

Cabás

Junio 2017

Patrimonio Histórico-Educativo

Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria

Expresión musical y corporal en los batallones escolares a finales del XIX

Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla

Entre lo impreso y lo manuscrito

Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo

Radio Príncipe, de la Oficina del Historiador de la ciudad de Camagüey

Leonardo Torres Quevedo: El patrimonio histórico, científico, tecnológico y educativo

Entrevista a una alumna segoviana (1939-1951)

El nuevo Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



Cabás n.º 17

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

- Juan Carlos Bel Martínez y Juan Carlos Colomer Rubio
Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE 1
- Jorge Ramón Salinas y Carmen M. Zavala Arnal
Expresión musical y corporal en los batallones escolares a finales del siglo XIX: el batallón infantil de Huesca (1902-1905) 18
- Rocío Ruiz Altaba y Antonio Ramos Carrillo
Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla. Una colección universitaria docente y de divulgación científica 50
- Elena Fernández Gómez
Entre lo impreso y lo manuscrito: viaje por España de la mano de un manual y un cuaderno escolar 68
- Antonio David Galera Pérez
Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (II): Cartillas y manuales específicos 96

Experiencias

- Lizandra Góngora Cañizares
Radio Príncipe, de la Oficina del Historiador de la ciudad de Camagüey, Cuba. Un proyecto comunitario en función de la educación patrimonial 126
- Francisco A. González Redondo
Leonardo Torres Quevedo: el patrimonio histórico, científico, tecnológico y educativo ... y las funciones de la universidad 134

Entrevista

- Miriam Sonlleve Velasco
La escuela rural (1939-1951) y su contexto. Entrevista a una alumna segoviana 150

Foto con historia

José Antonio Sánchez Raba

Las escuelas de Numancia de Santander 168

Centros PHE

Juan Peralta Juárez

El nuevo Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha 171

Reseñas bibliográficas

Ángel Llano Díaz, *La educación primaria en Cantabria (1923-1936): Dictadura de Primo de Rivera y Segunda República* 180

José Ramón López Bausela, *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: Un proyecto fascista desmantelado por implosión* 185

Agustín Escolano Benito, *La España cubista de Luis Bello: Visiones desde la escuela*. Agustín Escolano Benito, *La cultura empirica della scuola: Esperienza, memoria, archeologia* ... 198

Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, vol. 22, 2016 205

Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz (ilustraciones de Raúl Lucas), *Catálogo. Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe)* 209

Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE

Spanish Civil War and francoism in the current textbooks of Primary Education: content analysis and didactic orientation in the framework of LOMCE

Juan Carlos Bel Martínez*
Juan Carlos Colomer Rubio*
Universitat de València

Fecha de recepción del original: marzo 2017
Fecha de aceptación: abril 2017

Resumen

El presente estudio pretende analizar el tratamiento que se da a la Guerra Civil y al franquismo dentro del currículo vigente y especialmente en los materiales curriculares derivados del mismo. Para ello tomaremos los principales libros de texto utilizados en las aulas valencianas de Educación Primaria dentro del marco normativo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. El análisis de la situación curricular, del contenido discursivo de los manuales y de las imágenes incluidas en ellos nos permitirá comprobar qué papel se otorga al conflicto dentro del aula de Historia en Educación Primaria.

Palabras clave: enseñanza de la Historia, Guerra Civil Española, franquismo, libro de texto, currículo.

Abstract

The present study aims to analyse the treatment given to the Spanish Civil War and Francoism in the current curriculum and especially in the curricular materials derived from it. For this we take the main textbooks used in the valencian classrooms of Primary Education within the legal framework of the ‘Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa’ –LOMCE– of 2013. The analysis of the curricular situation, discursive content of textbooks and the images included in them will allow us to verify what role is given to the conflict inside the History classroom in Primary Education.

Key-words: History teaching, Spanish Civil War, Francoism, textbook, curricula.

* Los autores forman parte del proyecto “Las marginaciones personales y la utilidad del saber escolar” (Ref.: AICO/2016/090), dirigido por el Dr. X.M. Souto González. Junto con ello, los autores participan del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciado con fondos FEDER de la Unión Europea.

Introducción

Hace unos años, el historiador Josep Fontana se formulaba la siguiente pregunta retórica: ¿qué Historia enseñar? La cuestión surgía con fuerza en unos años que, tras los atentados del 11S y el inicio de la guerra de Afganistán e Irak, en un mundo plural y en proceso de cambio, se estaban planteando las funciones de las humanidades en general y de la Historia en particular. Fontana introducía su opinión en el debate para formular una clave sobre la función pública de la historia enseñada: “aportar elementos que permitan comprender los mecanismos sociales que engendran desigualdad y pobreza” pues esta enseñanza debía atreverse “a denunciar los prejuicios que enfrentan innecesariamente a unos hombres con otros y, sobre todo, a denunciar a aquellos que los utilizan para agravar esos enfrentamientos” (Fontana, 2003: 25-26). Uno de esos mecanismos de creación de desigualdad y división ha sido y es el conflicto, en cualquier de sus formas, como realidad histórica inherente a cualquier contexto social (guerras, luchas políticas, sociales, culturales, religiosas...).

Este hecho histórico como aspecto problemático es un objeto comprensible desde los espacios de aula y hoy debería ocupar un espacio central en una Historia cuya función social es la de formular preguntas que sirvan para cuestionarse sobre el presente (Fontana, 2003; Funes y Muñoz, 2015). Todo ello se materializa en una línea de trabajo que insiste en la importancia de los problemas sociales relevantes en la enseñanza de la Historia y sobre la que contamos con aportaciones significativas en la Didáctica de las Ciencias Sociales, tanto internacionalmente (Korostelina y Lässig, 2013), como en los trabajos de investigación dirigidos por los profesores Joan Pagès (2009) o Ramón López Facal (López y Santidrián, 2011), entre otros. Es reseñable también, sobre este aspecto, destacar las propuestas didácticas impulsadas por grupos de innovación educativa como Insula Barataria o Kairós que han tenido en el tratamiento de aspectos problemáticos un eje de la explicación histórica dentro de las aulas escolares.

Pese a todo, el tratamiento del conflicto, especialmente cuando afecta a memorias particulares de nuestras sociedades, se torna en situaciones problemáticas que la educación o no aborda o deja de lado para tratar otro tipo de Historia alejada cronológicamente y con escasa implicación social con el alumnado, tal y como aparece en los materiales didácticos de otras regiones del mundo que han atravesado un pasado convulso (Pingel, 2008). Este tratamiento aséptico del conflicto por su realidad problemática tiene su concreción en dos componentes educativos que marcan la actividad docente: por un lado, el espacio que por sí mismo ocupa en el currículo educativo y, por otro, los materiales curriculares como el libro de texto que son reflejo de los debates educativos y del texto curricular.

El campo de investigación sobre los libros de texto (o manuales escolares) está asistiendo en los últimos años a una recuperación del interés por el análisis de los modos de tratamiento de temas históricos que suscitan controversia, algo que también está sucediendo en el seno de la propia Didáctica de la Historia (Wolley, 2017). De hecho, estas temáticas tuvieron un auge especial en los estudios sobre manuales tras la II Guerra Mundial en Europa Occidental (Pingel, 2008). Hoy

en día el papel de los conflictos ha continuado adquiriendo una gran relevancia en comunidades que intentan superar etapas traumáticas, de forma que en los contenidos reflejados en sus libros de texto reúnen todo tipo de intereses políticos, disputas identitarias, luchas religiosas... como puede ser el caso de Afganistán, Sudán del Sur y Sri Lanka (Vanner, Akseer y Kovinthan, 2017) o Etiopía (Yimulaw, 2017).

Con todo, si nos centramos en la realidad española, la Guerra Civil desarrollada en el territorio de 1936-1939, hace más de 80 años, continúa presentando rasgos de un conflicto histórico vivo en la memoria colectiva que sigue suscitando debates y contradicciones continuas. Como han señalado algunos autores, entre muchas de las causas que se pueden atribuir a esta situación estaría una mal llevada política de reconciliación durante la Transición que en lugar de interpretar y razonar la responsabilidad de cada agente en la contienda optó por “cauterizar las heridas sin tratarlas” (Aguilar, 2008; Casanova, 2017). Ello se ve, como comentamos anteriormente, en un planteamiento curricular en el que tras la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Gobierno de España, 2013, BOE N° 295), o LOMCE, en 2013 para etapas educativas como la Educación Primaria, la Guerra Civil ha pasado a ocupar un espacio muy limitado y la dictadura resultante presenta una muy escasa explicación. Ello evidencia la escasa función pública de la historia enseñada, muy alejada de un tratamiento del conflicto español donde la violencia y la intransigencia es el legado más pernicioso de ese pasado que, además, no se trabaja ni se muestra en las aulas.

Partiendo del hecho evidente que estudios recientes certifican que el manual de Historia es un referente indispensable en la labor docente dentro de las aulas y que es reflejo de una realidad curricular y legislativa (Martínez y Alarcón, 2016), en el presente texto presentaremos un análisis del contenido relacionado con el tratamiento de dos conflictos fundamentales en el pasado histórico español más reciente: la Guerra Civil y la dictadura franquista en su planteamiento curricular y en los materiales didácticos vigentes en Educación Primaria. Así, partiremos de los trabajos iniciales realizados por Valls (2009) que ya mostraron la pertinencia de un análisis cualitativo de este tipo de materiales y lo compararemos con estudios recientes que han analizado el tratamiento de la Guerra Civil y el Franquismo en manuales escolares actuales para Educación Primaria u otras etapas educativas (Marina, 2012; Colomer, 2015).

Para ello tomaremos el real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y los principales libros de texto utilizados en las aulas de un marco geográfico determinado: la Comunidad Valenciana. En este caso, tomaremos de referencia los manuales de los grupos editoriales más utilizados: Santillana, Anaya, Vicens Vives y SM, cuya amplia difusión ha quedado demostrada en estudios recientes como el de Bel, Colomer y Valls (2016). A partir de aquí detendremos nuestra mirada en los referentes historiográficos relacionados con este periodo y utilizados en ellos dentro del marco normativo de la LOMCE (2013). El análisis y comparación de los contenidos de los manuales, en su forma de texto e imagen, nos permitirá plantear respuesta a preguntas complejas como: ¿qué tratamiento curricular se da al conflicto y a la dictadura?, ¿qué

conflicto se muestra en los manuales? o ¿qué imágenes se utilizan para representar este proceso? El estudio de las diferentes cualidades utilizadas en el currículo y en los manuales, como en estas propias imágenes, ayudará a realizar una comprensión del papel de los enfrentamientos como centro de interés dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto español.

Conflicto, guerra y dictadura: planteamiento curricular en la realidad educativa actual

El tratamiento de las pugnas y luchas históricas dentro de las aulas ha estado ligado necesariamente con las finalidades socioeducativas de la enseñanza de las Ciencias Sociales (López y Santidrián, 2011). Esto se ha visto claramente en los diferentes planteamientos legislativos que han aparecido en la historia reciente de la educación, de forma que en el caso español hemos ido avanzando hacia un currículo cerrado y poco flexible, basado especialmente en el tratamiento de conceptos de primer orden situados de forma cronológica, así como en una evaluación concebida como un proceso técnico centrado en los mencionados conceptos. Esto se ha acrecentado con la aprobación en 2013 de la LOMCE, donde los contenidos históricos en Educación Primaria han quedado relegados a aspectos conceptuales englobados en el siglo XIX y el siglo XX y a la omisión de conflictos contemporáneos recientes como la propia Guerra Civil.

Si tomamos las concreciones curriculares de varias comunidades autónomas, vemos que la LOMCE –por la propia disposición de un gran bloque denominado “Edad Contemporánea (II): los siglos XX y XXI” que no dispone a la Guerra Civil como contenido curricular (Tabla 1)– no anima al tratamiento de la contienda dentro de los espacios de aula, dejando al propio docente la posibilidad de incorporarla –o no– dentro de su programación. El motivo de esta ausencia debe buscarse necesariamente en la progresiva desaparición de contenidos socialmente relevantes dentro de los currículos de Historia, apostando por una enseñanza basada en hechos cerrados que no afectan a la memoria colectiva de los estudiantes ni de las sociedades en las que viven. Sorprende que la dictadura de Franco sí que ocupa cierto espacio dentro de los programas curriculares, pero llama más la atención cuando, en su disposición dentro de epígrafes muy amplios, se puede vincular erróneamente con la modernización social y económica de España o se insiste en el error, ya descartado por la historiografía (Valls, 2009; Casanova, 2013), de relacionar necesariamente II República y Guerra Civil unificando los dos procesos históricos dentro de los puntos en el currículo –situación que veremos posteriormente reflejada en la distribución temática de algunos de los manuales analizados–.

Tabla 1: Planteamientos curriculares de varias comunidades autónomas en lo que se refiere a la temática “la Guerra Civil y el Franquismo” en Educación Primaria		
Planteamiento curricular de la Comunidad Valenciana	Planteamiento curricular de Galicia	Planteamiento curricular de Extremadura
<p>Las sociedades del Antiguo Régimen y la revolución liberal.</p> <p>La modernización social y económica de España.</p> <p>La dictadura del general Franco.</p> <p>La transición a la democracia.</p>	<p>B4.5. Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales del siglo XIX.</p> <p>B4.6. España en la Edad Contemporánea I: el siglo XIX.</p> <p>B4.7. Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales del siglo XX.</p> <p>B4.8. España en la Edad Contemporánea I: el siglo XX. Hombres y mujeres relevantes en la historia de España y de Galicia.</p>	<p>La Monarquía Hispánica en la Edad Moderna.</p> <p>España en la Edad Contemporánea (I): el siglo XIX.</p> <p>España en la Edad Contemporánea (II): los siglos XX y XXI.</p> <p>Nuestro patrimonio histórico y cultural.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los contenidos curriculares para Educación Primaria del Decreto 108/2014, de 4 de julio, de la Generalitat Valenciana, el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, de la Xunta de Galicia y el Decreto 103/2014, de 10 de junio, de la Junta de Extremadura.

En cambio, pese a estas concreciones curriculares tan estrictas, el mundo editorial ha optado en sus libros de texto por un modelo mixto y ha incorporado contenidos de la anterior Ley Orgánica de Educación (Gobierno de España, 2006, BOE N° 106), o LOE, donde la Guerra Civil sí que contaba con entidad propia y quedaba separada de otros contenidos disciplinares. Así lo vemos en el espacio que ocupan este tipo de contiendas en los manuales analizados para la LOMCE (Tabla 2), donde apreciamos el poco espacio dedicado a la Guerra Civil o al franquismo por el extenso listado de contenidos –y estándares de aprendizaje– establecidos por el currículo, así como la limitada extensión que dedican las editoriales a los aprendizajes históricos en Educación Primaria. Pese a todo, la contienda tiene entidad propia en la mayoría de manuales escolares analizados, como también sucede con la dictadura.

Tabla 2: Espacio dedicado en los manuales analizados a la “Guerra Civil y el franquismo”

Editorial	Año de publicación	Páginas totales (páginas dedicadas a contenidos históricos)	Espacio dedicado a la Guerra Civil (en pp.)	Espacio dedicado al franquismo (en pp.)
Santillana	2015	233 (30)	1	2
Anaya	2015	136 (33)	1	1
Vicens Vives	2015	169 (54)	2	4
SM	2015	216 (27)	0,5	0,5

Fuente: elaboración propia a partir de los manuales analizados.

Pese a que los datos de esta Tabla 2 nos aportan poca información sobre el modo de tratar los contenidos históricos y el impacto de los mismos en los aprendizajes de los estudiantes, sí permite poner en contexto la importancia atribuida por cada grupo editorial a la enseñanza de la Historia en general y a estos conflictos en particular. Respecto a esto, como veremos a continuación, uno de los factores más relevantes es la orientación didáctica y narrativa mostrada en este tipo de materiales curriculares que condicionan las prácticas docentes dentro del aula y el aprendizaje de los estudiantes sobre estos procesos.

El discurso sobre la Guerra Civil y el franquismo en los manuales escolares de la LOMCE

Los libros de texto tienen el privilegio de haberse convertido en uno de esos pocos elementos que se han afianzado en el imaginario colectivo de la escuela. Más allá del valor simbólico que han adquirido, estos recursos continúan estando presentes en la mayoría de aulas pese a los cambios introducidos por las nuevas plataformas y dispositivos digitales. Uno de los factores más relevantes que influyen en esta pervivencia es que los manuales actuales reúnen en cada volumen un conjunto de contenidos a tratar durante un curso escolar y para una materia concreta (de entre las distintas desarrolladas por el currículo), lo que facilita la labor docente. Estas consideraciones y el propio diseño y orientación de los libros pueden hacer pensar que contienen todos los recursos que van a necesitar docentes y alumnos, si bien una perspectiva como esta nos puede hacer pasar por alto todos los condicionantes que afectan a su creación, distribución y uso en las aulas. Los libros de texto contienen única y exclusivamente una reinterpretación de entre las muchas que se pueden hacer sobre las directrices marcadas por el currículo, de forma que en este proceso de selección de contenidos, orientación didáctica, asunción de finalidades socioeducativas... se insertan toda clase de intereses y creencias. El mejor soporte para visualizar todo ello son los libros de texto de Ciencias Sociales, puesto que entre las funciones de esta disciplina “se incluyen el posibilitar una comprensión de la sociedad actual, de su génesis y de las posibilidades y los condicionamientos de la realidad presente” (Torres, 1991: 103), lo que hace que las editoriales mayoritarias cristalicen en ellos la ideología dominante y se muestre determinada realidad desde la óptica de las élites (una transmisión ante la que la una acción docente reflexiva será la mejor mediadora).

En el caso concreto del discurso de los manuales de Historia, como ha destacado Rafael Valls (2009), el periodo que nos ocupa, por ese alto grado de problematización y dramatismo, se ha convertido en uno de los temas más delicados a la hora de tratarlo en los manuales de Historia. Después de la Guerra Civil y especialmente durante el franquismo, abundó una visión maniquea de todo el periodo en estos textos escolares. La totalidad de las actuaciones desarrolladas durante el periodo republicano eran calificadas reiteradamente en los manuales franquistas, según Valls, como “antinacionales, anticatólicas, extranjerizantes, separatistas, marxistas, bolcheviques y provocadoras de desastres, desórdenes y crímenes” (Valls, 2009). Tal tipo de comportamiento es el que, según los manuales franquistas, provocó, de manera inevitable, la necesidad de “recuperar el auténtico ser histórico de España” (Álvarez, 2000).

Durante la transición a la democracia y con el consiguiente pacto de las distintas fuerzas políticas por “echar al olvido” lo sucedido en la Guerra Civil, surgieron las primeras propuestas didácticas que, aunque abordaban la contienda desde ópticas más abiertas y plurales, seguían manifestando lagunas evidentes derivadas de este pacto político basado en la “reconciliación nacional”. Por lo que se ha destacado para otras etapas educativas ya en democracia, periodo donde se ha analizado más su tratamiento (Marina, 2012), se fueron asentando explicaciones que se hicieron eco del relato de la paz sobre la guerra, consolidando el paradigma de la culpabilidad compartida entre

vencedores y vencidos. Con esta explicación presumiblemente se superaba la fractura de la contienda, culpabilizando a ambas partes por igual, pese a que la dictadura había hecho todo lo contrario. En su lugar se buscó dar forma a una sociedad de iguales en la que todos sufrieron los desastres, asentada sobre los pilares de la reconciliación y el olvido. Como consecuencia, la Guerra Civil quedó convertida en una tragedia nacional colectiva y la dictadura su resultado necesario.

Con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Gobierno de España, 1990, BOE N° 238) y la LOE (2006) se impuso el modelo de trabajo sobre la Guerra Civil como un acontecimiento más dentro de la Historia de España que debía trabajarse en la escuela, pero sin ocupar un espacio reseñable dentro del currículo o de la programación docente. En el caso de los manuales, como ya hemos destacado en otra ocasión (Colomer, 2015), la visión historiográfica de “responsabilidad compartida” se mantuvo inalterada y se complementó con una visión de la dictadura que, si bien no silenciaba las medidas coercitivas ni represivas impulsadas, sí que vinculaba el hecho dictatorial a una etapa de crecimiento económico en los años 60 y al proceso de transición posterior.

Si tomamos los libros de texto de la actual ley educativa, la Guerra Civil y el franquismo se inscriben dentro de un largo XX que se sigue planteando como nada pacífico e inestable que conducirá, prácticamente sin solución de continuidad, a la Guerra Civil. Pese a todo, cuando se comienza a mencionar periodos históricos como la II República, la mayoría de manuales empiezan a dar una visión más marcadamente factual que valorativa, con datos contrastados y acordes con las investigaciones historiográficas desarrolladas en las últimas décadas, incluyendo informaciones hasta ahora ausentes de los manuales escolares, especialmente las relacionadas con la violencia y la represión habidas durante la contienda. Así se destaca el periodo de reformas republicanas con especial énfasis en las respuestas sociales que generaron, especialmente en el sector conservador:

“Hubo alzamientos populares duramente reprimidos y enfrentamientos en las calles protagonizados por grupos de extremistas. En 1936, los elementos más conservadores del ejército dieron un golpe de Estado que provocó la Guerra Civil”. [García, Gatell y Batet, 2015: 121].

Como vemos y siguiendo lo que ya se había destacado para los manuales de la LOE (2006), en esta reciente generación de libros de Historia, también en Primaria, la II República es analizada teniendo en cuenta sus reformas pero también las dificultades existentes tanto en el contexto internacional de los años treinta como en las particulares condiciones políticas españolas, marcadas por una fuerte conflictividad social y las fuertes discrepancias existentes dentro de la sociedad respecto de la modernización de sus estructuras.

En el caso de la Guerra Civil, prácticamente todos los manuales escolares mencionan la sublevación contra la república, aunque pocos o muy pocos plantean que se trató de un golpe de Estado. Sorprende también que la mayoría de libros insisten en sus consecuencias y no mencionan las fases del conflicto o las diferentes campañas militares (algo más propio de los libros de texto del pasado). Incluso algunos de los libros analizados, como hemos destacado anteriormente, vinculan la

Guerra Civil a la II República insertándolas en el mismo epígrafe del manual animados por la disposición curricular que no separa ambos hechos, un aspecto en el que ha insistido de forma recurrente la historiografía (Casanova, 2013).

Por lo que respecta a la dictadura de Franco, los nuevos libros de texto le dedican mayor espacio gracias, en parte, a la creación de la nueva asignatura de Ciencias Sociales que ha supuesto una ampliación clara de los contenidos factuales en los libros. Son este tipo de contenidos los que abundan para describir una dictadura donde se destacan sus características represivas y antidemocráticas:

“Se suprimió la Constitución [...], se concretó todo el poder en una sola persona [...], se prohibieron los partidos y los sindicatos que fueron sustituidos por un único partido y un único sindicato controlado por el gobierno”. [Bellón, Fariña, García, López, Moral y Echevarría, 2015: 112].

Esta novedad de destacar con insistencia los problemas de los regímenes dictatoriales choca con los silencios evidentes en materia de memoria. Los libros de texto para estas edades apenas dejan espacio para hablar sobre la represión franquista y las políticas de memoria llevadas a cabo por asociaciones y grupos políticos, especialmente tras la aprobación de la Ley para la Memoria Histórica (Gobierno de España, 2007, BOE N° 310). Pese a que se cita la represión como una realidad existente en el régimen, apenas se mencionan perfiles de los represaliados o se citan los sectores afectados. La cronología, sobre esta parte, también plantea problemas pues la mayoría de manuales –como es el caso del libro de texto de la editorial Santillana– indican el inicio de la dictadura en 1939, algo que sería cuestionable a nivel historiográfico y el final de esta vendría a sucederse con la muerte del dictador, lo que vincularía más si cabe la evolución de este periodo con la propia figura del mismo, como se verá posteriormente en las ilustraciones utilizadas. Por último, el discurso de los manuales escolares está muy vinculado a corrientes historiográficas que relacionan directamente el desarrollismo económico franquista al desarrollo económico del país, vinculando directamente la dictadura con la acción modernizadora:

“Desde 1960, la economía comenzó a mejorar: aumentó la producción de la industria, se modernizó la agricultura con máquinas que facilitaban las tareas agrícolas y se mejoraron las infraestructuras. El turismo se convirtió en una de las principales actividades económicas del país. Este crecimiento económico ayudó al aumento del nivel de vida de los españoles”. [Bellón, Fariña, García, López, Moral y Echevarría, 2015: 113].

Pese a todo, en el análisis del discurso de los manuales volvemos a detectar un problema evidente que contienen la mayoría de materiales didácticos publicados en la actualidad: una desconexión con otras etapas históricas y conceptos importantes que lastran el tratamiento de unos contenidos fundamentales para el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado. A una simplificación de los propios procesos históricos, en este caso el franquismo, se une la inclusión de términos abstractos (democracia, dictadura...) que, de no trabajarse previamente, pueden generar problemas cognitivos evidentes a los estudiantes. Las actividades propuestas, la mayoría de bajo nivel de exigencia cognitiva para la LOMCE, no ayudan en ese sentido (Hernández, 2016). Junto con ello,

prevalecen los datos cronológicos que tienen entidad por sí mismos generando ideas de tiempo concretas. Así, la dictadura aparece como una especie de falla en la evolución cronológica española, aséptica por definición y superada por la transición política. La ausencia de una profundización mayor en aspectos como el represivo, o las memorias colectivas de vencedores y vencidos, implica un escaso posicionamiento y, por tanto, la transmisión concreta de un mensaje al alumnado donde la dictadura sería un aspecto más de la larga historia conflictiva del siglo XX español.

Las imágenes de la contienda y de la dictadura en los libros de texto

Con respecto a las imágenes utilizadas en los materiales didácticos, debemos tener presente, en primer lugar, diversos aspectos que afectan a su contenido, función y al papel que tendrán a la hora de tratar el conflicto. Como elementos incluidos en los libros de texto, los recursos gráficos guardan diferentes relaciones con el resto de componentes que forman cada unidad temática en los manuales actuales. En el caso concreto de las imágenes en los libros de Historia, Valls (2009) apunta que tradicionalmente se ha hecho un uso decorativo o ilustrativo de las mismas, de forma que siempre han sido un elemento secundario, subordinado al texto redactado por los autores. En este sentido, investigaciones recientes (Bel, en prensa) han demostrado que existe un leve avance en un mejor tratamiento de estos recursos –que en su mayoría son fuentes históricas–, pese a que continúan apareciendo grandes carencias en su utilización didáctica. La introducción de unas imágenes u otras es un factor determinante en el tipo de aprendizajes históricos y ciudadanos a desarrollar por parte del alumnado, por tanto, los responsables de la edición pueden transmitir determinado discurso histórico en función de las escenas que incorporen en sus manuales (Alonso, 2015).

Los libros analizados cuentan con numerosas imágenes y destaca el recurrente uso de determinado tipo de figuras para mostrar la Guerra Civil Española. Llama la atención que prácticamente en todos estos manuales se escenifica la contienda mediante una fotografía del General Franco en el desfile de la victoria de Madrid de 1939 (Figura 1). También existen algunos casos en que estas aparecen contraponiéndose a imágenes de la destrucción material que supuso la guerra y de familias republicanas de camino al exilio (Figura 2). Con ello, el efecto generado se consigue: mostrar una identificación del régimen con la figura de Franco y reflejar el dramatismo de la huida de los vencidos.

Figura 1. Fotografía EFE: “Franco en el Primer desfile de la victoria de Madrid”. Fotografía, 19 de mayo de 1939.



Fuente: EFE (<https://goo.gl/rOfNyc>)

Figura 2. Fotografía de R. Capa: “En la carretera desde Barcelona hasta la frontera con Francia”. Fotografía, 25-27 de enero de 1939.



Fuente: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/road-barcelona-french-border-carretera-desde-barcelona-hasta-frontera-francia>)

Unido a lo anterior, esta diferenciación de imágenes asociadas directamente a cada uno de los grupos enfrentados puede derivar en una simplificación del proceso asumiendo la existencia de únicamente dos partes en conflicto y, además, obviando otras situaciones como la vida fuera de los frentes, el papel de la mujer o la vida cultural. Hoy sabemos que las dimensiones de la contienda fueron diferentes: la Guerra Civil enfrentó varias ideas de país y muchas de ellas convivieron difícilmente dentro de lo que se ha considerado bando sublevado o bando republicano. El conflicto no solo se dirimió en los campos de batalla y la pluralidad de voces y discursos fue compleja. Si bien es cierto que los libros de texto de Educación Primaria deben simplificar el texto para hacerlo inteligible a las edades a las que va dirigido, debemos señalar que la utilización de este tipo de imágenes asociadas simplifica una visión coral de la contienda para reducirla a una guerra de unos contra otros y reducen, al mínimo, la explicación histórica.

Por otro lado, es frecuente encontrar mapas del territorio que ocupaba España durante la Guerra Civil, los cuales diferencian las zonas afines a los dos bandos anteriormente mencionados en un momento concreto o la evolución de las líneas del frente. Aparte de estos mapas, se incluye como figura simbólica la obra *Guernica*, de Pablo Picasso, que evoca los horrores del conflicto, así como, minoritariamente, el exilio de los artistas. Un caso a destacar es el del libro de Vicens Vives que incluye un apartado de dos páginas donde se muestran diferentes fuentes históricas (obras pictóricas, fotografías, etc.), así como una explicación en forma de texto, para tratar los efectos de la guerra sobre la población civil.

En cuanto al franquismo, las imágenes delimitan dos periodos fundamentales: la posguerra y el desarrollismo económico, vinculando directamente la dictadura a las reformas económicas. Las escenas sobre la primera etapa son más escasas y suelen hacer referencia a la destrucción material que supuso el conflicto, así como a la carestía de productos básicos. Respecto a la segunda fase, las imágenes son más numerosas y muestran la dictadura como una etapa de crecimiento económico y de incremento del consumo por parte de la población, en relación con el discurso anteriormente citado. Llama poderosamente la atención que todos los libros lo ilustren con fotografías del Seat 600.

Como característica básica de los manuales de Historia, la función mayoritaria asignada a todos estos recursos es la de ilustrar aquello expuesto en el texto y, por tanto, tienen un claro sentido complementario con respecto a este. Los pies de imagen que se incluyen en muchas ocasiones suelen ayudar a contextualizarlas o a interpretarlas, aunque en cierta proporción de casos no existen tales pies o reiteran la información ya mostrada gráficamente. El uso didáctico que se hace de dichos recursos por parte de las actividades se reduce a algunas tareas puntuales, como las ya mencionadas sobre los efectos convulsos de la guerra en la población, lo que más allá de estos casos concretos nos lleva a plantear que se proponen pocas actividades para trabajar sobre el contenido de las imágenes propuestas. Todo ello supone desaprovecharlas de forma manifiesta ya que la mayoría de ellas son fuentes primarias que podrían adquirir mucho más protagonismo en la construcción de conocimientos históricos.

Conclusiones

El conflicto es una realidad inherente a cualquier situación histórica. Su inclusión y tratamiento en las aulas puede condicionar, como hemos ido señalando, la visión que el alumnado tiene de los problemas históricos o sociales (López y Santidrián, 2011) en una línea de trabajo útil en torno al tratamiento de problemas sociales relevantes en Didáctica de las Ciencias Sociales. Para el caso español, en el presente trabajo hemos intentado reflejar la disposición curricular y la orientación didáctica de los manuales escolares de Educación Primaria para los temas de la Guerra Civil y del franquismo para comprobar el peso y lugar que los contenidos socialmente relevantes tienen dentro de las clases de Historia. Para ello hemos optado por una muestra de las editoriales más utilizadas en un espacio geográfico concreto: la Comunidad Valenciana, que podría ampliarse con seguridad en futuros estudios.

Por lo que respecta al tratamiento curricular, hemos señalado que la LOMCE marca un retroceso en el tratamiento de la Guerra Civil como realidad conflictiva en las aulas y queda subsumida dentro de planteamientos curriculares amplios que dejan a la libre disposición del docente su tratamiento o no dentro de las aulas. Algo similar sucede con la dictadura, pero en este caso, paradójicamente, sí que se le reserva un epígrafe dentro de las disposiciones curriculares mencionadas anteriormente, lo que acentúa determinada explicación histórica que prima el franquismo como solución frente al convulso siglo XX español (Casanova, 2013).

Pese a todo, si analizamos la muestra de manuales seleccionados, las editoriales han optado por incorporar mayores contenidos relativos a la dictadura y la guerra con particularidades nuevas. Por un lado, en lo que se refiere al discurso historiográfico vemos la progresiva inclusión de novedades como la asunción del concepto de sublevación o de golpe de Estado cuando hablamos del inicio de la contienda, o no culpabilizar a la II República de los desmanes del conflicto, como sí sucedía en manuales escolares anteriores. Pese a todo, echamos de menos una mayor reflexión sobre conceptos asociados a términos políticos como democracia o dictadura, así como una mayor incidencia en las cuestiones que tienen que ver con la memoria o la situación de los represaliados.

Por lo que respecta a las imágenes incluidas en esta parte de los manuales, hemos encontrado que cierta proporción alude a unos mismos temas, visiones y personajes concretos, algo que irremediablemente repercute en los aprendizajes de los alumnos/as y que, más allá de las modificaciones que pueda introducir el docente, tendrá cierto impacto en las aulas en que se utilicen estos materiales. Convendría incluir más imágenes que mostraran la dimensión social y humanitaria del conflicto y la posguerra, así como la represión franquista, o que al menos se propusieran tareas enfocadas a trabajar estos aspectos en los recursos de este tipo que ya aparecen.

En este sentido, el trabajo sobre fuentes históricas continúa siendo un apartado pendiente en el que convendría que profundizaran más los manuales españoles (Bel, en prensa), especialmente en el caso de contenidos de la historia reciente como los presentados en este trabajo, puesto que pertenecen a momentos históricos de los que se conservan un gran número de documentos (textos, fotografías, obras pictóricas...), recursos patrimoniales o testimonios orales que podrían emplearse,

con el tratamiento didáctico adecuado que se emplea en unas pocas aulas, para abordar aspectos históricos que son socialmente relevantes en la actualidad.

Todo ello viene a incidir en la necesidad de unos materiales didácticos que dialoguen con el aula y no al revés para presentar una relación entre las interpretaciones históricas presentadas en el libro y los problemas de orientación del presente. Así, como ha destacado Rösen, la cuestión de si ciertos contenidos históricos son adecuados o no para un libro de enseñanza depende del grado en el que contribuyan a la comprensión del presente y a las oportunidades vitales de los alumnos/as (Rösen, 1997). Conceptos como la Guerra Civil o la dictadura presentan una serie de aspectos destacables y útiles para el desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes en su tránsito a la Educación Secundaria pero su tratamiento continúa necesitando de mejoras para avanzar hacia la construcción de una ciudadanía crítica.

Libros de texto analizados

BELLÓN MENA, Álvaro, FARIÑA VILLAVERDE, Diego, GARCÍA GONZÁLEZ, Mar, LÓPEZ PÉREZ, María Rosa, MORAL SANTA-OLALLA, Aurora y ECHEVARRÍA SORIANO, Esther (2015). *Ciències Socials 6 Primària* (Proyecto Saber fer). Valencia: Voramar-Santillana.

BENÍTEZ OREA, José Kelliam, CANO CARRETERO, José Alberto, FERNÁNDEZ FRIERA, Eduardo y MARCHENA GONZÁLEZ, Carlos (2015). *Ciències Socials 6, C. Valenciana* (Proyecto Aprender és créixer). Madrid: Anaya.

GARCÍA SEBASTIÁN, Margarita, GATELL ARIMONT, Cristina y BATET ROVIROSA, Maria (2015). *Socials 6, C. Valenciana* (Proyecto Aula activa). Valencia: Vicens Vives.

MARTÍN HEREDIA, Sara, PARRA BENITO, Ezequiel, DE LA MATA CARRASCO, Alfredo, HIDALGO GARCÍA, Juan Miguel y MORATALLA DE LA HOZ, Vicente (2015). *Ciències Socials 6* (Proyecto Saba-Arrels). Madrid: SM.

Bibliografía

AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español de perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.

ALONSO CARBALLÉS, Jesús (2015). «Las imágenes de la guerra civil española: en torno a las fotografías del conflicto en los manuales de historia del siglo XXI». En: *Imagen y verdad en el mundo hispánico. Construcción / Deconstrucción / Reconstrucción*. Villeurbanne: Orbis Tertius.

ÁLVAREZ OSES, José Antonio (et al.) (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Los libros de la Catarata.

BEL MARTÍNEZ, Juan Carlos, COLOMER RUBIO, Juan Carlos y VALLS MONTÉS, Rafael (2016). «Uso y presencia de los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria: El caso de la provincia de Valencia». En: Universidad de Murcia (ed.), *IV Congreso Internacional*

de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 498-503.

BEL MARTÍNEZ, Juan Carlos (en prensa). «Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo». *Revista de Educación* (Madrid).

CAPA, Robert (1939). En la carretera desde Barcelona hasta la frontera con Francia [Fotografía]. Recuperado de <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/road-barcelona-french-border-carretera-desde-barcelona-hasta-frontera-francia> [Consulta: 03.06.2017].

CASANOVA RUIZ, Julián (2013). *España partida en dos*. Barcelona: Crítica.

CASANOVA RUIZ, Julián (2017). «La guerra civil española, 80 años después». *Andalucía en la historia* (Sevilla), 55, pp. 94-97.

COLOMER RUBIO, Juan Carlos (2015). «La Guerra Civil y el Franquismo en libros de texto actuales de 6.º de primaria: una aproximación crítica». En: *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, DOE 14 § 2014040122.

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, DOG 171.

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, DOCV 7311 § 6347 (2014).

EFE (1939). Franco en el Primer desfile de la victoria de Madrid [Fotografía]. Recuperado de <https://goo.gl/rOfNyc> [Consulta: 03.06.2017].

FONTANA LAZARO, Josep (2003). «¿Qué historia enseñar?» *Clío & asociados: La historia enseñada*, 7, pp. 15-26.

FUNES, Graciela y MUÑOZ, María Esther (2015). «Pistas epistemológicas y pasarelas para la formación docente en ciencias sociales». *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), 14, pp. 38-57.

HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Humildad (2016). *Análisis de las actividades de historia contemporánea de los libros de texto de ciencias sociales en el marco de la LOMCE: construcción del*

pensamiento histórico y finalidades socioeducativas. TFM Inédito. Valencia: Universitat de València.

KOROSTELINA, Karina y LÄSSIG, Simone (Eds.). (2013). *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*. Nueva York: Routledge.

Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura, BOE 310 § 22296 (2007).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE 238 § 24172 (1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 106 § 7899 (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 295 § 12886 (2013).

LÓPEZ FACAL, Ramón y SANTIDRIÁN ARIAS, Víctor Manuel (2011). «Los ‘conflictos sociales candentes’ en el aula». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (Barcelona), 69, pp. 8-20.

MARINA CARRANZA, Marcos (2012). «¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto». En: *Historia, Identidad y Alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás y ALARCÓN HERNÁNDEZ, María Dolores (2016). *La utilización del libro de texto de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huella, interpretación y contexto*. Murcia: Diego Marín Editor.

PAGÈS BLANCH, Joan (2009). «Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década». En: *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2. Medellín: Universidad pedagógica nacional-Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, pp. 140-154.

PINGEL, Falk (2008). «Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation». *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* (Philadelphia), 617 (1), pp. 181-198.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE 52 § 2222 (2014).

RÜSEN, Jörn (1997). «El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las

clases de historia». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (Barcelona), 4 (12), pp. 79-93.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991). *El curriculum oculto* (2ª ed.). Madrid: Editorial Morata.

VALLS MONTÉS, Rafael (2009). *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Universitat de València.

VANNER, Catherine, AKSEER, Spogmai y KOVINTHAN, Thursica (2016) «Learning peace (and conflict): the role of primary learning materials in peacebuilding in post-war Afghanistan, South Sudan and Sri Lanka» *Journal of Peace Education*, 14 (1), pp. 32-53.

WOLLEY, Mary Catherine (2017). «The attitudes and perceptions of beginning teachers in relation to teaching controversial and sensitive issues in the history classroom». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Murcia), 20 (2), pp. 1-16.

YIMULAW GEBREGORGIS, Mehari (2017) «Peace values in language textbooks: the case of English for Ethiopia Student Textbook» *Journal of Peace Education*, 14 (1), pp. 54-68.

Expresión musical y corporal en los batallones escolares a finales del siglo XIX: el batallón infantil de Huesca (1902-1905)

Musical and corporal expression in the School battalions at the end of the 19th century: The schoolchildren's battalion of Huesca (1902-1905)

Jorge Ramón Salinas
Carmen M. Zavala Arnal
Universidad de Zaragoza

Fecha de recepción del original: abril 2017
Fecha de aceptación: mayo 2017

Resumen

En el presente artículo, tras la realización de la contextualización, se expone el caso del batallón infantil oscense, dando a conocer su origen así como a sus artífices. Del mismo modo, se incide en las actividades realizadas por estos grupos escolares, centrándonos especialmente en la actividad físico-corporal y en la expresión musical. A través de este estudio, se ha podido constatar que, a pesar de su corta existencia, el batallón infantil de Huesca estuvo imbuido en la vida cultural de la ciudad, formando parte de un contexto educativo y social similar al resto de España.

Palabras clave: Batallón infantil, Historia de la Educación, Huesca, Expresión corporal, Expresión musical.

Abstract

This article, after a contextualization, presents the case of the infantile battalion in Huesca, disclosing its origin as well as its architects. In the same way, it underscores the activities performed by these school groups, especially focusing on the physical-corporal activities and the musical expression. Through this study, it has been proved that, despite its short lifetime, the infantile battalion of Huesca was imbued with the cultural life of the city, taking part in a similar social and educational context to the rest of Spain.

key words: Infantile battalion, History of Education, Huesca, Corporal activities, Musical Expression.

1. Los batallones infantiles: formación militar y educación de las masas

Durante la segunda mitad del siglo XIX se produjo un progresivo y determinante cambio en el ámbito intelectual que favoreció la implantación y la difusión en la sociedad de diferentes prácticas vinculadas con la actividad física. Nos referimos esencialmente a las nuevas preocupaciones higiénicas como muestra inequívoca, entre otros muchos indicadores, del avance y la modernidad de los pueblos. Este nuevo ideario se difundiría a través de diferentes medios, entre los que debemos subrayar el papel de la prensa y el pujante mercado editorial, en el que progresivamente comenzaron a aparecer publicaciones especializadas, a la vez que en los diarios locales se prodigaban artículos y anuncios acerca de prácticas tales como los paseos, el baile y las actividades pseudo-deportivas, muchas de ellas de importación francesa e inglesa.

Por otra parte, las nuevas formas de pensamiento, desde el ámbito de la pedagogía hasta el de la filosofía (regeneracionismo, krausismo, entre otros), aceptarían de forma unánime las bondades de la actividad física sobre el individuo, teorías que se unieron a los preceptos tradicionalmente básicos de la gimnasia como disciplina necesaria en la preparación militar. Ésta se realizaba en aras de una optimización del ejército, tanto para los profesionales como para la sociedad en general, que tendría su presencia a través del servicio militar obligatorio y sus sangrantes levas.

La burguesía comenzaba a preocuparse por el cuidado de la salud, de este modo se perseguía la mejora generalizada de las condiciones de vida, así como de la productividad. Los progresivos avances en la medicina, el control y la curación de enfermedades y la investigación farmacológica estarían presentes en la sociedad europea como rasgo definitorio del mundo moderno. Esta tendencia fue generalizada en los principales núcleos poblacionales europeos y españoles. Su concreción en la fisonomía urbana de la ciudad de Huesca se plasmaría en la importancia dada al saneamiento, la conducción de aguas, la urbanización y el embellecimiento de plazas y parques, la limpieza, la apertura y la alineación de calles, etcétera. Así se abría un proceso de demanda continuada por parte de la pujante burguesía de mejorar su espacio natural, la ciudad. Estos requerimientos serían publicados con frecuencia en la prensa local.

En la misma línea médico-higiénica, se encontraría el desarrollo de las nuevas teorías hidroterapéuticas como activo económico en la capital oscense a través del comercio de aguas medicinales y el tránsito hacia los balnearios cercanos, especialmente el de Panticosa.

En base a algunas de las razones expuestas anteriormente también se propiciaba la inclusión de la praxis deportiva y la actividad física en los planes de estudio de primera y segunda enseñanza. Por ende, sería necesario plantearse una formación de los profesores en dicha disciplina. Esta no apareció integrada en el ámbito educativo hasta 1879, año en que se planteaba su obligatoriedad, favorecida por la difusión del concepto de “gimnasia de sala” introducido en los planes de estudio

de las escuelas normales en 1882, que supuso su implantación con la recomendación de realizar actividades al aire libre.

La actividad física no se manifestaría en la legislación anterior, ni en la Ley de Instrucción Pública de Claudio Moyano en 1857, ni en la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868. Entre 1883 y 1892 se puso en funcionamiento en Madrid la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica y se estableció una titulación que permitiría la aparición de especialistas. Sería entre 1893 y 1895 cuando se extendiesen el concepto y las cátedras de Gimnasia Higiénica en los institutos provinciales de segunda enseñanza. La demanda de titulados propiciaba la inserción de médicos en estas plazas, hasta tal punto que en 1899 se permitiría la impartición de dicha asignatura a los licenciados en Medicina o en Ciencias. Estos vaivenes legislativos se manifestaron en los centros de enseñanza de la ciudad de Huesca, donde precisamente en las dos últimas décadas del siglo XIX aparecieron de los primeros especialistas (Ramón, 2015).

2. Los batallones infantiles en España: entre la formación castrense y la expresión corporal y musical.

Los batallones infantiles han merecido varios estudios al constituir una de las primeras manifestaciones pedagógicas en las áreas de la educación física y la expresión musical y corporal en la segunda mitad siglo XIX y principios del siglo XX. Se trataba de formaciones complementarias a las actividades realizadas en las escuelas, destinadas, entre otros objetivos y desde un punto de vista utilitarista, a la incipiente preparación de las masas como fuerza militar popular dentro de la deriva patriótico-nacionalista del final de la centuria. Tal y como apunta el profesor Torrabadella-Flix, referencia obligada en el tema que nos ocupa (Torrabadella-Flix, 2013 y 2015), se considera al sacerdote y pedagogo Andrés Manjón y Manjón uno de los principales introductores de los batallones escolares, que los crearía en las Escuelas de Ave del María de Granada (Moreno, 2010). Durante la última década del siglo XIX, Manjón extendía la práctica de uniformar y equipar con impedimenta castrense y réplicas de armas a los batallones de infantes. En su puesta en escena se incluirían banderas y una pequeña formación instrumental compuesta por los sonidos típicos de las charangas y músicas militares propias de los regimientos de caballería: cornetas y tambores. Los regimientos de infantería dispondrían en esta época de una banda de música completa (Fernández de Latorre, 2000; y Oriola, 2014: 163-194). Los desfiles y las paradas militares serían sus principales actividades y, a través de ellas, los batallones escolares propiciaron el desarrollo de la ideología imperante en la época: la moral cristiana y la del culto romántico-nacionalista a la patria. También adoptaban algunos de los postulados propios de la cultura martirológica del republicanismismo para, de forma iniciática, formar a las nuevas generaciones de la sociedad burguesa finisecular (Aldunate, 2009: 249-260; y Ramón 2015: 345-385). No en vano, habría que buscar su origen en la Convención Francesa. De este modo, en 1791:

(...)“la Asamblea Nacional había permitido que en cada cantón se estableciera una

compañía de jóvenes menores de 18 años, y en 1795 se hizo obligatorio el servicio militar, instituyéndose los bataillons de l'esperance en los que se exaltaba el espíritu patriótico y se trataba de organizar a los más jóvenes para defender las ideas revolucionarias" (...) "Un siglo después, los senadores republicanos E. Georges y B. Saint-Hilaire, consideraban que la preparación militar debía tener su primera etapa en la escuela, donde gimnasia y tiro tenían que ser obligatorias para los chicos, quedando tales medidas vinculadas a la constitución de los batallones escolares. Esta pre-instrucción militar, creada por el Ministro de Enseñanza Publica Jules Ferry, quedó instaurada por Ley en enero de 1880. De esta manera, al incorporarse al servicio militar, el joven poseía ciertos conocimientos que facilitarían su adiestramiento posterior". (Otero, 1994:362, y Almeida, 1999: 73-86)

En palabras de Aristide Rey, que fue militante blanquista, anarquista seguidor de Bakunin y finalmente, diputado republicano, uno de los fervientes defensores de los batallones infantiles de arraigo progresista y franco-revolucionario:

(...)“batallón constituye, junto a la escuela primaria y al liceo, una verdadera escuela para la educación física y militar, un serio instrumento a favor del resurgimiento nacional (...) En el Batallón, el niño recibirá la educación militar; la gimnasia desarrollará sus facultades físicas y sus fuerzas; su energía, valor, vigor y agilidad serán objeto de una cultura especial (...), se ejercitará a la obediencia sin réplica que mostrará más tarde frente al enemigo” (Andrieu, G. 1990: 158 y Almeida, 1999: 73-86)

Los batallones infantiles franceses se regularían en 1882 manteniendo su auge y difusión hasta la última década del siglo. Posteriormente se difundirían por Bélgica y Portugal y España.

A través de una educación física de inspiración castrense se inculcaba el orden y la disciplina entre los muchachos, generalizando así la práctica “gimnástica” de una forma lúdica. Este bagaje formativo les permitiría, más allá del ideario inculcado durante su formación, tener un contacto iniciático con las dinámicas propias del ámbito militar esencial que facilitaría, llegado el caso, su entrenamiento en la vida adulta. Los batallones infantiles participaban igualmente del culto a la soberanía nacional del “pueblo” que se inspiraba y reforzaba la idea, desde principios del siglo XIX, del servicio militar obligatorio y la movilización nacional. Durante este siglo, el ejército ostentaría un poder determinante dentro de la estructura del Estado convirtiéndose en garante de preservar las mejores virtudes patrióticas, así como una ideología próxima, en muchas ocasiones, a posiciones progresistas dentro del ideario romántico revolucionario. Por todo ello, surgieron diversas iniciativas que, para difundir estas virtudes y estos valores, adoptaban el citado modelo castrense para intervenir entre la población infantil (Pastor, 2003).

Los valores socio-políticos y la doctrina subyacente en los batallones infantiles eran respetados, defendidos y compartidos por la mayoría de los partidos políticos españoles de la época y por la

práctica totalidad de la sociedad de la Restauración, incluso dentro de los acérrimos defensores del Regeneracionismo a finales de la centuria. No ha de sorprendernos que éstos tuviesen el visto bueno generalizado de la sociedad española finisecular, que adoptaba el modelo de los batallones infantiles centroeuropeos de raigambre revolucionaria, especialmente franco-germana, Suiza, Italiana o de algunos países de América Latina por influjo migratorio europeo tales como Argentina, especialmente durante la década de 1880.

Así pues, podemos subrayar que los denominados “batallones infantiles” exaltaban el patriotismo, así como determinadas actividades físicas y musicales características de la milicia. A través de ellas se buscaba difundir el citado ideario nacional-patriótico y el modelo de civismo establecido que, para las corrientes mayoritarias de opinión, debían formar parte del bagaje intelectual de los niños, ciudadanos en potencia, desde edades muy tempranas. En este sentido se explica que fueran garantes de estas formaciones las administraciones locales, los ayuntamientos y las propias diputaciones provinciales.

Estos modelos educativos castrenses serán mantenidos y rescatados en parte a través del incipiente y pujante *escultismo* desde la primera década del siglo XX. En el Reino Unido los batallones infantiles no arraigaron ya que el escultismo ofrecía una formación mucho más completa y emprendedora frente a la rigidez y quietud de la formación militar ofrecida por el batallón escolar.

Del mismo modo, y tras una relativa continuidad, los batallones infantiles serían posteriormente retomados y transformados, con un espíritu y contenido muy diferente, por los ideólogos de las sociedades militarizadas propias de las doctrinas fascistas y comunistas.

Los batallones constituyeron un antecedente de las prácticas educativas relacionadas con la educación física y, en numerosas ocasiones, también con actividades propias de la expresión musical y corporal. El ejercicio físico, el pedastrianismo, el alpinismo, las colonias y las excursiones escolares. Todo ello se iba introduciendo como innovación educativa en las corrientes pedagógicas de principios del siglo XX (Ramón 2015: 345-385). De este modo los batallones infantiles, así como las excursiones y caminatas, la actividad física en los patios de recreo, etcétera, fueron consideradas actividades importantes para la formación integral de los escolares.

La actividad física realizada en los batallones infantiles estuvo constituida por sencillos ejercicios gimnásticos, adecuados a la edad de los infantes, de inspiración militar, como los desfiles. En esta práctica se incluirían variadas formas de marcha y ejercicios diversos en los que mantener la formación y la posición del cuerpo serían esenciales. A estos ejercicios de desfile y marcha se unirían algunas sencillas coreografías en las que se involucraban en los diversos movimientos realizados, el control y manejo de una réplica de madera, generalmente del arma oficial del ejército español: el moderno fusil de cerrojo de importación germana *Mausser*, adoptado a través de El Real Decreto de 7 de diciembre de 1893; o el modelo oficial anterior, *Remington*, como ocurriría inicialmente en el caso del batallón oscense (Guerrero, 2003)

Todo el conjunto de ejercicios, serían planteados como un juego para los niños que ofrecían un espectáculo vistoso y efectivo que se convertiría progresivamente en parte esencial de celebraciones, siendo protagonistas habituales en la escena festiva urbana de la Restauración.

Muchas de estas prácticas, especialmente la marcha y el desfile necesitaban necesariamente de música. El elemento musical más inmediato es el “ritmo”, y éste se convertía en la base de la realización de los movimientos de los infantes. La sección de percusión sería en este sentido imprescindible a la hora de coordinar los movimientos del batallón así como para el desarrollo y la óptima realización de éstos. Por ello fue frecuente la impartición de enseñanza musical, en primer lugar para la sección de cornetas y tambores de los batallones, que incluso en alguna ocasión tendrían, dependientes de éstos, profesores de música que enseñarían los rudimentos básicos del lenguaje musical, la práctica instrumental y el canto. Sirva de ejemplo el caso del batallón infantil jienense: (...) “el batallón infantil tenía su academia de música donde se impartían clases de música e instrumentación” (...). (Jiménez, 2011: 251-294).

Del mismo modo, podría destacarse el caso oscense, ya que uno de los principales impulsores del batallón sería precisamente, tal y como veremos, el director y creador del primer orfeón en 1902. En los batallones infantiles se practicaron en numerosas ocasiones el canto coral, ya que las canciones patrióticas, populares e infantiles constituyeron gran parte del programa musical cantado por los niños. A éstas canciones populares se unirían los himnos y otras canciones destinadas al engrandecer desde edades muy tempranas el sentimiento nacional. De este modo, el contenido ideológico del primer movimiento orfeonístico impulsado en Huesca por Anselmo Clavé, encontraría muchos puntos en común con el desarrollo de la práctica coral en los batallones infantiles. La música por tanto se convertía, no solamente en un medio de aprendizaje y cohesión como vehículo transmisor de un mensaje, sino como elemento esencial en la los ejercicios de los batallones infantiles. Del mismo modo, los impulsores de estas agrupaciones vieron en estos grupos la posibilidad de ofrecer una formación musical básica a los infantes que revertía en la categoría y vistosidad del batallón: el canto coral así como la práctica instrumental, que constituían una completa base rítmico-melódica para el desarrollo de la expresión corporal.

3. El batallón infantil de Huesca.

Tal y como hemos apuntado, los conflictos de fin de siglo, las tendencias higienistas y hasta el propio Regeneracionismo alimentaron un fervor patriótico en el que la educación de la sociedad, la transmisión de determinados valores morales de la sociedad burguesa y el enaltecimiento patrio adquirieron gran importancia. Incluso en Huesca, de tradición liberal-demócrata y republicana, donde la Institución Libre de Enseñanza era contraria *a priori* a este tipo de educación (Cossío, 1888), el batallón infantil oscense contó con numerosos socios protectores así como con una gran aceptación y un apoyo generalizado. Huesca fue una de las primeras ciudades en las que se conocerían las ideas de la I.L.E. y muy pronto se mostraría solidaria con las ideas krausistas y de la

Escuela Nueva, contando durante la Primera Restauración numerosos socios protectores y simpatizantes con dicha empresa educativa (Teruel, 1999: 55-93). No en vano, encontramos en dicha institución la presencia del erudito oscense Joaquín Costa. Enfrentado a la popularidad y difusión creciente de los batallones infantiles se mostraría el director de Instrucción Pública, Eduardo Vincenti. Este telegrafista, político fusionista y periodista coruñés, simpatizante de la Institución Libre de Enseñanza, prohibía en 1894 a través de una circular que los maestros participasen en este tipo de agrupaciones, puesto que:

(...) “se opone terminantemente á que los niños sirvan de reclamo en fiestas públicas, sometiéndose á ejercicios violentos, tal vez en beneficio de empresarios ú otros industriales. Así como ante (...)”El temor de que se despierten aficiones belicosas en los niños fomentándose así un militarismo insano”.

El Correo Militar, Madrid, Jueves 13 de Septiembre de 1894.

Las administraciones locales y provinciales hicieron caso omiso a esta directriz, que tampoco vemos respetada en casos como el batallón infantil oscense, en el que la iniciativa partía directamente de destacados miembros del magisterio local.

Entre los detractores de los batallones infantiles se encuentran el fisiólogo italiano Ángel Mosso (Mosso, 1894) y el pedagogo portugués F. Adolfo Coelho (Otero Urtaza, 2004). Ambos se mostraron contrarios a través de sus escritos a este tipo de prácticas, argumentando entre otras razones que en realidad en estos los alumnos no desarrollaban una buena formación física, puesto que potenciaban la inactividad y el automatismo.

La antigua tradición académica universitaria oscense, iniciada con la fundación de Universidad Sertoriana (1354-1845) y continuada a través del Instituto Provincial y la implantación de la Escuela Normal de Maestros en 1842, daban lugar a la aparición en la ciudad de numerosos maestros y profesores con inquietudes diversas que dinamizaron el panorama cultural de la ciudad del último cuarto del siglo XIX. Intelectuales, escritores, periodistas, pintores, políticos y músicos pasarían por las aulas de los centros educativos locales dejando una huella imborrable en la ciudad. Muchos maestros y docentes del Instituto Provincial compaginaron su labor con la enseñanza privada en los numerosos colegios de la ciudad de esta índole durante la el cambio del siglo XIX al XX, y durante el primer tercio de este último.

Entre las razones que explicarían el apoyo social hacia los batallones infantiles deben destacarse el fervor nacionalista y militarista, así como la citada identificación de la educación castrense como constitutiva de todo un elenco de valores necesarios en una sociedad *moderna*. Esta percepción positiva generalizada de la sociedad española de la época hacia los batallones infantiles, cuyas referencias salpicaban frecuentemente las páginas de los diarios locales, propiciaría que los maes-

tros oscenses Juan Trinchán y Leopoldo Urzola -así como otros colaboradores como Cándido Urzola, el maestro José Samper Ubiergo, Manuel Cubero (miembro del altruista y efímero “Cuadro Oscense de Declamación” entre 1902 y 1903), o el bisabuelo del investigador oscense Julio Brioso, Manuel Lafuente y Tresaco- se dispusieran a la creación de uno de estos batallones en la ciudad. Si bien es cierto que los dos principales valedores provenían del ámbito del magisterio, en ellos se aunaban diferentes especializaciones que precipitarían con su encuentro en la ciudad las condiciones necesarias para llevar a cabo esta empresa.

3.1. La creación de un batallón infantil en la ciudad: Juan Trinchán y Leopoldo Urzola.

Juan Trinchán Escapa llegaba a la ciudad en febrero de 1902, tras desempeñar labor profesional como maestro en la escuela de Almudí (Zaragoza) en 1901. Su destino en Huesca era obtenido tras superar con éxito la convocatoria de oposiciones en las que obtenía el número 15. En la capital oscense iba a convertirse en profesor de la escuela graduada aneja a la Escuela Normal Superior de Maestros, convirtiéndose en profesor interino en la citada institución.

Juan Trinchán tuvo un perfil profesional dinámico y emprendedor que le llevaría a realizar diferentes iniciativas importantes para la ciudad en los poco más de tres años que permanecía en la misma: el Orfeón Oscense y el batallón infantil. Del mismo modo que hicieran otros importantes orfeonistas como Manuel Borguñó, director del orfeón de Graus (Huesca) en 1914 (Mur, 2017), Trinchán debió tener además una importante habilidad didáctica a la hora de trabajar los niveles elementales del lenguaje musical con una mayoría de orfeonistas musicalmente profanos. Así, fue capaz de canalizar la afición local a la música hacia la creación del Orfeón Oscense, que se nutría fundamentalmente con miembros de las clases populares.



Revista *Sol y Sombra* n.º 296, Madrid, 21 de Agosto de 1902.

En 1903, Trinchán abandonaba la dirección del orfeón alegando falta de tiempo debido a motivos profesionales. Sería entonces cuando se dedicaría al batallón infantil y a sus labores docentes. Su presencia iba a ser fundamental en la evolución de la agrupación, así como a la hora de coordinar sus trabajos con los del orfeón y la banda de música militar a través, seguramente, del ayuntamiento y del gobierno militar. Precisamente, algunos niños del batallón infantil fueron posteriormente miembros del orfeón. Su formación musical partiría probablemente de los conocimientos adquiridos en el batallón infantil, cuya instrucción incluiría entre otros el conocimiento rudimentario de los elementos básicos del lenguaje musical.

En 1906, Trinchán abandonaba Huesca para comenzar un largo periplo por la geografía española, buscando la promoción profesional dentro del ramo del magisterio y las escuelas superiores. No obstante, dejaría en Huesca una impronta destacada en el panorama social, educativo y musical.

Por otro lado, Leopoldo Urzola Viñé, fue Maestro Normal de primera enseñanza y bachiller en artes. Posteriormente desempeñó el cargo de director de la sección de primera enseñanza del colegio de San José, dirigido entonces por Luis Mur Ventura en 1903. En 1904, tras la marcha de Luis Mur, dirigiría el colegio con una nueva denominación: Colegio de San Vicente Mártir, advocación del que habría sido su primer centro de trabajo. El nuevo colegio de San Vicente Mártir volvía a desplazarse a un nuevo emplazamiento en 1908: la antigua casa solariega de los Castilla, en la calle de las Cortes nº 2 de la ciudad, donde permanecería hasta 1927, año en el que Urzola convertía su colegio en una academia de estudios, trasladándose a la plaza de Lizana. Su fallecimiento, tras una vida dedicada a la docencia, se producía en marzo de 1942.

Los batallones infantiles aparecen referenciados en la prensa local conservada desde los años noventa del siglo XIX. De este modo, se ha podido conocer en Huesca la existencia y configuración temprana de estas agrupaciones en España, tales como el de San Sebastián (dirigido por José Carcer en 1894), Madrid (1895), Zaragoza (1899), Tarragona (1901), Barcelona (1902) o Alicante (1904). Estos referentes impulsarían la creación del batallón infantil oscense. La primera referencia local a uno de estos grupos la protagonizaba Simeón Ena Pérez, quien dirigía una carta abierta al periódico *El Diario de Huesca*, en la que describía las fiestas patronales de San Lorenzo y exponía cómo mejorar su programación de eventos creando un batallón infantil. Ena fue un funcionario local y político del partido republicano-histórico de Huesca, dirigido por Manuel Camo Nogués, que se trasladaba, tras contraer matrimonio en 1898, a la localidad de Bailo (Huesca):

(...) "oficiales distinguidos hay en Huesca que de seguro tomarían a su cargo la instrucción y maniobras del batallón, y no dudo que nuestros paisanos coadyuvarían de buen grado al mejor éxito de esta idea". (*El Diario de Huesca*, 21 de octubre de 1902).

Poco después, a comienzos del año 1903, se insistía de nuevo en el mismo diario en el proyecto, describiendo detalladamente el procedimiento a seguir para su realización. Nuevamente Simón

Ena mostraba tener una idea muy clara de las características y forma de organización de estas agrupaciones:

(...) “Presupuesto de uniforme y armamento para un soldado de Infantería.

- Tela para pantalón y guerrera, 5 varas.....2,50 pesetas
- Ros sin funda.....2,50 pesetas
- Bombillo para idem.....65 cts.
- Letras para el cuello: B.I.....50 cts.
- Botones de infantería.....1 peseta
- Correa con chapa latón dorado.....1 peseta
- Fusil de madera (imitación Mauser).....2 pesetas

Total.....10 pesetas y 15 cts”.

El Diario de Huesca, 12 de enero de 1903.

Las acciones de Ena y sobre todo el interés dedicado a esta idea por parte de Juan Trinchán y Leopoldo Urzola, junto su hermano Cándido, gran aficionado al canto, determinaron la creación del batallón infantil oscense.

