

Cabás

Diciembre 2016

Patrimonio Histórico-Educativo

**Violencia simbólica
y educación: el aula de
enseñanza primaria en el
nacionalcatolicismo**

**Educación física en los
libros de texto escolares
anteriores al franquismo**

**La Universidad Popular
Femenina de La Grande
Obra de Atocha**

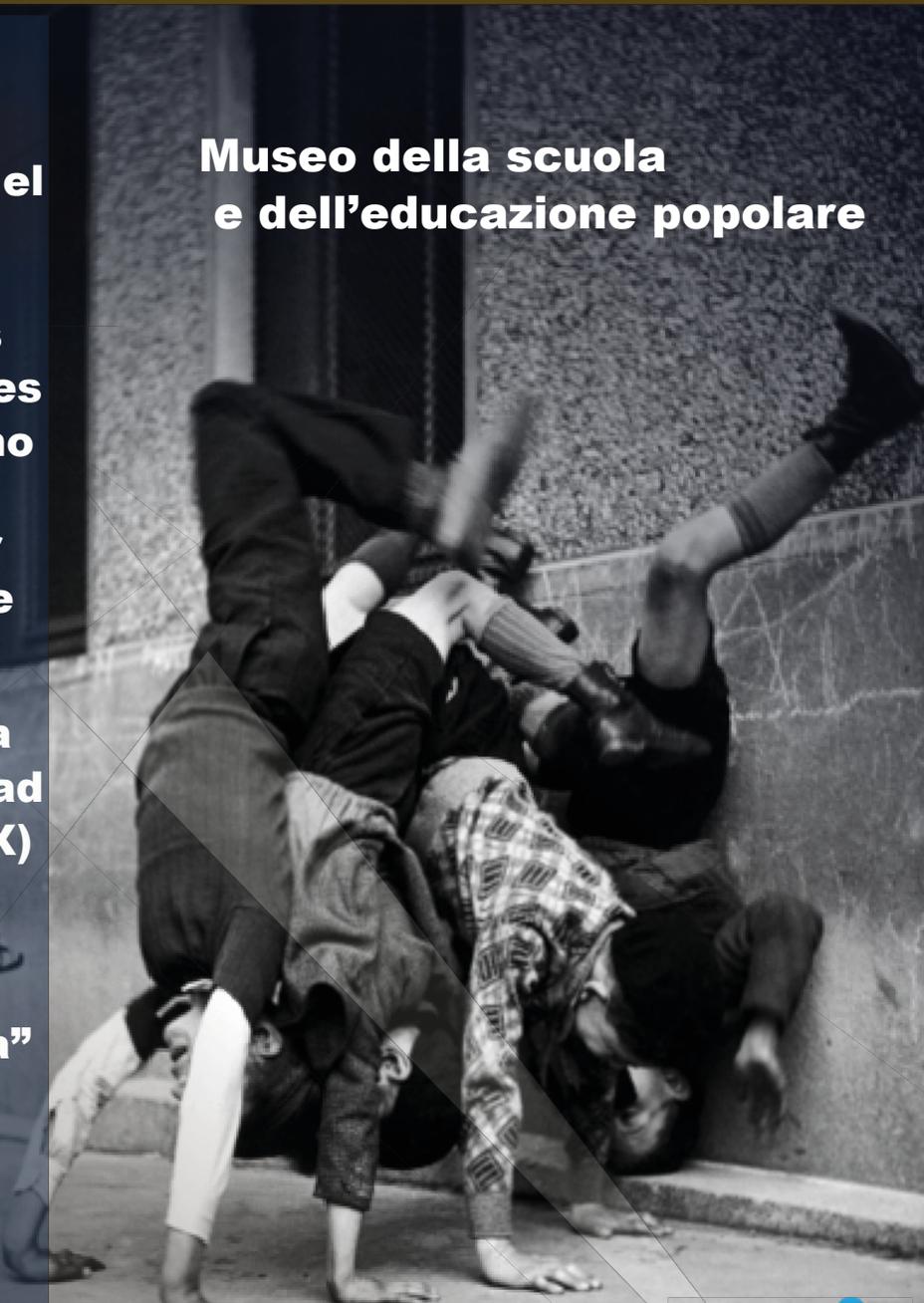
**Renovación Pedagógica
en la provincia de Ciudad
Real (Primer tercio s.XX)**

**La creación del Museo
Virtual del Patrimonio
del IES "Pedro Espinosa"**

**La Asociación Cultural
"La Tribu Educa" en la
recuperación del PHE**

**Relatos del Colegio
Menéndez Pelayo de
Santander**

**Museo della scuola
e dell'educazione popolare**



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



Cabás n.º 16

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

@ 2016

Tabla de contenido

Artículos

José Ángel Ayllón Gómez, Raúl Miguel Malmierca y Álvaro Nieto Ratero Violencia simbólica y educación: el aula de enseñanza primaria en el nacionalcatolicismo a través del museísmo pedagógico	1
Antonio David Galera Pérez Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (I): Obras generales	24
M.ª Carmen Gómez Gómez, Jacinto Escudero Vidal y M.ª Teresa Iglesias Polo La Universidad Popular Femenina de La Grande Obra de Atocha de A Coruña (1927-1968)	48
Felipe Jiménez Mediano Renovación Pedagógica en la provincia de Ciudad Real en el primer tercio del siglo XX. Principios, escuelas y figuras representativas	60
M.ª Matilde Ariza Montes y Antonio Marcos Naz Lucena La creación del Museo Virtual del Patrimonio del IES Pedro Espinosa: una tarea de todos	82

Experiencias

Ana Capilla Serrano y José Antonio Ruiz Delgado La Asociación Cultural “La Tribu Educa” en la recuperación del patrimonio histórico educativo	109
---	-----

Relato escolar

José Luis Arenal Caso Relatos del Colegio Menéndez Pelayo de Santander	129
--	-----

Foto con historia

Antonio Vara Recio ¡Por fin un nuevo Instituto de Enseñanza Media en Santander!	139
---	-----

Centros PHE

Rossella Andreassi, Alberto Barausse y Michela D'Alessio Museo della scuola e dell'educazione popolare. Università degli Studi del Molise (Campobasso, Italia)	143
--	-----

Reseñas bibliográficas

Álvarez Domínguez, Pablo (coordinador), <i>Los museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad</i>	168
--	-----

Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia (coordinadores), <i>Espacios y patrimonio histórico-educativo (ponencias y comunicaciones presentadas en las VII Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo - SEPHE- y el V Simposium de la Rede Iberoamericano para a Investigaçãõ e a Difusãõ do Patrimônio Histórico Educativo -RIDPHE-)</i>	175
---	-----

Violencia simbólica y educación: el aula de enseñanza primaria en el nacionalcatolicismo a través del museísmo pedagógico ¹

Symbolic violence and education: the primary teaching class in nacionalcatolicismo through pedagogical museism

**José Ángel Ayllón Gómez
Raúl Miguel Malmierca
Álvaro Nieto Ratero
Universidad de Salamanca**

Fecha de recepción del original: octubre 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016

Resumen:

Los museos pedagógicos y la reconstrucción de la cultura escolar en el aula han supuesto un gran avance para investigadores de diversas áreas a lo largo de los últimos tiempos. El presente estudio trata de determinar si a través de dichos espacios escolares y curriculares, y de la metódica distribución de los objetos dentro del aula, se ejercía una violencia simbólica y adoctrinadora por parte del Régimen de Franco a los alumnos de la enseñanza primaria durante la etapa de mayor auge del nacionalcatolicismo en nuestro país.

Palabras clave: Franquismo, museos pedagógicos, escuela, violencia simbólica

Abstract:

The pedagogical museums and the reconstruction of the school culture in the classroom have meant a great advance for researchers of diverse areas in recent times. The present study tries to determine if through these school and curricular spaces, and of the methodical distribution of the objects within the classroom, a symbolic and indoctrinating violence was exerted by the Franco's regime to the pupils of the primary education during the stage of greater national-Catholicism boom in our country.

Key words: Franco's regime, pedagogical museums, school, symbolic violence

¹Agradecemos el apoyo obtenido para este artículo al "Museo Pedagógico La Última Escuela de Otones de Benjumea" (Segovia), fundado por la "Asociación Cultura el Corralón", y al profesor de la Universidad de Salamanca, Juan Francisco Cerezo Manrique, por las orientaciones y las fotografías, y por su amabilidad a la hora de poner a nuestra disposición los fondos de este Museo. Y, también, al "Museo/Laboratorio Manuel Bartolomé Cossío" de la Facultad de Educación de la UCM; en especial a Beatriz Romero Sanz, becaria del Museo, por la accesibilidad que tuvo a la hora de facilitarnos el material, así como parte de las fotografías, para la elaboración de este artículo. Por otro, un agradecimiento a la profesora, Carmen Lacruz Martín, CIDEAD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España, por su aportación a la revisión del texto. Por último a Teresa Rubio Gutiérrez y a Josefa Hernández Casado por relatarnos las experiencias vividas en la escuela del nacionalcatolicismo.

Introducción

A lo largo de este trabajo trataremos de resaltar cómo los procesos de violencia simbólica se desarrollaban en las aulas del sistema educativo implementado en España por el régimen franquista (1939-1975), especialmente a través de la disposición en el espacio de la cultura material escolar que actualmente podemos encontrar en los diversos museos pedagógicos que han ido proliferando en nuestro país, en los últimos años, llegando a producirse como señala Viñao (2012: 8) un auténtico *furor patrimonial y museístico*.

Comenzaremos aproximándonos a las tesis de los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, relacionadas con la violencia simbólica y otros conceptos incluidos en este proceso, para después delimitar el objetivo de nuestra investigación. A continuación, describiremos los dos espacios museísticos elegidos para realizar el análisis de la cultura material escolar y su posible relación con la mencionada tesis acerca de la violencia simbólica, no sin antes contextualizar desde un marco histórico educativo, haciendo especial hincapié en la política educativa desarrollada por el régimen franquista. Finalmente, se procederá a mostrar distintas imágenes correspondientes a los espacios museísticos a los que haremos referencia, para tratar de interpretar y presentar algunas consideraciones en torno a su posible papel en la reproducción del sistema político franquista y su ideario a través del sistema educativo y, más concretamente, en el lugar en el que se desarrolla: las aulas.

Aproximación a las tesis y la obra de Bourdieu y Passeron en torno a la violencia simbólica

La noción de violencia simbólica se conceptualiza fundamentalmente en la obra de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron titulada: *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1996), que vio la luz en su primera edición en Francia durante el transcurso de 1970. En primer lugar, bajo el epígrafe de “Fundamentos para una teoría de la violencia simbólica” se ofrece la exposición de las tesis de Bourdieu y Passeron, estructurada en forma de escolios, lo que hace que la lectura sea algo más compleja. Un segundo libro que responde al título de “El mantenimiento del orden”, en él se presenta una aplicación empírica en torno a la violencia simbólica, que se inscribe en el análisis del sistema educativo francés. Un segundo libro de lectura más amena debido a su carácter descriptivo e interpretativo, que deviene en una aplicación directa de las tesis expuestas previamente en el primer libro del volumen.

Si bien la violencia simbólica en relación con la educación, ya fue considerada por los autores en su obra: *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (2009), es con *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1996) donde se acomete la sistematización de este concepto y otros análogos con los que está relacionada la denominada violencia simbólica, que establece un modelo de arbitrariedad cultural seleccionada por la clase dominante con el objeto de pervivir en el tiempo, es decir con la pretensión de reproducirse y legitimar su cosmovisión. La violencia simbólica es ejercida mediante la acción pedagógica y vehiculada por una determinada

autoridad pedagógica, comúnmente un docente, en el cual delega la clase dominante. La mencionada arbitrariedad cultural que se pretende inculcar mediante la acción pedagógica, se convierte en cultura académica pues es la que está presente, de modo que es impuesta a la totalidad de la sociedad como el saber objetivo. La vertebración de este engranaje se realiza mediante el sistema de enseñanza para que, de ese modo, se continúe con un proceso de propagación de dichos valores, de una manera más global a escala social, y en aras de la clase dominante. En consecuencia, la legitimación de la arbitrariedad cultural transmitida en las aulas, que se alinea con la cultura de dicha clase dominante, se sanciona por el propio desconocimiento de otra realidad cultural.

El concepto de violencia simbólica y el museísmo pedagógico. El Museo Pedagógico La Última Escuela de Otones de Benjumea y El Museo/Laboratorio Manuel Bartolomé Cossío de la Universidad Complutense de Madrid.

A partir de lo expresado en el anterior epígrafe, podemos inferir que el contenido de la enseñanza no es arbitrario, responde a una sistematización a un diseño, al que se le conoce por currículo. Pero a menudo, en la inculcación de un determinado capital cultural, participan factores que son menos evidentes, propios del concepto de violencia simbólica. En tal sentido, los contextos, los espacios escolares, la relación de los discentes y profesores con ellos, determinan en buena medida lo que se enseña y aprende.

En concreto, nuestra pretensión es analizar dos espacios museísticos-pedagógicos, e interpretar cómo los objetos, materiales propios de la cultura escolar, y la disposición de los espacios son fundamentales en la representación de realidades educativas de otras épocas. Y, cómo dentro de su carácter también de espacios educativos manifiestan y evidencian la forma en que estos elementos complementaban a los currículos y la transmisión de ciertos saberes y valores en las aulas características de la dictadura franquista y del nacionalcatolicismo.

Tal y como sostienen Bourdieu y Passeron, la relación de comunicación pedagógica producida en los procesos de enseñanza-aprendizaje guarda relación “con su espacio social, su rito, sus ritmos temporales, (...) el sistema de coacciones visibles o invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de una cultura legítima” (Bourdieu y Passeron, 1996: 158). De esta forma, los espacios escolares son también espacios simbólicos que coadyuvan a la transmisión de una arbitrariedad cultural que legitime a la cultura dominante, en nuestro caso. el régimen franquista. Esta arbitrariedad cultural es sancionada a través de la legislación que sistematiza los currículos educativos. De este modo, el poder simbólico no sólo es reproducido a través de los lenguajes, sino también en connivencia con los contextos y los espacios. Nuestro principal interés, en estas páginas, es poner de relieve el papel que pueden desempeñar los museos pedagógicos como lugares en los que el visitante encuentra evidencias de cómo operaban los procesos de violencia simbólica en los espacios escolares de un determinado lapso temporal, relativamente próximo en el tiempo como es el franquismo.

Los museos, en general, y los museos pedagógicos, en particular, pueden ser en buena medida una recreación de los espacios que nos traigan a la memoria la escuela del ayer. Espacios que guardan un rico y variado patrimonio cultural e histórico-pedagógico, que puede ser interpretado por el público, según Tasky (2008: 29), a través de tres diferentes niveles de lectura. El primer nivel se centra en “los objetos”, el segundo “se centra en el mundo al que estos objetos representan”, y, por último, “el del museo mismo según sea el mensaje que elige y el modo de exhibir su acervo”. Los dos museos, que a continuación analizaremos, son muy dispares tanto en la concepción, el discurso expositivo, la escenificación y los fondos.

El primero de los museos en los que se fundamenta nuestro artículo es el Museo Pedagógico La Última Escuela, está situado en la localidad de Otones de Benjumea, en la provincia de Segovia (figura. 1) y fue creado por la Asociación Cultural “El Corralón” en 1996. Está ubicado en las antiguas escuelas del pueblo y su objetivo principal es recoger y mostrar el patrimonio educativo y dar a conocer el funcionamiento de la escuela rural durante buena parte del siglo XX. El edificio escolar fue construido en 1961, al amparo del Plan Nacional de Construcciones Escolares de 1956, y dejó de utilizarse como tal en 1971, debido al modelo de concentraciones escolares que impulsó la Ley General de Educación de 1970.

Los fondos del museo se concretan en más de veinte mil objetos, pertenecientes a un periodo de tiempo que va desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad. A su vez, recrea la organización de un aula de la etapa del nacionalcatolicismo, así como otros espacios y exposiciones que guardan el diverso material escolar como el perteneciente a la etapa de la II República o las muestras específicas sobre recursos audiovisuales y pruebas psicodiagnósticas utilizadas en la escuela. De la misma forma, se ofrece un amplio muestrario de los juegos y juguetes populares de la zona.

Indicar, también, que los objetos expuestos son los propios de la escuela y los conseguidos a través de donaciones, compras e intercambio con otros museos. Y, por último, reseñar la importante tarea de difusión desarrollada por el museo con el objetivo de acercar el patrimonio educativo al mayor número posible de personas.²

²² Para más información remitimos al estudio de Miguel Ángel Cerezo Manrique y Juan Francisco Cerezo Manrique (2001) sobre el origen y la evolución del Museo Pedagógico. Además de un reportaje publicado en Youtube sobre los museos de Otones de Benjumea, de Julio Pereira (2013), en el que el Dr. Cerezo Manrique relata el origen y el desarrollo del Museo Pedagógico.

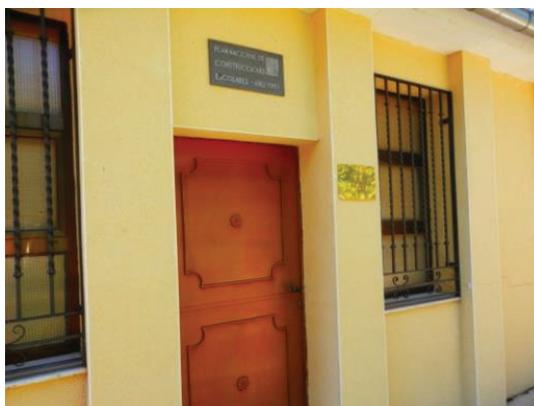


Figura 1

Museo Pedagógico La Última Escuela de Otones de Benjumea, Otones de Benjumea, Segovia, España

El concepto de El Museo/Laboratorio de Historia de la Educación: Manuel Bartolomé Cossío³ (figura. 2), fundado a finales de los noventa por iniciativa de Julio Ruíz Berrio⁴, profesor de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la UCM, es acercar, en especial, a los alumnos y alumnas de la Facultad el patrimonio histórico educativo de nuestro país, contando con los fondos de algunas de las antiguas escuelas de la capital, a saber: Colegio de Nuestra Señora de la Paloma, Colegio San Joaquín, Colegio La Salle, entre otros. En su catálogo hay más de setecientos objetos y unos cinco mil libros que, al igual que en el anterior museo, datan del siglo XIX hasta nuestros días.

Este espacio museístico se ubica en la planta baja de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (Sala, 102). En este museo no hay recreación de aulas pertenecientes a un periodo concreto de nuestra historia, pero sí un importante fondo recopilado en las escuelas de la capital citadas anteriormente.

La finalidad del museo, según consta en su página web, es ser *un taller de aprendizaje activo* en el que los estudiantes interactúan con los objetos y reflexionan sobre su significado para extraer conclusiones. Se consigue a través de talleres y la organización de actividades tanto culturales como científicas. También se organizan visitas para otros colectivos de la sociedad.⁵ Además se pueden consultar los manuales escolares en la página del *Centro de Investigación de Manuales Escolares*.

³Nombre del primer director del Museo Pedagógico en España hasta 1894

⁴Referenciamos la última entrevista al Dr. Julio Ruíz Berrio, realizada por la Profesora de Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, Dra. Carmen Sanchidrián, publicada en la Revista de *Historia de la Educación* en 2014, en la cual repasa sus inicios en la vida académica hasta la actualidad, sus aportaciones para la creación de la SPHE y su punto de vista a la situación de la Historia de la Educación.

⁵ Referenciamos un interesante trabajo de la Dra. Carmen Colmenar (2010) en el cual se habla de la utilidad de este museo pedagógico.



Figura 2

Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España

El modelo educativo del nacionalcatolicismo

Desde que se iniciara la Guerra Civil Española, en aquellas regiones y provincias donde triunfó el pronunciamiento militar, se comenzó a extender la idea del pensamiento pedagógico único mediante la creación de una nueva escuela cimentada en los pedagogos clásicos, así como en la doctrina expuesta por la Iglesia en la encíclica *Divini Illius Magistri*, promulgada por el Papa Pío XI para la educación cristiana de la juventud y en los principios políticos del fascismo. De esta forma se borraba del horizonte cualquier metodología innovadora utilizada en las escuelas primarias durante la II República, como el intento de implantación de los métodos de la Escuela Nueva que llegaban desde Ginebra o los propuestos por la Institución Libre de Enseñanza por parte de grandes pedagogos como Francisco Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón o Gumersindo de Azcárate, entre otros. Desde 1937 “las publicaciones editadas por parte de la zona sublevada hacían hincapié continuamente en el deseo de creación de un “espíritu nuevo” en la Nueva España, así como la construcción /fundación de una nueva escuela con distintos valores pedagógicos” (Del Pozo Andrés y Braster, 2013: 18). El 1 de abril de 1939 el General Francisco Franco se alza victorioso de la Guerra Civil Española. Mientras que media España se marchaba al exilio, nacía un sentimiento entre los vencedores de resurgir nacional, adjetivado como nuevo, y que encontraría en la escuela su mejor vehículo de difusión y consolidación. El nuevo modelo educativo del régimen franquista poco o nada tuvo que ver desde aquel entonces con ningún tipo de corriente pedagógica innovadora.

La organización de las escuelas y la formación del alumnado son aspectos clave durante la primera etapa del franquismo (1936- 1959), con unos contenidos y principios educacionales que se afanan en transmitir e inculcar el ideario del Régimen a los alumnos y a la sociedad de la época. Con el nombramiento del primer gobierno franquista conformado en Burgos en 1938 se abre una etapa de signo totalitario en nuestro país, difundiendo valores y principios estrechamente marcados por

los del fascismo italiano. En este período se firmaron dos leyes referentes al ordenamiento educativo de la dictadura, la Ley de 20 de septiembre de 1938, de reforma de la Segunda Enseñanza; y la Ley de 29 de julio de 1943, sobre la Ordenación de la Universidad.

A partir del año 1945, a raíz del triunfo de los aliados en la Segunda Guerra Mundial se produce un aislacionismo internacional por parte de Estados Unidos y la Europa septentrional. Fue en este año cuando se promulga la Ley de 17 de julio de 1945 reguladora de la Enseñanza Primaria (1945: 385- 416). Ya en su preámbulo podemos observar que “afecta tan hondamente a la substancia espiritual de un pueblo, y que por lo extenso de su aplicación y la intensidad y trascendencia de su contenido tan certeramente cala en la entraña íntima y en la zona vital de la Nación”. De la misma forma, también habla de “sólidos cimientos, en los que hayan de estrecharse en firme soldadura la propia experiencia histórica y la ambición renovadora que la evolución de los tiempos reclama”. Podemos afirmar que la Ley de 1945 es un texto que promulga una nueva pedagogía basada en el tradicionalismo y los valores de la Iglesia Católica tradicionalista, la cual hace alarde “de la España, maestra y educadora de pueblos, victoriosa contra el materialismo ateo, la supervivencia de su ser histórico, la paz interior y el desenvolvimiento de su potencia espiritual a través de las generaciones fecundas que hoy son infancia, niñez y juventud, sin un anudamiento ni enlace con la tradición pedagógica nacional”.

La educación primaria y el derecho a la educación son redefinidos en su artículo primero: que todos los españoles alcancen una formación racional de sus facultades, y obtenga la cultura general obligatoria para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural y laboral, como el trabajo agrícola, industrial y comercial; formando a su vez la conciencia, y el carácter del niño “en orden al cumplimiento del deber y del destino eterno”. Dicho artículo también habla de “infundir el espíritu del amor y el ideal de servicio a la patria de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento Nacional”. Como obra fundamentalmente social, corresponde a la familia, a la Iglesia y al Estado, y por delegación, al maestro, cuya noble misión se reconoce y proclama. En los artículos segundo, tercero y cuarto de dicha ley, vienen definidos los derechos y deberes anteriormente mencionados.

En primer lugar, a la familia le corresponde “el derecho primordial e inalienable y el deber ineludible de educar a sus hijos y de elegir a las personas y los centros donde vayan a recibir la educación primaria; subordinándola al orden sobrenatural y a lo que el bien común exija a las leyes del Estado”. Por ello se antepone una educación de las futuras generaciones, orientada al servicio del país y a sus intereses económicos y culturales, al propio desarrollo del niño como individuo y ser social. En segundo lugar, está la Iglesia Católica, importante institución dentro de este trinomio, a la que dicha ley reconoce su derecho a “crear escuelas primarias y a vigilar y llevar a cabo la labor de inspección en toda la enseñanza en los centros públicos y privados en cuanto tenga relación con la fe y las costumbres”. De la misma forma, se reserva el derecho de formación del Magisterio conforme a la doctrina de sus valores. Y, por último, es el Estado el encargado “de proteger y promover la enseñanza primaria en el territorio nacional, y de crear y sostener escuelas (...) que

sean necesarias para la educación de todos los españoles”. Por lo tanto, vemos que todo el sistema educativo, y especialmente la primera enseñanza, se encuentra estrechamente controlada y supervisada por la conjunción del trinomio familia-Iglesia-Estado.

En el aspecto curricular y organizativo, podemos destacar en el capítulo segundo de dicha ley lo referente a dos materias primordiales para la educación por parte del Régimen para la inculcación, promoción y difusión de sus valores como son la Religión y la Formación del Espíritu Nacional, *en pos de* adoctrinar a las futuras generaciones en los preceptos del nacional-catolicismo y de los valores patrios. Sobre la asignatura de Religión se indica que “inspirándose en el sentido católico, consubstancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral católica y a las disposiciones del Derecho Canónico vigente” como reclama su artículo quinto. Por otra parte, la asignatura de *Formación del Espíritu Nacional* no iba sino a reafirmar los valores promulgados por el partido único Falange Española de las JONS a través, en este caso, del adoctrinamiento en la escuela, ya que en el artículo sexto nos habla sobre “la misión de la educación primaria mediante la disciplina de conseguir un espíritu nacional fuerte, unido a instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria, de acuerdo con las normas del Movimiento y sus Organismos”.

A partir de 1951 con la formación del Cuarto Gobierno del General Franco se produce una integración de España en organismos internacionales, destacando en el mundo escolar la entrada en la UNESCO en 1953.

De la misma forma, el 27 de agosto se firmaría el nuevo Concordato con la Santa Sede, por el cual la Iglesia refuerza su influencia y poder en la educación en España, así como se reserva diversas competencias, entre ellas, por ejemplo, la construcción de nuevas universidades. En esta época, la educación fue el eje principal para lograr el objetivo de una sociedad jerarquizada, en la cual los subordinados o llamados “los de abajo” tenían que obedecer a las clases dominantes, es decir, a “los de arriba”. Ese mismo año 1953, se aprobó una ley de construcciones escolares, que dio como fruto el primer plan quinquenal de construcción de escuelas públicas en 1956 (Ayllón, Malmierca, Nieto, 2016: 1251).

Pese a estos tímidos avances, no se verían atisbos democratizadores en el sistema educativo –y por consiguiente en la educación primaria– hasta el final de la dictadura, ya que el tímido liberalismo emprendido por el Gobierno entre 1951 y 1957 se tornó en fracaso económico, y el Régimen no hizo sino fortalecer su sistema ideológico de adoctrinamiento en la escuela, orientándolo hacia la perpetuación. Según Foucault (1978: 122):

Poder y saber se articulan por cierto en el discurso. Y por esa misma razón, es preciso entender que el discurso son una serie de fragmentos discontinuos cuya función táctica no es uniforme ni estable. Más precisamente, no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el discurso dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes.

El simbolismo del aula de primaria para la transmisión de los valores nacionalcatólicos

La educación de la dictadura se orientaba a la profunda inculcación de los valores de la patria, la figura de Franco y de la doctrina católica. En los albores del franquismo, el fuerte influjo desde la iglesia católica supuso la base de todo el Movimiento hasta principios de los años setenta, cuando toma una postura clara a favor de los nuevos vientos democráticos que se abrieron en nuestro país. Hasta entonces, el nacionalcatolicismo introdujo en la escuela su modelo educativo; en primer lugar, por medio de la legislación en todos los niveles⁶ y, en segundo lugar, a través de los objetos o símbolos dentro del *espacio escolar*. La escuela, adaptando unas palabras del profesor, Nóvoa (2015: 44), no es un “espacio sólido” sino un espacio donde confluye una “diversidad de espacios, de relaciones y de filiaciones” con el objetivo de imponer, según los estudios de Bourdieu y Passeron (1996, 2009), la ideología dominante, donde el Estado jugó un papel fundamental, creando en la propia escuela española una situación de desigualdad- centrándose en el mérito del alumno-, rechazando el pensamiento constructivo, tanto a nivel comunicativo – docente y discente- como a nivel simbólico –objetos y manuales escolares-, y estableciendo la *violencia simbólica* como el *leitmotiv* en la propuesta educativa del régimen.

Los espacios de la escuela se distribuyen según su uso: aulas, despachos y salas comunes – los órganos de dirección, la sala de profesores- el gimnasio, patios de recreo y capilla. Pues bien, el aula es el elemento esencial que justifica todos los elementos existentes dentro del espacio escolar (Viñao, 2016). La organización del aula establece la dinámica-tanto verbal como no verbal- entre docente y discente que favorece o impone el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo ello, la simbología del aula transmite unos determinados valores a los futuros ciudadanos de la patria. Con lo indicado, nos disponemos a estudiar la simbología del movimiento nacionalcatólico dentro de la propia aula (figura.3), a través de los objetos y manuales consultados tanto en el museo pedagógico: Manuel Bartolomé Cossío de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid como en el Museo Pedagógico: La Última Escuela de Otones de Benjumea, en Otones de Benjumea, en la provincia de Segovia.

Los primeros atisbos de la teoría de Bordieu y Passeron los encontramos en la etapa del nacionalcatolicismo a través del material conservado en los museos pedagógicos y a través de la recreación de espacios para entender cómo el Estado y los estamentos afines -la cultura dominante- borraban toda huella del anterior régimen, doblegando a los partidarios de la II República a aceptar los

⁶ Las leyes que referimos son, respecto a su orden de aprobación: Ley de 20 de septiembre de 1938, de Reforma de la Segunda Enseñanza (BOE 23 de septiembre de 1938); Ley de 29 de julio de 1943 sobre Ordenación de la Universidad española (BOE 31 de julio de 1943); Ley de 17 de julio de 1945 reguladora de la Enseñanza Primaria (BOE 18 de julio de 1945), y, por último, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6 de agosto de 1970).

postulados si no querían como castigo la pena de muerte o el exilio. Los más perjudicados fueron los maestros a los que se depuraba o se asesinaba por apoyar al anterior régimen. Según el Ministerio de Justicia, asesinaron a más de seis mil maestros (Gallo, 1972).

En las paredes del aula colgaban laminarios del catecismo e ideológicos, y los mapas físico y político del país, pero también se elaboraban mapas por parte de los docentes, en los que representaba la Península Ibérica, con objeto de conocer los santuarios marianos. Prueba de ello es este mapa electrónico elaborado por los alumnos de la antigua escuela de Otones de Benjumea (figura. 3).



Figura 3

Fuente: Museo Pedagógico La Última Escuela de Otones de Benjumea, Otones de Benjumea, Segovia, España

Los dos retratos de las dos figuras más importantes, tanto ideológica como políticamente, del régimen, José Antonio Primo de Rivera, Presidente de Falange Española, y, Francisco Franco, Generalísimo de España, engalanados con trajes de gala y militar, presidían el salón escolar. El objetivo de divulgar estas imágenes en el aula era conseguir el respeto y la veneración a las dos figuras que, según los postulados del régimen, fueron los salvadores del país ante la situación de caos de la II República. Igualmente, no faltaban el crucifijo para invocar a Dios y para que protegiera la escuela, y la bandera española como símbolo de identidad (figuras.4, 5, 6 y 7).

El ideario educativo del Régimen se basaba en la jerarquización palpable dentro del aula, desterrando el modelo comunicativo entre el docente y discente en el que fluía el aprendizaje para que comprendieran el funcionamiento natural y humanístico a través de las teorías científicas, lingüísticas, matemáticas e históricas de otros pensadores y desde diversos puntos de vista. A partir del establecimiento del Régimen, el maestro seguía el dogma católico y político sin posibilidad de debate por parte del alumnado. Prueba de ello es la configuración del aula recreada en los propios

museos, en el que la autoridad se simbolizaba por medio de la mesa del maestro (figura. 8) aupada por una tarima de madera, por otra parte, los pupitres o bancadas (figuras. 9) de los alumnos se distribuían en fila recta y mirando hacia la mesa del profesor y a las imágenes anteriormente descritas. Según nuestros abuelos, la colocación del alumnado se determinaba por la meritocracia, es decir, los alumnos con mejores calificaciones se ponían delante frente a los que tenían dificultades de aprendizaje que se situaban en los puestos intermedios y finales del aula. Este ritual solía ser muy medido cuando la escuela recibía la visita del inspector, con el objeto de que la autoridad educativa tuviera una buena concepción sobre la educación impartida en la escuela.

El alumnado debía de acatar las normas y la distribución en el aula, respetar las decisiones del maestro y ser buenos estudiantes. El maestro, generalmente, recurría al castigo físico para reprimir las aptitudes y las actitudes erróneas a través de dos objetos que fueron símbolos punitivos en el aula: la vara de madera y los manuales escolares. En primer lugar, la vara de madera se usaba para dar en las yemas de los dedos y, en segundo lugar, los manuales escolares se usaban, en este caso, para sostenerlos en cada mano por el alumno en forma de cruz durante un tiempo determinado.



Figura 4

Fuente: Museo Pedagógico La Última Escuela de Otones de Benjumea, Otones de Benjumea, Segovia, España



Figura 5

Fuente: Museo Pedagógico La Última Escuela de Otones de Benjumea, Otones de Benjumea, Segovia, España



Figura 6

Fuente: Museo Pedagógico La Última Escuela de Otones de Benjumea, Otones de Benjumea, Segovia, España



Figura 7

Fuente: Museo Pedagógico La Última Escuela de Otones de Benjumea, Otones de Benjumea, Segovia, España

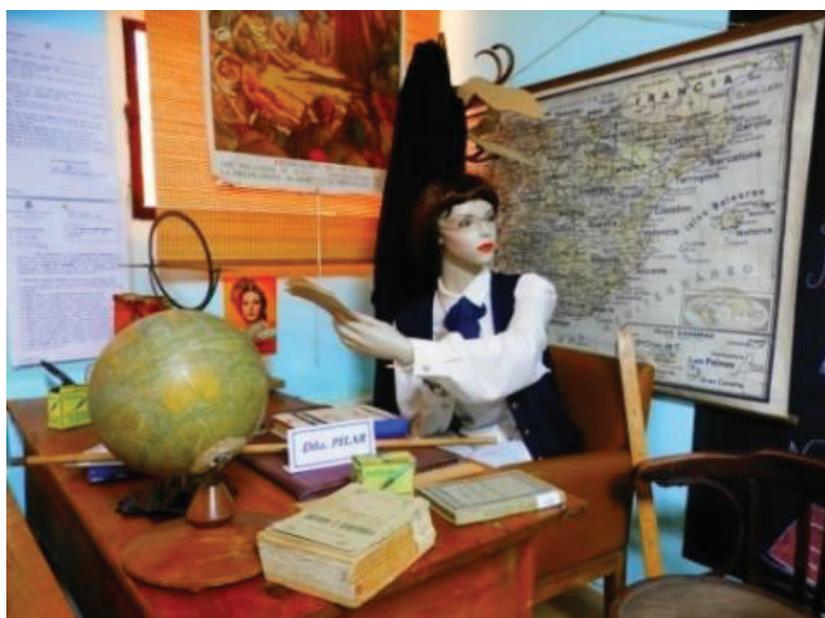


Figura 8

Fuente: Museo Pedagógico: La Última Escuela de Otones de Benjumea, Otones de Benjumea, Segovia, España



Figura 9

Fuente: Museo Pedagógico “La Última Escuela de Otones de Benjumea, Otones de Benjumea, Segovia, España

La configuración del currículo educativo en la Ley de 17 de julio de 1945, reguladora de la Enseñanza Primaria, se estructuraba en *Lectura, Escritura, Dibujo y Cálculo*; en materias formativas: *Religión, Geografía e Historia, Lengua, Matemáticas, Formación del Espíritu Nacional, Educación Física* y en materias complementarias: *Ciencias Naturales, Trabajos Manuales, Prácticas Taller y Formación para el hogar*.

Los contenidos de las diferentes asignaturas se recogían en los manuales escolares. Siguiendo la tesis de la profesora Varela (2010), son instrumentos para la difusión de ideologías y valores por parte de los gobiernos en cada etapa de la historia. En suma, el manual escolar era un símbolo fundamental en el engranaje de la educación franquista.

El manual más representativo de la educación del Régimen fue la *Enciclopedia Álvarez* (1959,1965), aunque anteriormente desde finales del siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX existieron otros manuales y enciclopedias escolares (Varela Iglesias, 2010), por ejemplo, la *Enciclopedia Hernando* (1954). No obstante, la *Enciclopedia Álvarez* (1959,1965) (figura. 10) se convirtió en el manual de referencia en todas las materias curriculares, en el que los ejes centrales eran la religión y la ideología política franquista. Se podía apreciar, tanto en las lecciones como en los ejercicios, la justificación de la creación y el desarrollo de la naturaleza como obras de la acción de Dios, los descubrimientos y los conflictos bélicos ganados por parte de la nación española. A continuación, mostramos algunos ejemplos.

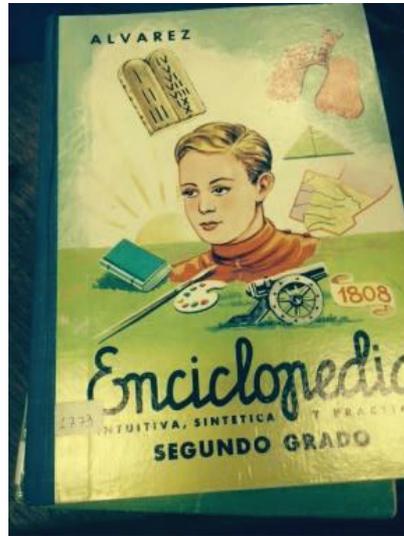


Figura 10. En la imagen de la portada de la Enciclopedia, apreciamos los símbolos de las diversas materias del currículum educativo (Álvarez, 1965)

Fuente: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España

Estos manuales, para ajustarse a las ideas del Régimen, eran revisados por el censor afín al aparato del movimiento. Prueba de ello es esta Enciclopedia editada por Miñón en 1965, y consultada en el Museo Pedagógico de la Universidad Complutense de Madrid, en la que constaba la revisión del censor Licenciado, Martín Gil, (“Nada obsta”) para su difusión en las escuelas españolas (figura. 11).

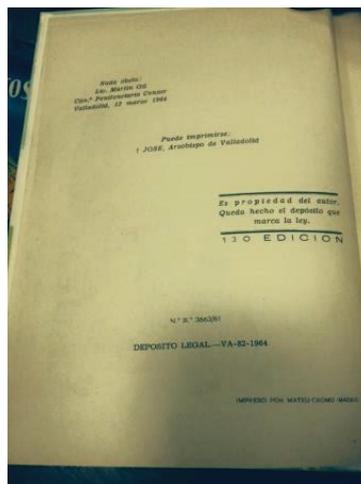


Figura 11

Fuente: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España

Las lecciones y los ejercicios de la asignatura de Lengua, por ejemplo, se centraban en la doctrina católica para explicar elementos como la Lingüística, los Sustantivos, los Pronombres, la Ortografía, entre otros.

Sabéis, queridos niños, que Dios concedió al hombre el don de *hablar*.

De todos los seres de la Creación sólo el hombre puede hablar. Cuando hablamos satisfacemos la necesidad de comunicar a otras personas lo que pensamos, lo que sentimos, o queremos. Los animales, como no piensan, tampoco hablan (...) (Álvarez, 1959:63).

Ortografía- Uso de las letras mayúsculas.

Fíjate en estos ejemplos: Dios es nuestro Creador, Salvador y Glorificador. -Guzmán el Bueno defendió la plaza de Tarifa. La Real Academia de la Lengua publica su Gramática Española.

Deben, pues, escribirse con mayúsculas:

1. Los nombres de Dios y sus atributos.
2. Los nombres propios y los sobrenombres.
3. Los nombres de corporaciones y títulos de obras (Sin Autor, 1959: 68).

Por último, el siguiente fragmento enaltece la figura del caudillo, Franco, como “salvador de la patria”.

En el cielo tormentoso, sobre el solar temprano, como ave agorera la angustia se cernía...

Era algo de cautela y de amenaza y de cautela fría; eran vallas de odio entre hermano y hermano (...)

Y aparece el Caudillo: Franco, el heroico, el bueno, genio, valor, prudencia, con ademán sereno nos señala una ruta... ¡En ella hay que triunfar ¡(...)

(Manuel Verdugo, s.d., citado en Álvarez, 1965: 406).

La tradicional Enciclopedia de la enseñanza primaria, a partir de la segunda mitad de los años sesenta y principios de los setenta, dejó paso a los libros de texto. La mayoría de los libros fueron de las editoriales: Anaya, Santillana y Luis Vives (figura.12).



Figura 12

Fuente: Museo Pedagógico La Última Escuela de Otones de Benjumea, Otones de Benjumea, Segovia, España.

Los contenidos de la Enciclopedia se apoyaban en libros de lectura tematizados para reforzar el contenido. Algunas investigaciones destacan que los libros, tanto de *Geografía e Historia* como de *Ciencias Naturales*, tuvieron una fuerte impregnación de la moral católica, impuesta por los maestros e inspectores afines al movimiento franquista (Mahamud, 2009, 2013). Se sustituyeron las teorías científicas por los relatos de la evolución humana y geográfica relatada por el Génesis (Blázquez, 2011). Mostramos este fragmento del texto “preliminar” sobre la grandeza de Dios en la creación de la Naturaleza, del Manual de “Ciencias Fisiconaturales” de la Editorial Luis Vives, que se puede consultar en el Museo Pedagógico: “Manuel Bartolomé Cossío” de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Dios Nuestro Señor. - Dios es lo más excelente y admirable que se puede decir o pensar: un ser infinitamente bueno, sabio, poderoso y justo; principio y fin de todas las cosas.

Dios es infinitamente feliz y no necesita de nadie. Pero como es infinitamente bueno, quiso que también otros seres, los ángeles y los hombres, fuesen felices con Él (...) (Edelvives, 1946:5).

Por último, la asignatura de *Religión* reforzaba los conocimientos doctrinales aprendidos a lo largo de las materias. Los materiales para esta asignatura eran la biblia sagrada, el catecismo y el laminario de “la historia sagrada”. Ciento quince láminas iconográficas –de la editorial de Saturnino Calleja- que mostraban desde el origen del hombre hasta la Resurrección de Jesucristo (figura. 13). O bien, en ocasiones, se imbuía la religión con ciertos tintes mesiánicos propios de la evangelización de otras latitudes de la época de esplendor del Imperio Español, tal y como se desprende de la siguiente imagen en la que se pueden apreciar unas huchas con el fin de recaudar fondos en apoyo de las misiones de la Iglesia en otras regiones geográficas (figura. 14).



Figura 13. Laminario de finales del siglo XIX

Fuente: Museo Pedagógico La Última Escuela de Otones de Benjumea, Otones de Benjumea, Segovia, España



Figura 14. Huchas para las misiones del DOMUND

Fuente: Museo Pedagógico/ Laboratorio Manuel Bartolomé Cossío de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España

El Estado también marcaba los roles de sus futuros ciudadanos. La educación de los niños se orientaba al trabajo y a la protección del hogar. Los hombres eran los que llevaban el sustento y los encargados de velar por la protección de la familia, mientras que las niñas eran educadas para llevar las riendas de la casa aprendiendo las tareas del hogar. Por tanto, el Estado no educaba en la igualdad de oportunidades para los dos sexos, algo que afortunadamente comenzó tímidamente a remitir a partir de los años sesenta, cuando las mujeres empezaron a frecuentar con más regularidad la universidad mientras llevaban a cabo también las tareas domésticas. Los contenidos, que combinaban la teoría con la práctica, se recogían en las asignaturas: *Trabajos Manuales, Prácticas Taller y Formación para el hogar*. Algunos ejemplos de ello son los trabajos de costura elaborados por una alumna en una de las antiguas escuelas de Madrid (figuras. 15-16).

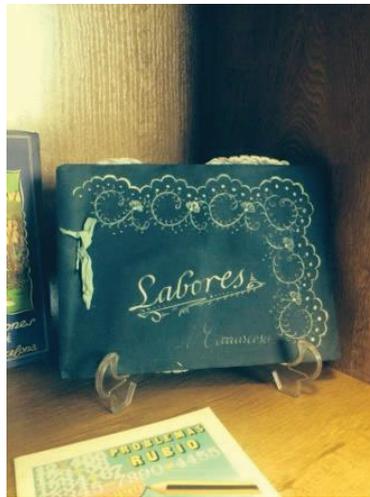


Figura 15: Cuaderno de Labores de la alumna A. Carrascosa (1)

Fuente: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España



Figura 16: Cuaderno de Labores de la alumna A. Carrascosa (2)

Fuente: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España

El régimen franquista, observando que se avecinaban vientos de cambio en la sociedad española, reestructuró el sistema de enseñanza español a través de la Ley General de Educación (1970). Esta norma intentó, tímidamente, transformar la educación española, pero sin perder la esencia de la ideología del régimen. En cuanto a la enseñanza primaria, que es la que nos ocupa en este artículo, se denominó Educación General Básica (EGB), y se estructuraba en ocho cursos desde los 6 hasta los 14 años. Por primera vez en la legislación educativa española se estableció en los 14 años de edad el tiempo que los alumnos debían de permanecer en la escuela. Por otra parte, entre las novedades en lo que respecta a las asignaturas, destacamos la desaparición de la asignatura de *Formación para el Espíritu Nacional* y la inclusión de los idiomas modernos.

Por ello, los objetos conservados en los museos pedagógicos inculcan y evocan el simbolismo de un periodo histórico determinado. La teoría de la violencia simbólica se puede observar en las recreaciones y en el patrimonio de los museos. Nos muestran la intención del régimen en imponer su propio ideario educativo en la escuela en general y en el aula en particular, borrando cualquier tipo de pensamiento natural o humanístico que no se rigiera en la exaltación a la Guerra Civil, a la figura de Franco y a Dios por miedo al castigo físico o al castigo psicológico.

Conclusión

La violencia simbólica es una tesis que nos permite acercarnos a la cultura escolar y a los espacios museísticos donde se conserva y expone el patrimonio histórico-educativo, con una mirada diferente, favoreciendo ahondar en reflexiones en torno al rol que jugaban los espacios escolares y el utillaje propio del aula de la época franquista en la reproducción casi imperceptible, alejada de la coerción física, de determinados valores o siguiendo a Bourdieu y Passeron de un *habitus*, entendido como un conjunto de formas de actuar, pensar y hacer.

Todo esto nos permite una profunda reflexión acerca del valor de los objetos o materiales como símbolos para inculcar creencias e ideologías determinadas, pero también nos empuja a observar desde otro prisma los espacios de conservación, pero también educativos que son los museos pedagógicos, pues creemos que a partir de la noción de violencia simbólica los visitantes de estos espacios pueden fijarse en aspectos atomizados, y propios de la realidad educativa propia de otro tiempo.

No cabe duda, de que el espacio del aula se convirtió en el gran reclamo propagandístico del régimen de Franco, con una organización pautada de los objetos y materiales para que los alumnos contemplaran y captaran las esencias del nacionalcatolicismo, a saber: ciudadanos que se identificaran con el régimen, ciudadanos obedientes y educados, ciudadanos que no fueran autocríticos, sino que asintieran ante estos ideales, ciudadanos que acataran la doctrina católica.

Todo esto hemos podido observarlo mediante algunos elementos existentes en los dos museos pedagógicos analizados. Objetos como el crucifijo, la imagen de la Virgen, los retratos de los máximos exponentes del Régimen, la forma en la que se ubicaba la mesa del profesorado y de los

pupitres de los alumnos, el destacar, mediante el uso de la tarima, la autoridad moral del profesor ante el alumno. El empleo reiterado de determinados manuales de carácter enciclopédico con como vía para exponer o no determinados conceptos de acuerdo con la ideología del régimen franquista, son todos elementos de la cultura material escolar propia de las aulas de la dictadura que contribuyeron a la imposición sutil y soterrada mediante procesos de violencia simbólica. Por todo ello y adoptando la teoría de Lasswell (1938), los materiales escolares en la época franquista eran *agujas hipodérmicas* para imponer una ideología en ausencia de crítica constructiva, antes que verdaderas herramientas para ayudar al alumno a conocer el mundo que le rodea.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Antonio (1959). *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica*. Tercer grado. Valladolid: Miñón.
- ÁLVAREZ, Antonio (1965). *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica*. Segundo grado. Valladolid: Miñón.
- AYLLÓN, José Ángel; MIGUEL, Raúl.; NIETO, Álvaro (2016). “Violencia simbólica en las aulas del franquismo. Una aproximación a través del museísmo pedagógico y la pedagogía de los espacios”. En: *Espacios y patrimonio histórico educativo*. San Sebastián: Editorial Erein, pp. 1249- 1258.
- BLÁZQUEZ PANIAGUA, Francisco (2011). “A Dios por la Ciencia. Teología Natural del Franquismo”. *Asclepio* (Madrid), V. 63, n.2, pp.453- 476. doi:10.3989/asclepio.2011.v63.i2.501.
- BORDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude (1996, segunda edición). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. (Trad. Marcos Mayer). Buenos Aires: Labor.
- BORDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude (2009, segunda edición). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- CEREZO MANRIQUE, Miguel Ángel & CEREZO MANRIQUE, Juan Francisco (2001). *La última escuela. (Museo Pedagógico de Otones de Benjumea)*. Segovia: Segovia Sur.
- COLMENAR OZARES, Carmen (2010). “El Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío”. En: *El Patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid, Biblioteca Nueva / Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío (colección Memoria y Crítica de la Educación, serie Monografías, nº 20), 2010, pp. 341- 361.
- DEL POZO ANDRÉS, María del Mar & BRASTER, Sjaak (2013). “El movimiento de la escuela nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo”. *Revista Brasileira de História da Educação* (Maringá-PR), 12(3 [30]), pp. 15- 44.
- EDELVIVES (1946). *Ciencias Físico-naturales. Segundo Grado*. Zaragoza: Luis Vives.
- FOUCAULT, Michel (1978). *Historia de la sexualidad. Vol. I La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- GALLO, Max (1972). *Historia de la España franquista*. Madrid: Editorial Ruedo Ibérico.
- LASSWELL, Harold (1938). *Propaganda Technique in the World War*. Nueva York: Peter Smith.

LEY de 20 de septiembre de 1938, de reforma de la Segunda Enseñanza. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de septiembre 1938 (85), 1385- 1395. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1938/085/A01385-01395.pdf>

LEY de 29 de Julio de 1943, sobre Ordenación de la Universidad Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de Julio de 1943 (212), 7406- 7431. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1943/212/A07406-07431.pdf>

LEY de 17 de julio de 1945 reguladora de la Enseñanza Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de Julio de 1945 (199) 385- 416. <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* (187), 12525- 12546.

<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

MAHAMUD, Kira (2009). “La transmisión de conocimientos de Ciencias Naturales a través de los libros de lectura de la Enseñanza Primaria en el Franquismo (1939-1954)”, en *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV. Coloquio de Historia de la Educación* (Pamplona- Iruñea), 29, 30 de junio 1 de julio 2009, pp. 777- 790.

MAHAMUD, Kira (2013). “Emotion and sentiment in the pedagogical discourse on primary education during the Franco regime: a strategic counterattack to the legacy of the past”. *History of Education and Children's Literature*, VIII, n.º. 2, pp.333-355.

MUSEO/ LABORATORIO: MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO (Página web oficial). (s.d.). Disponible en: <http://educacion.ucm.es/museo-manuel-bartolome-cossio>

NÓVOA, António (2015). “Carta a um jovem historiador da Educação”. *Historia y Memoria de la Educación* (Madrid), 1, p. 44. en: <http://dx.doi.org/10.5944/hme.1.2015>

ONIEVA, Antonio. & Torres, Federico (1954). *Enciclopedia Hernando*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando

PEREIRA, Julio (ASOCIACIÓN CULTURAL EL CORRALÓN) (2013). “Los Museos de Ottones de Benjumea: Etnográfico y Pedagógico” (Vídeo on-line). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aqDksc6E3cU>

RUNGE PEÑA, Andrés Klaus y MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro (2005). “Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* (Manizales), V.3, N.2, p. 61.

SANCHIDRIÁN, Carmen (2014). “Julio Ruíz Berrio: Un historiador comprometido con el presente y el futuro”. *Historia de la Educación* (Salamanca), n.33, pp. 405- 424.

SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel (1998). “Algunas reflexiones sobre el cuerpo durante el franquismo”. *Educación Física y Ciencia* (Buenos Aires), 4, pp. 20- 34.

SIN AUTOR (1959). *Enciclopedia de la Enseñanza Primaria. Grado segundo*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española.

TASKY, Alicia (2008). “Usos del pasado, patrimonio, identidad y museos en discusión”. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (Buenos Aires), n.12, pp. 29- 55.

VARELA IGLESIAS, Miriam (2010). “Sobre los manuales escolares”. *Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa* (Sevilla), 13, pp. 97- 114.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1993). “El espacio escolar. Introducción”. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca), vol. 12, pp. 11- 16.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2012). “La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación”. *Educação* (Portalegre), 35 (1), pp.7- 17.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2016). “Los espacios escolares ¿cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?”. En: *Espacios Escolares y Patrimonio Histórico Educativo*. San Sebastián: Editorial Eneia, p. 46.

Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (I): Obras generales

Physical education in Spanish school textbooks prior to Francoism (I): General works

Antonio David Galera Pérez
Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha de recepción del original: junio 2016

Fecha de aceptación: septiembre 2016

Resumen

Las obras de texto generales para la Primera enseñanza anteriores a 1939 coinciden en señalar mayoritariamente como principales contenidos de la educación física escolar la gimnasia educativa, los juegos infantiles y los paseos y excursiones, y están presentes en ellas ciertos aspectos de interdisciplinariedad que, desgraciadamente, no han llegado a prosperar mayoritariamente en nuestro sistema educativo, tales como la alternancia de esfuerzos considerada en el total de las actividades curriculares escolares para evitar la sobrecarga intelectual.