Tal y como apunta el historiador oscense José Antonio Llanas Almudévar (Llanas, 1975), el 11 de abril de 1903 la comisión organizadora visitó al diario, que se hizo inmediato eco del propósito, y anunció que los interesados podían pasar a inscribirse durante los días 15, 16 y 17 del mes de abril, de 5 a 6 de la tarde, en el local que el Orfeón Oscense compartía con el Círculo Católico de Obreros, situado en la plaza de San Pedro, nº 5. El Ayuntamiento aportaría poco dinero a esta iniciativa aunque se comprometía a asumir cierto patronazgo con el batallón, añadiendo un donativo de 100 pesetas. Las cuentas de la agrupación serían publicitadas en la prensa de forma periódica para asegurar la transparencia en la gestión de los fondos recibidos.

El primer ensayo del batallón infantil oscense se realizaba el 22 de mayo de 1903 ante un numeroso público en uno de los espacios de ocio más activos y amplios de la ciudad: la antigua plaza de Toros de San Juan. En esta presentación del grupo se pudieron ver algunos sencillos ejercicios físicos y coreografías de desfile colectivo en el que los infantes mostraban una esmerada aplicación. Una vez superada esta primera prueba con éxito, se procedía a organizar nuevos actos recaudatorios para equipar a los niños con uniformes y su impedimenta. De este modo, tras varios proyectos y anuncios acerca de posibles fechas y espacios, se realizaba una función a beneficio del batallón en el Teatro Principal de la ciudad, el 15 de junio de 1903:

Primera parte.—1.º Sinfonía por la orquesta.—2.º «Flor de Lis» paso doble, por la Rondalla infantil.—3.º El juguete cómico en un acto, original de B. Pablo Parellada «Les Asistentes» interpretado por actores de 10 y 11 años.

Segunda parte.—1.º «Ingratas», zortzico de Retana, por el «Orfeón Oscense».—2.º Cuarteto de músicos de la zarzuela «La Marcha de Cádiz» por los niños Nemesio Valle, Luis Martínez, Salvador Barrio y José María Lafuente.—3.º «Nabucodonosor», sinfonía de Verdi, por la Rondalla infantil.—4.º Coro de los «Cartas» de la zarzuela «La Marcha de Cádiz» por las niñas Pilar Nogué, Inés Puyato, Emiliana Rivas, Julia Sabater, Rita García, Carmen Forcada, Rosario Espíñeres, Gloria Guillén, Julia Espíñeres, Ascensión Martín, Adela Bambó, Carmen Anadón, Antonia Soler, Apolonia Mateo, Primitiva García, Encarnación Laguna y niño Carmelo Pérez.

Tercera parte.—1.º El juguete cómico en un acto de Vital Aza y Estremera, titulado «Noticia fresca», desempeñado por niños actores de 10 y 11 años.—2.º Jota interpretada por la Rondalla infantil.

La función dará comienzo á las ocho y media de la noche y promete verse muy concurrida pues se hallan vendidas todas las localidades.

El Diario de Huesca, 15 de junio de 1903.

La música iba a estar presente en este acto, indicando así que iba a formar parte consustancial a las actividades del batallón. Algunos maestros y colaboradores del proyecto dinamizaron la práctica instrumental y el canto a través de formaciones corales y formaciones de pulso y púa, recordemos que Juan Trinchán dirigía el Orfeón Oscense. Por otra parte, debemos destacar que Leopoldo Urzola contaría en la función con la colaboración de alumnos y alumnas de su colegio. A éstas prácticas se uniría posteriormente una pequeña banda de tambores y cornetas, dirigida por Manuel Lafuente Tresaco.

Las entradas se pusieron a la venta de forma anticipada en el céntrico Café de la Unión, sito en la plaza de Zaragoza, en los bajos del hotel homónimo, insistiendo en que los beneficios iban a ser destinados a sufragar los primeros gastos de la formación. El teatro estuvo lleno en aquella ocasión (unas 700 localidades tras la reforma realizada en 1885), situación que sólo se había producido hasta la fecha en ocasiones contadas, reservadas a exitosas propuestas artísticas. El balance de gastos e ingresos finalizó con un total de 394,74 pesetas de saldo favorable, dato que se publicó detalladamente el 4 de julio de 1903 en *El Diario de Huesca*.

Muy pronto, la prensa local anunciaría nuevas funciones y actos recaudatorios para paliar los gastos que iba generando la agrupación. Parte del dinero recaudado se iba a utilizar como presupuesto para un concurso destinado a elegir a los sastres encargados de la confección de los uniformes, que debían estar terminados el 1 de agosto. En el colegio de San José, centro de trabajo de Leopoldo Urzola, se debían presentar las propuestas acompañadas con una muestra de la tela que se iba a utilizar. En el conocido escaparate del Ramón Duch -donde ocasionalmente se exponían pinturas y fotografías dentro de la dinámica urbana decimonónica de los nuevos marcos de exhibición artística (Lorente: 2000, 391-409)- se habría mostrado el uniforme del batallón infantil, que no era otro que el típico uniforme del ejército colonial español realizado con una característica tela

que le daba el nombre de “rayadillo”, compuesto por chaquetilla, pantalón, polainas, y gorra blanca, propia de los oficiales, con cogotera de lienzo que, finalmente fueron realizados por el sastre Joaquín Espiérrez. En el mes de julio ya estaba integrada en la agrupación una sección de cornetas y tambores que realizaban sus ensayos en las calles de la ciudad.

Las fotografías conservadas –aunque algunas con mala calidad- en el periódico madrileño *El Gráfico*, del 21 de agosto de 1904, realizadas por el músico y fotógrafo oscense Enrique Capella, retratan a algunos soldados del batallón. Junto a estos figuran la banda de tambores y cornetas, así como sus jefes y oficiales, posando con su uniforme de invierno, mucho más vistoso, que se encargaban en diciembre de 1903 gracias al dinero recaudado en la gran tómbola, a la que posteriormente nos referiremos:



BATALLÓN INFANTIL DE HUESCA.—LOS JEFES Y OFICIALES



SOLDADOS Y BANDAS DE TROMPETAS Y TAMBORES DEL BATALLÓN

El Gráfico, Madrid, 21 de agosto de 1904. Fotografías de Enrique Capella.



Una compañía del batallón infantil de Huesca

“Una compañía el Batallón Infantil de Huesca”, *Semanario Nuevo Mundo, Periódico Ilustrado*, Año XI, n.º 556, Madrid, 1 de septiembre de 1904. Fotografía que puede atribuirse a Enrique Capella, ya que la imagen está tomada en la misma disposición y emplazamiento que las otras dos anteriores. El grupo fue retratado probablemente en la entrada del cuartel de caballería de San Juan.

La popularidad del batallón infantil fue en aumento durante el verano de 1903, apoyada por la sociedad oscense más allá de las diferencias político-ideológicas de sus miembros, siempre muy intensas durante el último cuarto de siglo XIX. La lista de los colaboradores-suscriptores de la agrupación publicados en prensa refrenda la simpatía hacia el proyecto por parte de republicanos de diversa tendencia, liberales, carlistas y conservadores, así como de las sociedades de ocio en las que éstos se agruparon. Poco después se unían a la lista de protectores del batallón las sociedades más importantes de la ciudad: el posibilista y luego liberal *Círculo Oscense* de Manuel Camo, el independiente *Casino “La Peña”*, el decano del asociacionismo burgués de la ciudad: el conservador *Casino Sertoriano* o *Casino de Huesca*, así como la propia *Diputación Provincial* de la ciudad:

	Ptas. Cts.		Ptas. Cts.
SUMA ANTERIOR...	359 »	Donativos para los gastos de su organización, vestuario y armamento:	
D. Lorenzo Fuyola.....	45 »	SUMA ANTERIOR...	935 75
D. Moisés de Benito.....	2 »	Exema. Diputación provincial.....	400 »
D. Pedro M.º Caballero...	2 »	El «Círculo Osceense»...	50 »
D. Armando Maurain.....	5 »	El «El Casino de Huesca».	40 »
D. Antonio Buisán.....	5 »	El Casino «La Peña».....	25 »
D. Santos Buisán.....	5 »	D. José Sans Soler.....	20 »
D. Francisco Sábado....	5 »	D. Mariano Manzaneza..	5 »
Solana Hermanos.....	5 »	D. José Lasierra.....	6 »
Negúes Hermanos.....	1 »	D. Javier Cervero.....	4 »
Antonio Palacio y H.º...	1 »	D. Pío Romeo.....	5 »
D. Luis Fañenás.....	5 »	D. Félix Preciado.....	2 »
D. Serafín Pardo.....	2 »	D. Enrique Salanova....	2 »
D. Juan Antonio Palà...	2 »	D. Anselmo Menferrer..	2 »
B. Ramón Duch.....	15 »	D. F. M.....	5 »
D. Antonio Potos.....	2 »	Telégrafos.....	2 »
D. Ángel Goñi.....	4 »	D. Germán Navarrete...	4 »
D. Joaquín Martínez...	1 »	Niños Pedro y Anselmo	
D. Casto Ponce.....	2 »	Sopena.....	5 »
D. Ricardo Bravo.....	4 »	D. Adolfo Grande.....	10 »
D. Manuel Lafuente....	4 »	D. L. D.....	2 »
D. Gregorio Solanes....	1 »	D. Adolfo de Mata.....	2 »
D. Pascual Queral.....	5 »	D. Ramón Seta.....	0 50
D. Cecilio Martínez....	1 »	D. H. C.....	3 »
D. José Abós.....	1 »	Niño Santos Coarasa...	3 »
D. Julio Figueras.....	1 »	La Ceres.....	2 »
D. Enrique de Miguel...	0 50		
D. Lorenzo Villar.....	1 »		
D. José Escalona.....	0 25		
D. Luis Chapuli.....	1 »		
D. Santiago Sueas.....	0 25		
Niño Marianito Gella...	2 »		
D. Narciso Tornés.....	5 »		
D. Adrián Bonet.....	1 »		
D. Ramón Canudo.....	0 50		
B. Pedro Atarés.....	5 »		
D. Manuel Palacio.....	0 50		
TOTAL.....	463 50	Suma.....	1229 25

El Diario de Huesca, 18 y 27 de julio de 1903

Respecto al perfil de la población de la ciudad entre 1875 y los primeros años del siglo XX, este se alejaba del agrario, extendido por toda la provincia, llegando a tener más de un 40% de personas que podrían incluirse en las clases medias: funcionarios, pequeños propietarios, comerciantes, profesionales, etcétera, propios de una capital de provincia de unos 12.000 habitantes. En este periodo, más del 90% de las ciudades españolas tenían alrededor de 30.000 o menos habitantes (Ramón: 2014).

Pudiera apreciarse en las numerosas referencias y listados conservados de las suscripciones, un predominio del sector político mayoritario del momento, el del partido Republicano Posibilista de Emilio Castelar, dirigido en la ciudad por Manuel Camo durante casi un cuarto de siglo. La principal base social de los seguidores de Camo estuvo entre la pequeña burguesía local: comerciantes, profesionales, funcionarios y pequeños propietarios. Fue precisamente el diario local de su propiedad, *El Diario de Huesca*, el encargado de canalizar los donativos. No obstante, el espectro socio-político que muestra la suscripción fue, como hemos apuntado, muy variado, así como la cuantía de los donativos, lo que indicaría la popularidad de esta iniciativa más allá de tendencias político-ideológicas.

Uno de los elementos distintivos esenciales del batallón era su estandarte o bandera, que sería dibujada por el pintor local Félix Lafuente y cosida por el sastre Manuel Laguna, y que se conservaba, al menos hasta 1975 en el Archivo Municipal de Huesca (Llanas, 1975). Actualmente se encuentra desaparecida o extraviada. Lafuente habría desempeñado de forma interina la plaza de catedrático interino de dibujo en el Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de la ciudad.

Respecto al resto del equipamiento, fue encargado a través del comercio “Casa Franch” de Huesca, que ofrecía cierta garantía sobre dichos productos:

(...) El armamento lo constituyen fusiles de sólida madera de haya con la caja de una sola pieza, cañón, bayoneta y disparador de zinc niquelado, imitando todo ello al Remington. Los roses, correaes, galones y divisas, son en un todo análogos al modelo usado por la infantería de nuestro ejército. El equipo de los jefes y oficiales es de lo más notable, pues no falta en él detalle alguno. Lo componen gola de finísimo metal dorado con la cifra de Alfonso XIII en plata; cinturilla de baqueta blanca; sable de acero; cadenilla para el mismo, niquelada; portaguantes; funda de charol para el revólver y cordón para el mismo, galones y estrellas para las graduaciones de clases.

El Diario de El Diario de Huesca, 1 de agosto de 1903.

A través de los ensayos realizados en el circo taurino, los oscenses pudieron ver la realización de varias evoluciones tácticas y un *carrousel* de ejercicios. La instrucción militar fue impartida por Alberto Valls, capitán de infantería; Juan Pueyo, José Pueyo, Estéban Sánchez, José Prenafets, sargentos licenciados del ejército y funcionarios de hacienda; el Sr. Gómez como profesor de equitación de los jefes; y los señores Armando Mauraín, Jesús Gutiérrez y Manuel Lafuente, encargados de las cornetas y tambores.

El primer acto del batallón consistiría en ir en formación junto a la banda de cornetas y tambores para recoger su nueva bandera bordada, y así “tributar a dicha insignia los honores que la ordenanza señala en estos casos”.

El entusiasmo por los avances de la formación quedó constatado a través de la prensa local, en referencias como la siguiente, firmada por el Maestro Superior Enrique Gil García, en la que se exaltan las bondades de los batallones infantiles. En ella comprobamos nuevamente que el magisterio oscense y la sociedad en general estuvieron sumamente complacidos con el batallón auspiciado por Trinchán y Urzola:

El Batallón Infantil

Algo bueno hablamos de ver

En medio de la monotonía por que se desliza la existencia en esta querida ciudad nuestra; al lado de la indiferencia de unos, de la apatía de otros y de ciertas pequeñeces y miserias originadas quizá por la perdonable inocencia de algunos *intelectuales* paisanos nuestros; pero que al fin y á la postre contribuyen á achicar la respetabilidad local en poco ó en mucho; en medio de estos *pinitos*, reflejo nada más que de vida pobre, de vida pequeña, repetimos; algo bueno hablamos de ver.

Nos referimos á la organización del *Batallón Infantil*; á esa pequeña institución llena de notas de luz y de alegría, encanto de muchachos, embeleso de padres, y en la que no sabemos qué admirar más, si la paciencia de los directores ó la aplicación y constancia de los pequeños.

Para nosotros, además de lo agradable, el *Batallón Infantil* tiene mucho útil en lo que se relaciona con la educación.

En efecto; en la primera edad, el hombre, por exigencias del crecimiento de los órganos y desarrollo general de los sistemas, sostiene una renovación continua de los elementos que constituyen su organismo, renovación que necesita como condición indispensable el movimiento, que los niños practican intuitivamente no sólo en sus juegos, sino en los actos más serios. La mayor tortura á que puede condenarse un niño es la inmovilidad, que en muchos casos es imposible de conseguir. Hemos hecho observaciones sobre el particular que han dado lugar á escenas verdaderamente cómicas. Pretender obligar á un muchacho á que permanezca inmóvil ante nosotros; adivinar su voluntad decidida á la obediencia, y á pesar de estas circunstancias y contra sus buenas intenciones, notar en continuo baile un pie, una mano, y cuando no, contracciones del cuello, orejas, labios, etc., que terminaron por afligir al muchacho, al observar que sus miembros no obedecían á su propia voluntad.

La variedad de movimientos á que dan margen los ejercicios militares, están, pues, muy de acuerdo con las disposiciones físicas de los muchachos. Estos ejercicios se practican además al aire libre, condición admirable considerada higiénicamente.

Otra nota no desatendible es las ventajas que puede reportar á estos niños el conocimiento de lo que constituye la instrucción militar para el día en que sean llamados á servir á la patria.

Pero donde encontramos fuente de grandes bienes para la *infancia militar* es en el orden moral.

Acostúmbranse los niños dentro del régimen del *Batallón* á la obediencia, al orden, á la disciplina, al respeto al superior; las ideas de honor y dignidad se ven para ellos destacando de entre las relaciones de superior y subordinado; los frecuentes saludos y honores tributados á la bandera les enseñan á respetar la insignia nacional, y todas estas prácticas y enseñanzas, hábilmente manejadas, constituyen desde luego un valiosísimo factor para despertar en el pecho de los pequeños soldados el sentimiento patrio.

Grandes elogios merecen los organizadores del *Batallón Infantil*. ¡Ojalá tuviéramos nosotros representación suficiente para que nuestro encomio resultara digno del mérito de la labor! Pero ya que nuestra insignificancia nos relega al papel de admiradores, conste nuestra admiración ante tal derroche de paciencia, de desinterés y de buena voluntad.

Sigan en su tarea los directores, que de este modo se honran á sí mismos y honran á Huesca.

E. Gil.

El Diario de Huesca, 4 de agosto de 1903.

El mismo Leopoldo Urzola agradecía pocos días después las alabanzas y el apoyo recibido de su colega en otra nota de prensa publicada en el mismo periódico, donde quedaban muy claros sus objetivos:

Considerando la cuestión bajo su aspecto físico, pone de relieve las grandes ventajas que al niño resultan de un ejercicio diario y metódico que, por otra parte, la misma naturaleza lo exige; y apreciándola en su parte moral, hace resaltar su conveniencia para inculcar en las nuevas generaciones el santo amor á la madre patria.

Al poner en práctica nuestra idea nos ha movido, contra lo que opinan los *intelectuales* á que usted alude, y que yo deploro existan, el deseo de realizar algo práctico como ciudadanos en beneficio de nuestro querido pueblo; y como maestros, en provecho de nuestros discípulos. Necesitan, en efecto, muchos de éstos, como usted lo dice autorizadamente, ejercicios al aire libre que fortifiquen sus músculos entumecidos por la inacción; juegos que les sirvan de provechosa enseñanza;

custodios y vigilantes, de hidalgas intenciones, que no dejándoles abandonados un momento, auxiliien al maestro en su meritoria labor fuera de la Escuela. Precisa dirigir los niños según las corrientes de la Pedagogía, uniendo el estudio con el recreo, encauzando sus sentimientos, acostumbrándoles al orden, á la disciplina, al respeto debido al superior. Enseñándoles á obedecer á sus jefes, niños como ellos; conocerán las ventajas que reporta la aplicación, y, estimulados de esta manera, se conseguirá convertirlos en hombres dignos y generosos, que sepan al mismo tiempo cumplir sus obligaciones y hacer respetar sus derechos. En una palabra: hemos pretendido con nuestra empresa, formar niños que amen á Dios, á la Familia y á la Patria y que lleguen á ser perfectos ciudadanos.

El Diario de Huesca, 5 de agosto de 1903.

Uno de las primeras comparecencias del batallón infantil oscense fue en la plaza de toros de San Juan, con motivo de las fiestas patronales de San Lorenzo, en agosto de 1903. El programa anunciaba esta participación como una de las más destacadas del conjunto. En la nueva actuación de la agrupación iba a colaborar la banda de música militar del Regimiento de Infantería de Galicia y el Orfeón Oscense:

PRIMERA PARTE

I. Fantasía de la zarzuela *¿Czarina*, del maestro Chapí, por notable banda de música del regimiento de Galicia.

II. Barcarola «Los pescadores de Clavé, á veces scias, por el «Orfeón».

III. Presentación del nuevo «Batallón Infantil Oscense» que ejecutado con toda propiedad, ejecutar varios movimientos tácticos.

SEGUNDA PARTE

I. Fantasía de la conocida zarzuela *Gigantes y Cabezudos*, por la banda militar.

II. El patriótico himno «¡Gloria á España!» del inmortal Clavé, cantado por el «Orfeón» y acompañado de la música militar.

TERCERA PARTE

I. «Los Sitios de Zaragoza», hermosa composición musical interpretada por la banda militar.

II. Variadas evoluciones y tiras de «carroussel», por el «Batallón Infantil», terminando con un brillante desfile.

Precios de las localidades y entradas.—Palcos sin entradas, 5 pesetas. Delanteros de Grada numerada, 1 id. Asiento de Grada, 0'75 id. Entrada á palco, 0'50 id. Entrada general, 35 céntimos.

El impuesto del Timbre á cargo de la Comisión.

El Diario de Huesca, 8 de agosto de 1903.

Esta actuación del batallón se convertía igualmente en la “puesta de largo” de otra de las citadas iniciativas de Juan Trinchán: el Orfeón Oscense. Como se puede apreciar, Trinchán incentivaría la vida cultural de la ciudad en poco más de tres años con estas dos populares empresas. No obstante, el cronista de *El Diario de Huesca*, el citado Enrique Gil, que fallecería de forma repentina el 18 de agosto y el batallón infantil formaría respetuosamente en la iglesia de San Salvador durante el funeral, dedicaría en esta ocasión la mayor parte de los elogios al batallón infantil, que se convertía en el autentico protagonista de la calurosa jornada en una plaza de toros repleta de espectadores.

Al margen de su crítica muy positiva, debe destacarse en su crónica la cita a la obra y pensamiento de la escritora Concepción Arenal, concretamente a su obra *El Pauperismo* (1885), remarcando el objetivo educativo de las actividades realizadas en el batallón, a la vez que manifestando el convencimiento de que esta institución constituía una iniciativa positiva para la formación de los niños. Los detractores del batallón debieron ser para el caso oscense, si los hubo, meramente testimoniales.

Los días previos a esta actuación, el batallón infantil realizaba diversos actos. En la tarde del día 8 de agosto se exponía la bandera en el comercio de telas de Ramón Duch. A las 17 de la tarde del mismo día, una representación de cada compañía del batallón (organizado a imagen y semejanza de los del ejército), acompañado por la banda de cornetas y tambores, serían los encargados de recoger formalmente sus insignias bordadas. El día del patrón de la ciudad, el 10 de agosto, el batallón desfilaba por las calles principales de la capital oscense: calles del Coso Alto y del Coso Bajo. Acompañados por sus jefes, montados a caballo, terminaron su desfile en orden de parada frente a la Basílica de San Lorenzo haciendo los honores a la procesión, mientras la banda de tambores y cornetas interpretaba la *Marcha Real*.

Los actos del batallón infantil en las fiestas patronales de San Lorenzo de 1903 se cerraron con un desfile realizado el día 15 de agosto, recorriendo las calles del Coso Alto y Bajo hasta la basílica para acudir a misa a las once de la mañana. La prensa local animaba nuevamente a la Diputación Provincial y a la residencia provincial de niños como su institución benéfica a crear una banda de música de niños que pudiese acompañar de forma estable al batallón. La enseñanza de la música en el hospicio oscense correría a cargo de una familia de músicos locales, los Coronas.

El éxito de la agrupación propició la creación de una cuarta compañía, dando así respuesta a las numerosas solicitudes emitidas por la sociedad oscense. Las condiciones establecidas para los nuevos reclutas eran que debían comprender una edad entre los 7 y los 12 años, y que debían hacerse cargo del uniforme de rayadillo. El resto de la impedimenta, correajes, fusil, etcétera, sería aportado por el batallón mientras permaneciesen en el mismo.

Entre las muestras de afecto hacia esta formación infanto-castrense debe reseñarse que sus miembros fueron invitados por el empresario taurino Juan García a presenciar de forma gratuita la novillada realizada en el redondel oscense el 23 de agosto. Esta invitación se hizo extensiva a los asilados del hospicio a través de Javier Cavero, director de la institución.

Los gastos ocasionados por esta actuación se detallaron en prensa a final del mes de agosto, continuando con el ejercicio de transparencia propuesto por las directores desde los inicios de la andadura del batallón. Los detalles expuestos muestran la complejidad de la empresa y la gran cantidad de elementos y personas involucradas en este proyecto:

Batallón Infantil		Plas. Cta.	
Siguen los gastos			
		Plas. Cta.	
SUMA ANTERIOR...		2216 96	
D. Francisco Pelegay por servicio de taquilla...	15 »		
Un juego de café, regalo al señor instructor de cornetas.....	15 »		
Tres juegos café para tres señores instructores..	45 »		
12 telegramas.....	46 90		
D. Pedro Lain, una bandana.....	2 80		
Sres. García y Larraz, 4 metros de cordón....	6 »		
Idem 4 estrellas para jefe.	2 »		
Idem 58 estrellas para oficiales.....	17 »		
D. Valentín Torrens, por sus trabajos en la plaza	5 »		
Pitillera y fosforera, regalo a un señor instructor	14 »		
D. Mariano Laluzza, por sus servicios en la plaza	16 »		
D. Armando Meurain, su recibo.....	6 50		
D. Pascual Potoc, por obsequio a las señoritas en la plaza.....	10 »		
Sres. Allué Hermanos, una bayeta grana.....	3 »		
Idem raso color.....	2 25		
Idem tartalana.....	4 »		
Idem panilla morada para el abanderado.....	4 50		
Idem satén recio negro..	1 »		
Idem bayeta grana.....	3 »		
D. Pascual Querol, por 141 fusiles.....	472 85		
Embalaje y acarreo.....	9 90		
184 rosas.....	187 60		
Embalaje y acarreo.....	8 95		
150 correajes.....	240 »		
450 vainas para bayoneta	37 50		
5 «quipos para jefes.....	68 75		
16 cinturones.....	44 50		
Embalaje y conducción de correajes.....	6 75		
D. Pascual Querol, por embalaje y conducción de sables.....	1 50		
Idem 25 escudos tirador.	10 »		
Idem 25 escudos gastader	10 »		
Idem por telegramas....	8 95		
Idem portes de fusiles...	5 45		
Idem id. correajes y equipos de oficial.....	41 83		
Idem id. rosas.....	45 15		
Idem muestras de correajes y equipos.....	0 96		
Idem muestras de sables.	0 96		
D. Cosimiro Castro, por 8 porteros para la plaza..	16 »		
D. Manuel Vicente é hijo, por servicios de globos.	40 »		
D. Pascua: Jaime, 9 bandoleras para tamboras.	45 75		
Idem 6 correas.....	3 76		
Idem por un portabandera.....	1 »		
D. Lorenzo Valero, por sus servicios.....	8 »		
D. Mercedes Cereza, por alquiler de dos carruajes para señoritas.....	25 »		
D. Apolonio Simelio, por conducción de escudos.	4 75		
D. Lorenzo Iglesias, por 24 libretas.....	2 »		
Suma total de gastos....		3594 36	

El Diario de Huesca, 25 y 27 de agosto de 1903.

3.2. El batallón infantil en la visita real de Alfonso XIII a Huesca, y en su etapa central.

El rey Alfonso XIII (1886-1931) fue uno de los defensores del incipiente fenómeno del *escultismo* en España, y aunque se trate de fenómenos diferenciados, mostraría de mismo modo su simpatía por los batallones infantiles, circunstancia que favoreció su implantación y desarrollo por toda la geografía española. La visita del monarca a la capital oscense supuso el revulsivo definitivo para la consolidación del batallón infantil en la ciudad, ya que como era previsible, tuvo la ocasión de desfilar y actuar en honor del monarca dentro del programa de actos que se realizaba en su honor.

De forma errónea, y refrendado por algunos historiadores y periodistas oscenses, se ha difundido tradicionalmente con cierta sorna que el batallón infantil salió a recibir al rey Alfonso XIII ante la ausencia de otra tropa en la ciudad, aspecto éste que si bien es cierto -ya que desde 1887 y hasta 1917 la ciudad perdió su guarnición militar- no sería la razón fundamental de la presencia de la agrupación infantil en el desfile.

Esta circunstancia se ha utilizado frecuentemente para culpabilizar de forma infundada de la marcha de la guarnición militar de Huesca durante casi treinta años al político local Manuel Camo Nogués. La causa que justificaría la presencia del batallón infantil en los actos indudablemente fue otra, ya que para el desfile y para la protección del monarca se presentaron en la ciudad una compañía (que pudo alcanzar los doscientos hombres) del Regimiento de Infantería de Aragón con sus insignias y su banda de música, y otra sección del Regimiento de Caballería de Castillejos. El contingente militar fue muy numeroso, por lo que la razón aducida para la participación del batallón infantil fue el afecto que abiertamente profesaba el rey Alfonso XIII por este tipo de formaciones. No en vano, tras la revisión de tropas y el desfile, el monarca recibía complacido por la tarde, y tras la corrida de toros, a los jefes e instructores del batallón en la sede de la Diputación Provincial de Huesca, aceptando la petición de convertir al hijo de los Príncipes de Asturias, Alfonso de Borbón-Dos Sicilias y Borbón, -hijo de la infanta María de las Mercedes y del conde de Caserta- en coronel honorífico de la agrupación. Ante el éxito y reconocimiento del batallón, el ayuntamiento decidía poco después, a mediados de septiembre, convertirse en patrocinador y protector de la agrupación de Urzola y Trinchán.

La Feria de ganado mular de San Andrés, una de las más importantes de España en estos años, se realizaba de manera anual en el mes de noviembre, atrayendo a la capital oscense a numerosos visitantes. Esta circunstancia era aprovechada para programar bailes, música, teatro y otros espectáculos. El batallón infantil realizaría en esas fechas con el apoyo del consistorio oscense una tómbola destinada a recoger fondos para la agrupación. Tal y como apunta el historiador José Antonio Llanas Almudévar sobre datos extraídos de *El Diario de Huesca* (Llanas, 1975).

El programa realizado el 15 de noviembre, en el que participaron niños y niñas, probablemente del colegio de Urzola, fue el siguiente:

Festival Infantil

Mañana 15 del actual se verificará en el Teatro de esta ciudad un *Gran Festival* a beneficio del «Batallón Infantil Oscense» con arreglo al siguiente programa:

PRIMERA PARTE

- 1.º Sinfonía por la orquesta.
- 2.º El precioso juguete cómico en un acto y en prosa, original de D. Pablo Parellada, que se titula:

LOS ASISTENTES

REPARTO: D.ª Lola, Visitación Lacambra.—Pepita, Gloria Guillén.—Fanny, Julia Sabater.—Martínez, José Pastor.—Pons, Manuel Soler.—General, Carmelo Pérez.—Capitán Saurterge, Martín Lafuente.—Teniente Farfías, Alberto Valls.—Teniente Estanera, Justo Guillén.

SEGUNDA PARTE

- 1.º Escena de los músicos de la espléndida zarzuela denominada:

LA ALEGRÍA DE LA HUERTA

REPARTO: Heriberto, Carmelo Pérez.—Músicos, José Pastor, Manuel Soler, Martín Lafuente, Pascual Laguna, José María Lafuente y Angel Gómez.

- 2.º Presentación de la Banda de cornetas y tambores del «Batallón Infantil Oscense».
- 3.º Dúo de la graciosa zarzuela titulada:

EL BATEO

por la niña Natalia Cantí y el niño Carmelo Pérez.

TERCERA PARTE

La bonita zarzuela cómica en un acto y cuatro cuadros, en prosa original de los Sres. Carlos Arniches y Celso Lucio, música del eminente maestro Caballero.

EL CABO PRIMERO

REPARTO: Rosario, Gloria Guillén.—Simona, Julia Sabater.—D. Fabián, Carmelo Pérez.—Julian Parajo y Rancho 2.º, José Pastor.—Juan, Pascual Laguna.—Colás, José María Lafuente.—D. Victorio, Martín Lafuente.—Sargento, Justo Guillén.—Melindres y Rancho 4.º, Manuel Soler.—Soldado 1.º y Rancho 1.º, Angel Gómez.—Rancho 3.º, Andrés Fuyola.—Rancho 5.º, Antonio Puente.—Rancho 6.º, José María Lafuente.

CORO DE NIÑAS.—Visitación Lacambra, Primitiva García, Rosario Espiérrez, Adela Barrio, Antonia Soler, Ascensión Biescas, Amparo Querol, Apolonia Maco, Consuelo Gil, Josefina Grasa, Carmen Rubio, Antonia Acín, Rosario Escaner, Julia Espiérrez, Esperación Laguna.

CORO DE NIÑOS.—Benito Bimbela, Ceolito Balaguer, Eñás Viñuales, An-

gusto Goffi, Julio Sans, Lorenzo Baratech, Mariano Solanes, Emiliano Prado, Raimundo Palacín, Alfredo Aparicio, Celedonio Ferrer, Emilio Baquer, Ricardo Encotra, Jesús Lacasa, Pablo Barrio, Valentín Piana, Pascual Anadón y Domingo García.

A LAS OCHO Y MEDIA EN PUNTO.

Precios de las localidades y entradas

Plateas proscenios, sin entradas, 14 pesetas; id. restantes, sin id., 11 idem; Palcos principales, sin id., 10 id.; Idem segundos, sin id., 7 id.; Butaca con entrada, 2 id.; Delantera de galería, con idem, 1'50 id.; Asiento de id., con idem, 1'25 id.; Delantera de palco, con id., 1'25 id.; Sillas circulares, con idem, 1'50.—Entrada general y de palco, 50 céntimos.—El impuesto del timbre a cargo del público.

El Diario de Huesca, 14 de noviembre de 1903.

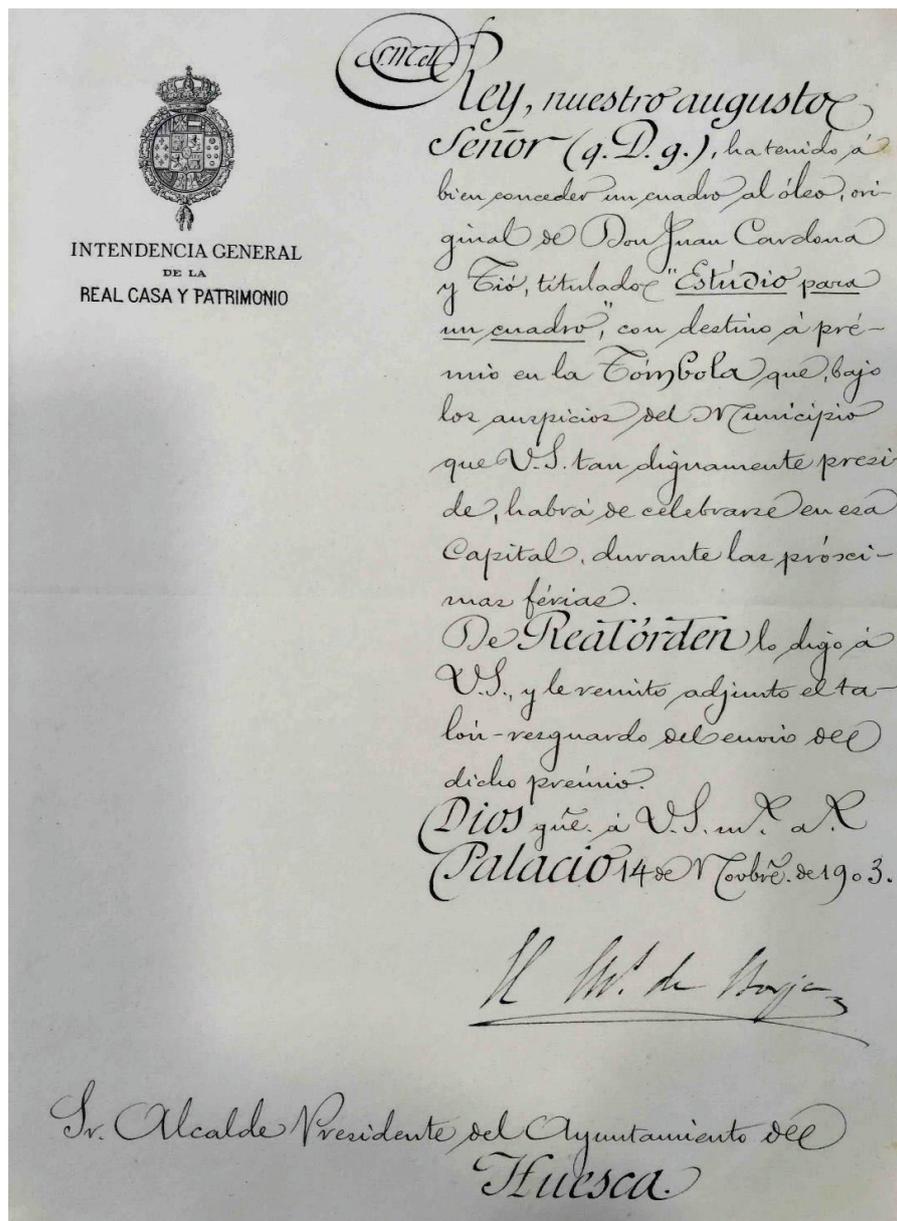
Los listados de los regalos que se sortearon en la tómbola eran publicados periódicamente en la prensa local durante el mes de noviembre, detallando el benefactor de los mismos. Estos datos permiten concluir que el apoyo popular de la sociedad oscense fue prácticamente unánime.

Tras el éxito de la función se realizaba nuevamente otra representación en el Teatro Principal, llevada a cabo la tarde noche del 30 de noviembre ante un auditorio de nuevo abarrotado. Políticos, periodistas y profesionales mostraban su simpatía hacia el batallón, siendo invitados gratuitamente a las proyecciones realizadas en el “Palacio Luminoso” de Juan Minuesa, pionero del cinematógrafo en la ciudad junto al fotógrafo Félix Preciado (Ramón, 2014).

La “monumental” tómbola se realizaba el 24 de noviembre en los bajos de la sede de la Diputación Provincial:

(...) “y para ella aportaren regalos desde D. Alfonso XIII y su hijo el Príncipe de Asturias, hasta el comercio de la capital, pasando por senadores, diputados, entidades, etc. Don Serafín Pardo fue uno de los comerciantes más espléndidos a juzgar por la relación que figura en el diario. El regalo de Su Majestad no fue otro que el célebre cuadro de Cardona, y el Municipio, por respeto a la augusta persona y pensando no fuera a caer en manos que no lo supieran apreciar, lo retiró sin sorteo en 250 pesetas, incluido el marco. De esta manera llegó al Palacio Municipal la pintura y lógico es que, al llegar de quien llegaba, se le colocara en el sitio más noble del edificio”. (...)

El cuadro de Juan Cardona y Tió, obsequio regio al batallón infantil, fue en realidad apartado del resto de objetos para ser subastado individualmente, dado su valor, el 13 de diciembre, momento en el que finalmente era vendido al Ayuntamiento por la cantidad referida:



Documento emitido por la Casa Real cediendo el cuadro de Cardona para la tómbola destinada al batallón infantil. (Archivo Municipal de Huesca)

Tómbola

organizada por el Excmo. Ayuntamiento á beneficio del Batallón Infantil.

Liquidación que rinde la Comisión organizadora de la misma:

RECAUDADO

	Ptas.	Cts.
Día 22 de Noviembre....	256	50
Día 23 de Noviembre....	239	50
Día 24 de Noviembre....	288	25
Día 25 de Noviembre....	146	40
Día 26 de Noviembre....	240	35
Día 27 de Noviembre....	283	20
Día 28 de Noviembre....	137	50
Día 29 Nbre.. { mañana..	86	25
{ tarde....	313	25
Día 30 Nbre.. { mañana..	205	00
{ tarde....	72	25
Día 1.º de Diciembre....	191	50
Día 2 de Diciembre....	116	00
Día 3 de Diciembre....	129	00
Día 4 de Diciembre....	313	75
Día 5 de Diciembre....	139	00
Día 6 Dbre... { mañana..	62	00
{ tarde....	212	50
Día 7 de Diciembre....	134	00
Día 8 de Diciembre....	222	50
Día 9 de Diciembre....	144	50
Día 10 de Diciembre....	214	50
Día 13 de Diciembre, objetos subastados.....	18	75
Día 13 de Diciembre, cuadro de S. M. el Rey...	250	00
Importe total recaudado.	4333	45

GASTOS

Factura, Comercio	
Allué, por percalina blanca y roja.	40 25
Id. D. Valero Ferrer, por estera.	33 50
Id. de D. Joaquín Arregui, por pintura.	2
Id. de la Imprenta de Blasco por boletas.	9
Id. de D. Mariano Arbós, por escarpas y cavos.	2 40
Casa Misericordia, por arrollar boletas, según recibo.	40
Conducción de efectos á la Tómbola, según recibo.	10
Dos recibos de luz eléctrica, Noviembre y Diciembre.	25 65
Cantidad líquida á favor del Batallón...	4200 65
Huesca 15 de Diciembre de 1903.	
—Por la Comisión, Alberto Valls.—	
V.º B.º, El Alcalde-presidente, Gaspar Mairal.	

El Diario de Huesca, 15 de diciembre de 1903.

Favorecido por estos ingresos, el batallón infantil de Huesca pudo adquirir uniformes de invierno y ampliar sus filas con nuevos reclutas que iniciaban su instrucción a primeros de enero de 1904. Fue precisamente el día de Año Nuevo cuando pudieron verse ataviados con sus nuevos uniformes a la banda de cornetas y tambores de la agrupación que recorría animadamente las calles de la población. A finales de febrero ya estaban completados todos los nuevos uniformes, réplicas del utilizado de forma reglamentaria por la infantería española.

Poco después se procedía a modificar la composición de la junta gestora, presidida por el Alcalde Gaspar Mairal. Del mismo modo se abría una nueva suscripción pública para volver a recaudar fondos para el batallón, cuyas cuentas se habrían reducido drásticamente tras el gasto realizado en la impedimenta y el nuevo equipamiento. Ésta se canalizaba en las redacciones de los periódicos locales y en el domicilio del tesorero, Sr. Maurain, en la calle del Coso Alto nº 24. Se aceptaron todas aquellas cantidades que no fueran inferiores a 25 céntimos, que se recaudaron de manera mensual:

<i>Protectores (continuación)</i>		<i>Protectores (continuación)</i>	
NOMBRES	Cuota mensual	NOMBRES	Cuota mensual
D. Pascual Ascaso.....	0 50	D. Genaro Foncillas.....	0 50
Ramón Berges.....	1 »	Amadeo Aibasini.....	0 25
José Citoler.....	0 25	Angel Goñi.....	0 50
Angel Rabollo.....	0 25	Bernardino Lassosa.....	0 25
Pablo Taradillas.....	0 25	José Baleguer.....	0 50
Aniceto Bercial.....	0 25	José Gosh.....	0 25
Cristino Gasós.....	0 50	Gaspar Mairal.....	1 »
Angel Bonet.....	0 50	Miguel Eyaralar.....	0 50
Ramón Ferrando.....	0 25	Pascual Asin.....	0 50
Pedro Salanova.....	0 25		
Manuel Camo.....	2 50		
Mariano Burgua.....	0 50		
Norberto Banzo.....	0 50		

El Diario de Huesca, 8 y 29 de abril de 1904.

Durante los meses siguientes se producían apariciones periódicas del batallón por las calles de la ciudad y de camino a las misas dominicales de la Real Basílica de San Lorenzo, así como en diferentes desfiles, marchas y excursiones a lugares cercanos a la ciudad, como el santuario de Nuestra Señora de Salas y de la Huerta.

En el mes de marzo de 1904, *El Diario de Huesca* se hacía eco de una noticia publicada en *El Heraldo de Aragón*, en el que daba parte de la organización de un batallón infantil en Cáceres, organización que encargaba el equipamiento para 200 niños en Zaragoza: uniformes, correaes y fusiles reglamentarios de imitación. De igual manera se instaba a la creación en la capital zaragozana de un batallón infantil, que finalmente se formaría a finales de abril de 1904. El fenómeno de los batallones infantiles se extendía por toda España, con un amplio respaldo social e institucional.

Durante 1904, fue también habitual la publicación de notas de prensa mensuales en las que se mostraba el estado de cuentas de la agrupación, un ejercicio de transparencia por parte de la junta directiva, que constituía uno de sus principales intenciones, que pretendía garantizar la estabilidad y la continuidad del proyecto:

Batallón Infantil Oscense	
Liquidación de los fondos del mismo, en el día de la fecha.	
A BONOS	
	Ptas. Cts.
Cantidad líquida á favor del Batallón que resultó de la Tómbola, según cuenta publicada en los periódicos locales el día 15 de diciembre último.....	4200 65
Entregado por los Sres. D. Juan Trinehan y D. Leopoldo Urzola, saldo á favor del Batallón.....	174 »
Cobrado de la Excm. Diputación provincial por suscripción en Junio del año próximo pasado.....	100 »
<i>Suma</i>	4474 65
C ARGOS	
	Ptas. Cts.
Pagado al Sastre D. Joaquín Espiérrez por uniformes de invierno, según recibo.....	4115 50
Idem por faudas de hilo á Viuda de Franch, según factura.....	112 25
Idem por parches de tambor al Sr. Lapetra, según recibo.....	4 »
Idem por doce corrajes pagados á Viuda de E Más, según factura.....	19 80
Idem por doce chapas metal dorado en la hojalsteria de Faure, según id. id.....	3 25
Idem por lona para el toldo del carrito del Batallón, á los Sres. Nogués, según id. id.....	7 50
Idem por polainas de cuero para el carrero del Batallón, á D. Lorenzo Felices, id. id.....	6 »
Idem por raso blanco para un banderín, á los señores Allué hermanos, id. id.....	1 »
Idem por doce imperdibles acero, á D. Serafín Pardo, según id. id.....	» 50
Quebranto de moneda falsa en la recaudación de la Tómbola.....	3 25
Idem por descuento en las 400 pesetas cobradas de la Excm. Diputación.....	1 20
Idem por idem en las 250 pesetas cobradas del excelentísimo Ayuntamiento por el cuadro regalo de S. M. el Rey.....	3 10
Resto á favor de los fondos del Batallón, de cuya cantidad se hace cargo el Depositario Pagador de la Comisión del mismo D. Armando Maurain.....	497 30

Huesca 18 de Abril de 1904.—V.º B.º: El Presidente-Alicde Presidente, *Gaspar Mairat*.—El Vicepresidente Director, *Alberto Valls*.
 NOTA. Las facturas y recibos puedan ser examinados en el establecimiento «La Central.»

El Diario de Huesca, 22 de marzo de 1904.

Poco después, en el mes de mayo, y con ocasión de la onomástica del rey Alfonso XIII, la banda de cornetas y tambores del batallón realizaba una diana a las autoridades de la ciudad. Continuarían sus periódicas salidas dominicales a misa por la mañana, esta vez a la iglesia de Santo Domingo y San Martín, mientras que continuaban sus ejercicios de marcha y parada militar, en el paseo de la Alameda de la ciudad.

En esos momentos fueron frecuentes las llamadas de atención a los padres subrayando el compromiso adquirido por los niños, instándoles a que se vigilara su asistencia a los entrenamientos y ensayos.

El batallón infantil oscense se convertía durante los años de su existencia en uno de los protagonistas de todo tipo de actos procesionales, tanto civiles como religiosos como una institución más

de la ciudad. Todo sus miembros o en su representación, la banda de cornetas y tambores, desfilaron en los principales eventos de la fiesta urbana, ya fueran de carácter profano, religioso o litúrgico. Sirva de ejemplo la participación del batallón infantil junto a la banda de música en la procesión del *Corpus Christi* en la tarde del 7 de junio de 1904, tal y como recoge la prensa local del día.

Durante las fiestas patronales de San Lorenzo del mismo año, el batallón infantil volvería a formar parte de su programación. A través de la actividad colegial de los maestros, que constituían parte de su junta directiva, estos prepararon una nueva función teatral con fines recaudatorios. Las representaciones se realizaron los días 10 y 11 de agosto en el Teatro Principal registrando nuevamente una numerosa entrada. De esta forma, algunos miembros del batallón pudieron actuar en actividades dramático-musicales en las que participaban también niñas. La crónica posterior, recogida en *El Diario de Huesca*, felicitaba a los protagonistas, enumerándolos entre elogios en las tres obras representadas, todas ellas bien conocidas por los oscenses. Entre estas obras se encontraba *El cabo primero*, perteneciente a la Zarzuela cómica en un acto y seis cuadros, en prosa con libreto de Carlos Arniches y Celso Lucio y música de Manuel Fernández Caballero, que había sido estrenada con gran éxito en 1895 en el Teatro Apolo de Madrid. La temática de la obra, un enredo popular protagonizado por soldados, debió desatar la hilaridad de los asistentes al ser interpretada por niños del batallón. La obra se representó entera pero la crónica destacaba el “coro o mazorca de Rancheros”, y la “instrucción de las muchachas”. La obra se representaría, al parecer, sin música. En el Teatro Principal de la ciudad ya había estado programada esta obra en otras ocasiones, en los años 1896, 1898, 1901 y 1902.

Tras esta exitosa función se volvía a publicitar a finales de agosto un largo listado detallado de gastos producidos en la función, divulgados en la prensa local. La transparencia resultaba en el caso oscense fundamental para garantizar la continuidad de la iniciativa, recalcando así su objetivo formativo-pedagógico y altruista. La diferencia obtenida entre los ingresos generados por las donaciones y las citadas funciones, tras el descuento de todos los gastos, se resolvía con un saldo a favor de la agrupación de 508 pesetas. Poco después se publicaba la relación detallada de los regalos y dinero entregados a los niños y niñas que actuaron.

3.3. La disolución del batallón infantil oscense (1905) y sus epígonos

La siguiente referencia conocida sobre el batallón infantil sería precisamente la de su disolución. Resulta un tanto sorprendente que tras el exitoso verano de 1904 no continuasen los trabajos de la agrupación. Las razones puestas de manifiesto en la prensa apuntan a una falta de compromiso por parte de los niños participantes y, como si de una moda pasajera se tratase, el abandono de las obligaciones contraídas con el grupo. Ante esta situación y ante la falta de constancia en las actividades del mismo, la junta directora e instructiva del batallón decidía su disolución a finales de febrero de 1905, hecho que se comunicaba a la prensa local a través de un comunicado firmado por su tesorero, Armando Maurín. Se entregaba al ayuntamiento todo el material existente, repartiéndose los fondos del mismo entre los pobres y casas de beneficencia de la ciudad,

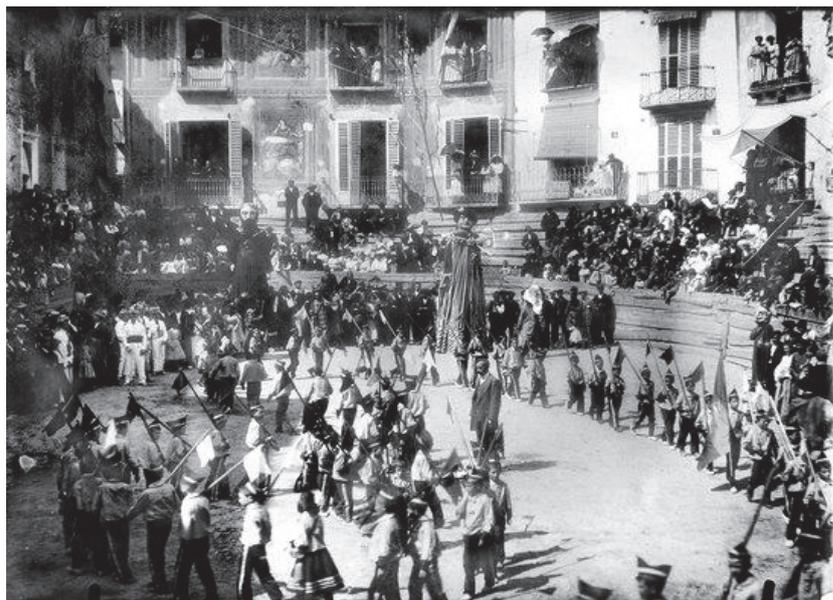
especialmente entre la Casa de Amparo, la Olla de los Pobres, Cruz Roja, el Asilo de San José, y las Hermanitas de los Pobres, así como algunas parroquias. Se cumplía así uno de los preceptos de la agrupación, su carácter benéfico y asistencial. La subasta definitiva de 193 fusiles de madera propiedad del ayuntamiento y valorados en 100 pesetas, se producía años después, en abril de 1912 tal y como se publicaba en *El Diario de Huesca* y en documentación conservada en el Archivo Municipal.

El recuerdo de esta iniciativa tendría una continuidad en el “batallón infantil” compuesto por alumnos del Colegio de Santa Ana. Las monjas de esta congregación, que regentaban uno de los colegios femeninos más importantes de la ciudad, acogieron también a varones de corta edad. Esta actividad queda constatada, entre otras fuentes, por esta fotografía tomada en 1914 en el patio del Colegio de Santa Ana, en la que aparecen unos niños acompañados por dos religiosas, equipados con fusiles de madera y vestidos con el uniforme escolar. Se trataban éstas de actividades didácticas y recreativas basadas en la expresión corporal y musical, inspiradas en los batallones infantiles, que proporcionarían un entretenimiento lúdico a los más pequeños.



Fotografía de Fidel Oltra, tomada en el patio del colegio de Santa Ana (Huesca), 1914. (Colección particular). Véase también: CALVO MARTÍNEZ, Javier “Soldaditos”, viernes, 13 de junio de 2014. (http://frentedebatallagerion.blogspot.com.es/2014_06_01_archive.html).

Por último, apuntaremos que uno de los batallones que pudieron inspirarse en el oscense fue el de la localidad de Graus (Huesca). El batallón infantil de esta localidad fue una iniciativa de su alcalde, José Trell, y nuevamente de un maestro, Manuel Ugedo. Este grupo fue retratado por el fotógrafo oscense Enrique Capella durante las fiestas patronales de 1910 en la plaza Mayor de Graus.



Batallón infantil de Graus (Huesca) en la plaza Mayor, Diario ABC, 29 de septiembre de 1910. Fotografía de Enrique Capella.

4. Conclusiones

El estudio aquí realizado permite extraer varias conclusiones referidas al batallón infantil de la ciudad de Huesca. Algunas de ellas podrían extrapolarse a formaciones similares existentes en la misma época en la toda la geografía española.

Si bien puede tratarse de una iniciativa más que cuestionable desde el punto de vista educativo actual, no fue interpretado así en su momento por la gran mayoría de la sociedad y del magisterio oscense, de quien parte la iniciativa de su creación y del que obtuvo un apoyo incondicional y constante. Solamente, y al parecer, la falta de interés de los niños precipitaría su disolución.

La agrupación aportó a su manera diversas acciones positivas para los niños vinculadas directamente con la actividad física, la expresión corporal y musical, así como la dramática. La formación musical básica allí impartida por Juan Trinchán y otros, contagiaría el gusto por actividades artísticas como el canto coral, participando posteriormente algunos de los infantes del batallón infantil en la segunda y tercera etapa del Orfeón Oscense.

El batallón infantil de Huesca promovió diversas iniciativas dramáticas, musicales y lúdicas para su financiación, dinamizando el elenco de actividades propia de estas formaciones. Su desarrollo partió de algunos de los colegios de la ciudad, teniendo como mentores a algunos de sus destacados maestros como fue el caso de Leopoldo Urzola y Juan Trinchán.

La sociedad oscense en general mostró su apoyo al batallón infantil, independientemente de su filiación política, en una época de graves tensiones políticas. Sirvan de ejemplo las donaciones de los diputados liberales sagastinos Aure Boronat y Miguel Moya, el senador conservador por Huesca, Conde de la Viñaza, el también conservador Santos Naya y Azara, diputado entre 1890 y 1894 (Sanz, 2005:87), o el gobernador civil Antonio Baztán o el empresario Úrbez Viñuales, casado con Josefa Stembert, marquesa de Machicote, vivió en Madrid, llegando a ser un influyente diputado del Partido Liberal Dinástico.

La agrupación oscense mantuvo siempre los preceptos de transparencia en sus cuentas, así como su finalidad lúdico-formativa, benéfico y asistencial.

Muchas de sus prácticas, así como el propio concepto de los batallones infantiles, sufrirían numerosas transformaciones derivando por una parte hacia el escultismo -que se introducía en España en 1911 y que aparecería en Huesca en 1914- y por otra, hacia las citadas formaciones infantiles y juveniles militarizadas, una revitalización sesgada y tendenciosa de los batallones infantiles por parte de los totalitarismos del primer tercio del siglo XX. Su impronta original perduraría teniendo en cuenta de forma precoz la capacidad de aprendizaje de los niños y su potencial como grupo, inmersos a nivel ideológico, físico y musical, en diversas disciplinas fundamentalmente a través del juego. En los batallones infantiles se realizaron toda una suerte de estrategias de aprendizaje dirigidas para alcanzar los objetivos educativos, deseados partiendo de unas enseñanzas que se impartían en un momento psicoevolutivo en el que los niños era especialmente receptivos y permeables.

5. Bibliografía

AGUIAR, A. S. A. (1999). Intento de establecer un batallón escolar en Las Palmas de Gran Canaria a principios del siglo XX. *Boletín Millares Carlo*, (18), 73-86.

ALDUNATE LEÓN, Óscar (2009). “La cultura martirológica del republicanismo durante la Restauración”, *Universo de micromundos*, en *VI Congreso de Historia Local de Aragón*, (coord.) Carmelo Romero Salvador, Alberto Sabio Alcutén. Zaragoza: (CSIC) Institución "Fernando el Católico" y Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 249-260.

ALMEIDA AGUIA, Antonio S., *II Jornadas de historia local canaria, enseñanza y educación en canarias*, “Intento de establecer un batallón escolar en Las Palmas de Gran Canaria a principios del siglo XX”, *Boletín Millares Carlo*, núm. 18, Centro Asociado UNED, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 73-86.

ANDRIEU, Gilbert. (1990): “Amorós, los militares, los médicos y la educación física en Francia en el siglo XIX y comienzos del XX”, en Seminario Francisco Amorós, Cabildo Insular de Gran Canaria-INEF, Madrid. Citado en ALMEIDA AGUIA, Antonio S., (1990). *II Jornadas de historia local canaria, enseñanza y educación en canarias*, “Intento de establecer un batallón escolar en Las Palmas de Gran Canaria a principios del siglo XX”, Boletín Millares Carlo, n.º 18, Centro Asociado UNED, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 73-86.

BOURZAC, Albert (2004). *Les Bataillons Scolaires, 1880-1891 L'éducation militaire à l'école de la République, Espaces et Temps du Sport*, Colletion education, histoire, sport, Ed. L'Harmattan,

BORRUEL, José (1904). “De Huesca a San Cosme, o las colonias escolares”, *El Diario de Huesca*, 30 de mayo de 1904.

DE LA GÁNDARA, José (2017). *Archivo Viñuales*, sección “datos biográficos”. Huesca. (<http://www.archivovinuales.com>). [Consulta: 01.05.2017].

COSSÍO, Manuel Bartolomé (1888). “Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela”. Madrid: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Año XII, n. 272 (Junio 1888), pp. 145-147.

FERNÁNDEZ DE LA TORRE, Ricardo (2000). *Historia de la música militar de España*. Madrid: Ministerio de Defensa.

GUERRERO ACOSTA, José Manuel (2016). *El Ejército español en Ultramar y África (1850-1925). Los soldados olvidados del otro lado del mar*. Madrid: Acción Press. (<https://www.1898miniaturas.com/article/el-uniforme-espanol-de-ultramar/>). [Consulta: 08.05.2017].

JIMÉNEZ CALLAVÉ, Pedro (2011). *La música en Jaén 1900-1960*. Jaén: Boletín del Instituto de Estudios Giennenses N.º 204, Julio-Diciembre, pp. 251-294.

LÓPEZ SERRA, Francisco (1998). La polémica de los batallones escolares en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, n.º 69, La Coruña, pp.5-10.

LORENTE LORENTE, Jesús Pedro (2000). “Del escaparate al museo: espacios expositivos en la Zaragoza de principios del siglo XX”. Zaragoza: *Artígrama, revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza*, N.º 15, pp. 391-409.

LLANAS ALMUDÉVAR, José Antonio (1975). Diario, *La Nueva España*. Huesca, 23 de marzo de 1975.

MUR LAENCUENTRA, Jorge (2107). *El triunfo del arte. El Orfeón de Graus, 1914-1918*. Huesca: Ayuntamiento de Graus.

MORENO FERNÁNDEZ, Cristina M^a (2010). “La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave María”. *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 4. Diciembre.

MOSSO, ÁNGELO (1894). *La Educación Física de la Juventud*. Madrid, Librería de José Jorro.

MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio (1983). “Anotaciones a la Historia de la Educación Física española en el siglo XIX”, *Historia de la Educación*, n.º 2, pp.153-164.

ORIOLA VELLÓ, Frederic (2014). “Las bandas militares en la España de la Restauración (1874-1931)” revista *Nassarre*, n.º 30. Zaragoza: Institución Fernando “El Católico”, pp. 163-194.

OTERO URTAZA, Eugenio Manuel (1994). “Batallones escolares, sentimientos patrióticos y educación en el siglo XIX”, en Documentos Congresuales Educación Popular, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, recogidos en VIII Coloquio Nacional Historia de la Educación / coord. por Enrique José Belenguer Calpe, Vol. 2, 1998, pp. 361-376.

OTERO URTAZA, Eugenio Manuel (2004). “Adolpho Coelho: as súas relacións pedagóxicas e intercambio de ideas con Francisco Giner e Manuel B. Cossío”, *Investigación e innovación na Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 269-288.

PASTOR PRADILLO, José L., "Educación física, milicia e infancia: de los batallones infantiles a la gimnasia premilitar", *Actas del 2º Congreso de Ciencias del Deporte. Universidad Politécnica de Madrid*, Asociación Española de Ciencias del Deporte. Edición en CD-ROM, Madrid, 2003.

RAMÓN SALINAS, Jorge (2014). *Ocio y cultura durante la Restauración (1875-1902) a través de las publicaciones periódicas locales* (Tesis Doctoral), volumen II, Zaragoza: Zaguán, Universidad de Zaragoza, pp.145 y 160.

RAMÓN SALINAS, Jorge (2015). “Sociabilidad, ocio y enseñanza en los inicios del deporte y la actividad física: nuevos espacios y prácticas durante el último cuarto del siglo XIX en la ciudad de Huesca”. *Argensola: Revista de Ciencias Sociales del Instituto de Estudios Altoaragoneses*, n.º125. Huesca: Diputación Provincial de Huesca, pp.345-385.

REY, Aristide (1882), Les bataillons scolaires et la Révolution française, in *La Revue pédagogique*, n.º 11, II, p. 555.

TORREBADELLA FLIX, Xavier (2015). “Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931)”, *Odep, revista observatorio del deporte*, vol,1, N.º1. Osorno, Chile: Universidad De Los Lagos, pp.32-70.

TORREBADELLA FLIX, Xavier (2013). “Cuerpos abandonados y rescatados. La educación física en los orfanatos españoles del siglo XIX”, *Cabás, revista digital sobre patrimonio histórico educativo* N.º10, Gobierno de Cantabria, diciembre de 2013, pp.11-28.

SANZ LAFUENTE, Gloria (2005). El campo conservador, organización y movilización de propietarios agrarios en Aragón (1880-1930). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, p. 87.

TERUEL MELERO, Pilar (1999). “La participación altoaragonesa en los primeros momentos de la Institución Libre de Enseñanza, *El Diario de Huesca*” *Argensola: Revista de Ciencias Sociales del Instituto de Estudios Altoaragoneses*, N.º 16. Huesca: Diputación Provincial de Huesca.

HEMEROGRAFÍA

El Correo Militar, Madrid, Jueves 13 de Septiembre de 1894.

El Magisterio Español: Revista General de la Enseñanza, Época 4ª Año XXXV, Número 2483, Madrid, 12 de junio de 1901.

Revista Sol y Sombra N.º 296, Madrid, 21 de Agosto de 1902.

Semanario Nuevo Mundo, periódico ilustrado, Año XI, n.º 556, Madrid, 1 de septiembre de 1904.

El Diario de Huesca, diversos números comprendidos entre 1902 y 1905.

Diario ABC, 29 de septiembre de 1910.

Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla. Una colección universitaria docente y de divulgación científica

Museum of History of the Pharmacy of Seville. A university collection teaching and scientific dissemination

Rocío Ruiz Altaba
Antonio Ramos Carrillo
Universidad de Sevilla

Fecha de recepción del original: abril 2017

Fecha de aceptación: mayo 2017

Resumen

El Museo recrea una farmacia de finales del siglo XIX y principios de XX. La exposición está ideada para que sea comprensible a todos los niveles. Busca una misión comunicadora, educadora y constructora de conocimientos, además, se trabaja en las funciones inherentes a cualquier colección museográfica como son la conservación, gestión y difusión del patrimonio expuesto. Como colección universitaria, se imparten en él seminarios obligatorios para los estudiantes de Historia de la Farmacia. Se creó para ser un instrumento de aprendizaje, investigación y difusión cultural.

Palabras claves: Museo, Farmacia, Historia, Investigación.

Abstract

The Museum recreates a pharmacy of the late 19th and early 20th centuries. The exhibition is designed to be understandable at all levels. The mission is to educate society. We work in the functions of any museographic collection such as the conservation, management and dissemination of the exposed heritage. History of Pharmacy classes are given. It was created to be an instrument of learning, research and cultural diffusion.

Keys words: Museum, Pharmacy, History, Research.

Introducción

La idea de la creación de un Museo que versara sobre la Historia de la Farmacia surgió a finales del pasado siglo XX, cuando los profesores de Historia de la Farmacia y Legislación Farmacéutica de la Facultad de Farmacia de Sevilla empezaron el trabajo de recopilación de material que fuera de interés para el proyecto de un Museo, enviando cartas en las que se solicitaba ayuda a distintas instituciones, entre ellas a los diferentes Colegios Oficiales de Farmacia de la comunidad andaluza y personas particulares. En 1999, gracias a los primeros resultados en la recopilación de material, vio la luz la exposición “La Farmacia y el Arte de Curar” en el Museo de Artes y Costumbres Populares de Sevilla, cuya comisaria fue María Teresa López Díaz.

Tras dicha exposición, la mayoría de las piezas, quedaron almacenados en cajas en una sala, en las dependencias del Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica, Esta sala se convirtió posteriormente en el Museo.

Fue en el año 2012 cuando se retomó la idea de crear un museo. La idea partió del profesor Antonio Ramos Carrillo, Director del mismo, y con la colaboración, fundamentalmente, de la farmacéutica Rocío Ruiz Altaba, cuya Tesis Doctoral versa sobre la creación, gestión e investigación de las historias sociales de dicho Museo. Además, cuenta con las aportaciones de Antonio Baena Saavedra, gestor de la página Web del Museo.

En el transcurso de estos años se ha conseguido que el Museo sea un elemento dinamizador de la sociedad donde los objetos han dejado de ser inertes para convertirse en piezas idóneas y vivas para estimular la curiosidad por el aprendizaje.

La exposición ha conseguido ser permanente - figura 1-, y se dispone a dar continuidad a aquella idea original del Museo de la Historia de la Farmacia de Sevilla. Se forja entonces una identificación del visitante en torno al patrimonio, en un ensamble cultural, un diálogo entre sociedad, Farmacia, ciencia y visitante.

En palabras de Ramos Carrillo y Moreno Toral “*de todos es conocido que el Farmacéutico, en su continua lucha a lo largo de los siglos contra la enfermedad, ha necesitado de un amplio y variado utillaje destinado a la preparación y conservación de los medicamentos. [...] impecablemente conservados en los Museos dedicados a la Historia de la profesión [...] como el Museo de la Farmacia Hispana por citar uno*” (RAMOS, MORENO, 2007: 54-59).

Por otro lado, en a lo largo del territorio español nos encontramos con otros museos destinados a la historia de la farmacia como el Museo de Farmacia Militar, en Madrid; el Museo de Farmacia de la Universidad de Granada; el Museo Aramburu, en Vizcaya; el Museo Cusí de Farmacia, en El Masnou o el Museo de la Farmacia Catalana, por citar algunos.

Y del mismo modo, con exposiciones que, sin estar centradas en este campo, cuentan con piezas de gran valor histórico farmacéutico. En nuestra misma ciudad, Sevilla, encontramos el Museo de Arte y Costumbres Populares -Museo Estatal, gestionado por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía- y el Museo Arqueológico.



Fig. 1. Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla.

Patrimonio

Al respecto del *Patrimonio*, la exposición recrea una Farmacia de finales del siglo XIX principios del XX. Es sabido que la Revolución Industrial se inicia en el siglo XVIII, con la incorporación de la máquina de vapor a tareas mecánicas en minas y labores agrarias; a lo largo del siglo XIX se vive una “Segunda Revolución Industrial”, basada en el aprovechamiento de nuevas fuentes energéticas (electricidad y petróleo) y se consolida una importante industria química, de transformación de recursos naturales o síntesis de nuevos compuestos. En ese contexto histórico, la producción de medicamentos sufre una situación crítica, frente a un naciente y vigoroso entramado empresarial, algunas oficinas de Farmacia intentan contraponer un sistema de laboratorios de pequeño tamaño y producción limitada.

Para darle un discurso razonado a la colección, llevamos a cabo las tareas del diseño de la exposición, la adecuación de los espacios y el montaje de la misma. Desde el Museo se buscó dar una explicación, de manera didáctica y amena, de cómo fue evolucionando la historia del medicamento y de la profesión hasta llegar al siglo XIX. La finalidad es que el público conozca el quehacer de un boticario de finales del siglo XIX-principios del XX, cuando elaboraba las fórmulas una a una

en su rebotica, y cómo fue siendo desplazada esta misión por la llegada de la industria. Para este fin contamos con utillaje -auténtico provenientes de antiguas boticas- que el farmacéutico empleaba en su día a día.

Por lo tanto, representa una Farmacia de finales del siglo XIX- principios del XX, y está dividido en cuatro secciones -figura 2- que, por otra parte, es la misma estructura que se ha seguido para el diseño de la propia web del Museo (RAMOS, MORENO, 2007: 54-59).

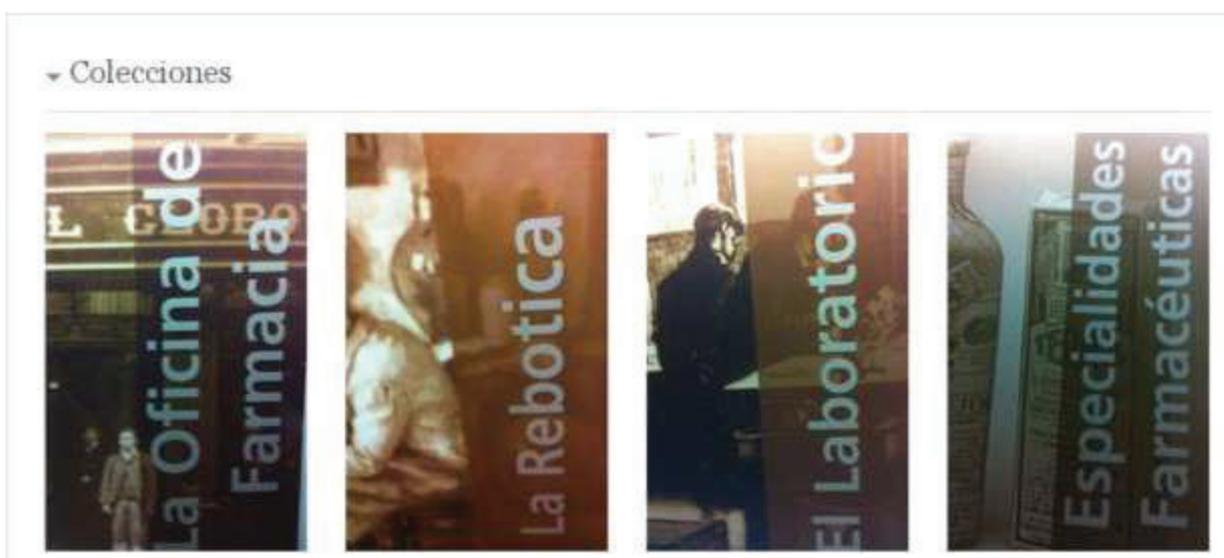


Fig.2. Carteles del Museo.

En la visita a esta colección lo primero que se aborda es la “*Oficina de Farmacia*”. En ella encontramos la mesa de despacho proveniente de la clausurada “Farmacia Gallego”. Como es sabido, la mesa era el centro fundamental, solía ser de grandes dimensiones, a veces de madera labrada, desde la cual el farmacéutico dispensaba los medicamentos y atendía al público. Comunicada con la Farmacia pero, separada de ella mediante una puerta disimulada a veces con una cortina, se hallaba el despacho de la Farmacia y la rebotica.

Con respecto a la “*Rebotica*”, lugar donde el farmacéutico elaboraba los medicamentos, estaba llena de utensilios de su profesión y de la que brotaba un olor original. A pesar del avance de la industria, el farmacéutico decimonónico aún efectuaba una gran labor de composición.

Un ambiente de morteros, balanzas y granatarios, capsulador para cachets, pildoreros -figura 3-, rieleras, moldes para óvulos y supositorios, y otros útiles que ayudan a la confección de fórmulas magistrales y medicamentos, forman parte de la colección (RUIZ, RAMOS, 2014: 11-13).



Fig. 3. Pildorero.

Después, “*el Laboratorio*”. Es en el siglo XIX y principios del XX cuando el laboratorio adquiere una importancia decisiva. El farmacéutico anexiona los útiles para los análisis, incorpora el laboratorio. Aparecen entonces en las Farmacias los microscopios -figura 4- y los polarímetros, los areómetros, las centrifugas, las estufas, etc. También muchas Farmacias agregaron laboratorios de análisis bromatológicos y clínicos, con lo que se ampliaron de forma superlativa los aparatos científicos que se podían encontrar en las oficinas de Farmacia.



Fig. 4. Microscopio.

Y, por último, dentro del apartado de *Patrimonio* se exhiben las “*especialidades farmacéuticas*”. En este sentido, durante siglos el boticario fue un hábil artesano especializado en el comercio, la confección y venta de medicamentos. En el siglo XIX los avances científicos hicieron que en el campo farmacéutico se iniciara el citado proceso de industrialización del medicamento que afectó tanto a la elaboración como a la forma farmacéutica que estos adquieren para su dispensación, pues surgieron otras nuevas que vinieron a sumarse a las tradicionales píldoras, jarabes o a los elixires (RAMOS, RUIZ, 2014: 38-42).

Por otro lado, e imbuidos por nuestra preocupación por la conservación del patrimonio, rescatamos los anaqueles de una antigua Farmacia ya clausurada que se encontraba en la plaza de El Salvador. Fue fundada por Aurelio Murillo Herrera en 1897 en la céntrica plaza sevillana (C/ Mercaderes nº 2, actual calle Álvarez Quintero nº 2) (MURILLO, MURILLO, DELGADO, 2014). Esta Farmacia que fuera declarada *Patrimonio Histórico Andaluz* -figura 5- ha sido instaurada en la planta baja de la Facultad de Farmacia participando en su instalación la Facultad de Farmacia de Sevilla, el Real e Ilustre Colegio Oficial de Farmacéuticos de Sevilla, la Fundación Farmacéutica Avenzóar y el propio Museo objeto de este artículo. A este punto, añadir que se va a hacer el mismo procedimiento con una Farmacia que ha cerrado sus puertas recientemente en la calle Feria de la capital hispalense, botica que fue fundada por Eloy Burgos Nevado en 1913.



Fig. 5. ABC, 29-VIII-1993.

El Museo como centro docente y divulgador de conocimientos

Visitas guiadas

Desde su inauguración en diciembre de 2013 se estima que han pasado por el Museo más de 1.000 personas ajenas a la Facultad.

Resaltamos el hecho de que no vienen exclusivamente centros de Sevilla, también han venido de Cádiz (San Fernando, El Puerto de Santa María...), Los Santos de Maimona (Badajoz) o Córdoba, entre otros.

Tras cada visita se realiza una encuesta de satisfacción, en la que el visitante puntúa del 1 al 10 las cuestiones siguientes: si le ha resultado interesante la visita al Museo, si la recomendaría, también si le ha ayudado la explicación a entender que la actividad del farmacéutico va más allá de un carácter puramente comercial y, por último, una casilla para indicar qué pieza de la colección resaltaría.

Por el Museo han pasado numerosas visitas guiadas, ya que forma parte del recorrido en las Jornadas de Puertas Abiertas de la Facultad de Farmacia.

Con respecto al seguimiento de las visitas, decir que se anotan en un documento Excel para estimar el cálculo de centros que nos visitan, repiten y cuáles son los grupos de población que mayor interés muestra por este centro docente que es el Museo.

Tras este recuento, observamos que el porcentaje mayoritario - 29% - de las visitas corresponden a la categoría llamada "Otros", en la que encontramos: grupos de taller cultural de conocer Sevilla, Fundación Farmacéutica Avenzóar, Aula de la Experiencia, alumnos relacionados con las Bellas Artes –patrimonio, conservación...-, alumnos de Psicología, grupos de jubilados, etc. Este dato revela que no sólo es una herramienta útil de conocimiento para sanitarios o "gente de Ciencia", sino que hay gran parte de la sociedad interesada en conocer el pasado "arte de curar" que se presenta en la colección. Siguiendo los datos del documento Excel, observamos que el siguiente grupo mayoritario en porcentaje, con un 27%, son los alumnos de Técnico en Farmacia y Parafarmacia, posteriormente se encuentran los centros de secundaria con un 15% del total de las visitas, y por último, en menor medida, Centros de Educación Infantil y Primaria (RAMOS, RUIZ, 2015: 453-457).

Para romper esta estadística y aumentar las visitas de niños en edad escolar, el Museo ha apostado por la creación de talleres de química, en los que los niños puedan divertirse y ver atractiva la Ciencia con ensayos fáciles y vistosos con cambios de color y/o ebulliciones, a partir, normalmente, de reacciones ácido/base. El material para estos talleres fue adquirido gracias a una ayuda concedida por el V Plan Propio de Investigación de la Universidad de Sevilla.

El Museo, ahondando en su carácter social y divulgativo, y gracias al Plan Propio del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Sevilla, durante los cursos 2015/16 y 2016/17 realizó dos proyectos de investigación; “El año de la luz” y “El Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla: Divulgación Científica”, respectivamente.

Recientemente ha participado en la “3ª Fiesta de la Historia” que, organizada por la asociación “Historia y ciudadanía”, se celebró en Sevilla entre el 20 y el 26 de febrero de 2017, y que englobó diversas actividades relacionadas con la historia, el patrimonio, la cultura y con la ciudadanía. En este contexto, participamos con un recorrido por la actividad profesional y científica de los farmacéuticos en el siglo XIX y principios del XX en el Museo de Historia de la Farmacia, acompañado de un taller de experimentos químicos y sus fundamentos.

El Museo además participa cada año desde su inauguración en el Salón del Estudiante, para promocionarse entre alumnado y profesores que acuden al mismo.

Página WEB

El Museo dispone de una página WEB -figura 6- en la que se detalla información científica acerca de las piezas de la colección. Se encuentra traducida a varios idiomas -inglés, francés y árabe- con el fin de llegar a un público amplio. El apartado “Colecciones” aparece, como hemos mencionado, seccionado igual que el propio Museo, es decir, en “Oficina de Farmacia”, “Rebotica”, “Laboratorio” y “Especialidades farmacéuticas”.

Los autores de contenido (imágenes y texto) son Antonio Ramos y Rocío Ruiz. Jesús Guerrero fue el encargado de las locuciones, las traducciones de la misma a francés y árabe fueron ejecutadas por Adbelaali Bariki. El gestor de la página es Antonio Baena Saavedra. Además, se ha editado por el Secretariado de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Sevilla un video didáctico, coordinado por el Director del Museo Antonio Ramos titulado “Farmacia, Arte y Bienestar”.

En la WEB se expone el calendario de actividades del Museo, visitas, videos didácticos, entrevistas hechas a los trabajadores del centro, etc.

Inicio | El Museo | Colecciones | Comunicación | Multimedia | Contacto | Enlaces

MUSEO DE HISTORIA DE LA FARMACIA DE SEVILLA

¿Tienes algún objeto antiguo o medicamento de interés a la Historia de la Farmacia, hasta la década de 1950-60, que quieras donarnos?

[Colabora con el Museo](#)

Inicio [Twitter](#) [Comparte](#)

Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla

Video: Entrevista a Antonio Ramos

Video sobre nuestro Museo patrocinado gracias a CIECOFAR. Sevilla, España y el mundo tienen la oportunidad de volver al origen de la farmacia española gracias al "Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla", un proyecto de futuro que, así creciendo de los recursos necesarios para...

[El video en Youtube](#) [+ Más videos](#)

Noticias

Talleres Científicos para niños en edad escolar. En el Taller de Ciencia, los niños aprenden de manera divertida fundamentos científicos básicos...

En prensa y medios

Programa "En primera persona" de Radio Nacional de España, dirigido por Sandra Campa acerca nuestro Museo de Historia de Farmacia y...

En prensa y medios

Visita a la Historia de la Farmacia en Sevilla. Artículo publicado y redactado por el Dpto. de Comunicación y Social Media de Cebsar.

Presentación

Sean bienvenidos a mi botica. Como el año 1883 y, como observarán, dista mucho de los establecimientos blancos y acristalados que conocéis hoy día como farmacias.

Multimedia

Esperamos la sección "multimedia". Desde aquí tendrás acceso a todo el material audiovisual que publicamos en nuestra Web y Redes Sociales.

Colecciones

El Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla alberga una cuidada selección de utensilios, químicos, material y equipamiento científico, especializados.

Fig. 6. WEB del Museo: <http://institucional.us.es/museohistfarm>

Del mismo modo, para reafirmarnos en que el Museo es un ente vivo, creamos perfiles en las redes sociales Facebook -figura 7- y Twitter.



Fig.7. <https://www.facebook.com/MuseoDeHistoriaDeLaFarmacia>

Por lo demás, para continuar con el fomento de la cultura científica, hemos participado en un programa de radio de divulgación científica llamado “La Buhardilla 2.0”, también en una entrevista en la COPE, en el programa "En primera persona" de Radio Nacional de España dirigido por Sandra Camps, y en el periódico "Diario de Sevilla", entre otros.

Docencia

Al respecto de la educación, el recinto sirve como centro docente para la impartición de los seminarios, obligatorios, de Historia de la Farmacia de la asignatura de Grado en Farmacia “*Quimioinformática, Investigación e Historia de la Farmacia*”. En ellos, se inicia a los estudiantes internos de grado en el quehacer cotidiano investigador propio de un Museo y se profundiza en la labor de gestión, conservación y difusión cultural museística de los estudiantes de doctorado. En este sentido, un interesante trabajo acerca de las tareas de conservación, catalogación, difusión e investigación se ha desarrollado en el IES “Pedro Espinosa” de Málaga (Ariza, Naz, 2016: 82).

Insistimos que la educación de la sociedad es una de las funciones esenciales de cualquier institución museística moderna. Pretendemos ser una herramienta de divulgación científica, pues, a través de la exposición del Museo queremos sembrar, tanto en el público infantil como en el adulto el interés por la cultura y la ciencia, y promover con esto la inquietud por aprender y ahondar en la ciencia y en los valores éticos y sociales enmarcados en una profesión sanitaria.

Documentación

Siguiendo con la normativa del ICOM, se observa que su artículo 2.20 del Código Deontológico versa sobre la documentación de las colecciones del Museo indicando que: *"Las colecciones de un Museo se deben documentar con arreglo a las normas profesionales comúnmente admitidas. La documentación debe comprender la identificación y descripción completas de cada objeto, así como de sus elementos asociados, procedencia, estado, tratamiento de que ha sido objeto y su localización actual. Estos datos se deben conservar en lugar seguro y se debe contar con sistemas de búsqueda para que el personal y otros usuarios legítimos puedan consultarlos"*.

Por otra parte, la exposición aspira a convertirse en Colección Museográfica del Registro de Museo y Colección Museográfica de Andalucía. Para ello, se han estudiado los “requisitos mínimos” y las “funciones generales” exigidas por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. Entre los primeros, debe disponer de un inventario de los bienes, tener un horario de 10 horas semanales, un inmueble que garantice las visitas públicas, las condiciones de seguridad y conservación, eliminación de barreras arquitectónicas y un plan de seguridad. Englobando a las funciones generales referentes a colecciones museográficas vemos que deben proteger y conservar sus bienes, disponer de un inventario y registro, es decir, una documentación técnica de sus bienes, una exhibición ordenada de sus fondos y una promoción al acceso público¹.

Como sabemos, el valor científico-cultural y educativo de una colección museística, su seguridad y su difusión van a depender, en gran medida, de la calidad de la documentación que se le asocie.

Es necesario, por consiguiente, implantar un sistema documental en el Museo que, basado en fuentes de información, actualizadas y accesibles, garantice un adecuado control y gestión de las colecciones.

Dicho proceso de documentación incluye las labores de registro, inventario y catalogación de los objetos que el Museo custodia.

Insistimos en recalcar que el estudio de las piezas museísticas es una función científica inherente al Museo y engloba las labores de investigación de las colecciones. Dichas labores implican la identificación de las piezas, autenticación y datación, y a la documentación de las mismas. La documentación consiste en un registro, inventariado y catalogación de cada pieza expuesta en nuestro Museo.

A su vez, resaltar que a raíz de la labor de documentación de los objetos expuestos podemos planificar una conservación preventiva de las piezas museísticas. Un buen ejemplo es la iluminación, entendiendo que debemos tomar una serie de precauciones y saber perfectamente qué tipo de material vamos a iluminar, ya que los efectos de la luz son acumulativos y tratamos de buscar el equilibrio entre conservación y visibilidad. La iluminación idónea en nuestros días es la fibra óptica, ya que no emite calor, aunque hay que resaltar que su generador sí, por lo que debe estar fuera de la vitrina o lugar de exposición. En palabras de Gutiérrez Usillos citando a Frade sabemos que en *cuestiones de luz y color, lo más aconsejable es combinar la luz natural con la iluminación general y una <iluminación de acento> que permita resaltar aspectos puntuales* (GUTIÉRREZ, 2012).

Volviendo a la importancia del estudio de la colección, se ha confeccionado para el Museo de Historia de la Farmacia un “*Acta de Recepción*”, en formato papel, -figura 8- donde queda recogida toda nueva pieza que entre a formar parte del mismo. Este acta incluye una breve descripción del objeto, fecha de ingreso y los nombres de la persona que trae el objeto y del personal del Museo que lo recibió.

The form is titled "ACTA DE RECEPCIÓN DE:" followed by "MUSEO DE HISTORIA DE LA FARMACIA DE SEVILLA". It includes a section for "DESCRIPCIÓN DEL OBJETO:" and a table with three columns: "DONACIÓN", "CESIÓN", and "OTROS". Below this is a section for "FECHA DE INGRESO:" and two signature lines: "NOMBRE Y FIRMA DEL EMPLEADO DEL MUSEO" and "NOMBRE Y FIRMA DONANTE". At the bottom, it identifies the "DEPARTAMENTO DE FARMACIA Y TECNOLOGÍA FARMACÉUTICA" and the "UNIDAD DE HISTORIA DE LA FARMACIA Y LEGISLACIÓN FARMACÉUTICA".

DONACIÓN	CESIÓN	OTROS

Fig.8. Acta de Recepción.

Cada vez que nos hacen entrega de una nueva pieza, le asignamos un “Número de Registro”, este tiene carácter exclusivo y permanente para cada objeto, y permite su identificación, así nos aseguramos que pueda ser utilizado como referencia del objeto en cualquier documento que lo mencione. Este registro es el control de entrada y salida de los objetos del Museo para poder identificarlos y conocer su localización.

De igual modo, se ha establecido un “Libro de Registro”, en formato Excel 2010. El Excel -figura 9- nos permite tener la información dividida en columnas, mostrando así una información organizada, recogiendo la siguiente información básica de cada objeto, que sería: un número de registro, la identificación del objeto mediante una breve descripción y detallar el estado de conservación en

Se inventa	Localizaci	Foto	ESPECIALIDAD	NUMER	FECHA	REGISTRADO	LABORATORIO	DIRECTO	F.F.	Presentaci	COMPOSI	DOSIFICA	INDICACI	EFECC
200	Museo, estantería 1 (201), zona externa 2 (200)		ASMACUBA (AS) (AS)	7.817	05.03.1906	Decreto general de	Laboratorio de Compañía	D. F. Ferrer	ASMACUBA (as)	Tubos con	Comprimidos	Aspirina	Analgesico, antipirético	de
202	Museo, estantería 1		EUGESTOL, Egitto	8.909	07.04.1924	Dirección General de	Laboratorio "Egitto", Opatz	Colabor. Inyectables de 15 ampollas de	Orbitario de Filisargona (Para los	ampollas de	Orbitario de Filisargona	(Para los	ampollas de	Orbitario de Filisargona

Fig. 10. Ejemplo de ficha de inventario de Especialidades Farmacéuticas.

Cada estantería y también la mesa, se encuentran enumeradas y clasificadas según el material que en ella esté expuesta.

Para el inventariado se tuvieron que crear libros Excel, seccionando las distintas piezas expuestas en el Museo, debido a que el volumen del documento complicaba el trabajo en el mismo. Esta división es la siguiente:

Botes: 500 inventariados

Libros: 43

Publicidad - varios: 83

Especialidades farmacéuticas: 275

Laboratorio: 139

Productos extranjeros: 146

Quina y derivados: 26 y

Material de vidrio: 79.

Llegados a este punto, conviene enfatizar que, a fecha de este trabajo, se sigue con el proceso de inventariado, ya que son muchas las piezas de interés museístico las que disponemos, y también, debido a las muchas donaciones, nombradas anteriormente, que ha habido desde la inauguración oficial.

Conclusiones

El Museo recibe a más de 700 visitantes a lo largo de cada curso académico, si tenemos en cuenta las visitas concertadas y los seminarios de la asignatura obligatoria de Grado en Farmacia “*Quimioinformática, Investigación e Historia de la Farmacia*”.

Basándonos en la estadística, se comprueba que el porcentaje mayoritario de visitas corresponde a la categoría “otros” –grupos de jubilados, taller de “Conocer Sevilla”, etc.-, afirmándose de este

modo que el Museo cumple una labor divulgativa con la sociedad en general, no solamente con personas del ámbito sanitario.

En definitiva, tratamos que el público se acerque al papel del boticario decimonónico y que logre impregnarse del romanticismo que lleva intrínseco este lugar apto para los amantes de las humanidades y de este arte de curar que es la Farmacia.

Estamos ante una colección universitaria que recrea una Farmacia de morteros, balanzas y granatarios, capsulador para cachets, pildoreros, rieleras, moldes para óvulos y supositorios, polarímetros y colorímetros, entre otras muchas piezas de interés. Una Farmacia romántica ya perdida en su esencia, que dio paso al medicamento industrializado y a la visión clínica del paciente, más que a la propia confección del medicamento.

El Museo tiene también una ingente actividad investigadora que se traduce en la elaboración de artículos científicos, participación en Congresos científicos nacionales e internacionales, capítulos de libros, la defensa de diversos Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y la elaboración de una Tesis Doctoral. El Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla reúne las características de un centro de docencia y, a la par, de investigación y divulgación.

Agradecimientos

Queremos enfatizar la importancia de los patrocinadores. En nuestros inicios recibimos ayudas de los Colegios de Farmacéuticos de Badajoz y Sevilla, de la Fundación Farmacéutica Avenzóar, la Cátedra Avenzóar, el Vicerrectorado de Investigación Universidad de Sevilla y la propia Facultad de Farmacia. Acentuar, en este aspecto al Laboratorio Boiron de medicamentos homeopáticos, que ha participado con la instauración de la I Beca Boiron para el Museo, que ha sido renovada este curso 2016/2017.

Bibliografía

ARIZA MONTES, M^a Matilde; NAZ LUCENA, Antonio Marcos, “La creación del Museo Virtual del Patrimonio del IES “Pedro Espinosa”: una tarea de todos” [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 16. Diciembre 2016. < <http://revista.muesca.es/documentos/cabas16/5-%20MUVIPA.pdf>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 03.05.2017].

GUTIÉRREZ USILLOS, Andrés (2012). *Manual práctico de Museos*. Gijón: ed. Trea.

<http://archives.icom.museum/codigo.html> [Consultado: 03/05/2017].

<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1987-11621> [Consultado: 03/05/2017].

<http://institucional.us.es/museohistfarm> [Consultado: 03/05/2017]

<http://www.juntadeandalucia.es/organismos/cultura/areas/museos/registro-museos.html> [Consultado: 03/05/2017]

<http://icom.museum/los-comites/comites-internacionales/comites-internacionales/comite-internacional-para-la-documentacion/L/1/> [Consultado: 03/05/2017].

MURILLO BERMEJO, N.; MURILLO BERMEJO, F.; DELGADO GUERRERO, MJ. (2014). <<Francisco Murillo Campos >>. En: *De la relevancia farmacéutica sevillana*. Sevilla: Real e Ilustre Colegio Oficial de Farmacéuticos de Sevilla.

RAMOS CARRILLO, Antonio, MORENO TORAL, Esteban (2007). <<Reflexiones Ante una Ruta Farmacéutica>>. *Farmacia Hispalense* (Sevilla), 22, pp. 54-59.

RAMOS CARRILLO, Antonio; RUIZ ALTABA, Rocío (2014). <<Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla>>. *Farmacia Hispalense*, número 38, pp. 38-42.

RAMOS CARRILLO, Antonio, RUIZ ALTABA, Rocío (2015). <<Educación, investigación y Museo: un trípode cultural entroncado en la Facultad de Farmacia de Sevilla>>, en *Congreso Internacional de Museos Universitarios (CIMU): Tradición y Futuro*, (Coord. R. D. Rivera Rivera, I García Fernández), Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 453-457.

RUIZ ALTABA, Rocío; RAMOS CARRILLO, Antonio (2014). <<Quehaceres de un boticario decimonónico: el Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla>>. *Revista Pliegos de Rebotica* (Madrid) número 11, pp. 11-13.

RUIZ ALTABA, Rocío; RAMOS CARRILLO, Antonio (2016) <<Procesos de inventariado, documentación, catalogación e investigación de las colecciones educativas de la Universidad de Sevilla: el Museo de Historia de la Farmacia>>, en *II Encuentro Arte y Ciencia "Las colecciones educativas de la Universidad de Sevilla": "Procesos de inventariado, documentación, catalogación e investigación de las colecciones educativas de la Universidad de Sevilla"*. Sevilla: Universidad.

Referencias

¹La documentación que debe presentarse así como el procedimiento para la autorización como museo o colección museográfica viene recogido en el artículo 8 de la Ley 8/2007 y en el Decreto 284/1995, de 28 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Creación de Museos y de Gestión de Fondos Museísticos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (artículos 6 al 8) (BOJA núm. 5 de 16 de enero de 1996).

<http://www.juntadeandalucia.es/organismos/cultura/areas/museos/registro-museos.html>. [Consulta: 04/05/2017]

²*Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 620/1987, de 10 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos*. El reglamento de Museos de titularidad estatal, en su capítulo V, señala que todos los Museos de Titularidad estatal deberán elaborar un inventario, que tiene como finalidad "identificar, por me-

norizadamente los fondos asignados al Museo y los depositados en este, con referencia a la significación científica o artística de los mismos, y conocer su ubicación topográfica. Este inventario se llevará por orden cronológico de entrada de los bienes en el Museo.” <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1987-11621> [Consultado: 04/05/2017].

³El CIDOC es el comité internacional del ICOM que se dedica a la documentación de las colecciones de Museos y reúne a conservadores, bibliotecarios y especialistas de la documentación, del registro, de la gestión de las colecciones y de la informatización. <http://icom.museum/los-comites/comites-internacionales/comites-internacionales/comite-internacional-para-la-documentacion/L/1/> [Consultado: 04/05/2017].

⁴El artículo 2.20 del Código Deontológico del ICOM versa sobre la documentación de las colecciones del Museo indicando que: *“Las colecciones de un Museo se deben documentar con arreglo a las normas profesionales comúnmente admitidas. La documentación debe comprender la identificación, estado, tratamiento de que ha sido objeto y su localización actual. Estos datos se deben conservar en lugar seguro y se debe contar con sistemas de búsqueda para que el personal y otros usuarios legítimos puedan consultarlos.”* <http://archives.icom.museum/codigo.html>. [Consultado: 04/05/2017].

Entre lo impreso y lo manuscrito: viaje por España de la mano de un manual y un cuaderno escolar¹

Between the printed and the manuscript: travel through Spain since a handbook and a school notebook

Elena Fernández Gómez

Universidad de Alcalá

Fecha de recepción del original: abril 2017

Fecha de aceptación: mayo 2017

Resumen

Los manuales y cuadernos escolares constituyen una de las fuentes para reconstruir la cultura escrita infantil y conocer tanto el contexto de producción y difusión de la misma como los usos, funciones y significados que los niños y niñas atribuyen a la escritura y a la lectura. A través del análisis comparativo de un manual y de un cuaderno escolar de los años 40, en este artículo nos aproximaremos a la escuela del primer franquismo y a la importancia que en el seno de la misma se le dio a la Geografía y a la Historia.

Palabras clave: Historia de la Cultura Escrita, Historia de la Educación, Franquismo, Manuales Escolares, Cuadernos escolares, Libros de Viajes, España.

Abstract

School textbooks and notebooks are the main sources to reconstruct the child to know both the culture and context of production and dissemination of the same as the uses, functions and meanings that children attribute to writing and reading. Through the comparative analysis of a manual and a school notebook of the 40s, in this article we will approach the school early Franco and importance within the same was given to Geography and History.

Key words: History of Written Culture, History of Education, Franco, Textbook, School notebooks, Travel Books, Spain.

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación «*Scripta in itinere*». *Discursos, formas y apropiaciones de la cultura escrita en espacios públicos desde la primera edad moderna a nuestros días* (Ministerio de Economía y Competitividad HAR2014-51883).

Introducción

El poder acercarnos al estudio de la cultura escrita de la infancia se lo debemos, en gran medida, al ámbito escolar. Es en este medio donde aprenden a leer y a escribir, y, por tanto, “el espacio por excelencia, sin duda, de la mayor parte de la producción escrita infantil” (Sierra, 2012:24). Junto a los productos creados para los niños y las niñas, entre los cuales los manuales de texto son protagonistas indiscutibles, nos encontramos con aquellas escrituras elaboradas por los propios alumnos y alumnas, siendo su mayor representación los cuadernos escolares dada su importancia como herramienta pedagógica. Por ello, en este artículo nos adentraremos en la cultura escrita infantil a través del análisis comparativo entre un manual y un cuaderno escolar. El primero, editado en Barcelona por Miguel A. Salvatella y con una gran difusión en la década de los años 40, lleva por título *Viajes por España* y es obra de Federico Torres. El cuaderno, por otra parte, es un cuaderno individual de un alumno/a cuyo título es similar al del libro: *Viaje por España*. Ambos forman parte de los fondos del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), situado en Berlanga de Duero, Soria.

La consulta de este tipo de fuentes permite comprobar la interrelación entre las teorías y las prácticas educativas, conocer cómo influyen las ideas políticas en los productos realizados para y por los niños y las niñas y el uso que éstos hacen de la cultura escrita en el ámbito escolar. Por otro lado, conocer el contexto y el modo de producción del cuaderno escolar nos conduce a su autor y al sentido que éste dio a su escritura. Al igual que el análisis del discurso contenido en el manual escolar, nos desvela tanto las intenciones implícitas como las explícitas del mismo. Ambos, manual y cuaderno, nos llevan directamente a entender cómo era la escuela de estos años, la escuela franquista. En definitiva, tal y como nos propone Antonio Castillo Gómez, nos acercaremos al estudio de la historia a través de la cultura escrita, en este caso, enfocada en la escuela y en la infancia:

Apreciar la manera en que la escritura se dispone sobre una determinada superficie (la página de un códice, un folio de papel, un bloque de piedra o un muro cualquiera) puede indicarnos mucho tanto de la persona que escribe o compone el texto como de la finalidad que persigue al hacerlo. Igualmente, las estrategias textuales y editoriales funcionan como indicios que sirven para aproximarnos a los avatares más técnicos del mundo editorial, pero también a las expectativas de difusión o lectura implícitas en el momento mismo de organizar una copia manuscrita, lanzar al mercado un libro impreso o concebir una obra multimedia en la pantalla del ordenador. (Castillo, 2005:23).

Entre lo impreso...

El manual escolar nace “para atender las exigencias de los [nuevos] métodos de enseñanza [empleados en el] desarrollo de la escolarización” (Escolano, 1998:19-47). En estos libros, se concen-

tran los conocimientos que se consideran necesarios para la formación de los niños y niñas, adaptándose a su edad y valorando qué, cuándo y cuántos saberes han de inculcarse a través de ellos. Por este motivo, el manual escolar es un reflejo de la sociedad y de la escuela, ya que nos muestra la organización de las materias, los contenidos seleccionados, los valores que se transmiten y los que quedan ocultos entre líneas, la ideología dominante, las normas y convenciones sociales, etc. Lo que lo convierte en una fuente histórica nada despreciable (Puelles, 2000:5-11) (Escolano, 2003:17-46).

En el caso del manual objeto de estudio en este artículo, *Viajes por España* de Federico Torres, no conocemos con seguridad la fecha de su primera edición. Si bien podemos saber que fue de amplio uso en las escuelas en la década de los años 40 tanto por su temática y por las anotaciones que realiza el autor en el prólogo, así como por la editorial que lo publicó, la catalana propiedad de Miguel A. Salvatella. Como afirma Manuela López Marcos, resulta difícil constatar la fecha de las primeras ediciones en la mayoría de los manuales escolares de estos momentos, ya que son objeto de constantes reediciones y/o reimpressiones (López, 2001:102). Así, en el caso de *Viajes por España*, el ejemplar más antiguo que se conserva en la Biblioteca Nacional de España carece de año y número de edición. Sin embargo sabemos que es el más antiguo gracias a la fecha que aparece en la primera de las cartas que componen este libro, datada en 1927. En el Centro de Investigación interuniversitario dedicado al estudio histórico de los Manuales Escolares (MANES) se conserva la 4ª edición de este ejemplar que corresponde al año 1933. Sin embargo, ninguno de estos dos ejemplares está publicado por la editorial Salvatella como sucede a partir del año 39. Es a partir de esta fecha cuando volvemos a tener referencias de este manual, aunque los datos encontrados son contradictorios en cuanto a los años de publicación y al número de ediciones. Por ejemplo, en uno de los expedientes conservados en el Archivo General de la Administración (A.G.A) donde se autoriza al editor a emitir una tirada de diez mil ejemplares, figura que la 9ª edición corresponde al año 1939². El editor, al año siguiente, 1940, solicita que este manual sea aprobado como texto escolar y entre otros datos, especifica que se trata de la 10ª edición³. Sin embargo, en el CEINCE, se conserva un ejemplar fechado en este mismo año pero en el que se indica que es la 13ª edición. Asimismo, en la Biblioteca Nacional de España, se conserva un ejemplar de la 8ª edición fechado en 1942. A pesar de la existencia de tantas ediciones diferentes, los cambios en el contenido del manual son más bien escasos. La modificación que podríamos determinar como más significativa es la de la fecha de la primera carta que cambia a 17 de julio de 1934 una vez que este libro es publicado por la editorial Salvatella. Esta datación permanecerá hasta una edición de

² Archivo General de la Administración (A.G.A), Alcalá de Henares, Madrid. Sección: Cultura. Fondo: Expedientes de Censura de Libros. Signatura: (3)50 21/06442. Expediente: 255. Año 1939.

³ A.G.A. Sección: Cultura. Fondo: Expedientes de Censura de Libros. Signatura: (3)50 21/06511. Expediente: 95. Año 1940.

1960 donde la primera carta de dicho libro aparecerá fechada en este mismo año sin que se produzcan otros cambios relevantes en el contenido.

Efectivamente, en 1940, este libro fue “aprobado para texto escolar por la Dirección General de Primera Enseñanza (13-4-1940)”. Un texto que no aparece en la contraportada del libro en la edición de 1942, aunque sí a partir de la 24ª de 1956. Independientemente de las contradicciones contempladas, el número de ediciones así como el de tiradas de ejemplares (diez mil tanto en el año 1939 como en 1940) indican el éxito que tuvo este manual. Federico Torres, en el prólogo, hace alusión a esta buena acogida:

De todos mis libros escolares es este el más querido, porque es el que más agrada a los maestros. Otros los he escrito con más cuidado, ninguno con más veneración. Y quizá sea esto último la causa de su éxito. Yo por mi parte no hubiera podido proceder de otro modo al tratarse de una reseña de los valores hispanos. Sin duda el Magisterio ha comprendido mi amor acendrado hacia España, y ha querido premiarlo con su solicitud para con mi libro. (Torres, 1956).

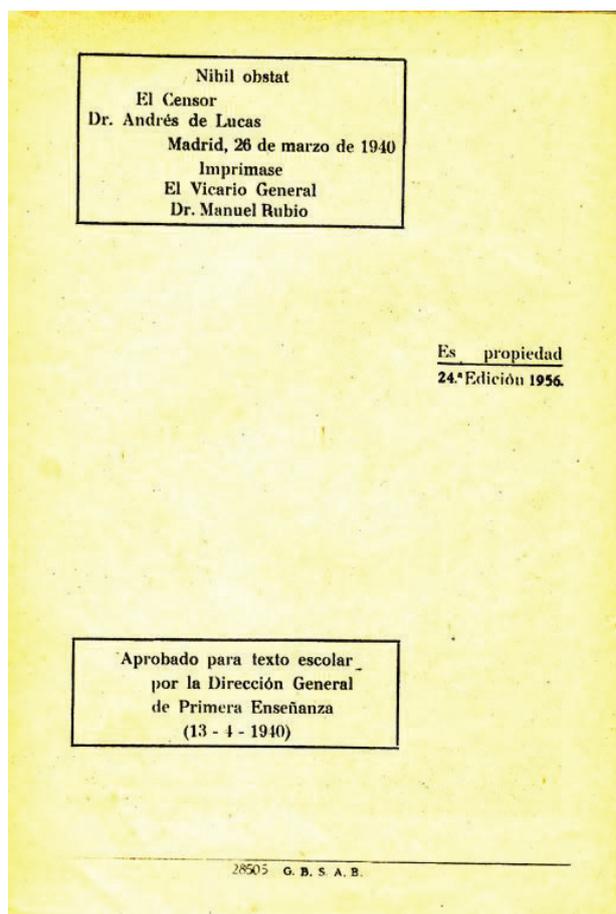


FIGURA 1: Contraportada del libro *Viajes por España* de Federico Torres, Barcelona: Miguel A. Salvatella, 1956.

Aunque Federico Torres Yagües (Madrid, 1907-1997) fue un prolífico autor de manuales escolares en la primera mitad del siglo XX, es poco lo que sabemos sobre él. Únicamente que se especializó en el mundo editorial junto a su tío José Yagües en la Editorial Mundo Latino, y como propietario de la empresa familiar gráficas Yagües S.L. Administró la revista pedagógica *Avante* y, tras la Guerra Civil, abrió su propia librería, “La librería de los niños”, en Madrid. (Juan, 2001: “Introducción”).

A propósito de las diferentes tipologías de los manuales escolares, Antonio Viñao remite a la clasificación que llevó a cabo Castro Legua en 1893 en su obra *Medios de Instruir*, donde éste distingue ocho clases de manuales dedicados a la enseñanza de la lectura y de diversas materias en un momento en el que poco a poco iban desapareciendo las tradicionales cartillas. De entre todos ellos, el manual al que nos referimos pertenece a los libros manuscritos, definido como “textos utilitarios, de la vida cotidiana, y diferentes tipos de letras”⁴. A pesar del nombre que recibieron, fue la imprenta la encargada de modificar el modelo caligráfico a medida que avanza el manual con el fin de que los alumnos/as conocieran y practicaran distintos tipos de letra.

Una tipología que se convirtió en uno de los recursos didácticos principales dentro de las aulas de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX gracias a dos hechos fundamentales. Por un lado, se empieza a prestar atención a la escritura ordinaria en el ámbito escolar. El niño o niña debía enfrentarse en su cotidianeidad a la escritura de formularios, cartas, diarios, libros de cuentas, etc., por lo que estas prácticas de escritura se incluyeron en este momento en el currículo escolar. Por otro, fue esencial la influencia de las nuevas propuestas educativas inspiradas en Célestin Freinet o Giuseppe Lombardo Radice, entre otros, que concedieron a la expresión escrita de las experiencias del niño o niña, una relevancia hasta entonces inexistente. Ambos aspectos incentivaron la producción escrita y despertaron el interés por la conservación de los documentos infantiles en el ámbito escolar. (Sierra, 2012:29).

La pertenencia de nuestro manual a la categoría de los libros manuscritos escolares no sólo se evidencia en su aspecto tanto exterior como interior, sino que es resaltado por el propio autor en el prólogo, al tiempo que presenta su temática: “Quizás [este libro] no necesitara prólogo explicativo, porque su título ya dice mucho de su tema y porque el lector, al abrirle por cualquier página, descubre que se trata de cartas manuscritas que versan sobre España” (Torres, 1956). El libro, como se puede deducir de esta cita y comprobar al abrirlo, está escrito en forma epistolar, principal herramienta comunicativa por su carácter didáctico ancestral desde el mundo clásico, y protagonista de numerosos libros escolares. Verónica Sierra ha resaltado la importancia de la correspondencia en el ámbito escolar:

⁴ Las diferentes tipologías presentadas por Castro Legua son: silabarios o cartillas; cuentos; libros de cosas; biografías y misceláneas; los libros en verso; los manuscritos y los tratados relativos a una o más materias escolares. Consúltese: Viñao Frago, Antonio (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, México: Educación, Voces y Vuelos, p. 327.

Indagar en los manuales [escolares] [...] nos lleva a reconocer el lugar central que la carta asume en la educación y en el desarrollo del niño [...]. Los modelos epistolares reproducidos en los manuales constituyen, además, un bonito mirador desde el que asomarse a los comportamientos y actitudes, a las normas y convenciones, que se pretenden inculcar al alumno, puesto que las reglas que guían la lectura [y escritura] de cartas en el ámbito escolar tienen como fin último la socialización del niño. (Sierra, 2003:727).

El argumento que el libro desarrolla es el de un niño que al terminar el curso, y gracias a sus buenas notas y al esfuerzo que ha realizado durante todo el año, recibe como premio un viaje por todas las provincias españolas desde donde contará todas sus impresiones a su mejor amigo (Torres, 1956).

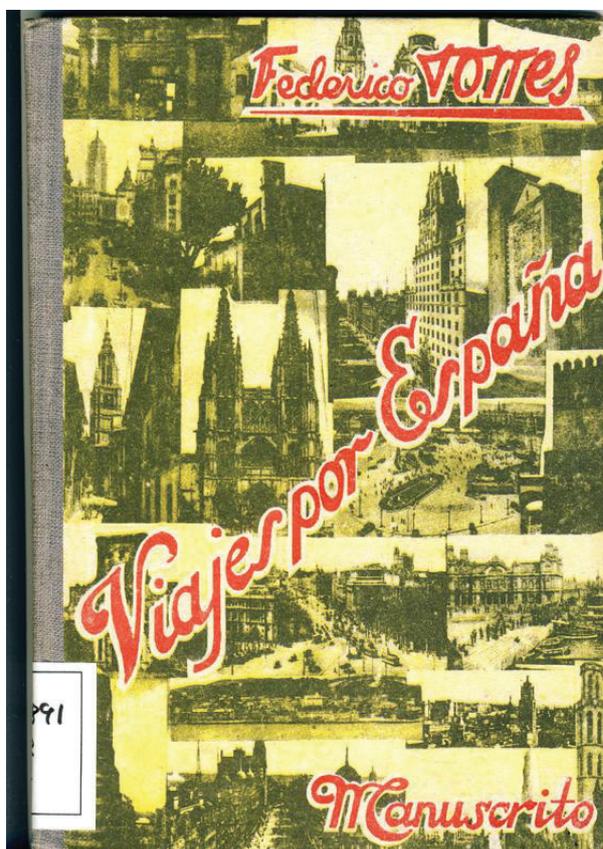


FIGURA 2: Cubierta del manual escolar *Viajes por España* de Federico Torres, Barcelona: Miguel A. Salvatella, 1956.

También podemos conocer, a través del prólogo, la intencionalidad del autor al escribir la obra. Según expresa Federico Torres, fueron sus objetivos principales: promover el patriotismo; dar a

conocer al niño lo esencial sobre el lugar donde vive y dotar al alumno/a la posibilidad de viajar sin salir de las aulas puesto que sólo algunos privilegiados podían hacerlo:

El niño que recibe la correspondencia viaja imaginativamente y es que los niños, sin salir del recinto escolar, viajan también con la ilusión por toda España, descubriendo ante sus ojos inéditos, nuevos e insospechados horizontes. El niño catalán, envuelto en el vértigo de una actividad febril, percibe el halo caliente de las luminosas tierras andaluzas, y el manchego, de mirada perdida en la llanura inmensa, divisa un paisaje de montañas y de mar. Y así en viajes imaginativos, van penetrando en su patria, diversa y única, en una dulce ensoñación que les hace amarla intensamente⁵ (Torres, 1956).

En la cubierta de *Viajes por España* aparece el nombre del autor (subrayado, con el apellido en mayúsculas y situado en la parte superior derecha); el título (en posición diagonal ocupando toda la parte central), y la adscripción del libro a la tipología de las lecturas de manuscritos, (en la zona inferior derecha). Toda esta información figura con el mismo tipo de letra, en color rojo y blanco, que contrasta con el fondo en tono amarillo apagado que cubre un *collage* fotográfico de algunos monumentos característicos de España. Nada más abrir el libro, al igual que sucede en la contracubierta, aparecen ilustraciones en las guardas, en blanco y negro, de castillos españoles, cada uno de ellos acompañado por su nombre y el lugar donde se encuentra⁶. En la portada, aparece de nuevo el nombre del autor, el título de la obra y la pertenencia al género de los manuscritos escolares, además de constar los datos editoriales (Miguel A. Salvatella, editor. Sto. Domingo, 5, Barcelona) y una ilustración muy representativa de la obra: un niño con una maleta en la mano. Antecede a la portada una página con anuncios de “los libros ideales para la juventud”⁷, a la venta en esta casa editorial. En total, la obra consta de 125 páginas y su tamaño es de 14 x 20 cm.

⁵ Sobre el uso del viaje como recurso didáctico véase: FANDIÑO PÉREZ, Roberto (2010). «Por el turismo hacia Dios: escuela pública y campañas de propaganda sobre el turismo en las postrimerías del franquismo». *Berceo*, 159, pp. 277-299; MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucía (2008). «Viajando para aprender: relatos escritos sobre un paseo escolar en México, 1889-1932». En: *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX-XX)*, Gijón: Trea, pp. 351-372 y MIGNOT, Venancio; CHRYSTINA, Ana y GONÇALVES GONDRAS, José (orgs.) (2007). *Viagens Pedagógicas*. Brasil: Cortez Editora.

⁶ En las guardas del principio del libro aparecen el Castillo de Utrera (Andalucía); el Castillo de los Duques de Feria en Zafra (Extremadura); la Torre de Santillana (Castilla la Vieja); el Alcázar árabe de Niebla (Andalucía). Y en las dos últimas páginas del libro el Castillo de Alhama de Aragón; el Castillo de Medellín (Extremadura); el Castillo de Sigüenza (Castilla la Nueva); y el Castillo de los Condes de Peralada (Cataluña).

⁷ “Selecciones Ajax. Magnífica representación-absoluta garantía moral. Esta colección ofrece al lector un variado surtido de leyendas españolas, espigadas aquí y allá del acervo inagotable de la Historia y de la Tradición, y de amenísimos relatos históricos que hacen vivir a nuestros lectores el ambiente, las circunstancias que rodearon a las figuras de excepción, honra y orgullo de España y de nuestra raza.” Se añade, además que son “Obras premiadas en el Concurso entre Editoriales españolas convocado por Orden Ministerial del 8 de abril de 1952, con motivo de la celebración de la 'Fiesta del Libro'.” Algunos de los títulos publicados: *Los Fundadores del Imperio* (biografía de los Reyes Católicos); *El Emperador* (biografía de Carlos V); *El Paladín de la Cristiandad* (biografía de Juan de Austria); o *Una Vida al Servicio del Imperio* (efeméride del Duque de Alba y de la época imperial).



FIGURA 3: Detalle de la portada del manual escolar *Viajes por España* de Federico Torres, Barcelona: Miguel A. Salvatella, 1956.

Viajes por España es un manual en el que, además de enseñar al alumno a escribir cartas y a practicar distintos tipos de letras, se le introduce en la historia y en la geografía de España, fomentando así el patriotismo, que fue uno de los valores fundamentales del franquismo:

La enseñanza de la Historia era un medio inmejorable para la educación patriótica y religiosa, al menos en el caso español. Y eso no es todo; si llenamos los contenidos de esta disciplina con los hechos más gloriosos es fácil despertar en las almas infantiles ese amor a la patria y conseguir que los niños se sientan pequeños héroes, orgullosos de creerse nacidos en la más grande nación que jamás haya existido. (López, 2001:117).

El período franquista se podría dividir con sus correspondientes características educativas, según Antonio Viñao, en cuatro etapas: de julio de 1936 a marzo de 1939 correspondiente a la Guerra Civil; desde abril de 1939 al nombramiento de Joaquín Ruiz Giménez como ministro, en junio

de 1951; desde junio de 1951 al nombramiento de José Luis Villar Palasí como ministro, en abril de 1968; y desde abril de 1968 hasta la muerte de Franco, en noviembre de 1975. Añade un posible quinto período que abarcaría desde los años de la transición hasta las elecciones generales de 1977. (Viñao, 2004:60).

En la segunda etapa (1939-1951), que es en la que se enmarca este trabajo, predomina una clara tendencia hacia el totalitarismo. Esto se refleja en el ímpetu franquista de borrar toda huella republicana para tomar las riendas de la sociedad y hacerse con el control absoluto del sistema educativo. Un control que pretende establecer un nuevo orden, asentado en el retorno a la tradición y a las bases ideológicas del Antiguo Régimen. El concepto de patria toma protagonismo, por tanto, entendiéndose como tal: “Comunidad de vida frente a individualismo, como sentimiento y emoción frente a una fría realidad exterior, como síntesis o armonía frente a la diferencia o desunión. Todo ello deberá interiorizarse profundamente a través de un adecuado aprendizaje escolar y extraescolar”. Algo que, indudablemente, quedará reflejado en los manuales escolares aprobados para el uso en las escuelas de la época.

Los momentos más gloriosos, junto con los personajes y monumentos más característicos y representativos vinculados a los principios del régimen, son narrados por el protagonista, Alfredo Toral,

que viaja junto a su padre. Dada, pues, la temática del libro y el modo en que ésta se plantea o desarrolla, podemos situar el mismo en el género de libro de viajes, que cobra un gran éxito en estos momentos.

El origen de la difusión de los libros de viajes en España surge tomando como modelo *Le tour de la France par deux enfants: devoir et patrie. Livre de lecture courante*, de Gabriel Bruno publicado en Francia en 1877 (Bruno, 1877). Este toma como protagonista a dos niños que visitan las principales ciudades de Francia y cuentan lo más relevante de cada una de ellas. Para introducir estos textos en las aulas españolas del momento, se recurrió a la convocatoria de diferentes concursos. Esta es, además, una de las explicaciones que los especialistas barajan para dar sentido a la existencia de tantos ejemplares de similares rasgos, cuyos protagonistas viajan por España.

El primero de los concursos fue convocado en 1921 a propuesta del ministro César Silió, en el que se ofrecían 50.000 pesetas para el ganador y 25.000 para el segundo premio. Este concurso estaba pensado para la producción y difusión de manuales escolares que promoviesen el amor por la patria: “En otros países, eximios escritores han realizado esta pedagógica labor. Libros como los de Amicis y Mantegazza, en Italia y Bruno, en Francia, son al par dechado de belleza literaria y eficaces incubadores de patriotismo”⁸. Aunque el premio quedó desierto, parece ser que las obras presentadas al mismo fueron publicadas y, posteriormente, utilizadas como libros de texto en las escuelas de la época franquista. (López, 2001:210). No obstante, Victoriano Ascarza, en su *Diccionario de legislación de primera enseñanza* de 1924, alude que: “Fue declarado desierto [...] por estimar el Jurado que ninguno de los numerosos trabajos presentados ofrecían méritos suficientes para el premio ofrecido”. (Ascarza, 1924:1.092).

Tras el expurgo de libros escolares, y con el fin de dotar a los maestros de materiales didácticos, al tiempo que controlar el contenido de los mismos, se convoca un nuevo concurso de libros de viajes, cuyo premio fue convertir a la obra ganadora en el manual escolar oficial del régimen. En el preámbulo de la Orden del 21 de septiembre de 1937, por la que se reguló la convocatoria, se recogieron las características que debían tener las obras que se presentaron, los requisitos de los participantes y el objetivo del premio:

Se dota, con carácter obligatorio, a todas las Escuelas de España de un mismo libro de lectura que, con el título de *Libro de España*, sea la guía y orientación de la enseñanza patriótica que el Maestro debe transmitir al alumno. [...] Su Historia, su carácter, sus costumbres; sus Santos, sus Héroes, y sus Libros han de desfilar por sus páginas [...]. La unión social, política y religiosa forjada por los Reyes Católicos, la España Imperial de Carlos V y Felipe II; la Colonización de América, la Inquisición, la Contrarreforma, las Guerras Carlistas, han de ser entregadas a la nueva generación

⁸ “Real Decreto de 9 de septiembre de 1921 abriendo un concurso para elegir un libro dedicado a dar a conocer a los niños lo que es y representa España y a hacerla amar”, *Gaceta de Madrid*, 253, 10 de septiembre de 1921, p. 999.

libres de los absurdos tópicos que la desfiguraban⁹.

Finalmente, aunque se recibieron muchos ejemplares, y la convocatoria fue ampliada hasta cuatro veces, no llegó a premiarse ningún manual de los presentados, puesto que la creación de un único manual escolar para toda España suponía la quiebra de gran parte de las editoriales españolas (muchas de las cuales, por otro lado, eran propiedad de congregaciones religiosas) (López, 2001:110):

Podrán continuar en el mercado otros libros pedagógicos destinados a la Primera Enseñanza, cuya tirada en series numerosas ha obligado a las casas productoras a invertir cuantiosas sumas, llevadas del deseo de asegurar la economía de los precios y la competencia en los mercados internacionales, siempre que su contenido sea a juicio de este Ministerio, y previo examen riguroso pedagógicamente recomendable, patriótico por su doctrina y adicto por sus ideas a los nobles principios en que se inspira nuestra victoriosa revolución nacional¹⁰.

Las soluciones que se plantearon fueron dos: por un lado, se creó en 1938 una Comisión Dictaminadora encargada del control (examen y de autorización) de los manuales escolares, incluyendo los ya publicados antes del franquismo. Su vigilancia se centró tanto en los contenidos, que debían ser siempre fieles al régimen, como en la tipografía y en el precio. (Diego, 1998:234). Y, por otro lado, se reeditó un libro ya existente antes de la República, *El libro de España*, cuya primera edición tuvo lugar en 1928 y que en los años 40 fue adaptado a los objetivos de la nueva escuela franquista¹¹.

Tanto una solución como otra, conllevaron la difusión de una gran cantidad de libros cuyo núcleo común fue su temática, además de sus fines, conformándose así el género de los libros de viajes¹². Género al que, sin duda, pertenece *Viajes por España* de Federico Torres que, como hemos visto, comparte la temática propia de este género. Estos libros suelen estar protagonizados por niños, a veces solo uno, otras dos, que tras superar el curso escolar con muy buenas notas reciben el premio de realizar un viaje por España, visitando sus provincias y conociendo, así, los monumentos y

⁹ B. O. E. del 22 de septiembre de 1937, núm. 337, p. 3475.

¹⁰ B.O.E. del 5 de julio de 1938, nº 5. Para saber más véase: TIANA FERRER, Alejandro (2012). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

¹¹ Un libro que siguió presente en las escuelas españolas pasados los años 50 tal y como nos indica Juan González Ruiz en uno de sus artículos. Véase: GONZÁLEZ RUÍZ, Juan (2010) «Mis encuentros con Pereda» [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]. Nº 4. Diciembre 2010. <http://revista.muesca.es/articulos4/160-mis-encuentros-con-pereda>. ISSN 1989-5909 [Consulta: 25 febrero 2017] p. 1.

¹² Podemos destacar algunos de los títulos más conocidos: ONIEVA, Antonio J. (1951) *Viajando por España*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez; CALLEJA, Saturnino (1900) *Recuerdos de España*, Madrid: Saturnino Calleja o LLACH CARRERAS, Juan (1928) *A través de España*, Gerona: Dalmau Carles Pla, 1928.

personajes más representativos de cada uno de éstas. El fin era transmitir la emoción de los protagonistas al descubrir un país maravilloso y de inigualables características.

En el caso de nuestro manual objeto de estudio bien podría ser uno de los participantes de uno de estos concursos. A pesar de que no tenemos la fecha de su primera edición, como ya hemos explicado, fue un manual publicado antes del franquismo pero que, sin embargo, se aprobó para texto escolar por la dictadura en el año 1940. En el expediente correspondiente a su aprobación como tal, se valora su buen nivel literario y su excelente ilustración. En lo referente al matiz político se indica que es adicto y el censor añade: “Primer manuscrito en forma epistolar, bien orientado e ilustrado. Se debe permitir su publicación”¹³.

...Y lo manuscrito

Los cuadernos escolares, por su parte, empezaron a difundirse en Europa a partir del siglo XIX¹⁴ y de forma más tardía en España, ya en los inicios del siglo XX, por influencia del modelo francés y gracias a los inspectores republicanos, que vieron en ellos múltiples ventajas considerándolos herramientas pedagógicas efectivas. (Martín, 2003:829-838). Antes de su llegada a las aulas, era común utilizar pequeñas pizarras en las que los alumnos/as iban aprendiendo a escribir. Según avanzaban en el aprendizaje, se les proporcionaban hojas sueltas en las que iban demostrando los avances en su escritura. Poco a poco, este método se fue sustituyendo por los cuadernos escolares (Pozo y Ramos, 2001:481-482). Al tiempo que se transformaron los soportes, también lo hizo la escritura, que fue ganando terreno dentro del quehacer escolar. (Viñao, 1999:337). La enseñanza de la escritura, junto con el de la lectura, va a ser el objetivo fundamental de la Enseñanza Primaria, máxime una vez que se impone la lectoescritura como sistema de aprendizaje.

Ante todo, el cuaderno escolar es reflejo de la práctica diaria que se llevaba a cabo dentro de las aulas. Si el manual muestra el currículo y su intencionalidad, el cuaderno es representación de cómo el alumno/a interioriza esos conocimientos, los contenidos que se enseñan, y cuál es la metodología seguida por el maestro. Si ésta se asociaba a un determinado manual, su influencia, además, se vería plasmada en el cuaderno. (Chartier, 2009:163-182). De hecho, el cuaderno escolar, frente al manual, muestra una realidad más palpable y comprobable de lo que realmente sucedía

¹³ A.G.A. Sección: Cultura. Fondo: Expedientes de Censura de Libros. Signatura: (3)50 21/06511. Expediente: 95. Año 1940.

¹⁴ Aunque su implantación surge a partir del siglo XVIII, momento en el que se producen cambios pedagógicos al complementar la enseñanza de la lectura y de la escritura. Consúltese: CASTILLO GÓMEZ, Antonio (2012). «Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares». *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan. / abr, p. 67.

en la clase. El cuaderno escolar puede entenderse entonces como un “testimonio público del trabajo del alumno y del maestro y, por tanto, elemento importante para conocer la cultura escolar de una época” (Pozo, 2008:213).

De esta manera, el cuaderno, como producto elaborado por los niños y niñas y bajo la supervisión del maestro, configura la memoria escrita de la infancia en el ámbito escolar. Es cierto que es un producto condicionado por el adulto y que dado el espacio formal en el que se produce es un producto en gran medida reglado¹⁵. Pero, a su vez, es un elemento que muestra la personalidad del alumno/a, el cumplimiento por parte de éste de unas reglas concretas, su manera de integrar los conocimientos adquiridos (siguiendo las correcciones e indicaciones del maestro) y, en muchas ocasiones, el reflejo de su entorno cotidiano, algo especialmente perceptible en las redacciones, cartas o diarios donde habla de sí mismo y de lo que le rodea¹⁶.

Además de ser un recurso que fomenta y asienta la escritura y la lectura el cuaderno escolar es un medio por el que el alumno/a adquiere una serie de valores morales y de modelo de comportamiento. La pulcritud, la estética y la limpieza que deben tener los cuadernos responden a la intención de inculcar unos hábitos determinados, una disciplina y un cierto sentido ético. (Viñao, 2006:29).

El maestro, lógicamente, también se verá reflejado en los cuadernos escolares. Sus correcciones serán señales de la realidad que existe dentro del aula y nos permitirán, además de conocer la evolución del alumno/a y su proceso de aprendizaje, saber cuáles eran las pautas metodológicas, discursivas y de valores seguidas por él. Es decir, en los cuadernos quedará plasmado aquello que el profesor quiere conseguir de sus alumnos/as, qué es lo que considera correcto o incorrecto, aceptable o intolerable, dándonos pie a configurar la realidad curricular de la enseñanza y de los métodos educativos en un determinado momento histórico.

En el caso del cuaderno escolar seleccionado para este estudio tiene, como ya sabemos, un título muy similar al de manual que hemos descrito anteriormente: *Viaje por España*. Tanto la grafía del título como el color con el que están escritas las letras, recuerdan a los de la obra de Federico Torres. Sin embargo, desconocemos la autoría de este cuaderno, aunque lo lógico es pensar que el nombre del autor debe aparecer al inicio del mismo, en este caso tal vez pudiera haber estado al final del cuaderno, pero no es posible saberlo porque no se ha conservado completo: tan sólo contamos con dieciséis de sus hojas. Que el cuaderno se compone de más páginas lo sabemos porque

¹⁵ De hecho en los cuadernos escolares se plasma claramente la ideología que se quiere implantar en los alumnos/as como puede verse en: MARTÍN FRAILE, Bienvenido y RAMOS RUÍZ, Isabel (2010). «Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito». En *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*, Universidad degli Studi de Macerata (Italia): Edizioni Polistampa pp. 237 - 256

¹⁶ Para más información sobre este tema véase: GVIRTZ, Silvina (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*, Argentina: Eudeba.

la “última” revela que el texto no concluye ahí, ya que la frase queda en suspenso. Ambos elementos, el que no aparezca el nombre del autor/a del cuaderno escolar y la dificultad de que los mismos se conserven completos, limitan en gran medida el análisis de una fuente tan rica para la investigación. Pero estos, junto con la dificultad de que se conserven series completas de un mismo alumno/a o de una institución educativa, así como encontrar cuadernos elaborados en los primeros años del siglo XIX, son algunos de los problemas metodológicos que se nos pueden presentar al analizar estas fuentes. (Viñao: 2006, 30-31).