Entre los dos tipos normativos de publicaciones que se pueden establecer, parece apreciarse una tendencia a la mayor amplitud y variedad de ideas en las obras autorizadas que en las permitidas, aunque no es posible establecer una diferencia significada entre ambas.

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

Abstract

Prior to 1939, most of Spanish textbooks for the whole Elementary education matters agree that main curricular contents for teaching physical education were to be gymnastics, games, and walks and outings; moreover, some interdisciplinary aspects were present that, unfortunately, did not succeed within the Spanish educational system, such as curricular efforts rotation in the whole scholar activity to avoid intellectual surmenage.

Among the two kinds of normative publications we can state, a more extent and variety range of ideas seem to lay in approved than in allowed ones, with no outstanding difference between both categories.

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

Preámbulo

El texto que sigue está dividido en dos artículos por razones editoriales, aunque constituye un conjunto que debe entenderse globalmente, bajo la denominación común de “educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo”. En este 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 analizan los contenidos de educación física presentes en una selección de textos pensados para el conjunto de las materias escolares que en cada momento integraron los respectivos planes de estudio.

En el segundo artículo, cuyo subtítulo es “cartillas y manuales específicos”, se estudiarán algunas obras sobre educación física escolar escritas especialmente para la Escuela primaria y se presentará una síntesis general de los contenidos detectados en ambos grupos de publicaciones, así como la valoración y conclusiones comunes.

Al final de cada artículo se relacionan las fuentes estudiadas, y la bibliografía que aparece en el segundo artículo es común para los dos.

A. Una necesidad funcional

Desde los comienzos de la modernización del sistema educativo español emprendida tras la muerte de Fernando VII en 1833, era obligatorio el uso de libros de texto para el estudio de las materias o asignaturas que componían los planes de estudios, incluidos los de la Primera enseñanza. La fórmula que se aplicaba consistía generalmente en que el Ministerio del ramo publicaba periódicamente series de obras autorizadas o aprobadas expresamente por una Junta o Consejo para su uso en las escuelas como libros de texto o de consulta, fórmula que se consagra definitivamente en la Ley Moyano:

«Todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, las de las carreras profesionales y superiores y las de las Facultades hasta el grado de licenciado se estudiarán por libros de texto; estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años.»¹

Para llevar a cabo este propósito, la propia Ley establecía la necesidad de publicar unos cuestionarios que guiasen la redacción de los libros de texto:

«Artículo 84. El Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas correspondientes á las diversas enseñanzas, debiendo los profesores sujetarse á ellos en sus explicaciones: se exceptúan en las Facultades los estudios posteriores á la licenciatura.»²

¹ Ley de Instrucción Pública de 9 de Setiembre de 1857 [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid Núm. 1.710, de 10 de Setiembre, pp. 1-3), Art. 86.

² Ley de Instrucción Pública de 9 de Setiembre de 1857..., Art. 84.

En la Primera enseñanza, estos programas no llegaron nunca a publicarse durante el período estudiado,³ por lo que en la práctica los contenidos de enseñanza de las materias que estudiaban los escolares dependían del mayor o menor conocimiento didáctico de los autores de esos libros de texto que los maestros o maestras debían utilizar.

En lo que se refiere a la educación física, sabemos que la primera norma que establece con carácter general la obligatoriedad en la Escuela de los “ejercicios corporales” data de 1901,⁴ si bien existía al menos desde 1820 un abundante discurso teórico acerca de la necesidad de su introducción.⁵ Esta necesidad predicada por los teóricos había producido algunos efectos prácticos en la Escuela. En los primeros años del siglo XX, Ayuntamientos como los de Bilbao, Barcelona, Córdoba, Ciudad Real, Zaragoza y San Feliu de Guíxols (Gerona) contrataban profesores de gimnástica, y los de Alcoy (Alicante), Madrid, Santander, Badajoz, Sevilla y Sabadell (Barcelona) sostenían gimnasios o subvencionaban clases de gimnástica dirigidas a alumnos de las Escuelas públicas.^{6 7} Mayor presencia de educación física encontramos en las llamadas instituciones complementarias de la Escuela, basadas fundamentalmente en prácticas corporales con finalidad primordialmente higiénica preventiva,⁸ o en los establecimientos de beneficencia destinados a acoger a la infancia desvalida.⁹ Pero sucedía lo mismo que con el resto de materias escolares: se carecía de unos programas o cuestionarios que guiaran la acción educadora, por lo que las prácticas corporales dependían, al menos en teoría, de lo que publicaran los libros de texto.

os primeros programas generales de este nivel para toda España no fueron publicados hasta bien avanzado el franquismo Dirección General de Enseñanza Primaria: *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953, 151 págs. (‘Publicaciones de Educación Nacional’, 33.)] Real Decreto de 26 de Octubre de 1901 relativo al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de reorganización de la Primera enseñanza [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 03/1901, de 30 Octubre, pp. 497-499), Art. 3.º

Orrebadella i Flix, Xavier: “Orígenes de la Educación Física en las escuelas públicas: El caso particular del Ayuntamiento de Barcelona durante el siglo XIX”, *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, 13, junio 2015, 8-64. Recuperado de <http://revista.muesca.es/index.php/articulos13/330-origenes-de-la-educacion-fisica>. ISSN 1989-5909.

Lasip, Eduardo: “Consideraciones acerca de la gimnasia escolar”, *La Escuela Moderna*, Año XVIII, Octubre de 1908, núm. 206, p. 760 [753-761].

Orrebadella i Flix, Lorenzo: *Educación Física. Ejercicio corporal pedagógico (para Escuelas Normales y de niños)*, 3.ª ed. aumentada. Salamanca: Imp. Católica Salmanticense, 1915, p. 34.

Orrebadella i Flix, Antonio D.: “Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares”, *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, 13, junio 2015, 1-37. Recuperado de <http://revista.muesca.es/index.php/articulos13/329-educacion-fisica-y-proteccion-a-la-infancia>. ISSN 1989-5909.

Orrebadella i Flix, Xavier: “Cuerpos abandonados y rescatados. La educación física en los orfanatos españoles del siglo XIX”, *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, 10, diciembre 2013, 11-28. Recuperado de <http://revista.muesca.es/index.php/articulos10/287-cuerpos-abandonados-y-rescatados-la-educacion-fisica-en-los-orfanatos-espanoles-del-siglo-xix>. ISSN 1989-5909.

En todo caso, a pesar de la falta de oportunidad, o de voluntad, de los gobiernos anteriores al franquismo para redactar tales cuestionarios, no pasaba desapercibida a la Administración educativa la necesidad de ofrecer una guía a los maestros y maestras para facilitarles su labor, teniendo en cuenta que una gran mayoría carecía de cualquier tipo de formación didáctica: Todavía en 1850, frente a los 6.732 maestros que ejercían con titulación obtenida legalmente, había 6.330 que carecían de toda titulación.¹⁰

Las líneas que siguen intentan una aproximación a los contenidos que respecto de la educación física traían los libros de texto que la Administración se cuidó de recomendar, o permitió publicar, para la práctica escolar.

B. Evolución normativa: obras autorizadas y obras permitidas

1. Obras autorizadas

En cumplimiento de la Ley Moyano, la Administración educativa iba publicando listas de libros de texto autorizados o recomendados expresamente para la Primera enseñanza, práctica que experimentó diversas fluctuaciones en las disposiciones normativas, según el signo político de los gobiernos:

- a) Imposición de texto único, en los períodos de gobierno absolutista (de 1814 a 1820 y de 1823 a 1833) o dictatorial (1926 a 1931).
- b) Obligación de señalar libros de texto de los comprendidos en una lista previamente aprobada por la Comisión de Primera enseñanza de la provincia a que perteneciera la escuela, entre 1833 y 1840.
- c) Obligación de elegirlos de listas que periódicamente publicaba el Ministerio, de 1840 a 1868, de 1875 a 1911, y de 1931 a 1936 (a partir de la guerra civil no se publicarán listas, aunque se endureció el control sobre los libros de texto, convirtiendo en beligerantes todos sus contenidos, ejemplos, etc.).¹¹
- d) Completa libertad del profesor para señalar el manual, durante el Sexenio Revolucionario (1868 a 1874).¹²
- e) Autorización libro a libro, desde 1911 a 1931.¹³

¹⁰ Gómez Rodríguez de Castro, Federico: "El currículo de la formación del maestro (el momento histórico de la creación de las Normales en España) (1834-1857)", en *Historia de la Educación*, Núm. 5, 1986, p. 164.

¹¹ Villaláin Benito, José Luis: *Manuales escolares en España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002, p. 17.

¹² Puelles Benítez, Manuel de: "Estudio preliminar: Política, legislación y manuales escolares (1812-1939)", en Villaláin Benito, José Luis: *Manuales Escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997, pp. 17-70.

¹³ Villaláin, *Manuales...*, 2002, p. 13.

Para delimitar ciertos márgenes pedagógicos o ideológicos y evitar una excesiva dispersión de los saberes, las listas de publicaciones autorizadas no podían tener más de seis libros de texto para cada asignatura (a excepción de la Doctrina cristiana, que se estudiaba por el catecismo que señalara el Obispo de cada diócesis, y de la Gramática y ortografía, que se estudiaban por el libro oficial de la Real Academia de la Lengua Española).¹⁴ Durante la II República, esta limitación se elevó a doce libros por asignatura.¹⁵

2. Obras permitidas

Esta previsión normativa nunca se llegó a inspeccionar de forma sistemática, probablemente por el influjo de la Institución Libre de Enseñanza, que tanta influencia tuvo durante la I Restauración (1875-1931) y la II República (1931-1939) y a cuyo espíritu liberal repugnaba cualquier limitación de la libertad de cátedra. En la práctica, por tanto, cada maestro o maestra tenía libertad casi absoluta para elegir libro de texto,¹⁶ sobre todo porque, además de las publicaciones autorizadas oficialmente, circularon muchas otras, destinadas también a servir de texto o de consulta en la escuela primaria, cuya autorización expresa no nos consta, por lo que las denominaremos simplemente, “obras permitidas”.

3. Categorización

Desde el punto de vista de su **finalidad didáctica**, tanto las obras autorizadas oficialmente como las permitidas se pueden desglosar en dos categorías:

- Publicaciones de síntesis, para consulta rápida, de poca extensión y profundidad, a las que denominaremos “programas” o “cartillas”, según la nomenclatura utilizada en la época. Con frecuencia, la redacción de este tipo de publicaciones se efectuaba en la llamada forma “catequística”, que podía adoptar dos modalidades:
 - definiciones cortas y dogmáticas, que a veces eran completadas por preguntas de refuerzo, o
 - preguntas simples, seguidas de respuestas dogmáticas, también simples.
- Publicaciones más elaboradas, de mayor extensión, con partes dedicadas con mayor o menor fortuna a justificar los contenidos propuestos, a las que denominaremos “manuales” o “programas”.

Desde la perspectiva de la **educación física**, podemos diferenciar a unas y otras en dos grupos:

ley de 9 de Setiembre de 1857 de Instrucción Pública [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid Núm. 1.710, de 10 de etiembre, pp. 1-3), Arts. 87 a 90.

Resolución ministerial de 28 de Mayo de 1932 [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid úm. 160/1932, de 8 junio, p. 1759).

Villalaín Benito, José Luis: *Manuales escolares en España. Tomo II. Libros de texto autorizados y censurados (1833-874)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999, pp. 12-13.

- Publicaciones (autorizadas o permitidas) generales, es decir, de todas las materias o asignaturas de que constase en cada época la Primera enseñanza, y que contienen capítulos o partes dedicadas a la educación física, en cualquiera de sus formas.
- Publicaciones (autorizadas o permitidas) dedicadas específicamente a la educación física.

La revisión sintética de unas y otras nos lleva a las siguientes consideraciones (tabla 1):

- La relativamente abundante presencia de la educación física en las publicaciones destinadas a las escuelas, al menos en el plano de lo ideológico.
- La precocidad de las obras específicas, que se adelantan en algunos casos a las generales.
- El paralelismo cronológico entre unas y otras.

En la citada tabla 1 se muestra un resumen del número de obras pedagógicas destinadas a la escuela primaria hasta 1939 en las que se incluyen capítulos dedicados a la educación física o alguna de sus formas pedagógicas entonces vigentes; este resumen está extraído de un repertorio bibliográfico de próxima publicación.

Tabla 1: Libros de texto o de consulta para la Escuela primaria con presencia de materias de educación física hasta 1939 Se reflejan únicamente las obras en las que he localizado presencia; la diferencia hasta el total no ha sido consultada						
Tipos de obras		Período		Núm. de obras Totales	Presencia EF	
		Inicio	Final		n	%
Obras generales	Autorizadas	1840	1907	33	10	30%
	Permitidas	1845	1937	69	23	33,3%
Obras específicas de EF	Autorizadas	1818	1941	12	12	
	Permitidas	1851	1937	31	31	

C. Contenido doctrinal: Metodología de estudio

Para conocer, siquiera sucintamente, los contenidos de educación física que recomiendan los libros de texto o de consulta de la Primera enseñanza en este período, he seleccionado una muestra de los cuatro tipos de obras que hemos delimitado, de acuerdo con tres criterios histórico-pedagógicos:

- Escogeremos un mínimo de cuatro obras publicadas en años diferentes, para cubrir todo el período
- Cubriremos una variedad de autores, de diferentes profesiones o especialidades
- Seleccionaremos obras cuyo título recoja implícita o explícitamente su destino escolar.

A éstos, añadimos un criterio metodológico-funcional: dentro de las disponibles según los dos criterios anteriores, elegiremos las de más fácil accesibilidad.

He agrupado en tres aspectos la síntesis de las aportaciones doctrinales de las obras consultadas, para dar una panorámica general de los contenidos de educación física más habituales:

- Actividades o ejercicios recomendados

Muchos autores centran el discurso de la educación física escolar en recomendar algunos tipos de ejercitación preferente, con o sin justificaciones pedagógicas.

- Didáctica específica

Algunos autores, que a veces no coinciden con los anteriores, dan directrices didácticas sobre algunos tipos de ejercitación.

- Contenidos conceptuales

Por último, hay autores cuyo discurso doctrinal se limita a plantear conceptos más o menos específicos.

Sigue a continuación el estudio de detalle de cada una de las obras analizadas, presentadas según el orden de las cuatro categorías que hemos establecido; las obras generales serán estudiadas en este artículo, y las específicas, en el segundo:

Obras generales autorizadas	6 obras
Obras generales permitidas	4 obras
Monografías específicas autorizadas ...	4 obras
Monografías específicas permitidas	7 obras

En cualquiera de las cuatro categorías estudiaremos el detalle de las principales ideas reflejadas acerca de los tres aspectos definidos, para concluir con una valoración sintética en la que utilizaremos como parámetro de valoración el promedio de frecuencias de aparición de las enunciaciones de cada aspecto.

En todo caso, el estudio debe verse como una muestra no exhaustiva de aplicación de una metodología de investigación que intenta trascender la limitación contextual en aras de una visión puramente técnico-pedagógica, sin hacer inferencias subjetivas.

D. Obras generales autorizadas expresamente

Desde mediados del siglo XIX, numerosos autores escribieron cuestionarios o programas generales sobre la Primera enseñanza que fueron autorizados expresamente o recomendados por la Ad-

ministración educativa para su uso en las escuelas, y muchos de ellos dedican atención a la educación física, generalmente bajo la rúbrica de la Higiene, de cuya aplicación práctica formaban parte con frecuencia los ejercicios corporales y el juego.

El panorama que presentaremos abarca 6 publicaciones, estudiadas en un orden cronológico y desde diversas ópticas pedagógicas: la de un profesor de Escuela Normal del Magisterio, la de un director de escuela, la de un maestro de Primaria, la de reputados pedagogos, e incluso las de un médico y un jurista.

Recordemos que todas ellas son obras redactadas teóricamente para la escuela primaria, y autorizadas o recomendadas explícitamente por la Administración educativa.

1. Visión normalista

1— En 1883, el mismo año de creación del Museo Pedagógico nacional, Julián López Candeal, profesor de Escuela Normal, publica unos Programas generales para las escuelas de Instrucción Primaria, divididos en ocho secciones, de las que de la 1.^a a la 5.^a constituyen la escuela elemental, y de la 6.^a a la 8.^a, la Superior.¹⁷ La distribución de asignaturas por secciones es la siguiente:

- Asignaturas que se dan en las ocho secciones: Doctrina [Católica] (la de la 8.^a sección se denomina Religión y Moral), Historia Sagrada, Lectura, Escritura, Gramática (de 5.^o a 7.^o se denomina Analogía, y en 8.^o, Prosodia y Ortografía), y Aritmética.
- Asignaturas que además se dan en la escuela superior: Geografía, Historia de España, y Geometría y Dibujo.
- Asignaturas que sólo se dan en la sección 8.^a: Urbanidad para niños, Urbanidad para niñas, Higiene y Economía doméstica para niñas, Labores para niñas, y, sólo para niños, Agricultura, Industria y Comercio; Física, Química e Historia Natural; e Historia Universal.

En la tabla 2 siguiente se muestra el plan de los programas propuestos en esta obra, aprobada como libro de texto para las escuelas de primera enseñanza en 1886.¹⁸ En la tabla se han señalado dos asignaturas en las que aparecen alusiones a la educación física: Urbanidad para niños e Higiene y Economía doméstica, para niñas.

Las alusiones a educación física son las siguientes; en Urbanidad para niños, el tema 19 reza así:

«19. Manera como debemos considerar los juegos y conducirnos en ellos, y cuáles son los más propios de los niños. Qué deberemos hacer cuando se nos invite á jugar ó tomemos parte en juegos de prendas.»¹⁹

¹⁷ López Candeal, Julián: *Programas generales de enseñanza para las Escuelas de Instrucción Primaria. A los programas sigue una breve explicación acerca del modo de usarlos*. Madrid: Est. Tip. Felipe Pinto Orovio, 1883, 135 págs; otra ed., 1890.

¹⁸ Real Orden de 19 de Marzo de 1886 [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid Núm. 90/1886, de 31 Marzo, p. 990).

¹⁹ López Candeal, *Programas generales...*, p. 96.

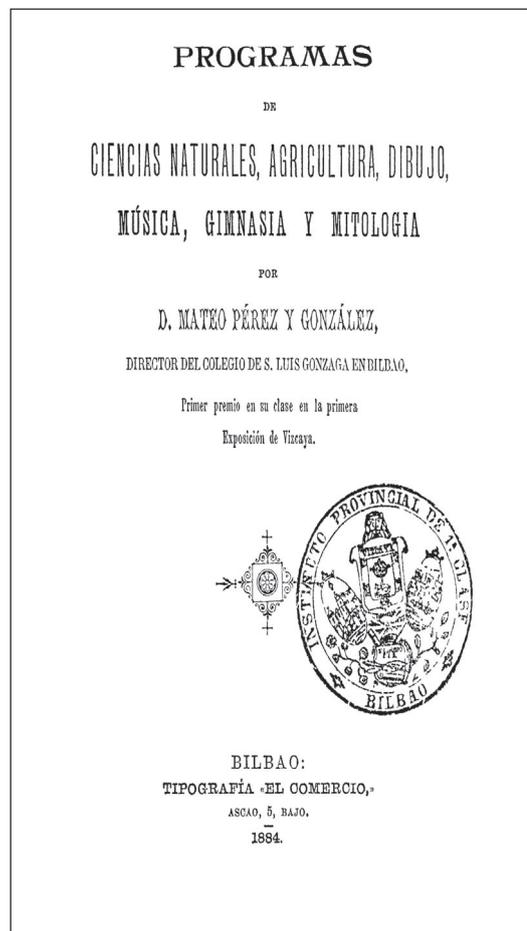
Por su parte, en el programa de Higiene y Economía doméstica para niñas encontramos el siguiente tema:

«13. Trabajo corporal. Ejercicios corporales más convenientes. Alternativa del trabajo y del reposo. Necesidad del movimiento en los niños...»²⁰

Aunque da la impresión de que los “niños” a que se alude son los futuros hijos de las niñas a las que se dirige el tema. Véase la citada tabla 2 siguiente.

Tabla 2: Programas generales de Instrucción Primaria (López Candéal, 1883)									
Resaltadas, asignaturas con presencia de aspectos de educación física									
Los ordinales en femenino se refieren a las secciones (grupos de nivel) en que el autor divide la Enseñanza primaria									
x = asignatura contemplada en la sección - = asignatura no contemplada									
Detalle de programas		Escuela elemental			Escuela superior				
Destinatarios	Asignaturas	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a
Común a niños y niñas	1. Doctrina [Católica]	x	x	x	x	x	x	x	-
	Religión y Moral	-	-	-	-	-	-	-	x
	2. Historia Sagrada	x	x	x	x	x	x	x	x
	3. Lectura	x	x	x	x	x	x	x	x
	4. Escritura	x	x	x	x	x	x	x	x
	Gramática	x	x	x	x	-	-	-	-
	5. Analogía	-	-	-	-	x	x	x	-
	Prosodia y Ortografía	-	-	-	-	-	-	-	x
	6. Aritmética	x	x	x	x	x	x	x	x
7. Geografía	-	-	-	-	-	-	x	x	x
8. Historia de España	-	-	-	-	-	-	x	x	x
9. Geometría y Dibujo	-	-	-	-	-	-	x	x	x
Sólo niños	10. Agricultura, Industria y Comercio	-	-	-	-	-	-	-	x
	11. Física, Química e Historia Natural	-	-	-	-	-	-	-	x
	12. Historia Universal	-	-	-	-	-	-	-	x
	13. Urbanidad para niños	-	-	-	-	-	-	-	x
Sólo niñas	14. Higiene y Economía doméstica	-	-	-	-	-	-	-	x
	15. Labores	-	-	-	-	-	-	-	x
	16. Urbanidad para niñas.	-	-	-	-	-	-	-	x

López Candéal, *Programas generales...*, p. 102.



2. Visión directiva

2—Al año siguiente, en 1884, el también profesor y Director de colegio privado Mateo Pérez y González publica unos completos Programas para la Primera Enseñanza.²¹

La obra, redactada en forma catequística, fue declarada útil para texto en la primera enseñanza en 1886;²² cada programa está desglosado en materias, y cada materia, en lecciones, pero no se desglosan éstas por edades, grados ni secciones (tabla 3 siguiente).

²¹ Pérez y González, Mateo: *Programas de ciencias naturales. Agricultura, dibujo, música, gimnasia y mitología*. Bilbao, Tip. «El Comercio», 311 págs.

²² Real Orden de 20 de Diciembre de 1886 [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid núm. 6/1887, de 6 Enero, p. 51).

Uno de los programas es precisamente el de Gimnasia, a la que se dedican 15 lecciones (casi el 8% del total de la obra), con abundantes orientaciones didácticas, modo de uso de aparatos e instrumentos, aunque sin un solo ejercicio práctico. Hay también presencia de educación física en la materia de Historia Natural, que incluye la Higiene, en la que el autor reproduce una interesante teoría sobre las “causas modificadoras de la salud”, circunfusa, ingesta, excreta, applicata, gesta (el ejercicio, el sueño y la vigilia) y percepta, difundida por el higienista Michel Lévy 40 años atrás.²³

Tabla 3:
Programas para la Primera Enseñanza (Pérez y González, 1886)

Resaltadas, asignaturas con presencia de aspectos de educación física		
Programa	Lecciones	Desglose en materias
Ciencias naturales	65	Preliminares, Física e Historia Natural .
Agricultura	34	Ocho materias.
Dibujo	38	Se incluye la materia de Geometría.
Música	28	Divididas entre Música vocal y Música instrumental.
Gimnasia	15	Preliminares (8 lecciones), Gimnasia de sala (3 lecciones), Aparatos y ejercicios que en ellos se practican (3 lecciones), e Instrumentos de gimnasia y ejercicios que con ellos se practican (1 lección).
Mitología	12	

3. Visión magisterial

[3]—En 1903, [Martín Chico Suárez](#) (1864-1931), regente por oposición de la Escuela práctica graduada de Segovia y ecologista pionero, publica unos Programas de Primera enseñanza en tres opúsculos, dedicados respectivamente al primero, segundo y tercer ciclo, primeros de su género efectuados por el sistema cíclico-concéntrico, según declara en la introducción, y de los que probablemente se hizo otra edición en 1910.²⁴

En cada uno de los opúsculos se agrupan las materias en cinco núcleos, y al final del quinto (Ciencias naturales y sus aplicaciones), sin que quede claro si forman parte de él, se hace referencia a los ejercicios corporales (tabla 4 siguiente).

Lévy, Miguel: *Tratado completo de higiene pública y privada*. Madrid: Imp. J. Repullés, 1846 (original en francés, *Traité d'hygiène publique et privée*, París, 1843-1845).

Chico y Suárez, M.: *Programas cíclico-concéntricos de Primera enseñanza*. [Tres opúsculos, dedicados cada uno a primero (47 págs.), segundo (56 págs.) y tercer ciclo (69 págs.), respectivamente]. Segovia, Imp. «Diario de Avisos», 903. Declarada útil para servir de texto en la enseñanza (Villalain, 2002, p. 233).

Los ejercicios corporales, obligatorios desde 1901, se resuelven con la misma fórmula en todos los ciclos:

«No incluimos programa de ejercicios corporales, porque la verdadera gimnasia higiénica es el juego de los niños al aire libre. Para cumplir esta parte de las disposiciones vigentes, nada tan conveniente como los paseos escolares.

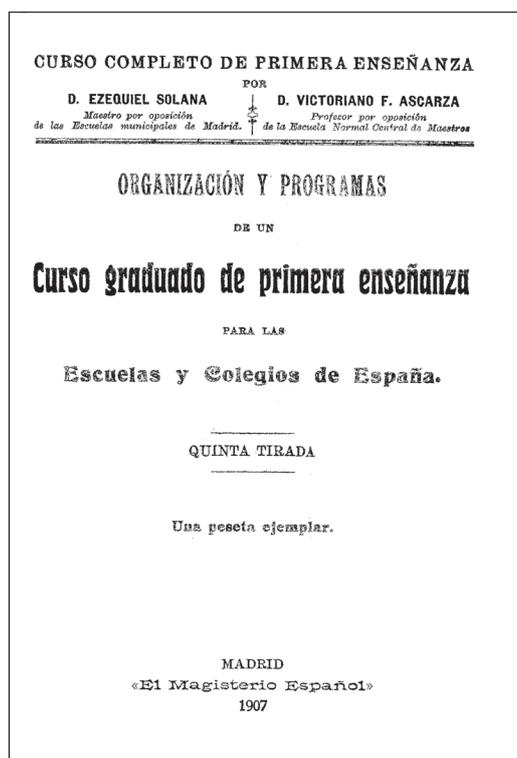
»En cuanto al canto escolar, debemos contentarnos, por ahora, con que los niños aprendan al oído algunas composiciones que despierten amor á la virtud, á la Patria y al trabajo, para cantarlas en los cambios de ejercicios.»²⁵

En el ciclo tercero añade un aspecto de interdisciplinariedad:

«En estas excursiones deben explicarse muchas de las materias contenidas en el último núcleo y algunas de las que comprenden los anteriores, recogiendo á la vez ejemplares para la formación de un museo escolar de productos del país.»

Tabla 4: Programas de Primera enseñanza (Chico Suárez, 1903)		
Resaltadas asignaturas con presencia de aspectos de educación física		
Núcleo	Nombre	Materias que comprende
1.º		Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada.
2.º	Lengua castellana	Lectura, Escritura y Gramática, con ejercicios de análisis y composición.
3.º		Aritmética, Geometría, Dibujo y Trabajos manuales.
4.º		Geografía político-descriptiva, Historia y rudimentos de Derecho.
5.º	Ciencias naturales y sus aplicaciones	Física, Química, Historia natural, Geografía astronómica y física, Fisiología é Higiene, aplicaciones agrícolas e industriales.
		Ejercicios corporales [no queda claro si pertenecen a este quinto núcleo o van separados].

²⁵ Chico, *Programas...* vol. 1, Primer ciclo, p. 45; vol. 2, Segundo ciclo, p. 54; vol. 3, Tercer ciclo, p. 67.



4. Visión de pedagogos reputados

4—Poco después, en 1907, dos prestigiosos autores de la época, Ezequiel Solana Ramírez (1863-1931) y Victoriano Fernández Ascarza (1870-1934), maestro de escuela el primero y profesor de Normal el segundo, publican unos programas graduados en tres grados (preparatorio [párvulos], elemental y superior) de las materias de Primera enseñanza.²⁶ La obra, de la que se hicieron varias ediciones, fue declarada útil para texto en las escuelas de Primera enseñanza en 1911.²⁷

Las materias aparecen agrupadas (“concentradas”, según la terminología de la época) en los mismos cinco grupos y con casi idéntico desglose que la obra del profesor Chico Suárez (1903), aunque los autores se atribuyen implícitamente la autoría del desglose, pues no citan el antecedente (tabla 5 siguiente).

Solana, Ezequiel; F[ernández]. Ascarza, Victoriano: *Organización y programas de un curso graduado de primera enseñanza para las escuelas y colegios de España*. Madrid: "El Magisterio Español", 1907.

Villalaín, *Manuales...*, 2002, p. 256.

Grupo	Materias que comprende
1.º	Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada.
2.º	Lengua castellana, ó Lectura, Escritura y Gramática.
3.º	Aritmética, Nociones de Geometría y Dibujo.
4.º	Geografía é Historia con rudimentos de Derecho.
5.º	Nociones de Ciencias físicas, químicas y naturales, Higiene y Fisiología humana.

Quedan fuera de la “concentración” los trabajos manuales, el canto y los ejercicios corporales; a los dos primeros se les da cierto carácter de transversalidad, mientras que únicas alusiones a educación física aparecen en el capítulo I (“Organización escolar”), y en el II (“Carácter de la enseñanza” [lo que actualmente denominaríamos ‘orientaciones didácticas’]):

«Los trabajos manuales deben ser como una integración del método y se relacionan con todas las materias en su parte experimental y práctica. Su enseñanza como clase especial, debe servir de contrapeso á los ejercicios intelectuales. Son las labores de las escuelas de niñas.

»El canto tiene lugar adecuado en los cambios de ejercicios, y se refiere á la educación del oído y del sentimiento.»

«Los ejercicios corporales deben reducirse á algunos ejercicios gimnásticos, y cuando el tiempo lo consienta, á paseos y excursiones.»²⁸

Y al comentar la distribución del tiempo en el horario escolar, leemos ideas de gran modernidad, sobre todo si tenemos en cuenta que se refieren a la globalidad del programa escolar, y no sólo a los ejercicios corporales propiamente dichos:

«Dentro del orden físico, ha de buscarse idéntica variedad y alternativa; así, á un ejercicio en que los niños estén en pie, debe suceder otro en que estén sentados; al que requiera preferente atención del oído, otro en que se ejercite la vista. Los mismos cambios de ejercicios con sus cantos, evoluciones y movimientos, los descansos y recreos, pueden ser útilmente aprovechados por el maestro en la obra educativa.»

En cuanto a la interdisciplinariedad, encontramos también alguna tímida alusión:

«La enseñanza ha de ser, en lo posible, objetiva, experimental y práctica: por eso se recomiendan más que las explicaciones largas, las lecciones de cosas, los sencillos experimentos de física, los paseos y excursiones...»²⁹

²⁸ Solana et al., *Organización y programas...*, 1907, p. 5.

²⁹ Solana et al., *Organización y programas...*, 1907, pp. 9 y 17, respectivamente.

5. Visión médica

5—Sin embargo, en la misma época, 1909, autoriza el Ministerio un *Catecismo de la salud*,³⁰ opúsculo redactado por el doctor Francisco Carmona Camón en forma catequística.³¹

El ilustre doctor, que alcanzó cierto renombre,³² incluye en su obra las siguientes alusiones a aspectos relacionables con la educación física:

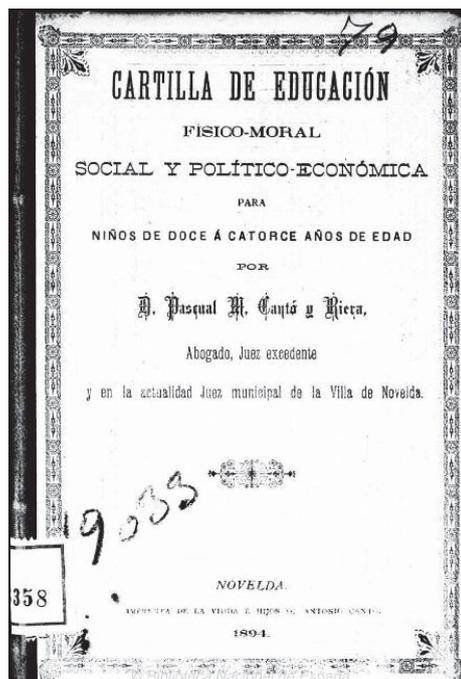
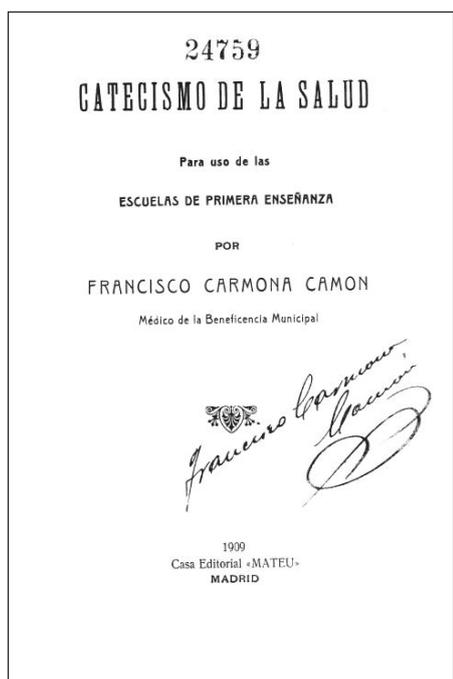
«[P]¿Qué efectos produce en el hombre la falta de trabajo corporal?

»[R] La pereza y la idiotez.³³

Y, como colofón del catecismo, después de señalar algunas normas higiénicas saludables, entre las que no se menciona en modo alguno la educación física, la pregunta clave:

«[P]¿Quedan algunos otros cuidados relativos á la salud?

»[R] Todos aquellos que se refieren á la salud del alma...»³⁴



Carmona Camón, Francisco: *Catecismo de la salud para uso de las escuelas de primera enseñanza*. Madrid, Mateu, 1909, 28 págs.

Declarada útil para la enseñanza en las Escuelas por Real orden de 19 de Julio de 1909 [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid Núm. 212/1909, de 31 Julio, p. 248).

sería decano del Colegio de Médicos de Madrid en 1926-27 <www.icomem.es/apps/fotos_icomem/presidentes.html, consulta de 2-05-2016>.

Carmona Camón, Francisco: *Catecismo de la salud...*, 1909, p. 22.

Carmona Camón, Francisco: *Catecismo de la salud...*, 1909, p. 28.

6. Visión del jurista

6—En 1894, un abogado y juez de Novelda (Alicante) interesado por temas educativos, Pascual M. Cantó Riera, en su *Cartilla de educación física-moral, social y política-económica*, redactada también en forma catequística, titula el capítulo III “De la preparación física”. Esta cartilla sería declarada de texto para las escuelas en 1896.³⁵

El autor preconiza la preferencia de la gimnástica natural sobre la artificial en las edades infantiles, recomienda la práctica de excursiones veraniegas, y aboga por la conveniencia de que pueblos y ciudades destinasen «sitios espaciosos poblados de arboledas, en donde los niños pudieran en días destinados al efecto, y bajo el cuidado y dirección de sus maestros ó encargados, entregarse á sus juegos predilectos.»³⁶

E. Obras generales permitidas

Fueron también numerosas las obras que, sin ser autorizadas expresamente por la Administración, tuvieron difusión entre el profesorado, en virtud del prestigio de sus autores.

Presentamos el estudio de 4 obras, también de diversas ópticas profesionales, todas ellas de reputado prestigio en su época, por lo que pudieron haber sido autorizadas expresamente incluso con mayor justificación que muchas de las efectivamente autorizadas.

1. Visión directiva

7—En 1923, Ángel Llorca García (1866-1942), director entre 1916 y 1936 del “Grupo Escolar Cervantes”, prestigioso centro escolar público de Madrid y una de las pocas escuelas graduadas de la época, ofrece un modelo de lección práctica de “ejercicios físicos” que consta básicamente de gimnasia educativa y juego,³⁷ según vemos en la tabla siguiente:

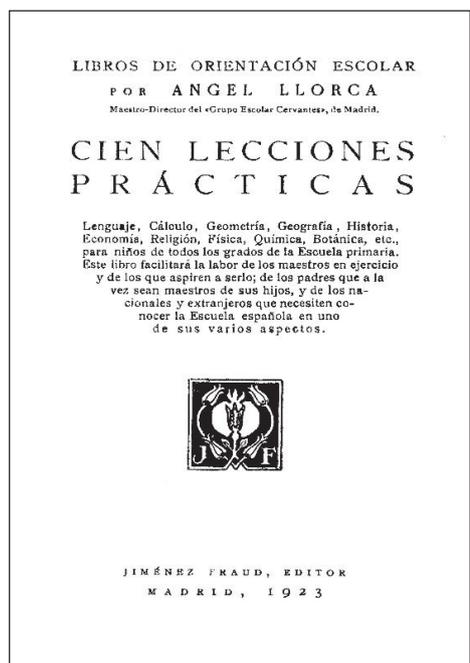
Grupos de actividades	Secuencia	Duración (min)	%	Total
Gimnasia educativa	3-5, 7-13, 15-16	21-27	51-55	41-49 min (100%)
Juego	14	10	24-20	
Movimiento libre	2, 6, 17	6-8	15-16	
Ida y vuelta a clase	1, 18	4	10- 8	

³⁵ Real Orden de 4 de Mayo de 1896 [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid Núm. 138/1896, de 17 Mayo, p. 502).

³⁶ Cantó Riera, Pascual M.: *Cartilla de educación físico-moral, social y político-económica*. Novelda (Alicante): Imp. Vda. É Hijos de D. Antonio Cantó, 1894, 92 págs. 2ª ed., corregida y aumentada, Valencia, Imp. A. Cortés Ballesteros, 1897.

³⁷ Llorca, Ángel: “XCIX.— La primera lección del Programa graduado de educación primaria de ejercicios físicos”, en *Cien lecciones prácticas*. Madrid: Jiménez Fraud, 1923, pp. 367-368.

En síntesis, un predominio de ejercicios dirigidos, la llamada “gimnasia educativa”, y un juego, componen el 75 por ciento de la lección (ver tabla alemana).



Lección práctica de ejercicios físicos (Llorca, 1923):	
<u>Secuencia y duración [minutos]</u>	<u>Actividad</u>
1	[2] Salen al patio con su maestro.
2	2-4 Paseo por el patio.
3	[1] Numeración y alineación en fila.
4	[3-4] Paso natural de marcha.
5	[2] Ejs. respiratorios.
6	[2] Moverse libremente por el patio.
7	[1] Numeración y alineación en fila.
8	[4-5] Elevación de brazos a 5 posiciones gimnásticas.
9	[2] Ejs. respiratorios.
10	[2-4] Vuelta al patio marchando en columna.
11	[1] Numeración y alineación en fila.
12	[1] Salto (3 veces)
13	[1] Numeración y despliegue en círculo.
14	[10] Juego de tareas 'El pichón vuela'.
15	[1] Despliegue a fila.
16	[2-4] Vuelta al patio.
17	[2] Los niños comentan [] la lección.
18	[2] Vuelven a la sala de clase.
Total: 41-49	

8—En 1926, un destacado personaje de la Primera enseñanza de la época, José Xandri Pich, inspector de Primera enseñanza en excedencia, director de otro Grupo escolar de élite, el “Príncipe de Asturias”, de Madrid, y posteriormente Consejero de Instrucción Pública,³⁸ resuelve el programa graduado de Educación Física remitiendo a las normas de la *Cartilla Gimnástica Infantil* publicada por el Directorio Militar en 1924, lo que vuelve a reiterar en la tercera edición de su obra, en 1932, ya en plena República; no obstante, advierte, en observaciones a pie de página:

«La clase de Gimnasia o Educación física, en los dos primeros grados, completará la de la música y canto. En lo posible, se ensayará a los alumnos en ejercicios rítmicos, pasos de baile, con el fin de desarrollar la atención, educar el oído y dar al cuerpo soltura y agilidad.»³⁹

Real decreto Núm. 1.419, de 30 de Mayo de 1930, nombrando Consejero de Instrucción Pública a D. José Xandri Pich [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid Núm. 152/1930, de 1 Junio, p. 1374).

Xandri Pich, J., *Programas graduados de Enseñanza Primaria*, Madrid, Tip. Yagües, 1926, p. 144.

2. Visión magisterial

9—También en la República, otros programas graduados publicados en 1932, premiados en concurso organizado por la Asociación Nacional del Magisterio Primario y suscritos por tres maestros nacionales (Juan Francisco García,⁴⁰ Norberto Hernanz, y David Bayón),⁴¹ no incluyen la Educación Física entre las materias que desarrollan: Lengua materna; Geografía, Historia y Derecho usual; Aritmética y Geometría; Ciencias Físiconaturales.⁴²

En esta última, sin embargo, aparecen algunas alusiones a aspectos o paradigmas de la educación física, aunque sólo de tipo conceptual:

Para el primer grado, «—Necesidad de la actividad... Ejercicios físicos.»⁴³

Para el segundo, «—Necesidad de la actividad. Breve conversación sobre las dos formas de actividad: Juego y trabajo... Jugar limpio... Beneficios de la actividad en nuestra salud.»⁴⁴

Para el tercero, «—Actividad corporal. Órganos. Músculos... Ejercicios. 1. Flexión de brazos, cuello, cintura, piernas, pies, etc. Decir qué hueso y músculos se ponen en acción...—Necesidad de la actividad (continuación). Los sentidos.»⁴⁵

⁴⁰ Un Inspector de Enseñanza primaria llamado Juan Francisco García García participó junto con Cándida Cadenas, una de las primeras mujeres nombrada Inspectora de Enseñanza primaria y futura Regidora de Educación Física de la Sección Femenina, en el Tribunal 1.º de Salamanca en los cursillos de selección profesional convocados en 1933, durante la República.

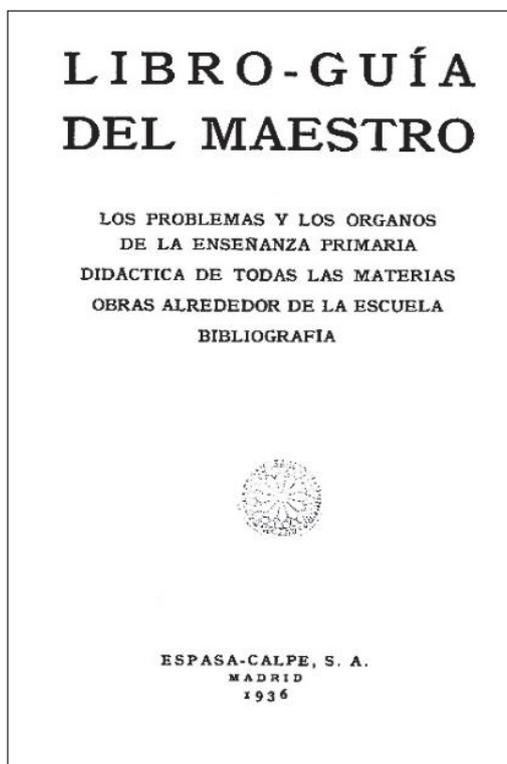
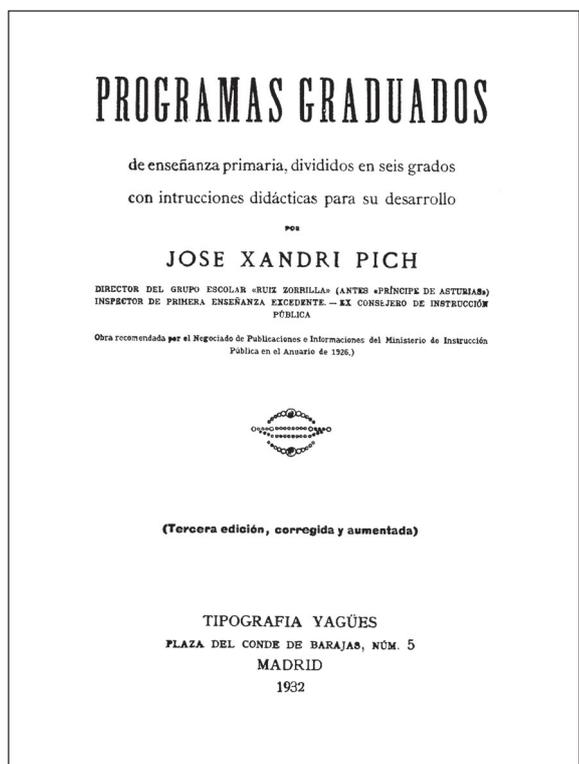
⁴¹ David Bayón Carretero fue maestro de Primera enseñanza y participó como miembro del Tribunal 7.º de Madrid en los cursillos de selección profesional convocados en 1933.

⁴² García, Juan Francisco; Hernanz, N. y Bayón, David: *Programas escolares graduados. Letras y Ciencias. Con instrucciones didácticas para su desarrollo*. Trabajos premiados en concurso organizado por la Asociación Nacional del Magisterio Primario. Madrid, Ed. Yagües, 1932, 222 págs.

⁴³ García et al., *Programas escolares...*, 1932, p. 185.

⁴⁴ García et al., *Programas escolares...*, 1932, p. 202.

⁴⁵ García et al., *Programas escolares...*, 1932, pp. 216 y 219.



3. Visión del especialista

10—En la misma línea, aunque más completo desde el punto de vista de la educación física, se publica poco después, también durante la República, un interesante *Libro-guía del maestro*, redactado por prestigiosas personalidades, como, entre otras:

- Luis de Zulueta y Escolano (Barcelona, 1878-Nueva York, 1964), Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Madrid y Ministro de Estado en un gobierno republicano.
- María de Maeztu Whitney (Vitoria, 1882-Buenos Aires, 1948), maestra y doctora en Filosofía y Letras ligada a la Institución Libre de Enseñanza y fundadora de la Residencia Internacional de Señoritas, la versión femenina de la Residencia de Estudiantes.
- María Sánchez Arbós (Huesca, 1889-Madrid, 1976), maestra ligada a la Institución Libre de Enseñanza.
- Jacobo Orellana Garrido, especialista en Educación especial.
- Luis de Hoyos Sáinz (Madrid, 1868-1951), geógrafo y antropólogo, Catedrático de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

El capítulo dedicado a Educación Física fue escrito por Demetrio Garralda,⁴⁶ maestro que había obtenido el título de Profesor de Educación Física de Primera enseñanza en dos cursos intensivos de especialización celebrados en la Escuela Central de Gimnasia del Ejército en Toledo, entre el 20 de abril y el 20 de junio de 1927,⁴⁷ quien elabora un documento sintético, fruto de dos influencias: la *Cartilla Gimnástica Infantil* de 1924,⁴⁸ y la *Gimnasia Educativa Sueca* del capitán y profesor de Gimnasia Rodrigo Suárez, de 1925.⁴⁹

El profesor Garralda presenta lo que denomina “plan de instrucción física”, que divide en dos niveles: el plan para párvulos, que comprende, según el autor, las edades de 4 a 8 años y el plan para niños de 8 a 14 años.

En España, el límite entre párvulos y escolares de primaria ha estado siempre en los 6 años, por lo que en principio cabe pensar que el autor se equivoca en la asignación de edades de su plan; la causa es que se inspira directamente en la *Cartilla Gimnástica*, la cual, aunque sí que señala correctamente los límites entre ambos niveles educativos, advierte que el plan de párvulos se aplicará también a los niños hasta 8 años, matiz que el profesor omite.

«El plan para párvulos puede reducirse a juegos en sus distintas modalidades, ejercicios respiratorios y mucha higiene»,⁵⁰ siendo estas modalidades de juegos las siguientes: Juegos corporales, a los que clasifica de la misma manera que la *Cartilla Gimnástica*, es decir, de imaginación, recreativos y pedagógicos, y juegos sedentarios, que «deben ser aprovechados por el maestro para iniciar a los parvulitos en el dibujo, escritura, lectura, cálculo, etc.»⁵¹

Por lo que se refiere al plan para niños de 8 a 14 años, está compuesto de: «Juegos recreativos, juegos pedagógicos, gimnasia educativa e iniciación de determinados juegos deportivos»,⁵² estando constituida la gimnasia educativa por los mismos grupos de ejercicios preconizados por la aludida obra de don Rodrigo Suárez.

⁴⁶ Garralda [Argoniz], Demetrio: “La Educación Física en la escuela”, en *Libro-guía del maestro. Los problemas y los órganos de la Enseñanza primaria. Didáctica de todas las materias. Obras alrededor de la Escuela. Bibliografía*. Madrid: Espasa-Calpe, 1936, pp. 595-618.

⁴⁷ Circular de 9 de Abril de 1927, de la Dirección general de Primera enseñanza (Gaceta de Madrid Núm. 105/1927, de 15 Abril, p. 432), y R. O. Núm. 699, de 20 de Mayo de 1927 (Gaceta de Madrid Núm. 144/1927, de 24 Mayo, pp. 1186-1187).

⁴⁸ Ministerio de la Guerra. Escuela Central de Gimnasia: *Cartilla Gimnástica Infantil*. Publicaciones del Directorio Militar. Madrid: Rivadeneyra, [1924].

⁴⁹ Suárez Álvarez, Rodrigo: *Gimnasia educativa sueca*. Toledo: Imp. Colegio M^a Cristina, 1925.

⁵⁰ Garralda, “La Educación Física en la escuela”, ..., 1936, p. 595.

⁵¹ Garralda, “La Educación Física en la escuela”, ..., 1936, p. 600.

⁵² Garralda, “La Educación Física en la escuela”, ..., 1936, p. 601.

Todos y cada uno de los capítulos de la edición original del Libro-guía del Maestro serían publicados de nuevo por la misma editorial en 1941, dentro ya del régimen franquista, en opúsculos individuales que formaban parte de una colección titulada “Serie Didáctica”.⁵³

F. Síntesis y valoración: La educación física escolar recomendada en las obras generales

En las tablas que siguen ofrecemos una síntesis de las ideas básicas que respecto de la educación física escolar plantean las publicaciones analizadas, acerca de los tres aspectos didácticos que hemos caracterizado: Actividades recomendadas, didáctica específica, y contenidos conceptuales. En cada aspecto desglosaremos las obras expresamente autorizadas de las simplemente permitidas, para intentar discernir los posibles criterios utilizados por la Administración para autorizar o no las obras; utilizaremos el parámetro que hemos dado en denominar promedio de frecuencias.

1. Actividades recomendadas

En la tabla 6 aladaña vemos las actividades físicas que recomiendan las publicaciones generales para la Escuela anterior al franquismo: en la mayoría de obras autorizadas hay coincidencia en señalar los paseos y excursiones, los juegos y el canto como las más recomendables, e incluso encontramos una obra que contempla los trabajos manuales como contenido de enseñanza de la educación física. En las obras permitidas, las actividades más frecuentes son los ejercicios gimnásticos y los juegos.

Tabla 6: Obras generales: Actividades recomendadas hasta 1939						
x= actividad recomendada -= actividad no recomendada						
[x]= actividad recomendada indirectamente						
Recuadradas, actividades con continuidad						
Actividades	Obras autorizadas			Obras permitidas		Total
	1897	1903	1907	1926	1936	
1. Ejercicios gimnásticos	-	-	x	[x]	[x]	3
2. Ejercicios rítmicos	-	-	-	x	-	1
3. Pasos de baile	-	-	-	x	-	1
4. Juegos	x	x	-	[x]	[x]	4
5. Paseos y excursiones	x	x	x	-	-	3
6. Canto	-	x	x	-	-	2
7. Trabajos manuales	-	-	x	-	-	1
Total actividades:	2	3	4	4	2	15
Promedio de frecuencias:	3,0			3,0		

Hay por tanto, una cierta congruencia entre las actividades recomendadas por uno y otro tipo de publicaciones: los juegos y los ejercicios gimnásticos. En cuanto al promedio de frecuencias, no

¡Sorprendentemente, Demetrio Garralda había sido fusilado en las primeras semanas de la Guerra Civil por las tropas franquistas (Egaña, Iñaki, *Los crímenes de Franco en Euskal Herria. 1936-1940*, Tafalla, Txalaparta, Octubre 2009, p. 12).

encontramos diferencia entre las obras autorizadas y las permitidas, con 3 actividades de media en cada categoría.

2. Didáctica específica

En la tabla 7 siguiente se muestra la síntesis de los aspectos didácticos específicos de que tratan las obras analizadas; entre las obras expresamente autorizadas destaca la atención dedicada a la **interdisciplinariedad**, y aparece la **alternancia de esfuerzos** aplicada al conjunto de materias de la Primera enseñanza como técnica didáctica apropiada para facilitar la asimilación de la enseñanza, mientras que entre las permitidas encontramos un ejemplo de lección práctica, seguramente útil como ejemplo para el maestro o la maestra.

No hay por consiguiente una continuidad entre uno y otro tipo de publicaciones.

En cuanto al promedio de frecuencias, hay una ligera ventaja de las autorizadas (media de 1,3 temas frente a 1), pero el número de enunciaciones es poco significativo.

Tabla 7:
Obras generales: Didáctica específica prescrita hasta 1939
x= tema tratado - = tema no tratado
Recuadrados, temas con continuidad
Obras autorizadas Obras permitidas

Temas	1884	1903	1907	1923	Total
1. Alternancia de esfuerzos	-	-	x	-	1
2. Interdisciplinariedad	-	x	x	-	2
3. Lecciones prácticas	-	-	-	x	1
4. Lecciones teóricas	x	-	-	-	1
Total temas:	1	1	2	1	5
Promedio de frecuencias:	1,3			1	

3. Contenidos conceptuales

Podemos apreciar en la tabla 8 siguiente que los aspectos conceptuales tratados en las obras analizadas son más diversos, hasta el extremo de no haber ninguna coincidencia, ni entre tipos de obras, ni entre autores; algunos de los temas, además, son poco relevantes para la práctica educativa de la educación física.