Sin embargo, a pesar de que no aparezca el nombre del alumno o de la alumna escrito, sí podemos intentar aproximarnos a la autoría del cuaderno a través de las cuestiones que nos plantean Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz y que muestran la mezcla de componentes que pueden participar en la escritura de un cuaderno escolar: “¿Es el niño que escribe? ¿Es el profesor que dicta? ¿Es el libro del cual se extraen las referencias?” (Martín y Ramos: 2012, 631)



FIGURA 4: Imagen de la portada del cuaderno escolar *Viaje por España* con detalle ampliado de la marca del profesor. Sin lugar, sin año. Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), Berlanga del Duero, Soria, Fondo Histórico, sin catalogar.

Por otro lado y al igual que ocurre con los manuales, los cuadernos presentan diferentes tipologías en función de sus características materiales, contenidos y usos (Viñao: 2006,17-35). Según la materialidad, Antonio Viñao plantea una disyuntiva ante la clasificación y concepción del cuaderno escolar. ¿Qué sucede con aquellos trabajos escolares que están elaborados en hojas sueltas? ¿Y si estas hojas son agrupadas artesanalmente tras haber realizado en ellas el trabajo escolar? ¿Se les debe considerar, también, a estos productos cuadernos escolares o solamente pueden ser definidos como tales los que presentan un formato estipulado y son fruto de una elaboración industrial? Ciertamente estas preguntas responden a la tipología del cuaderno escolar seleccionado.

[...] La necesidad de considerar e incluir los cuadernos en el concepto más amplio de trabajos de alumnos, plantea el problema de decidir si el concepto de cuaderno escolar incluye, o no, los trabajos de alumnos en hojas sueltas, estén o no clasificados, grapados, cosidos, unidos o agrupados de alguna forma o con arreglo a algún criterio. Mi respuesta es positiva. Si el criterio a seguir es el de la agrupación, sea ésta consecuencia de su ordenación en una carpeta-archivo o de la formación de un cuaderno o cuadernillo grapado, pegado o cosido, es obvio que, en este caso, nos hallamos ante un cuaderno escolar entendiendo por tal un conjunto de trabajos de alumnos agrupados o unidos (Viñao: 2003,69).

A pesar de esta flexibilidad, Viñao señala que al cuaderno escolar lo define un “concepto estricto”, que estará sujeto a variantes según las cualidades específicas del objeto en cuestión: “El concepto estricto es muy simple: un conjunto de hojas, encuadernadas o cosidas de antemano en forma de libro, que forman una unidad o volumen y que son utilizadas con fines escolares (ese mismo cuaderno puede ser utilizado con otros fines, por ejemplo, como cuaderno de cuentas o diario personal).” (Viñao: 2006,23).

A partir de esta definición, y siguiendo la propuesta de dicho autor, se puede hacer la siguiente clasificación de los cuadernos escolares:

1. Hojas sueltas, fechadas y firmadas, que tienen algún tipo de secuencialidad cronológica, aunque no estén unidas.
2. Hojas sueltas, posteriormente cosidas, sin ningún tipo de cubierta, actuando de portada o cubierta la primera página.
3. Cuadernos autoconstruidos a partir de hojas sueltas, es decir, encuadernados y decorados por el propio alumno para su posterior uso escolar.
4. Cuadernos con cubiertas estandarizadas, de cartón fino y generalmente oscuro (el grupo más numeroso de todos los cuadernos hallados).
5. Cuadernos *ad hoc* elaborados por las imprentas y librerías como objetos escolares. (Viñao: 2006,23).

Nuestro cuaderno objeto de esta investigación está compuesto por hojas sueltas unidas de manera artesanal con un lazo de color verde. Por lo que, según acabamos de ver, entraría dentro de la definición de cuaderno escolar que aporta Viñao y correspondería al número dos dentro de la clasificación previa a estas líneas puesto que el cuaderno no tiene cubierta ni portada. En la primera

hoja aparece el título, *Viaje por España*, situado en la parte superior derecha y resaltado en rojo, escrito en grandes letras y seguidamente la narración.

En cuanto a los aspectos materiales y gráficos, podemos encontrar cuadernos distintos según el formato: en cuarto, en octavo, en vertical o apaisados; y según las dimensiones y la compaginación: dieciséis hojas o más cuyo espacio gráfico se distribuye tanto en el exterior como en el interior de la página. Las hojas pueden estar conformadas por rayados dobles, simples o en blanco, y los márgenes pueden tener diferente grosor y divisiones impresas en función de la actividad que se realice en el cuaderno.

Como hemos mencionado anteriormente, el cuaderno *Viaje por España* se conserva con dieciséis hojas de papel de color blanco, están sin numerar y tienen un margen de color rojo en el lado izquierdo. El formato atiende a las medidas de cuartilla y la distribución de la escritura vertical. Su conservación es buena aunque, como ya se ha señalado, faltan algunas hojas y otras presentan signos del paso del tiempo como roturas o restos de suciedad. La herramienta de escritura empleada por el niño debió ser una pluma. La tinta es siempre azul, sin apreciarse ningún tipo de cambio de tonalidad en todo el manuscrito. La estructura de la narración es ordenada y el cuaderno tiene una buena y limpia presentación. Esta primera hoja, en el margen inferior izquierdo, contiene también una valoración del maestro: “Pasemos”, subrayada y realizada con una tinta similar a la utilizada por el niño.

La caligrafía, la forma de expresar las ideas y la decoración que acompaña a la narración, nos indican que, posiblemente, el cuaderno correspondió a un niño de entre seis a diez años. Tampoco consta la fecha de elaboración, pero por el tema que se desarrolla en él, ligado a la amplia reedición y consecuente difusión del género de manuales escolares de viajes, como hemos visto anteriormente, podríamos datarlo alrededor de los años 40, siendo por tanto contemporáneo a la obra de Torres.

Según el contenido los cuadernos se pueden clasificar en generales, cuando están dedicados a varias asignaturas; especiales, cuando se utilizan únicamente para una actividad como por ejemplo la caligrafía; divididos por materias o monográficos, cuando tratan sobre un tema específico. No debemos olvidar, sin embargo, que los criterios clasificatorios y la clasificación resultante siempre estarán en función de los cuadernos con que se cuente y del objeto, tema o enfoque de la investigación. Así mismo, no está demás señalar que la realidad ofrece ejemplos en los que un mismo cuaderno ofrece características o usos propios de dos o más tipos (Viñao: 2006, 24 y 25).

En nuestro caso estaríamos hablando de un cuaderno monográfico que responde a la modalidad de diario. El alumno/a elige un tema que desarrolla en una serie de hojas sueltas que posteriormente se unen de forma artesanal. El alumno/a, a través de este cuaderno, nos acerca a las vivencias de un niño que nos cuenta cómo se va de viaje con sus padres por las distintas comunidades españolas: “Aprovechando la vacaciones de Semana Santa y Pascua, mis papás que tenían planeado un viaje

me llevaron consigo”¹⁷. La narración se desarrolla en forma de diario, a diferencia de la forma epistolar que adopta el manual de Torres. Si bien, la elección de ambas prácticas de escritura evidencia esa importancia que la escritura ordinaria va adquiriendo en la escuela. Aunque en ningún momento deja constancia de fecha alguna, la estructura diarística se refleja en cómo día a día el niño describe los lugares que visita, dónde almuerza e incluso dónde pasa la noche. La elección de este modo de escritura tuvo que responder al interés del maestro en enseñar al niño a expresar sus emociones, sus vivencias e impresiones, además de hacerle aprender a organizar sobre el papel el desarrollo coherente de una jornada diaria con las rutinas y hábitos correspondientes, para lo cual el diario resultó ser el género más adecuado.

El alumno/a describe, paso a paso y de manera muy simple y esquemática, lo que va observando en los lugares que visita diariamente, integrándose continuamente la cotidianidad del niño en la actividad escolar. Seguramente se trató de un ejercicio propuesto por el maestro para el estudio de la Geografía e Historia de España. De este modo, el alumno/a sigue el ejemplo del protagonista de los libros de viajes y recorre, de manera figurada, las capitales y algunos pueblos de las provincias españolas con el fin de conocer sus monumentos más importantes, así como el carácter de sus gentes.

Viajes por España de la mano de un manual y de un cuaderno escolar

Vilbella¹⁸ 17 Julio 1934

Sr. D. Pablo de Guzmán

Interior

Mi querido amigo:

¡Después de un año de clase, habiendo sido estudioso, con qué placer se ven llegar los días de descanso!

Te estoy escribiendo en casa, momentos antes de tomar el tren, pues debido a mis buenas notas de clase, mi padre me ha prometido llevarme de viaje a ver todas las provincias de nuestra patria.

Ya sé que tú no puedes distraerte como yo, debido a tus quehaceres; el no tener padre te hace estar sujeto a los negocios de tu casa. Con la pena de lo uno, vaya la satisfacción de saber que eres útil a tu buena madre que tanto te quiere.

¡Chiquillo, no sabes cuánto ansiaba un momento como el presente y con qué placer prometo contarte mis impresiones de cada capital española!

Pronto recibirás carta mía fechada en Madrid.

Te abraza tu buen amigo que sabes te quiere

Alfredo Toral (Torres, 1956:9-10).

¹⁷ Cuaderno escolar, *Viaje por España*, sin lugar, sin año, p. 1. CEINCE, Berlanga del Duero, Soria, Fondo histórico, sin catalogar.

¹⁸ El nombre de este pueblo o ciudad parece inventado. Solo tenemos el dato, como veremos en la cita siguiente, de que pertenecería a una localidad de Castilla la Nueva.

El libro de Federico Torres comienza con una carta que lleva el título de “¡Vacaciones!”. En ella, Alfredo Toral, el protagonista del libro, le explica a su amigo, Pablo de Guzmán, que su padre le ha dado un premio por sus buenas notas. Este premio es viajar por España. Como Pablo es huérfano de padre, no puede viajar, porque debe ayudar a su madre en los negocios de la casa, así que Alfredo le escribe desde cada lugar que visita para que, a través de sus cartas, su amigo también pueda conocer España. Esta es la única carta fechada de todo el libro.

Tras esta carta inicial, comienza el periplo de Alfredo partiendo de Madrid, la ruta que sigue es Toledo, Guadalajara, Ciudad Real, Cuenca, Segovia, Ávila, Valladolid, Palencia, Burgos, Soria, Logroño, Santander, Bilbao, San Sebastián, Vitoria, Pamplona, Huesca, Zaragoza, Teruel, Lérida, Gerona, Barcelona, Tarragona, Castellón de la Plana, Valencia, Alicante, Albacete, Murcia, Almería, Granada, Jaén, Córdoba, Sevilla, Málaga, Cádiz, Huelva, Badajoz, Cáceres, Salamanca, Zamora, León, Oviedo, Lugo, Orense, Pontevedra, La Coruña, Pala de Mallorca, Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas.

Una vez que el viaje se acerca a su fin, Alfredo Toral escribe una carta titulada “Camino del lar”, donde informa a su querido amigo del regreso a la ciudad de ambos, en la que no podrán disfrutar de monumentos tan espectaculares como los visitados, pero sí podrán volver a viajar cuando les plazca gracias a la lectura de sus cartas. En la última misiva entre los amigos, queda patente la exaltación de la patria y la admiración por algunos de los personajes más destacados de la historia de España:

Mi muy querido amigo Pablo:

Quiero escribirte antes de emprender el viaje de retorno hacia nuestra amada Vilbella, que no tiene bellezas arquitectónicas, ni monumentos gigantescos y soberbios [...] En ella, en Vilbella, en ese rincón de Castilla la Nueva, [...] recordaremos nuestra España; por mis cartas tornaremos a vivir un tiempo esfumado; quitaremos a las antañonas ciudades españolas su polvo milenario y ante nuestros ojos veremos pasar las sombras gloriosísimas de Rodrigo de Vivar, del gran Don Pelayo, de Isabel la Católica, de Teresa la Santa, de Lope y de Cervantes, de todos, en fin, admirables compatriotas nuestros que supieron dar tanto esplendor a nuestra patria, tejiendo tantas páginas de su historia; de la historia de la más poderosa nación del globo en cuyos dominios no se ponía el sol; de la historia del país que descubrió un mundo y después lo regaló [...].

¡Viva España!

Tu amigo, Alfredo Toral (Torres, 1956:110-111).

El libro termina con “La última carta” introducida por el autor, que ocupa alrededor de 13 páginas y donde Federico Torres hace “una breve reseña” de la historia de España, explicando cuáles son los períodos en los que se divide, desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna, destacando el papel de los Reyes Católicos. Tras esta síntesis, hace referencia a diferentes personajes de la cultura de cada una de las etapas señaladas hasta llegar a su presente. Finalmente, se despide, siendo esta despedida un verdadero compendio de los principios del régimen.

Esto es, pequeños lectores, resumida, la historia de la nación en la que os cupo la suerte de nacer. Como vosotros, estos hombres que han ido formándola, fueron niños, y como vosotros jugaron y cifraron en el estudio su más firme ideal. En breve, niños que me leéis, seréis también hombres y en esta época cercana no debéis albergar en vuestro espíritu las ponzoñas del desaliento y la violencia, sino que, imitando a los antepasados gloriosos, procuraréis engrandecerla con vuestras obras para luego legar a vuestros hijos la continuación de la Historia de España, de esta nación majestuosa, ejemplo de constancia, sabiduría y bondad.

Os quiere siempre vuestro amigo,

Federico Torres (Torres, 1956:110-111).

En cuanto al contenido, podemos decir que tanto el libro de viajes como el cuaderno escolar siguen una misma estructura temática a la hora de presentar cada lugar visitado, independientemente de que el primero emplee como vehículo narrativo la carta y el segundo esté escrito en forma de diario. El uso de este esquema reiterativo, como ha señalado Manuela López Marcos, es algo habitual en los manuales de la época, de ahí su reflejo también en los cuadernos y otros productos escolares: “Leyendo los manuales escolares podemos comprobar que el nivel de innovación era bajo, mientras que la repetición de unos esquemas, de unos tópicos, de unas ideas dominantes era lo más usual” (López Marcos, 2001:127).

En el libro, el niño empieza sus cartas con el saludo a su amigo, tras el que le comunica en qué ciudad se encuentra ese día, lugar que normalmente le anuncia en la despedida de la carta previa: “Mi muy estimado Pablo: Hoy voy a hablarte de Toledo [...]. Mañana te hablaré, querido Pablo, de otra antigua ciudad de Castilla la Nueva: Guadalajara. Te abrazo cariñosamente, Alfredo” (Torres, 1956:16 y 19). Tras la presentación de la ciudad, en el manual, se realiza un breve resumen de los acontecimientos históricos más importantes, orientados siempre a desentrañar los orígenes de la misma, y de sus gobernantes, nombrándose en ocasiones a los reyes más destacados:

Mi muy estimado Pablo:

Hoy voy a hablarte de Toledo, la imperial ciudad castellana, llena de riquezas históricas y artísticas.

Esta ciudad es una de las más antiguas de España. Fue conquistada por el procónsul Marco Fluvio en el año 192 antes de Jesucristo. Toledo es, quizás la población más castigada por las luchas invasoras y en ella se fragua toda la dominación española.

Desde el año 96 que se inició el cristianismo y fue martirizado en Toledo su primer prelado San Eugenio, fueron continuas las luchas anticristianas que se sucedieron. Toledo fue la cuna de la religión, y aún en la actualidad, aureola a la imperial ciudad, su supremacía eclesiástica sobre las demás capitales españolas (Torres, 1956:16-17).

Después del repaso histórico se describen, o a veces solo se nombran, los monumentos más relevantes del lugar: “La población actual [Alicante] tiene algunos edificios notables, tales como el

Teatro Principal, la Iglesia de Santa María, el Castillo de Santa Bárbara y el Ayuntamiento. Sin más por hoy te saluda, Alfredo”. Algunas veces la descripción se detiene de forma detallada en los aspectos histórico-artísticos: “El principal de los monumentos pacenses es la Catedral, comenzada en el siglo XIII por Alfonso “El Sabio” y consagrada el 17 de Septiembre de 1284. Es de estilo ojival, con detalles platerescos y renacentistas. En su interior lo más notable es el coro, con su sillería de nogal y esculturas en relieve” (Torres, 1956:64 y 83).

Por último, Federico Torres resalta las personalidades de la cultura, principalmente de la literatura, nacidas en dicha ciudad: “Es Madrid la cuna de muy esclarecidos ingenios, entre los que citaré a Lope de Vega, Tirso, Calderón, Quevedo, Quintana, Mesonero Romanos, Benavente, etc.” (Torres, 1956:14).

Sólo en casos muy concretos, el autor hace referencia a la arquitectura urbana tanto para ensalzarla como para criticarla: “San Sebastián es la ciudad mejor urbanizada de Europa”; “Actualmente Vitoria es una gran ciudad española modelo de urbanización”; “A pesar de su industria floreciente y de su importancia, las calles de esta capital no son por lo general, amplias y modernas”. Igualmente, hay ocasiones en las que señala algún dato sobre las condiciones climáticas: “Su clima, el cielo siempre limpio y su población, dan a esta ciudad [Almería] un distintivo sello de población árabe”; o sobre la industria y otras actividades: “Es muy digna de hacer mención también la nueva fábrica que tiene Guadalajara, de aeroplanos y automóviles 'La Hispana', muy celebrada en todo el mundo y que puede competir con las de más nombre”¹⁹.

La enseñanza moral e ideológica, junto al conocimiento histórico y geográfico de España, están presentes a lo largo de todo el manual, si bien unas veces la intención del autor es más evidente que otras, como ocurre con las referencias que hace sobre la importancia de la religión cristiana y su vínculo directo con la idea de nación. Un ejemplo de ello lo vemos cuando el muchacho llega a Pamplona: “En toda España, hay que buscar el arte en las iglesias. Tan íntimamente unido el espíritu nacional ha estado siempre a la religión que a ella han dedicado sus más excelsos artistas los más delicados frutos de su saber. Así, pues, nuestra primera visita fue a la Catedral” (Torres, 1956:44). También aparecen insinuaciones relativas a la guerra y al “extranjero”, sin embargo estas últimas se alejan de la radicalidad con la que el régimen, obsesionado con lo propiamente español, trataba todo lo ajeno, considerándolo como “contrario” y “peligroso”.

Las guerras, como sabes, son actos de salvajismo de los cuales ninguna nación se ve libre, porque tampoco ninguna deja de ser ofensiva. No por esto debe odiarse al extranjero, sino antes más bien, procurar hacerle un amigo y considerarle como hermano, ya que, según mi buen padre dice es una buena forma de evitar esas sangrías horribles, terror de la civilización del progreso (Torres, 1956:43-44).

¹⁹ *Ibidem*, pp. 41-42, p. 66, p. 68 y p. 21, respectivamente.

La función asignada al libro escolar como vehículo de adoctrinamiento político se percibe en la interpretación que se hace de distintos momentos y personajes de la historia de España, conforme a la percepción que de ellos tuvo el franquismo. Así, por ejemplo, cuando se habla de la historia de Cádiz, se afirma que fue fundada por los fenicios en el año 1.500 a. C. y se destacan la posterior influencia de griegos y romanos; el intento de conquista de los ingleses en 1596 y de los británicos en 1624; la Guerra de la Independencia, donde “Cádiz permaneció fiel a la unidad nacional”; o la función de esta ciudad como iniciadora de la revolución española de 1873; pero se omite todo lo relacionado con la Constitución de 1812. Igualmente, cuando Alfredo visita Logroño, señala muy sutilmente el deterioro sufrido en la ciudad por causa de la contienda pero no precisamente la sufrida entre 1936 y 1939: “Posteriormente, durante la última Guerra Civil, sufrió bastante la ciudad pues fue bombardeada por los cañones carlistas” (Torres, 1956:80 y 36). Sin embargo, ya hemos hecho alusión a que el manual *Viajes por España* fue publicado antes de que se implantara la dictadura y como, a pesar de ello, los contenidos beneficiaron a los objetivos ideológicos franquistas.

Lo mismo sucede, y muy probablemente por igual motivo, con la figura de Franco a la que no se le dedica atención ninguna, a pesar de que en los manuales de la época éste está omnipresente y de las numerosas ediciones que se publican de este manual escolar. De hecho, cuando el protagonista llega a La Coruña, nada se dice sobre él, aun siendo el lugar de su nacimiento. Tan sólo se señala la relevancia de esta provincia por medio de sus monumentos: “De la importancia actual de esta ciudad se podrá colegir sabiendo que tiene Gobierno Civil y Militar, Capitanía General, Instituto General y Técnico, Escuelas Normales y de Náutica” (Torres, 1956:101-102).

Por otro lado, es interesante cómo en el libro se plantean dos visiones totalmente diferentes de España. El asombro que siente el niño al llegar a Madrid (ciudad a la que más páginas se dedica) y al descubrimiento de una ciudad grande y cosmopolita contrasta con la necesidad de destacar y exaltar lo “típicamente español”, por lo general alejado de “lo moderno” y enraizado en “lo tradicional”:

Figúrate qué espectáculo más deslumbrador ofrecía mi vista; automóviles veloces, raudos tranvías, moles de autobuses, vehículos de todas clases y tamaños y gentes de todas edades y de todas condiciones sociales con variadas vestimentas, que van y vienen sin cesar; ruidos ensordecedores de bocinas, de timbres, de chiquillos... Y prestando a todo un mágico encanto, los focos de luz eléctrica y los guiños incesantes de los anuncios luminosos, esparciendo su claridad por la amplia y populosa puerta de Atocha.

Allí mismo bajamos al metropolitano, ferrocarril subterráneo muy cómodo para viajar debido a la rapidez que desarrolla. En la Puerta del Sol dejamos el “metro” y subimos a la plaza (Torres, 1956:11-12).

El contrapunto de Madrid sería, por ejemplo, lo tradicional de Sevilla o Lugo: “Excuso decirte la agradable impresión que me ha producido Sevilla, no solamente por cuanto de artístico tiene, sino también por cuanto de típico encierra”; “Aun cuando Lugo resulta una ciudad nueva con excelentes edificios y espaciosas calles bien pavimentadas, nos interesa más en ella su parte antigua y que conserva preciosas reliquias de arte” (Torres, 1956:78 y 95).

Por último, pueden destacarse, puesto que rompen en cierta medida el discurso seguido en el resto del libro de visitar únicamente las provincias del país, dos excursiones que el niño realiza. La primera de ellas en Cádiz: “Embarcado hice una excursión que cautivome más, por cuanto era la primera que lo hacía” y la segunda en Pontevedra: “Desde Pontevedra hicimos una excursión a La Toja, donde admiré la magnificencia del balneario y la belleza sin par de las playas que la limitan” (Torres, 1956: 81 y 100).

En el cuaderno escolar, la ruta es distinta a la del libro. El alumno/a parte del puerto de Barcelona, lugar del que podemos suponer que el autor o autora es originario, para continuar por Tarragona, Castellón, Valencia, Alicante, Murcia, Almería, Granada, Málaga, Cádiz, Sevilla, Huelva, Badajoz, Salamanca, Zamora, Orense, Pontevedra, Vigo, La Coruña, Lugo, Oviedo, Santander, Bilbao, San Sebastián, Vitoria, Pamplona, Logroño, La Rioja, Huesca, Zaragoza, Guadalajara, Madrid, Toledo, Ciudad Real y Córdoba. Dado que, como ya he señalado, el cuaderno no se conserva completo, seguramente el alumno/a describía todas las provincias españolas. Como diferencia, el autor del cuaderno realiza paradas en ciudades y pueblos que no aparecen en el manual, como por ejemplo, Elche: “Seguimos ya hacia Alicante, de donde mi mayor deseo era visitar las maravillosas palmeras de Elche”²⁰.

El viaje se desarrolla de forma continuada, sin establecerse registros para cada lugar o emplear estrategia alguna para marcar separaciones entre uno y otro. Generalmente, el alumno/a no pasa más de un día en una misma ciudad: “Por la noche llegamos a Logroño, donde cenamos e hicimos noche [...]. Al mediodía abandonamos Logroño y nos dirigimos a Huesca”²¹.

En cuanto al contenido del cuaderno, no encontramos un esquema tan marcado como en el libro. El niño toma como hilo argumental para narrar su viaje las rutinas del día a día: la mañana, el almuerzo y la cena, que son utilizadas como enlaces entre una visita y otra, reflejando con ello el paso del tiempo y el cambio de espacio. Por otro lado, el alumno/a, aunque expone algunos datos de cada lugar, no realiza una descripción detallada, sino que suelen ser descripciones muy breves. Su interés no es tanto detenerse en destacar lo más representativo de cada ciudad, sino realizar el recorrido que tiene planeado en el período de tiempo del que dispone, las vacaciones de Semana Santa.

²⁰ Cuaderno escolar *Viaje por España*, CEINCE, Berlanga de Duero, Soria, Fondo histórico, sin catalogar, p. 2r.

²¹ *Ibidem*, p. 12r.

El viaje de este alumno/a no es tan pausado como sucede con el descrito en el manual. Así, cuando se trata de hablar de la historia de los lugares que va visitando, apenas les dedica más de dos palabras: de Granada, por ejemplo, dice que es “capital del reino musulmán”, y de Cádiz, simplemente, que “esta ciudad es de origen fenicio”. Igualmente, de los monumentos más importantes de cada ciudad, la información que aporta es mínima. De Zaragoza dice que “visitamos su catedral y otros monumentos romanos”, y de Sevilla, además de resaltar las procesiones, dado que el viaje lo está realizando en Semana Santa, comenta: “Llegamos en las procesiones de Semana Santa, y admiramos los bellos pasos y oímos cantar las ‘saetas’. Visitamos también la catedral y su famosa torre, ‘La Giralda’. También vimos bailar a las sevillanas, que por cierto nos gustaron mucho”. Lo mismo ocurre cuando hace referencia a los recursos económicos de cada lugar: de Lugo destaca su matadero como el principal de España; habla de la importancia de los puertos pesqueros de San Vicente de la Barquera y de Badajoz y de Cáceres resalta sus ovejas y cerdos²².

Sin embargo, como he señalado antes, el niño recorre más lugares que el protagonista del manual, pues además de las principales ciudades (capitales de provincias) se detiene en municipios e incluso en pueblos. Por ejemplo, desde Alicante visita Elche; en Murcia, Cartagena; y en Badajoz se detiene en La Serena. En Cáceres parará en Guadalupe y Trujillo. En Santander acude a Santillana del Mar, a ver las Cuevas de Altamira, y a Roncesvalles en Pamplona; finalmente en Toledo visita Talavera de la Reina y La Sagra.

La función del trabajo escolar, además, es más reducida que la del manual. Lo que predomina, se intuye que por indicación del maestro, es la Geografía frente a la Historia, dando la impresión de que se ha utilizado un libro de viajes como base para el desarrollo de esta asignatura, a semejanza del cual el alumno/a ha elaborado el cuaderno.

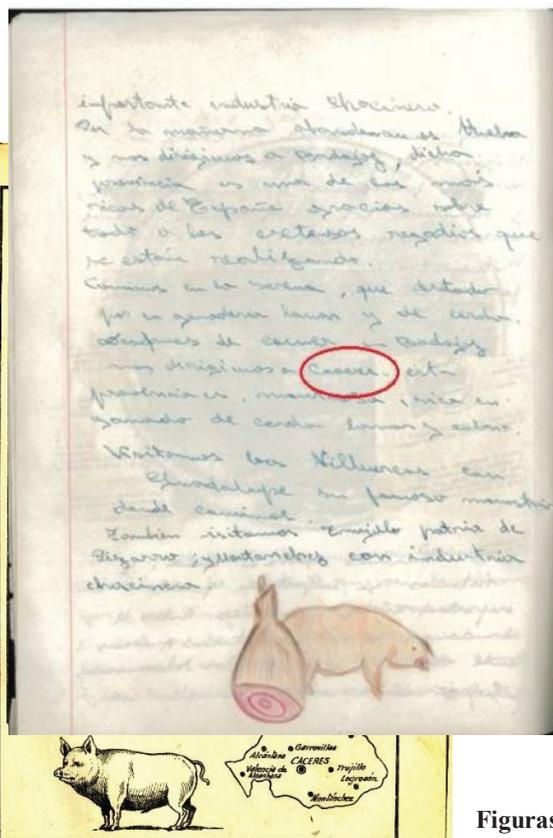
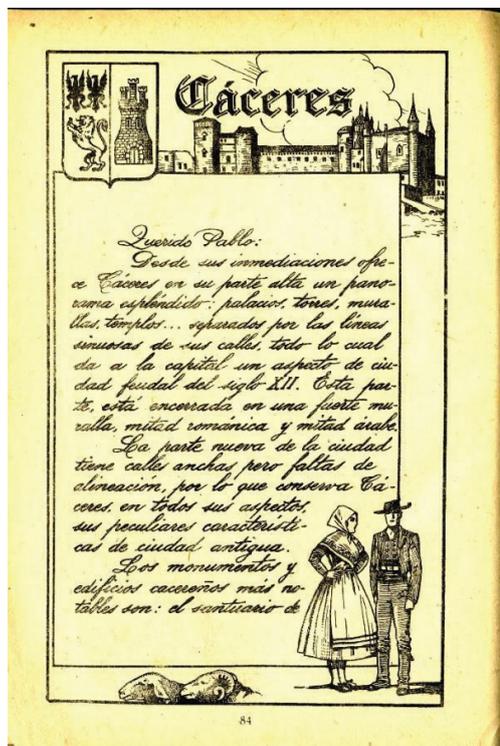
A nivel temático, una diferencia entre el cuaderno y el manual es que, en el primero, el escolar destaca de cada lugar que visita los alimentos típicos, e incluso en varias ocasiones muestra interés en consumirlos y adquirirlos: “Nos dirigimos a Almería continuando nuestro viaje en coche. Una de las cosas que más me encantó fue poder comer sus sabrosas uvas, y allí fue donde encargamos almendras e higos para nuestro consumo anual”; “Merendamos en la comarca llamada La Meseta de Lugo, [...] abunda también el maíz y las patatas, en dicha comarca compramos patatas, para nuestro consumo anual.” De Castellón resalta así sus “deliciosas naranjas”, de Málaga los “exquisitos vinos” y de las Rías Bajas su “fresco pescado y sabrosos limones y naranjas”, entre otros muchos ejemplos²³.

Por todo lo comentado, es evidente que el libro y el manual, a pesar de su similitud temática y organizativa, tienen rasgos diferentes. Sin embargo, hay un elemento que acorta las distancias entre ambos: las ilustraciones. A cada carta del libro de viajes precede, a modo de título, el nombre del

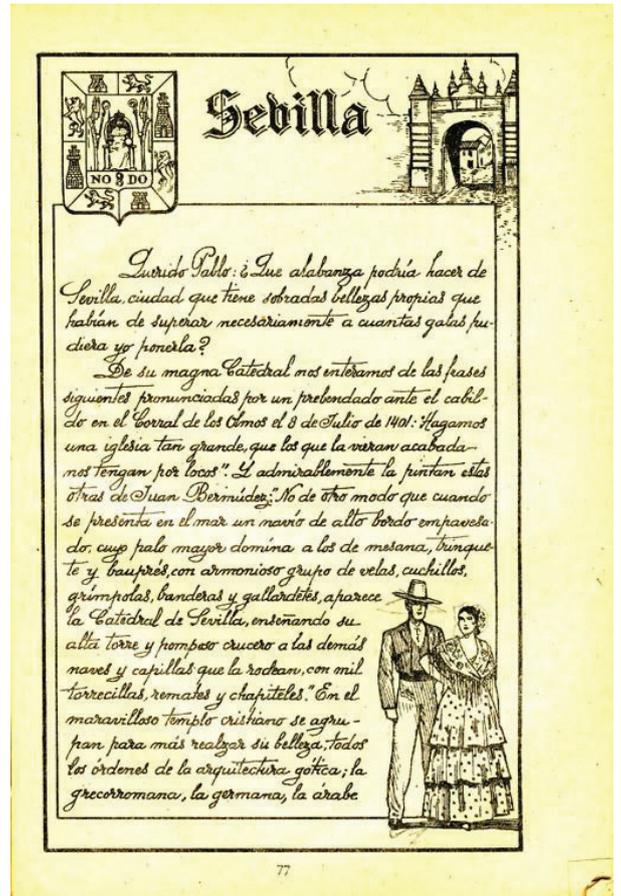
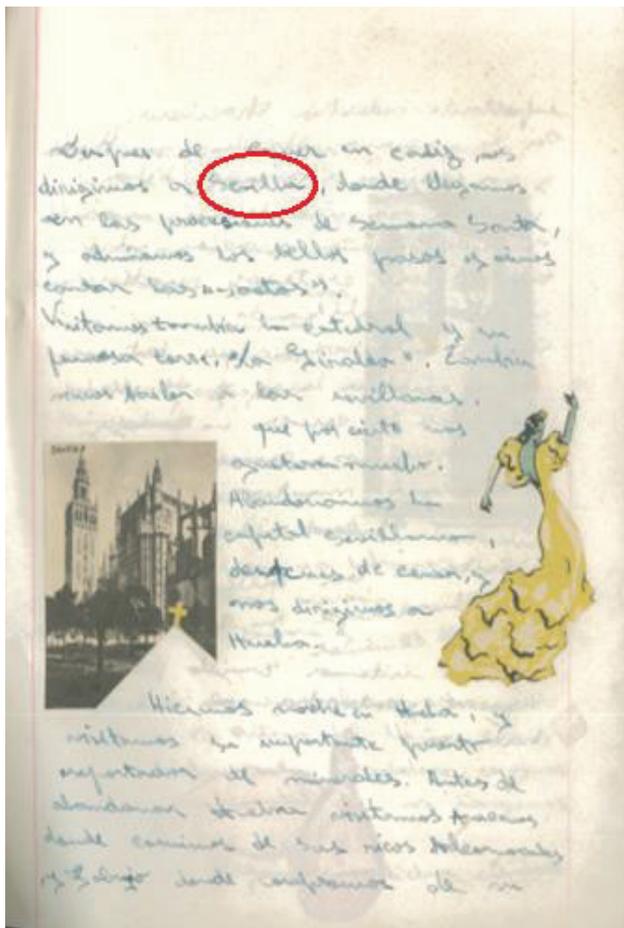
²² *Ibidem*, pp. 3a, 1a, 5a, 9a, 10r y 6r respectivamente.

²³ *Ibidem*, pp. 3a, 9a, 2r, 3a y 8r, respectivamente.

lugar que Alfredo visita acompañado del escudo de la provincia. Algunos de los monumentos, los que normalmente no se describen en la carta, aparecen ilustrando el contenido de ésta, al igual que los trajes regionales, productos típicos e, incluso, animales y plantas. El alumno/a, por su parte, también ilustra su cuaderno con recortes de revistas y periódicos y con dibujos que parecen ser hechos por él mismo, aunque también es posible que los copiara de algún libro. Estos recortes y dibujos coinciden por completo con las ilustraciones que contiene el manual, lo cual vuelve a ser una muestra del uso del mismo como libro de texto y modelo de la actividad por parte del maestro/a y del alumno/a, respectivamente. En ningún caso se trata de imágenes con fuerte carga ideológica, como las que caracterizan los manuales y cuadernos escolares de esta época. (Badanelli Rubio y Mahamud Angulo, 2008:259-279).



Figuras 5A y 5B. Llegada a Cáceres



Figuras 5C y 5D. Llegada a Sevilla

FIGURAS 5A 5B, 5C y 5D: Páginas interiores del manual *Viajes por España* de Federico Torres, Barcelona: Miguel A. Salvatella, 1956 y del cuaderno escolar *Viaje por España*, sin lugar, sin año. Tanto en el manual como en el cuaderno se cuenta la llegada a Cáceres [FIGURAS 5A y 5B] y la llegada a Sevilla [FIGURAS 5C y 5D] respectivamente. En uno y otro se puede apreciar las similitudes en las ilustraciones.

Por último, me quiero detener en el vocabulario y estilo utilizados por Federico Torres y que, sin duda, el alumno/a imita en su cuaderno. El lenguaje exaltado y grandilocuente, así como la prosa recargada y barroca del autor, se perciben a la perfección en estos fragmentos extractados de la obra, referidos a Tarragona, Valencia, Almería y Córdoba respectivamente.

La Pompeya española ha sido llamada a Tarragona.

Pablo ¡Valencia! tierra de flores, de alegrías... Su nombre es un verdadero canto a la belleza y sus jardines son una verdadera copia del Edén perdido.

Del árabe Al-bahrí se deriva Almería que quiere decir “espejo del mar”.

Estoy en “Florón del París de Oro” según expresión fenicia, en Córdoba, la sultana, la bella ciudad mora²⁴.

Por su parte, el alumno/a utiliza expresiones como: “Málaga: la perla del Mediterráneo”; “A media mañana abandonamos la capital granadina, para así poder admirarla con todo su esplendor”; “Cádiz, ‘la tacita de plata’, llamada así por su limpiísimo puerto”²⁵; que reflejan cómo el niño emplea un lenguaje anticuado que no corresponde en absoluto a su nivel escolar, por lo que viene a refutar la influencia que debió ejercer el libro *Viajes por España*.

Conclusión

Para concluir podemos decir, por un lado, que el manual escolar es reflejo del currículo de la época en la que se produce, además de una muestra de la metodología seguida por el maestro en sus clases. La importancia que en el primer franquismo tuvo la enseñanza de la Geografía y de la Historia de España se evidencia en la amplia producción y difusión de la que disfrutaron los libros de viajes, así como sus reediciones y reimpressiones constantes, que dan muestra de su éxito entre el magisterio de la época.

El cuaderno escolar, por su parte, permite ir más allá al trasladarnos de la teoría a la práctica, accediendo así al uso real que de estos y otros libros se hizo en las aulas. Además, nos aproxima al alumno/a y al modo en que éste comprende e integra lo que se le enseña. El alumno/a participa como oyente de la explicación del profesor y como lector del manual escolar para convertirse, posteriormente, en escribiente y dejar registro de lo aprendido. El cuaderno es el resultado de ese proceso de asimilación que implican la escucha y la lectura. Aunque no tenemos ninguna garantía de que fuera el manual de Federico Torres el utilizado por el maestro, sí que es posible afirmar que el alumno/a usó de guía para la elaboración de su trabajo un manual muy similar a éste, que

²⁴ TORRES, Federico: *Viajes por España*,..., pp. 59, 62, 67 y 73, respectivamente.

²⁵ Cuaderno escolar *Viaje por España*,..., pp. 3a y 4r.

le sería proporcionado por su maestro. Este actúa como intermediario entre el manual y el niño, y justo de su intermediación son los resultados que se plasman en el cuaderno, ya que éste se configura a partir de las pautas, limitaciones y sugerencias dadas por él, que a su vez resultan ser la base sobre la que posteriormente se valora el trabajo realizado por el alumno/a.

Queda presente, por otro lado, la importancia del manual escolar como instrumento educativo para consolidar no sólo determinados conocimientos, sino también como medio para influir en el pensamiento de, sobre todo, los más pequeños. Como hemos visto a lo largo de estas páginas, el manual escolar influye en el modo en el que el alumno/a percibe lo que le rodea, en este caso la Historia y la Geografía de España, sus principales figuras y sus tradiciones, fruto de la propaganda e ideología del régimen.

Por último, no debemos olvidar el uso de los documentos personales en el contexto educativo. Que la escritura ordinaria se integró en el currículo escolar de esta época para responder a la necesidad de que el niño o niña saliera de la escuela habiendo adquirido una práctica que iba a ser fundamental para su vida diaria, bien para ayudar a sus familiares o bien para uso propio, se percibe a la perfección en el uso de las cartas en el manual y en la adopción del género diarístico en el cuaderno.

En definitiva, tanto el manual escolar como el cuaderno resultan fundamentales para entender los usos de la cultura escrita escolar por un lado, y a reconstruir la cultura escrita de la infancia, por otro, pues en ellos ha quedado registrada su participación en la historia, ya que ellos nos remiten a su faceta de alumnos y alumnas. Como autores y lectores espontáneos o “controlados”, el análisis de estos productos destinados a ellos o producidos por ellos, ha de ser ya hoy parte de cualquier trabajo de investigación que pretenda conceder protagonismo a los niños y niñas, y rescatar sus huellas.

Bibliografía

- ASCARZA, Victoriano (1924). *Diccionario de legislación de primera enseñanza*. Magisterio español.
- BADANELLI RUBIO Ana María y MAHAMUD ANGULO, Kira (2008). «Cuadernos escolares: un ejemplo de la práctica de la escritura en el franquismo». En: *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX-XX)*, Gijón: Trea, pp. 259-279.
- BRUNO, Gabriel (1877). *Le tour de la France par deux enfants: devoir et patrie*. Livre de lecture courante, Saint-Cloud: Belin (1ª edición).
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio (2005). «La Corte de Cadmo: apuntes para una Historia Social de la Cultura Escrita». *Revista de Historiografía*, 3, pp. 18-27.
- : (2012) «Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares». *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan. / abr.
- CHARTIER, Anne-Marie (2009). «Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos». *Cultura escrita & Sociedad*, 8, pp. 163-182.

DIEGO PÉREZ, Carmen (1998). «Los libros escolares de lectura extensiva y literaria». En: *Historia Ilustrada del libro escolar en España: Vol. 2: de la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 225-250.

ESCOLANO, Agustín (1998). «La segunda generación de manuales escolares». En: *Historia Ilustrada del libro escolar en España Vol. 2: de la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 19-47.

—: (2003). «La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011)». En: *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata: Universidad de Macerata, pp.17-46.

FANDIÑO PÉREZ, Roberto (2010). «Por el turismo hacia Dios: escuela pública y campañas de propaganda sobre el turismo en las postrimerías del franquismo». *Berceo*, 159, pp. 277-299.

GONZÁLEZ RUÍZ, Juan (2010). «Mis encuentros con Pereda» [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 4. Diciembre 2010. <http://revista.muesca.es/articulos4/160-mis-encuentros-con-pereda>. ISSN 1989-5909 [Consulta: 25 febrero 2017]

GVIRTZ, Silvina (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*, Argentina: Eudeba.

JUAN BORROY, Victor M. (2001). «Introducción». En: Federico Torres, *La región aragonesa*, Zaragoza: gobierno de Aragón, sin paginar (edición facsímil de la de 1932).

LÓPEZ MARCOS, Manuela (2001). *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de Enseñanza Primaria (1936-1945)*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

MARTÍN FRAILE, Bienvenido (2003). «El cuaderno de rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la Inspección Educativa», en *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación: Burgos, 18-21 junio 2003*. Burgos: SEDHE, pp. 829-838.

—: y RAMOS RUIZ, Isabel (2010). «Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito». En *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*, Universidad de Macerata (Italia): Edizioni Polistampa pp. 237-256.

—: (2012). «Exposiciones de cuadernos escolares. Una aproximación a la historia de la escuela», en *Patrimonio y etnografía en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia: CEME-SEPHE, pp. 625-638.

MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucía (2008). «Viajando para aprender: relatos escritos sobre un paseo escolar en México, 1889-1932». En: *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX-XX)*, Gijón: Trea, pp. 351-372.

- MAYORDOMO, Alejandro y FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1993). *Vencer y convencer. Educación y política. España, 1936-1945*, Valencia: Universitat de València.
- MIGNOT, Venancio; CHRYSTINA, Ana y GONÇALVES GONDRAS, José (orgs.) (2007). *Via-gens Pedagógicas*. Brasil: Cortez Editora.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del (2008). «Representaciones de la escuela y de la cultura escolar en los cuadernos infantiles (España, 1922-1942)». En: *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX-XX)*, Gijón: Trea, pp. 213-242.
- : y RAMOS ZAMORA, Sara (2001). «El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente». En: *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Oviedo: Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE); Universidad de Oviedo, pp. 481-501.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (2000). «Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 19, pp. 5-11.
- SIERRA BLAS, Verónica (2003). «La carta en la escuela. Los manuales epistolares para niños en la España Contemporánea». En: *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos: Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Universidad de Burgos, pp. 723-739.
- : (2012) «En busca del “eslabón perdido”. Algunas reflexiones sobre las escrituras infantiles». En: *The Written Memory of Childhood/La memoria escrita de la infancia*, dossier monográfico, *History of Education & Children's Literature*, VII/1, pp. 21-42.
- TIANA FERRER, Alejandro (2012). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TORRES, Federico (s/a). *Viajes por España*, Madrid: El Magisterio Nacional, Tip. Yagües.
- : (1942) *Viajes por España*, Barcelona: Miguel A. Salvatella.
- : (1956) *Viajes por España*, Barcelona: Miguel A. Salvatella.
- : (1958) *Viajes por España*, Barcelona: Miguel A. Salvatella.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, México: Educación, Voces y Vuelos.
- : (2003) «Balance de la investigación sobre cuadernos escolares en España». *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata: Universidad de Macerata, p. 69.
- : (2004) *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Marcial Pons.
- : (2006) «Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos». *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche*, 13, pp. 17-35.

Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (II): Cartillas y manuales específicos

Physical education in Spanish school textbooks prior to Francoism (II): Elementary treatises and specific handbooks

Antonio David Galera Pérez

Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha de recepción del original: octubre 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Resumen

Las obras específicas para la Educación Física escolar anteriores a 1939 recomiendan como principales contenidos los juegos y la gimnasia educativa y en menor medida los paseos y excursiones, y el canto y la música; encontramos asimismo un aspecto avanzado de interdisciplinariedad: la recomendación de intercalar pausas activas entre materias no corporales, que sería recogida por el plan de 1937 de la República, pero nunca más posteriormente.

No existen diferencias señaladas entre obras generales (estudiadas en un artículo anterior) y las obras específicas aquí abordadas, así como tampoco entre las obras publicadas durante la I Restauración (1875-1931) y durante la II República (1931-1939).

Palabras clave: Libros de texto escolares, Enseñanza primaria, I Restauración, II República

Abstract

Prior to 1939, most of Spanish textbooks specific for Physical Education matter in Elementary education mainly recommend games and gymnastics and to a smaller extent walks and outings, and singing and music; we also find an interdisciplinary advanced aspect: the recommendation for inserting the so-called active pauses, included in the 1937 curricular design but nevermore.

There are no outstanding differences between general textbooks (revised in a previous article) and the specific ones we are studying here, neither between works published during Spanish 1st. Restoration (1875-1931) nor during 2nd. Republic (1931-1939).

Key words: School textbooks, Elementary school, Spanish 1st. Restoration, Spanish 2nd. Republic.

Preámbulo

El texto que sigue es la segunda parte de un conjunto de dos artículos que deben entenderse globalmente, bajo la denominación común de “educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo”. En el primer artículo, subtítulo “obras generales”, tras una introducción general acerca de la evolución normativa experimentada por los libros de texto en la Escuela española anterior al franquismo, se analizaron y sintetizaron los contenidos de educación física presentes en una selección de textos escolares generales.

En este segundo artículo, con el subtítulo de “cartillas y manuales específicos”, estudiamos algunas obras representativas de la doctrina sobre educación física escolar escritas especialmente para la Escuela primaria:

Obras específicas autorizadas	4 obras
Obras específicas permitidas	7 obras

Se presentan al final unas conclusiones generales, la lista de fuentes estudiadas, una lista de fuentes adicionales, y una bibliografía común para los dos artículos.

A. Obras específicas autorizadas expresamente

Entre las obras autorizadas o recomendadas por la Administración como libros de texto o de consulta para las escuelas primarias, tenemos algunas específicas de educación física, gimnasia o incluso, de higiene, ramo del que muchos pedagogos hacían depender la educación física en calidad de aplicación práctica de aquélla; revisaremos 4 obras, 1 desde la óptica de la higiene, y 3 desde la de la educación física.

1. Desde la óptica de la higiene

1—Un prestigioso pedagogo, el ya citado Victoriano Fernández Ascarza (1870-1934), publica a principios del siglo XX un librito, *Nociones de fisiología e higiene*, del que se tiró una 2.ª edición en 1904¹ y una cartilla más reducida, *Fisiología e higiene*,² redactada en forma catequística y compuesta de 23 lecciones, en cada una de las cuales se diferencian tres partes: exposición de la doctrina, cuestiones para comprobar el aprendizaje, y ejercicios prácticos.

¹ F[ernández] Ascarza, V.: *Nociones de fisiología e higiene*. Madrid, s.i. [¿Magisterio Español?], 1904, 2.ª ed., 95 págs.

² *Fisiología e higiene* [Primer grado]. Madrid: Magisterio Español, h. 1904, 38 págs. Título tomado de la cubierta; en la portada, el título viene precedido de “Nociones de”, y en el prólogo leemos que se trata de un primer grado.

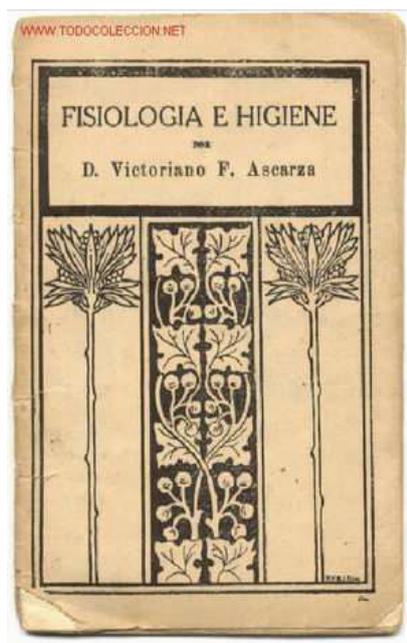
La lección N.º 22 de esta segunda obra está dedicada a “El ejercicio y la gimnasia” y consta de 9 definiciones y 9 cuestiones, una por cada definición; en la parte expositiva, aparte de alguna afirmación demasiado perentoria, señala lo siguiente acerca de los ejercicios que deben practicar los escolares:

«8. La *gimnasia* es muy conveniente, y debe hacerse al aire libre o en locales muy espaciosos y bien ventilados.

»9. Los *niños* deben correr, saltar, jugar a la pelota y practicar otros ejercicios al aire libre, cuidando no llegar a la fatiga ni a la sofocación.»

Sorprendentemente, en esta lección dedicada a la educación física no hay parte de ejercicios prácticos.

La cartilla fue declarada útil para texto en la enseñanza en 1904³ y, a pesar de su extrema simplicidad, siguió publicándose en el franquismo, quizá por el prestigio de su autor: una edición de hacia 1945 fue aprobada por el Ministerio de Educación Nacional.



Real orden de 13 de Diciembre de 1904 [Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 54/1904, de 21 Diciembre, p. 963).

2. Desde la óptica de la educación física

2—En 1887, M.^a Dolores Montaner, maestra de 1.^a enseñanza superior, publica un manual específico para su uso en las escuelas,⁴ que fue declarado útil para texto en las Escuelas públicas de Primera enseñanza en 1889.⁵

La autora, que se declara «convencida de sus grandes ventajas [de la gimnasia] y de la conveniencia de su propagación», expone «detalladamente todos los ejercicios racionales de la Gimnasia, fáciles de ejecutar en las escuelas elementales» (ibídem), a los que “condensa” con un criterio anatómico en cinco grupos, después de presentar la llamada “posición natural gimnástica”:

- Movimientos propios de la cabeza (4 ejercicios).
- Movimientos propios del tronco (8 movimientos).
- Movimientos propios de las extremidades superiores (11 ejercicios).
- Movimientos propios de las extremidades inferiores (7 ejercicios).
- Movimientos mixtos, combinados o complejos [sic] (11 ejercicios, entre los que incluye la posición en cuclillas y la posición de rodillas, la marcha sobre el propio terreno, la marcha militar y el salto).

En la introducción señala además que «muchos juegos de la infancia son verdaderos ejercicios gimnásticos, tales como la pelota, el volante, las gracias, la comba, el aro, etc.»

El doctor Torredadella ha indicado⁶ que la autora utilizó el método preconizado en un manual del profesor Schreber que tuvo una gran difusión y prestigio durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX.⁷

3-4—En 1911, Lorenzo Niño y Viñas, profesor numerario de la Escuela Normal de Maestros de Salamanca, publica dos manuales dedicados exclusivamente a la educación física escolar.

⁴ Montaner, M.^a Dolores: *Gimnasia elemental infantil y escolar para uso de las escuelas elementales y de párvulos*. Ocaña: Imp. José Peral, 44 págs.

⁵ Real orden de 25 de Septiembre de 1889 [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid núm. 313/1889, de 9 Noviembre, pp. 412-413).

⁶ Torredadella y Flix, Xavier: “La educación física y la actividad gimnástico-deportiva de las mujeres a partir de la bibliografía especializada del siglo XIX”, en *Arenal*, 18:1, enero-junio 2011, pp. 158-159 [147-179.]

⁷ Schreber, Daniel Gottlob Moritz (1808-1861): *Manual popular de gimnasia de sala, médica o higiénica, ó Representación y descripción de los movimientos gimnásticos que, no exigiendo ningún aparato para su ejecución, pueden practicarse en todas partes y por toda clase de personas de uno y otro sexo*. Traducido por don Esteban Sánchez de Ocaña. Madrid: Bailly-Baillière, 1861, 130 págs. (Original en alemán, 1853). En el año de publicación del manual de la profesora Montaner, el del profesor Schreber andaba al menos por la décima edición, de 1881.

Uno, *La Escuela Primaria y la Educación Física para niños y niñas*,⁸ puede considerarse el primer “libro del alumno” de la Educación Física española, y de él se hicieron al menos dos ediciones; estaba dividido en una parte de fundamentos teóricos y otra de propuestas prácticas, entre las que destaca la descripción de juegos infantiles y la letra de algunos cantos escolares, que supuestamente se utilizarían en las clases de educación física, pervivencia del método de Amorós.⁹

El segundo, *Educación Física. Ejercicio corporal pedagógico*,¹⁰ era una versión pensada para libro de texto en las escuelas normales o libro de consulta para los maestros de las escuelas primarias,¹¹ con la misma estructura que el primero, y también se hicieron varias ediciones, de las que la tercera fue ampliada notablemente;¹² en ella leemos:

«Educación física es la que se propone desarrollar y vigorizar los órganos del cuerpo, dándoles toda la perfección y agilidad posible y conservándolos en salud.»

«Gimnástica es el arte del ejercicio corporal que regula los movimientos conducentes al mayor desarrollo [sic] y perfección de nuestro cuerpo y de nuestro espíritu.¹³

Debemos deducir, por tanto, que la gimnástica es superior a la educación física, puesto que tiene mayor alcance educativo; entre los métodos de gimnasia, se inclina por el sueco:

«El método de gimnasia sueca se disputa con ventaja la hegemonía con el método alemán y su derivado el francés, fisiológicamente opuestos. En el primero el cuerpo tiene su punto de apoyo *sobre los pies* (movimientos sencillos, suaves, precisos y naturales de cabeza, tronco y extremidades, flexiones, marchas, saltos, carreras cadenciosas, cantos, etc.) ejercita y desarrolla todo el cuerpo alternativamente y en particular los músculos extensores de la región superior e inferior del tórax y tronco, contrayendo los de la parte superior y posterior que llevan los omoplatos hacia atrás, los fija y aproxima, y dilatando la capacidad torácica dan mayor amplitud al ejercicio pulmonar, por lo que este método de gimnasia sueca es *respiratorio y descongestivo*.

»El método alemán y el francés son de ejercicios de suspensión (paralelas, trapecios, barras, anillas, etc.) y por tanto el punto de apoyo del cuerpo *está en las manos* y desarrolla, mediante fuertes

Viño y Viñas, Lorenzo: *La Escuela Primaria y la Educación Física para niños y niñas*. Salamanca: Imp. Andrés Iglesias, 1911, 150 págs. Declarada de utilidad para la primera enseñanza por R. O. de 22 de enero de 1913 [Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 60/1913, de 1.º Marzo, p. 545).

El coronel Francisco Amorós y Ondeano, marqués de Sotelo (1770-1848), precursor de la gimnasia educativa en España reputado como padre de la gimnasia francesa, utilizaba el canto en sus clases.

Viño y Viñas, Lorenzo: *Educación Física. Ejercicio corporal pedagógico (para Escuelas Normales y de niños)*. Salamanca: Imp. Andrés Iglesias, 1911, 72 págs.

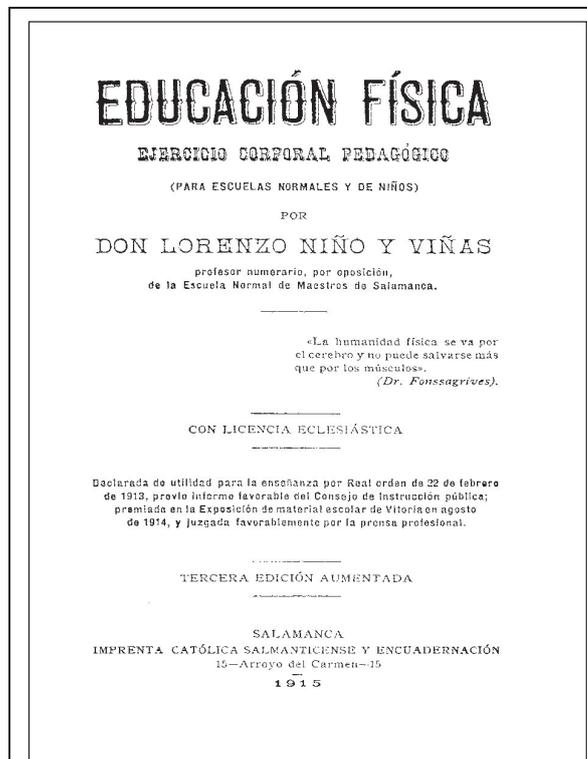
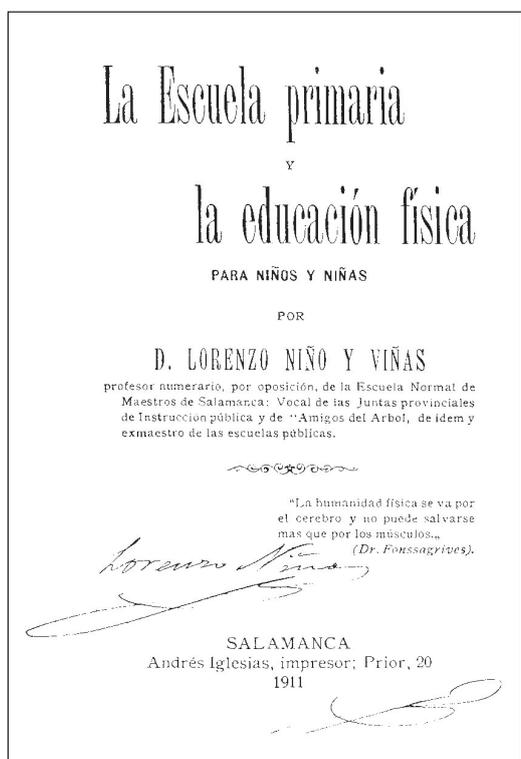
Declarada de utilidad para la enseñanza por Real orden de 22 de Enero de 1913 [Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 60/1913, de 1.º Marzo, p. 545); en la portada del libro consta como fecha de la Real orden de 22 de Febrero.

Viño y Viñas, Lorenzo: *Educación Física. Ejercicio corporal pedagógico...* 3.ª ed. aumentada, Salamanca: Imp. Católica almanticense, 1915, 118 págs.

Viño y Viñas, *Educación Física...*, 1915, pp. 7 y 10, respectivamente.

contracciones, los músculos flexores del tórax, hipertrofia los pectorales en forma que arrastran los hombros hacia adelante comprimiendo el pecho, atando la jaula torácica e impidiendo el libre ejercicio de las costillas y el diafragma, de donde resulta que *sin ser respiratorio es congestivo*. De esto se infiere que [estos] método[s] no [son] científico[s], que exige[n] ejercicios de fuerza y violencia sólo practicables por hombres formados y que, aun éstos, son rendidos por la fatiga.

»Todo lo contrario ocurre en el método sueco: no precisa de ejercicios violentos, aprovecha racionalmente el peso del cuerpo al desplazarlo de su centro de gravedad y en vez de fatigar, tonifica con las energías que resultan de sacudir la pereza, por lo que es de aplicación en todas las edades y con especialidad en la infancia. Pudiéramos llamar *estética* a esta gimnasia por cuanto conduce a la buena figura, al aspecto arrogante y actitudes graciosas.»¹⁴



¹⁴ Niño y Viñas, *Educación Física...*, 1915, pp. 35-36.

El autor hace una aportación interesante a la teoría del movimiento, al clasificar los ejercicios corporales en activos, pasivos y mixtos:

«...andar es un ejercicio activo, puesto que en nosotros está el agente del movimiento; ir en coche es pasivo, y montar en caballo es mixto.»¹⁵

El profesor Niño Viñas defiende también la utilización pedagógica del juego:

«Los juegos corporales tienen para la Gimnástica pedagógica dos objetos: el *ejercicio* y el *recreo*, ambos factores interesantes del problema de la educación, cuyo estudio interesa al maestro. Nada mejor que el juego le hace dueño de la voluntad del niño, piedra angular de la vida psicológica y madre del carácter, dominio que fácilmente extenderá a su inteligencia y demás actividades.»¹⁶

Y manifiesta la preferencia educativa del juego sobre la gimnasia:

«El niño necesita jugar: su rápido crecimiento absorbe una cantidad considerable de energía vital que es imprudente distraer con exceso hacia el cerebro, su vida, más vascular que nerviosa, está avara de aire puro que vivifique la sangre, y movimiento, que vigorice sus músculos; el juego corporal es su mejor gimnasia, con todas las ventajas de esta y ninguno de sus inconvenientes; el juego es gimnasia natural, universal y primitiva; en el juego el niño desdobra sus aptitudes, acrecienta su actividad, estimulado por el deleite y en él se presenta todo su ser como diáfano a la mirada escrutadora del educador que ve lo que el niño es y a lo que aspira, por lo que un ilustre pedagogo del renacimiento dijo que el juego era “una de las acciones más serias de la niñez”.»¹⁷

El profesor reconoce asimismo la naturalidad ontogénica del movimiento:

«El mismo instinto de la niñez la obliga a una inquietud constante; su afán es bañarse en el aire y en la luz; ama el sol, como los pájaros, se impregna en sus rayos y se goza en sus resplandores. No hay que contrariar jamás esa tendencia de los niños, siempre ávidos de sensaciones, de curiosidad y de movimiento. Es preciso dejarlos gustar de plena salud, entregándose dichosos y confiados a la corriente natural que los impulsa. Por eso la vida de los niños se condensa en esta frase: JUGAR.»¹⁸

Plantea asimismo antecedentes de la utilización extraescolar de los patios de juego y recomendaciones para la construcción de campos de juego que faciliten la práctica activa de los niños.

En la parte práctica del libro describe sumariamente una serie de ejercicios gimnásticos con y sin aparatos, juegos, ejercicios de natación, da recomendaciones sobre la organización de excursiones, elogia la actividad de las colonias escolares y de los Exploradores de España, a las que denomina “instituciones post-escolares o complementarias” de la escuela, e incluso presenta un principio de

Niño y Viñas, *Educación Física...*, 1915, p. 14.

Niño y Viñas, *Educación Física...*, 1915, p. 59.

Niño y Viñas, *Educación Física...*, 1915, pp. 59-60.

Niño y Viñas, *Educación Física...*, 1915, p. 60.

trabajo interdisciplinar, obra del Inspector don Rafael Torromé, amigo del autor: el abecedario gimnástico.

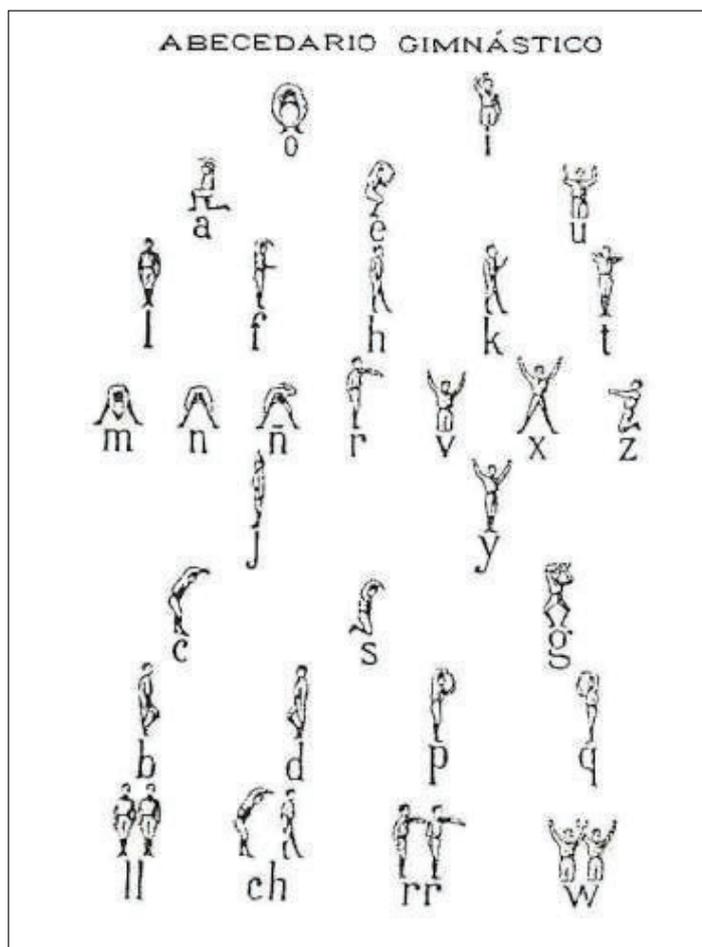


Figura 1: Abecedario gimnástico de Rafael Torromé (Niño Viñas, 1915)

- «El Abecedario Gimnástico... consiste en representar cada letra por un niño que por su actitud la simula y asemeja. Sus formas generatrices son la *o* y la *i*.
- »Es un gran auxiliar en el difícil aprendizaje de la Lectura (tormento de niños y de maestros con métodos inactivos y antipedagógicos y clave de las demás enseñanzas), del sentido de la vista y del oído. Con la acción de los músculos en los ejercicios a que se someten, parece les quedan grabadas las letras y sus combinaciones para no olvidarlas.
- »El buen criterio de los profesores verá las aplicaciones diversas de este procedimiento de lectura en que se procura combinar el juego con el estudio y la Gimnasia, las letras con la Higiene, en beneficio de la verdadera integridad de la educación. No obstante, indicamos un modo de proceder.