De forma similar a la didáctica específica, los contenidos conceptuales de las obras autorizadas tienen una ligera ventaja en cuanto al promedio de frecuencias (1,3 frente a 1), aunque hay asimismo poca cantidad de enunciaciones para considerarla significativa.

Tabla 8:
Obras generales: Contenidos conceptuales hasta 1939

x= tema tratado - = tema no tratado

	Obras autorizadas		Obras permitidas		
Temas	1883	1884	1909	1932	Total
1. Forma de jugar educadamente	x	-	-	-	1
2. Causas modificadoras de la salud	-	x	-	-	1
3. Prioridad de la salud del alma	-	-	x	-	1
4. Ejercicios más convenientes	x	-	-	-	1
5. Necesidad de la actividad física	-	-	-	x	1
Total temas:	2	1	1	1	5
Promedio de frecuencias:	1,3		1		

G. Fuentes

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

1883 López Candeal, Julián: *Programas generales de enseñanza para las Escuelas de Instrucción Primaria. A los programas sigue una breve explicación acerca del modo de usarlos*. Madrid: Establ. Tip. Felipe Pinto Orovio, 1883, 135 págs.⁵⁴—Otra ed., 1890.

1884 Pérez y González, Mateo: *Programas de ciencias naturales, agricultura, dibujo, música, gimnasia y mitología*. Bilbao: Tip. «El Comercio», 1884, 311 págs.⁵⁵

1894 Cantó Riera, Pascual M.: *Cartilla de educación física-moral, social y política-económica para niños de 12 á 14 años de edad*. Novelda (Alicante): Imp. de la Vda. é Hijos de Antonio Cantó, 1894, 92 págs.⁵⁶

2ª ed., corregida y aumentada, Valencia, Imp. A. Cortés Ballesteros, 1897, 157 págs.

1903 Chico y Suárez, Martín (1864-1931): *Programas cíclico-concéntricos de Primera enseñanza*. Segovia: Imp. del «Diario de Avisos», 1903.⁵⁷ Tres opúsculos, dedicados cada uno a primero (47 págs.), segundo (56 págs.) y tercer ciclo (69 págs.) respectivamente.

Otra ed., *Programas cíclicos para las escuelas de primera enseñanza*, Madrid, 1910.

aprobada como texto para las Escuelas de Primera enseñanza por R. O. de 19 de Marzo de 1886 [Ministerio de Fomento] Gaceta de Madrid núm. 90/1886, de 31 Marzo, p. 990).

Declarada útil para texto en los establecimientos de primera enseñanza por R. O. de 20 de Diciembre de 1886, Lista 18 Colección legislativa de Primera enseñanza Tomo IV. Madrid: Dirección general de Instrucción pública (Imp. Mnl Teo), 1886].

Aprobada para texto en las Escuelas de primera enseñanza para adultos por R. O. de 4 de Mayo de 1896 (Gaceta de Madrid núm. 138/1896, de 17 Mayo, p. 502).

Declarada útil para servir de texto en la enseñanza (Villaláin Benito, *Manuales escolares...*, 2002, p. 233).

- 1907 Solana [Ramírez], Ezequiel (1863-1932); F[ernández] Ascarza, Victoriano (1870-1934): *Organización y programas de un curso graduado de primera enseñanza para las escuelas y colegios de España*. Madrid: «El Magisterio Español», 1907, 65 págs.⁵⁸ (‘Curso completo de primera enseñanza’.)
- 1909 Carmona Camón, Francisco (médico): *Catecismo de la salud para uso de las escuelas de primera enseñanza*. Madrid: Imp. Mateu, 1909, 28 págs.⁵⁹
- 1923 Llorca [García], Ángel (1866-1942): *Cien lecciones prácticas*. Madrid: Jiménez Fraud, 1923, 380 págs. (‘Libros de Orientación Escolar’, II).
- Otra ed., *Cien lecciones prácticas de todas las materias y para niños de todos los grados de la escuela primaria*, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, 1932, 379 págs.
- 1926 Xandri Pich, José: *Programas graduados de Enseñanza Primaria*. Madrid: Tip. Yagües, 1926.—2.^a ed., 1927.—3.^a ed., corregida y aumentada, 1932.—Otra ed., 1934.
- 1932 García, Juan Francisco; Hernanz, N. y Bayón, David: *Programas escolares graduados. Letras y Ciencias. Con instrucciones didácticas para su desarrollo*. Trabajos premiados en concurso organizado por la Asociación Nacional del Magisterio Primario. Madrid: Tip. Yagües, 1932, 222 págs.
- 1936 *Libro-guía del maestro. Los problemas y los órganos de la enseñanza primaria. Didáctica de todas las materias. Obra alrededor de la escuela*. Madrid: Espasa-Calpe, 1936.
- [En la segunda parte del libro, el capítulo XV, redactado por Demetrio Garralda, se titula “La educación física en la Escuela”.]

INFORMACIÓN

Este artículo se complementará con otro, que aparecerá en Cabás 17, y que tratará, dentro del mismo periodo y temática, sobre cartillas y manuales específicos.

⁵⁸ Declarada útil para que sirva de texto en las Escuelas de Primera enseñanza en 1911 (Villalaín Benito, *Manuales escolares...*, 2002, p. 256).

⁵⁹ Declarada útil para la enseñanza en las Escuelas por R. O. de 19 de Julio de 1909 [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid núm. 212/1909, de 31 Julio, p. 248).

La Universidad Popular Femenina de La Grande Obra de Atocha de A Coruña (1927-1968)

The popular feminine university of La Grande Obra de Atocha of A Coruña (1927-1968)

M^a Carmen Gómez Gómez

Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León. Universidad Católica de Ávila

Jacinto Escudero Vidal

Universidad Pontificia de Salamanca

M^a Teresa Iglesias Polo

La Grande Obra de Atocha

Fecha de recepción del original: septiembre 2016

Fecha de aceptación: octubre 2016

Resumen:

La Grande Obra de Atocha es una institución fundada en 1923 en A Coruña con el fin de dar a la sociedad herramientas para mejorar su calidad de vida; tienen cabida en este centro todas las personas, pero especialmente las mujeres y los niños. El fundador, Baltasar Pardal, es una persona sensible a los acontecimientos del momento y a la vez inquieto y luchador por buscar alternativas o soluciones. En 1927 abre una sección, dentro de la institución educativa, que denomina Universidad Popular Femenina con el fin de ayudar a la promoción social de la mujer.

Palabras clave. Baltasar Pardal, La Grande Obra de Atocha, Universidad Popular Femenina, Promoción social.

Abstract:

La Grande Obra de Atocha is an institution set up in 1923 in A Coruña, which has the aim of giving tools to society to improve its life quality. In this school, there is place for all people but especially for women and children. The founder, Baltasar Pardal, not only is a sensitive person towards the current events but also persistent in looking for options and solutions. In 1927, he opens a section, within the educational institution, that is called Women's Popular University (Universidad Popular Femenina), with the main objective of promoting women in society.

Keywords. Baltasar Pardal, The Great Work of Atocha, Popular female college, Social promotion.

1. Introducción.

La Grande Obra de Atocha es una institución benéfica nacida en A Coruña en los años 20 del siglo pasado, fundada por un sacerdote con el objetivo de mejorar la situación de un barrio ofreciendo formación, especialmente a las mujeres. A este centro de ideario católico le van a afectar las diferentes políticas y también los conflictos surgidos en algunos momentos entre la Iglesia y los movimientos laicistas, como sucederá durante la II República que es clausurada.

A principios del siglo XX el analfabetismo está presente en todos los lugares del país, muchos adultos no han tenido instrucción primaria. En A Coruña más de la mitad de los niños no asisten a las escuelas (Instituto Nacional de Estadística, 1912:128). Entre los adultos el número de personas que no saben leer y escribir es más de una cuarta parte de la población y se acentúa aún más este dato en las mujeres; en el censo de 1920 más del 35% de las mujeres son analfabetas frente al 27% de los hombres (Censo de Población de A Coruña, 1929:90-94),

2. Universidad Popular Femenina.

Bajo esta denominación califica el fundador de La Grande Obra de Atocha, Baltasar Pardal, a un conjunto de enseñanzas que se imparten en el centro desde 1927 y que comprenden: educación de adultas con clases nocturnas y sección especial para casadas y madres de familia, cursos primero y segundo de la escuela Normal de maestras, comercio, academia de música en dos grados y mecanografía (TENREIRO, 1985). A partir del curso 1927 – 1928 se integran en la Universidad Popular Femenina talleres de corte y confección primero y sección de bordado después.

Las primeras usuarias de la Universidad Popular Femenina provienen del barrio en el que está ubicada la institución, pero en muy poco tiempo comienzan a llegar de todas las partes de la ciudad. Para comprobar esta extensión se ha analizado el libro de registro, en este documento se puede apreciar que las primeras matrículas son del día 1 de septiembre de 1927 pero hasta el mes de octubre no están completos los datos de las matriculadas por lo que se desconoce la procedencia de las primeras. Las primeras inscritas son de las calles Orillamar, Torre y Campo de la Leña, cercanas todas ellas al centro, pero en poco tiempo los registros de las matrículas demuestran la procedencia de 290 calles de la ciudad.

Las enseñanzas impartidas en la Universidad Popular Femenina se clasifican en tres grupos que están estrechamente interrelacionados e integrados los dos últimos en el primero; estos son: enseñanza de adultas, enseñanza superior y enseñanzas especiales.

3. Enseñanza de adultas.

Esta modalidad de enseñanza está indicada para las mujeres adultas; esto quiere decir a partir de los 14 años aproximadamente, aunque veremos casos en los que la edad es muy inferior, e incluso hay una matrícula de una niña de ocho años. La edad límite tampoco existe, llegan así hasta los 60

años. El objetivo es que estas mujeres, que por sus obligaciones laborales o personales no han podido antes recibir una formación básica, ahora puedan hacerlo y además puedan prepararse para una enseñanza superior o aprender costura, música o mecanografía. Las clases son en horario de tarde para así ser compatible con los horarios laborales.

El primer documento que menciona dichas enseñanzas es el “Movimiento escolar de la Obra desde su inauguración el 30 de agosto de 1923” publicado en un calendario de la Institución de 1929. En dicho resumen aparecen clases de preparación para la Normal de magisterio en el curso 1924/25, al curso siguiente se le suman las clases de preparación para comercio y en el 1926/27 la sección de talleres y escuela de aprendizaje. Es a partir de este curso cuando todas estas enseñanzas de adultas conformarán a la Universidad Popular Femenina de La Grande Obra de Atocha.

Desde el día 1 de septiembre de 1927 que comienza el libro de registro de inscripción número 1 de la Sección 4ª Universidad Popular Femenina, el número de alumnas matriculadas no cesa de crecer durante todo el curso y los cursos posteriores. En el mes de septiembre hay 49 matrículas, en octubre pasa a 276 y continúa creciendo el número de interesadas como puede apreciarse en la siguiente gráfica.

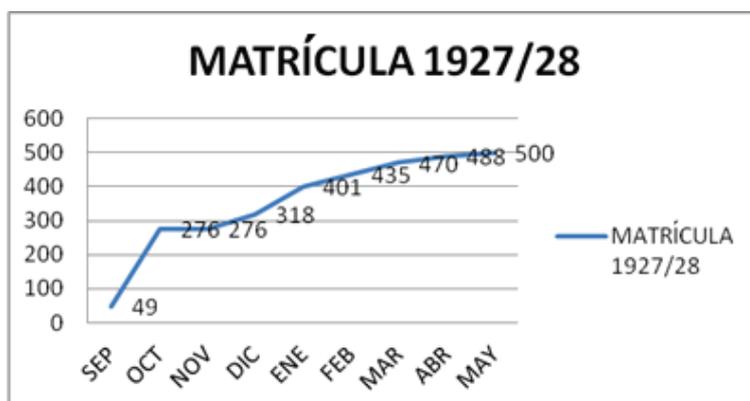


GRÁFICO 1. número de matrículas en la UPF en el curso 1927/28. elaboración propia a partir de los datos obtenidos del libro de matrícula de la UPF. (archivo GOA).

4. Enseñanza superior.

Este tipo de enseñanza está pensada para preparar a las alumnas para el ingreso en la escuela Normal de magisterio, en la escuela de comercio o para obtener el título de bachillerato. El mismo profesorado de La Grande Obra, debidamente preparado, impartía dichos estudios y luego las alumnas se examinaban por libre en los centros oficiales, donde adquirirían la titulación correspondiente. Más adelante, después de fundado el Instituto Secular Hijas de la Natividad de María, aquí se encuadran también las enseñanzas de las aspirantes a formar parte del profesorado de la Institución, que recibe su formación en el Internado de maestras.

Desde los primeros tiempos de funcionamiento de La Grande Obra de Atocha, manifestó el director Baltasar el deseo de que se “valorase a las alumnas y se les orientase para la vida, según los talentos que demostraban haber recibido de Dios.” De este modo la Obra extendió su acción, no sólo dando clases superiores para alumnas capaces de estudiar la carrera del magisterio y de comercio, sino facilitándoles gratuitamente toda clase de medios a las que carecían de recursos económicos.

5. Enseñanzas especiales.

Dentro de esta modalidad se comprenden las enseñanzas de música, canto, corte y confección, mecanografía y taquigrafía. En la academia de música se puede cursar solfeo, piano y violín; en la mecanografía y taquigrafía se sigue el método Caballero.

Gran importancia tienen las enseñanzas del taller de corte y confección, ya que permiten a las jóvenes buscarse un empleo o un modo de vida. En el curso 1926/27 aparece una sección denominada Talleres en el documento del calendario de 1929 del “Movimiento Escolar de la Obra...”; pero no se puede confirmar que sea este taller ya que según otro documento es el 16 de mayo de 1927 cuando se inaugura oficialmente. Este taller estaba ya proyectado por Pardal cuando ideó la ampliación de los edificios en 1925 para dar cabida a más servicios y será con el nuevo curso 1927/28 cuando comience su funcionamiento. El motivo de la demora se debe a que las maestras encargadas de su funcionamiento se encontraban realizando un viaje por el país en busca de buenas prácticas en costura, al igual que ya antes lo hizo el fundador buscando las más innovadoras experiencias a nivel pedagógico.

Las encargadas del taller eran Juana Camino Ventureira y M^a Dolores Ferreiro Fernández, que viajaron hasta Barcelona para aprender corte y confección y allí después de tres meses obtienen su diploma en la academia Martí. El motivo de ir a este lugar y no a otro, fue el mismo que movió a su director a llegar a Granada y aprender de los mejores profesionales de cada campo que había en el país en este momento, para luego poder aplicar esos conocimientos e innovación en A Coruña.

Al igual que en el campo educativo Andrés Manjón era una referencia en el momento, en corte y confección lo era Carmen Martí de Missé. La técnica Martí surgió (según la actual directora del Institut Central de Patronatge, Tall i Confecció) por la necesidad que existía de buscar un manera fiable de hacer vestidos, porque era muy engorroso hacer las prendas sobre el cuerpo, que exigía múltiples correcciones. La directora de Corte Martí, Carmen Alejandre (nieta política de Carmen Martí de Missé) cuando le preguntamos, en enero de 2012, por la técnica la definió de la siguiente manera:

“La técnica Martí es para aprender a cortar y confeccionar toda clase de prendas de vestir en dos modalidades, una para el corte de patrones tipo por medio de la aplicación de medidas directas, fundadas matemáticamente en la configuración personal y otra de transformación que permite variar el patrón tipo.”

Este sistema nació en 1890 y comenzaron a impartirse cursos en 1896, de manera que las alumnas salían de la academia capacitadas para trabajar como patronistas, modistas o profesoras de corte Martí, que hoy en día sigue siendo un centro de referencia. Desde los comienzos destaca y obtiene prestigiosos premios internacionales, como el de la Exposición Internacional de Londres de Arte Moderno e Industria del año 1914 y en la Exposición Internacional de París de 1924 (Alejandre, 2012).

No sabemos, al menos de momento, el medio por el cual Pardal tenía conocimiento de este método o de esta academia, pero no sería difícil conocerla por la prensa ya que en la época eran muchos los periódicos que lo elogiaban; de todas formas no es tan importante la manera en que llegó a conocerlo sino que consiguió implantarlo en sus escuelas. Con este taller ofrecía a la mujer una doble ayuda; por un lado hacer vestidos (no existía el pret a porter) y por otro, una salida laboral proporcionándoles un modo de realizarse y de ganarse la vida.

Algunos años más tarde se amplía el Taller con la sección de bordado a mano. A modo anecdótico cabe señalar que muchas jóvenes de A Coruña acudían a La Grande Obra para aprender a bordar y confeccionar ellas mismas su equipo matrimonial antes de contraer matrimonio.

6. Organización de la Universidad Popular Femenina.

En la siguiente gráfica se puede apreciar el número de matriculadas en la Universidad Popular Femenina desde 1927 hasta 1968. Hay que tener en cuenta que en el citado documento de registro aparece la fecha de matrícula inicial de las mujeres, pero no la fecha de baja y tampoco una posible renovación de plaza por curso. Por lo tanto cada alumna matriculada aparece solamente una vez en el libro, independientemente de las enseñanzas que luego curse o del tiempo que permanezca en la Institución.



GRÁFICO 2. Número de matriculas por años en la UPF, elaboración propia a partir de los datos obtenidos del registro de matrícula. (archivo GOA).

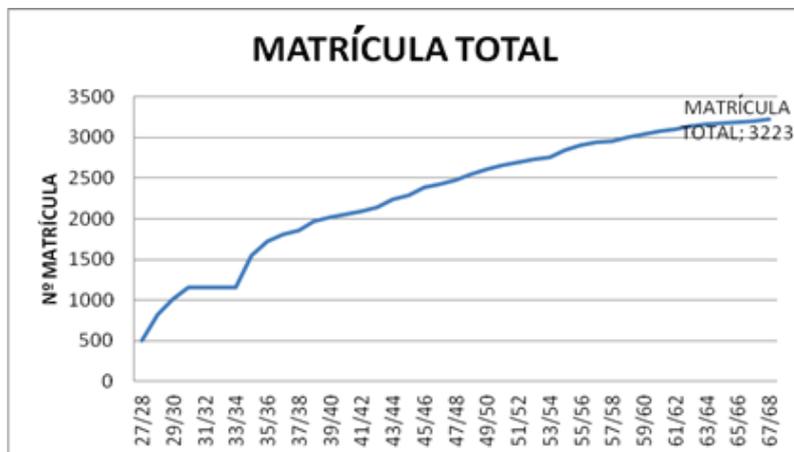


GRÁFICO 3. Número de matrículas totales en la UPF. elaboración propia a partir de los datos obtenidos del registro de matrícula. (archivo GOA).

La primera matrícula en las enseñanzas de adultas bajo la denominación de Universidad Popular Femenina tiene fecha de 1 de septiembre de 1927 y la última del 11 de marzo de 1968.

Durante este periodo el número de grupos ha variado así como las enseñanzas impartidas. El número de grupos fue de 16, pero no todos tienen la misma trayectoria, veamos a cada una de manera independiente.

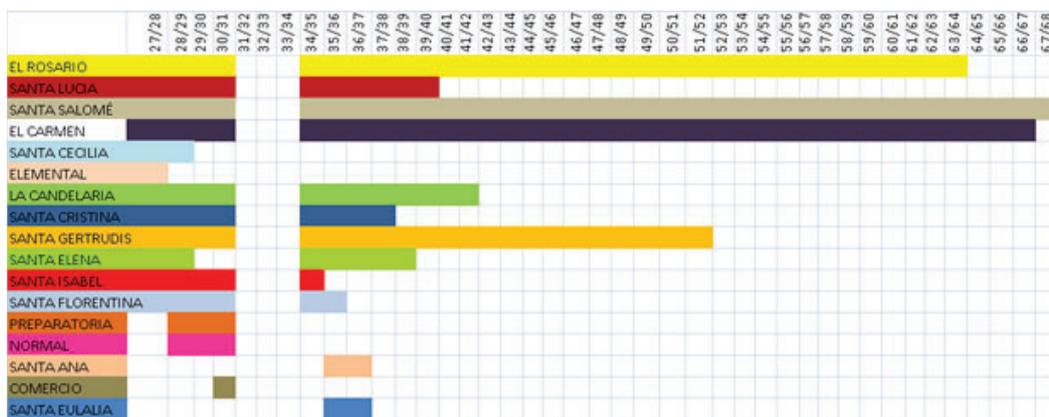


GRÁFICO 4. Aulas en activo en la UPF desde 1927 hasta 1968, elaboración propia a partir de los datos obtenidos del libro de registro de inscripción número 1 de la sección 4ª Universidad Popular Femenina.

Las distintas enseñanzas se llevan a cabo en los mismos espacios en que se imparten las clases diurnas; cambia el nombre de grupo y los integrantes, pero las aulas son las mismas.

Se puede apreciar en el gráfico anterior, que algunos grupos tienen una larga trayectoria mientras que otros duran solamente un curso escolar. No existe documentación que indique qué tipo de enseñanzas se impartían en cada grupo, ni qué características tenían las alumnas de cada uno de ellos. Por testimonios orales de las primeras maestras, se sabe que al grupo de comercio asistían las alumnas que se preparaban para sacar esta titulación y también que tenían carácter oficial las enseñanzas impartidas en La Grande Obra de Atocha, pero se puede ver que la permanencia de este grupo es muy corta en el tiempo.

A la clase de preparatoria asisten las que se preparan para el ingreso en comercio o en la Normal y a este último las que luego se presentaban a exámenes en la Normal de maestras de A Coruña para obtener la titulación de maestras. El grupo de Santa Cecilia es el que conformaba las enseñanzas de la academia de música. Del resto de grupos no hay, o no se ha encontrado de momento ninguna información, por lo tanto se intentará dar alguna respuesta analizando las alumnas matriculadas en cada uno de ellos. Para poder analizarlo, de 3225 matrículas se trabaja sobre los datos de 2838, que son los registros que proporcionan datos del grupo en que están matriculadas.

Santa Ana: Este grupo comienza en 1935 y cierra en 1937. La matrícula total en estos dos cursos es tan solo de 10 alumnas de las cuales la mayor tiene 19 años y la más joven 13. La media de edad sería 15 años pero el 50% tienen 14 años. La dedicación de las usuarias es la que aparece como “su casa” y “labores de costura”, excepto dos que “se dedican a la venta”.

La Candelaria: Este grupo tiene en total una matrícula de 187 mujeres, dura desde el curso 1927/28 hasta 1941/42, aunque el curso anterior a este no aparece ninguna matriculada. Aquí es donde asiste la alumna de mayor edad de la Universidad Popular Femenina con 60 años, la más pequeña tiene 15 y hay 19 alumnas que no muestran este dato. La media de edad está en los 28.8 años, aunque la mayoría de alumnas que asisten tienen 25 años. Es el grupo en el que encontramos menos desfase de edad entre unas mujeres y otras, ya que el número de asistentes entre los 20 y 35 años es casi homogéneo.

No se sabe el tiempo que permanecen en este grupo, pero al abrir las puertas hay un gran número de asistentes, de la misma manera que ocurre después del periodo republicano cuando abre de nuevo, tras haber estado clausurada La Grande Obra de Atocha. En los otros cursos el número de altas es significativamente inferior, quizás se deba a que las matrículas posteriores a las dos aperturas sean las correspondientes a cubrir las plazas vacantes de los grupos. En cuanto a las profesiones siguen siendo en su mayoría mujeres que están en casa, sirvientas o empleadas.

El Carmen: Aquí se encuentra el grupo más numeroso de todos con un total de 585 niñas y/o mujeres matriculadas. Comienza a funcionar desde el principio y dura casi hasta el final, hasta 1966. Por edades se encuentra que la usuaria mayor tiene 42 años, la más pequeña 11 y hay cinco a las que les falta este dato. La media de edad sería de 15.4 años pero son 14 años los que tienen la gran mayoría.

Tiene este grupo un tiempo en el que no aparecen matrículas que son los cursos 1954/55 y los dos siguientes. En cuanto a la dedicación de las mujeres que asisten, la mayoría continúan dedicándose a estar en casa, a tareas de servicio y de costura.

Santa Cecilia: Las enseñanzas musicales estaban integradas en este grupo, aunque la mínima matrícula y el poco tiempo de duración hace pensar que hubiera algún otro grupo como el de Preparatoria o el de Normal que también tuvieran esta formación. Una de las alumnas aparece matriculada en solfeo, en las otras no se especifica, aunque se sabe que también había enseñanza de piano y violín.

Dura este grupo solamente dos cursos, del 1927/28 hasta el siguiente y con una matrícula de cinco alumnas, de las cuales la mayor tiene 10 años, la menor 8 y una aparece sin el dato de la edad. En el apartado de dedicación de estas niñas aparece que proceden de la escuela, y una de ellas estudia en el grupo de la Normal.

Comercio: Las enseñanzas de comercio en La Grande Obra de Atocha tenían validez oficial y no era necesario examinarse luego en otra institución externa para poder acceder a la titulación, pero los datos que hay son muy escasos y esta poca información ha sido obtenida de testimonios orales de algunas de las maestras. En el libro de registro de la Universidad Popular solamente aparece una matrícula en 1930 de una joven de 17 años. No aparece tampoco completado el dato de profesión, por lo que puede deducirse que procedía ya de otras enseñanzas de la escuela; normalmente las alumnas que provienen de la escuela diurna no tienen completado este dato.

Tras una minuciosa búsqueda documental tanto dentro de la Institución como en la administración pública, no ha aparecido ningún documento, de momento, que trate sobre estas enseñanzas, por lo tanto la única evidencia de que existieron son los testimonios y una única matrícula.

Santa Cristina: Con una matrícula de 251 mujeres, tiene una duración temporal que abarca desde el comienzo en el curso 1927/28 hasta 1938, manteniendo siempre una actividad continuada y un gran número de asistencia, que desde el comienzo aumenta cada curso hasta que se clausura La Grande Obra de Atocha en 1931; empezando luego con el mayor número de matrículas en su historia que poco a poco descenderá hasta su desaparición. La alumna mayor tiene 33 años y la más pequeña 12, quedando así una media en la edad de asistencia de 14.8 años y siendo la edad más repetida los 14. En cuanto a las profesiones siguen siendo las mismas que en los grupos anteriores: casa, servicio doméstico y costura.

Elemental 2: Esta sección tiene una corta vida ya que solamente aparece en octubre de 1927 y en este mes tiene una matrícula de 22 alumnas. La mayor de ellas tiene 23 años y la pequeña 12; no hay ninguna sin completar este dato y la media de edad quedaría así en 16.9 años. Es con 16 años con los que asiste la mayoría de las usuarias.

Destaca que entre las profesiones solamente una se dedique al servicio doméstico, el resto desempeñan tareas relacionadas con la costura o están en casa.

Santa Elena: Tiene 10 años de duración incluyendo los que está cerrada La Grande Obra de Atocha, desde 1931 hasta 1935. La matrícula en este periodo es de 107 alumnas y las edades se comprenden entre los 13 y los 28 años. Sobresale notablemente en la gráfica la edad de 14 años en las asistentes, pero la media sería de 16.4 años.

Este grupo nunca es muy numeroso, raro es que pase de las 10 alumnas en un curso, excepto después de la época republicana cuando se dispara notablemente el número de matriculadas.

En la dedicación de las usuarias siguen apareciendo mayoritariamente la costura o la opción de en casa, hay una que tiene en ocupación sirvienta y otras que son estudiantes, tanto de bachillerato como de la Normal.

Santa Eulalia: Comienza su funcionamiento una vez reabierto la Institución ,después de la clausura por el régimen republicano, en enero de 1935 y durará hasta el curso 1936/37. La matrícula no es muy abundante ya que durante los tres cursos tiene 33 alumnas en total. Las edades son muy similares de los 13 a los 16 años quedando la media en 14.12 similar a la edad mayoritaria de las asistentes que son los 14 años.

La fecha de la apertura y la escasa vida que tiene hace pensar que pudo ser un aula complementaria, abierta para poder cubrir el gran número de matrículas que había en este momento, pero no existe ninguna evidencia que avale este planteamiento. La costura y el estar en casa sigue siendo la dedicación más usual.

Santa Florentina: Este grupo tiene unas peculiaridades que lo diferencian notablemente de los otros. En cuanto a su permanencia abre en el mes de marzo de 1928 en lugar de a principios del curso 27/28; el siguiente curso funciona con normalidad en el calendario, pero en el 29/30 de nuevo abre en el mes de enero de 1930.

Está activo desde el primer trimestre del año 1928 hasta el curso 1935/36 y tiene 28 matriculadas con edades comprendidas entre los 15 y los 27 años. La media de edad son 19.14 años pero la mayoría de las jóvenes tienen 17 años.

En cuanto a profesiones, la mayoría de ellas aparecen “en casa” y les siguen las estudiantes; dentro de estas últimas cabe destacar que el 75% de ellas se preparan para maestras.

Santa Gertrudis: Este grupo comienza su andadura como la mayoría en 1927 y dura hasta 1952 con una matrícula total de 376 mujeres. Hay años en los que la matrícula es mucho más elevada que en otros, de manera casi cíclica; lo que puede suponer también que en algunos cursos las matrículas son las de las plazas vacantes en este tipo de enseñanza. La alumna mayor tiene 28 años y la más pequeña 12, así la edad media es de 16.33, pero en la gráfica se muestra que en su mayoría tienen 14 años; aunque hay también un numeroso grupo con edades comprendidas entre los 13 y los 18.

En el apartado de dedicación aparecen trabajadoras de casa, empleos de costura y asistentes, también hay empleadas de fábricas y comercios y personal relacionado con el hospital, bien sean trabajadoras o enfermeras. Con estos datos se puede deducir que este grupo no se dedicaba a la instrucción elemental.

Santa Isabel: Comienza a funcionar en el mes de enero de 1928 y dura hasta el curso 1936/37. El número de matrículas es de 57 alumnas entre los 11 y los 27 años, aunque aparecen 7 registros sin completar este dato. La media de edad es de 18.9 años, tienen 18 años la mayoría de las asistentes.

Es muy probable que este grupo sea en el que se aprenda mecanografía y taquigrafía ya que en dos de los registros del libro al lado del nombre del grupo aparece esta referencia. Además teniendo en cuenta las profesiones de las beneficiarias, se deduce que son mujeres con estudios superiores; la mayoría de ellas son maestras, les siguen las estudiantes, luego las que no tienen ocupación conocida, que están bajo la denominación “su casa” y telefonistas.

Por testimonios de algunas maestras, se sabe que se preparaban y se examinaban en el centro obteniendo al final un diploma que acreditaba sus conocimientos y muchas de ellas con esto conseguían trabajo como secretarias o telefonistas.

Santa Lucía: Después del Rosario es el grupo que antes aparece en el libro de registro de la Universidad Popular en octubre de 1927 y dura hasta 1940. La matrícula es de 119 alumnas comprendidas entre los 11 y los 23 años, y cuatro de las que no hay constancia. La mayoría de ellas tienen 14 años y las ocupaciones que tienen son en la gran mayoría tareas de costura, después las que no tienen profesión y un gran número que provienen de la escuela de La Grande Obra.

Este último hecho hace descartar que sea un grupo de alfabetización, y por el gran número de profesionales de la aguja y alguna que trabaja en el taller de la Institución, puede deducirse que esta clase pertenezca al taller de costura y bordado de La Grande Obra de Atocha. Otro dato curioso es el nombre del grupo Santa Lucía, que es la patrona de las modistas, por los problemas de visión que éstas desarrollaban, debidos a las largas jornadas de costura.

Normal: Dentro de este grupo hay dos cursos que son los que se preparan para presentarse al examen externo que da acceso a la titulación de magisterio en la Normal de maestras de A Coruña. Comienza a funcionar, según los datos del libro de registro, en el curso 1927/28 y durará hasta 1931; pero si nos remitimos a los datos recogidos en el Movimiento Escolar de la Obra publicado en 1929, desde el curso 1924/25 ya había clases de preparación para la Normal.

El número de matrícula es muy bajo ya que solamente cinco mujeres asisten a ellas, tres de 15 años, una de 14 y una de 16. De estas mujeres, en el apartado de profesión aparecen tres que estudian en la Normal, una en comercio y otra sin dedicación. No existen más datos sobre esta enseñanza en cuanto a número de alumnas, pero parece probable que no estén registradas todas las asistentes porque en un diploma firmado por el propio fundador, queda reflejado que había un grupo de mañana y otro de tarde y que las asignaturas impartidas en el primer y segundo curso, se

correspondían con las aparecidas en el plan de estudios de las Escuelas Normales de 1914 según el Real Decreto de 30 de agosto de 1914.

Preparatorio: A esta sección acuden las niñas que quieren prepararse para el posterior ingreso en el grupo de Normal o en comercio. Está activa desde 1928 hasta que cierra la Institución en 1931 con una matrícula de 18 alumnas. Las edades se comprenden entre los 12 y los 19 años y en su mayoría proceden de la escuela.

El Rosario: Este grupo es el primero que aparece en el libro de registro y es uno de los que más perdura en el tiempo. Comienza en octubre de 1927 y dura hasta 1963. La matrícula es de 497 mujeres con un abanico de edad muy amplio, que va desde los 12 hasta los 54 años, quedando así la media de edad en 18.5, aunque la mayoría de las jóvenes tienen 16 años.

Las ocupaciones de las usuarias son en la mayoría de los casos, trabajos de costura, de asistenta, empleadas en tiendas o fábricas y también un gran número sin ocupación.

Santa Salomé: Este grupo es el que más larga vida tiene de todos, abarca todo el periodo de estas enseñanzas en La Grande Obra de Atocha, desde el comienzo en 1927 hasta su clausura en 1968. El número de matrículas también es de los más elevados con 535 alumnas, superado solamente por el grupo de El Carmen y con edades entre los 10 años y los 46, quedando cuatro alumnas sin mostrar la edad. La media de edad estaría situada en los 15.8 años pero la mayoría de ellas tienen 14 años.

Las profesiones a las que se dedican son muy variadas, la mayoría siguen siendo asistentas, dedicándose a la costura y/o el bordado y sin ocupación, otras son empleadas de fábricas, de comercio o peluqueras y es de destacar que muchas de ellas, en el apartado de ocupación ponen que está en el taller de La Grande Obra.

7. Conclusiones.

A comienzos del siglo XX son varias las iniciativas que parten de sectores católicos buscando mejorar la situación del país y especialmente de la mujer, desde Acción Católica se trabajó para crear toda una red de centros. En el caso de La Grande Obra de Atocha se persigue el mismo fin, dar formación profesional a la mujer para que pudiera acceder a mejores puestos de trabajo, pero también hay secciones de instrucción primaria en las que el objetivo era enseñar a leer y escribir.

El enclave en el que está situada la Institución hace que las priorizar unos objetivos; la Universidad Popular Femenina nace para dar respuesta a las necesidades de las mujeres de un barrio concreto, de ahí que las enseñanzas puedan variar con respecto a otras iniciativas semejantes llevadas a cabo en otros lugares.

Bibliografía

- ALEJANDRE, Carmen (2012). Comunicación personal.
- AMOR PAN, José Ramón (2008). “Los pobres y el siervo de Dios Baltasar Pardal. Dimensión social de su vida y obra”. *Compostellanum* (Santiago de Compostela), 53, pp. 1-2.
- ARCE PINEDO, Rebeca (2006). *Dios, Patria y Hogar. La construcción de la mujer española por el catolicismo y las derechas en el primer tercio del siglo XX*. Santander: Universidad de Cantabria.
- CENSO DE POBLACIÓN DE A CORUÑA (1929). A Coruña: Archivo Histórico Municipal.
- GÓMEZ GÓMEZ, María del Carmen, ESCUDERO VIDAL, Jacinto, IGLESIAS POLO, María Teresa (2016). “Influencias pedagógicas de Andrés Manjón en Baltasar Pardal”. *Cabás* (Polanco), 15, pp. 131-144.
- LIBRO DE REGLISTRO DE INSCRIPCIÓN NÚMERO 1 DE LA SECCIÓN 4ª UNIVERSIDAD POPULAR FEMENINA (1927). A Coruña: La Grande Obra de Atocha.
- MONTERO VIVES, José (2002). *Siguieron sus pasos... Poveda, Fenollera, González y Pardal, cuatro fundadores que siguieron las huellas de A. Manjón*. Granada: Centro de Estudios Pedagógicos y Psicológicos Andrés Manjón.
- MOVIMIENTO ESCOLAR DE LA OBRA DESDE SU INAUGURACIÓN EL 30 DE AGOSTO DE 1923 (1929). *Calendario de 1929*. A Coruña: La Grande Obra de Atocha.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1912). “Resumen por provincias de las escuelas y alumnos que asisten a las mismas” *Anuario de 1912*, p.198.
- PARDAL VIDAL, Baltasar (1919). “La Grande Obra de Atocha, ¿qué es y qué pretende”. *Revista La Grande Obra de Atocha* (A Coruña), 2, p. 4.
- PARDAL VIDAL, Baltasar (1950). *La Grande Obra de Atocha. Su origen, constitución y funcionamiento*. A Coruña: Moret.
- PARDAL VIDAL, Baltasar (1951). *Estatutos del Instituto Secular de Hijas de la Natividad de María*. A Coruña.
- SEOANE FARALDO, Teresa (1996). *Una vida de fe y confianza: Baltasar Pardal*. A Coruña: Diputación Provincial.
- TENREIRO TENREIRO, María (1985). *Una vida consagrada a la niñez y a la juventud*. Ponte-deume: E.H. San José.

Renovación Pedagógica en la provincia de Ciudad Real en el primer tercio del siglo XX. Principios, escuelas y figuras representativas

Pedagogical renovation in the province of Ciudad Real in the first third of the 20th century. Principles, schools and representative figures

Felipe Jiménez Mediano
Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción del original: septiembre 2016

Fecha de aceptación: octubre 2016

Resumen:

La Renovación Pedagógica que fue de la mano del regeneracionismo español de principios del siglo XX es un referente en la educación de todo el siglo, reflejado incluso en la educación actual y a pesar de haber vivido momentos de claro estancamiento. Como en muchas otras “pequeñas” provincias, en Ciudad Real los efectos de esta transformación no se vieron de la misma manera que en los grandes núcleos urbanos como Valencia, Barcelona o Madrid, sin embargo, podemos encontrar ejemplos de ello, en algunas ocasiones intentos, que muestran la tendencia hacia la modernidad que venía promoviéndose en España al inicio del siglo.

Palabras clave:

Renovación Pedagógica, Regeneración, Escuela, Política educativa.

Abstract:

The Pedagogic Renovation was part of the Spanish regenerationism at the beginning of 20th century and it has been a model for education throughout the entire century, although there were less active periods. Like it happened in other small provinces, the transformation results in Ciudad Real were different from those in bigger urban areas like Valencia, Barcelona or Madrid. However, we can find examples or attempts of Renovation in Ciudad Real that show a tendency to modernity developing at the beginning of the 20th century.

Key words:

Pedagogic Renovation, Regenerationism, School, Educational politics.

1. Introducción.

Al hablar de renovación pedagógica durante el primer tercio de siglo XX tenemos que hacer referencia al concepto de regeneración, entendido por la RAE como proceso por el que se *da nuevo ser a una cosa que degeneró*, y acuñado por la propia historia española del siglo XX como el proceso que vino a reordenar, y porque no decirlo, a redefinir y transformar la España de finales del siglo XIX tras la enorme inestabilidad política, social y económica que sufría, agravada tras los sucesos bélicos y la pérdida de las colonias del 98 (Del Pozo, 1998).

Nos referimos a la renovación o regeneración pedagógica que tuvo lugar durante el primer tercio del siglo XX en Ciudad Real porque entendemos que se situó en la línea de un proceso de transformación pedagógica y educativa global que pretendía el cambio de dinámica, la evolución de un país y la transformación del mismo, que en este momento histórico asume la necesidad de abordar todas estas cuestiones de una manera radical (desde la raíz).

Conviene aclarar también a qué fechas nos referimos cuando hablamos de Renovación Pedagógica. Seguimos a los principales autores en material de renovación pedagógica para establecer las fechas que nos delimiten el contexto temporal. Por un lado, Viñao (1990) delimita claramente el proceso renovador entre 1898, año de los sucesos de Cuba, hasta 1936, momento en que considera el término de esta tendencia. Por otro lado, Escolano (2002), plantea la idea de establecer el inicio de este proceso en el año 1900, fecha en la que se crea el Ministerio de Instrucción Pública y se empiezan a oficializar ciertas medidas. Del Pozo (2007) por su parte, realiza incluso una división del proceso de renovador en dos etapas, de 1900 y durante toda la primera década de siglo, momento en que la regeneración tiene mayor impulso, estableciéndose medidas encaminadas a la organización escolar, la formación del magisterio y la lucha contra la alfabetización, y por otro lado la década de los 20, cuando el flujo de las tendencias educativas de la Escuela Nueva adquiere mayor nivel en nuestro país. Podedos fijar pues el inicio de la renovación pedagógica en 1898 y su finalización en 1936/39, si asumimos las realizaciones educativas que en el ámbito de la renovación pudieron tener desarrollo en el periodo republicano de la Guerra Civil, de lo que no nos ocuparemos en este trabajo.

Por tanto, y aclarados estos conceptos, entendemos este proceso de renovación pedagógica a través de varias vías; la repercusión de las pedagogías procedentes de Europa central y Estados Unidos, las corrientes filosóficas centroeuropeas que harán emerger preceptos e idearios pedagógicos y sociales autóctonos, los avances socioeducativos propuestos por los agentes y los movimientos sociales (por ejemplo el anarquismo), o las políticas educativas que se empezarán a poner en marcha en este momento, y todo ello será abordado desde un principio, la *acción* (Palacio, 1991; De Puelles, 2000; Del Pozo, 2004). Hablamos de movimientos tan importantes para la historia y la teoría de la educación en España como la Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza (ILE),

la Escuela Moderna, el modelo educativo de la Escuela Única, entendido este último como concreción de varios de los anteriores (Ruiz Berrio, 1976) (...), todos ellos, tendencias interconectadas que conformarán la epistemología de la renovación pedagógica en España durante el periodo del primer tercio del siglo XX (De Puellas, 1980; Jiménez García, 2002, Esteban, 2016 & Pericacho, 2016).

Los principales rasgos característicos de estos proyectos y su contraste con la realidad ciudadrealeña de la renovación pedagógica, nos servirán para comprobar en qué medida ésta influye en el desarrollo pedagógico y escolar de Ciudad Real, a través de sus principios, pero también desde sus instituciones, sus fines, sus políticas y sus principales impulsores. Para ello analizamos, no solo los principios de la Renovación Pedagógica nacional, sino el estado en que se encontraba la educación en estos momentos, tanto a nivel nacional como local y provincial.

2. Estado de la educación en el fin de siglo: Ciudad Real como ejemplo de la decadencia nacional.

Nos interesa fijarnos en este momento en la realidad de las escuelas, que al hilo de la bibliografía existente sobre el tema (Asensio, 2007), poco tenía que ver con estas reformas y tendencias teóricas y políticas. A este respecto Tyack y Cuban nos hablan de la *gramática interna de la escuela* (1995), entendiendo esto como una auto-configuración de la institución escolar al margen de los establecimientos legales. Una configuración y gestión escolar que quedaba en manos del propio maestro quien regulaba y ordenaba el establecimiento escolar con los medios de que disponía, medios que en general se hacían escasos, tanto en el plano económico como en el plano formativo.

Así pues, a los problemas de recursos y la falta de orden ministerial que presentaba la institución escolar, había que añadir las malas condiciones laborales y salariales de los maestros, las más que deficitarias instalaciones, la baja consideración de la escuela para muchas familias, etc., hecho que se acentuaba en las escuelas de ciudades y provincias menos relevantes como era el caso de Ciudad Real (Escolano, 2002).

El caso del Ciudad Real finisecular y de principios del siglo XX, y utilizando una cita de Isidro Sánchez, se podría definir de “sociedad agraria, atrasada, polarizada, con profundas desigualdades, arcaica demográficamente hablando, y donde el mercado de trabajo y la riqueza los controlaba una minoría” (1992: 426). El carácter agrario de su economía, con carencias importantes tanto en el desarrollo industrial como en las comunicaciones, en conexión con el caciquismo imperante en la vida política y el tradicionalismo y exclusividad de la iglesia en cuestiones sociales, educativas y culturales, definían la vida ciudadrealeña de la Restauración (Del Rey, 1992). Añadimos a esto la idea de *auténtico colapso* (Cayuela; 1999) que define la escuela ciudadrealeña de este momento histórico, caracterizada por la mala formación de su profesorado, los malos sueldos, las importantes carencias de sus infraestructuras y la falta de higiene en las mismas, podemos ver los datos de Sánchez (1987) que afirman que más del 75% de las escuelas en 1880 se encontraban en estado

inadecuado según la inspección educativa. Todo esto añadido al problema del analfabetismo, que a finales del siglo XIX alcanzaba al 80% de la población (Sánchez, 1987).

La escuela se encontraba pues en un estado deplorable que impedía por tanto situarla como agente vertebrador de la regeneración del país ya que no presentaba los medios mínimos para poder hacerlo, y el caso de Ciudad Real eran buen ejemplo de ello. Precisamente de regeneración hablamos en el siguiente epígrafe, la que tenía que sacar a España de la crisis en la que se encontraba y la que se sirvió de la educación para hacerlo.

3. Regeneración política y renovación pedagógica nacional: evolución, instituciones y principios.

Como hemos dicho anteriormente, nos situamos en el inicio del siglo XX, en un momento que será especialmente trascendente para España, muy relevante para el desarrollo de una nación desestructurada y bloqueada por los continuos vaivenes políticos y sociales del siglo XIX y apuntillada por la guerra de 1898 y la crisis social, económica y política que le afectaba. Hablamos de regeneración y hablamos de consenso para promover la transformación de España utilizando para ello la educación y la renovación pedagógica (De Puelles, 2000).

La importancia de la educación en este proceso de regeneración, viene de la mano de la concepción de que para cambiar y transformar, no eran válidas las reformas superficiales, sino que era necesario cambiar al pueblo, cambiar España desde dentro, desde el la propia persona, que debía ser consciente de los problemas del país y erigirse agente activo del cambio. Emerge con esto la idea del “nuevo hombre” y con ello, la necesidad de servirse de la instrucción y la pedagogía como principal herramienta para el cambio y la transformación del país (Palacio, 1991). Instrucción y educación que, a la vista de su situación, de la que ya hemos hablado, debía ser a su vez regenerada, surgiendo pues este proceso de renovación pedagógica nacional que abordamos desde el contexto ciudadrealeno.

Para entender la renovación pedagógica acaecida en Ciudad Real debemos entender en qué contexto nacional nos encontramos, y para llegar a él no podemos sino tratar de desbrozar brevemente qué cambió en la educación nacional a principios del siglo XX y qué instituciones representaron este cambio.

La bibliografía existente en materia de Teoría e Historia de la Educación es homogénea en indicar de dónde vino o quien lideró la renovación pedagógica española. Seguimos a muchos de los principales autores sobre renovación pedagógica española y europea (De Puelles, 1980; Del Pozo, 2007; Marín, 2007; Pericacho, 2013; Estéban, 2016) para identificar varias corrientes pedagógicas que conformaron el nuevo ideal educativo del país. Estas son las influencias de la Escuela Nueva a través de las aportaciones que sus representantes hicieron al mundo de la educación, entendiendo estas como aportaciones directas de la pedagogía europea al panorama español, y representadas por profesionales de la talla de Fröbel, Peztaozzi, Freinet o María Montessori (Del Pozo, 2004), las que influenciaron a su vez la creación de una de las instituciones educativas y filosóficas más

célebres y relevantes de España, la ILE, quien a través de su ideario krausista fue precursora de un enorme desarrollo de medidas e iniciativas en pro de la educación y la regeneración de país (Jiménez García, 2002). A estas hay que añadir las aportaciones que hicieron otras instituciones nacionales como la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia o las Escuelas del Ave María de Andrés Manjón. Todos estos son ejemplos y referentes para la renovación pedagógica en España, instituciones que asumieron la responsabilidad de recuperar la educación del país en pro de la formación de un nuevo hombre, que cambiara y transformara España (De Puelles, 2000).

Instituciones y principios de la Renovación Pedagógica en España.

Todas estas iniciativas promovían una educación alejada de la educación tradicional y clasista que ofrecían ciertos sectores de la iglesia, incluso por parte de algunas iniciativas de ideología católica como las Escuelas del Ave María. Y para ello parten de una crítica abierta del sistema, emergiendo desde la opinión hasta la estructuración de un mensaje y un programa, que queda vertebrado en torno a la figura de un líder y que se comprometen con el cambio social (Viñao, 1990; Palacios, 1991; Esteban, 2016).

Otros criterios transversales de la renovación pedagógica en España fueron los que apostaban por promover una escuela neutra, individualizada, globalizada coeducativa, activa, basando el aprendizaje en la experiencia, higiénica, que no se limitara a los libros de texto como única herramienta de información, que no centralizara la función evaluadora a las reválidas y que abandonara el enfoque intelectualista para apostar por la heterogeneidad en el desarrollo de capacidades personales. Además, el juego al aire libre, las excursiones, los centros de interés o los cuadernos de notas eran estrategias y principios que caracterizaban la renovación pedagógica este nuevo siglo¹. La escuela graduada fue otra de las novedades, emergida en 1898 y desarrollara en disposiciones legales² a lo largo de todo el comienzo de siglo. Este nuevo modelo regulaba los tiempos escolares, los periodos vacacionales y asumía la semana como unidad escolar de tiempo escolar. Proponía dividir la enseñanza en seis grados y disponer los programas en orden cíclico (López Martín, 1999; López Lucas, 2009).

Si analizamos los principios a través de sus instituciones veremos como todas presentan esta base común sobre la que matizan sus pedagogías en relación a las distintas filosofías sin abandonar el criterio colectivo de la neutralidad de la que anteriormente hablábamos y que asumía que la educación del niño quedaría por encima de cualquier ideología, más allá de las matizaciones que pueda tener este hecho.

¹ Todas estas ideas han sido extraídas de un pormenorizado análisis bibliográfico, tanto contemporáneo (Berrio, 1976; Viñao, 1990; De Puelles, 2002; Del Pozo, 2004/2007; Marín, 2007; Jiménez-Landí, 2010, Esteban, 2016, etc) como a través de bibliografía histórica situada en el contexto temporal al que nos referimos, (Giner de los Ríos, 1886; Cossío, 1886; Luzuriaga, 1948, etc).

² Real Decreto de 23 de septiembre de 1898.

Así pues, si empezamos por la que muchos consideran referente renovador en España, encontramos la ILE, creada en 1876. La conectamos directamente con el movimiento de la Escuela Nueva europea en tanto que pedagógicamente se dejó influenciar por autores como Fröbel, Pestalozzi y Rousseau (González, 2015), estos dos últimos, precursores directos de este movimiento, pero además la tenemos que relacionar por supuesto con su creador y sus colaboradores directos, Giner de los Ríos y otros como Manuel Bartolomé Cossío, Gumersindo de Azcárate, etc., quienes apostaban por este *nuevo hombre* formado a través de la acción integral, activa y neutra que incorporara un amplio abanico de saberes relacionados con la sociología, el derecho o las humanidades, a través de la neutralidad y la libertad de expresión y de educación (Jiménez-Landí, 1976).

La ILE promueve los principios de actividad y aprendizaje en el medio ambiente a través de los paseos y las excursiones escolares, las colonias escolares para la promoción de la salud infantil, las misiones pedagógicas como medio de extensión de la cultura, el trabajo escolar en museos, la promoción de la educación física, los trabajos manuales y las prácticas en laboratorios (Álvarez Montero, 1986; Jiménez-Landí, 2010; Colmenar, Rabazas & Ramos, 2015)

Del Movimiento de la Escuela Nueva identificamos la ingente expansión de principios asociados a estos autores a lo largo y ancho de la península, advirtiendo la dotación de materiales promovidos por la misma Montessori o Fröbel; las aportaciones de las escuelas del trabajo de Kerschensteiner tomando como ejemplo el proyecto de Pau Vila en Barcelona o el Grupo Cervantes en Madrid; la aplicación de los centros de interés de Decroly en escuelas como Monte d'or en Barcelona o la escuela graduada Ramón Llull; las técnicas Freinet, el método de proyectos o las experiencias sobre self-government fueron otras de las influencias directas de la Escuela Nueva más allá de sus principios definitorios de base (Del Pozo, 2004).

El caso concreto de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia ofrece al panorama renovador español de principios de siglo un programa similar al de la Institución Libre de Enseñanza pero con un marcado carácter social, tratando de demostrar y paliar los efectos del poder ejercido hacia las clases más desfavorecidas buscando una enseñanza en libertad, autogestión y sentido crítico, siempre en ausencia de dogmas y bajo un fuerte laicismo (Ferrer i Guardia, 1976).

Esta conexión de principios y teorías pedagógicas para la renovación de la educación nos ponen en predisposición para analizar la realidad renovadora de la provincia de Ciudad Real, en comparación con los criterios que alcanzaron solvencia y desarrollo a nivel nacional a través de las instituciones más relevantes como las que hemos analizado.

4. La renovación pedagógica en la provincia de Ciudad Real.

Aunque de manera breve, hemos expuesto algunos de los más importantes criterios que marcaron la renovación pedagógica a nivel nacional, lo que nos sirve para contextualizar y analizar en qué medida se vio afectada la provincia y el municipio de Ciudad Real por este proceso.

Ordenamos la exposición de datos de la siguiente manera; comenzando en los fines y en los motivos que se esgrimían en el ámbito local y provincial para el desarrollo de una educación diferente, continuando con los principios que hemos identificado y que en la línea de la renovación que indicábamos anteriormente se acoplan a la tendencia nacional, para finalizar con las instituciones que los promovían y los personajes que los representaron.