»El Maestro o instructor mostrará, por la figura o por la acción, la letra, sílaba, palabra o frase que hayan de repetir los niños, con arreglo al grado de enseñanza en que se encuentren. Unos niños reproducirán los movimientos, otros escribirán (en el tablero, en el suelo, cuaderno, etc.) lo que se les dicte, con lo que conseguiremos hacer verdaderamente simultánea, amena y activa la enseñanza de la Lectura y Escritura a la vez que encontramos un nuevo recurso gimnástico.»¹⁹

B. Obras específicas permitidas

En el período de la Dictadura de Miguel Primo de Rivera y Orbaneja (1923-1930) la educación física fue objeto de especial atención, relacionándose casi siempre, entre otras finalidades, con una de carácter eugenético: la mejora de la raza. Fueron numerosas las publicaciones dirigidas a la escuela en las que se alude a los beneficios que la práctica de ejercicio podía reportar a esta finalidad, redactadas sobre todo desde la óptica de la higiene, materia que en la época todavía mantenía su relación doctrinal con la gimnástica y con la educación física, aunque también desde una incipiente especialización en educación física o, en la terminología de la época, cultura física.

Analizaremos un total de 7 obras, tres desde la óptica de la higiene y cuatro desde la de la educación o cultura física.

1. Desde la óptica de la higiene

5—Un original libro de 1916 escrito por Juan Caballero Rodríguez²⁰ nos indica que la Gimnasia es uno de los “capítulos” más importantes de la Higiene.

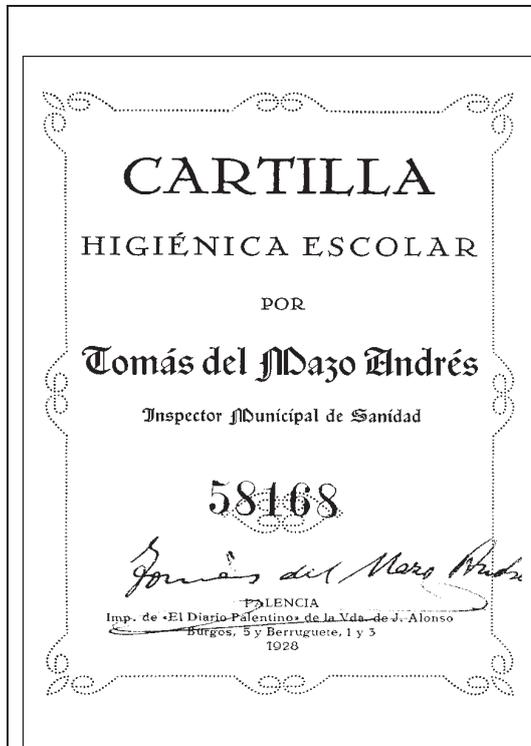
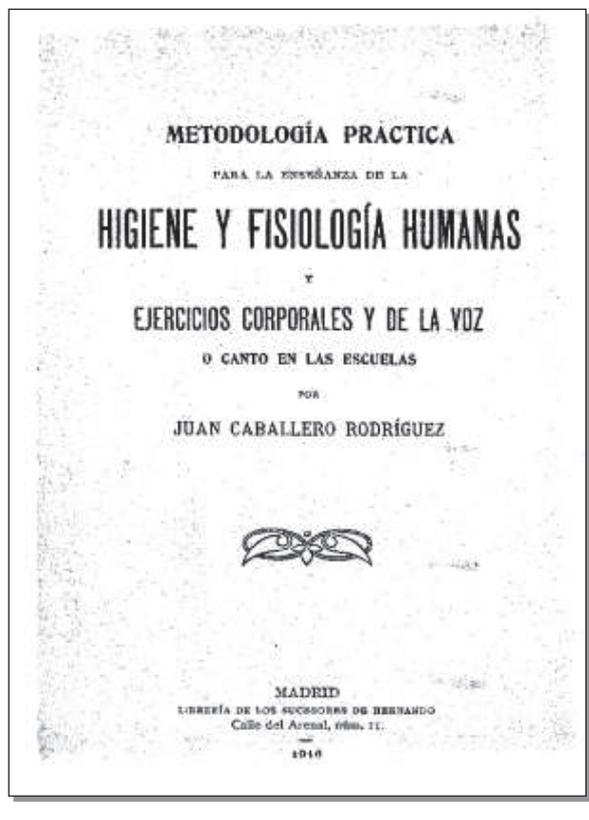
Describe un peculiar método de gimnasia basado en los tres períodos que distingue en el “proceso psíquico”, a cada uno de los cuales correspondería un proceso gimnástico, y que se podría aplicar sucesivamente a los tres ciclos o grados en que entonces se solía graduar la enseñanza:

<u>Ciclo</u>	<u>Proceso psíquico</u>	<u>Proceso gimnástico</u>
Primero	Período sensitivo	Proceso de distensión
Segundo	Período cognoscitivo	Proceso rotatorio
Tercero	Período crítico	Proceso consciente

A pesar de su originalidad, o quizá precisamente por eso, la descripción de los contenidos de gimnasia es un poco confusa y a veces demasiado abstracta, por lo que probablemente no sería muy utilizada por los maestros.

Viño y Viñas, *Educación Física...*, 1915, pp. 90-91.

Caballero Rodríguez, Juan: *Metodología práctica para la enseñanza de la Higiene y Fisiología humanas y ejercicios corporales y de la voz o canto en las Escuelas*. Madrid: Imp. y Libr. Sucesores de Hernando, 1916, 216 págs.



6—En 1928, Tomás del Mazo Andrés, Inspector Municipal de Sanidad de Palencia, publica una *Cartilla higiénica escolar* de la que entresacamos lo siguiente:

- »El niño debe jugar porque jugando se divierte y está alegre, contento, pruebas evidentes de que está sano y bueno...
- »Pero no todos los juegos son buenos, porque les hay, y no son pocos, que pueden perjudicar a la salud. Por eso se debe escoger el juego con gran cuidado.
- »El aro, la pelota, el *tennis*, el diávolo, la comba, etc., son muy bonitos y no hacen daño.
- »También son muy entretenidos y saludables el marro, saltar, las cuatro esquinas, etc...
- »El paseo y las excursiones por el campo son ejercicios saludables; durante ellos se pueden subir cuestras no muy pronunciadas, correr, trepar, etc...
- »El canto es un ejercicio que gusta a los niños y tiene gran utilidad, pero debe ponerse gran cuidado con los cantares, porque hay muchísimos que envenenan a los chicos.
- »Lo mejor es que no canten otra cosa que lo que les enseñen los maestros.
- »Se debe cantar al aire libre y, cuando se haga en una habitación cerrada, procurar que el aire sea

puro.

»La gimnasia propiamente dicha, que es muy buena y muy útil bien dirigida, debe hacerse por los niños pocas veces, ya que bastante gimnasia hacen en sus juegos. Jugar, jugar siempre, esa es la mejor gimnasia para un chico. Sin embargo, cuando la hagan, deben ser guiados por sus maestros, profesores o médicos y únicamente la llamada respiratoria que es la más útil, sobre todo para los niños.»²¹

7—Todavía en plena República, se solía asociar a la higiene la práctica de actividad física, sobre todo la realizada al aire libre; así, M^a Luisa Navarro Margati, profesora de Escuela Normal, en su *Cartilla higiénico-sanitaria para las escuelas*, en edición de 1934 escribe lo siguiente:

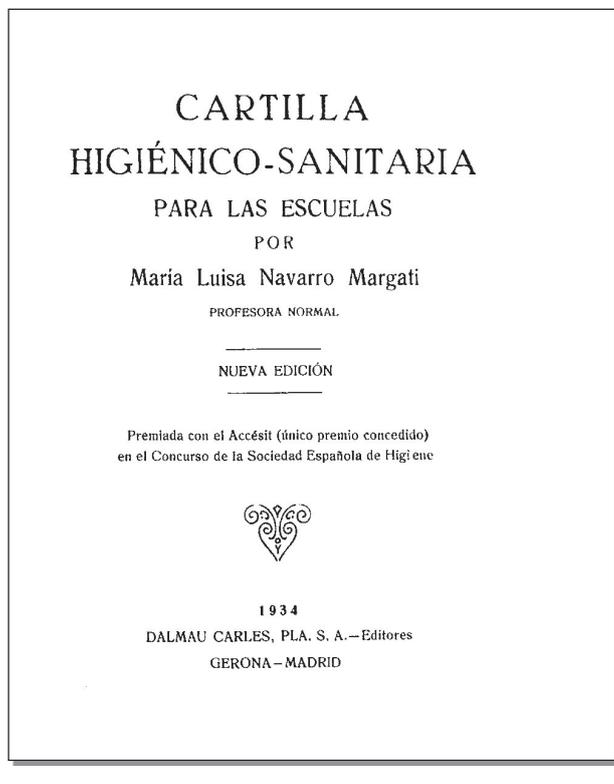
«Al niño sano le gusta jugar, y todos los niños tienen derecho al juego: primero, porque jugar es divertirse y la alegría es saludable; después, porque el hacer ejercicio ayuda a conservarse fuerte y a desarrollarse.

»Los juegos más saludables son los que se hacen al aire libre, como la pelota, el marro, los saltos. También son muy buenos los ejercicios naturales, como el paseo y las excursiones, el nadar, correr, trepar a los árboles, etc.

»*Todos los juegos son a propósito lo mismo para los niños que para las niñas*, mientras son pequeños, hasta los 12 ó 13 años por ejemplo; después de esta edad no deben hacer las niñas ejercicios tan violentos como los niños; pero no por eso deben dejar de jugar. Las niñas que hacen ejercicio son luego mujeres fuertes y excelentes madres de sus hijos.»²²

Mazo Andrés, Tomás del: “Juegos y ejercicios”, en *Cartilla higiénica escolar*. Palencia: Imp. de "El Diario Palentino" e la Vda. de J. Alonso, 1928, pp. 19-22.

Navarro Margati, M^a Luisa: “El juego, el trabajo y el sueño”, en *Cartilla higiénico-sanitaria para las escuelas*. Gerona: Calmau Carles Pla, 1934, pp. 28-29 [1.ª ed., 1924].



2. Desde la óptica de la educación física

8—En 1910, José Estadella Arnó (1880-1951)²³ publica una obrita breve²⁴ en la que, tras un capítulo introductorio, “El problema educativo”, presenta tres partes: “Edificios escolares”, “Trabajo escolar. Inconvenientes de su mala dirección”, y “Ejercicios físicos más necesarios”.

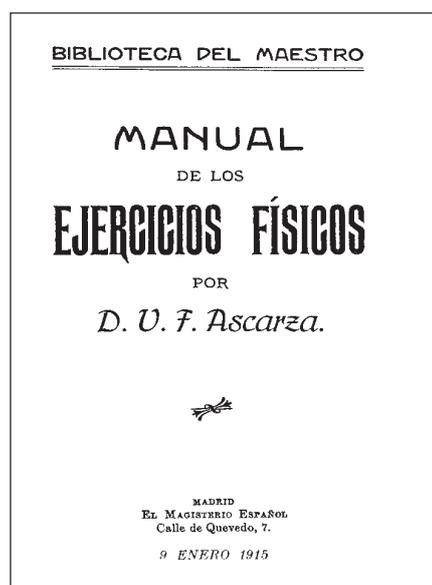
Entre éstos señala, en este orden, 1.º Juegos escolares (describe 12), 2.º Marchas y carreras moderadas, y 3.º Ejercicios libres de conjunto. Estos últimos, que «son sin duda, muy convenientes a los niños mayores de diez años», son los de la gimnasia sueca, y el autor los denomina así «para

²³ En 1912 fue nombrado profesor de Gimnasia del Instituto Jovellanos, de Gijón (R. O. de 13 de Mayo de 1912, Gaceta de Madrid 147/1912, de 26 Mayo, p. 470), cargo al que le fue aceptada su renuncia al año siguiente (R. O. de 24 de Mayo de 1913, Gaceta de Madrid 157/1913, de 6 Junio, p. 704); en 1934, durante la II República, fue ministro de Trabajo y Previsión Social.

²⁴ Estadella Arnó, J: *La educación física en las escuelas de primera enseñanza*. Lérida: Imp. Joventut, 1910, 61 págs.

diferenciarlos de los que se llevan a cabo con el concurso de ciertos aparatos, como espalderas, cuerdas, mástiles, etc.»²⁵

9—En 1915, el prestigioso pedagogo Victoriano Fernández Ascarza (1870-1934) publicó un manual adaptado en su parte prescriptiva, según su propia declaración, del programa entonces vigente para las escuelas inglesas.²⁶



Estaba dividido en cuatro partes: Fisiología de los ejercicios, Pedagogía del ejercicio, Nociones preliminares y Apéndice, de las que los contenidos específicos de educación física se describen por menudo en las dos últimas.

La parte segunda, “Pedagogía del ejercicio”, contiene unos correctos principios didácticos, transcritos, recordémoslo, de la pedagogía inglesa:

- La interrelación de todos los aspectos del trabajo escolar, en el que deben incluirse los ejercicios físicos.
- La enseñanza de ejercicios no tiene por finalidad la mera distracción de los alumnos; se pueden distinguir dos tipos de efectos:
 - efectos físicos (mantener y desarrollar la salud y el organismo de los niños, sobre todo sus músculos y su actividad orgánica: respiración, circulación)
 - efectos educativos (básicamente, aprender a controlar el movimiento).

• Según sus efectos físicos, los ejercicios se pueden clasificar en tres clases:

a) Ejercicios “nutritivos”, cuyo principal beneficio recae en la respiración y la circulación, y pueden subdividirse a su vez en tres grupos:

- 1r. grupo, movimientos que se refieren inmediatamente a las extremidades inferiores (tales como la carrera, para los niños, y el salto, para las niñas).
- 2.º grupo, ejercicios que afectan principalmente al mecanismo de la respiración (ejercicios respiratorios, solos o combinados con movimientos de los brazos).
- 3r. grupo, ejercicios que consisten en levantar grandes pesos o vencer una gran resistencia, que solamente deberán ser usados por los niños de más edad.

Estadella Arnó, *La educación física...*, 1910, p. 55.

[Fernández] Ascarza, V.[ictoriano]: *Manual de los ejercicios físicos*. Madrid: El Magisterio Español, 1915, 190 págs.

b) Ejercicios correctivos, cuyo efecto principal es la corrección de ciertos defectos corporales; son de este tipo la elevación de talones y la flexión dorsal de cabeza y tronco, así como la adopción de actitudes posturales correctas.

c) Ejercicios de “dominación”, que modifican la influencia del sistema nervioso en los músculos (ejercicios en los que interviene el equilibrio, como guiar una bicicleta, algunos bailes, patinar, ir en zancos).

- Por otra parte, son ejercicios de efectos educativos: pasear, correr, respirar y, sobre todo, los ejercicios de equilibrio.²⁷
- El curso de Educación Física será continuo durante todo el año y dado, siempre que sea posible, al aire libre.
- Cuando no haya espacio para todos, se harán dos secciones (grupos), que trabajarán alternativamente.
- Niños y niñas pueden ejecutar juntos los ejercicios; en una escuela mixta, si hay demasiados alumnos para trabajar simultáneamente, es mejor dividirlos por edades que por sexos.

En “Nociones preliminares”, don Victoriano describe minuciosamente la realización de los ejercicios o movimientos gimnásticos, a los que desglosa en once grupos, que no caracteriza (la numeración que sigue, irregular, está tomada de la parte denominada “Apéndice”, en la que los ejercicios se presentan en el orden de su impartición):

- I. Ejercicios [preliminares] de marcha [se imparten junto con juegos].
- II. Movimientos preliminares.²⁸
Posiciones de partida.
- III. Ejercicios de flexión y extensión de brazos.
- IV. Ejercicios de equilibrio.
- V. Ejercicios de hombros.
Ejercicios de acometer o de ataque.
- VI. Ejercicios de cabeza y tronco[: Flexiones y extensiones].
- VII. Ejercicios de cabeza y tronco: Flexiones y rotaciones laterales.
- VIII. Ejercicios [fundamentales] de marcha.
- IX. Ejercicios de salto.
- X. Ejercicios de respiración profunda.

²⁷ F. Ascarza, *Manual...*, 1915, pp. 78-83.

²⁸ En la parte de “Nociones” no están agrupados, sino descritos cada uno por separado.

En el “Apéndice”, se instruye a los maestros sobre la manera de diseñar lecciones, dándose tres niveles de dificultad de cada grupo de ejercicios, destinados respectivamente a tres “secciones” o grupos de alumnos de progresiva capacidad física:

<u>Sección</u>	<u>Niños:</u>
Primera	de 7 a 9 años
Segunda	de 9 a 11 años
Tercera	de 11 en adelante.

Antes de estas tres, en la sección de párvulos debe evitarse tener a los niños mucho tiempo sentados, y los intervalos para jugar deberán ser muy frecuentes, siendo también útil la música para facilitar la realización de los ejercicios. A partir de la segunda sección, pueden introducirse además de los ejercicios gimnásticos, pequeñas y sencillas danzas, y ejercicios de natación en las clases más avanzadas.²⁹

10—En 1926, en plena Dictadura de Primo de Rivera, el Comandante de Infantería Augusto Condo González, destacado promotor de la educación física de la época, ganó el primer premio de un concurso de Higiene Popular y Cultura Física con una Memoria que publicaría el año siguiente con el título de *Gimnasia e Hidroterapia en el desarrollo infantil*,³⁰ de la que se hicieron al menos tres ediciones.

Distingue el autor, «para desarrollar el ciclo de la educación física infantil», que más adelante denomina “plan general de la educación física de la infancia”, cuatro categorías de niños (véase tabla aledaña). Aunque en un apéndice da esta otra clasificación para los niños mayores de 10 años (tabla siguiente):³¹

<u>Categoría</u>	<u>Edades:</u>
1. ^a	de 4 a 6 años
2. ^a	de 6 a 9 años
3. ^a	de 9 a 11 años
4. ^a	de 11 a 14 años.

<u>Grupo</u>	<u>Edades:</u>
1.º	de 10 a 12 años
2.º	de 12 a 14 años
3.º	de 14 a 16 años.

El grupo tercero, desde luego, nunca ha formado parte de la graduación de la Enseñanza primaria española que a lo más que llegó durante el período estudiado es a incluir la etapa de 12 a 14 años como “grado de ampliación”, probablemente voluntario.

²⁹ Ascarza, *Manual...*, 1915, pp. 90-92.

³⁰ Condo González, Augusto: *Gimnasia e Hidroterapia en el desarrollo infantil. Medios fáciles de aplicación en las clases roletarias*. Madrid: Sucs. Rivadeneyra, 1927, 94 págs.

³¹ Condo González, *Gimnasia...*, 1927, pág. 67.

La finalidad general de todo este “ciclo” o “plan de educación física” es la mejora física y mental:

«En estas cuatro categorías, el objeto de la gimnasia debe ser el desarrollo normal de las facultades físicas del niño, paralelamente con sus facultades mentales, según las leyes del crecimiento.»³²

Basándose en argumentos fisiológicos similares a los que rigen la asignación de horarios de comidas y de descanso, propone reservar los horarios escolares matutinos a las enseñanzas teóricas, intercalando entre cada dos clases un período de cinco minutos de “distracción gimnástica”, como, según el autor, «se practica en las escuelas escandinavas»; es decir, lo que actualmente conocemos con el nombre de pausas activas.

En su concepción, la actividad física escolar se concentraría en las tardes:

«La tarde debe dedicarse a expansiones de los niños, invirtiéndola en juegos escolares y gimnasia, debidamente dosificado todo para que los descansos oportunos y el cambio de ejercicios y distracciones eviten las fatigas y el desgaste.»³³

En cuanto a los contenidos del plan, el Comandante Condo presenta cuatro modelos de clases de educación física, uno para cada una de las categorías de edades, cuya síntesis se refleja en la tabla 1 siguiente.

Insiste el autor en que en la lección de gimnasia deben intercalarse juegos infantiles, a los que clasifica en los mismos tres grupos que pocos años antes había presentado la *Cartilla Gimnástica Infantil*:³⁴ juegos de imaginación, juegos recreativos y juegos pedagógicos.

También da orientaciones sobre la vestimenta y los locales de enseñanza.

³² Condo González, *Gimnasia...*, 1927, pág. 18.

³³ Condo González, *Gimnasia...*, 1927, pág. 24.

³⁴ Ministerio de la Guerra. Escuela Central de Gimnasia: *Cartilla Gimnástica Infantil*. Madrid: Sucs. de Rivadeneira, s.a. [1924], pp. 11-14. (Publicaciones del Directorio Militar.)

Tabla 1:
Plan de educación física de Condo (1927)³⁵

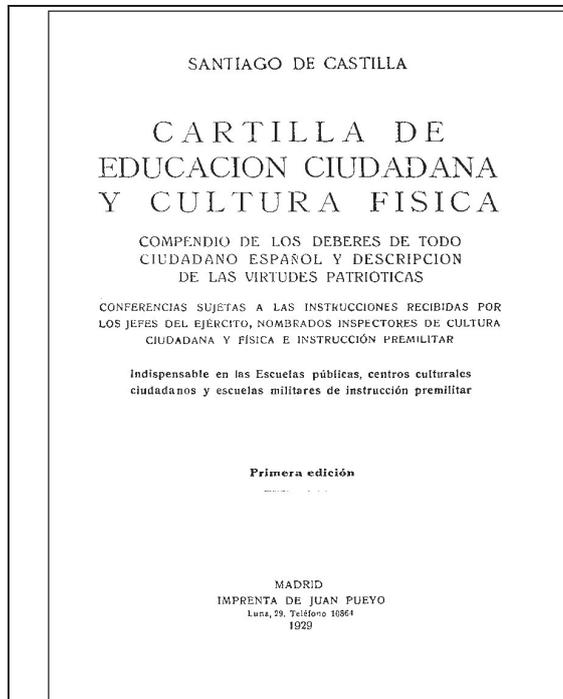
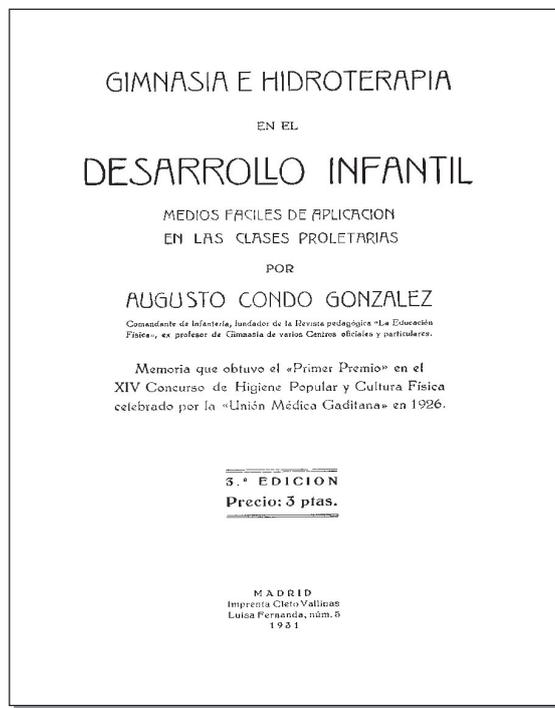
Claves: x = pág. 38 [x] = adiciones en pp. 40-57
xx, xxx = grado de intensidad diferencial de los ejercicios
- = contenido no contemplado

Contenidos	Párvulos	6 a 9 años	9 a 11 años	11 a 13 años
Movimientos correctivos ³⁶	x	x	x	-
Movimientos educativos / gimnasia	x	x ³⁷	xx	xxx
Equilibrio	-	-	[x]	[x]
Carreras / marchas	-	-	[x]	x
Saltos	-	-	-	x
Suspensiones	-	-	[x]	[x]
Trepas	-	-	-	x
Conducciones	-	-	[x]	x
Lanzamientos	-	-	[x]	[x]
Juegos de imitación	x	x	x	-
Juegos escolares	-	-	-	x
Juegos libres	[x]	[x]	-	-
Juegos recreativos	[x]	-	-	-
Juegos pedagógicos	x	x	x	-
Ataque y defensa	-	-	[x]	[x]
Natación	-	-	[x]	[x]
Canciones	x	x	x	-
Lecciones de cosas	[x]	-	-	-
Duración de la clase	80'-90'	60'	30'-40'	45'

Condo González, *Gimnasia...*, 1927, pp. 38 y 40-57.

En el original pone “correctos”, probablemente por error; en el desarrollo de los modelos de clase, se habla de “ejercicios respiratorios” y “ejercicios de calma”.

Esta categoría es la única en la que se cita explícitamente el término “gimnasia” al describir los “movimientos educativos”.



11—En 1929, ya casi al final de la Dictadura de Primo de Rivera, y como exponente de una intensa labor institucional, se publica una *Cartilla de educación ciudadana y cultura física*, una de cuyas tres partes está dedicada a la “cultura física”.

En ella que leemos que la educación física comprende la gimnasia educativa, la gimnasia de aplicación y los juegos deportivos. De la gimnasia educativa se dice que es la base de la educación física, y se describen por menudo sus grupos de ejercicios, que son en síntesis los propios de la gimnasia sueca.

La gimnasia de aplicación está compuesta de marchas y carreras, sobre las que se dan una serie de recomendaciones, y de los juegos deportivos sólo se enumeran cuatro, alguno tan poco aplicable a la escuela de aquella época (y de ésta) como el “tennis”.³⁸

³⁸ Castilla, Santiago de: “Cultura Física”, tercera parte de *Cartilla de educación ciudadana y cultura física. Compendio de los deberes de todo ciudadano español y descripción de las virtudes patrióticas*. Madrid: Imp. Juan Pueyo, 1929, pp. 51-60.

C. Síntesis y valoración: La educación física escolar recomendada en los textos específicos

De la misma manera que con las obras generales que veíamos en el artículo anterior,³⁹ estudiaremos las doctrinas preconizadas por las obras específicas sobre educación física escolar y las posibles diferencias entre las autorizadas expresamente por la Administración y las permitidas, en relación a los tres aspectos didácticos que fueron caracterizados en el mencionado artículo.

1. Actividades recomendadas

Vemos en la tabla 2 siguiente que las actividades físicas que recomiendan tanto las publicaciones específicas autorizadas como las permitidas son la **gimnasia** y los **juegos**, mientras que las permitidas incluyen además los **paseos y excursiones**, y el **canto** y la **música**; hay también una esporádica recomendación de actividades al aire libre.

En conjunto, encontramos en las obras permitidas mayor variedad de actividades que en las autorizadas expresamente (promedio de frecuencias de 3,2 frente a 2, respectivamente), por lo que en principio el criterio de selección de las obras por parte de la Administración no tendría en cuenta el tipo o la variedad de actividades prescritas por los autores.

Valera, A. (2016). Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (I): Obras generales. *Cabás: revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 16, 24-47. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos16/382-educacion-fisica-en-los-libros-de-texto-escolares-antiores-al-franquismo-i-obras-gerales>.

Tabla 2:
Obras específicas: Actividades recomendadas hasta 1939
x= actividad recomendada -= actividad no recomendada
[x]= actividad recomendada indirectamente
Recuadradas, actividades con continuidad

Actividades	Obras autorizadas			Obras permitidas						Total
	1887	1904	1911	1910	1915	1927	1928	1929	1934	
1. Gimnasia	x	x	-	x	x	x	[x]	x	-	7
2. Gimnasia de aplicación	-	-	-	-	-	-	-	x	-	1
3. Danza	-	-	-	-	x	-	-	-	-	1
4. Juegos	x	x	x	x	-	x	x	-	x	7
5. Juegos deportivos	-	-	-	-	-	-	-	x	-	1
6. Natación	-	-	-	-	x	-	-	-	-	1
7. Paseos y excursiones	-	-	-	-	-	-	x	-	x	2
8. Marchas y carreras	-	-	-	x	-	-	-	-	-	1
9. Aire libre	-	[x]	-	-	-	-	-	-	[x]	2
10. Canto, música	-	-	-	-	x	-	x	-	-	2
Total actividades:	2	3	1	3	4	2	4	3	3	25
Promedio de frecuencias:	2			3,2						

2. Didáctica específica

Siendo en menor número los temas que abordan, encontramos una continuidad de frecuencias de prescripción entre ambos tipos de publicaciones, que coinciden en abordar la interdisciplinariedad y los repertorios de ejercicios.

Las obras permitidas, sin embargo, contemplan mayor variedad (el promedio de frecuencias es de 1,75 frente a 1 de las obras autorizadas) e innovación de temas, como las pausas activas entre clases de otras materias diferentes de la educación física, la alusión expresa a las niñas como destinatarias de la materia, y una preocupación por sistematizar los ejercicios. Véase la tabla 3 que sigue.

3. Contenidos conceptuales

Podemos apreciar en la tabla 4 siguiente que los aspectos conceptuales tratados en las obras analizadas son escasos y sin ninguna coincidencia, ni entre tipos de obras, ni entre autores; son además poco útiles desde el punto de vista de la práctica educativa de la educación física.

Tabla 3:
Obras específicas: Didáctica específica preconizada hasta 1939
x= tema tratado - = tema no tratado [x]= tema tratado indirectamente
Recuadrados, temas con continuidad

Temas	Obras autorizadas		Obras permitidas				Total
	1887	1911	1915	1927	1929	1934	
1. Clasificación ejercicios	-	-	x	-	x	-	2
2. Repertorios de ejercicios	x	-	x	-	-	-	2
3. Interdisciplinariedad	-	x	[x]	-	-	-	2
4. Lecciones prácticas	-	-	-	x	-	-	1
5. Pausas activas ⁴⁰	-	-	-	x	-	-	1
6. Explicación para niñas	-	-	-	-	-	x	1
Total temas:	1	1	3	2	1	1	9
Promedio de frecuencias:	1		1,75				

Tabla 4:
Obras específicas: Contenidos conceptuales hasta 1939
x= tema tratado - = tema no tratado
Obras autorizadas Obras permitidas

Temas	1911	1916	Total
1. Beneficios de la gimnasia sueca	x	-	1
2. Procesos psíquicos y procesos gimnásticos	-	x	1

⁴⁰ El autor las denomina “pausas de distracción gimnástica”.

D. Conclusiones

A la luz de los textos analizados, tanto en éste como en el artículo dedicado a las obras generales, no existe una significativa diferencia, en lo referente a la educación física escolar recomendada por los técnicos educativos, ni entre las publicaciones generales y las específicas, ni entre las autorizadas y las permitidas, ni siquiera entre las obras publicadas durante la I Restauración y las publicadas durante la II República, por lo que una integración de los datos respectivos en tablas comunes nos dará una perspectiva más global de las tendencias prescriptivas.

1. Acerca de las actividades recomendadas

Como vemos en la tabla 5 que sigue, las actividades de educación física que se preconizan en general están dominadas, en primer lugar, por el juego (27,5 por ciento de las prescripciones lo consideran la educación física más natural para los niños), después, por la gimnasia (25 por ciento, o 27,5 por ciento, si le añadimos la llamada ‘gimnasia de aplicación’), en tercer lugar, por los paseos y excursiones (12,5 por ciento), y en cuarto, por el canto y la música (10 por ciento).

Las obras generales parecen plantear una visión más amplia de la educación física escolar, al incluir actividades que no contemplan las obras específicas, tales como los ejercicios rítmicos, los pasos de baile y los trabajos manuales; por su parte, las obras específicas plantean una mayor variedad de actividades más propias de la educación física tradicional, como las marchas y carreras, y las actividades de aire libre. Destacamos hacia final del período estudiado la inclusión de los juegos deportivos como contenido escolar.

En cuanto al parámetro de promedio de frecuencias de enunciación, vemos que hay una ventaja a favor de las obras específicas, lo que es de esperar, pero esa ventaja es muy ligera, de lo que podemos inferir una similitud entre ambas categorías de publicaciones en cuanto a la difusión de las ideas pedagógicas; esto es coherente con la metodología de selección de textos que hemos utilizado, en que los especialistas no destacan en número frente a otro tipo de técnicos educativos: cabe preguntarse si los resultados diferirían mucho en caso de que se analizaran únicamente obras específicas de especialistas en educación física.

Tabla 5:

Actividades de educación física recomendadas hasta 1939

x= actividad recomendada -= actividad no recomendada [x]= actividad recomendada indirectamente

Recuadradas, actividades con continuidad

Actividades	Obras específicas								Obras generales					Total	%	
	1887	1904	1910	1911	1915	1928	1929	1934	1897	1903	1907	1926	1927			1936
. Gimnasia	x	x	x	-	x	[x]	x	-	-	-	x	[x]	x	[x]	10	25%
. Gimnasia de aplicación	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	1	2,5
. Ejercicios rítmicos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	1	2,5
. Danza, pasos de baile	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	x	-	-	2	5,0
. Juegos	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	-	[x]	x	[x]	11	28%
. Juegos deportivos	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	1	2,5
. Natación	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,5
. Paseos y excursiones	-	-	-	-	-	x	-	x	x	x	x	-	-	-	5	13%
. Marchas y carreras	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,5
0. Aire libre	-	[x]	-	-	-	-	-	[x]	-	-	-	-	-	-	2	5,0
1. Canto y música	-	-	-	-	x	x	-	-	-	x	x	-	-	-	4	10%
2. Trabajos manuales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	1	2,5
Total de actividades:	2	3	3	1	4	4	3	3	2	3	4	4	2	2	40	100
Promedio de frecuencias:	2,88								2,83							

2. Acerca de la didáctica específica

La tabla 6 siguiente muestra que las publicaciones se decantan de forma significativa por la interdisciplinariedad centrípeta (29 por ciento de las menciones), a la par que también se preocupan por clasificar y enumerar tipos de ejercicios (en total, 28 por ciento); encontramos dos aportaciones muy interesantes por su avanzada concepción: la recomendación de distribuir las asignaturas de la escuela en función de su carga física, para procurar alternar esfuerzos (1907), y la intercalación de pausas activas entre sesión y sesión de asignaturas no corporales (1927). El promedio de frecuencias nos indica una ligera ventaja del número de enunciaciones presentes en los textos específicos (1,5 frente a 1,25 respectivamente).

Tabla 6:
Didáctica de la educación física preconizada hasta 1939
x= tema tratado - = tema no tratado [x]= tema tratado indirectamente
Recuadradas, actividades con continuidad

Temas	Obras generales				Obras específicas						To- tal	%
	1884	1903	1907	1923	1887	1911	1915	1927	1929	1934		
1. Clasificación ejercicios	-	-	-	-	-	-	x	-	x	-	2	14%
2. Repertorios de ejercicios	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	2	14%
3. Alternancia de esfuerzos	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	1	7%
4. Pausas activas	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	1	7%
5. Interdisciplinariedad	-	x	x	-	-	x	[x]	-	-	-	4	29%
6. Lecciones prácticas	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	2	14%
7. Lecciones teóricas	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7%
8. Explicitación para niñas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	1	7%
Total temas:	1	1	2	1	1	1	3	2	1	1	14	100
Promedio de frecuencias:	1,25				1,5							

3. Acerca de los contenidos conceptuales

En cuanto a conceptos o fundamentos de la educación física, ya hemos comentado la mayor dispersión que encontramos en las publicaciones, lo que impide apreciar tendencias (tabla 7).

Tabla 7:
Contenidos conceptuales relacionados con la educación física hasta 1939
x= tema tratado - = tema no tratado

Temas	Obras generales				Obras específicas		Total	%
	1883	1884	1909	1932	1911	1916		
1. Beneficios de la gimnasia sueca	-	-	-	-	x	-	1	14%
2. Forma de jugar educadamente	x	-	-	-	-	-	1	14%
3. Ejercicios más convenientes	x	-	-	-	-	-	1	14%
4. Necesidad de la actividad física	-	-	-	x	-	-	1	14%
5. Causas modificadoras de la salud	-	x	-	-	-	-	1	14%
6. Prioridad de la salud del alma	-	-	x	-	-	-	1	14%
7. Procesos psíquicos y procesos gimnásticos	-	-	-	-	-	x	1	14%
Total temas:	2	1	1	1	1	1	7	100
Promedio de frecuencias:	1,25				1			

E. Hipótesis prescriptiva ideal

Para concluir este estudio de obras técnicas en las que un maestro o maestra en activo a principios del siglo XX podría haber encontrado información sobre educación física escolar, podríamos permitirnos esbozar esta **situación hipotética ideal**, fruto de la consulta de los documentos estudiados, que sintetizaremos alrededor de tres ejes: Actividades más recomendadas, orientaciones para el desarrollo de las clases, y orientaciones adicionales.

Las actividades más recomendadas son:

- Juegos (1887, 1897, 1900, 1903, 1910, 1911, 1926, 1927, 1928, 1934 y 1936)
- Gimnasia (1887, 1900, 1907, 1910, 1915, 1926, 1927, 1928, 1929 y 1936)
- Paseos y excursiones (1897, 1903, 1907, 1928 y 1934)
- Canto y música (1903, 1907, 1915 y 1928).

En el desarrollo de las clases del conjunto de las materias, se debería tener en cuenta:

- Interrelación disciplinar (1903, 1907, 1911 y 1915), especialmente con Música, puesto que en educación física se contemplan el canto y la música como contenidos
- Formar horarios que alternen materias de esfuerzo de predominio intelectual con las de esfuerzo más corporal (1907)
- Introducir en todo caso pausas activas (“distracción gimnástica”) entre cada dos sesiones seguidas de materias más intelectuales (1927).

Como aspectos adicionales que tener en cuenta, siempre dentro de esa perspectiva interdisciplinar, procurar en los escolares el aprendizaje de:

- Forma de jugar educadamente (1883)
- Causas modificadoras de la salud (1884)
- Ejercicios más convenientes (1883)
- Necesidad de la actividad física (1932).

F. Fuentes primarias

Siguen a continuación las referencias de los textos analizados en este artículo.

- 1887 Montaner, M.^a Dolores: *Gimnasia elemental infantil y escolar para uso de las escuelas elementales y de párvulos*. Ocaña: Imp. José Peral, 1887, 44 págs.⁴¹
- 1904 F[ernández] Ascarza, V. (1870-1934): *Nociones de fisiología e higiene*. Madrid: s.n. [¿Magisterio Español?], s.a. [h. 1900.] 2.^a ed., 1904, 95 págs.
- 1910 Estadella Arnó, José (1880-1951): *La educación física en las escuelas de primera enseñanza*. Lérida: Imp. Joventut, 1910, 61 págs.
- 1911 Niño y Viñas, Lorenzo: *La Escuela Primaria y la Educación Física para niños y niñas*. Salamanca: Imp. Andrés Iglesias, 1911, 150 págs.
- 2.^a ed. aumentada, Salamanca, Imp. Almaraz Hnos., 1915, 134 págs.
- 1911 Niño y Viñas, Lorenzo: *Educación Física. Ejercicio corporal pedagógico (para Escuelas Normales y de niños)*. Salamanca: Imp. Andrés Iglesias, 1911, 72 págs.
- 2.^a ed. aumentada, Salamanca, Imp. Católica Salmanticense y Encuadernación, 1913, 112 págs. + índice, il.—3.^a ed., 1915, 118 págs.
- 1915 Ascarza, D. V. F. [Fernández Ascarza, Victoriano] (1870-1934): *Manual de los ejercicios físicos*.⁴² Madrid: El Magisterio Español, 9 Enero 1915, 190 págs.
- 1916 Caballero Rodríguez, Juan: *Metodología práctica para la enseñanza de la Higiene y Fisiología humanas y ejercicios corporales y de la voz o canto en las Escuelas*. Madrid: Libr. Sucs. Hernando, 1916, 216 págs.
- 1924 Navarro Margati, M^a Luisa: *Cartilla higiénico-sanitaria para las escuelas*. Gerona: Dalmau Carles, Pla, 1924. Otra ed., Gerona, Dalmau Carles, Pla, 1934, 56 págs.
- 1927 Condo González, Augusto (comandante de Infantería): *Gimnasia e Hidroterapia en el desarrollo infantil. Medios fáciles de aplicación en las clases proletarias*. Madrid: Sucs. Rivadeneyra, 1927, 94 págs. 2.^a ed., Madrid, Imp. Cleto Vallinas, 1928.—3.^a ed., 1931.
- 1928 Mazo Andrés, Tomás del: *Cartilla higiénica escolar*. Palencia: Imp. de «El Diario Palentino» de la Vda. de J. Alonso, 1928, 35 págs.
- 1929 Castilla, Santiago de: *Cartilla de educación ciudadana y cultura física. Compendio de los deberes de todo ciudadano español y descripción de las virtudes patrióticas*. Madrid: Imp. Juan Pueyo, 1929, 60 págs.

⁴¹ Declarada útil para texto en las Escuelas públicas de Primera enseñanza por R. O. de 25 de Septiembre de 1889 [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid núm. 313/1889, de 9 Noviembre, pp. 412-413).

⁴² Xavier Torreadella lo califica como manual escolar para las Escuelas Normales [Torreadella i Flix, Xavier, *Contribución a la historia de la educación física...*, 2009, tomo II, p. 638.]

G. Fuentes complementarias

Existe otro grupo de publicaciones similares, de mayor envergadura, que no he considerado conveniente incluir en este artículo en razón de su mayor extensión, especialización o profundidad de su doctrina, lo que hipotéticamente les habría hecho menos accesibles a las maestras o maestros de la época, generalmente mal formados, mal pagados y por tanto con poco tiempo disponible para formarse en una materia que, no debemos olvidarlo, era marginal en los planes de estudio de la época.

1. Publicaciones autorizadas expresamente

1895 Pedregal y Prida, Francisco (1852-1904):⁴³ *La Educación Gimnástica*. En colaboración con Adolfo Peralta en la parte médica y los juegos. Madrid: Hijos de M. Ginés Hernández, 1895, 379 págs.⁴⁴ 2.^a ed., 1897.⁴⁵—3.^a ed., 1901.

[Desarrolla los temas de la asignatura que impartía en la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica, a pesar de lo cual fue declarada útil para texto de las Escuelas de Primera enseñanza].

1914 Silván y González de la Sela, Rufino: *La gimnasia en sus relaciones con la biomecánica*. Por D...., licenciado en medicina y cirugía y profesor de gimnástica. Santiago: Imp. José M^a Paredes, 1914, 28 págs.⁴⁶

2. Publicaciones permitidas

1868 Lladó Barceló, Joaquín: *Nociones de gimnástica higiénica aplicables á las escuelas de instrucción primaria de uno y otro sexo como elemento de educación física y de utilidad en todas las edades y para todas las clases de sociedad*. Barcelona: Imp. de Juan Bastinos e Hijo, 1868, 143 págs., 12 láminas. ('Biblioteca Económica del Maestro de Primera Enseñanza').

[Capítulo X: "De los ejercicios más á propósito para el bello sexo", pp. 124-127.—Cap. XI: "La gimnástica en las escuelas de Primera Enseñanza", pp. 127-139.]

[Justificaciones correctas de su necesidad en las edades de crecimiento, pero ¡prescribe una gimnasia basada preferentemente en máquinas y aparatos de musculación!]

2.^a ed., [] con útiles e importantes adiciones, incluso un tratado de natación por el Dr. en Medicina Don Carlos Ronquillo, Barcelona, Imp. de Juan y Antonio Bastinos, 1876, 163 págs. △—3.^a ed.,

⁴³ Fue militar y profesor de la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica, ECG.

⁴⁴ Comentario de su contenido en Torrebaddella i Flix, *Contribución a la historia de la educación física...*, 2009, tomo I, pp. 45-246.

⁴⁵ Declarada útil para texto en las Escuelas de primera enseñanza por R. O. de 8 de Junio de 1898 [Ministerio de Fomento] *Gaceta de Madrid* núm. 170/1898, de 19 Junio, pp. 1069-1070).

⁴⁶ Declarada útil para texto en las Escuelas de primera enseñanza por R. O. de 1 de Mayo de 1914 (Villalaín Benito, *Manuales escolares...*, 2002, pp. 294-296).

- Barcelona, Imp. Antonio Bastinos, 1893, 188 págs.—4.ª ed., Barcelona, Imp. Sucs. de Blas Camí, 1912, 191 págs.
- 1878 Campo, José del: *Elementos de educación física. Descripción de los aparatos considerados como más útiles y necesarios para el estudio de la Gimnástica Higiénica. Reglas indispensables y método para su enseñanza y práctica. Escrito expresamente para los establecimientos de instrucción*. Palma: Imp. Pedro J. Gelabert, 1878, 185 págs., 9 láminas.
- 1883 Sánchez y González de Somoano, José (1850-1913): *Tratado de Gimnástica Pedagógica para uso de las escuelas de primera y segunda enseñanza e institutos*. Madrid: Imp. M. Minuesa de los Ríos, 1883, 274 págs.
- 2.ª ed., [...] *Gimnástica escolar*, 8 tomos, Madrid, Imp. Vda. de Minuesa, de los que: Tomo I, *Movimientos libres*, 1890, 96 págs.—Tomo II, *Juegos Calisthénicos*, 1894, 81 págs.—Tomo III, *Juegos de Mazas*, 1894, 81 págs.—Tomo IV, *Juegos de Picas*, 1894. (Resto de tomos: V. *Juegos de Pesas*.—VI. *Paralelas*.—VII. *Poleas*.—VIII. *Propaganda Gimnástica*.)⁴⁷
- 3.ª ed., Madrid, Imp. Vda. M. Minuesa de los Ríos, 1894, 374 págs.
- 1900 Barreras [Armuña], Julián de las:⁴⁸ *Gimnástica Práctica. Quinientos ejercicios y movimientos de táctica gimnástica practicables sin aparatos ni instrumentos y adecuados para la educación física en los Institutos, gimnasios, sociedades de gimnástica y más especialmente en las Escuelas normales y Colegios de Instrucción primaria para niños y niñas*.⁴⁹ Madrid: Libr. Hernando y Cía., 1900, 308 págs., 416 figuras.
- 1912 Doctor Saimbraum:⁵⁰ *Teoría y práctica de la gimnasia respiratoria aplicada a la vida escolar y a la vida doméstica*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, s.a. [1912], 149 págs. 2.ª ed., 1930.—4.ª ed., ref. y ampl., Barcelona, Hyma, 1940, 143 págs.
- 1912 Tissié, Felipe: *Compendio de gimnasia racional a pie llano y manos libres. Gimnasia educativa (escolar y militar), gimnasia atlética, gimnasia higiénica de gabinete*. Por el Dr... Traducida por Celso Negueruela Montes. Edición bilbaína... después de [sic, por 'a partir de'] la 4.ª ed. francesa. Bilbao: Excmo. Ayuntamiento de Bilbao, 1912, 184 págs. il.
- 1917 Spitzzy, Hans: *La educación física del niño*.^{51 52} Por el Doctor... Traducción directa del alemán por Manuel Bastos Ansart (1887-1973). Madrid: Casa Editorial Calleja, 1917, 604 págs.—2.ª ed., ídem de ídem, s.a. [193x], 417 págs.

⁴⁷ El orden y el tema de los tomos corresponden exactamente con los primeros de una serie titulada 'Biblioteca Popular Gimnástica', publicada entre 1890 y 1895, a los que se hubiera añadido la *Propaganda Gimnástica*, publicada en 1884.

⁴⁸ Profesor de Gimnástica titulado por la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica, ECG.

⁴⁹ Xavier Torredadella lo califica como libro de uso docente (manual) para las Escuelas normales y la Primera y Segunda Enseñanzas (*Contribución a la historia de la educación física...*, 2009, tomo II, pp. 610-611).

⁵⁰ Uno de los pseudónimos utilizados por Juan Bardina Castará (1877-1950), fundador de una prestigiosa Escuela privada de Magisterio, alternativa a las oficiales, en la Barcelona de principios del siglo XX.

⁵¹ Original en alemán, *Die Körperliche Erziehung des Kindes*, ant. 1900; otra ed., Wien, 1926, 424 págs.

⁵² Xavier Torredadella (*Contribución a la historia de la educación física...*, 2009, tomo II, pág. 686) lo califica de libro para uso docente (manual) e indica que contiene ejercicios de gimnástica natural austríaca [sic]; si esto fuera así, sería una obra anterior a las de los creadores "oficiales" de este tipo de gimnasia, Karl Gaulhofer y Margarete Streicher

- 1920 García Simó, José M^a: *Vademecum gimnástico o Tratado de Educación Física práctica, metódica, higiénica, racional y progresiva para uso de las Escuelas Primarias, Colegios de 1.ª y 2.ª Enseñanza y demás centros docentes*. Madrid: Papelería Nacional, 1920, 131 págs.—Otra ed., 1926.
- 1924 Sáez y Giménez, Alejandro: *Prolegómenos de gimnasia e higiene. Tratado de los principales y más sencillos ejercicios de gimnasia sueca con una guía Médico-Farmacéutica para el tratamiento de los accidentes más comunes. Su conocimiento teórico-práctico, se hace indispensable a los Maestros y directores de todos los centros de enseñanza. Contiene un apéndice con el Reglamento del juego de Football*. Requena: La Voz de Requena, 1924, 134 págs. 1 h. con 10 lám. 15 cm.
- 1925 Montefiore, Madame: *La Gimnasia Recreativa: normas, ritmos, música. Guía para maestros y maestras*. Madrid: Bailly Bailliere, 1925, 122 págs.—Otra ed., 1934.
- [Contiene 122 ejercicios gimnásticos para niños, que presenta bajo forma de evoluciones rítmicas y variadas, acompañadas de canto.]
- 1929 Hernández Vázquez, José Antonio; Caballero Fernández, Justo:⁵³ *Manual de Educación Física elemental*.⁵⁴ Barcelona: Libr. Bastinos de José Bosch, 1929, 158 págs., 116 figuras.—Otra ed., Barcelona, Núñez y Cía. S. en C., s.a. [193x], 158 págs., 116 figuras.
- 1930 Casals Soler, Miguel: *Gimnasia, juegos y deportes. Manual de educación física recreativa*.⁵⁵ Barcelona: Libr. e Imp. Casals, 1930, 184 págs., 93 figuras.
- Otra ed., ídem de ídem, 1945.—Otra ed.,... con la colaboración del Profesor Xavier Vila Sanromá, Barcelona, Tip. Cat. Casals, 1953, 232 págs.—Otra ed., D.L. B. 9.596-1958.
- 1932 Myers, Alonzo Franklin (1893-); Bird, Ossian Clinton: *La nueva educación física e higiénica*. Traducción del inglés por Gonzalo J. de la Espada. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932, 206 págs. 19 cm. ('La práctica de la educación activa', 11.)
- 1934 Sanz Romo, Marcelo Santos (1859-1942):⁵⁶ *La Educación Física. Metodología de la Gimnasia Racional (Doctrina –Finalidad –Medios). Guía teórico-práctica para el educador físico, maestros de instrucción primaria y padres de familia*. Madrid: Libr. Francisco Beltrán, 1934, 239 págs.

[*Grundzüge des österreichischen Volksschulturnens* (Principios de la gimnasia para la escuela pública austríaca), 1922] y, sobre todo, *Natürliches Turnen* (Gimnasia natural), 1932].

Ambos eran doctores en Medicina y profesores de Gimnástica, según reza en la portada.

Xavier Torrebaddella lo califica como libro de uso docente (manual) para la Primera y Segunda Enseñanza (*Contribución a la historia de la educación física...*, 2009, tomo II, pág. 679).

Xavier Torrebaddella lo califica como libro de uso docente (manual) para la Primera y Segunda Enseñanza (*Contribución a la historia de la educación física...*, 2009, tomo II, pág. 667).

Profesor de Gimnástica titulado por la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica, ECG.

H. Bibliografía

1. Síntesis o monografías generales

Villalaín Benito, J. Luis: *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939); Tomo II: Libros de textos autorizados y censurados (1833-1874); Tomo III: Libros de textos autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997-2002. [ISBN: 84-362-3633-5.]

Viñao Frago, Antonio: "El libro escolar", en J. A. Martínez Martín, director, *Historia de la edición en España (1836-1936)*, Madrid, Marcial Pons, 2001, pp. 309-350. [ISBN: 84-95379-37-6.]

2. Monografías específicas

Blanco Sánchez, Rufino (1864-1936): *Bibliografía general de la Educación Física y de sus ciencias fundamentales*. Madrid: Hernando, 1927, 2 tomos.

Pastor Pradillo, José Luis: *Educación Física y libros de texto en la Enseñanza Primaria (1883-1978)*. Madrid: Dykinson, 2005, 353 págs. [ISBN: 84-9772-706-1].

Torreadella y Flix, Xavier: *Contribución a la historia de la educación física en España. Estudio biobibliográfico en torno a la educación física y el deporte (1800-1939)*, 3 tomos. Univ. de Lleida: Dep. Història de l'Art i Història Social, 2009.

I. Declaración de compatibilidad

El autor declara no mantener ni haber mantenido ningún vínculo económico o de intereses con las entidades que aparecen reflejadas implícita o explícitamente en este artículo.

Radio Príncipe, de la Oficina del Historiador de la ciudad de Camagüey, Cuba. Un proyecto comunitario en función de la educación patrimonial

Radio Príncipe, of the Office of the Historian of the city of Camagüey, Cuba. A community project based on heritage education

Lizandra Góngora Cañizares

Radio Príncipe

Fecha de recepción del original: abril 2017

Fecha de aceptación: mayo 2017

Resumen.

Radio Príncipe transmite una programación encaminada a informar y educar a la comunidad para que conozca y conserve los valores que le merecieron la condición de Patrimonio Cultural de la Humanidad, en 2008. Teniendo en cuenta los conceptos de educación y comunicación *Radio Príncipe* constituye el puente que une a la institución con la comunidad y que debe ser instrumento para educar a quienes viven en esa comunidad creando sentido de pertenencia sobre esa zona patrimonial. En el presente trabajo se valora la efectividad de esta emisora como vehículo para educar a la población camagüeyana en la conservación del patrimonio.

Palabras claves: patrimonio, educación, radio, comunidad.

Abstract

Radio Príncipe transmits a programming guided to inform and to educate the community, focus on the knowledge and conservation of the values that deserved the city the condition of World Cultural Heritage, in 2008. Keeping in mind the education and communication concepts, *Radio Príncipe* constitutes the link between the institution and the community and it's should be an instrument to educate those people who live in that community, creating sense of ownership on that patrimonial area. In this work it is tested the effectiveness of this radio station like vehicle to educate the people of the city of Camagüey city in the conservation of the patrimony.

Key words: world heritage, education, radio, community.

Introducción

Un centro histórico declarado por la UNESCO Patrimonio Cultural de la Humanidad necesita de un soporte comunicativo que eduque a quienes en él habitan sobre cómo conservar los valores, transmitir historias y mantener tradiciones. La Oficina del Historiador de la ciudad de Camagüey (OHCC) transmite a través de *Radio Príncipe* mensajes de bien público, entiéndase menciones, mensajes cortos y viñetas, acerca de los sitios y hechos más relevantes en la historia príncipeña, así como mensajes educativos dirigidos a los vecinos y a los transeúntes. Además, a través de ella se radian programas que tienen como objetivo enaltecer el patrimonio tangible e intangible del Camagüey. Ejemplos como: “Identidad”, “Camagüeyarte”, “Cercano a ti” (dirigido a los vecinos) y “Concierto Nuestro” son espacios diarios a través de los cuales se educa y se informa al agramontino sobre lo que se hace en su ciudad para conservarla y sobre cómo actuar para mantener la condición de Patrimonio Cultural de la Humanidad.

Objetivo: Con el presente trabajo se persigue dar a conocer la experiencia del proyecto radial de la OHCC como vehículo para educar a la población camagüeyana en cuanto conservar los valores que le merecieron tal condición.

Metodología: Se tomó como referencia el diagnóstico aplicado por especialistas del proyecto en agosto de 2007 que valoró el impacto que desde el punto de vista educativo había tenido la emisora. Además se contrastaron algunos presupuestos teóricos con la experiencia de *Radio Príncipe* y mediante la observación se reconocieron valores de identidad y conducta trabajadas desde el proyecto y que ya se evidencian aprehendidas por el público.

Análisis

La educación desde la comunicación: la concepción teórica vs la experiencia de Radio Príncipe. Para entender etimológicamente el término comunicación, es imprescindible buscar en los orígenes de la palabra misma, que deriva del latín *communicare*, que significa establecer un camino o un puente entre dos o más personas. Si esto lo relacionamos con la educación, es a través de la comunicación que se transpone el conocimiento hacia otras personas.

Por otra parte, es necesario conocer qué se entiende por educar: “Educar es más que informar e instruir; es forjar la mente y el carácter de un ser humano y dotarlo de autonomía suficiente para que alcance a razonar y decidir con la mayor libertad posible, prescindiendo de influencias ajenas, de tópicos y lugares comunes. Es fomentar el desarrollo de una vida espiritual propia y diferenciada, de gustos y criterios auténticos” (Mayor, 1997:7)

Teniendo en cuenta los conceptos de educación y comunicación, *Radio Príncipe*, de la OHCC, es el puente que une a la institución con la comunidad y que debe ser instrumento para informar e instruir, pero además, para moldear la mente de los que viven en esa comunidad, creando sentido

de pertenencia sobre esa zona patrimonial. La emisión de mensajes y viñetas que narran al oyente los hechos históricos más relevantes y los valores arquitectónicos y culturales en sentido general, así como las noticias de lo que se hace a nivel gubernamental para rehabilitar la zona hacen que el individuo conozca y, por tanto, ame su entorno.

No obstante, es necesario que esa comunidad se sienta representada, que se tenga en cuenta sus gustos y preferencias, sus problemas y sus necesidades. Deben crearse espacios a través de los cuales los vecinos aprendan, gracias a la comparecencia de especialistas, cómo deben conservar y rehabilitar los distintos aspectos constructivos que se deterioren en sus viviendas, manteniendo sus valores. Es de vital importancia, por ejemplo, que esa comunidad sepa a dónde tiene que dirigirse para tramitar legalmente las acciones constructivas que deba acometer.

Freire (1971) plantea que: *“la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”*. Entonces, ¿cómo lograr que esa comunidad reflexione, interactúe entre sí y luego transforme no solo lo que ya está mal hecho, sino que evolucione su manera de pensar? Lo primero es que conozcan la historia de sus casas, de sus calles, de su gente, porque solo se conserva lo que se ama y solo se puede amar lo que se conoce.

¿Pero es factible transmitir ese conocimiento desde una cabina de audio? ¿Se logra el propósito? En este caso, y gracias a la interacción entre los especialistas y la comunidad, se puede afirmar que sí. La observación sistemática demuestra que se ha logrado cambiar conductas que debilitaban la imagen del centro histórico: el uso de las papeleras y el cuidado de la pintura, del mobiliario urbano y de las plantas son ya actitudes aprehendidas por los vecinos. Aunque se constatan ilegalidades constructivas que afectan los valores arquitectónicos de los inmuebles.

Es necesario, entonces, que ese proyecto salga a la calle, que sus espacios radiales se transmitan desde arterias tan importantes como la calle Maceo. Esto no solo permitirá que se le conozca más, y por tanto, se le preste más atención, sino que se den los primeros pasos para trabajar una educación popular, vista ésta como: *“...el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión”*. (Núñez, 2002:2)

Es por ello que se hace necesario dar otro paso en la educación de esa comunidad creando momentos de reflexión, así como llevando a cabo actividades que les permitan a los vecinos integrarse a las acciones que se ejecutan en función de la conservación del patrimonio. En este sentido se efectúan los talleres infantiles de verano, en los que se integran “Los niños, la radio y el patrimonio”. En ellos los infantes conocen la radio base y a través de ésta dan a conocer mensajes elaborados por ellos sobre la historia y la arquitectura de la comunidad, así como el combate a ciertas actitudes negativas que van en contra del desarrollo patrimonial.: *“Los vínculos entre educación y*

comunicación son diversos y se producen en diferentes niveles. [Ojalvo 95] señala dos niveles en este análisis: Nivel no propositivo. Es inherente a toda relación humana, siendo cualquier acto educativo una relación de individuos que entran en interacción. Está implícito de hecho, una dimensión comunicacional, donde se intercambian mensajes, aunque este objetivo no sea consciente para algunos de los implicados. Nivel propositivo. Existe una intención expresa de realizar determinados procesos comunicacionales como transmitir, informar, compartir, debatir, con el propósito explícito de ejercer una influencia educativa. Ej.: la familia, la escuela". (Álvarez, 2002:3)

Es claro entonces que si importante es lo que se hace desde la cabina, importante es que los especialistas de la cabina se desplacen hacia la comunidad para ejercer su influencia educativa en escuelas primarias y otros centros estatales enclavados en la zona. Una experiencia significativa en este sentido lo constituye la "Brigada 500 y más", compuesta por estudiantes de la enseñanza primaria de las escuelas de la comunidad, y que luego de ser instruidos, realizan acciones educativas casa a casa, llevando a los vecinos temas de interés que influyen en su manera de pensar. Este mensaje transmitido por niños siempre rinde frutos valiosos en la educación de los ciudadanos.

Portal (2001) llama la atención en la necesidad de reconocer las funciones socializadoras de los medios y la necesidad del estudio de su eficacia educativa. Es por ello que se debe recurrir también a las teorías de la comunicación para entender esta relación estrecha y cómo se comporta en *Radio Príncipe*. Cuando se habla de Teoría de la información es el modelo de Shannon y Weaver (1948) el que sobresale por ser el más representativo de esa tendencia; incluso llegó a ser el paradigma dominante durante muchos años. Este modelo propone una comunicación entendida como el conjunto de procedimientos por los cuales un mecanismo afecta a otro mecanismo y dentro de los problemas que estudia se encuentran la cantidad de información a transmitir, la capacidad del canal de comunicación, el proceso de codificación para convertir un mensaje en señal y los efectos del ruido.

Teniendo en cuenta lo anterior y estudiándolo como un esquema comunicativo general se puede hablar de su presencia en el proyecto radial de la OHCC, no porque se haya profundizado en él sino porque de forma empírica se adecua al modo de comunicar. No obstante, al estudiarlo sobresale la característica de un lenguaje unidireccional con la dominancia del emisor, desde el estudio se emite un mensaje hacia un receptor pasivo que nunca ha sido estudiado, por tanto no existe retroalimentación, no se sabe si el mensaje es o no valedero, si cumple con los objetivos para los cuales fue creado: enriquecer el conocimiento de la historia de la comunidad, fomentar el uso y cuidado del patrimonio y lograr una adecuada conducta ciudadana en los espacios públicos. Por otra parte, al no realizarse estudios de audiencia periódicos el emisor acepta que su mensaje es eficaz, cuando en realidad esto no tiene por qué ser así.

La importancia de volver a estas investigaciones y que sean la base de nuevas estrategias comunicológicas no está dada solo por la calidad y eficacia del proceso actual, sino que va más allá si tenemos en cuenta “Los efectos a largo plazo”, presentados por Wolf (1987). Sobre todo se trata de que los especialistas del proyecto vean en esto el paso de lo que se llama efectos limitados a lo que serían efectos acumulativos. Desde el mensaje que se emite de forma sistemática se va formando en el ciudadano una conciencia de responsabilidad, cuidado y pertenencia del patrimonio. No se debe trazar una estrategia que mantenga su vista solo en la actualidad, se trata de educar a nuevas generaciones capaces de mantener la condición de Patrimonio Cultural de la Humanidad.

En el proyecto radial de la OHCC se emiten mensajes y programas que cuentan con la veracidad e investigación necesaria para que el público se sienta identificado y reafirme conocimientos, a la vez que incorpore otros que le permitan valorar más su patrimonio tangible e intangible y, por tanto, aprendan a conservarlo. No obstante, no se utilizan de manera regular especialistas que tienen la capacidad de interactuar con la comunidad a la vez que son portadores de conocimientos fruto de sus pesquisas. Por lo general, solo se escuchan voces de locutores y no de historiadores, arquitectos y otros investigadores que por su nivel de conocimientos pueden llegar más al ciudadano ya conocedor de parte de su historia.

Las deficiencias técnicas son también posibles, pero se detectan con facilidad y se solucionan. Aunque se cataloga este canal como inadecuado teniendo en cuenta que el receptor no tiene ningún dominio sobre él, si está bajo o alto el volumen, si no le apetece escuchar a esa hora, si el tema que se trata no le interesa, igual está obligado a mantenerse en la sintonía porque el sistema está formado por altavoces situados en las fachadas y que solo están al alcance de los especialistas del proyecto.

Será eficaz construir una agenda en la que se planifiquen los temas a tratar teniendo en cuenta el área sobre la que actúa el proyecto, la intencionalidad con la que se redactan y radian los mensajes, así como la hora y la frecuencia con la que salen. De manera que no habrá que decirle al oyente qué debe pensar sino sobre qué temas debe centrar su atención. Aun así se observa en la parrilla de programación de *Radio Príncipe* la tendencia a prestar suma atención a la temporalidad y no al contenido del mensaje.

Pensado como un proyecto radial en función del desarrollo patrimonial, *Radio Príncipe* educa desde sus estudios y en algunos espacios urbanos, no obstante, debe conocer más a su público para que de esa manera le sea más fácil comunicarse con él. Recordemos que para educar son primordiales dos aspectos, primero, conocer al que pretende aprender con nosotros y segundo, conocer acerca del tema que se proyecta enseñar. Se imponen estudios de recepción que permitan delimitar cómo llega la señal a la comunidad, cuáles de los programas son más efectivos y los temas más positivos. De la misma forma, deben aplicarse instrumentos a través de los cuales se caractericen

los vecinos: gustos, preferencias y horarios en los que más escuchan la señal. Es necesaria la comparecencia de especialistas en temas como arquitectura, ingeniería e historia que puedan establecer un diálogo con el camagüeyano de cualquier nivel cultural.

Conclusiones

Los mensajes emitidos por Radio Príncipe han contribuido a elevar la cultura sobre el cuidado del patrimonio, más, aún no persuaden de cometer indisciplinas constructivas en la zona declarada Patrimonio Cultural de La Humanidad

Podría lograrse mayor efectividad educativa si se presta atención a la población flotante que utiliza a diario los espacios del centro histórico y además se perfecciona tanto el canal emisor como el mensaje.

Bibliografía

- Álvarez, M. I (2002) Comunicación y educación. Editorial Pueblo y Educación.
- Freire, P. La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI, 1971.
- Mayor, F. (1997). Prólogo a La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Ediciones CRESALC / UNESCO. Caracas, 1997, pág. 7.
- Núñez, C. (2002) Educar para transformar, Transformar para Educar. Material de apoyo para Educadores de Iniciativa Social para la Democracia. San Salvador.
- Portal, R. Comunicación y educación: cambiar las reglas del juego. [En línea] http://www.unesco.cl/pdf/publicac/torres_espa.pdf [Consulta23-11-01]
- Shannon y Weaver (1948). The Mathematical Theory of Communication, University of Illinois Press, Urbana (trad. it. Lateo- ria matematica delle comunicazione, Etas Kompass, Milán, 1971
- Wolf, M. (1987). El estudio de los efectos a largo plazo. La investigación de la comunicación de masas, Paidós, Barcelona.

Anexos



Figura 1. Taller de verano “Los niños, la radio y el patrimonio”.



Figura 2. Grabación de programa con el Lic. José Rodríguez Barreras, Director de la OHCC.



Figura 3. Colectivo de trabajo del programa en vivo “Descubrirnos”.

Leonardo Torres Quevedo: el patrimonio histórico, científico, tecnológico y educativo ... y las funciones de la universidad

Leonardo Torres Quevedo: historical, scientific, technological and educational heritage ... and the functions of university

Francisco A. González Redondo
Universidad Complutense de Madrid

Fecha de recepción del original: junio 2017

Fecha de aceptación: junio 2017

Resumen

Con ocasión de la conmemoración del centenario del Transbordador del Niágara, a lo largo de 2016 se ha llevado a cabo un denso programa de actividades, promovido desde la asociación cultural *Amigos de la Cultura Científica*, que han dado contenido al “Año Torres Quevedo 2016”. Ha sido una experiencia singular, en el ámbito del patrimonio histórico, científico, tecnológico y educativo, en la que se han plasmado las cuatro funciones de la universidad al servicio de la Sociedad que establece la ley, pues no sólo se han puesto a disposición de los ciudadanos y de la comunidad educativa numerosas exposiciones, conferencias, artículos, programas de radio y televisión, etc., sino que se han sembrado las semillas para que desde colegios, institutos y centros universitarios se continúe estudiando y difundiendo la vida y la obra de “el más prodigioso inventor de su tiempo”.

Palabras clave: Leonardo Torres Quevedo, Historia de la Ciencia, Historia de la Técnica, Patrimonio histórico y educativo

Abstract

Taking as motivation the commemoration of the centenary of the Niagara Spanish Aerocar, along 2016 the association of *Friends of Scientific Culture* has promoted a solid programme of activities which have given content to “The Year Torres Quevedo 2016”. This has been a remarkable experience for our heritage, in all its historical, scientific, technological and educational fields, along which the four functions of university at the service of Society, as determined by law, have been accomplished, as not only citizens and the educational community have benefited from a great number of Lectures, Exhibitions, Articles, TV and Radio programs, etc., but the seeds have been sown for schools, colleges and University faculties and departments to continue studying and disseminating the life and work of “the most prodigious inventor of his time”.

Key words: Leonardo Torres Quevedo, History of Science, History of Technology, Historic and Educational Heritage

0. Introducción. Las funciones de la Universidad al servicio de la Sociedad

La reinstauración de la democracia en España en 1976 trajo consigo una sucesión de reformas educativas que, en cierta manera, puede decirse que empezaron con la promulgación en 1983 de la Ley de Reforma Universitaria, norma que (con sus modificaciones posteriores) marcaba el camino que debía seguirse en el servicio público de la educación superior. En efecto, desde su “Artículo primero”, y aunque parece que aún hoy el estamento académico no ha asumido sus mandatos, la LRU establecía cuáles eran las cuatro “funciones de la Universidad al servicio de la Sociedad”. La primera, la investigación, definida como “la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura”. En segundo lugar, la docencia, descrita como “la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística”. Una y otra funciones parecen obvias, pero hay otras dos de las que, tristemente, se olvida con demasiada frecuencia el profesorado. Así, la tercera, exige de la Universidad “el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas”. Y, sobre todo, la cuarta recuerda al personal docente universitario una obligación ineludible: “la extensión de la cultura universitaria” ... a la Sociedad a cuyo servicio debemos estar.

En 2016 se cumplían cien años de funcionamiento ininterrumpido, sin haber sufrido ningún accidente, del primer teleférico para pasajeros de toda Norteamérica, el “Niagara Spanish Aerocar”. Había sido concebido por Leonardo Torres Quevedo quien, en 1930, sería caracterizado por Maurice d’Ocagne, presidente de la Sociedad Matemática Francesa, en las páginas de *Le Figaro*, como “el más prodigioso inventor de su tiempo”. Lo construyó una empresa española registrada en Canadá, *The Niagara Spanish Aerocar Company*, con capital español, administradores españoles, ingeniero constructor español, material transportado desde España a Canadá durante la I Guerra Mundial y explotación comercial inicial española; en suma, I+D+i de hace cien años.

Esta efeméride, cumpliendo con la primera de las funciones de la Universidad, animaba a investigar en la obra de Torres Quevedo para poder recordar a las nuevas generaciones la magnitud de una obra no suficientemente conocida ni reconocida en España, menos aún en el extranjero.

1. El Patrimonio histórico-educativo y el “Año Torres Quevedo 2016”

En efecto, D. Leonardo patentó el primer teleférico especialmente concebido para personas del mundo (1887), el *transbordador*; llevó hasta el límite la aplicación de la tecnología mecánica con sus *máquinas algébricas* (1893-1901), máquinas que permitían resolver ecuaciones algebraicas; patentó un sistema de dirigibles *autorrígidos* (1902-1906) que, ensayados en España y consagrados durante la I Guerra Mundial en las Armadas de Reino Unido, Francia, Rusia y EE.UU., siguen

constituyendo actualidad en la Aerostación dirigida del siglo XXI; inventó el primer mando a distancia, el *telekino* (1902-1904), precedente de los actuales drones; construyó el primer teleférico abierto al público en el mundo, el transbordador del Monte Ulía en San Sebastián; y, sobre todo, con sus fundamentales *Ensayos sobre Automática* (1914), sus *ajedrecistas* (1913-1922) -los primeros autómatas dotados de “inteligencia artificial” de la historia- y su *aritmómetro electromecánico* (1920) -probablemente el primer ordenador en el sentido actual del término-, se adelantó en varias décadas a los pioneros de la Informática del siglo XX.

También patentó el *poste de amarre* (1911), sistema de acampada al aire libre de todos los dirigibles hasta el presente; el *buque-campamento* (1913), proyecto de barco porta-dirigibles que años más tarde se materializaría en el “Dédalo” de la Armada Española (1922); patentó y ensayó la *binave*, primer catamarán de casco metálico a motor de la historia (1916-1918). Incluso se adentró, al final de sus días, en el ámbito de la Tecnología Educativa, patentando perfeccionamientos en las *máquinas de escribir* (1921-1923); un sistema de *paginación marginal* para los manuales (1926); y, sobre todo, el *proyector didáctico* (1930), dispositivo que mejoraba la disposición de las diapositivas sobre las placas de vidrio, y el *puntero proyectable* (1930), un sistema articulado para proyectar un punto-sombra con objeto de facilitar las tareas docentes de profesores y conferenciantes.



Figura 1. Concesión a Torres Quevedo de la “Medalla Echegaray” de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en 1916 (Fuente: Archivo de Amigos de la Cultura Científica).

Parecía ineludible, por tanto, adoptar las medidas para, a la luz de las funciones tercera y cuarta de la Universidad, compartir convenientemente con la Sociedad los estudios e investigaciones que ella nos había patrocinado. De hecho, las actividades promovidas desde que en 2012 convocamos el “Año Torres Quevedo”, y programadas a lo largo de 2016 y principios de 2017 para difundir el impresionante legado de Torres Quevedo, han contemplado numerosas exposiciones destinadas a estudiantes y profesores universitarios: “Centenario del Transbordador del Niágara” (abril-mayo, Universidad Politécnica de Madrid), “Los Transbordadores y el Telekino” (mayo-junio, Universidad de Zaragoza), “Torres Quevedo: la conquista del aire” (julio-agosto, Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Santander), “Leonardo Torres Quevedo: ingeniero universal. El más prodigioso inventor de su tiempo” (octubre-noviembre, Universidad del País Vasco) y “La obra escrita de Leonardo Torres Quevedo” (noviembre 2016-febrero 2017, Universidad Complutense de Madrid).

Pero también parecía conveniente proyectar la cultura científica universitaria a otros niveles educativos, acompañándola de talleres y actividades complementarias para los niños y mayores. Así, organizamos exposiciones para el alumnado y profesorado de Educación Primaria: “Leonardo Torres Quevedo: ingeniero iguñés universal” (noviembre 2016-marzo 2017, CEIP Leonardo Torres Quevedo, Cantabria), “Leonardo Torres Quevedo en y desde Iguña” (mayo-junio 2017, CEIP Leonardo Torres Quevedo, Cantabria); o para los de Educación Secundaria: “Leonardo Torres Quevedo: los transbordadores aéreos” (marzo 2017, Feria “Con Ciencia en la Escuela”, Círculo de Bellas Artes de Madrid); y “Leonardo Torres Quevedo, inventor universal. Del Valle de Iguña al Mundo” (marzo-abril 2017, IES Estelas de Cantabria, Los Corrales de Buelna, Cantabria).



Figura 2. Inauguración de la Exposición “Leonardo Torres Quevedo, la conquista del aire”, en el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología de A Coruña, diciembre de 2016. (Fuente: el autor).

Pero el conjunto de la población, en ciudades y en el mundo rural, también tiene derecho a recibir la cultura científica generada en la Universidad, y para ellos se organizaron las correspondientes exposiciones: “El Transbordador, invento cántabro” (septiembre 2016, Círculo de Recreo de Torrelavega, Cantabria); “Leonardo Torres Quevedo: la conquista del aire” (diciembre 2016-marzo de 2017, Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT), A Coruña); “En la prehistoria de los vuelos espaciales: globos y dirigibles en España, 1896-1919” (Museo Lunar del Ayuntamiento de Fresnedillas de la Oliva, Madrid); “Leonardo Torres Quevedo: la conquista del aire” (abril-mayo, Centro Cultural “El Espolón”, Ayuntamiento de Comillas, Cantabria); “El Transbordador, invento cántabro” (junio-agosto 2017, Estación Superior del Teleférico de Fuente Dé, Cantabria); “Leonardo Torres Quevedo y el Servicio de Aerostación Militar” (junio-julio 2017, Centro Gallego de Santander); y “Leonardo Torres Quevedo y los orígenes del Ejército del Aire” (julio-agosto 2017, Círculo de Recreo de Torrelavega).

Es cierto que el profesorado universitario, para cumplir adecuadamente con las dos primeras funciones de la Universidad, debe someter el fruto de sus estudios e investigaciones al juicio de sus colegas. En este sentido, desde el “Año Torres Quevedo” se han impartido conferencias en foros internacionales como The Royal Institute of Navigation-National Maritime Museum Greenwich o The Newcomen Society (Reino Unido), la Universidad de Coimbra (Portugal) o el Museo Nacional del Transporte en Luzerna (Suiza). También puede constatarse que en los años preparatorios anteriores se dieron otras conferencias en el Instituto Cervantes de Munich (Alemania), la Universidad Napier de Edimburgo (Reino Unido), etc.

Estas manifestaciones de difusión de la cultura científico-tecnológica también se han llevado durante 2016 y 2017 a numerosas ciudades españolas como A Coruña, Arrecife de Lanzarote, Barcelona, Bilbao, Guadalajara, Madrid, Pamplona, San Sebastián, Santander, Zaragoza, como años antes se habían llevado a Salamanca, Oviedo, Gijón o Valencia). Incluso hemos dado conferencias en diferentes localidades de Cantabria como Torrelavega, Corrales de Buelna, Comillas, Castro Urdiales, Cabezón de la Sal, Molledo, Campoo de Yuso, La Cavada, etc. Muchas de ellas se han impartido en centros escolares o para alumnos y profesores de CEIP e IES que se han desplazado para aprender en sesiones complementarias de las visitas guiadas a las diferentes exposiciones organizadas: CEIP Leonardo Torres Quevedo, CEIP José Arce Bodega, CEIP Cisneros, Colegio Esclavas, IES Estelas de Cantabria, Colegio La Salle Los Corrales, CEIP Jesús Cancio, IES Garcilaso de la Vega, IES Santa Clara, IES Leonardo Torres Quevedo (en Cantabria); IES Barajas, IES Julio Palacios, CEIP Infantas Elena y Cristina, IES José Luis San Pedro (Comunidad de Madrid), etc.

Todo este caudal de realizaciones (exposiciones, conferencias, talleres) culminó, en el mes de noviembre de 2016, con las actividades programadas durante la Semana de la Ciencia en Madrid “En un lugar de la Ciencia”, organizada por la Fundación para el Conocimiento Madri+d y dedicada

en esta XVI Edición a conmemorar el IV Centenario de la muerte de Cervantes, el Año internacional de las Legumbres y, precisamente, el “Año Torres Quevedo 2016”, en cuyo marco se han ofrecido visitas guiadas a exposiciones (Museo “Torres Quevedo” de la UPM y Biblioteca de la Facultad de Educación de la UCM), talleres prácticos (Universidad Carlos III, Universidad Francisco de Vitoria, IES Francisco Giner de los Ríos) y conferencias (Museo Lunar de Fresnedillas de la Oliva, Instituto IMDEA, Facultad de Educación de la UCM). También en esas fechas, la Semana de la Ciencia de Vizcaya dedicó una atención especial a Torres Quevedo, ofreciendo una Exposición (completada con una conferencia) que pudieron visitar miles de escolares vascos. También miles fueron los visitantes de la Feria “Con Ciencia en la Escuela” celebrada en marzo de 2017 en el Círculo de Bellas Artes, donde los estudiantes y profesores pudieron asistir a una nueva conferencia y visitar una pequeña exposición sobre la historia del Transbordador organizadas desde la Real Sociedad Española de Física.



Figura 3. Carteles de la XVI Semana de la Ciencia 2016 de la Comunidad de Madrid y de Zientzia Astea (Semana de la Ciencia) de Vizcaya 2016.

Por supuesto, junto a todas las anteriores, una vía para la difusión de nuestro patrimonio científico-educativo son las revistas científicas y de divulgación, además de la prensa diaria y semanal. Así,

se han publicado numerosos artículos sobre el genial inventor español y su “Año Torres Quevedo 2016” en *El Diario Montañés*, *Heraldo de Aragón*, *Alerta*, *Jot Down-El País*, *El Confidencial*, *Diario Público*, *El Diario Cantabria*, *Reportero.Doc*, *Futuro.Doc*, *Revista Española de Física*, *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, *La Revista de Cantabria*, *Aviador Revista del COPAC*, *Dyna Ingeniería e Industria*, *Nuestro Cantábrico*, *Cantabria Liberal*, *El Español*, *Agencia SINC*, *Libredon*, *Ontarada*, etc.

De hecho, el “Año Torres Quevedo 2016” ha recibido un seguimiento muy destacado en radio y televisión, con entrevistas y programas emitidos en el Telediario de la 1 y 24 horas de RTVE, TeleCantabria, Popular TV, Radio Nacional de España, Radio Exterior de España, Radio Euskadi, Onda Cero, SER, Radio Santa María, Nueva Dimensión Radio, Onda Madrid, etc., seguimiento que ha continuado en 2017 con nuevos programas en Radio Cadena Ibérica, Radio San Vicente (Alicante), Radio Foramontanos (Cabezón de la Sal, Cantabria), Onda Occidental Cantabria (San Vicente de la Barquera, Cantabria), etc. A través de estos medios, como es natural, se ha llegado a un número y variedad de ciudadanos mucho más amplio que al que se puede llegar mediante congresos académicos o conferencias y exposiciones públicas.

En suma, se han cumplido con un éxito considerable los objetivos planteados desde *Amigos de la Cultura Científica*, la web www.torresquevedo.org y el Public Group de Facebook “Spanish Aeorocar Centennial” cuando, en febrero de 2012, convocamos y decidimos promover la celebración del “Año Torres Quevedo 2016”.

2. Cultura científica universitaria para la Sociedad: el Programa “Torres Quevedo”

Pero, realmente, las actividades para difundir el patrimonio histórico, científico, tecnológico y educativo que supone para todos los españoles la obra de Torres Quevedo, habían comenzado hace muchos años, en 1982, de la mano del Profesor Francisco González de Posada, desde el *Aula de Cultura Científica*, por él creada, adjunta a su Cátedra de Fundamentos Físicos de las Técnicas en la Universidad de Santander. En efecto, el *Aula* había adelantado en sus Estatutos provisionales de 1979 la concepción acerca de esas funciones que debía tener la Universidad al servicio de la Sociedad que luego se integrarían en la LRU. Así, entre sus finalidades, además de “Estimular y fomentar el interés del profesorado de la Universidad de Santander por la cultura científica”, y de “Facilitar el acceso a superiores niveles de cultura científica a los alumnos”, el *Aula* entendía que también se debían “Potenciar las posibilidades de adquisición de una cultura científica suficiente y actual por todas las personas interesadas”, y que se debía “Promocionar y difundir el pensamiento y la cultura científica en el ámbito territorial de la Universidad de Santander”, hoy diríamos que en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Como la más significativa de sus realizaciones, en abril de ese 1982, además de organizar varias conferencias, debe recordarse que desde el *Aula* se promovió la creación, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, del “Premio Nacional de Investigación Técnica Leonardo Torres Quevedo”, análogo a los Premios “Santiago Ramón y Cajal” o Ramón Menéndez Pidal”, solicitud que hizo suya el entonces Ministro Federico Mayor Zaragoza, publicándose la correspondiente resolución en septiembre de ese mismo año.

En 1983 el *Aula de Cultura Científica* se desvinculó de la Universidad de Santander y, para poder seguir cumpliendo su compromiso personal, de acuerdo con las “funciones de la Universidad”, los profesores que lo componían se reencarnaron en la asociación [cultural, sin ánimo de lucro, privada] *Amigos de la Cultura Científica*, institución formada por universitarios que, de acuerdo con sus fines estatutarios, breves y muy claros (“Cultivo, fomento y difusión de la cultura científica”), muchas veces al margen de la Universidad pero cumpliendo las funciones de ésta, han organizado desde entonces y hasta el presente numerosas actividades torresquevedianas que han culminado con el “Año Torres Quevedo 2016”. Para todas ellas se ha intentado buscar una motivación, en forma de conmemoración, que sirviera para llevar la figura de Torres Quevedo, además de a las instituciones culturales, a los centros educativos.

Así, en 1986 debía conmemorarse el Cincuentenario de la muerte del insigne inventor. Como prólogo, en 1985 se organizaron en la Fundación Santillana (Santillana del Mar, Cantabria), cuatro exposiciones de título general “Científicos montañeses”, la primera de las cuales estuvo dedicada a Torres Quevedo, y diferentes conferencias. Ya dentro del año 1986, se programaron nuevos actos y conferencias y se organizó una suscripción popular para erigir un monumento en bronce en su localidad natal, Santa Cruz de Iguña. Terminado el año, se pudo constatar la participación de las instituciones públicas y privadas y, sobre todo, la implicación del profesorado y alumnado de la Concentración Escolar del Valle de Iguña, donde se centralizaron los actos oficiales de la conmemoración, en presencia de las autoridades regionales.

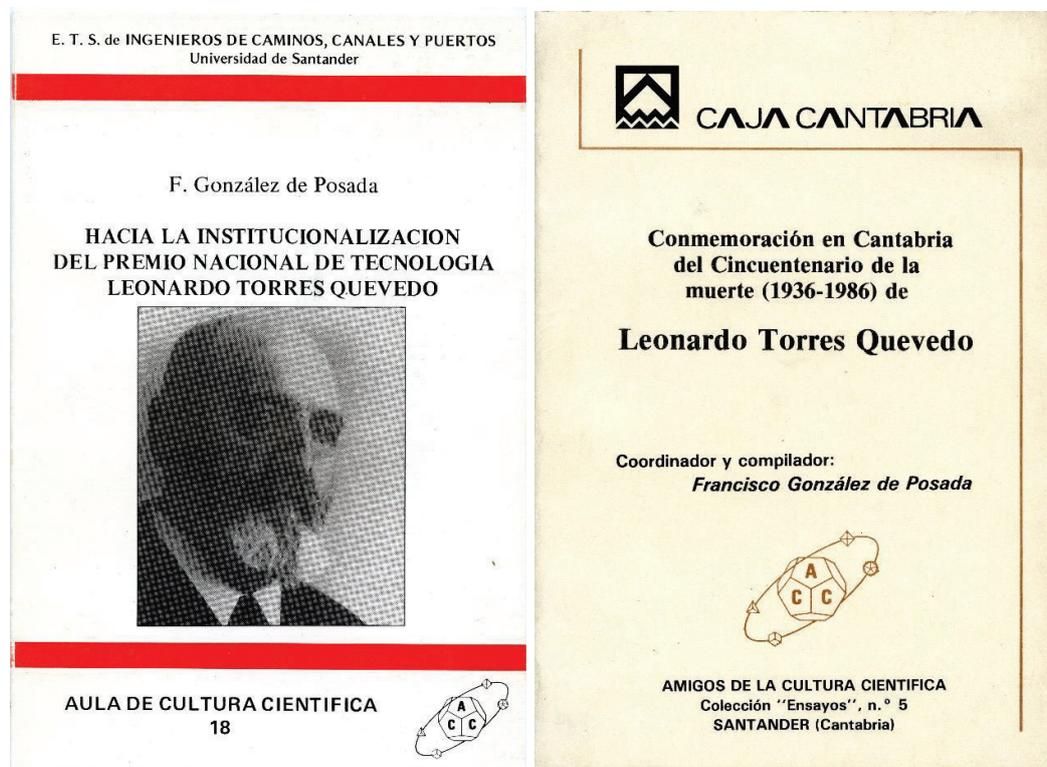


Figura 4. Libros de Francisco González de Posada sobre el Premio Nacional de Tecnología y la conmemoración del Cincuentenario de la muerte de Torres Quevedo.

Concluidos los actos del Cincuentenario, *Amigos de la Cultura Científica* consideró oportuno continuar sus esfuerzos en pro de la recuperación de la memoria de Torres Quevedo, en tanto que “insigne figura de las ciencias y de la ingeniería”, convocando el I Simposio “Leonardo Torres Quevedo: su vida, su tiempo, su obra” con objeto de facilitar los estudios conducentes a la “justa valoración histórica de su obra”. De hecho, el Cincuentenario sirvió como punto de partida de numerosas iniciativas culturales, históricas y científicas desarrolladas durante los años siguientes, entre las que destacaron, junto con Jornadas Torresquevedianas de Primavera y de Invierno, la convocatoria del Premio “Leonardo Torres Quevedo” para “Promover el estudio de la obra del insigne ingeniero y científico iguñés y su valoración histórica”, “Difundir su obra, su vida y su nombre” y “Premiar aquellas tareas de especial relieve relacionadas con la evocación de Leonardo Torres Quevedo”.

Complementariamente, con motivo también del Cincuentenario, varios profesores del “Instituto de Bachillerato del Barrio de Cazoña de Santander”, sito precisamente en la Calle Torres Quevedo,

promovieron el cambio de su nombre por el de *Instituto de Bachillerato Leonardo Torres Quevedo*, lo que se consiguió en 1987, mientras en 1989 convocaron el “I Premio Leonardo Torres Quevedo a la invención científico-técnica” para alumnos de Enseñanzas Medias. También en el ámbito escolar, las iniciativas del Cincuentenario continuaron con la organización de numerosas actividades educativas en la Concentración Escolar del Valle, que en 1989 promovió el cambio de su nombre por el de *Colegio Público Leonardo Torres Quevedo*, concedido en 1990.

Una nueva conmemoración torresquevediana sirvió de motivación a los profesores universitarios de la asociación *Amigos de la Cultura Científica* para continuar con sus actividades al servicio de la Sociedad: los 75 años de funcionamiento ininterrumpido, sin ningún accidente, del Transbordador sobre el río Niágara, que se cumplirían el 8 de agosto de 1991. Para acercar a la Sociedad cántabra en general y a todos los centros escolares de la región en particular, a lo largo de ese año organizamos tres exposiciones; dos de ellas en la Asamblea Regional de Cantabria, “Leonardo Torres Quevedo en y desde Cantabria” y “Los inventos de Leonardo Torres Quevedo”; y una tercera en el marco de la Universidad en el Real Valle de Camargo, “Leonardo Torres Quevedo: 75 años de Transbordador sobre el Niágara”. También convocamos el II Simposio “Leonardo Torres Quevedo: su vida, su tiempo, su obra” y diferentes ciclos de conferencias.

Como colofón de estas conmemoraciones de 1991, en septiembre se entregó el Premio “Leonardo Torres Quevedo”, en su V edición, a The Niagara Parks Commission, por haber cuidado y mantenido operativo el Spanish Aerocar durante 75 años. La Comisión de los Parques del Niágara utilizaría la dotación del Premio para erigir una placa de bronce sobre un monolito, con una síntesis de la obra de Torres Quevedo que pueden leer desde entonces los miles de visitantes que tiene todos los años el Transbordador del Niágara.

3. Difusión histórico-científica, tecnológica y educativa en y por España

La dimensión alcanzada, prioritariamente en Cantabria, por la conmemoración del Cincuentenario del fallecimiento de Torres Quevedo y la celebración de los 75 años del Transbordador del Niágara, animaron a *Amigos de la Cultura Científica* a utilizar otras aproximaciones diferentes al inventor para poder dar a conocer el patrimonio universal que supone su obra en otras comunidades del Estado español.

Así, aprovechando el hermanamiento de Pozuelo de Alarcón (Madrid) con Issy-les-Moulineaux (París), la localidad donde la casa *Astra* fabricaba los dirigibles del sistema Torres Quevedo que sirvieron en las Armadas de Francia, Reino Unido y Estados Unidos durante la I Guerra Mundial, y la proximidad de la localidad madrileña al Museo del Aire del Ministerio de Defensa (Cuatro Vientos, Madrid), en 1994 empezamos la organización, en colaboración con el Ayuntamiento de Pozuelo y el Museo, de una nueva exposición sobre “Los comienzos de la Aerostación en España”,

para conmemorar en 1995 el 90 aniversario del inicio de la construcción, por parte de Torres Quevedo, del primer dirigible español. También organizamos diferentes ciclos de conferencias preparatorios del III Simposio “Leonardo Torres Quevedo: su vida, su tiempo, su obra”, celebrado en abril de ese año.

A partir de 1995, *Amigos de la Cultura Científica* amplió notablemente el patrimonio científico y educativo a divulgar, al crear, mediante convenio con el Cabildo de Lanzarote, el *Centro Científico-cultural Blas Cabrera* y, en él, el *Museo de la Física y la Química españolas*, centrado en la difusión de la vida y la obra del padre de la física española, Blas Cabrera Felipe, y sus colaboradores y discípulos: Enrique Moles, Julio Palacios, Arturo Duperier, Ángel del Campo, etc. Desde el *Centro* organizamos Cursos universitarios de verano por los que pasaron miles de estudiantes de las Islas y de la Península, numerosas exposiciones que visitaron los IES y CEIP de Lanzarote, ciclos de conferencias, y, muy especialmente, cinco ediciones del Simposio “Ciencia y Técnica en España de 1898 a 1945: Cabrera, Cajal, Torres Quevedo”, programados en diferentes localidades de la Isla de Lanzarote entre 1999 y 2003. Ciertamente, mientras atendíamos convenientemente la segunda de las funciones de la Universidad, la docente, en nuestras respectivas Universidades Complutense y Politécnica de Madrid, desde Amigos de la Cultura Científica cumplíamos con creces las funciones tercera y cuarta llevando la cultura universitaria y apoyando el desarrollo de las diferentes regiones del Estado.

Aunque todas estas nuevas actividades torresquevedianas se organizaran prioritariamente para su realización en Lanzarote, para los ciudadanos y para la comunidad educativa de la Isla, sólo esperamos hasta 2002 para detectar una nueva conmemoración motivadora y retomar nuevamente, en y desde Madrid, con el patrocinio de la *Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales*, la difusión de la obra de Torres Quevedo. En esta ocasión se organizaron unas “Jornadas Torresquevedianas”, materializadas ya a principios de 2003, para conmemorar el sesquicentenario (1852-2002) de su nacimiento.

Pero la actividad, concebida para dar a conocer el patrimonio científico-tecnológico que supone la obra de Torres Quevedo, que más repercusión tuvo en el ámbito educativo durante la primera década del siglo XXI, fue la Exposición “Leonardo Torres Quevedo y la conquista del aire”, organizada en Guadalajara, entre noviembre de 2007 y marzo de 2008, en el marco de la Semana de la Ciencia de Castilla-La Mancha, para conmemorar la botadura del primer dirigible español, acontecida en 1907. Nuevos ciclos de conferencias, visitas guiadas, fichas didácticas elaboradas y concursos histórico-científicos permitieron la participación de todos los IES y Colegios de la provincia, quienes descubrieron, junto con los alumnos de la sede en Guadalajara de la Universidad de Alcalá, el patrimonio arquitectónico aeronáutico de una ciudad que, hasta entonces, carecía de una identidad histórico-científica y tecnológica definida. Se cumplían así a la perfección las funciones de segunda a cuarta de la Universidad al servicio de la sociedad de Guadalajara.

El alcance de las iniciativas fue realmente significativo, y, de hecho, durante los años siguientes, se siguieron organizando nuevos ciclos de conferencias en la capital alcarreña, se volvieron a exhibir algunas de las secciones de la Exposición de 2007, se organizaron concursos de aeromodelismo con los diferentes clubs de la provincia, etc. La exposición completa sobre “Leonardo Torres Quevedo y la conquista del aire”, incluso, se volvió a exhibir, junto con talleres prácticos complementarios, como evento singular en la Feria “Madrid es Ciencia” organizada en el IFEMA de Madrid en 2009 por la Consejería de Educación, y visitada por decenas de miles de alumnos y profesores de todos los niveles educativos, mientras la sección “Torres Quevedo: los dirigibles” se mostraba ante los ojos de todos los viajeros en tránsito en el Aeropuerto de Loiu-Bilbao antes de que terminara ese año.



Figura 5. Exposición “Leonardo Torres Quevedo: la conquista del aire”, en la Feria “Madrid es Ciencia”, IFEMA, Madrid, 2009. (Fuente: el autor)

Pero lo más importante del esfuerzo realizado investigando (primera función de la Universidad al servicio de la Sociedad) la obra aeronáutica de Torres Quevedo fue el reconocimiento de los especialistas mundiales en dirigibles. En efecto, en 2008 en la *7th Airship Convention* celebrada en

Friedrichshafen (Alemania), la cuna del Conde Zeppelin, se daba a conocer y se reconocía una aportación a los aparatos más ligeros que el aire, la de Torres Quevedo, que había estado vigente durante más de cien años y seguía presente en la mayoría de los dirigibles que se estaban construyendo en el siglo XXI. Al año siguiente, sería la *Royal Aeronautical Society* la que nos invitara a su sede en Londres para conocer esta parte de la obra de Torres Quevedo y los años siguientes habría que hacer lo propio para *The Airship Association*, *The Airship Heritage Trust*, *The London Region Balloon Club* o *Cross & Cockade International*.

4. Consideraciones finales. El Proyecto “Leonardo Torres Quevedo: del Valle de Iguña al Mundo”

Y todas estas actividades, todas estas semillas sembradas durante tantos años, no sólo culminaron (de momento) en el “Año Torres Quevedo 2016”, sino que se ha prolongado su germinación durante un “Año Torres Quevedo 2017” que ha venido estando tan lleno de actividades torresquevedianas como el anterior o más. A todas las realizaciones destacadas anteriormente, puede añadirse que los IES de localidades como Galapagar y Colmenarejo (Madrid) han convocado el I Concurso de Inventos Leonardo Torres Quevedo. También debe constatarse que otros CEIP e IES de Santander o de Tres Cantos y San Sebastián de los Reyes (Madrid) han querido clausurar el curso 2016-2017 programando nuevas conferencias sobre el genial inventor. Puede recordarse, incluso, cómo la Universidad Politécnica de Madrid, la Sociedad Regional de Turismo de Cantabria (CANTUR), la Fundación Cristina Enea (San Sebastián), el Eureka! Museoa de la Fundación Kutxa (San Sebastián), el Centro Gallego de Santander y el Círculo de Recreo de Torrelavega (Cantabria) decidieron programar nuevas exposiciones sobre los diferentes ámbitos de la ingente obra de Torres Quevedo durante los meses de verano de 2017.



**PROYECTO “TORRES QUEVEDO, SU ALUMNADO,
LOS VALLES DE IGUÑA Y ANIEVAS, Y EL MUNDO”**

JORNADA “EN EL AÑO TORRES QUEVEDO 2016 ... y 2017”

Martes, 2 de mayo de 2017, 11:00 a 13:00 horas

11:00 **Bienvenida y Presentación**, por Marcos Carrasco Martínez (CEIP “LTQ”)

11:10 **Inauguración** de la **Exposición** “Leonardo Torres Quevedo *en y desde* Iguña”. **Visita** centrada en los trabajos (dibujos, maquetas, etc.) presentados al **Concurso para familias** de Iguña y Anievas, y en las explicaciones del **alumnado** (CEIP “LTQ”)

11:30 **Conferencia**: “Leonardo Torres Quevedo, ingeniero iguñés universal”, por Francisco A. González Redondo (UCM)

12:15 **Coloquio Torresquevediano** para alumnos, familias y vecinos de Iguña y Anievas, con Francisco A. González Redondo (UCM) y Daniel Cubas Ortega (CIAB)

Figura 6. Programa de la Jornada “En el Año Torres Quevedo 2016 ... y 2017” en el CEIP “Leonardo Torres Quevedo” del Valle de Iguña (Cantabria).

Pero la iniciativa quizá más gratificante es la que puede englobarse en el Proyecto “Leonardo Torres Quevedo: del Valle de Iguña al Mundo”, en el que los profesores y alumnos del CEIP Leonardo Torres Quevedo (La Serna de Iguña, Cantabria), con la colaboración de *Amigos de la Cultura Científica*, el Centro de Iniciativas Alto Besaya y del Museo Torres Quevedo de la UPM están convirtiendo su centro en una completa Aula Didáctica, abierta a toda la comunidad educativa de la Región, con exposiciones permanentes sobre la vida y la obra de Torres Quevedo, talleres prácticos sobre transbordadores y dirigibles ofrecidos a todos los demás CEIP de Cantabria, etc., concebidos para fomentar vocaciones científicas y técnicas entre los niños, y, muy especialmente, las niñas de la región desde los primeros años de Educación Primaria, proyectando la figura de Leonardo Torres Quevedo desde el valle que le vio nacer en 1852, al resto del Mundo.

En suma, los profesores universitarios que han formado parte de *Amigos de la Cultura Científica* han entendido que debían cumplir con las cuatro funciones de la Universidad al servicio de la Sociedad, muy especialmente en el ámbito escolar y en todas las etapas educativas. Y todo ello, aunque, a lo largo de estos más de treinta años, en demasiadas ocasiones, hayan tenido que hacerlo al margen de las Universidades y a pesar de las Universidades. Y, en efecto, el "Año Torres Quevedo 2016 ... y 2017" ha supuesto una de sus experiencias más fructíferas.

5. Bibliografía

ARAMBERRI MIRANDA, J. y GONZALEZ REDONDO, F. A. (2012). "Innovación y Tecnología: los transbordadores de Torres Quevedo". *Fabrikart, Arte, Tecnología, Industria y Sociedad*, Vol. 10, pp. 26-45.

FERNÁNDEZ TERÁN, R. E., GONZÁLEZ REDONDO, F. A. y PEÑA CASANOVA, R. (1991). "Historia de la Técnica para estudiantes de E.G.B. Un ejemplo de acción: Leonardo Torres Quevedo". *Actas del IV Simposio de Enseñanza e Historia de las Ciencias*. Puerto de la Cruz (Tenerife): Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas.

GARCÍA SANTESMASES, J. (1980). *Obra e inventos de Torres Quevedo*. Madrid: Instituto de España.

GONZÁLEZ DE POSADA, F. (1984). "Hacia la institucionalización del Premio Nacional de Tecnología Leonardo Torres Quevedo". *Aula de Cultura Científica* n.º 18.

GONZÁLEZ DE POSADA, F. (ed.) (1989). *Conmemoración en Cantabria del Cincuentenario de la muerte (1936-1986) de Leonardo Torres Quevedo*. Santander: Amigos de la Cultura Científica.

GONZÁLEZ DE POSADA, F. y GONZÁLEZ REDONDO, F. A. (1991). *Leonardo Torres Quevedo en y desde Cantabria*. Madrid: Amigos de la Cultura Científica-Asamblea Regional de Cantabria.

GONZÁLEZ DE POSADA, F. (1992). *Leonardo Torres Quevedo*. Madrid: Fundación Banco Exterior.

GONZÁLEZ DE POSADA, F. et al. (1994). "El programa cultural-científico Leonardo Torres Quevedo". En GONZÁLEZ REDONDO, F. A. y A. (eds.): *Actas del I Simposio "Leonardo Torres Quevedo: su vida, su tiempo, su obra"*. Madrid: Amigos de la Cultura Científica, pp. 241-244.

GONZÁLEZ DE POSADA, F., GONZÁLEZ REDONDO, F. A. y TRUJILLO JACINTO DEL CASTILLO, D. (eds.) (2000-2004). *Actas del I, II, III y IV Simposios "Ciencia y Técnica en España de 1898 a 1945: Cabrera, Cajal, Torres Quevedo"*. Madrid: Amigos de la Cultura Científica.

GONZÁLEZ DE POSADA, F., GONZÁLEZ REDONDO, F. A. et al. (2007). Leonardo Torres Quevedo y la conquista del aire. Madrid: Amigos de la Cultura Científica.

GONZÁLEZ REDONDO, F. A. (2009). *Leonardo Torres Quevedo*. Madrid: AENA.

GONZÁLEZ REDONDO, F. A. (2011). “The Contribution of Leonardo Torres Quevedo to Lighter-than-air Science and Technology”. *International Journal for the History of Engineering and Technology*, Vol. 81, pp. 212-232.

GONZÁLEZ REDONDO, F. A. y CAMPLIN, G. (2015). “The Controversial origin of the Mooring Mast for Airships”. *ICON. Journal of the International Committee for the History of Technology*, Vol. 21, pp. 81-108.

GONZÁLEZ REDONDO, F. A. (2016). “En el Año Torres Quevedo 2016. Leonardo Torres Quevedo, el más prodigioso inventor de su tiempo”. *Revista Española de Física*, Vol. 30 (nº 2), pp. 11-15.

GONZÁLEZ REDONDO, F. A. (2016). “En el Año Torres Quevedo 2016. Leonardo Torres Quevedo: la conquista del aire”. *Aviador. Revista del Colegio Oficial de Pilotos de la Aviación Comercial*, nº 80, pp. 50-56.

GONZÁLEZ REDONDO, F. A. (2016). “En el Año Torres Quevedo 2016. Una aproximación a la biografía científica de Leonardo Torres Quevedo”. *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, Vol. 19 (nº 3), pp. 769-790.

PEÑA CASANOVA, R. y FERNÁNDEZ TERÁN, R. E. (1991). “El colegio va a D. Leonardo”. *Diario ALERTA* (Santander), 3 de marzo de 1991, p. 28.

PEÑA CASANOVA, R., FERNÁNDEZ TERÁN, R. E. y ABAD PALAZUELO, R. (1993). “Leonardo Torres Quevedo en la Concentración Escolar del Valle de Iguña”. En GONZÁLEZ DE POSADA, F. et al. (eds.): *Actas del II Simposio “Leonardo Torres Quevedo: su vida, su tiempo, su obra”*. Madrid: Amigos de la Cultura Científica, pp. 33-38.

La escuela rural (1939-1951) y su contexto. Entrevista a una alumna segoviana

Rural school (1939-1951) and its context. Interview with a student segoviana

Miriam Sonlleva Velasco

Fecha de recepción del original: octubre 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Resumen

El presente trabajo expone una entrevista realizada a una mujer octogenaria de un pueblo de la provincia de Segovia con preguntas que inciden en su etapa infantil. A través de las mismas pretendemos recuperar dimensiones relevantes de su experiencia escolar así como el recuerdo de una infancia marcada por la posguerra. Esta entrevista rescata uno de los testimonios de aquellos estudiantes de clase popular que han sido comúnmente silenciados por la historiografía tradicional y da muestras de la importancia de la recuperación de fuentes orales vivas como principal método para la reconstrucción de nuestra memoria histórico-educativa reciente.

Palabras clave: escuela rural; franquismo; mujer; posguerra; Segovia.

Abstract

This article presents an interview conducted by an octogenarian woman from a town in the province of Segovia with questions that affect her childhood stage. Through these we pretend to recover relevant dimensions of their school experience as well as the memory of a childhood marked by the postwar period. This interview rescues one of the testimonies of those popular class students who have been commonly silenced by traditional historiography and shows the importance of the recovery of living oral sources as the main method for the reconstruction of our recent historical-educational memory .

Keywords: rural school; franco; woman; postwar; Segovia.

Introducción

La presente entrevista es un extracto de uno de los relatos de vida que está realizando la autora, para la elaboración de un trabajo de tesis doctoral. El objetivo principal de la misma es profundizar en el conocimiento escolar de la posguerra en la provincia de Segovia a través del recuerdo de los estudiantes de escuelas públicas nacionales.

La entrevista que presentamos es una transcripción adaptada en la que abordamos preguntas enfocadas al conocimiento de aspectos metodológicos y curriculares de aquella escuela del primer franquismo, así como otras relacionadas con el conocimiento de dimensiones relevantes de la experiencia infantil de la participante.

Contexto socio- histórico de Segovia en la posguerra

Segovia fue una de las ciudades que se rindieron con mayor facilidad a las órdenes del Régimen desde el principio de la sublevación militar de 1936. A pesar de la resistencia obrera de algunas zonas como la Granja de San Ildefonso, El Espinar, Valsaín o las comarcas de Cuéllar y Santa María la Real de Nieva, la provincia cayó en manos del bando franquista a finales de julio de ese mismo año. Los meses que siguieron a aquella fecha fueron vividos bajo una gran represión que afectó a 356 personas de un total de 180417 habitantes en este territorio¹.

Las actividades económicas más importantes de la zona en aquellos años eran la agricultura y la ganadería. A ellas se unían una escasa industria, un pequeño número de propietarios y una reducida cifra de obreros, que desempeñaban su labor en actividades del campo, la resina, la madera y el ferrocarril².

La población activa de finales de los años treinta en Segovia suponía 59436 habitantes, lo que representaba un 34,12% del total. Dentro de este número de trabajadores, merecen una especial mención las mujeres y los niños, cuya labor fue determinante para la subsistencia de muchas familias, pero sus salarios y su consideración social eran menores que la del hombre. El número de niños menores de quince años, que se registran trabajando legalmente en estos años, asciende a unos 3121 y la cifra de mujeres se sitúa en torno a 3002. Huelga decir que el resto de mujeres y niños no asalariados que también contribuían con su mano de obra al mantenimiento de la economía familiar supera con creces estas cifras.

¹ VEGA SOMBRÍA, Santiago (2002). *Control sociopolítico e imposición ideológica: la provincia de Segovia 1936-1939. Un episodio de la implantación del Régimen de Franco* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2002).

² VEGA SOMBRÍA, Santiago (2007). Las manifestaciones de la violencia franquista. *Hispania Nova*, 7, pp. 6-10.

La población activa femenina no abundaba, ya que solo el 5% de las mujeres segovianas estaban empleadas legalmente. Dentro de este grupo de mujeres, el 51,59 % se dedicaba al servicio doméstico, el 16% formaban parte del clero regular, tan solo un 8,99% se dedicaban a profesiones liberales, especialmente a la enseñanza primaria, y el resto se repartían en profesiones como la agricultura o el comercio³.

Por sectores, la agricultura ocupaba en la provincia a más de un 53% de la población. Las familias agrícolas solían vivir en las zonas rurales y poseían pequeñas extensiones de tierra que cultivaban entre padres e hijos. A la economía familiar contribuía alguna cabeza de ganado que ayudaba no solo a las labores del campo, en el caso del ganado bovino, sino también a la alimentación.

Los habitantes de la capital centraban su actividad en el comercio y el trabajo en la industria de harinas, loza, teja y las fábricas, cuya instalación se encontraba en las afueras de Segovia. A pesar de que la Asociación Patronal del Comercio y de la Industria Segoviana y su provincia se adhirió al Régimen desde los primeros días de la Guerra Civil, el conflicto bélico produjo un gran retroceso para la producción segoviana. En 1934 el censo provincial databa en 1142 las industrias que existían en la región, que pasaron a reducirse a 832 en el año 1940. Las bajas se localizaban de forma mayoritaria en la provincia, sobre todo aquellas relacionadas con el mundo alimenticio, las artes gráficas y el metal⁴.

La notoriedad de la Iglesia en la capital puede demostrarse por el número de religiosos que con ella contribuían (554). A este grupo se sumaban más de 950 personas que se repartían entre seminaristas, profesores e internos eclesiásticos⁵.

En cuanto al plano demográfico, la década de los años cuarenta se caracterizó en Segovia por la expansión vegetativa. La población de la capital segoviana aumentó en 5075 habitantes y en la provincia en 4229 personas. Estos datos chocan con la reducción de la natalidad que se registró en el primer quinquenio de la década gracias al aumento del control de la natalidad y a las condiciones económicas de la guerra.

Los avances médicos permitieron conseguir que la mortalidad, a pesar de ser alta, fuera descendiendo tras la Guerra Civil. Los factores que causaban más muertes entre los segovianos cambiaron de forma significativa en estos años de posguerra. Las afecciones cardíacas suponían la primera causa mortal, seguidas de la tuberculosis, las enfermedades infecciosas, las dolencias del aparato

³ VEGA SOMBRÍA, Santiago (2002), *op. cit.*, 28.

⁴ DE LA FUENTE NUÑEZ, Rubén (2007). *Evolución histórica de Segovia 1900-1936* (Trabajo de Tercer Ciclo, Universidad Complutense de Madrid), 88.

⁵ VEGA SOMBRÍA, Santiago (2002), *op. cit.*, 28

digestivo y el cáncer⁶. Junto a ellas, el hambre y las malas condiciones sanitarias fueron el cebo para las capas sociales con menores recursos, convertidas en el principal foco de decesos de aquellos años.

La construcción del nuevo escenario político, social y económico que dibujaba el fin de la guerra comenzó con la ordenación de leyes que hicieron cambiar desde el nombre de las calles de la capital y sus pueblos, que supusieran un ultraje a los principios fascistas⁷, hasta el nombre de los habitantes que tuvieran ciertos toques extravagantes o extranjeros⁸. Nada quedaba en manos de la improvisación y para ello trabajaban sin descanso un amplio número de alcaldes franquistas de reciente nombramiento.

La prensa, la radio, el cine, la literatura, el trabajo y el ocio eran controlados por un gobierno local que buscaba adoctrinar a la población. El miedo, la humillación y el abuso de poder hicieron gala en cada uno de los actos públicos, dando constancia de la fuerza del Régimen.

La cultura fue tomada, y frente a ella se impuso la violencia. Nombres muy apreciados en la provincia durante la República, como los de Antonio Machado o Agapito Marazuela, que animaban el plano cultural segoviano con sus charlas, sus enseñanzas y su folclore fueron condenados al silencio. El canto de himnos nacionales y la celebración de actos religiosos fueron actividades recurrentes para la población segoviana que sobrevivió a la guerra.

Pero la represión no solo fue vivida por la población adulta, sino también por la infantil. Las escuelas segovianas, igual que el resto de centros educativos españoles, jugaron un papel fundamental en el asentamiento y sostenimiento del cambio político que vivió España a mediados del siglo XX. La población infantil se convirtió en un objetivo clave para la Dictadura, pues el adoctrinamiento de la infancia aseguraría la reproducción social y política del Régimen.

Para conseguir este objetivo, las aulas fueron desinfectadas de ideas liberales, no solo depurando a sus maestros, sino también eliminando aquellos libros y materiales educativos que transmitieran una ideología contraria al Régimen y restableciendo en materia educativa las competencias a la Iglesia, de las que años atrás había sido despojada. Los crucifijos, las consignas religiosas, los rezos y las prácticas católicas diarias devolvieron a las escuelas a una educación clasista y rancia.

El obispo de Segovia, Luciano Pérez Platero, dictó en el curso académico 1936-1937 unas normas concretas para la actuación de los párrocos en las escuelas de la provincia. A la doctrina de la catequesis parroquial se unía la obligación de los sacerdotes a visitar las escuelas, al menos una

⁶ FOLGADO PASCUAL, Juan Antonio y SANTAMARÍA LÓPEZ, Juan Manuel (2002). *Segovia, 125 años. 1877-2002* (Segovia: Caja Segovia. Obra Social y Cultural), 20-23.

⁷ Orden de 5 de mayo de 1936 del Ayuntamiento de Segovia.

⁸ Orden del Ministerio de Justicia de 18 de mayo de 1938.

vez por semana, para repasar el catecismo y compenetrarse con la labor de los maestros⁹. Pero no solo los sacerdotes tenían la obligación de visitar la escuela, sino que a los maestros también se les impuso la obligación de acompañar a los estudiantes a la misa dominical y a los actos religiosos importantes, como las comuniones y las confirmaciones¹⁰.

El maestro se convirtió en una pieza clave para llevar a cabo la transmisión de enseñanzas del Nuevo Estado y para demostrar que cumpliría fielmente con su labor, se sometieron a 702 docentes de la provincia a un proceso de depuración que cifró en 184 el número de sancionados¹¹.

La exaltación de la religión y del sentimiento patrio unido a una educación con fuertes sesgos sexuales y clasistas sometió a varias generaciones de niños y niñas al silencio y la sumisión.

Presentación de nuestra protagonista

Felisa nació en el año 1937 en el seno de una familia de clase popular de la provincia de Segovia. Su padre era labrador y su madre se encargaba de las labores del hogar. El matrimonio tuvo siete hijos que fueron viendo morir durante sus años de infancia por las condiciones económicas y sanitarias del momento. Solo Felisa logró sobrevivir.

La primera infancia de la protagonista transcurrió entre las vivencias familiares del duelo por la pérdida de sus hermanos y las experiencias del hambre y la falta de medios sentidas por la población con menos recursos. La tristeza, la añoranza y la turbación se apoderan de sus primeros recuerdos de niñez.

A los seis años, sus padres le matriculan en la escuela pública del pueblo, en la que recibe, en el aula femenina, su educación primaria hasta los catorce años. En este tiempo es instruida por la maestra del pueblo, doña Pilar, una mujer admirada en la localidad por su cultura y elegancia.

Entre sus vivencias escolares queda especialmente marcada la educación separada por sexos, el aprendizaje de los rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo, la falta de medios y materiales escolares y la importancia de la Religión en el currículum escolar. Pero sus recuerdos infantiles trascienden la rutina escolar y muestran otras dimensiones relevantes de su experiencia infantil. La pérdida de sus hermanos dejó al núcleo familiar sin mano de obra masculina para el trabajo del campo, por lo que Felisa tuvo que emplearse desde muy joven en las labores del campo y contribuir en las tareas del hogar. En su relato narra la tristeza con la que vivió su condición femenina, por no poder colaborar como lo hubiera hecho un hombre, en las tareas del campo.

⁹ VEGA SOMBRÍA, Santiago (2002), *op. cit.*, 28.

¹⁰ Circular de la Inspección Provincial de Primera Enseñanza de 3 de diciembre de 1936.

¹¹ VEGA SOMBRÍA, Santiago (2004). La represión en la provincia de Segovia en los orígenes del Régimen de Franco. *Hispania Nova*, 4, pp. 5-10.

Sus espacios de ocio infantiles los dedica a una de sus principales aficiones, la costura.

A los catorce años, tras recibir el Certificado de Estudios Primarios, Felisa deja de estudiar. La maestra anima a sus padres para que continúe sus estudios en un instituto de la capital, pero su familia, con pocos recursos económicos, considera que con la educación elemental recibida hasta su adolescencia es suficiente para que la protagonista pueda desenvolverse en su vida adulta. Prefieren que Felisa tenga una formación en la que mejore sus conocimientos de costura, ya iniciados durante la escuela, con una profesora particular.

Su adolescencia se limita en exclusiva a la vida en el pueblo y a la contribución en las labores del hogar y del campo. Sin trabajo y sin expectativas académicas, poco a poco va comprendiendo que su papel social quedará reducido al ámbito privado. Tras algún tiempo de noviazgo, se casa a los veintidós años con Basilio, un joven procedente de una familia también del pueblo.

Los primeros años de casada ve cómo comienzan a restringirse sus salidas sociales y debe someterse a los deberes que exige el matrimonio. Da a luz a tres hijas y lucha porque tengan estudios superiores que las permitan ser autónomas e independientes.

Durante sus años de juventud, asiste a algunos cursos de formación de cocina y costura que la Sección Femenina imparte en el pueblo para formar a madres y esposas. Estas actividades, junto con su contribución en las tareas de la agricultura y la ganadería de las que se mantiene el núcleo familiar y el cuidado de sus hijas, ocupan su tiempo.

El cuidado y la pérdida de sus padres y suegros marcan sus años de madurez. Tras la jubilación, dedica su vida al cuidado de sus nietos y a practicar sus aficiones, la lectura y la costura.

Con sus vivencias infantiles vamos a rescatar el recuerdo de un relato rural femenino de la posguerra.

Datos de la entrevista

La entrevista fue realizada en el año 2013, en la provincia de Segovia. Tiene una duración de tres horas y fue recogida a través de dos grabadoras de voz y posteriormente transcrita.

Entrevista

Comenzamos a hablar sobre el lugar en el que naciste... ¿cómo recuerdas tu pueblo en aquellos años?

Nací en el año 1937, en un pueblo a cinco kilómetros de Segovia. En estos años, era un lugar muy atrasado, pequeño, con pocos habitantes y poblado por familias en su mayoría de clase social baja, gente pobre. Los hijos de esas familias, igual que yo, dejaron de estudiar después de terminar el colegio porque no había dinero.

En Hontoria, que así se llama mi pueblo, las familias se dedicaban principalmente a la agricultura y la ganadería y pasaban el día trabajando en el campo y cuidando del ganado. Los hombres, cuando salían de trabajar, iban a la taberna a echar sus partidas de cartas y a charlar un rato y, mientras, las mujeres se encargaban de las cosas de casa y cuidaban a los hijos. La vida de aquellos años era dura. Las casas eran antiguas, no tenían agua corriente y las condiciones eran muy malas. Recuerdo que las mujeres fregaban los cacharros de la cocina en una cacera con un poco de arena y agua y lavaban la ropa en un río que estaba a seis kilómetros del pueblo... Bueno, ropa..., cuatro trapos que es lo que teníamos entonces...

Vamos a ahondar un poco más sobre tu infancia. ¿Qué recuerdas de aquellos años siendo niña?

La verdad es que mi infancia yo la recuerdo como un periodo triste. Fueron años muy duros en los que se pasaba muy mal, no había qué comer, veías cómo la gente se moría de hambre y de enfermedades y convivías con eso a diario. Mucha gente no aguantaba tanta presión y era frecuente que algunos se tiraran al tren. Y a los que no se suicidaban, les mataban... Todavía recuerdo una imagen de niña en la que veía camiones llenos de gente, a la que los militares iban a buscar a sus casas, y les llevaban a matar a una ladera cercana al pueblo por tener ideas del otro bando... Fueron tiempos difíciles, la gente tenía miedo de que la pudieran matar y no se hablaba de política, aunque la verdad la política no importa mucho cuando no tenías qué llevarte a la boca... Así pasaba que la gente estaba muy castigada. Los padres que eran jóvenes, parecían auténticos ancianos, se notaba que habían sufrido mucho por la guerra. Había muy poca higiene y también muchas enfermedades y la esperanza de vida era muy corta porque la gente no se podía pagar los tratamientos para curar las enfermedades.

Aquí en el pueblo no había centro médico, vivía un médico de cabecera en una casa cercana a la plaza. Cuando una persona se ponía enferma, la familia le avisaba y venía a verte a casa todos los días. Te mandaba a la botica, a Segovia, para comprar los medicamentos, pero como no había Seguridad Social, las cosas costaban muy caras, así que, cuando alguien enfermaba, acababa muriendo.

Cuando pienso en mi infancia, recuerdo a mis hermanos... Tuve seis y solo quedé viva yo. Todos murieron de pequeños, algunos porque mi madre no les pudo amamantar y mis padres se los dejaban a otras mujeres para que les criaran, pero ellas tampoco tenían leche y los niños morían; y otros por enfermedades... Las muertes de los niños eran muy tristes, se sentían desde el corazón. Recuerdo cómo la familia se ponía de luto y no salía de casa nada, nada, nada... Los lutos eran muy rigurosos, de tres años por lo menos, y durante ese tiempo no se hacía nada, ni fiestas, ni ir al baile, ni nada de eso... La familia preparaba el velatorio en casa, tumbaban al niño en el ataúd, que recuerdo que era blanco, y después de veinticuatro horas las niñas del pueblo se encargaban de coger la caja "a hombros" y le llevaban hasta el cementerio, son recuerdos muy tristes.

Los niños que vivimos aquellos años no teníamos de nada, ni ropa, ni comida... ¡ni siquiera para jugar! Ni muñecos, ni juegos... Recuerdo que para los Reyes unos amigos de mis padres de Madrid, que el padre era ebanista, siempre me regalaban algo, y todavía conservo una cajita de madera que me mandaron un año en el que ese fue mi único regalo de Navidad. Cuando mis padres podían, me compraban como regalo una anguilita pequeña que era una cajita redonda con cuatro dulces, bizcocho abajo y confites arriba y con eso me ponía tan contenta.

¿Cómo era la escuela de aquella posguerra?

La escuela estaba en la plaza del pueblo, al lado de la Iglesia. Eran los dos edificios más importantes del pueblo, la escuela y la Iglesia. La escuela era uno de los pocos edificios del pueblo construido en dos plantas. La parte de abajo estaba dividida en dos por un tabique. Una parte era el aula de las niñas y otra la de los niños. Luego, en la parte de arriba estaban las viviendas de los maestros, una para el maestro y otra para la maestra.

Era un colegio en el que pasábamos mucho frío porque solo había para calentarnos una pequeña estufa de hierro, que estaba al lado del sillón de la maestra. Nosotras, las niñas, estábamos deseando de que nos mandara la maestra ir a leer para podernos calentar. Las alumnas éramos las encargadas de que esa estufa funcionara. Teníamos que llevar cada una, el día que nos tocaba, un brazadito de leña y así era como nos calentábamos. Desde luego, por ser un edificio representativo no significaba que tuviera condiciones de ningún tipo. El colegio no tenía servicios y los niños teníamos que hacer nuestras necesidades en las cercas de al lado y tampoco había patio de recreo, hacía las veces del patio la propia plaza del pueblo.

La imagen que tengo de la escuela del pueblo es bastante desoladora... Las paredes eran blancas, el suelo era de cemento, sin baldosas ni nada, había pupitres de madera en los que nos sentábamos dos niñas por cada uno de ellos y todos ellos estaban posicionados frente a la mesa de la maestra, que era la que presidía el aula, acompañada de una pizarra. Había a un lado pegado en la pared un gran mapa de España y encima de la pizarra había un crucifijo, a su lado una foto de Franco y al otro lado una imagen de la Virgen de la Purísima Concepción. Era un espacio muy sobrio, sin cuadros, sin materiales... Por no haber, no había ni estanterías, ni armarios, ¡ni libros! Los libros que utilizábamos para leer los traía la maestra de su casa.

¿Qué puedes contar sobre las rutinas del aula?

Pues mira, a la escuela los niños y las niñas asistíamos toda la semana, de lunes a sábado, en horario de nueve de la mañana a una de la tarde. Luego cada uno nos íbamos a comer a nuestra casa y volvíamos de tres a cinco de la tarde. Por las mañanas, antes de entrar a la escuela, los niños por un lado y las niñas por otro, hacíamos dos filas frente a nuestras puertas de clase. Después venían los maestros (un maestro para los chicos y una maestra para las chicas) y les dábamos los buenos días. Cada uno abría su clase y nosotros entrábamos y nos íbamos poniendo de pie en nuestros pupitres, santiguándonos al entrar por la puerta. Antes de empezar la jornada, rezábamos

un Ave María o un Padre Nuestro cada mañana y después nos poníamos a hacer lo que nos mandaba la maestra. Los dictados, las lecturas y el cálculo ocupaban muchas horas de la mañana, y por la tarde hacíamos costura con la maestra, ¡a ella se le daba fenomenal! Y a nosotros nos encantaba que nos enseñara... Al terminar la jornada, solíamos ir a casa a hacer los deberes y a ayudar en lo que pudiéramos a la familia. Lo cierto es que nadie nos podía echar una mano a hacer las tareas, porque la mayoría de los padres de aquellos años eran analfabetos. Los pobrecillos pasaban el día trabajando y la verdad es que no importaba mucho si tú habías hecho las tareas o no. Yo por las tardes echaba una mano yendo a recoger a las vacas que teníamos pastando. Hay una cosa que a mí me gustaba mucho cuando iba a por las vacas a las fincas cercanas al tren, resulta que a mí me encantaba leer y, como no tenía libros en casa, me sentaba en la cerca de al lado de la vía hasta que pasaba el tren que iba o venía de Madrid. Los viajeros solían tirar las revistas que ya habían leído por las ventanillas y yo iba a recogerlas para poder leer algo... Fueron tiempos muy duros.

¿Cuántos niños y niñas ibais a la escuela?

A la escuela íbamos unos veinte niños de todas las edades, desde los seis hasta los catorce años. Los niños y las niñas estábamos separados, cada uno en nuestra clase, pero no solo nos tenían separados en clase sino también en los recreos. La maestra no nos dejaba ni que habláramos con los chicos y cuidado como nos viera cruzar alguna palabra con ellos que nos castigaba. La plaza del pueblo, no estaba dividida, pero en los recreos nosotras solíamos jugar a la pelota, a la cuerda, a los alfileres... a juegos de niñas, en la parte de abajo de la plaza, y ellos jugaban al escondite o con el balón en la parte de arriba.

Tenía una foto de aquellos años en la que puede verse cómo éramos los niños en aquellos años. Me acuerdo del día que nos hicieron esa foto escolar, yo iba vestida con una bata de cuadros grises y negros y tenía unos pelos horrorosos, me daba vergüenza verme así y una vez de mayor, cuando la vi en un álbum, la cogí y la rompí.

¿La imagen de pobreza de los niños se asemeja con la de los maestros?

No... nada que ver. En aquellos años, maestro no podía ser cualquiera. Las familias pobres no se podían permitir pagar estudios a sus hijos y mucho menos si estos vivían en un pueblo.