4.1 Fines de la Renovación Pedagógica en Ciudad Real.

Como ya hemos explicado en anteriores epígrafes, los fines de la renovación pedagógica grosso modo, no eran otros que los de erigir los principios clave de la recuperación del país. Así pues vemos ejemplos como los de Eduardo Bernal quien escribía en 1926 sobre la regeneración de la sociedad y del país a través de la educación, declarando que de ella “espera la transformación de la España actual en otra España más rica, más culta, más libre, más moderna y más fuerte”³. Resaltamos así la importancia del *cambio social* como uno de los principales fines de esta nueva educación y en concreto de la tendencia que ésta sigue en la provincia de Ciudad Real. En este sentido más claras son las referencias que la propia Junta de Instrucción Pública de Ciudad Real realiza en este sentido en la Memoria sobre el estado de las escuelas que publica en el año 1909. El texto concreta la necesidad de construir escuelas que instruyan a los niños para afrontar las *dificultades del vivir* y conformar una nueva sociedad en orden a la dinámica actual.

(...) Construir escuelas en que sus hijos adquieran, con los beneficios de la instrucción, energías bastantes para la lucha en las dificultades del vivir, y entonces será cuando, colocado el maestro en condiciones de cumplir con su misión, tal como la sociedad le exige, se obtendrán los frutos que todos esperamos de la labor civilizadora que realiza⁴.

Si el cambio social era uno de los fines de este proceso renovador y regenerador, la universalización de la escolarización y la disminución del absentismo se asumen como otro de los obstáculos a los que se tiene que enfrenar la sociedad española y ciudadrealeña para su desarrollo. Así pues vemos ejemplos que nos evidencian la enorme relevancia que los agentes educativos, tanto locales y como provinciales otorgan a esta necesidad de escolarizar. El siguiente es un extracto de una carta remitida por José Maestro, alcalde de Ciudad Real, a la Dirección General de Primera Enseñanza con motivo de la petición de un nuevo grupo escolar que se sume a los existentes y que evidencia la ausencia de establecimientos suficientes para escolarizar de una manera cómoda a todos los niños y niñas de la capital;

Con ser plausible la labor hasta aquí realizada, no es suficiente para satisfacer las necesidades pedagógicas de toda la población escolar de esta capital, ni menos aún para la fácil y cómoda concurrencia de los niños y niñas a las Escuelas Públicas, pues es evidente el hecho de que los domiciliados en el sector extremo del distrito en que se pretende la instalación de este nuevo

³ El Eco de Valdepeñas. 22 de marzo de 1926, p. 3.

⁴ Memoria relativa al funcionamiento de las escuelas públicas de uno y otro sexto de la provincia y el estado de la enseñanza de las mismas. Junta de Instrucción Pública de Ciudad Real. 10 de octubre de 1908. P. 6. Archivo privado.

Grupo Escolar, han de recorrer cuatro veces al día el kilómetro que aproximadamente les separa de las escuelas hoy existentes y más próximas al Distrito en que estas habrían de construirse, lo cual, tanto en invierno como en verano, implica un grave obstáculo para su asistencia a las clases.⁵

La creación y proyección de nuevos grupos escolares en la provincia de Ciudad Real se justificaba en cada documento oficial a través de la necesidad tan evidente de escolarizar a toda la población infantil de la provincia. Si tomamos el ejemplo de la capital, en el año 1932 permanecían activos los grupos escolares de Pérez Molina y Cruz Prado, siendo inaugurado en noviembre de 1931 un nuevo proyecto el conocido como “Pablo Iglesias” hoy Colegio Público Carlos Eraña y que ya en 1905 había iniciado su proceso de creación. A estos habría que sumar el Grupo Escolar de Valverde, el desdoblamiento de la escuela mixta de La Poblachuela⁶ y la tramitación de sendos proyectos escolares como son los de la Escuela de Las Casas y el nuevo Grupo Escolar en los terrenos de la Audiencia. Todo ello, tanto los proyectos existentes como los que se situaban en fase de concreción, va a suponer un importante empuje para el objetivo firme de la universalización de la escolarización^{7 8}.

Otro de los fines del empuje renovador es el de la socialización de la cultura como herramienta para la formación crítica de los pueblos y su desarrollo personal. Ya desde los presupuestos de la Institución Libre de Enseñanza se establecía la cultura como eje para el desarrollo del país, no solo desde el punto de vista del bagaje cultural de cada persona sino en tanto que al respecto de la propia identidad cultural como pueblo y país. En este aspecto, de nuevo la Junta de Instrucción Pública de la provincia de Ciudad Real parece apostar ya en 1908 por una educación para el fomento de las *culturas nacionales*⁹.

En cuestión de fines de la educación en función del ideario renovador, podemos comprobar como las instituciones educativas o las distintas administraciones encargadas de un modo u otro de la educación pública y oficial, incorporan toda una declaración de intenciones que no hacen sino recordarnos que la regeneración llegó a la política educativa ciudadrealeña. La educación para la transformación social, para la universalización de la cultura o para la extensión de la escolarización fueron hechos promulgados por todos los reglamentos y propuestas administrativas que, si bien es

⁵ Extracto de la carta remitida por José Maestro, alcalde de Ciudad Real a la Dirección General de Primera Enseñanza para la petición de un nuevo grupo escolar en Ciudad Real. 23 de diciembre de 1932. Archivo Municipal de Ciudad Real.

⁶ La población de La Poblachuela, así como la de Valverde, son pedanías de la localidad de Ciudad Real.

⁷ Memoria reglamentaria sobre la gestión municipal 1931/32. Por José Alcázar Oliver. Secretario del Ayuntamiento de Ciudad Real. 20 de abril de 1932. Archivo Municipal de Ciudad Real.

⁸ Documento de proposición del ayuntamiento de Ciudad Real a la Dirección General de Primera Enseñanza para la creación del Grupo Escolar en la zona de la Audiencia. 10 de diciembre de 1932. Archivo Municipal de Ciudad Real.

⁹ Memoria relativa al funcionamiento de las escuelas públicas de uno y otro sexto de la provincia y el estado de la enseñanza de las mismas. Junta de Instrucción Pública de Ciudad Real. 10 de octubre de 1908. Archivo Privado.

complicado comprobar en qué medida afectaron al conjunto de la población de una manera práctica, sí nos muestra un interés por permanecer dentro de la senda renovadora que marcaba la tendencia nacional.

4.2 Oficialización de la Renovación Pedagógica a través de política educativa en Ciudad Real (1898-1939).

Casi todos los ejemplos que incorporamos en el epígrafe anterior y que nos informan sobre los fines de la educación dentro del ideal renovador y en relación con la provincia de Ciudad Real, son de partida intenciones, disposiciones o reglamentos adscritos a distintas administraciones públicas como son la Diputación Provincial o diferentes ayuntamientos en aras de la consecución de los objetivos que la tendencia renovadora marca para la consecución del objetivo final de la regeneración. Así pues, pudiéndose considerar los propios fines como parte de la política educativa de un territorio, la provincia de Ciudad Real, como así sucede en plano nacional viene a incorporar además una serie de medidas, que en conexión con los ideales renovadores de las instituciones y tendencias que comentábamos en epígrafes anteriores, quisieron ir oficializando los principios marcados como regeneradores de la educación nacional.

En Ciudad Real encontramos un referente educativo en lo que se refiere a política educativa y renovación pedagógica. En 1909 sale publicada la *Memoria relativa al funcionamiento de las escuelas públicas de uno y otro sexto de la provincia y el estado de la enseñanza de las mismas*, que incorpora e informa de las intenciones renovadoras que en este caso la Diputación Provincial se propuso promover entre sus municipios.

La Junta ha venido preocupándose de armonizar los intereses de los ayuntamientos, faltos en su mayoría de recursos, con los muy respetables de la instrucción primaria, llegando en sus observaciones a averiguar que urge la creación de nuevos centros de enseñanza, (...) ¹⁰.

La misma Junta de Instrucción Pública hasta la fecha de la publicación de esta memoria en 1909 había sido promotora de varias disposiciones en relación con la creación de centros, la asistencia de los alumnos y alumnas, la creación de escuelas de adultos, así como para la dotación de establecimientos y mejora y aumento de los recursos educativos. Su organismo de referencia, la Diputación Provincial se puede considerar una de las garantes principales de la nueva educación en Ciudad Real, gestionando el Hospicio Provincial donde tienen lugar algunos de los primeros y más importantes hechos renovadores en Ciudad Real, por ejemplo con la petición de graduación de la escuela del Hospicio por parte de D. Pedro Alejandrino, maestro del mismo, el 14 de diciembre de 1911, con la creación de una Cantina Escolar en julio de 1920 así como con el importante proceso de renovación pedagógica del programa educativo del hogar provincial promulgado en 1937 por

¹⁰ Memoria relativa al funcionamiento de las escuelas públicas de uno y otro sexo de la provincia, y el estado de la enseñanza de las mismas. Junta de Instrucción Pública de Ciudad Real. 10 de octubre de 1908.

Luis Castillo Almena. Bajo la jurisprudencia de la institución provincial se crea además la Escuela de Trabajo en Valdepeñas.

Destacamos la política educativa de la capital, donde encontramos ya en 1905 proyectos educativos que tratan de transformar la educación, concretamente a través de la construcción de espacios escolares según los nuevos principios educativos. Este es el caso del Grupo Escolar “Santa María” diseñado por el arquitecto municipal Florián Calvo, que no se inauguraría hasta 1931, en ese momento ya bajo la denominación de Grupo Escolar “Pablo Iglesias”¹¹.

A partir de 1931 con la proclamación de la II República, vemos un aumento de las referencias a los nuevos principios educativos en los documentos oficiales de la ciudad. La Memoria reglamentaria sobre Gestión Municipal de 1931/1932 declara; “uno de los fines perseguidos con mayor interés por el Ayuntamiento, ha sido el mejoramiento y la difusión de la Enseñanza Primaria, como medio principal de formar ciudadanos conscientes y aptos para la vida”, en clara alusión a la preocupación que este organismo público mantiene en relación con uno de los grandes principios de la regeneración pedagógica española, la transformación del país a través de la formación del ciudadano. La primera Colonia Escolar promovida por el ayuntamiento en agosto de 1931 nos puede dar muestras del interés de la institución local acerca de la promoción de los nuevos principios a través, en este caso, de uno de los baluartes de la renovación nacional de principios de siglo como es el cuidado y el exquisito trato a la higiene y la salud de los escolares a través de las Colonias Escolares¹².

Pero llegados a este punto, debemos dar el salto a la práctica educativa, para analizar en qué medida afectaron los principios educativos de la regeneración y la renovación pedagógica, no solo a las intenciones políticas de la administración educativa, sino a la escuela y al alumnado de la misma. Estableceremos para ello la diferenciación entre principios educativos organizativos y metodológicos.

4.3 Principios organizativos para la renovación pedagógica en Ciudad Real.

En cuestiones organizativas vemos importantes influencias de la renovación pedagógica nacional al ámbito local y provincial. Principios como la coeducación, la promoción de la escuela graduada, el auge de los idiomas, el uso creciente de la biblioteca escolar, la participación de las familias o la flexibilización de los proyectos, tuvieron sus referentes en el ámbito geográfico al que nos referimos.

¹¹ Anteproyecto de Grupo Escolar para 12 secciones Tipo 3 para Ciudad Real. Archivo Municipal de Ciudad Real.

¹² La primera Colonia Escolar promovida en Ciudad Real se realizó en Santa Pola en agosto de 1931. Memoria reglamentaria sobre la gestión municipal 1931/32. Por José Alcázar Oliver. Secretario del Ayuntamiento de Ciudad Real. 20 de abril de 1932. Archivo Municipal de Ciudad Real.

En relación con la coeducación, vemos importantes hechos que nos vienen a demostrar que empezaba a ser un principio muy extendido si bien no generalizado. Algunos ejemplos de ello son el Instituto de Ciudad Real, nos consta también, el Instituto de Alcázar de San Juan, donde según exponía Josefina Sánchez; “éramos pocas chicas y estábamos todos juntos”¹³; y otros como el Hospicio de Ciudad Real donde a partir de 1937, según queda reflejado en sus *Jalones* para la reorganización apuesta por “admitir la coeducación, teniendo para ello en cuenta que “las exigencias de cada sexo, imponen orientaciones que se bifurcan en determinados momentos, aunque conducen a aspiraciones complementarias”¹⁴.

Otros centros educativos de la capital como los Grupos Escolares existentes de Pérez Molina o Cruz Prado y el inaugurado en 1931, “Pablo Iglesias”, mantienen una coeducación relativa en tanto que mantiene escolarizados a niños y niñas, pero en dependencias distintas dentro del colegio¹⁵.

Otro de los más importantes principios asumidos por la educación ciudadrealeña fue el de mejorar las instalaciones y las condiciones higiénicas de sus colegios. Las condiciones en las que se encontraban los centros de enseñanza en este momento histórico colocaban este criterio en un lugar primordial de los que se asumieron en este proceso de regeneración y Ciudad Real no pasó inadvertido por él. Así pues nos lo evidencia todo el proceso de aprobación del proyecto de uno de los Grupos Escolares, que según podemos comprobar se trata del Grupo Escolar Santa María, que inicia su proyección en 1905, pero que continúa su trámite en 1913, momento en que encontramos referencias a esta cuestión de la que nos ocupamos; “Se levantará un edificio en las afueras de la población, Puerta de Calatrava, frente a la Granja Agrícola, sitio bien soleado, completamente seco y aislado en absoluto de focos de infección”¹⁶. Vemos pues como la preocupación por el fomento de la higiene en los establecimientos escolares era algo que preocupaba de manera general. Además, otros espacios, a la vanguardia en cuestiones de renovación pedagógica en algún momento durante esta primera parte de siglo XX vuelven a ser referentes en este criterio, estos son el Hospicio de Ciudad Real y la Academia General de Enseñanza de la que se decía tenía su emplazamiento en el lugar más “sano de la población”¹⁷ haciendo especial referencia a este hecho.

El inicio de siglo y la renovación pedagógica también suponen la extensión de la biblioteca escolar como espacio que tiene y debe tener cabida en la organización de los espacios escolares. Todos

¹³ Entrevista a Josefina Sánchez de León Cueto. 93 años. Alumna del Instituto de Secundaria de Alcázar de San Juan en el año 1935/1936. 6 de mayo de 2016.

¹⁴ En CASTILLO, Luis (1937). *Plan para la reorganización del hogar y casa-cuna provinciales. Jalones*. Ciudad Real: Escuelas Gráficas del Hogar provincial. Pg. 12. Archivo Privado.

¹⁵ Proyecto de escuelas graduadas para Ciudad Real. Documento 2. Planos. 31 de agosto de 1916. Archivo Municipal de Ciudad Real. Archivo Municipal de Ciudad Real.

¹⁶ Memoria del proyecto de Grupo Escolar para 12 secciones tipo 3 en Ciudad Real. 1913. Archivo Municipal de Ciudad Real.

¹⁷ En Vida Manchega. 26 de septiembre de 1912.

los proyectos de Grupos Escolares públicos que encontramos en la capital y en la provincia presentan un espacio para biblioteca. A este respecto Josefina Sánchez recuerda una biblioteca “llena de libros” en el Instituto de Alcázar¹⁸. Por su parte, la Academia General de Enseñanza, muestra su valor en casi todos sus anuncios publicitarios a través de la biblioteca que pone en funcionamiento¹⁹.

Uno de los elementos organizativos más relevantes de la renovación pedagógica del nuevo siglo es sin duda el auge de la Escuela Graduada, asumida por muchos autores como referente de la regeneración pedagógica española de principios de siglo. Así pues, vemos en Ciudad Real una tendencia generalizada a dotar a sus centros de esta característica. Según Antonio Viñao, Ciudad Real es una de las provincias que mayores profesores incorporaba a la Escuela Graduada, en 1922 el 18,1% de estos y en 1935 el 31,8% (Viñao, 1990). De manera más concreta, una de las primeras referencias a la Escuela Graduada que se hace en Ciudad Real es la que corresponde a la petición de Pedro Alejandrino Prado para que el colegio del Hospicio de convierta en escuela graduada²⁰ en el año 1911. En 1912 vemos indicios de graduación en la Academia General de Enseñanza²¹ y en 1913 ésta ya acuña el término de Escuela Graduada en la publicidad que emite en prensa. Por otra parte, sabemos que en el mismo año 1913 el Grupo Escolar Cruz Prado de Ciudad Real también era Escuela Graduada, probablemente la más antigua de titularidad pública en Ciudad Real.

Finalmente, en relación a las cuestiones organizativas, nos parece muy oportuno señalar dos cuestiones más que incorpora a su organización escolar el Hospicio de Ciudad Real en su plan de reorganización de 1937. Por un lado, la flexibilización de horario y por otro la relación de la escuela con los agentes externos al centro, ambos ejemplos renovadores extendidos en la esfera nacional. Al respecto de los horarios es muy interesante la nota que añade el plan de reorganización de este centro especificando que;

Dentro de este horario general, que solamente tiene valor relativo y de indicación, se moverá el horario de cada sesión, llegando al máximo de libertad en las secciones maternal y de párvulos –en las que no se harán clases propiamente dichas²².

Por otro lado, el mismo documento incluye lo que denomina “la colaboración de la calle”, que especifica las relaciones que la escuela puede obtener a través de; “reuniones dominicales, fiestas

¹⁸ Entrevista a Josefina Sánchez de León Cueto. 93 años. Alumna del Instituto de Secundaria de Alcázar de San Juan en el año 1935/1936. 6 de mayo de 2016.

¹⁹ En Vida Manchega. 13 de agosto de 1913.

²⁰ Registro general de entrada de la Diputación Provincial. 14 de diciembre de 1911. Archivo de la Diputación Provincial de Ciudad Real.

²¹ En Vida Manchega. 26 de septiembre de 1912. Pg. 9.

²² En CASTILLO, Luis (1937). *Plan para la reorganización del hogar y casa-cuna provinciales. Jalones*. Ciudad Real: Escuelas Gráficas del Hogar provincial. Pg. 13. Archivo Privado.

infantiles, asociaciones de amigos de los niños, exposiciones permanentes de trabajos, cooperación escolar, por las visitas a las familias amigas, etc. ”²³.

4.4 Principios metodológicos renovadores en la escuela ciudadrealeña de 1900 a 1939.

En este punto veremos de mejor forma en qué medida la renovación pudo penetrar en la práctica escolar dado que analizamos documentos concretos de escuelas, proyectos educativos e incluso entrevistas a informantes directos. Entendemos pues que con este análisis nos acercamos un poco más a la realidad renovadora de Ciudad Real, avanzando un poco más de lo que fueron los fines de la nueva educación, marcados generalmente por teóricos y responsables políticos que promovieron una renovación “sobre el papel” y que veremos ahora en qué medida pudo ser llevada a la práctica.

En cuanto a los principios metodológicos que fundamentaban la enseñanza en Ciudad Real bajo los preceptos de la renovación pedagógica nacional encontramos en primer lugar, la importancia de cambiar de rumbo en la concepción del propio método, necesariamente tendente a la actividad, la erradicación del método memorístico, la intuición, etc. Y en este sentido encontramos de nuevo al Hospicio de Ciudad Real como referente innovador en este aspecto. Sus Jalones para la reordenación del mismo hablan de la “autoactividad provocada y encauzada por el ambiente y por la acción de los educadores, partiendo de la observación de las cosas, de los seres y de los fenómenos para el desarrollo intelectual”, en clara alusión pues al fomento de la intuición y el aprendizaje activo²⁴. En esta línea encontramos otros criterios complementarios como es la importancia del aprendizaje lúdico y en contacto directo con el medio ambiente. La Academia General de Enseñanza de Ciudad Real es un ejemplo de ello, incorporando las excursiones escolares como método habitual de enseñanza. Reza una de sus descripciones para la prensa local de la época;

Las clases de Ciencias, sobre el material científico, tienen otro complemento: las excursiones al campo, en donde sobre el terreno y acompañados del Profesor, se estudian periódicamente las ciencias físicas y naturales. En estas excursiones al campo, a las fábricas, talleres e industrias de la provincia, la rigidez académica queda en suspenso por el momento²⁵.

En este mismo sentido la Academia aboga por distanciarse de la rigidez académica habitual y promociona una enseñanza que “no puede darse en la austeridad de la cátedra, ni aprenderse en la prosa de los libros”²⁶.

En otros contextos escolares encontramos ejemplos de esta misma dinámica académica. A través de la recogida de testimonios orales, encontramos referencias a este método activo e intuitivo con

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ En *Vida Manchega*. 26 de septiembre de 1912. Pg. 8.

²⁶ *Ibidem*.

utilización de del medio y el entorno cercano como espacio de aprendizaje. Nos consta que el Grupo Escolar “Pablo Iglesias” en Ciudad Real representaba otro de los ejemplos de renovación en Ciudad Real. Las salidas al campo y a otros espacios de la ciudad para recibir lecciones es una de las cosas que nos recuerda Ángela²⁷, antigua alumna del colegio hacia el año 1935/1936; “íbamos al parque y al depósito del agua; cogíamos flores, veíamos las palomas y a veces nos llevaban a la biblioteca del parque”²⁸.

En otro orden de cosas vemos como emerge la importancia del profesorado especializado que además cobra mayor valor si procede del extranjero. De hecho, la Academia General de Enseñanza de Ciudad Real así lo entendía e incorporaba tal información a su publicidad; (...) “a cargo del profesor Amadeo Poisat”²⁹, profesor suizo que se encargaba de la clase de párvulos y la enseñanza del francés. Se buscaba relacionar la docencia de este centro con los mejores profesores, no solo los venidos del extranjero y por tanto aquellos que representaban la innovación y renovación pedagógica más avanzada sino, aquellos profesionales más especializados y expertos del momento.

Otro de los principios educativos renovadores más extendidos en Ciudad Real es el de la incorporación del trabajo físico como complemento al desarrollo intelectual y moral. Todas las tendencias educativas por la renovación pedagógica asumían, ya entrado el siglo XX, la importancia de tal fin para el mejor desarrollo del alumnado (Pericacho, 2013). De nuevo la Academia General de Enseñanza que pasa por ser referente renovador en la provincia de Ciudad Real incorpora a su proyecto educativo la importancia del desarrollo físico de manera equitativa al desarrollo intelectual y moral, así pues, muchas de las informaciones que encontramos sobre esta institución nos informan del especial interés que se pone en esta cuestión. De “completa educación moral, intelectual y física, y a la manera que se practica en los más renombrados centros del extranjero”³⁰, nos especifica ser el tratamiento de la enseñanza en este centro educativo. La misma consideración tiene en el Hospicio de Ciudad Real donde se prescribe un desarrollo físico igualado en completamente al resto de capacidades personales, la intelectual, moral, estética y social³¹.

Encontramos otras referencias al uso y la importancia del desarrollo de la salud a través del ejercicio físico, a través de informantes directos y su práctica educativa. Josefina Sánchez recuerda;

²⁷ Entrevista a Ángela Moya. Antigua alumna del Grupo Escolar “Pablo Iglesias” sobre el año 1935. Entrevistada el 26 de mayo de 2016.

²⁸ La Biblioteca Popular del Parque de Gasset fue diseñada por el arquitecto José Arias y fue inaugurada el 23 de julio de 1932.

²⁹ Publicidad de la Academia. Vida Manchega. 13 de agosto de 1913.

³⁰ El Liberal Manchego. 28 de Enero de 1908.

³¹ En CASTILLO, Luis (1937). *Plan para la reorganización del hogar y casa-cuna provinciales. Jalones*. Ciudad Real: Escuelas Gráficas del Hogar provincial. Pg. 9. Archivo Privado.

“jugábamos al tenis en la asignatura de deportes”, haciendo memoria de su paso por el Instituto de Alcázar de San Juan en el curso 1935/36³².

Por su parte, el diseño de los nuevos centros escolares se situaba muy en la línea de este principio de actividad física, incorporando a éstos grandes patios, zonas ajardinadas e incluso gimnasios para la práctica deportiva y el desarrollo físicos de su alumnado³³.

Los principios metodológicos por la renovación son llevados a cabo a través de las estrategias educativas, muy extendidas en el ámbito otros contextos y que, en Ciudad Real, aunque en baja medida, llegaron a penetrar en la práctica escolar.

Algunas de estas son, el aprendizaje a través de prácticas y trabajos manuales. El caso del Hospicio de Ciudad Real es uno de los más claros de ello, en su reorganización escolar de 1937 establece literalmente la importancia del trabajo manual a través de estrategias concretas como eran; *El Periódico*, a través del que los alumnos realizaban un trabajo informativo en conexión con el desarrollo lingüístico a través de recortes de revistas, periódicos y otros materiales que el alumnado mismo manipulaba; *El Recorte Gráfico*, que consistía en un trabajo manual sobre un tema concreto a través del que se creaban materiales de temas concretos, paisajes, artes, flora y fauna local, etc.; así como el propio laboratorio³⁴. Precisamente este trabajo de imprenta que se ejercía con la actividad del periódico tiene mucho que ver y está muy influenciado por alguna de las aportaciones más importantes del movimiento de la Escuela Nueva que tanto influenció al movimiento de renovación pedagógica español, concretamente a partir de las aportaciones de Freinet y su trabajo con la imprenta escolar. Por su parte, y desde esta misma estrategia de trabajo, del Instituto de Secundaria de Alcázar intuimos que se seguían prácticas similares según identificamos en testimonios como el de Josefina Sánchez quien recordaba de su paso por aquella institución “el huerto del recreo; cuidábamos de el en parejas, teníamos guisantes, lentejas, plantábamos nosotros todo”³⁵.

Si anteriormente hablábamos de Freinet, encontramos en la educación ciudadrealeña de la época referencias otros autores procedentes de la Escuela Nueva, referentes como decimos de la renovación pedagógica nacional. Así es como Fröbel, Decroly y Montessori y sus métodos y estrategias

³² Entrevista a Josefina Sánchez de León Cueto. 93 años. Alumna del Instituto de Secundaria de Alcázar de San Juan en el año 1935/1936.

³³ Ante-proyecto de Grupo Escolar para 12 secciones tipo 3 para Ciudad Real. Archivo Municipal de Ciudad Real. Archivo Municipal de Ciudad Real.

³⁴ En CASTILLO, Luis (1937). *Plan para la reorganización del hogar y casa-cuna provinciales. Jalones*. Ciudad Real: Escuelas Gráficas del Hogar provincial. Pg. 17. Archivo Privado.

³⁵ Entrevista a Josefina Sánchez de León Cueto. 93 años. Alumna del Instituto de Secundaria de Alcázar de San Juan en el año 1935/1936.

tienen presencia en el ámbito local, fundamentalmente a través de la incorporación de sus materiales a las aulas de párvulos de nueva creación que son descritos de la siguiente forma a través de la Inspección de Primera Enseñanza;

Mesas planas de 4 plazas con sus sillas correspondientes, sistema Montessori para niños de 5 a 7 años, sistema Montessori para niños de 3 a 5 años, caja para la enseñanza intuitiva de números y cantidades, equipo Montessori para la enseñanza de párvulos, método Decroly primera serie edición española y colección de dones de Fröbel³⁶.