Los maestros vivían en Segovia. Venían de familias más pudientes. Nuestra maestra, por ejemplo, tenía muchas tierras y nuestra familia les hacía la labor. Ellos tenían dinero, la maestra siempre venía limpia, con ropa decente y eran personas muy cultas. Nosotros en cambio íbamos como podíamos, tanto los niños como las familias.

¿Y cómo recuerdas a los maestros de aquellos años?

Los recuerdo como personas autoritarias. Tanto la maestra como el maestro. Se les consideraba personas muy representativas y todo el mundo les tenía mucho respeto.

Los niños tenían un maestro que no aguantaba nada a los niños; ellos encima no hacían más que hacerle perrerías y él no dudaba en castigarles y pegarles si hacía falta... Algunas veces les castigaba con los brazos en cruz, otras les daba reglazos en las manos e incluso una vez a un niño que era muy travieso y le puso chinchetas en la silla, el maestro le clavó un timbre en la cabeza. Los niños eran más traviosos que las niñas... nosotras nos portábamos bien con nuestra señorita... ella solo nos castigaba cuando hablábamos en clase o nos pegábamos entre nosotras, pero con esto no quiere decir que doña Pilar fuera una mujer cariñosa... ella mantenía las distancias y era una mujer muy recta y autoritaria. La maestra reflejaba lo que la mujer hacía en la sociedad, aunque a ella se la respetaba en el pueblo más que al resto de mujeres, porque tenía estudios. En aquellos años, que una mujer tuviera estudios era algo especial porque la mayoría de los que los tenían eran hombres.

Por aquello de que los maestros tenían estudios, las familias tampoco les decían nada ni se metían en la educación que daban a sus hijos. De puertas para adentro, lo que pasaba en la escuela, bien hecho estaba para los padres. Si te castigaban o te pegaban, los padres no te defendían a ti, sino al maestro. La verdad es que nuestros padres no iban a la escuela más que para matricularnos el primer día y para despedirse del maestro cuando no íbamos a volver más y es que... poco podían decirles nuestros padres a aquellos hombres con estudios cuando ellos no sabían nada sobre educación.

En los espacios fuera del aula, ¿qué vida tenían los maestros?

Pues... la verdad es que ellos no se integraban mucho en el pueblo porque vivían en Segovia, a pesar de que encima de la escuela el Ayuntamiento les dejaba una vivienda para que no se tuvieran que mover de aquí, pero ellos preferían no quedarse. La maestra subía al pueblo todas las mañanas con el del camión de la leche. Este hombre venía a recoger la leche de las familias ganaderas y la profesora aprovechaba el viaje y se venía con él. El maestro, en cambio, subía andando. Luego, por la tarde, cuando se terminaba la escuela, se bajaban juntos andando a Segovia. La verdad es que la poca distancia (unos ocho kilómetros) que separan a Hontoria de Segovia les permitía poder vivir allí. En otros pueblos, los maestros sí se quedaban a vivir.

Ellos participaban en el pueblo solo en los actos religiosos. No faltaban cada año a las comuniones y las confirmaciones de los niños, de las que a veces eran los padrinos, junto con el alcalde y algunas personas que en el pueblo se consideraban importantes, como el jefe de la fábrica de don Juan Carretero y su hija, que fueron los padrinos de muchos de nosotros. Este hombre daba trabajo a muchas familias del pueblo y por eso se le tenía mucho cariño a él y a su familia.

¿Qué recuerdas acerca de las asignaturas?

Pues lo que más trabajábamos eran la Lectura, la Escritura y el Cálculo... En eso la maestra ponía mucho empeño; bueno, en eso y en que aprendiéramos a coser, que a nosotras era lo que más nos gustaba hacer. Y luego de más mayores ya dábamos Matemáticas, Lengua, Geografía, Historia... y Religión, que esa asignatura la dábamos tanto de forma individual en un horario concreto destinado a ella, como en todas las otras asignaturas.

¿Qué recuerdas de cada una de esas asignaturas?

Lo que primero nos enseñó la maestra fue a leer en una cartilla y a escribir. Una por una, todos los días, la maestra nos llamaba y nos colocaba en una silla al lado de su mesa para enseñarnos a leer. Recuerdo que si te equivocabas, te ganabas algún capón o te daba con la cartilla en la cabeza..., así era como rápidamente aprendíamos. Leíamos en voz bajita, para no molestar a las demás, que estaban haciendo en silencio los ejercicios que ella les mandara. Y a las más mayores que ya sabían leer, pues las llevaba algún libro que traía ella de casa para que practicasen la lectura solas, ellas ya no tenían que ir a leer a la mesa de la maestra.

Algo diferente hacía para enseñarnos a escribir, me acuerdo que nos enseñaba primero las letras y luego ya frases y dictados..., nos obligaba a escribir con la mano derecha y recuerdo que a las niñas que eran zurdas les ataba un taleguito a la mano izquierda para que no pudieran escribir con ella y aprendieran, quisieran o no, a ser diestras.

Lo que más interesaba a la maestra era que aprendiéramos a leer y a escribir bien y de ahí venía todo lo demás. Me acuerdo que nos mandaba hacer resúmenes, aprender ortografía, los verbos, los adverbios.... Aunque lo que más nos gustaba a nosotras eran los diálogos. La maestra nos ponía por parejas y nos escribía en un papel a cada una lo que teníamos que decir..., eran como poesías, pero entre dos personas y se las decíamos a la Virgen, tanto en clase como en la misa dominical. Luego también aprendíamos algunos poemas que ella nos enseñaba.

También me acuerdo mucho de las Matemáticas..., trabajábamos todos los días las operaciones básicas (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones) y luego ya nos enseñaba las unidades de capacidad y volumen, los múltiplos y divisores, las figuras geométricas, los quebrados, las áreas y los volúmenes... Todas las mañanas, la maestra solía ponernos algunos problemas. Ella los copiaba en la pizarra y nosotras los hacíamos en el cuaderno. Luego le dábamos el cuaderno y ella lo corregía.

Y de esas otras materias, como la Geografía o la Historia...

Sí, esas también las trabajábamos por las mañanas, pero menos tiempo. De Geografía estudiábamos los ríos, las cordilleras, las costas, los golfos, los cabos, los cultivos que tenía España, algunos fenómenos como los relámpagos, las nubes o la formación del arco iris. Recuerdo que teníamos que aprender todo de memoria, sobre todo la formación de los ríos, dónde nacían, por qué lugares pasaban y dónde desembocaban y ya, de paso, aprendíamos algunas cosas sobre los monumentos de esas ciudades, o de qué vivía la población de allí. Todavía recuerdo aquella retahíla del río Ebro que nos hacían aprender... “El Ebro nace en Fontibre, cerca de Reinosa, provincia de Santander; atraviesa las provincias de Santander, Burgos, Logroño, Navarra, Zaragoza y Tarragona y desemboca en el Mediterráneo”... Después de setenta años, y sigo acordándome.

En cuanto a la parte de Historia, solo se estudiaba Historia de España: los griegos, los romanos, los fenicios, el Cid Campeador, los Borbones, los Reyes Católicos, la Hispanidad, el descubrimiento de América por Cristóbal Colón... Todos eran hechos que pasaban en España y todos eran

hombres destacados los que los hacían; de mujeres no se hablaba, y la verdad es que tampoco se veían representadas en los libros, a no ser que fuera alguna santa.

De lo que me acuerdo bien es de la Historia Sagrada. Teníamos un libro cada una y también otro de catecismo. La maestra programaba con el cura los contenidos que nos tenían que enseñar y ahí aprendíamos la vida de los personajes relevantes de la Historia Sagrada, desde antes de nacer Jesucristo hasta que murió. Estos contenidos nos los daba la profesora. Y unida a esta asignatura estaba la parte de catecismo, que esa nos la daban en conjunto la maestra y el cura. El cura del pueblo solía venir al colegio cada dos por tres, cuando no nos preparaba la catequesis para comuniones, venía a ver si nos sabíamos el catecismo... Se llevaba muy bien con la maestra y pasaba por el colegio muchas veces.

¿No recuerdas haber trabajado la asignatura de Gimnasia?

No, nosotras no hacíamos nada de eso, ni los chicos tampoco. En el colegio no hacíamos ninguna actividad física, nuestro horario se limitaba a estar seis horas sentadas en el pupitre y a movernos lo menos posible.

En el currículum de 1945, también se hablaba como contenidos complementarios de aquellos relacionados con las Ciencias de la Naturaleza, la Música, el Canto, el Dibujo, los Trabajos Manuales o las Labores... ¿qué puedes contarnos sobre ellos?

De los que más me acuerdo son de los de Ciencias y los de Costura... La parte de Ciencias de la Naturaleza era en la que estudiábamos el estado de los cuerpos, los animales domésticos, las partes de una planta, los músculos, los aparatos y sistemas..., aunque no todos; del aparato reproductor, por ejemplo, no hablábamos. Me acuerdo que la maestra nos decía que a los bebés les traía la cigüeña, y en clase nunca hablamos de ningún tema relacionado con la menstruación y los embarazos, ni siquiera los de los animales, eran temas tabús, igual que en las familias...

Luego, la asignatura de Música como tal no la teníamos, aunque el Canto le practicábamos habitualmente a través de las canciones a la Virgen que cantábamos. También cantábamos algunas tardes de primavera, cuando salíamos a aprender juegos de corro y comba a la plaza del pueblo junto con la maestra.

La costura era una de las actividades que más practicábamos en la escuela. La realizábamos casi todas las tardes del año, una vez que habíamos terminado los deberes, y los jueves por la tarde era una asignatura obligatoria. En ella aprendíamos a hacer ojales, bordados, crucetilla, punto segoviano... En las tardes de primavera, nos salíamos con unas sillas a coser al patio, todas las niñas y la profesora. Hacer labores era una de las cosas que más nos gustaba hacer a las niñas. Cada una llevábamos nuestro costurero, y todos los trabajos que hacíamos nos los llevábamos a casa. De esta actividad no hacíamos examen, pero era obligatorio que supieras coser bien. Yo creo que nos gustaba tanto porque desde pequeñas ya en casa veíamos cómo nuestras madres cosían y ellas mismas nos iban enseñando cosas de costura que luego seguíamos aprendiendo en la escuela.

Cuando ya sabíamos coser, nos sentábamos por la tarde en la puerta de casa, con las vecinas, y aunque éramos pequeñas, pasábamos las horas allí sentadas con la aguja y el hilo en mano.

¿Cómo evaluaba la maestra todo lo que hacíais?

Pues... más o menos nos valoraba igual a todas, a veces apuntaba en el cuaderno cosas cuando nos sacaba a hacer alguna tarea a la pizarra, para ver cómo íbamos, y otras veces pues nos hacía algún examen..., aunque no te creas que hacíamos muchos, yo creo que también, como éramos chicas de diferentes edades en la clase, no nos podía poner el mismo examen a todas, así que ella iba controlando lo que aprendíamos cada una, casi al día. Explicaba en la pizarra lo que quisiera que aprendiéramos todas y luego ya si algunas estaban en un nivel más alto, pues les explicaba más cosas a esas chicas más mayores, y si no con saber cómo hacíamos los ejercicios pues ya estaba hecha la evaluación.

¿Con qué materiales contabais para trabajar en clase?

Con muy pocos... Nuestra escuela tenía pocos recursos. Los alumnos éramos los encargados de comprar nuestro propio material para aprender. Recuerdo que llevábamos una Enciclopedia que se iba pasando de hermanos a hermanos, un cuaderno y una pluma y ese era el material que utilizábamos a diario junto con un libro de Historia Sagrada y un Catecismo que también nos compraban nuestros padres. La Enciclopedia era el material que más se usaba; la utilizábamos para todas las asignaturas, lo mismo daba Lengua que Matemáticas que Geografía. Era un libro bastante grande en blanco y negro y tenía algunos dibujos en cada página. Recuerdo que venían muy pocos ejercicios en ella y por eso la maestra nos los tenía que poner en la pizarra y nosotras copiarlos y hacerlos en el cuaderno.

Luego, en el aula, el único material que había era un mapa físico de España, que utilizábamos para aprender cosas de Geografía... La maestra traía alguna cartilla de su casa para enseñarnos a leer y algunos libros para las más mayores, pero apenas se utilizaban, porque en nuestros ratos libres nos poníamos a hacer costura. Para aprender costura, teníamos que llevar un costurero lleno de hilos de colores y de distintas formas, tijeras y dedal.

Gracias a la maestra y a su solidaridad nosotras podíamos tener algo más. Las escuelas de los pueblos estaban abandonadas y los niños aprendíamos con lo poco que teníamos. Fíjate que, por no haber, no teníamos ni un triste balón para jugar en los recreos... Las piedras, los palos, las flores y las cosas de la calle nos servían como juguetes... De más mayores, algunas veces nos llevábamos una cuerda de casa y la utilizábamos para jugar a la comba. Los niños también se llevaban alguna pelota que tenían en casa para poder jugar, aunque la verdad es que en casa tampoco teníamos mucho que llevarnos porque que yo recuerde, la mayoría de nosotros no teníamos ni juguetes.

¿Qué papel jugaba Sección Femenina en la escuela de estos años?

Ninguno. Ni en la escuela, ni en la vida del pueblo. No fue hasta bien entrados los años cincuenta cuando empezaron a realizarse aquí en el pueblo cursos para las mujeres de Sección Femenina. Yo ya estaba casada y me acuerdo que venían dos mujeres a enseñarnos a coser y a cocinar, pero durante los primeros años de la posguerra, ni siquiera oíamos hablar sobre esta organización. Los pueblos estaban incomunicados y abandonados y las escuelas todavía más.

¿Hacíais alguna actividad fuera del aula?

La verdad es que no muchas. En el mes de mayo íbamos todas las niñas con la maestra a coger flores al campo, para la Virgen. Solíamos ir por las tardes, a los prados que estaban al lado de la escuela, y allí cada una cogíamos un ramito y después se le poníamos a la imagen de la Virgen de la Purísima que teníamos en clase.

También recuerdo, al poco de entrar en el colegio, que vino Franco a Segovia para ver a la Virgen de la Fuencisla. Venía desde Madrid en un tren y la maestra se enteró y nos llevó hasta la vía del tren, que pasaba cerca del colegio, para que le saludáramos. La verdad es que las niñas lo único que sabíamos de él era lo que oíamos en casa y en la calle. Todo el mundo hablaba bien de Franco y a nosotros eso fue lo que nos enseñaron.

¿Desde el colegio los maestros transmitían ideas políticas? ¿Y las familias?

Con la maestra no es que habláramos mucho sobre esos temas..., la verdad es que nosotros no cantábamos el “Cara al sol”, como luego les enseñaban a los niños unos años más adelante aquí. En la posguerra, la gente no sabía lo que iba a pasar y yo creo que preferían mantenerse callados y cuidarse de no mostrar mucho sus ideas, ni de un bando ni de otro. Sí que es verdad que, de todas formas, en clase no faltaba el cuadro de Franco y que todos los años el día que hacía el aniversario de la muerte de José Antonio Primo de Rivera las niñas, junto con la maestra, íbamos a misa, pero nada más.

Las familias tampoco te creas que hablaban mucho, la gente tenía miedo de que la mataran y el tema de la política ni se mencionaba.

¿Existía alguna relación entre la escuela y la Iglesia?

Claro que sí..., en esos años la Iglesia estaba metida en todos los aspectos de la vida y, cómo no, también en la escuela. El cura vivía aquí en el pueblo. Los niños le teníamos pánico porque era un señor que te metía un capón como viera que algo no lo hacías bien..., y por la escuela iba cada dos por tres. A nosotras nos iba allí a dar clase de catequesis, a preguntarnos por el catecismo, a darnos lecciones de Historia Sagrada... La maestra se llevaba muy bien con él. Siempre que venía a vernos a la escuela ella le atendía educadamente y también ella participaba en algunos actos de la Iglesia, sobre todo en las comuniones y en las confirmaciones de las niñas.

Luego, en clase, la mayoría de las lecturas que leíamos las niñas eran referidas a temas religiosos, la vida de Jesús, de los santos, los milagros de la Virgen María..., pasamos muchas horas de la escolaridad rezando padrenuestros, aprendiendo oraciones, versos para la Virgen..., pero nosotras no lo veíamos como algo malo, todo lo contrario, nos gustaba mucho aprender cosas de la Iglesia, porque en esos años la religión estaba muy presente no solo en la escuela sino también en la sociedad, y a nosotras nos transmitieron esas enseñanzas desde bien pequeñas. Teníamos la religión muy metida dentro y nos hicieron tener unas creencias que hemos seguido manteniendo.

Recuerdo que las niñas todas las tardes, después de salir del colegio, solíamos ir a misa o al rosario, para nosotras era divertido porque era una forma de salir de casa y lo mismo pasaba de mayores... Igual que a la maestra, al cura le teníamos mucho respeto. Yo me acuerdo que, de niña, cada vez que pasaba por su casa me santiguaba, y me acuerdo que una vez en Carnaval me disfracé de chico, me puse unos pantalones y aunque estaba disfrazada, el cura me criticó mucho porque decía que llevar pantalones no era propio de una mujer.

Es tanta la vinculación que nos hicieron tener hacia la Iglesia que todo lo que recuerdo de mi infancia tiene algo que ver con ella: comuniones, confirmaciones, bautizos, Semanas Santas, fiestas en honor al patrón del pueblo, a la Virgen, a los santos... En esos años todo era religión y nosotros debíamos respetarlo. Rezábamos por todo y a cualquier hora, nos hicieron tener mucha fe y eso es algo que los que fuimos niños de esa época aún llevamos dentro.

¿Y entre la familia y la escuela?

Muy poca... Casi la totalidad de las familias de los niños del colegio eran de clase humilde y en muchos casos veníamos de familias analfabetas. Eso hacía que los padres no se involucraran mucho en la escuela y lo que hicieran los maestros, bien hecho estaba.

El único contacto que tenían las familias con la escuela era el día que llevaban a matricular al alumno. Después, los padres se encargaban de que llevaran a clase los materiales que el maestro les decía y ya está..., ni siquiera les acompañaban ni recogían del colegio. Al estar en el pueblo y no haber coches, pues los niños desde pequeños se acostumbraban a ir solos y las familias no se preocupaban mucho de ellos..., en realidad cada uno ya tenía bastante con lo que tenía... Que yo recuerde, en todos los años que fui a la escuela nunca vi intervenir a ningún padre allí..., es que en esos años se les tenía mucho respeto a los maestros y lo que dijeran "iba a misa". Los padres no rechistaban nada de lo que el maestro dijera.

Cuando los niños salíamos del colegio, si había que hacer tareas las hacíamos solos, difícilmente podían los padres ayudarnos si la mayoría no sabía leer ni escribir..., y después de hacer las tareas íbamos a ayudarles en lo que pudiéramos, así hasta que ya te veían un poco mayor o se terminaba la escuela y directamente te dedicabas a hacer lo que ellos hacían, las niñas a ayudar a las madres y los niños a los padres. Conforme pasaban los años, la escuela iba perdiendo importancia a favor de la ayuda en casa.

¿Qué diferencias había entre la educación de los niños y la de las niñas?

Todas. A nosotros nos educaban diferente ya desde la cuna, a ellos les vestían siempre de azul y a nosotras de rosa y a partir de aquí todo eran diferencias... , desde pequeños se decía que los chicos eran brutos, que no tenían que llorar porque eran hombres... , las chicas eran de otra manera, más dulces, más tranquilas... , sentías más pena por ejemplo si veías a un chico llorar que si veías a una chica... , siempre las chicas hemos sido más débiles porque así nos han educado en la familia y también en la escuela.

Cuando íbamos al colegio, ya veíamos que a cada uno de nosotros nos enseñaban cosas distintas y no nos dejaban estar juntos ni el patio. Te voy a decir que yo estuve un montón de años en la escuela y no sé si alguna vez llegaría a entrar al aula de los niños. Yo creo que no, la veía por la ventana, porque estando allí el maestro, dando clase, no podías entrar de ninguna manera. Ni los niños entraban en nuestra clase, ni nosotras entrábamos en la suya, pero recuerdo, ya te digo (por la imagen que tengo desde la ventana), que la clase masculina era igual que la nuestra, con el mismo suelo, los mismos bancos de madera, los pupitres orientados a la mesa del profesor que estaba justo al lado de la pizarra y encima el crucifijo. Ahora, de lo demás, poco te puedo decir, porque nosotros no nos mezclábamos dentro de las horas del colegio con los chicos, para nada, yo no sé ni lo que hacían en clase, ni lo que les enseñaban, ni nada...

Y luego los chicos que no querían estudiar o que los padres eran más pobres, salían muy pronto de la escuela, a los ocho o diez años, mientras que las niñas, aunque la familia estuviera apurada, solía dejarlas ir a la escuela un poco más de tiempo, hasta los doce años, o así. Y es que las diferencias entre hombres y mujeres no solo las veíamos en la escuela, sino también en casa... Por ejemplo, en los pueblos las mujeres no iban jamás al bar, estaba mal visto... , en cambio los hombres, pasaban mucho tiempo allí echando la partida, tomando algo y charlando... , entonces eso de ir al bar las mujeres de ninguna forma... , ni fueran del pueblo, ni de cualquier lugar, estaba mal visto que fueran a la taberna. Dentro de la sociedad la mujer no era nada de valiosa, así te lo digo, la mujer importaba en lo que era el ámbito doméstico, pero fuera... , no, fuera el mundo estaba dominado por los hombres, y las mujeres les tenían mucho respeto. Si el hombre daba una voz en casa o donde fuera, ¡cuidado!, las mujeres a callar. Allí no se contestaba y por supuesto, la imagen que te puedo yo dar de los pueblos es que las decisiones importantes en la casa las tomaba el hombre... , eso cuando eras pequeña, tu padre era el que mandaba, y luego cuando te casabas lo mismo te digo, se hacía lo que decía el marido, la mujer se tenía que callar, la gustara o no, estuvieras de acuerdo con lo que decía él o no, no quedaba otra que aguantar, la opinión de la mujer no contaba para nada... , y así fue como a nosotros nos lo enseñaron desde bien pequeñas, siendo mujer en un pueblo no tenías nada que hacer, por eso a nosotras no nos dieron la posibilidad de seguir estudiando.

A la mujer la educaban para ser una persona sumisa, sumisa primero a los padres y después al marido y a las opiniones de la gente de la calle, y encima pues una persona excluida de todo, de los actos sociales, de la participación en cosas públicas... , obligada a ser limpia y cristiana, a pasar

su vida entre la iglesia y la casa, cuidando a los hijos y dedicándose a hacer las labores..., para eso la educaban.

Siendo así, cuando una niña terminaba el periodo escolar, ¿qué posibilidades tenía de realizar estudios superiores?

En el pueblo..., ninguna. No conozco a ninguna mujer que siguiese con sus estudios después de la escuela; en cambio de hombres de mi edad sí, al menos recuerdo a cuatro que hicieron estudios de Bachillerato. Es que... las familias de clase social baja preferían que sus hijos les ayudaran a las labores antes que estudiar..., el estudio no se veía como algo demasiado relevante y en familias pobres, menos. Aquí hubo chicos que lo que sí hicieron fue estudiar para ser curas, en el seminario. Estos chicos provenían de familias pobres..., que les veía yo ir a segar con sus padres..., pero destacaban en los estudios y las familias decidieron animarles para que siguieran estudiando. El seminario era una buena salida para poder estudiar, aunque no te creas que lo pasaban nada bien en el seminario. Yo lo sé por mi primo el cura, que decía que pasaban hambre. Él se iba muchas veces a casa de mi tía para que le hiciera un bocadillo, porque allí no les daban bien de comer. Desde luego, no era una ganga el estar en el seminario; tuvieron la oportunidad de estudiar, pero nada más.

Cuando yo terminé la escuela, la maestra animó a mis padres para que yo siguiera estudiando, pero ellos decidieron que con los estudios primarios era bastante. No teníamos muchos recursos y como todos mis hermanos habían muerto a mí me tocaba ayudar a mis padres en lo que podía. Con mi padre iba a segar todos los veranos y luego con una parejilla de vacas hacíamos entre los dos las tierras. A veces mis primos nos ayudaban. Siempre añoré tener un hermano que nos hubiera podido ayudar. En los pueblos tener hijos varones era muy importante para los negocios familiares, y las mujeres no valíamos nada.

A mí, con catorce años, me mandaron a aprender a coser a Segovia, a casa de una señora que se la daba muy bien la costura y luego mi madre y mi tía pues me enseñaban a llevar la casa. Tuve suerte de que no me mandaran a trabajar porque a la mayoría de las mujeres de familias pobres, en cuanto valían, los padres las mandaban a servir a Segovia, a casa de gente pudiente para traer dinero a casa. Las pobrecillas lo pasaban fatal porque no las trataban bien.

¿Crees que las mujeres que vivían en Segovia capital tenían más posibilidades de formación que las de los núcleos rurales?

Sí, ellas tenían los centros más cerca y en Segovia yo creo que se vivía de otra manera; aunque la mujer no estaba bien considerada, al menos en la ciudad había más posibilidades de formarse. Una prima mía, por ejemplo, se hizo maestra.

La verdad es que, aunque la mujer estaba muy discriminada, yo he estado contenta de ser mujer, lo único que cambiaría de mi vida sería lo de estudiar, a lo mejor si hubiera sido chico me podría haber metido en algún sitio y haber seguido estudiando, ellos si tenían oportunidades si querían

estudiar. Aunque de todas formas en los pueblos eso de seguir estudiando después de la escuela primaria es que no se estilaba, la gente a los catorce años se ponía a trabajar, a ayudar a la familia y nada más. Y yo creo que ni aun siendo chico mis padres me hubiesen puesto a estudiar, incluso si hubiera sido chico todavía menos, porque a ellos les interesaba tener una persona que les ayudara en las labores del campo y no una persona con un cabás...

Como reflexión final, ¿podrías comentar qué recuerdo te quedó de la escuela de aquellos años?

A mí la escuela siempre me pareció muy importante, gracias a ella aprendimos lo que hoy sabemos, a leer, a escribir, a contar... Eso hoy parece una tontería, pero antes la mayoría de las familias eran analfabetas, y que sus hijos supieran estas cosas era muy importante para que no les engañaran cuando hacían negocios o cuando tenían que firmar papeles. Aún recuerdo cómo mi tía firmaba los documentos con la huella dactilar porque no sabía escribir... El ir a la escuela era algo que todo el mundo valoraba.

Si algún recuerdo bonito precisamente me queda de mi infancia, es el recuerdo de los años de la escuela.

Las escuelas de Numancia de Santander

José Antonio Sánchez Raba
CEIP Cisneros¹



No soy historiador ni tengo tantos años como para haber conocido la plaza de Numancia como la podemos ver en la foto superior. Lo que sigue es la mezcla de algunas vivencias y aportaciones de otras personas.

Cuando, de pequeño, bajaba al centro de Santander desde el estanco de San Fernando que regentaba primero mi padre y luego mi madre, por el camino pasaba por la Fábrica de Cervezas “Cruz Blanca” (hasta su cierre en 1979). ¡Cómo olía a cerveza cuando pasabas! Ahora quedó en su recuerdo el nombre de la plaza de las Cervezas. Poco después, llegaba a Numancia, ...y pasaba de

¹ colegiocisneros@gmail.com

largo hacia la plaza del Reenganche (hoy plaza del Rey) y luego andaba por las estrechas aceras de la calle Burgos (antes de que soterraran el tráfico), y así seguía mi camino hacia “el centro”.

Nunca pensé que ese sitio de paso, Numancia, fuera a ser el lugar donde iba a trabajar durante más de treinta y dos intensos y maravillosos años.

Lo que se ve en la foto surgió gracias a la donación de unos terrenos propiedad de Cornelio de Escalante (hermano del escritor Amós de Escalante) que cedió a la ciudad de Santander.

Algo que me ha resultado curioso de la historia de Numancia es que fuera el sitio donde se despedía la gente del cortejo fúnebre (que seguía hasta Ciriego). Por eso, lo llamaban “el sitio de costumbre” y, de forma más breve, “el sitio”. Desde hace años, se ha convertido en “el sitio” desde donde parten las manifestaciones. Muchos numantinos resistieron el cerco y acabaron suicidándose. Numancia, el pueblo celtíbero histórico, fue ejemplo de la resistencia hasta la muerte contra el opresor. La plaza se comenzó a llamar Numancia en 1883 y, como decíamos, desde entonces está relacionada primero con la muerte y luego con la lucha (al revés de la lucha primero y la muerte después de los celtíberos).

En primer plano se ven las vías del tranvía y luego trolebús, ... ¡y eso sí que lo viví!

A la derecha de la foto estaba, y sigue estando, la farmacia de Mateo Real. En esa misma acera, haciendo esquina con la calle San Luis, estaban los Talleres Navamuel (hoy una peluquería). Los fundó Manuel Navamuel y luego cogió el testigo Ramón Camus hasta su jubilación y cierre en 1995.

Siguiendo por esa acera, en la otra esquina de la calle San Luis, encontramos el antiguo edificio del Real Cuerpo de Bomberos Voluntarios de Santander. Data de 1905 y es obra del arquitecto Valentín Ramón Lavín Casalís. El cuerpo superior que se observa en la foto en la actualidad no existe. Es una pena que se perdiera.

Pegada a los Bomberos estaba la Escuela de Comercio (estudió mi padre en esa escuela). Hoy es el Colegio Público Magallanes.

A la izquierda de la foto, encontramos un edificio que se mantiene muy similar, entre las calles Lábaro y Floranes. Fue, en su primera planta, durante muchos años, sede local del PSOE.

En el centro de la plaza llegué a conocer y vivir como profesor una zona cercada donde salían a jugar en los recreos los niños del Colegio Magallanes. En otras fotos de Numancia se ve circular a burreras llevando leche u otros enseres.

En el centro de la foto vemos el arranque suave de la cuesta de Antonio Mendoza, una de las más pindias de Santander en su siguiente tramo.

A la izquierda de esa calle observamos que no existen los edificios actuales (comenzando por el supermercado que hace esquina y siguiendo por el pequeño comercio de golosinas “Fidel”, y más

arriba la antigua Telefónica, hoy Centro Cívico Numancia). También, se adivina el edificio del Colegio Cumbres.

Siguiendo con el análisis de la imagen, a la derecha de la cuesta de Antonio Mendoza, justo en el centro de la foto, lo encontramos majestuoso, el edificio de las Escuelas de Numancia llamado Grupo Escolar Numancia, creado en 1897 por el mismo arquitecto del Parque de Bomberos. A pesar de ser Lavín un docente, además de arquitecto, el edificio cuidaba más el aspecto exterior que la funcionalidad interior. Había poco espacio para el uso escolar.

Lo inauguró el 9 de septiembre de 1900 la reina regente María Cristina y su hijo Alfonso.

Cito dos fragmentos de la tesis en red de Ángel Llano Díaz (2012, pp. 337-338) *La enseñanza primaria en Cantabria: dictadura de Primo de Rivera y Segunda República (1923-1936)*.

La mala alimentación en las familias pobres era muy frecuente. En 1929 el periódico La Región dedicaba un editorial titulado La infancia anémica denunciando la gran cantidad de niños santanderinos consumidos por la anemia y el hambre.

Ya con anterioridad a la Dictadura se habían creado algunos comedores infantiles, sin un sentido de permanencia y con muchas dificultades de financiación. En Santander funcionaba un comedor en las escuelas de Numancia. (...)

En 1930 funcionaban intermitentemente en Santander dos comedores escolares, uno en las escuelas de Numancia (escuelas del Oeste) para atender a los niños pobres de la escuela de párvulos y otro en Castelar (escuelas del Este).

Lo hago comprobando que la historia se repite y los sucesores de las Escuelas de Numancia, los Colegios Antonio Mendoza y Cisneros, cien años después deben abrir sus comedores escolares en tiempo escolar y en vacaciones para las familias castigadas por la crisis. El edificio de las Escuelas de Numancia se derribó en 1963, año en el que comenzó a funcionar el actual edificio para acoger a la Aneja de niñas (hoy Antonio Mendoza) y la Aneja de niños (hoy Cisneros).

Detrás de las Escuelas de Numancia adivinamos la Escuela Normal (hoy Escuela Oficial de Idiomas) y las huertas de la ladera del Alta.

Una foto con muchas historias por contar. Y por imaginar. Seguro que he cometido errores y omisiones, porque la memoria, y más especialmente la mía, no resiste tan bien como la foto el paso del tiempo.

El nuevo Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha

The new Museo Pedagógico y del Niño of Castilla-La Mancha

Juan Peralta Juárez
Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción del original: abril 2017

Fecha de aceptación: mayo 2017

A lo largo de 27 años el museo ha estado ubicado en los sótanos del Colegio Benjamín Palencia de la ciudad de Albacete, en unas condiciones nada adecuadas para mostrar y custodiar su rico patrimonio histórico-educativo. A lo largo de todos estos años la Administración ha intentado buscar una sede digna para albergarlo, sin que se haya podido conseguir tal fin hasta el año 2015, fecha en que la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha decide que los espacios sin utilidad escolar del actual colegio Virgen de Los Llanos de Albacete, es decir, toda el Ala Este del citado edificio más el parvulario que hay en el patio se dedicasen a albergar definitivamente este museo.

Se trata, pues, de un edificio que albergó en su día las antiguas Escuelas Graduadas de Niñas “Eras de Santa Bárbara” allá por el año 1958, fecha de su construcción. Actualmente, son dos plantas con once salas (las antiguas aulas), más el antiguo comedor escolar dedicado a Sala de Usos Múltiples del museo, y dos galerías destinadas a exposiciones temáticas del mundo de la educación. En el parvulario, con cuatro aulas más un gran vestíbulo, se han puesto el archivo, la biblioteca, un aula-taller para los escolares y dos almacenes.



Distribución de espacios:

1. Planta baja:

Al mismo entrar en el museo, el visitante se encontrará con un amplio vestíbulo donde se ha ubicado un mostrador-recepción y vitrinas con objetos de la tienda. La decoración del vestíbulo es una introducción a los temas de este museo: la infancia, la familia y la escuela. A mano izquierda, al entrar, están las salas de exposiciones, relacionadas todas ellas con la Historia de Educación, más los despachos de Administración, vestíbulo-tienda, aseos y Sala de Usos Múltiples. En el sótano, debajo del vestíbulo, un almacén.



SALA I: LA ESCUELA DE LA RESTAURACIÓN (1874-1931)



Aquí, se puede ver cómo eran las aulas del siglo XIX con sus pupitres multipersonales, ábacos, braserillas, grandes mapas de hule de 1900 a 1925, cuadernos, libros...y un telar como los que

usaban muchos niños en talleres textiles del siglo XIX y primeros años del XX, con esto se pretende mostrar cómo en aquellos años muchos niños no iban a la escuela, sobre todo niñas, dedicándose a tareas domésticas, agrícolas o a trabajar en talleres, como telares o fábricas de textiles.

SALA II: DE LA ESCUELA DE LA SEGUNDA REPÚBLICA A LA ESCUELA DEL FRANQUISMO



La Sala II se ha dividido en dos espacios temático: por un lado, la Escuela de la Segunda República (1931.1939), con símbolos de dicha época y mobiliario original de la época, procedente de escuelas de Yuncos (Toledo) y otras de la provincia de Albacete. Aquí, se puede ver un interesante baúl

de las antiguas Bibliotecas Circulantes, de la época de las Misiones Pedagógicas, años 30 del siglo XX.

En la otra mitad de la sala, está recreada la escuela de la dictadura (1939-1975).

Es de destacar en ella, pupitres bipersonales, que, aunque su origen data de los años 80 del siglo XIX y estuvieron presentes en todos los periodos históricos (desde la Restauración hasta los primeros años de la Transición Democrática), la gente mayor los recuerda de la época del franquismo. Estos pupitres proceden de las antiguas escuelas de Lezuza y Tiriez (años 50 y 60 del siglo XX). También son típicas de esta época las huchas del Domund o Santa Infancia, así como las Enciclopedias Álvarez.



Escuela de la República



Escuela de la dictadura

SALA III: INSTITUTOS HISTÓRICOS DE CASTILLA-LA MANCHA

Este espacio se ha dedicado íntegramente a los Institutos Históricos de nuestra región, aquellos centros educativos de Segunda Enseñanza creados en toda España a mediados del siglo XIX, que fueron dotados con material científico y de todo tipo para sus gabinetes de Historia Natural, Física, Química y Geografía, principalmente.

De todo el material expuesto, procedente de Institutos de la región, así como de coleccionistas particulares, es de destacar la colección de globos terráqueos, entre los que se encuentran dos del antiguo Instituto que había en la calle Zapateros, de Albacete, uno celeste, para estudio del cielo, hecho íntegramente en cartón, salvo el pie que es de madera y otro de escayola, ambos de finales del XIX y principios del XX.

Asimismo, es interesante la colección de planetarios o telurios, microscopios y material de física y química.



SALA IV: USOS MÚLTIPLES

Está dedicada a salón de actos (conferencias y proyecciones), así como a tres exposiciones: linternas mágicas, la imprenta en la escuela y al aprendizaje de la lectoescritura.



GALERÍA I: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

En el pasillo de la planta baja, de 60 metros de longitud y 2,50 de anchura, se ha montado una galería dedicada a la Historia de la Educación, los Pedagogos de Castilla-La Mancha, La Inspección Educativa, Educar a una niña y Arquitectura Escolar.



Exposición: Pedagogos de Castilla-La Mancha

2. Planta Alta

En la planta superior, está lo relacionado con la infancia marginada e instituciones de protección social de los niños, la familia, el juego y el juguete, el mundo del cómic, los títeres y las marionetas, el arte infantil y una sala de exposiciones temporales.

SALA V: INFANCIAS ROBADAS

Aquí se puede ver todo lo relacionado con los problemas de la infancia en el mundo: niños de la calle, niños-soldado, prostitución infantil, explotación laboral de la infancia... y aquellas instituciones que trabajan por la protección de los derechos del niño. Asimismo, se recrea un antiguo gabinete médico de Auxilio Social, que estaba ubicado en el Hogar del Buen Suceso, de Albacete, de la primera mitad del siglo XX.



SALA VI: EL REY DE LA CASA

Este espacio está dedicado al niño en el contexto familiar a lo largo del tiempo, cómo ha evolucionado la familia (de la troncal a la monoparental), el papel de los padres y los abuelos en la educación de los hijos y los nietos y el ajuar infantil.



Diorama de una familia de los años 20 del siglo pasado en la localidad albaceteña de Chinchilla.



SALA VII: ANTÓN PIRULERO

El mundo del juego popular infantil: la rayuela, el zompo, el aro...Juegos de niñas y juegos de niños se recrean en esta sala, con un espacio central para que los niños puedan practicar algunos de sus juegos favoritos, como la rayuela o las chapas.

Además, en dos de sus laterales, hay dos exposiciones: una de caballitos y otra de coches de pedales y patinetes.



SALA VII: LA NOCHE DE REYES

El mundo de los sueños e ilusiones infantiles de la noche de reyes está plasmado en esta sala, con una importante selección de juguetes de distintas épocas, teniendo especial relevancia el mundo de las muñecas, de las que el museo dispone de una colección de varios centenares.



SALA IX: HÉROES DE PAPEL

La historia del tebeo en España, desde principios del siglo XX hasta los años setenta de dicha centuria. La historia temática: tebeos de guerra, tebeos del espacio, tebeos de risa, tebeos de hadas (los que leían las niñas de aquellos años). Además, en esta sala se dedica un espacio al mundo del coleccionismo, sobre todo de los álbumes de cromos y soldaditos de plástico y de plomo.



SALA X: CACHIPORRA Y CACHIPORRETE

La última de las salas de exposición permanente de este museo está dedicada al mundo de los títeres y marionetas. Aquí hay ejemplares de Tailandia, República Checa, Sicilia, Alemania, Francia y España, principalmente, así como teatrillos de distintas épocas y un teatro de sombras chinescas.



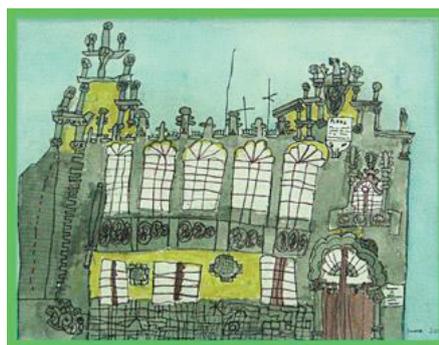
SALA XI: LINTERNA MÁGICA (LA MAGIA DE LA LUZ)



Esta sala se ha montado en un espacio que estaba dedicado a almacén del colegio en la planta superior. En su origen, era un laboratorio escolar, pero que se encontraba totalmente desmantelado. Los voluntarios de la Asociación, que han llevado a cabo el montaje, decidieron aprovechar este local para, tras las correspondientes obras de adaptación, exponer aquí una colección de aparatos de proyección del siglo XIX.

GALERÍA II: EL ARTE Y LA CREATIVIDAD INFANTIL

En este espacio se ubican dos colecciones importantes de dibujos y pinturas infantiles: 1) Trabajos premiados en los antiguos concursos de pintura infantil que organizaba el Colegio Benjamín Palencia de Albacete. 2) Proyecto de Innovación Educativa “Miro lo viejo con ojos nuevos”, del Colegio Dr. Fleming, de Albacete.



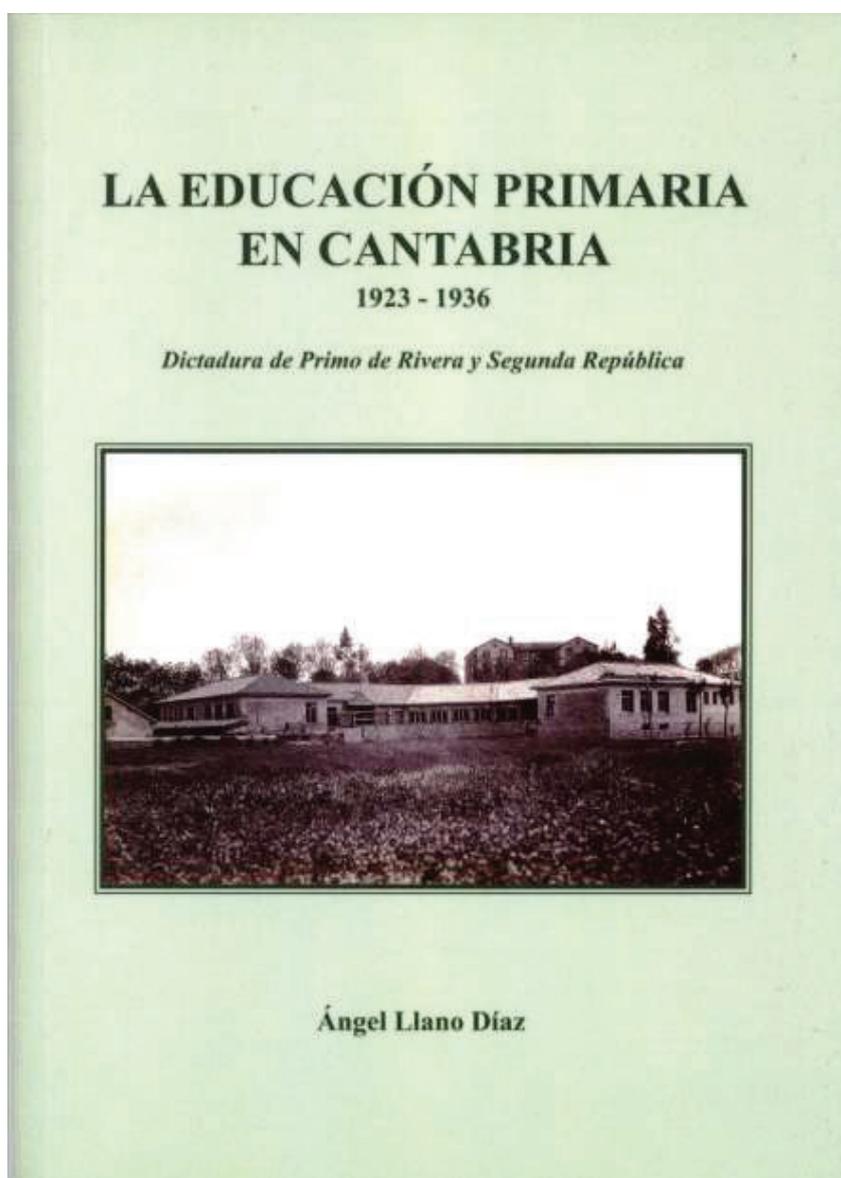
CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LA INFANCIA, LA FAMILIA Y LA ESCUELA (CEDOHIFE)

Se localiza en el antiguo parvulario (año 1988), situado a unos 40 metros del museo propiamente dicho, en el patio escolar. En él se han ubicado la Biblioteca, con 12.000 volúmenes, el Archivo, con más de 6.000 documentos escritos y 35.000 audiovisuales, y dos almacenes, así como un aula-taller para trabajos con los alumnos.



La educación primaria en Cantabria (1923-1936): Dictadura de Primo de Rivera y Segunda República

Ángel Llano Díaz, *La educación primaria en Cantabria (1923-1936): Dictadura de Primo de Rivera y Segunda República*. Santander/Cantabria, Dirección General de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Cantabria, 2016, 526 pp.



Volcar en un libro una tesis doctoral es una empresa difícil que exige a quien la acomete adoptar decisiones importantes para ajustar el contenido de la investigación a los dictados del mundo editorial. Ángel Llano, autor de la obra que nos ocupa, ha superado este reto preservando con acierto la esencia de su investigación original que reivindica la importancia de las aportaciones de la escuela y la enseñanza primaria al avance de la modernidad durante la Dictadura del general Primo de Rivera y la Segunda República española, un período de nuestra Historia reciente en el que toma un impulso notable la intervención del Estado en el ámbito educativo.

Para abordar una labor de síntesis tan compleja, elabora un marco teórico cuyo eje gira en torno a la relación existente entre educación y modernidad, una cuestión a la que este investigador dedicó en su día un extenso capítulo de su tesis doctoral y que ahora, por evidentes razones de espacio, ha tenido que reducir al máximo. Esta decisión que, en principio, no representa dificultad alguna para quienes se acerquen a esta obra con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la realidad educativa de nuestra región y cuenten con un sólido bagaje de conocimientos sobre el tema, se erige, sin embargo, en obstáculo insalvable para el lector neófito, algo de lo que queremos dejar constancia desde un principio ya que la obra que comentamos cae dentro del ámbito de los especialistas en la materia.

Consciente de la dificultad que supone enfrentarse a un proceso tan complejo como la evolución de la enseñanza primaria en Cantabria y en España durante un período histórico que abarca dos etapas especialmente convulsas de la Historia de nuestro país, Ángel Llano presenta el contenido de su libro precedido de una breve introducción donde además de explicitar el objetivo que persigue, alude al concepto de modernidad como fenómeno global que cristaliza en distintas vertientes entre las que destaca la modernidad educativa, caracterizada por el nacimiento y expansión de los sistemas educativos públicos.

Además, al hacer referencia al giro educativo que se produjo en Europa y EE.UU. desde finales del siglo XVIII, consistente en abordar ciertos problemas sociales desde una perspectiva educativa, el autor hace frente a una de las acusaciones más comunes de las que son objeto los investigadores de la Historia de la Educación, consistente en prestar poca atención a la contextualización de sus investigaciones en el marco de la Historia general, cuestión relacionada con la eterna polémica suscrita entre quienes afirman que el cambio social sobrepasa el ritmo del avance escolar y aquellos que, por el contrario, están firmemente convencidos de que la educación está en el origen de toda transformación social, aunque como la escuela no es el único agente que interviene en la gestación de esta metamorfosis hay momentos concretos y puntuales en que su estructura cruje y se resiente frente a las turbulencias del entorno.

Nos encontramos, pues, ante un texto especializado cuya lectura exige un conocimiento previo del contexto socioeconómico, político y cultural de la época y el estado de la educación en nuestra región, aspectos ambos sobre los que Ángel Llano incidió acertadamente en su investigación original, apoyándose en los trabajos de otros investigadores como Clotilde Gutiérrez Gutiérrez, Car-

men Rubalcaba Pérez o Carmen del Río Diestro que se han ocupado específicamente de la enseñanza primaria en Cantabria. Los dos primeros *-Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria (1700-1860)* y *Prácticas de cultura escrita: aproximaciones y realidades: Provincia de Santander, siglo XIX-* centrados en una época previa a la que el autor trabaja en su obra constituyen un punto de partida inmejorable del que se sirve para ponernos en situación de captar la importancia del tema de la oferta y la demanda dentro del proceso de alfabetización desarrollado en Cantabria. El tercero *-Las fundaciones benéfico-docentes en Cantabria: siglos XIX y XX-* es un aporte fundamental en el que se apoya Ángel Llano a la hora de subrayar la importancia que representó para el avance de la enseñanza pública en la provincia de Santander el final de un modelo de escolarización muy arraigado en nuestra región.

Asegurado el punto de partida, el autor organiza el contenido del texto en cinco extensos capítulos, dedicando el primero de ellos a analizar el proceso de alfabetización desarrollado en nuestra provincia. Para materializarlo toma como referencia el dato-validado ya en otras investigaciones- de que Cantabria llegó a la década de los veinte del pasado siglo con unos índices de alfabetización superiores a los del resto de España, circunstancia que Ángel Llano atribuye, entre otros factores, a una temprana escolarización de la población infantil que se inicia en el siglo XIX y continúa a principios del XX.

En el desarrollo de este proceso, financiado fundamentalmente con fondos públicos municipales, tuvo también un fuerte protagonismo la iniciativa privada a través de fundaciones y legados que supusieron un incremento notable de la inversión en infraestructuras educativas, afirmando el autor que será precisamente la evolución del modelo protagonizado por estas fundaciones que al arruinarse fueron sustituidas por escuelas públicas sostenidas con fondos municipales y estatales, convirtiéndose en un factor que propició a lo largo del primer tercio del siglo XX una mayor intervención del Estado en la educación, si bien -como subraya con acierto- la inversión privada pervivió en la escuela pública a través de donaciones y además, las fundaciones con capitales más cuantiosos contribuyeron notablemente a la creación de la red escolar de las congregaciones religiosas en Cantabria.

Si hubiera que añadir algún matiz a las aportaciones del autor sobre los factores que explican la superioridad de los índices de alfabetización en nuestra provincia con respecto a los del resto del país indicaríamos la relevancia que tuvo para este proceso en toda la cornisa cantábrica el fenómeno migratorio a América, una cuestión en la que probablemente no se detiene por las razones de espacio a las que ya hemos aludido.

Donde sí abunda con detalle Ángel Llano es en el análisis del impacto que para la sociedad y la escuela primaria de la provincia de Santander tuvieron los cambios educativos que se gestaban en aquellos momentos tanto en Europa como en España, especialmente los acaecidos tras el final de la primera gran conflagración mundial.

Como buen docente, con amplia experiencia en las aulas, Ángel Llano coloca al lector en el segundo capítulo de su obra frente a dos modelos antagónicos: por un lado, el modelo tradicional,

liberal y católico; por otro, el sustentado en las ideas del liberalismo laicista, del socialismo y de las nuevas corrientes pedagógicas europeas agrupadas en torno a la Escuela Nueva. Mediante esta estrategia consigue que el lector extraiga sus propias conclusiones e intuya la lógica del nacimiento de un nuevo modelo donde la educación se considera ya un derecho de toda la ciudadanía y en cuya gestión, además, el Estado tendrá un papel protagonista, un modelo que alcanzará sus más altas cotas de desarrollo en nuestro país durante la Segunda República.

Por otro lado, si tuviéramos que destacar una parte especialmente interesante de esta obra señalaríamos, sin duda, el capítulo dedicado al estudio de la enseñanza pública en nuestra región, sobre todo por el ingente caudal de datos que nos proporciona su lectura, todos fruto de una exhaustiva labor de archivo y hemeroteca que Ángel Llano ha sistematizado de tal manera que si bien es muy denso para el lector novel, constituye una fuente de consulta indispensable para aquellos investigadores con experiencia que vayan a transitar por la senda desbrozada en este trabajo. Además, el autor no se limita a describir un conjunto de variables relacionadas con su objeto de estudio sino que integra todas en un hilo argumental que le permite trabajarlas desde una perspectiva global, una estrategia muy acertada cuando lo que se persigue es demostrar que el progreso general de la educación en la España de la década de los veinte y primera mitad de los treinta se debió, en buena medida, a la mejora de la enseñanza pública, una mejora fraguada al amparo de logros tan significativos como la ampliación de la red escolar pública, la lenta -pero progresiva- expansión de la escuela graduada y el incremento de las escuelas de párvulos, el aumento de las construcciones escolares, las crecientes dotaciones de mobiliario y material, la puesta en marcha de instituciones *circum* y *post* escolares como cantinas, roperos y colonias, o la lucha contra el absentismo, una de las lacras a las que tuvo que enfrentarse la escuela pública de la época.

Asimismo, estimamos muy acertada la presentación en dos capítulos distintos del estudio de la enseñanza pública y de su principal actor, el magisterio público, entendiendo como tal el colectivo de maestros nacionales y municipales que ejercían su labor docente en nuestra provincia, sin olvidar a los inspectores que, junto con los maestros, protagonizaron muchas de las iniciativas que coadyuvaron a la modernización de la escuela y la sociedad durante el período de tiempo acotado para la investigación. Esta decisión ha permitido al autor detenerse especialmente en las mejoras que se incorporaron paulatinamente a la formación inicial de los maestros, así como en las actividades de formación y perfeccionamiento y las reformas que los diferentes gobiernos llevaron a cabo para acceder al magisterio, tres cuestiones que Ángel Llano considera fundamentales para explicar la mejora de la calidad profesional de estos docentes, un progreso que se materializó en una serie de cambios que pusieron a muchas escuelas públicas en la senda de la renovación pedagógica y la búsqueda de una mayor calidad de la enseñanza. Aunque buena parte del contenido del capítulo gira en torno a estos temas, el autor aporta también un estudio de la evolución de los efectivos del magisterio que funcionaban en nuestra provincia por aquellas fechas, así como de sus condiciones de trabajo y su lucha por alcanzar mejoras laborales y profesionales, aportando al lector una visión muy completa de la evolución del magisterio público tanto en el aspecto pedagógico como en el plano personal y laboral.

Como broche final tenemos un capítulo dedicado íntegramente a la enseñanza privada en el que se analiza la presencia de la Iglesia católica en el ámbito de la enseñanza primaria en la provincia de Santander, aportando datos importantes sobre la formación de la red de escuelas controladas y dirigidas por distintas órdenes religiosas, explicando también los pormenores de su estructura y organización, así como el control ideológico que desde las mismas se ejerció sobre el alumnado. Durante el período republicano, Ángel Llano se centra en el proceso secularizador promovido por el Gobierno de la Segunda República y su consiguiente impacto sobre la red escolar que la Iglesia católica había tejido en nuestra provincia, la estrategia desplegada por las congregaciones religiosas para sortear la normativa secularizadora oficial y la evolución de todo el proceso hasta desembocar en la definitiva clausura de los colegios religiosos al finalizar el curso 1935-1936, todo ello sin olvidar la importancia que tuvieron para el proceso de alfabetización y escolarización las escuelas privadas no pertenecientes a la Iglesia Católica, un aspecto muy interesante al que apenas se ha prestado atención hasta la publicación de este estudio.

En definitiva, además de contribuir desde el conocimiento de la historia local a la comprensión de un proceso que a nivel estatal se tradujo en una nueva concepción de la infancia, un incremento notable de la población escolarizada y la sustitución de un modelo educativo tradicional por otro acorde con las corrientes pedagógicas europeas más renovadoras, la obra de Ángel Llano se erige en pieza imprescindible para captar el alcance de las aportaciones del magisterio al avance de la modernidad en un momento de nuestra Historia en que el creciente protagonismo del Estado trajo consigo fuertes enfrentamientos con la Iglesia católica y las fuerzas políticas conservadoras, una situación que eclosionaría abiertamente durante la Segunda República.

Estamos pues ante una obra de consulta obligada para aquellos investigadores que quieran profundizar en el estudio de las características y la evolución de la enseñanza primaria en Cantabria durante un período histórico que fue determinante en el avance de España hacia la modernidad educativa. Una obra que, además de ampliar el volumen de conocimiento existente sobre este tema, contribuye también, como subraya acertadamente su autor, a la explicación de una de las variables integrantes en el fracaso escolar actual.

Hay que destacar también la inclusión de un índice onomástico y otro toponímico, dos herramientas imprescindibles que facilitan la labor de consulta de los investigadores que quieran documentarse y que el autor complementa con una bibliografía completa y actualizada.

Sólo resta recomendar vivamente la lectura de esta obra a quienes quieran ampliar sus conocimientos sobre el magisterio y la evolución de la enseñanza primaria en Cantabria y felicitar, además de al autor, a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria por alentar su publicación.

José Ramón López Bausela

La España cubista de Luis Bello. Visiones desde la escuela

Agustín ESCOLANO BENITO: *La España cubista de Luis Bello. Visiones desde la escuela*. Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid; Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014, 240 pp.

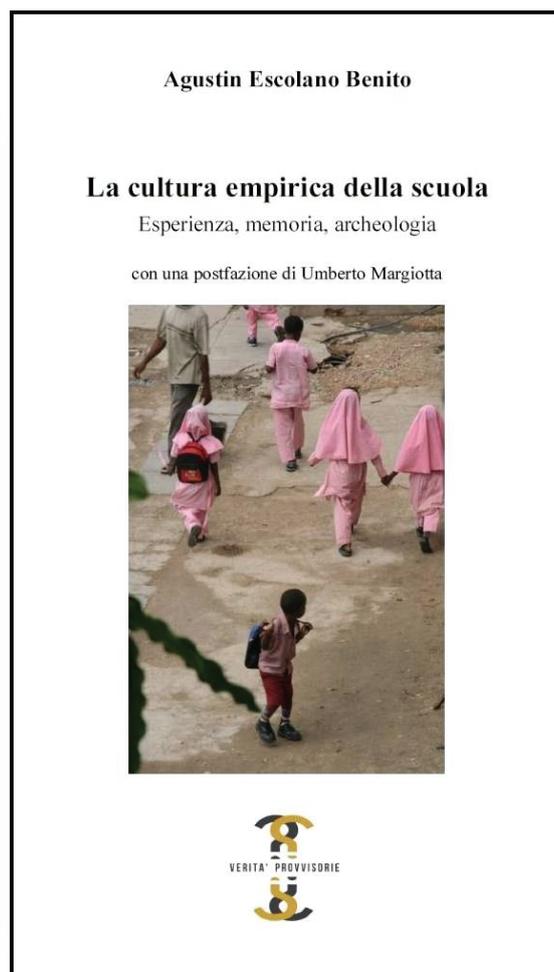
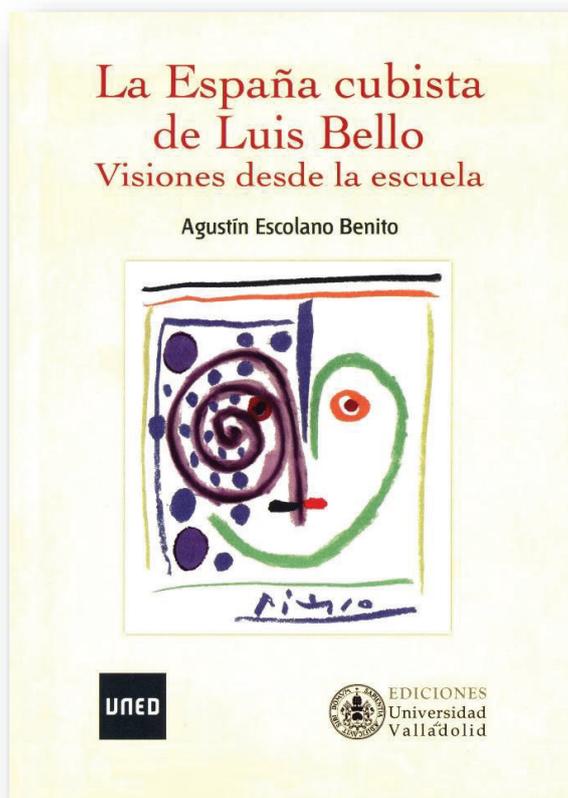
ISBN 978-84-8448-807-1, Universidad de Valladolid.

ISBN 978-84-362-6461-6, UNED

La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia

Agustín ESCOLANO BENITO: *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara: Volta la Carta Edizioni, 2016, 268 pp.

ISBN 978-88-993020-2-3.



La extensa y variada obra escrita del profesor Escolano Benito es bien conocida como un referente obligado para la comprensión de las realidades escolares de nuestro pasado. Sus aportaciones a lo que en sentido muy amplio podemos llamar Historia de la Educación se han venido orientando en tres direcciones, más convergentes que paralelas: los textos al servicio de la actividad docente académica, las visiones e interpretaciones de conjunto sobre el desarrollo de los sistemas educativos, y los estudios monográficos centrados en situaciones escolares de ámbitos espaciales y temporales concretos.

Estos dos libros que ahora reseñamos, últimos publicados hasta ahora por su autor, se inscriben en la segunda de estas orientaciones. Constituyen una contribución de primer orden al conocimiento de la *Cultura Escolar* desde un punto de vista empírico, concepto introducido y desarrollado en nuestro país por él mismo a la par que sus preocupaciones y actividades en pro de la conservación, recuperación y estudio del patrimonio histórico educativo.

Es así que algunos de los contenidos de ambas obras, especialmente de la segunda, se habían hecho presentes en anteriores publicaciones del profesor Escolano. Pero, en todo caso, las propuestas de su autor van más allá de la de ofrecernos una suerte de digesto que resuma, revise y engarce sus copiosos escritos anteriores: tenemos ante nosotros tanto una interpretación global de carácter histórico-social a partir de las realidades escolares españolas como un tratado básico de las distintas perspectivas de estudio de la cultura escolar.

El primero de los libros, **La España cubista de Luis Bello**, parte de la mirada del periodista viajero sobre España, que aportó, hace por ahora poco menos de un siglo, una nueva definición al enigma que habían venido planteando, especialmente a raíz de los infaustos acontecimientos de 1898, un buen número de intelectuales, políticos y escritores de muy distinto signo. El propósito que animaba a todos ellos, “regenerar” el país, partía de la cuestión sobre qué era España, cómo entenderla, cómo dotarla de identidad propia y cómo encarrilarla en las vías del progreso. Que Agustín Escolano se haya situado en esta órbita tan intelectual como emocional se debe no solo a su condición de pedagogo, sino a una preocupación personal llevada hasta tal punto que bien podríamos calificarle como auténtico “regeneracionista”.

¿Cuántas Españas hay?, se preguntaba Luis Bello. Y buscaba la respuesta en la heterogénea España de las escuelas, con sus miserias y sus valores: a través de ellas, que desfilan por las páginas de los cuatro volúmenes que recogen sus artículos publicados en *El Sol*, trataba de comprender una visión integral, a un tiempo panorámica y cubista, del país.

El soriano Agustín Escolano recoge ahora el reto del salmantino Luis Bello, que sigue estando vigente en los tiempos presentes aunque muchas circunstancias y algunos problemas nucleares hayan cambiado; y lo completa con un conocimiento más profundo y a la vez más completo de las realidades escolares de un sistema educativo, el actual, mucho más complejo, avanzado, igualitario, homogéneo y aparentemente transparente que el de los tiempos de la restauración alfonsina y primeros años de la dictadura primoriverista. El libro se presenta así aderezado de numerosas re-

ferencias literarias, históricas, periodísticas e icónicas; estas últimas obtenidas del riquísimo arsenal de recursos museísticos y documentales del santuario pedagógico e historiográfico que mantiene su autor en el seno del *Centro Internacional de la Cultura Escolar*, en su casa soriana de Berlanga de Duero.

Tras una *Presentación* de César Antonio Molina, a la sazón director de la *Casa del Lector* madrileña y poco tiempo atrás fugaz ministro de Cultura, y una *Introducción* del propio autor, el libro se articula en dos partes bien diferenciadas. En la primera de ellas, bajo un epígrafe general que reproduce el título principal de la publicación, Agustín Escolano comienza por ofrecernos, en seis apartados no por concisos menos jugosos, sus personales reflexiones sobre la realidad pasada y presente de esa España poliédrica, apoyadas en las observaciones de Luis Bello y en las meditaciones de otros intelectuales, filósofos, políticos, historiadores, pedagogos, artistas, escritores, a los que también preocupaba su país y que, cada cual a su manera y desde distintos puntos de vista, se ocupaban en encontrar los resortes de su identidad y de su progreso.

Siguen luego otros cinco apartados en los que se presentan y comentan los distintos ámbitos regionales (Castilla, Asturias, Andalucía y Extremadura, Galicia, Cataluña) por los que discurrió el viajar de Luis Bello tal como quedó reflejado en sus artículos. En esta ocasión, el profesor Escolano retoma y amplía la dedicación que, iniciada hace más de veinte años, le llevó a estudiar y difundir la obra del periodista-pedagogo (*misionero y apóstol de la escuela* fue llamado por Azorín) en una serie de publicaciones propiciadas por iniciativas editoriales tanto públicas como privadas. Aunque probablemente no se lo haya propuesto, Agustín Escolano hace con Luis Bello lo que este hiciera con otro antecesor suyo, denunciador de las miserias escolares de un siglo atrás: el montañés Manuel José Narganes de Posada, devorado en su día por la vorágine absolutista de Fernando VII y las secuelas de la llamada Guerra de la Independencia.

Termina esta primera parte con otro sugestivo epígrafe (*España, una Minerva nacional*), en el que apuesta por abordar de nuevo, en los convulsos tiempos actuales, la *recomposición cubista* sugerida por Bello y coincidente con las reflexiones del filósofo José Ortega y Gasset (la *España Invertebrada*, de 1922), del pedagogo Ángel Llorca (*Historia Educativa*, 1912), del historiador Rafael Altamira (*Manual de Historia de España*, 1933) o del político Luis Araquistáin (*España en el crisol, un Estado que se disuelve y un pueblo que renace*, 1920).

En una segunda parte, *La imagen de España en la cultura y en la escuela*, reincide Agustín Escolano en la visión multiforme de nuestro país. Y si en los apartados anteriores se había decantado por el *giro lingüístico*, opta ahora por presentárnosla tras un *giro etnográfico*, echando mano de la multitud de recursos materiales que componen el ámbito material de la Cultura Escolar, la *cultura empírica de la escuela* (la escuela real) que complementa e interacciona con la *cultura científica* (la escuela deseada) y con la *cultura política* (la escuela ordenada).

Se trata de una *España como representación* (este es el título del primer apartado de esta segunda parte), tal como aparece en los manuales confeccionados a la medida del trabajo escolar o en aquellos otros dedicados a la formación de los maestros, pero que se extiende también a los mapas, las

láminas y otros artificios didácticos. Y que también alcanza a los edificios e instalaciones escolares, a la literatura, a la fotografía y otras representaciones icónicas, o a la escuela y sus agentes tal como pudieran aparecer en los periódicos de la época. Recurrir a los últimos materiales citados es una de las señas de identidad del *giro etnográfico* propiciado y cultivado por el profesor Escolano y que tan fecundo se muestra para entender la inserción social de las escuelas y de la educación y, en definitiva, para conocer las realidades escolares en su más amplio sentido. Como cabría esperar, la amplísima muestra de portadas de libros, fotografías, dibujos, cuadros, grabados, recortes de prensa y toda suerte de documentos proviene de los distintos ámbitos geográficos y culturales de la *España cubista* cuya variedad regional constituye el motivo del libro.

Los sugestivos títulos de los últimos apartados del libro (*España ¿un enigma?* y *España, jardín patriótico/vivero de naciones*) terminan, a tono con el carácter general de la publicación, con un par de referencias icónicas. Una revisión de los monumentales lienzos que el valenciano Joaquín Sorolla pintara por encargo de la *Hispanic Society* neoyorkina en 1913, en los que plasmó la variedad de usos y costumbres (de cultura, al fin y al cabo) de los pueblos de España, y una metáfora sobre dos dibujos de Picasso para Camilo José Cela, de 1961. De ambas extrae uno de los párrafos que componen las consideraciones finales del libro:

Así pudo pensar Luis Bello la nueva visión de España, como una construcción de las diferencias que la constituyen, con sus plurales memorias de vida y cultura, en busca del fondo común en que sustentar el ensamblaje armónico de todas ellas, y en la que los planos girarían hasta poder encontrar su entendimiento y concordia.

Podría pensarse que el segundo de los libros que reseñamos, **La cultura empírica de la escuela**¹, es bien distinto del anterior. Efectivamente, son notables las diferencias entre ambos: el lugar y el idioma de la publicación, la nómina de promotores y, especialmente, sus contenidos, aparentemente desprovistos del débito inmediato a las fuentes materiales y concretas, y cuyos textos se ven dotados de significación más teórica y generalista. Sin embargo, el envolvente global del pensamiento y de la práctica científica y divulgadora del profesor Escolano, el concepto de *Cultura Escolar*, está presente desde el título mismo de la publicación, y los ineludibles apoyos icónicos no se sustraen a sus particulares referencias localistas.

La profesora de la Universidad de Ferrara Anita Gramigna, responsable de la traducción al italiano del original en español, es también la autora de la presentación del libro, en la que bajo el sugestivo título de *Arqueología del saber escolar* muestra su sintonía con los planteamientos del profesor Escolano y algunas observaciones sobre el calado de los mismos en los ámbitos científicos y académicos. Igualmente reveladora, bien que desde un punto de vista distinto, resulta la “postfazione”, o epílogo, a cargo de Umberto Margiotta, de la Universidad de Venecia. *La escuela como laboratorio para la formación de talentos* titula un denso texto en el que, a partir de las reflexiones

¹ En esta reseña los títulos aparecen en su forma original en español; el resto de expresiones traducidas es responsabilidad del reseñador.

que le provoca el del profesor español, se plantea las bases sobre las que podría construirse un *código disciplinar* de la cultura escolar. Aunque solamente esbozada, no carece de interés la sugerencia que hace el profesor italiano de aplicar los *modelos expertos* a las estrategias de investigación sobre la experiencia, en pos del *desarrollo de talentos*.

Entre la presentación y el epílogo, el texto propio de Agustín Escolano se distribuye en una introducción, cuatro capítulos y una conclusión. En la primera hace una nítida exposición de las bases conceptuales, históricas y metodológicas que sostienen la construcción de la cultura escolar, desde su mismo título, a través de una expresión felizmente significativa: *La escuela como cultura*.

Escuela no solo estudiada como objeto inerte de investigación, sino escuela experimentada, vivida, recordada, recreada, e incluso imaginada: todos estos conceptos se van desgranando en los ocho apartados del capítulo primero, que lleva por epígrafe *Aprender de la experiencia*. Aprender y no solo conocer: que el descubrimiento y el retorno de esa experiencia nos muestren las rutinas escolares no debe llevarnos a renunciar a los intentos de desentrañar las prácticas de esa actividad que tiene mucho de artesanía, a obviar *una rehistorización de la escuela dirigida a penetrar en el interior de su caja negra*.

En un segundo capítulo, *La praxis escolar como cultura*, refuerza Agustín Escolano la estrecha relación existente entre los conceptos que se recogen en su título. La ya aludida distinción entre las *tres culturas de la escuela* le lleva a aplicar el concepto de *cultura*, tan sublime y elitista para algunas ideologías, a estratos de la realidad escolar a los que Gramsci colocaría entre las *clases subalternas*, como los maestros “ignorantes” con escasa profesionalización, la educación popular, la pedagogía rural, la enseñanza materna o la impartida en las lenguas vernáculas no oficiales. La indagación hermenéutica totalizadora le lleva a proponer la cultura escolar como *Etnohistoria de la escuela*, en la convicción de que lo cotidiano, tradicional o rutinario, forma parte de una realidad insoslayable y de conocimiento obligado a la que ha de accederse con ciertas pautas: extrañamiento, intersubjetividad, densidad descriptiva, triangulación e intertextualidad: *el etnógrafo es como un recogedor de basuras que olisquea entre los residuos lo que hay de valor rescatable tras los signos que acompañan a los objetos-huella*.

Las relaciones entre las distintas formas de la memoria y la historia son campo de batalla entre los teóricos de la Historia (con mayúscula). En cualquier caso, para la construcción de la cultura escolar aquella resulta imprescindible, y, como ocurre en tantos otros fenómenos sociales, se trata de una interacción: por una parte la memoria contribuye a la formación de la cultura escolar, y por otra se alimenta de ella. *La Escuela como Memoria* es el título del tercer capítulo del libro que nos ocupa. La poderosa función identitaria de la memoria se ha puesto de manifiesto en algunas de las actividades emprendidas por el profesor Escolano en el CEINCE de Berlanga de Duero, a las que aquí se alude: la proyección de la cultura de la escuela sobre las personas *reconstruye los recuerdos que tejen la trama de nuestra existencia*. *El paso por la escuela aparece sin duda como uno de los hitos primordiales e inexcusables que estructuran el narratorio en el que hilvanamos y expresamos el tiempo vivido*. *La experiencia de la escuela forma parte del relato en que se sustenta, ya*

desde sus mismos orígenes, nuestra propia biografía personal. A la vez, los recuerdos de escuela se mutan en la *escuela del recuerdo*, y son un constituyente básico de los recintos museísticos donde se guardan testimonios escolares de todo tipo, tanto materiales como estos de carácter inmaterial.

El cuarto capítulo del libro, *Arqueología de la escuela*, explora las últimas consecuencias del paradigma investigador propuesto por su autor: la *mirada arqueológica* por medio de la *inmersión en yacimientos en los que están depositadas las materialidades del mundo escolar o las representaciones que hemos archivado de ellas en nuestra memoria*. Una concreción de la propuesta de Michel Foucault en su conocido libro *Arqueología del saber* (1969), de la que se citan cuatro casos que se llevaron a cabo en la sede del CEINCE durante los últimos años. Los recuerdos se hacen materia en los objetos y los recintos escolares, y su descubrimiento a partir de meros indicios o desechos se convierte así en una serie apasionante de inmersiones en la memoria escolar: la *infancia recuperada*, la *escuela palimpsesto*, el *legado de otra cultura*, las *huellas en las basuras*.

Termina Agustín Escolano con una *Coda*, en la que resume y glosa, desde el mismo título, los temas que le preocupan, que le han venido ocupando desde al menos treinta años atrás, y que ha reflejado en el libro: *CULTURA DE LA ESCUELA, EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y CIUDADANÍA*.

Restan unas cuantas consideraciones, que atañen, *mutatis mutandis*, a ambos libros. La primera de carácter aparentemente formal: están bien escritos y se leen con facilidad y agrado además de con provecho. Cuando son tan frecuentes el desaliño expresivo y aun el descuido gramatical tanto en escritos científicos como en publicaciones de divulgación, la claridad lingüística y el ajustado empleo de los términos y las expresiones de que hace gala Agustín Escolano no solo son dignos de agradecer por el lector, sino que contribuyen poderosamente a la eficacia de sus mensajes y a la transmisión de sus conocimientos.

La lectura cultural que el profesor Escolano hace de la escuela y su mundo a través del tiempo lo inscriben en una corriente de pensamiento que, a mi entender, no ha calado suficientemente en los círculos académicos de nuestro país: el *giro hermenéutico* propuesto por Hans-Georg Gadamer. Sus aportaciones al corpus de conocimientos sobre nuestro pasado escolar se funden con la incursión en nuevas vías metodológicas y el reclamo al empleo de recursos y fuentes hasta ahora poco utilizadas cuando no expresamente marginadas. Y no por ello faltan las referencias a la más viva actualidad en el campo de la historiografía: especialmente en el segundo de los libros, abundan las citas y el empleo de los conceptos y propuestas extraídos de publicaciones científicas y literarias. Los apoyos bibliográficos, al igual que los icónicos, son tan copiosos como sugerentes.

La interpretación del pasado escolar, con una visión dinámica que supera los clichés instantáneos tan socorridos en las monografías históricas al uso, hace de Agustín Escolano un maduro filósofo de la Historia a la vez que auténtico pedagogo. Leyéndolo, se tiene la confirmación de que no es posible hacer Pedagogía sin una visión amplia de la Historia, y que tanto la primera como la segunda han de fundirse en una interpretación filosófica del acontecer humano.

Una última observación. Se hace patente en toda la obra de Agustín Escolano algo que no resulta frecuente entre los investigadores en el campo de la Historia de la Educación y que se echa en falta especialmente en muchos de sus cultivadores de corte más académico: el conocimiento y la vivencia personal de la praxis escolar, o, dicho en términos más castizos, el haber sido “cocinero antes de fraile”. Y es que, previamente a profesar docencia en las universidades de Barcelona, Salamanca y Valladolid, había sido Inspector de Educación (en la entonces provincia de Santander) y, antes aún, “maestro de escuela”, rasgo de identidad profesional al que nunca ha renunciado, como tampoco a la presencia y uso de ese término tan tradicional y tan vapuleado por las modas de la renovación política y tecnológica: *escuela*. Y eso se nota: como señala Anita Gramigna en su presentación del segundo de los libros, es lo que, con una mirada de etnógrafo, le hace reconstruir desde la práctica escolar una verdadera *antropología de la educación en su más hondo sentido a partir de las fuentes empíricas que no aparecen en el primer plano del patrimonio histórico y filosófico de la educación*.

Siempre sospeché que los enfoques academicistas y burocráticos sobredeterminaban la inteligencia de lo factual, aunque la realidad tuviera, como era fácil observar, una notoria autonomía respecto a las teorías y a las leyes. La práctica, el factum, siempre impone su ley, su gramática: son palabras del propio Agustín Escolano en este mismo libro, en el que se condensan todos los escritos a través de los cuales ha tratado de vencer una suerte de extraña ley del silencio -omertà- que envuelve de hecho la cultura empírica de la escuela, la que nace de la experiencia práctica como eficaz historia de la educación real. ¿Cabría aplicar las anteriores palabras extraídas de la contraportada del libro a la universidad española? En cualquier caso, de la proyección internacional del profesor Escolano son buena muestra tanto esta edición italiana y la segunda que se prepara en Brasil, como el que su autor haya sido recibido recientemente como doctor honoris causa en la Universidad de Lisboa.

Cuando se escriben estas líneas está a punto de publicarse el original en español del segundo de estos libros, junto con la versión portuguesa². Celebraremos así disponer con mayor facilidad de los dos libros que presentamos, porque ambos se nos antojan de lectura obligada para quienes andamos entre escuelas, las de ahora y las de antes.

Juan González Rui

Febrero de 201

² *La escuela como cultura. Experiencia, memoria, arqueología*, Campinas, Alínea, 2017, con Prólogo de Antón Costa Rico; y *A escola como cultura. Experiência, memória, arqueologia*, Campinas, Alínea, 2017 con Prólogo de Diana Gonzales Vidal y Postcapa de Antonio Nóvoa, respectivamente.

La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: Un proyecto fascista desmantelado por implosión

José Ramón López Bausela, *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: Un proyecto fascista desmantelado por implosión*. Santander, Dykinson / Ediciones Universidad Cantabria, 2017, 353 pp.



El rumbo que iba a seguir la educación primaria en España durante las tres décadas que siguieron a la Guerra Civil se jugó en un espacio de tiempo relativamente breve. De la rememorada, habi-

tualmente llena de tópicos y con múltiples inexactitudes, escuela franquista hay muchas descripciones; pero pocos estudios se centran en las causas últimas que hicieron que fuera lo que fue. Y pocos también en los nombres de los promotores reales responsables de esa escuela.

A aclarar esas causas, dando el protagonismo fundamental a Pedro Sainz Rodríguez, ministro de Educación Nacional de enero del 38 a abril del 39, dedicó José Ramón López Bausela *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra: El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*, aparecido en 2011. Y un año después, *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco: El cerco pedagógico a la modernidad*.

Ahora, una tercera entrega titulada *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: Un proyecto fascista desmantelado por implosión* llega a los lectores.

Aunque la obra, como vamos a ir viendo, aborda el objeto concreto de la investigación desde aspectos diversos, hay un hecho -que no es exactamente casual- central en el libro, ya que sirve de requisito previo para sostener la tesis fundamental del mismo.

Mientras López Bausela -y debemos imaginarnos la sensación que experimentó- buceaba en el archivo personal de Pedro Sainz Rodríguez, al abrir la carpeta 28 de la caja 91 se encontró delante de sus ojos con los folios mecanografiados de un documento que llevaba por título “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado” (el documento, aunque ese sea el título general que aparece en el archivo, incluía también las cuarenta y nueve bases). Quizá podríamos de alguna manera comparar su sensación con la experimentada por algunos arqueólogos afortunados ante un descubrimiento no esperado o por ciertos investigadores de la medicina, que a todos se nos vienen a la cabeza, ante un hallazgo revolucionario.

Ya tenía la prueba: Sainz Rodríguez conocía de manera exacta el proyecto de educación primaria de la Falange anterior a abril de 37 (proyecto plasmado especialmente en ese documento elaborado, como veremos, en diciembre de 1936 en Valladolid).

Pero, como hemos matizado, el hallazgo de López Bausela más que un descubrimiento casual podemos afirmar que fue la materia prima para ratificar una hipótesis que ya él estaba desde hacía tiempo atrás madurando: que Falange Española de las J.O.N.S. había concretado de forma precisa su proyecto de educación que quería imponer en el nuevo Estado que surgiría tras la Guerra Civil; y que el primer ministro de Educación Nacional que nombró Franco, Sainz Rodríguez, se encargó de que ese programa no se aplicase.

Sobre el análisis de esto, que va del detalle de los documentos y publicaciones a los protagonistas y el contexto histórico, trata este nuevo libro de López Bausela. Y los lectores que conozcan los dos anteriores seguro que prevén -y acertarán- que este también estará escrito como aquellos, con un lenguaje didáctico, claro y ameno.

Pero, volviendo al contenido, tal y como dice el autor en el “Apunte preliminar” esta tercera publicación es un escalón más (junto a algunos artículos de revista) de su objetivo fundamental, que será elaborar una biografía política de Pedro Sainz Rodríguez, “una de las personalidades más influyentes y controvertidas de la vida política y cultural española del pasado siglo”; biografía “que aporte luz no sólo respecto de su poliédrica personalidad sino, sobre todo, acerca de la naturaleza del proyecto político y cultural que como ministro de Educación Nacional de la España sublevada impuso a la sociedad española de su tiempo, amparándose en la fuerza incontestable de las armas, poniendo la educación al servicio de un Estado confesional y sentando las bases para impedir la incorporación de España a la modernidad europea.” (p. 19) Y la tesis que va a seguir demostrando ahora (como en las publicaciones anteriores y en la futura biografía por escribir) va a ser que Sainz Rodríguez participó en “las luchas entre la Falange y la Iglesia católica por el control del incipiente sistema educativo que empezaba a tejerse en la retaguardia de una España sumergida en pleno conflicto bélico. Aunque ambas organizaciones estaban en el mismo bando y aspiraban a arrancar de raíz hasta el último vestigio de la escuela republicana, sus diferencias respecto a la naturaleza del nuevo Estado propugnado desde las filas insurgentes divergían radicalmente.” (p. 21) Y en su participación no tuvo ninguna duda de a qué bando debía apoyar: al de la Iglesia católica, en manos de la cual los monárquicos siempre habían dejado el predominio de la educación; él fue “el verdadero artífice de la postergación definitiva del programa educativo falangista” (p. 23).

Por tanto, para Sainz Rodríguez derrotar a la República era solo un objetivo general previo a la derrota, así mismo, del enemigo “interior” repentino que suponía Falange Española de las J.O.N.S. (la previa a la unificación con los Tradicionalistas de abril de 1937), a quien “con miles de militantes en el frente e innumerables arribistas en retaguardia, con sus principales líderes muertos o encarcelados y con su revolución a punto de fraguar, la guerra les brindaba por fin la oportunidad de reivindicar el modelo de Estado que aspiraban a instaurar en la Nueva España, un modelo en el que la educación desempeñaba un papel importante en virtud de su potencialidad para adoctrinar a las futuras generaciones en los principios del nacionalsindicalismo.” (p. 22)

Yendo siempre por delante de los acontecimientos, logró Sainz Rodríguez “abrirse paso” en la nueva estructura de poder (muy enmarañada, como explica detalladamente López Bausela) hasta conseguir, una vez asentado en él, sustituir el proyecto educativo de Falange por otro, que era el que creía realmente “suyo”: Y eso a pesar de que “sobre la mesa de su despacho le aguardaba un proyecto de escuela fascista encaminado a forjar la mentalidad de las nuevas generaciones en los principios del modelo de Estado que la revolución azul de Falange aspiraba a instaurar en la España victoriosa.” (p. 28) Ese proyecto “cerrado” son los folios de las cuarenta y nueve bases con la previa “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado” que López Bausela, como hemos dicho, saca de las tinieblas del archivo de Sainz Rodríguez, y que reproduce al final de *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.* Y aunque su “otro” proyecto educativo y cultural -el que sí implantó Sainz Rodríguez- “no alcanzó

las cotas de eternidad por él soñadas, se mantendrá prácticamente intacto, en sus puntos esenciales, hasta la reforma de 1970, a pesar de la llevada a cabo por Ruiz-Giménez en el año 1953.” (Ibíd.)

Pero, para no hablar de manera solamente general, se necesita ir concretando cuál era el modelo de escuela primaria que Falange Española de las J.O.N.S. deseaba implantar. Aunque eso, señala José Ramón López Bausela, sea “una empresa compleja”.

La “pureza” del ideario educativo de Falange, antes de ser destruida desde dentro (de ahí el significativo subtítulo del libro: por “implosión”) por las fuerzas vencedoras de la guerra, afirma López Bausela que realmente podemos encuadrarlo entre el 29 de octubre del 33 (el acto del Teatro de la Comedia de Madrid considerado el de fundación de Falange Española) y el, ya señalado, 19 de abril de 1937 (con el Decreto de Unificación que crea Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.). Y este periodo es al que se ciñe *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.*

Curiosamente, y lo documenta el autor, se puede considerar que Falange Española de las J.O.N.S. era la única organización que se sumó al pronunciamiento militar deseosa de implantar un nuevo modelo de Estado (cfr. p. 35), con el consecuente nuevo modelo de educación. La llegada de la contienda civil les hizo pensar en esa posibilidad, que su casi nula implantación social y parlamentaria durante la República no les había permitido imaginar antes. Aunque veremos que se quedará en eso, en mera posibilidad, porque lo que realmente llegará a triunfar será la vuelta a un modelo educativo del pasado consistente en “restituir el control de la educación a quien lo había ostentado desde tiempos inmemoriales, es decir, a la Iglesia católica.” (p. 36).

Pero hablar solamente de que Falange Española de las J.O.N.S. tenía *in mente* un nuevo modelo de educación no nos aclara hasta qué punto estaba concretado el mismo. Es decir, “será imprescindible, por tanto, determinar si existía algún tipo de planteamiento pedagógico respecto de la escuela primaria en la Falange que se sumó al golpe militar de 1936 y, si la respuesta fuera afirmativa, dilucidar cómo fueron postergados dichos principios en beneficio de la Iglesia católica, el otro gran protagonista de la pugna por el control del futuro sistema educativo que habría de surgir del conflicto bélico.” (pp. 36-37).

Para López Bausela, es claro que Falange Española de las J.O.N.S. tenía bastante concretada su idea de lo que debía ser la escuela primaria del nuevo Estado, y que Sainz Rodríguez (ya delegado Nacional de Educación y Cultura de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. desde agosto del 37) dispuso de esa documentación: “Sainz Rodríguez conocía ya los planes en materia educativa de la Falange originaria. En todo caso, lo atestigua sobre todo la presencia en su archivo personal de diversa documentación que, aunque fragmentaria y no muy abundante -dadas las peculiares circunstancias por las que atravesaba el partido en aquellos días-, puede darnos una idea bastante aproximada de las aspiraciones del fascismo español con respecto a la organización de la

escuela primaria, previsiones que el flamante ministro se encargó de desactivar vaciándolas totalmente de contenido...” (p. 44). Y los documentos que se reproducen y analizan en *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.* son determinantes para corroborar esa hipótesis.

Y esa concreción de lo que debía ser la escuela tenía un fundamento fascista (con los problemas que usar en la actualidad este término acarrea): “la hipótesis central de nuestro trabajo es que el proyecto de escuela primaria que la Falange originaria, previa a la unificación, proyectaba implementar en la España victoriosa era uno de esos elementos comunes con el fascismo, algo que intentaremos demostrar más adelante con el análisis del contenido de la ‘Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado’, documento inédito al que ya hicimos referencia y que será pieza clave de este estudio.” (p. 51)

Alfonso García Valdecasas, encargado por Manuel Hedilla de perfilar la organización del sistema educativo falangista, volvió la vista hacia los sistemas educativos en funcionamiento en aquellos momentos en Italia y Alemania, ante la falta de concreción de esta temática en los discursos de José Antonio: “los planteamientos sobre esta cuestión en el discurso joseantoniano, además de difusos, casi nunca se propusieron de forma explícita sino que aparecen diluidos en la globalidad de un mensaje anclado en derroteros proselitistas donde la educación no representaba un papel tan importante a nivel propagandístico y programático como la economía o la política exterior, por citar tan sólo dos ejemplos.” (p. 54)

Solo dejó José Antonio un exiguo legado (al que dedica López Bausela las páginas 55 a 66), más principios generales que otra cosa: patriotismo, valores eternos, catolicismo (matizado), elitismo, disciplina, esfuerzo... (la *Norma programática de la Falange* redactada en noviembre de 1934 por José Antonio Primo de Rivera dedicará tres de sus veintisiete puntos a definir la esencia de sus aspiraciones en educación). Aunque en alguno de sus discursos explicita el papel de los maestros en la creación del nuevo Estado y les anima a que se incorporen a su proyecto de salvación de la patria (incluyendo la promesa de un aumento de sueldo).

Eso sí, al alcance de García Valdecasas y su equipo estaba todo el ejemplo de la pedagogía italiana: Gentile, Radice... (pp. 66-81) y de la alemana: la editorial Labor había realizado numerosas traducciones muy difundidas (pp. 81-87), materializadas en regímenes políticos que servían a Falange de ejemplo en el que reflejarse a la hora de elaborar un concepto nuevo de escuela.

Y corrobora López Bausela la influencia sobre las fuentes pedagógicas de Falange Española de las J.O.N.S. de las ideas y estructuras de la educación en los vigentes en ese momento regímenes italiano y alemán desgranando un informe inédito al que él ha tenido acceso de Benito Sanz Marco, Jefe Nacional de la Sección de Profesorado de Falange Española de las J.O.N.S. En ese informe, de 11 de febrero de 1935, además de semejanzas en cuanto al modelo de aprendizaje y a la distribución de las etapas educativas, “las similitudes entre la propuesta para la enseñanza primaria presentada en el informe del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado del Servicio Nacional de

Educación de F.E. de las J.O.N.S. y el planteamiento de los sistemas educativos fascista y nacionalsocialista respecto a esta etapa del sistema educativo confluyen en la caracterización de la educación nacional como una actividad de carácter político.” (p. 96)

El papel que deberían cumplir los maestros en el nuevo Estado se canaliza a través de su afiliación al muy jerarquizado Sindicato Español del Magisterio (S.E.M.): “De los datos anteriores se deduce que buena parte de los esfuerzos de Falange en plena contienda se orientaron a organizar, extender y reforzar las redes del sindicato de maestros por todo el territorio bajo dominio sublevado. (...) Afiliar masivamente a los maestros en una estructura jerarquizada, sujeta a un esquema vertical de mando, cuyo funcionamiento girara exclusivamente alrededor de las órdenes emanadas de una jefatura y conseguir, además, que fuera la única organización que los representara -canalizando sus iniciativas profesionales además de sus intereses de clase- fue el procedimiento diseñado por Falange para controlar a este colectivo y orientar su labor diaria en las aulas en una dirección concreta y determinada.” (p. 110)

Utilizando a los militares y su sublevación como medio para acabar con el gobierno de la República, los falangistas aspiraban también a dar otro paso más que acabara asimismo con el capitalismo; aunque esto segundo no parece que pudiera ser aceptado de buen grado por muchos de quienes apoyaban el golpe: “En el esquema ideológico falangista, `marxismo y capitalismo eran los dos corrosivos de la vida nacional, los dos igualmente dañinos para la libertad y dignidad de los españoles’, por lo que identificados ambos como el enemigo a batir, el partido propuso una estrategia para aniquilarlos cuya hoja de ruta preveía `una gradación en el ataque, en el momento del ataque, al uno primero, al otro después’”. (p. 118; las citas indica López Bausela que son de un artículo de J. Martínez de Bedoya, “Ofensiva. No olvidamos el capitalismo”, aparecido en el periódico *Afán* de Palencia el 15 de noviembre de 1936)

Tras “la revolución material” debería llegar “la revolución social”, y tras “la de las armas, la de las ideas”. Y dentro de ella, del nuevo Estado, una nueva educación (no nueva instrucción, con lo que este matiz léxico implica): “Concebida la nación como una unidad de destino en lo universal y cohesionados sus miembros por la fuerza de un ideal compartido, Falange propuso referenciar la educación en `una idea grande capaz de conglomerar todas las voluntades a la empresa común de la que depende la cultura, prosperidad, libertad y honor de cada uno’ ..., (para) trascender el ámbito de lo estrictamente formal y extenderse a todos los contextos en los que de una manera u otra los individuos desarrollan su actividad vital.” (pp. 120-121)

Para ello, era necesario “complementar la labor de adoctrinamiento de la escuela, adoptando en el ámbito de la educación no formal estrategias de encuadramiento y afiliación masiva de la juventud en organizaciones similares a las que ya funcionaban en aquellos momentos en Italia y Alemania” (p. 121), que añadieran a los conocimientos propiamente académicos (no mera “instrucción”) otros muy útiles para la vida y promovieran unas costumbres de ocio sano.

La cultura ya no iba a ser una “acumulación mal ordenada de simples nociones”, en la que no valía con un “niño, un muchacho que repitiera como un papagayo...”, sino “una serie de conocimientos

paralelos a nuestro proceso de formación”, donde educar debía significar “por una parte guiar, conducir, y por otra sacar fuera”, siempre con la vista puesta “en los fines inherentes al hombre”: “Un modelo que asumía como axioma incuestionable la existencia de una idiosincrasia nacional a la que debía ‘adaptarse’ necesariamente ‘la educación de los ciudadanos’ si no querían ‘abandonar su destino providencial’” (p. 130), idiosincrasia llena de valores positivos que nos venían a los españoles de muchos siglos atrás.

Falange celebró en Valladolid entre los días 28 y 30 de diciembre de 1936 su primer Consejo Nacional de Educación, al que acudieron en calidad de delegados la mayoría de los jefes territoriales y provinciales de la zona sublevada. En esta reunión ha podido concluir José Ramón López Bausela, como lo demuestra en el libro, que se elaboró el documento inédito al que antes nos hemos referido que él halló en el archivo personal del ministro Sainz Rodríguez: Pero “los hechos acontecidos en los meses posteriores a la celebración de este primer Consejo Nacional de Educación dieron al traste definitivamente con los planes del partido. El decreto de Unificación puso punto final a la efímera existencia de Falange Española de las J.O.N.S. cuya esencia ideológica se volatilizó, llevándose consigo, entre otros muchos anhelos, el de una escuela fascista al servicio del Estado, entregada totalmente a la forja de la infancia española en los principios ideológicos del partido.” (pp. 140-141)

Lo que en un principio iba a ser -por estrategia- algo provisional, el no hacer públicas las bases para la reorganización de la escuela primaria elaboradas esos días de finales del 36 en Valladolid, se convirtió en algo definitivo; permaneciendo inédito su contenido entre la documentación que heredó con el cargo el primer delegado Nacional de Educación y Cultura de la Falange unificada, y más tarde ministro de Educación Nacional del Gobierno de Franco, Pedro Sainz Rodríguez, “que abortó definitivamente el proyecto educativo y cultural de la Falange originaria y restituyó a la Iglesia católica su tradicional protagonismo en el control del sistema educativo.” (p. 141) Manteniendo de alguna manera aspectos de la estructura formal originaria falangista, la realidad es que “la política educativa que empezó a perfilarse en retaguardia tras la Unificación, y más concretamente en el ministerio de Sainz Rodríguez, nada tuvo que ver ya con el proyecto fascista original recogido en las bases y, al igual que su revolución nacionalsindicalista, la escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S. quedó en suspenso para siempre.” (Ibíd.)

El capítulo 5 de *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.* es el titulado “Bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”. Es central dentro del libro, porque en él se analiza detalladamente el contenido de las inéditas cuarenta y nueve bases a las que nos acabamos de referir (y que entre las páginas 308 a 341 se transcriben -a la izquierda, copiadas, y a la derecha, en facsímil-).

Y nos resume una vez más López Bausela, al principio del capítulo, que “el proyecto falangista de una escuela primaria volcada en el adoctrinamiento de la infancia española en los principios ideológicos del nacionalsindicalismo y entregada con fervor al servicio exclusivo del partido no trascendió el plano de la elaboración ideológica debido al fracaso del plan estratégico de Falange para

ocupar el Estado una vez consumada la victoria militar.” (p. 144) Pero, tal era la convicción de los dirigentes de Falange de que tras la victoria en la Guerra Civil su proyecto de Estado sería “de aplicación automática” que ese proyecto no es una mera elucubración, sino que tiene la fuerza de lo que se piensa que va a ser sin duda real.

El proyecto, fruto de las ponencias del señalado primer Consejo Nacional de Educación celebrado en Valladolid, se concretó en esas cuarenta y nueve bases (“Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional” -con la previa “Exposición de motivos”-), en las que se subordina cualquier cuestión de carácter pedagógico a dos postulados ideológicos fundamentales: la confesionalidad católica de la escuela primaria y su inspiración en el patriotismo apoyado en las seculares tradiciones de la hispanidad.

Aunque no hubo problema a la hora de establecer como el principal objetivo de Falange potenciar el papel de la escuela primaria como herramienta de control ideológico y de socialización política, surgió la primera dificultad, señala López Bausela, al arriesgarse a declarar confesionalmente católico a su proyecto de escuela primaria, a pesar de que su líder carismático ya no presente, José Antonio, había realizado matices al respecto: “Pero aunque José Antonio identificó como una de las principales manifestaciones del sentido espiritual de la vida la presencia del crucifijo en las escuelas y abogó porque su labor estuviera impregnada de un sentido nacional y cristiano, no existe constancia documental alguna -o al menos nosotros no la conocemos-, de que el líder de Falange llevara el rol del catolicismo en la escuela hasta el extremo planteado en la primera de las bases del proyecto elaborado en plena Guerra Civil por los falangistas para reorganizar la enseñanza primaria en el Nuevo Estado.” (p. 146)

Tras esa precisión, recorre a continuación López Bausela en *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.* diferentes aspectos de las “Bases”, comparando lo propuesto con lo existente y vigente legalmente en ese momento (pp. 147-226):

-El papel de la mujer en el proyecto falangista: Oposición a la coeducación, aunque la instrucción se tuviera en ocasiones que dar a la vez (dado que, como hemos dicho, para ellos había una clara distinción entre la mera instrucción y la educación).

-Infancia y disciplina (Educación física, instrucción pre-militar y post-trabajo escolar): Se le dio una orientación militarista a la educación física, diferenciándola del deporte.

Actividades de, copiando el modelo fascista italiano, *dopolavoro* (actividades para después del trabajo escolar que debían ser atendidas por los maestros), que culminaría en la creación del Frente de Juventudes, sustituido después por la Organización Juvenil Española (O.J.E.).

-Clasificación, organización y estructura de la escuela azul: Escuela universal y gratuita desde los seis hasta los catorce años. Jerarquización de los docentes. Talleres para el post-trabajo escolar. Clases especiales para niños con dificultades.

-Los programas escolares: Programa integrado con estructura unitaria (enseñanza a la vez *cíclica* -si nos referimos a cada materia- y *concéntrica* -si nos referimos al plan general de estudios), a diferencia del vigente de 1901, al que se tacha de “conglomerado de materias esporádicas” (incluye López Bausela unos muy elaborados cuadros comparativos de ambos programas). Las asignaturas se dividirían en dos sectores: instrumentación y motivación. Viajes didácticos por España. Enseñanzas técnicas rurales y urbanas (en las de la mujer, se anticipan funciones que después asumirá la Sección Femenina).

Claramente, no se limitaron a copiar los programas que se estaban aplicando en esos momentos en Italia y Alemania: “Es evidente que los falangistas que diseñaron la propuesta de reorganización de la escuela primaria bebieron en fuentes fascistas y nacionalsocialistas... y que la escuela confesional, militarista y excluyente de Falange Española de las J.O.N.S. era la antítesis del modelo republicano laico, inclusivo y único que los nacionalsindicalistas quisieron destruir. (...) Lo cual no es óbice para reconocer que la escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S. presenta rasgos propios que la distinguen de la promovida en sus respectivos países por fascistas y nacionalsocialistas, entre los que destacan curricularmente la organización de las materias de su programa de estudios en dos sectores netamente diferenciados o la incorporación de algunas asignaturas como ‘Sociedades humanas’, ‘Educación ciudadana’ o ‘Lenguaje en su aspecto de comunicación con los demás hombres’, cuyos contenidos no podemos precisar por la ausencia, ya comentada, de cuestionarios, pero que revelan el interés de los falangistas por dotar de personalidad propia al programa de su escuela frente al de las potencias fascistas europeas.” (p. 183)

-Perfil profesional del maestro falangista: Escalafón único con siete categorías. Sistema de promoción profesional al estilo castrense. Mejoras salariales.

-La reorganización de las Escuelas Normales: Imbuidas del carácter nacional y de los principios que los maestros deberán aplicar en la escuela elemental. Normales masculinas y femeninas. Acceso a los catorce años. Completa reestructuración de las asignaturas.

-El control del sistema educativo y de los maestros (la Inspección): Como en los maestros, en los inspectores funcionamiento siguiendo una estructura jerárquica paramilitar.

-Una administración al servicio del partido: Militarización de la administración educativa piramidal que los falangistas justificaron en aras de una mayor efectividad.

-Enseñanza privada y organizaciones protectoras de la infancia: Refuerzo y control de estos establecimientos escolares.

Tras la pormenorizada descripción de las bases y su análisis, López Bausela expone en la última página del capítulo esta conclusión que enlaza con el convencimiento de Falange, que señala al principio del mismo, en la aplicación real de su programa: “A pesar de que Falange Española de las J.O.N.S. y la Iglesia católica formaron en el mismo bando y entre las aspiraciones de ambas figuró la de arrasar el modelo educativo republicano, las divergencias en cuanto a la naturaleza del

modelo de Estado y el papel que ambas organizaciones se reservaron en él fueron notables y ostensiblemente perceptibles desde prácticamente el inicio de la contienda. Y aunque... el contenido de las bases en las que el partido condensó las líneas generales de su propuesta de reorganización de la enseñanza primaria estuvo subordinado a dos axiomas incontrovertibles, uno de los cuales afirmó la confesionalidad católica de la 'Escuela Nacional', lo cierto es que Falange se reservó para sí el control absoluto de la escuela y el magisterio que, como ha quedado patente en el análisis del contenido de su proyecto, deberían jugar un papel relevante en los planes de transformación de la sociedad española que el partido pensaba promover una vez alcanzada la victoria en el campo de batalla.” (p. 226)

A continuación del detallado capítulo dedicado a desgranar y contextualizar las “Bases”, viene otro, “Auge y caída de la escuela azul” (pp. 227-275), -muy interesante para comprender lo que sucedió en España en ese momento- en el que López Bausela explica cómo ese programa sufre los avatares históricos que lo acabarán destruyendo desde dentro: “Pero los falangistas no estaban solos en la retaguardia. Su seguridad -aireada en todos los medios de propaganda a su alcance-, de que tras la guerra conquistarían el Estado para materializar desde allí su revolución nacionalsindicalista empezaba a levantar serias suspicacias y recelos entre sus compañeros de viaje que, alarmados ante el crecimiento espectacular de sus milicias y el impacto que despertaba en la población civil su actividad propagandística y proselitista, iniciaron cerca del Cuartel General una campaña de desprestigio contra Falange con el objetivo de abortar sus planes.” (pp. 229-230)

La “otra guerra”, entre la Iglesia y Falange -o, más bien, el ataque de la Iglesia y la defensa de Falange- comenzaba. Aunque “el verdadero motivo de este ataque contra Falange trascendía el cuestionamiento sobre la naturaleza católica o no de la doctrina nacionalsindicalista. Lo que inquietaba realmente a la jerarquía eclesiástica era el papel subsidiario que el partido reservaba en sus planes a la Iglesia en determinadas parcelas que tradicionalmente habían estado bajo su control directo desde tiempos inmemoriales, tal y como como ocurría con la escuela primaria, dado el enorme potencial que ésta representaba para expandir su dogma entre la infancia española.” (p. 232)

Y, en ese “ataque”, a los responsables de planear la nueva escuela de Falange se los tacha de no ser católicos y de alentar a las masas de obreros a la manera de los rojos en la República.

Como en enero del 37 escribió el inspector-jefe de Primera Enseñanza E. Moreno, tras “la primera etapa de la campaña”, esta (“la segunda parte de la santa Cruzada”) era donde se abordaría “la reconstrucción de la Madre España” y en la cual el Magisterio primario tenía asignada la difícil tarea de “forjar espíritus arrogantes, voluntades robustas, caracteres recios, corazones esforzados, conciencias rectas y sanas, hombres de tesón y ciudadanos”. (cfr. 238) Pero esa planificación se iba a quedar en eso, en mera planificación. La “perspectiva maravillosa” de inspirar “como doctrina” en sus alumnos una “magnífica voluntad de Imperio”, que en esas mismas fechas señalaba el delegado Nacional del S.E.M. (cfr. 243), no iba a llegar a concretarse.

Faltaba poco tiempo para que el Decreto de Unificación acabara para siempre con su proyecto de un Estado nacionalsindicalista. Falange Española de las J.O.N.S. y una campaña “orquestrada por sus propios socios de aventura, fue progresivamente en aumento, atizada en la sombra por los monárquicos que acusaron al partido de ser *refugium peccatorum* de todo tipo de arribistas de oscuro pasado, rumor alentado entre bambalinas por la jerarquía católica que no estaba dispuesta a renunciar a su tradicional papel protagonista en el ámbito educativo y que lanzó constantes inyectivas que cuestionaban la catolicidad del nacionalsindicalismo en unos momentos en los que, como ya hemos apuntado, el Cuartel General de los sublevados intentaba conseguir por todos los medios las bendiciones vaticanas que cubrieran su rebelión con una pátina de legitimidad a nivel internacional, algo que, como sabemos, finalmente lograron.” (pp. 267-268)

Falange, por el tono confiado que empleaba (las referencias al respecto que aporta López Bausela son muy abundantes), desestimaba la fuerza de su rival. Pero tras el Decreto de Unificación de 19 de abril de 1937 “se había abierto una nueva etapa tanto para el partido como para el sindicato en la que, orgullosos de ser lo que eran, ‘los maestros de la España Imperial, con el señoero Sainz Rodríguez a la cabeza’, ‘los maestros de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, con el Caudillo glorioso al frente’, llevarían a la escuela este nuevo aliento unificador.” (cfr. p. 273, citando López Bausela una declaración del S.E.M. de septiembre del 37). El ideal del nuevo Estado de Falange había muerto: “Este giro radical en la orientación de la campaña propagandística que el partido llevó a cabo en la retaguardia es una prueba concluyente de que la transformación de Falange Española de las J.O.N.S. en Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. fue el fin del nacionalsindicalismo.” (p. 273).

Ya no era el binomio Patria-Dios, sino el Dios-Patria; la Justicia Social se transformó en Caridad Cristiana; José Antonio, en segundo plano: todo centrado en Franco; la revolución era ahora sistema...

“El nuevo partido identificó ‘los principios básicos’ de la ‘futura sociedad escolar’, llamada a dirigir muy pronto ‘los destinos de la gran sociedad’, anteponiendo la formación ‘intelectual y moral cristiana’ a cualquier cuestión de otra índole, de ahí que el proyecto de Escuela Azul, semillero inagotable de nacionalsindicalistas abocados a nutrir la revolución que iba a permitir dirigir a España hacia el Imperio, diera paso a otro de naturaleza radicalmente distinta donde la escuela era la ‘institución’ encargada de hacer a la sociedad ‘más cristiana y por consiguiente, más humana’, una transformación pilotada por maestros formados ‘a lo Calasanz y a lo Manjón’ que enseñarán a sus alumnos en clave católica y española.”(p. 275).

En el “Epílogo: Del nacionalsindicalismo a la genuflexión” (pp. 277-290) es donde López Bausela resume de manera muy didáctica todo lo fundamental del libro, permitiendo ya que las ideas no se vean retardadas por las citas textuales.

Falange “cifró el objetivo de su escuela azul en la formación de la infancia española en los preceptos doctrinales del futuro Estado nacionalsocialista. Y aunque en las bases de reorganización de la primera enseñanza admitió explícitamente que el catolicismo era consustancial a la naturaleza del carácter hispano y, por tanto, una nota definitoria, singular e irrenunciable de su escuela, Falange no identificó la implantación de un sistema educativo basado en la confesionalidad y los principios de la religión católica como único camino para alcanzar la plenitud del sentido nacional, subrayando además, en su programa político, la separación de funciones de la Iglesia y el Estado, reservando para este último las competencias exclusivas en materia educativa.” (p. 288). Pero desde dentro -solo sobre el papel- de Falange, favoreciendo así su “implosión”, “la labor legisladora del ministro Sainz Rodríguez permitió a la Iglesia católica recuperar su tradicional papel preponderante en el ámbito educativo, liquidando definitivamente el proyecto educativo de la Falange originaria. La enseñanza de la religión católica pasó a ocupar un lugar protagonista en el currículo de la escuela primaria; la formación del alumnado en esta materia no se limitó al ejercicio de un mero rito ornado de símbolos superficiales, sino que se orientó a potenciar el sentimiento religioso, a fortalecer el carácter y la voluntad del alumnado, estando presente en todos los momentos de la actividad escolar e impregnando el contenido del resto de materias de conocimiento, utilizando metodologías que abarcaron desde la lectura del Evangelio a la asistencia obligatoria de niños y maestros a misa en los días de precepto.” (Ibíd.)

Sainz Rodríguez no quiso aprovechar el impulso de lo tan avanzado de los trabajos de Falange Española de las J.O.N.S. sobre la enseñanza primaria (el hecho, entre otras cosas, de existir las “Bases” que López Bausela ha analizado lo demuestra). Hubiera sido lo lógico aprovechar ese impulso, aunque fuera introduciendo -ya como ministro- en el modelo educativo falangista los cambios que hubiera considerado oportunos, para legislar con rapidez sobre la enseñanza primaria del Nuevo Estado. Pero no fue así. Sainz Rodríguez prefirió renunciar “conscientemente a materializar este proyecto porque su estrategia pasaba precisamente por soterrar el proyecto falangista, relegándolo al olvido” (p. 289) y “para que la Iglesia católica recuperase su tradicional papel preponderante en el ámbito educativo español.” (p. 290) Esto último era su interés fundamental; lo otro, podía esperar.

La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: Un proyecto fascista desmantelado por implosión es un libro que posee diferentes virtudes.

La primera de ellas es que parte de una tesis clara que sirve de hilo conductor a lo largo de todas sus páginas.

Como nuestro conocimiento de la temática concreta que trata López Bausela en su publicación no sobrepasa el nivel de “usuario normal”, la afirmación fundamental (la “implosión”, destrucción desde dentro por Sainz Rodríguez del proyecto falangista de escuela primaria) nos parece plausible, dado que se demuestra a lo largo del libro de manera concienzuda.

Las referencias numerosísimas a publicaciones de diverso tipo, a documentos (hemos visto la importancia decisiva de los que López Bausela saca a la luz) y a discursos están colocadas en cada momento en el lugar oportuno para corroborar el argumento que se quiere demostrar, sin ser un *collage* informe.

La segunda virtud, en relación con lo anterior, es el equilibrio entre la investigación y la reflexión, que añade carácter didáctico al libro.

Y la tercera, ya señalada al principio de esta reseña, la amenidad, también constatable en sus dos libros anteriores.

Cuando, curiosamente, de la escuela primaria franquista lo que más ha quedado en el imaginario colectivo han sido determinados símbolos falangistas (el retrato de José Antonio en las aulas, el canto del “Cara al Sol”, la educación física de corte militar...), en *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.* se demuestra de forma fehaciente que eso no será el auténtico armazón de la educación primaria española hasta que la España del desarrollismo obligue a introducir cambios.

Seguro que esas “migajas” de estética falangista (muy potente, eso sí, y de fácil explotación en el cine y el teatro, por otra parte, como lo fue la del nacionalsocialismo alemán y la del fascismo italiano) fueron una concesión para que la “implosión” no resultara demasiado sonora.

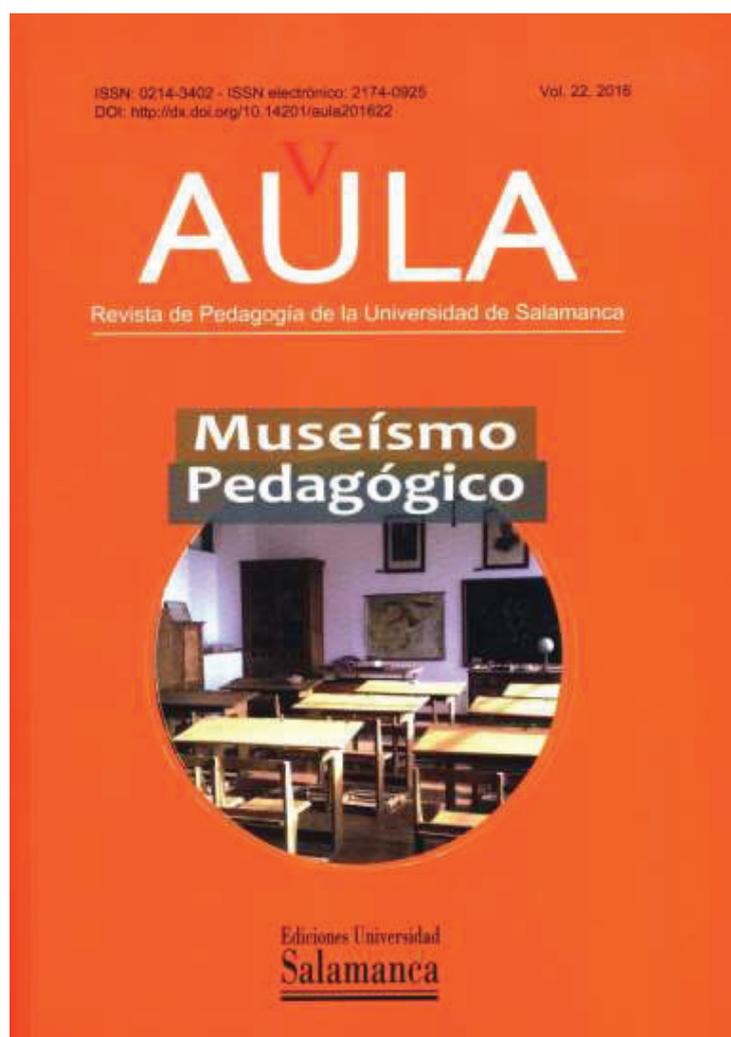
Y, por último, esperar que José Ramón López Bausela concrete su objetivo (“comprometida empresa”, lo llama) señalado en las primeras líneas de *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: Un proyecto fascista desmantelado por implosión* y escriba la aún inexistente biografía política de Sainz Rodríguez, que atará, entre otras cosas, cabos aún sueltos del periodo en que fuera ministro de Educación Nacional.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, vol. 22, 2016. Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 396 pp.



La revista *Aula* de la Universidad de Salamanca -coordinada por la Facultad de Educación de Salamanca, la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora y la Escuela de Educación y Turismo de Ávila, y dirigida por José María Hernández Díaz- dedica la Monografía de su volumen 22 al “Museísmo Pedagógico”.

Los coordinadores del Monográfico, Juan Francisco Cerezo Manrique y Miguel Ángel Cerezo Manrique, realizan la Presentación del mismo con un artículo que titulan “Museísmo Pedagógico y desarrollo de la comunidad” (pp. 31-34).

En estas primeras páginas, comienzan señalando que, desde el punto de vista diacrónico, el museísmo pedagógico ha recorrido una serie de etapas sucesivas: “se comenzó por la recuperación y puesta en valor del patrimonio educativo, se continuó con su estudio desde la orientación de la cultura escolar hasta convertirse en una fuente de renovación de las líneas historiográficas en educación, para terminar incorporando la vertiente de servicio a la sociedad.” (p. 31)

Aunque todos los proyectos museísticos relacionados con el patrimonio histórico-educativo participen en alguna medida de los tres objetivos o justificaciones para su desarrollo señalados, por diversos motivos (el contexto en que están ubicados, la intención de sus promotores o los requerimientos institucionales, entre otros) cada uno se decanta más por alguno de ellos.

Pero en este Monográfico lo que interesa es, en cada uno de los centros que se describen, analizar la tercera de las funciones señaladas: Destacar el aspecto “que tiene que ver con una estrategia muy útil y eficaz de acercar los asuntos educativos a toda la población y que consiste en poner a disposición de la ciudadanía el patrimonio rescatado, facilitando la reconstrucción de la memoria pedagógica individual y colectiva.” (Ibíd.) Dejando por lo tanto un poco al margen la afectividad nostálgica y la investigación científica, ahora interesa que esas instalaciones museísticas las veamos en su papel de “punto de encuentro, de plataforma y atalaya desde la que poder hablar de la educación, de su influencia social, de las fortalezas y debilidades de su organización pasada, actual y futura... (para impulsar) verdaderos procesos de desarrollo de la comunidad que pueden ser implementados con una amplia variedad de iniciativas educativas, culturales y sociales.” (pp. 31-32)

Nueve son las iniciativas concretas que se recogen en este Monográfico, y que se describen en esta ocasión desde ese enfoque señalado que los coordinadores del mismo han acotado:

-Víctor Juan Borroy, “El Museo Pedagógico de Aragón. Algunas consideraciones sobre sus diez primeros años de funcionamiento” (pp. 35-51): Tras explicar el autor los fondos, actividades, publicaciones, préstamos temporales para exposiciones y algún otro dato relevante sobre estos diez años que lleva en funcionamiento el Museo Pedagógico de Aragón, señala al final del artículo “Diez cosas que he aprendido en diez años y una reflexión sobre museos pedagógicos instalados en casa rurales”, muy interesantes: evitar el exceso de nostalgia por parte de visitantes de edad avanzada ante los objetos, la necesidad de contar con una plantilla que atienda las diversas funciones del museo, la necesaria catalogación rigurosa de los fondos, las piezas como explicativas de muchas cosas... (reflexiones muy útiles para aquellos que accedan desde otros campos al de los museos de educación).

-Juan Francisco Cerezo Manrique y Miguel Ángel Cerezo Manrique, “El Museo Pedagógico de Otones. Una experiencia rural en la difusión del patrimonio educativo” (pp. 53-68): Los dos coordinadores del Monográfico se refieren en este artículo al museo de este pueblo segoviano, que

surgió como una de las actuaciones de la Asociación Cultural El Corralón; por lo que el mismo es un proyecto colectivo que en este pequeño pueblo cercano a Turégano ha servido de elemento dinamizador educativo y cultural. Describen en el artículo su historia, sus espacios y fondos, sus actividades y sus limitaciones, a pesar de las cuales su futuro aparece como esperanzador.

-Juan Peralta Juárez, “El Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha, un ejemplo de interacción con su entorno social” (pp. 69-78): Tras reflexionar el sobre el papel de los museos en la sociedad actual, el autor señala que el Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha siempre ha tenido vocación de interactuar con la sociedad, como se comprueba en muchas de las actividades programadas por el mismo.

-María del Carmen Agulló Díaz y Blanca Juan Agulló, “Materiales museísticos y ámbitos rurales valencianos pasados y presentes” (pp. 79-88): Imbricar en el territorio los espacios musealizados de la escuela de otro tiempo en diferentes lugares de la Comunidad Valenciana es lo que analizan las autoras, haciendo hincapié en el papel que cumplen en el desarrollo de sus respectivas zonas de influencia.

-Carmen Diego Pérez y Monserrat González Fernández, “El patrimonio escolar en los museos de Asturias” (pp. 89-101): Recorren las autoras los diferentes tipos de instalaciones que recrean el pasado de la escuela en Asturias, con problemáticas diferentes según se trate de aulas-museo en centros escolares en funcionamiento, en museos etnográficos, en escuelas ya cerradas...

-José Miguel Saiz Gómez, “El CRIEME (Cantabria) y su contribución al desarrollo rural de la zona” (pp. 103-115): Hace un esfuerzo el autor por analizar la influencia sobre la localidad de la existencia de un centro museístico como el que funciona desde 2005 en Polanco, mejorando en cierta medida su calidad, así como también la de las localidades donde el CRIEME de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria realiza actividades (exposiciones temporales, préstamos de materiales en el denominado Baúl Didáctico, filmaciones a grupos de mayores que hablan de la escuela de cuando eran niños...). Señala, así mismo, que desarrollo rural en la actualidad es algo más que desarrollo ganadero o industrial, ya que lo cultural está adquiriendo cada vez una importancia mayor en ese desarrollo: “el museo puede ir mucho más allá de un ente pasivo y receptor y convertirse en sujeto generador de recursos y dinamizador del entorno.” (p. 114)

-Jesús Asensi Díaz, “El museo de la educación y su entorno cultural, educativo, lúdico y turístico” (pp. 117-131): La experiencia del autor sobre el mundo de la conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo la va a aplicar al proyectado Museo de la Educación de Málaga en el municipio de Alhaurín de la Torre, detallando en su artículo el personal que se precisaría para el mismo, los posibles convenios del museo con diversas entidades, público al que iría destinado, objetos, libros, actividades...

-Alberto de Jesus Almeida, “Museu Pedagógico de Lamego” (pp. 133-148): Tras hablar de la historia de los museos en general y de los pedagógicos en particular (con referencia al origen de estos

últimos en Portugal), describe las características del Museo Pedagógico de Lamego, ciudad portuguesa del Distrito de Viseu, en la provincia de Trás-os-Montes e Alto Douro, museo en funcionamiento desde 2011.

-Olatz Conde, “El Valle del Hierro-Legazpi. Un pueblo convertido en un museo vivo” (pp. 149-158): Más de diez espacios visitables componen este Museo Territorio del pueblo guipuzcoano de Legazpia, uno de los cuales es la reconstrucción de una escuela franquista de alrededor de 1950.

Como conclusión teórica de todo el Monográfico, el profesor José María Hernández Díaz -director de *Aula*, como hemos señalado-, en “Museísmo pedagógico, contexto y ciudadanía” (pp. 159-172) reflexiona, por último, sobre el papel de los museos pedagógicos como instituciones educativas abiertas al disfrute de toda la comunidad, y a su servicio social e incluso económico.

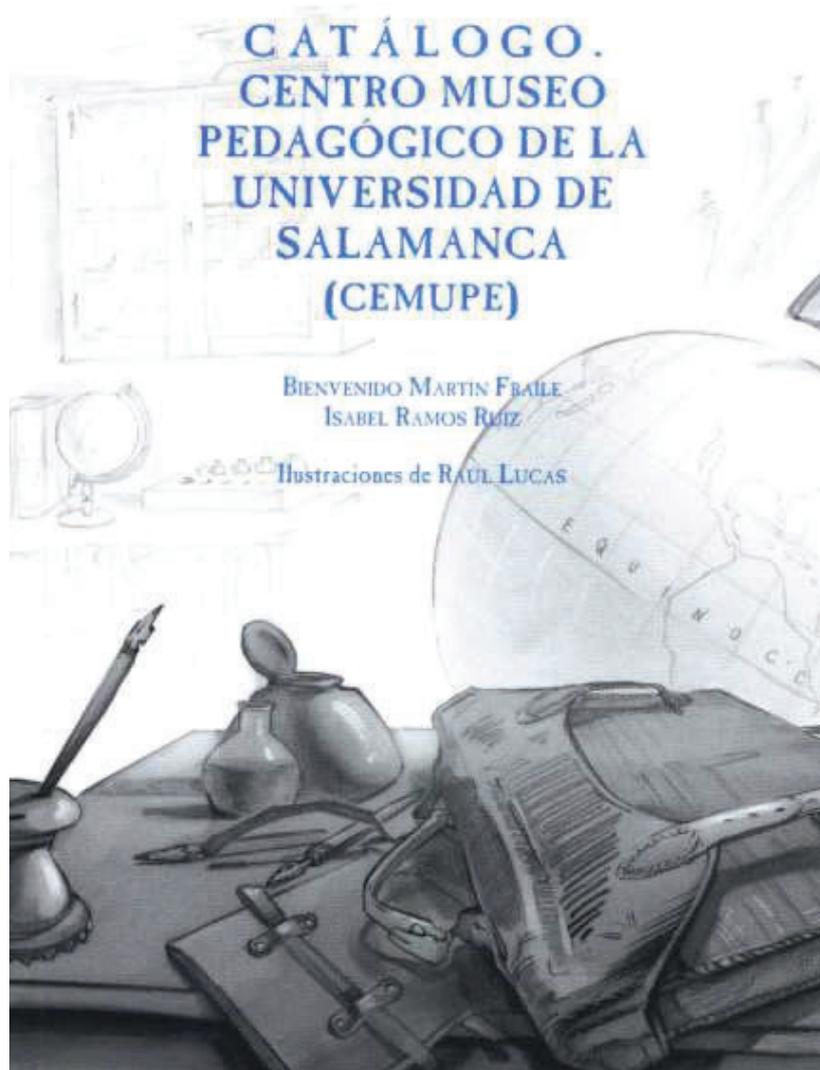
Muy interesante este Monográfico de *Aula*, ya que el turismo cultural ha hecho cambiar las expectativas que se tenían respecto al papel de los museos hasta hace solo medio siglo. En la actualidad, la cultura “se consume”, y los museos deben adaptarse a ese público, aunque con el cuidado de que esa adaptación no sea tan excesiva que desvirtúe el carácter científico que deben mantener los mismos.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

Catálogo. Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe)

Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz (ilustraciones de Raúl Lucas), *Catálogo. Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe)*. Salamanca, CeMuPe, 2016, 92 pp.



Inaugurado en 2007 con el nombre de Museo Pedagógico, el actual CeMuPe (Centro Museo Pedagógico) está situado en el Campus Viriato de Zamora de la Universidad de Salamanca; siendo desde 2010 Centro Propio de la misma.

De la mano desde sus inicios de los profesores de la Universidad de Salamanca Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz, el CeMuPe nació con el afán de ser un centro museístico donde del pasado de la escuela debía conformar una auténtica “historia”, sometida “a los cauces de la investigación científica, y hablar así con rigor de la ‘cultura escolar’ de tiempos pasados.” (p. 10)

La “suspensión en el tiempo” que se consigue en los museos escolares debe atender, se señala, a los conocidos tres ámbitos de actuación que interrelacionan entre sí para hacer presente lo que fue la escuela de otro tiempo: las prácticas escolares, las teorías de los expertos (pedagogos) y la política educativa (normas de diverso rango que tratan de organizar la educación).

Aunque el CeMuPe sea un ámbito para “pensar” la escuela, los autores del *Catálogo* dejan claro que el sentirla, el corazón, también debe tener su espacio (junto a la razón y la lógica aplicadas con el rigor del método histórico) en el Centro Museo Pedagógico de Zamora.

El *Catálogo* recorre, en primer lugar, los espacios en los que se distribuyen las exposiciones del CeMuPe: reproducción de aulas de diversas épocas (primer tercio del siglo XX, Segunda República, la época del Nacionalcatolicismo, la de la Ley del 70 y la de la LOGSE), unos paneles sobre zamoranos que destacaron en diversos aspectos de la educación (Pablo Montesino, Claudio Moyano, Santiago Alba, Antonio Álvarez y Justa Freire) y otros paneles con la historia de la legislación educativa española, centrados en las cuatro leyes más influyentes (la conocida como Ley Moyano de 1857, la Ley General de Educación de 1970, la LOGSE de 1990 y la LOE de 2006).

Los ámbitos de actuación del CeMuPe se describen también en el *Catálogo*:

- En primer lugar, la custodia del legado histórico-educativo (difundiendo su importancia, recuperando y organizando viejos materiales educativos y fomentando a través de ese legado el conocimiento de la historia educativa).
- En segundo lugar, la docencia (desarrollando diversos programas dirigidos a diferentes colectivos, no solo al alumnado universitario).
- En tercer lugar, la investigación (avanzando en el conocimiento de los modelos educativos, de las teorías pedagógicas y de la intrahistoria de la escuela -cultura escolar material, oral y escrita-).
- Cultura material de la escuela (mobiliario escolar, utillaje escolar, recursos y medios didácticos, juegos escolares, carteles -incluyendo una relación de las láminas de que dispone el CeMuPe-, iconografía escolar -fotografías, títulos de maestro...-).
- Cultura oral de la escuela (instrumento y fuente primaria fundamental).

- Cultura escrita de la escuela (manuales y libros escolares, cuadernos -una de las líneas de investigación más importantes del CeMuPe: individuales del alumno, de rotación, del maestro, oficiales de registro...).

Toda esa labor se difunde a través de diversas colecciones que ha elaborado el CeMuPe:

- Colección “Testimonios de vida escolar de docente”
- Colección “Cuadernos de escuela”
- Colección “Material científico antiguo”

Los proyectos de investigación y los de innovación y las exposiciones realizadas (“Memoria y escuela, 1936-1975”, “Cuadernos y escuela” y “El gusto por las ciencias”), junto a los cursos de especialización, los cursos de la Universidad de la Experiencia en la Universidad de Salamanca y en la Pontificia y los seminarios y jornadas, la colaboración con diversas instituciones y las publicaciones relacionadas con los materiales y actividades del CeMuPe completan el *Catálogo*.

Solo resta felicitar a los dos autores del *Catálogo*. *Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe)*, Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz, por el trabajo que están realizando en ese centro museístico de Zamora y pedirles que, si ello es posible, esta publicación que hemos reseñado pueda ser accesible en su totalidad a través de la Red.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