Si las anteriores son estrategias que pueden ser consideradas de aula, apuntaremos algunas otras, también en la línea de la renovación pero que ponían el foco en la apertura y la extensión de la educación fuera de los límites del espacio escolar habitual, en clara influencia por otra parte de los principios metodológicos que apuntábamos al inicio de este epígrafe y que abogaban por conectar la educación al medio y al entorno cercano al alumnado.

Ya hemos mencionado la utilización de las excursiones, los paseos escolares y las visitas a museos, en la Academia General de Enseñanza, en el Hospicio de Ciudad Real, así como en otros establecimientos educativos como el Grupo Escolar “Pablo Iglesias” donde nos consta y así lo incluíamos anteriormente que el paseo escolar era habitual como técnica y estrategia de aprendizaje, o en el Instituto de Ciudad Real. Encontramos otros ejemplos muy significativos, no nos consta el centro específico pero se trata de un Instituto de Segunda Enseñanza, a este respecto encontramos una descripción minuciosa de una excursión que tuvo lugar a Toledo y Madrid en la que además se visitaron varios de los grandes referentes renovadores a nivel nacional como fueron la Escuela Bosque, el Museo Pedagógico Nacional o el Grupo Cervantes, lo que indica la relevancia e importancia que estos tenían en el panorama educativo provincial en esta época³⁷.

Otras actividades complementarias realizadas fuera del aula tenían que ver con la práctica deportiva o la realización de obras de teatro o recitales poéticos. En este sentido, la Academia General de Enseñanza de Ciudad Real es un referente pedagógico al albergar numerosas actividades culturales³⁸ promovidas y llevadas a cabo por los propios alumnos de la Academia como la que informaba la prensa de la época en 1919;

³⁶ Relación de material solicitado para la dotación del aula de párvulos. Expediente de creación de dos escuelas de párvulos en el Grupo Escolar Cruz Prado. 1933. Archivo Municipal de Ciudad Real.

³⁷ Actas de registro de salida y entrada de la Junta Provincial de Inspección Pública. Cuaderno personal de Concepción Pecero; 4º curso. Intuimos que se trata de 4º curso de bachillerato por el tipo de lenguaje utilizado y por la tipología de actividades que describe en el relato de la excursión. Y asumiendo esto no podemos determinar aun de qué centro se trata, solo que no perteneció al Instituto de Segunda Enseñanza de Ciudad Real por no haber coincidencias del nombre que firma el cuaderno con ninguna de las alumnas que las actas y los registros del centro incluyen. Archivo de la Diputación Provincial de Ciudad Real.

³⁸ Periódico La Acción. 17 de agosto de 1916.

El día 11 del actual celebrese en el Salón de actos de la Residencia de los RR.PP. Jesuitas de esta ciudad, una velada teatral organizada por los alumnos de la Academia General de Enseñanza que dirige D. Miguel Pérez Molina³⁹.

4.5 Figuras representativas de la renovación pedagógica ciudadrealeña.

Si la renovación pedagógica adquiere entidad a través de la consecución de sus objetivos y de la práctica de sus principios, no debemos olvidar que se debe a las personas que apostaron por desarrollar esta tendencia educativa el valor de haberla extendido. Tal y como ocurrió con Giner de los Ríos, Llorca, Luzuriaga y tantas otras personas que apostaron por desarrollar la educación española a través de la regeneración, encontramos en Ciudad Real referentes que se erigieron como auténticos adalides de la transformación educativa como elemento para el cambio social y la mejora de la vida de las personas.

Uno de los máximos representantes de la renovación pedagógica ciudadrealeña es sin duda Miguel Pérez Molina. Fue director y fundador de la Academia General de Enseñanza desde 1898 hasta su muerte en 1939. Además, fue alcalde de Ciudad Real entre 1912 y 1913 donde realizó una importante tarea de expansión y mejora de la educación con el diseño de dos proyectos de Grupo Escolar en el año 1913, uno llevado a cabo, el que recibió el nombre del mismo alcalde, y otro que no fue puesto en marcha pero que intuimos que es el que en el año 1916 fue diseñado y proyectado como Escuela Graduada y que recibiría el nombre de Cruz Prado. Según sus planos, descripciones y justificaciones, vemos que se trata de dos Grupos Escolares referentes en lo que a renovación pedagógica se refiere, no solo porque llegaron a Ciudad Real para aliviar la carencia de centros y por tanto asegurar la universalización de la escolarización, sino porque incorporaba a sus infraestructuras elementos definitorios de la renovación pedagógica nacional; la incorporación de biblioteca, museo pedagógico, amplios campos de recreo para el desarrollo saludable del alumnado, campos deportivos, etc⁴⁰. Suponen por tanto un desarrollo educativo que como decimos, tuvo en la figura de Miguel Pérez Molina su principal hacedor, de quien encontramos múltiples muestras de reconocimiento que ensalzan su figura como alcalde, profesor y figura pública por la regeneración de la ciudad como la que a continuación reflejamos; “personalidad de alto relieve, primer teniente de Alcalde y Director de la Academia General de Enseñanza, a quien se deben importantes y beneficiosas mejoras locales”⁴¹. O la que algunos de los alumnos de la propia Academia dejaron plasmada en la prensa local histórica en recuerdo del profesor;

³⁹ Periódico Vida Manchega. 25 de diciembre de 1919.

⁴⁰ Mociones y proyectos de creación de escuelas. Archivo Municipal de Ciudad Real.

⁴¹ En periódico El Labriego. 15 de agosto de 1915.

(...) y presidió todo aquello, nuestra formación y la de centenares de compañeros, la figura alta, esquemática, inquieta, observadora, afable, cariñosa, también enérgica, humorística en ocasiones, siempre con un comentario oportuno, una frase a tiempo, un gesto, una mirada, una admonición suave, un elogio sin exageraciones, (...) ⁴².

Otro de los que creemos más importantes activos de la regeneración y renovación pedagógica ciudadrealeña es el también alcalde de Ciudad Real entre los años 1931 y 1934, José Maestro, de quien destacamos también una importante labor de extensión y mejora de la educación en términos de renovación, la siguiente es una de sus aportaciones representada en forma de moción para el fomento y el desarrollo de la educación local;

(...) Tiene como fundamento esta petición lo escasos locales escuelas que hoy existen en esta capital y lo muy elevado de su censo escolar, por lo que gran parte de niños se ven en la precisión de carecer de enseñanza, lo que lleva una queja unánime en el vecindario que demanda escuelas, no siendo suficiente para calmar estos anhelos el tener muy excesivamente recargada la matrícula de las existentes, siendo pues la única solución el aumento de estas, a que se encamina este escrito (...) ⁴³.

Continuando con esta breve pero relevante descripción de los personajes relevantes en el proceso de renovación pedagógica ciudadrealeña encontramos a Luis Castillo Almena, de quien tenemos aún pocas referencias, pero que fue uno de los principales precursores de la renovación pedagógica en Ciudad Real con la publicación de Jalones para la reorganización del Hogar y Casa-Cuna provinciales en 1937, en donde apuntaba una educación, la del Hospicio de Ciudad Real, muy en la línea del carácter integral, humanista y social que marcaban los referentes renovadores en España;

El Hogar Provincial de Ciudad Real debe ser en lo sucesivo una Institución –comunidad de residencia y de trabajo encargada de iniciar la formación de individuos completos, dentro de cada presente de la evolución humana, que, plenamente capacitados para su incesante superación, sean a la vez actuantes decididos y conscientes en el mejoramiento de la colectividad ⁴⁴.

Otras figuras que consideramos importante destacar son las de Pedro Alejandrino Prado, primer promotor de la Escuela Graduada en Ciudad Real en 1911, y en el ámbito del magisterio nos parece muy importante destacar la labor que conocemos a través de testimonios, orales o escritos, de alumnas y alumnos que vivieron y recuerdan su escolaridad en la figura de estas maestras y maestros que son sin duda referentes escolares de la renovación pedagógica local. Destacamos pues a la profesora D. Josefina, según fuentes, del Grupo Escolar Pablo Iglesias, y de quien Ángela Moya destacaba su amabilidad y sus métodos activos, promoviendo estas excursiones como base para el aprendizaje de las que tanto se ha escrito en el panorama de la renovación pedagógica nacional de

⁴² En Diario Lanza. 5 de abril de 1970.

⁴³ Documento 2 sobre creación de un grupo escolar, en el edificio que fue propiedad de los jesuitas, sito en el nº 7 de la Plaza de Cervantes de esta capital. Archivo Municipal de Ciudad Real.

⁴⁴En CASTILLO, Luis (1937). *Plan para la reorganización del hogar y casa-cuna provinciales. Jalones*. Ciudad Real: Escuelas Gráficas del Hogar provincial. Pg. 7. Archivo Privado.

principios de siglo⁴⁵. O a las profesoras Pilar Serrano, Carmen García y Flora Morales, de quien no sabemos lugar concreto de docencia, pero sí de su trabajo en la promoción del aprendizaje activo, las excursiones entre sus alumnas, y las lecciones de cosas, como bien destaca Concepción Pecero en sus memorias sobre una excursión cultural⁴⁶.

Nos queda aún mucho camino por recorrer en lo que se refiere a la visibilización de las personas que hicieron posible la mejora educativa en Ciudad Real, los anteriores son ejemplos, tanto del ámbito político, teórico como del ámbito más práctico y escolar, del desarrollo educativo y renovador en el Ciudad Real en los primeros años del siglo XX.

5. Conclusiones.

La renovación pedagógica supone el proceso que la educación española de principio de siglo XX puso en marcha para servir de herramienta útil y eficaz para la regeneración del país tras los conflictos bélicos que terminaron de degradar España en el año 1898. Como hemos dicho a lo largo de este trabajo, una renovación pedagógica que con todas las influencias europeas y los procesos de reflexión educativo-filosóficos del último tercio del siglo XIX por parte de proyectos como el de la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna o los posteriores de la Escuela Única y el proyecto educativo socialista, conformaron una personalidad especial en nuestro país que sin embargo no llegó extenderse por toda la geografía del mismo. Uno de los mejores ejemplos de este hecho es Ciudad Real y su provincia, donde si bien encontramos, y así lo hemos evidenciado, ejemplos de renovación en educación, siendo incluso lugar de importantes desarrollos como sucede con la Escuela Graduada, nos resulta difícil hablar de una renovación transversal o de base a lo que sí tendió en otras áreas geográficas. Del Pozo (1986) habla de problemas de financiación que vio retraer el avance del proyecto regenerador en este tipo de provincias, lo que derivó en la ausencia de un proceso de asunción integral por parte de los maestros y maestras quienes tenían que poner en práctica todos los principios que se promulgaron. Así pues, vemos como encontramos muchas referencias políticas y teóricas a la renovación, en mociones y proyectos educativos que trataban de definir las características de un centro, pero que quedaron limitadas por la práctica de sus docentes. De ahí que gran parte de la renovación pedagógica de Ciudad Real esté en las intenciones, en la construcción de escuelas en base al ideal renovador o en el dictado de los principios que debían ser asumidos por los maestros, pero no en las escuelas, o no del todo en las escuelas.

Vemos pues como la renovación pedagógica en Ciudad Real se sitúa en la esfera institucional más que en el plano fáctico, lo que no significa que no podamos estudiarla y analizarla. La importancia de su estudio creemos, radica precisamente en las intenciones y la personalidad que localidad y

⁴⁵ Entrevista a Ángela Moya. Antigua alumna del Grupo Escolar “Pablo Iglesias” sobre el año 1935. Entrevistada el 26 de mayo de 2016.

⁴⁶ Memoria de la excursión cultural efectuada a Madrid y Toledo. Concepción Pecero. Archivo Municipal de la Diputación Provincial de Ciudad Real.

provincia desarrollaron a lo largo de todo este periódico histórico (primer tercio del s. XX), lo que quizá habría conducido a otro escenario educativo en los sucesivos años si la transformación hubiera continuado, esto es, si con posterioridad al fin de la república, la Escuela hubiera seguido el camino social y humano que se vio interrumpido en 1936 y neutralizado a partir del 1939 (Viñao, 1990).

Así pues, destacar proyectos como los del Hospicio de Ciudad Real o la Academia General de Enseñanza, figuras como Miguel Pérez Molina o Luis Castillo Almena, o recuperar vivencias escolares innovadoras y renovadoras en aquel momento histórico, nos debiera predisponer a pensar que si bien no consiguieron hacer de Ciudad Real un ejemplo de renovación en el plano educativo, sí son ejemplo de intentos aislados, decididos y generalmente a contracorriente que merecen ser visibilizados y puestos en valor en un contexto y un momento, el actual, en el que la transformación educativa se hace, del mismo modo que sucedió en el Ciudad Real de principios de siglo XX, algo imprescindible con motivos si cabe muy equivalentes a los que en su momento podían esgrimirse para poner en marcha todo este proceso de regeneración.

6. Bibliografía.

ASENSIO, Francisco (2007). La Enseñanza primaria. Ciudad Real: II República y Guerra Civil. Ciudad Real: Biblioteca de Autores Manchegos.

ÁLVAREZ, Pilar (1986). “Reforma Educativa en el bienio republicano. Influencia de la ILE en tres documentos”. *Memoria de Licenciatura*. UCM.

CAYUELA, J. Gregorio; ABAD, Pedro (1999). “Tercera parte: La restauración y Dictadura (1875-1931) Poder provincial y sociedad”. En: *Historia de la Diputación Provincial de Ciudad Real (1835-1999)*. Ciudad Real: BAM.

COLMENAR, Carmen; RABAZAS, Teresa & RAMOS, Sara (2015) Francisco Giner de los Ríos y su legado pedagógico. Madrid: CATARATA.

DEL POZO, M^a del Mar (1986). “Lorenzo Luzuriaga en el marco renovador de la enseñanza primaria en España (1910-1931). Proyectos y realidades”. En *Primeras Jornadas de Educación “Lorenzo Luzuriaga”*. Ciudad Real: BAM, p. 31-53.

DEL POZO, M^a del Mar (1998). “El discurso pedagógico del regeneracionismo español: De la univocidad a la polisemia”. En *Jornadas Nacionales en Conmemoración del Centenario del Noventa y ocho*. Zaragoza. SEDHD, p. 59-74.

DEL POZO, M^a del Mar (2004). Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación. Madrid: BIBLIOTECA NUEVA.

DEL POZO, M^a del Mar (2007). La educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX (1900-1975). Ciudad Real: ALMUD.

DE PUELLES, Manuel (1980). Educación e Ideología en la España Contemporánea. Madrid: TECNOS.

DE PUELLES, Manuel (2000). “Política y Educación: Cien años de historia”. En: *La Educación en España en el s. XX*. Madrid: MEC.

ESCOLANO, Agustín (2002). “La cultura de la escuela en España en torno de 1900”. En: *Cien años de educación en España*. Madrid: MEC.

ESTEBAN, Santiago (2016). “La Renovación Pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didactismo”. *Tendencias Pedagógicas*, número 27.

DEL REY REGUILLO, Fernando (1992). “Sexenio democrático y restauración”. En *Provincia de Ciudad Real II. Historia*. Ciudad Real: BAM, p. 411-435.

FERRER I GUARDIA, Francisco (1976). *La escuela moderna*. Fábula Tusquets: Barcelona.

GONZÁLEZ, Juan (2015). “Don Francisco Giner de los Ríos: Un soñador para la escuela”. *Cabás*, número 14, p. 1-15.

JIMÉNEZ GARCÍA, Antonio (2002). EL Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza. Madrid: EDICIONES PEDAGÓGICAS.

JIMÉNEZ-LANDÍ, Antonio (1976) “La Institución Libre de Enseñanza en sus coordenadas pedagógicas”. *Revista de Educación*, número 243.

JIMÉNEZ-LANDÍ, Antonio (2010) Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza. Madrid: TEBAR.

LÓPEZ LUCAS, Carmen (2009). “Renovación Pedagógica”. En: *Escuela y República. Cuaderno de una maestra rural*. Ciudad Real: CECLM.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón (1998). “La práctica escolar en la España del siglo XX. Perspectivas de renovación”. En *Jornadas Nacionales en Conmemoración del Centenario del Noventay ocho*. Zaragoza. SEDHD, p. 395-422.

MARÍN, Teresa (1989). La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios. Madrid: CSIC.

PALACIO, Irene (1991). “Cuestión social y educación: Un modelo de regeneracionismo educativo”. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, número 4, p. 305-320.

PERICACHO, Javier (2013). “Actualidad de la Renovación Pedagógica en la Comunidad de Madrid: Un estudio a través de escuelas emblemáticas”. *Tesis Doctoral*. Universidad Complutense de Madrid.

PERICACHO, Javier (2016). *Actualidad de la Renovación Pedagógica*. Madrid: ED. POPULAR.

RUIZ BERRIO, Julio (1976). “El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas”. *Revista de Educación*. (242), p. 51-63.

SÁNCHEZ, Isidro (1987) “Legalidad y realidad de la educación en España: Datos para el estudio de una contradicción. El caso de la provincia de Ciudad Real en el último tercio del siglo XIX”. En *José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa española*. Ciudad Real: BAM, p. 279-324.

SÁNCHEZ, Isidro (1992). *La provincia de Ciudad Real II. Historia*. Ciudad Real: BAM.

TYACK, David & CUBAN, Larry (1995). *Tinkering toward Utopía. A century of public School reformr*, Cambridge Mass. Cambridge: HARVARD UNIVERSITY PRESS.

VIÑAO, Antonio (1990) *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: AKAL UNIVERSITARIA.

La creación del Museo Virtual del Patrimonio del IES “Pedro Espinosa”: una tarea de todos

The creation of the Virtual Heritage Museum of the IES "Pedro Espinosa": a task from all

M^a Matilde Ariza Montes
IES Pedro Espinosa. Málaga

Antonio Marcos Naz Lucena
IES Martín Rivero de Ronda. Malaga

Fecha de recepción del original: octubre 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016

Resumen

La celebración del 75 Aniversario del IES “Pedro Espinosa”, en 2003, fue el punto de partida para recuperar el patrimonio que este instituto alberga desde su creación. Esto unido a la implantación de las nuevas tecnologías y a su evaluación, como competencia clave en los centros educativos, ha permitido junto al alumnado generar un trabajo cooperativo donde la conservación, catalogación, difusión e investigación son actuaciones cotidianas de este centro educativo.

Seguidamente, ha surgido la creación del Museo Virtual del Patrimonio del IES “Pedro Espinosa”, potenciando el conocimiento de este tesoro a través de las nuevas tecnologías, tan utilizadas en la actualidad.

Palabras clave: Patrimonio histórico educativo, museo virtual, nuevas tecnologías.

Abstract

The celebration of the 75th Anniversary at the IES "Pedro Espinosa", in 2003, was the starting point to recover the patrimony that the school contains since its creation. This is coupled with the introduction of new technologies and their evaluation, as a key competence in schools, has enabled by the students create a cooperative work where conservation, cataloging, diffusion and research are daily performances of this school.

Immediately, the Virtual Museum of Patrimony at IES "Pedro Espinosa" has appeared, enhancing the knowledge of this treasure through new technologies, as they are used at present.

Keywords: Educational historical heritage”, virtual museum, new technologies.

1. - Introducción

El IES “Pedro Espinosa” cuenta con un extraordinario patrimonio, correspondiente a los siglos XIX y principios del XX, que representa la historia y el legado para futuras generaciones. Esto ha motivado la puesta en valor del correspondiente material científico-histórico que, junto a las nuevas tecnologías, tan utilizadas hoy día por las nuevas generaciones, ha propiciado la creación del Museo Virtual del Patrimonio del IES “Pedro Espinosa” donde el alumnado desarrolla nuevas habilidades y formas de construcción del conocimiento

Este patrimonio nos ha ido acompañando desde la creación del instituto, por lo que hay que conservarlo con sumo cuidado, ya que es testigo de la historia y el legado para las futuras generaciones. Por tanto, este tesoro debe ser protegido, comprendido y apreciado y debe someterse a investigaciones y estudios que recopilen todo su significado.

Los procesos técnicos de inventario, clasificación, documentación y catalogación son protocolos científicos básicos, imprescindibles para llegar a esta meta, así como para asegurar su protección ante las amenazas externas.

En este trabajo, se repasa la implementación de todos los procesos seguidos con el alumnado para crear el Museo Virtual del IES “Pedro Espinosa” (MUVIPA), teniendo en cuenta que se ha llevado a cabo de forma altruista, ya que la Administración no contempla ninguna materia en los Institutos de Enseñanza Secundaria para asumir este arduo trabajo en equipo.

2. - Contexto histórico

El Instituto Municipal de Antequera se inició para la Segunda Enseñanza en 1870 con el Colegio San Luis Gonzaga, subvencionado por el Ayuntamiento, para los alumnos que deseaban estudiar el bachillerato sin salir de la ciudad. En las bases del mismo se estipulaba que “a cambio de la subvención de 12.000 reales por parte del Ayuntamiento, contemplaban la admisión gratuita de la mitad o por lo menos la tercera parte de los alumnos, doce de los cuales serán nombrados por el Ayuntamiento; destinar la mitad o tercera parte de todas las entradas del Colegio a la adquisición de gabinetes de Física e Historia Natural, que han de quedar en beneficio de la población, y en tercer lugar un céntrico y espacioso local con excelentes condiciones higiénicas y que puede contener perfectamente cuarenta alumnos internos” (Fernández y Heredia, 1996: 125).

Sin embargo, con el paso del tiempo y hasta la primera década del siglo XX, las sucesivas reorganizaciones del centro ponían en evidencia, además de la poco satisfactoria marcha del Colegio, que su municipalización -más o menos acentuada según el momento- lo hacía depender de las luchas políticas por el control del Ayuntamiento entre los distintos sectores de la oligarquía antequerana.

La primera referencia a la necesidad de un instituto en Antequera será en abril de 1927, en el periódico *El Sol de Antequera*, que hablaba de “la falta de un Instituto que la importancia de la población exige ya”. El ayuntamiento hizo suya la propuesta y en enero de 1928 se tramitó la

petición formal de un centro de enseñanza media oficial en Antequera, que finalmente se aprobó por un Real Decreto de 25 de agosto de 1928 que establecía la concesión a 19 ciudades, entre ellas Antequera, de un instituto que empezó a funcionar en octubre de ese curso (Ibídem: pp. 140-172).

La concesión del Instituto supuso la extinción del Colegio de San Luis Gonzaga y el último director, José Villalobos, junto al heredero de Rodríguez Campó cedieron todo el material científico y bibliográfico que pasó al nuevo centro, lo que explica el rico patrimonio educativo que posee y que data, como hemos podido comprobar, de las últimas décadas del siglo XIX y las dos primeras del siglo XX.

El nuevo centro con la actual denominación IES “Pedro Espinosa” se trasladó a la calle Carrera, 12, edificio que perteneció al Palacio de los Condes del Castillo del Tajo y que cedieron para el nuevo centro educativo. Desde su creación, contaba con un Gabinete de Física e Historia Natural bastante completo al igual que una colección de murales para la enseñanza de las diferentes asignaturas (Ortega y Parejo, 1992, pp.48-49).

La creación del IES “Pedro Espinosa” permitió la mejora de la enseñanza y potenció en la comarca antequerana un crecimiento en el nivel académico, que se vio reflejado en todos los ámbitos de la sociedad.

Los distintos planes de estudios permitieron ampliar tanto las dotaciones de material pedagógico como el número de alumnado, lo que contribuyó a la generalización de la enseñanza pública. Sin embargo, los planes de estudio más actuales cambiaron la utilización del patrimonio por nuevos materiales, lo que provocó el desuso del mismo y, en ocasiones, su olvido. Consecuentemente, se han ido deteriorando, perdiendo y disminuyendo con el tiempo.

Dado el deterioro que han ido padeciendo los primeros institutos de Segunda Enseñanza, es una labor obligatoria e imprescindible poner en valor su patrimonio, olvidado en la mayoría de los casos, cuando en los años setenta cambiaron tan drásticamente los planes de estudio y todo el material quedó trasladado a un segundo plano, lo que favoreció su inutilización y, en algunos casos, su desaparición. De ahí, el empeño de un elenco de profesores altamente comprometidos con la recuperación de este material, que ha hecho posible la creación de multitud de museos pedagógicos, virtuales e incluso asociaciones donde el patrimonio es el eje principal sobre el que gira todas las actuaciones de los mismos como es la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos (ANDPIH).

Además, no hay que olvidar que la enseñanza de forma integral debe incluir el ambiente en que se produjeron todas las vicisitudes y avances de la sociedad por lo que “Ayudar al desarrollo del “sentido histórico” en el alumnado es una tarea que los docentes nos debemos plantear como fundamental en el trabajo del día a día en los centros educativos” (López Martínez, 2013:150).

3. - OBJETIVOS

- Desarrollar un trabajo productivo con el patrimonio del IES “Pedro Espinosa”, permitiendo señalar las principales aplicaciones, técnicas y manejo del mismo.
- Fomentar el trabajo en equipo y el uso de documentos compartidos en Google Drive.
- Aprender a identificar los materiales con valor patrimonial del instituto.
- Investigar sobre los materiales científico-históricos del IES “Pedro Espinosa”.
- Conservar cada uno de los materiales con valor museístico.
- Catalogar los instrumentos científicos del Gabinete de Física según el Sistema de Catalogación para Museos de Eduard Porta (1982).
- Ampliar la información de cada uno de los materiales catalogados en 2003.
- Incrementar el material científico-histórico que hay subido en la web.
- Crear diferentes líneas de actuación entre el alumnado de distintos niveles educativos.
- Impulsar el desarrollo del pensamiento creativo en el proceso de elaboración del material para el museo virtual.
- Fomentar la utilización del museo virtual en todas las materias de los currícula.
- Difundir el patrimonio del IES “Pedro Espinosa” a todos los rincones del planeta.

4. - Primeros pasos de la creación del Museo Virtual del Patrimonio del IES “Pedro Espinosa”

Con motivo del 75 Aniversario de la creación del IES “Pedro Espinosa”, se llevó a cabo durante el curso 2002/2003 la puesta en valor de una parte de su patrimonio científico, para garantizar la custodia de este legado. Francisco Callejón Ródenas, profesor de Física y Química del centro durante este curso, fue el encargado de la catalogación de muchos de los instrumentos científicos al que siguió, el siguiente curso 2003/2004, la profesora de Física y Química, M^a Matilde Ariza Montes, con la puesta en marcha de la exposición permanente de los instrumentos científicos; la profesora de Biología y Geología, Ana M^a Artacho Acedo, con la puesta en valor de los murales de Zoología y el profesor de Ciencias Sociales ya desaparecido, Rafael Fernández Pérez, que puso en valor la Cartografía del centro. Por último, se procedió a la exposición del “75 Aniversario” con algunos de los materiales recuperados pertenecientes al gran valioso patrimonio histórico pedagógico que posee este centro.

Se construyeron vitrinas empotradas en la pared del pasillo de los laboratorios donde se albergaron los instrumentos para crear una exposición permanente de los mismos (Romero, 2008: 86-90). En estas vitrinas, se expusieron los aparatos del Gabinete de Física después de una ardua tarea, ya que muchos de los instrumentos no se sabía para lo que servían, no se conocía su nombre e incluso les faltaban piezas. La catalogación se llevó a cabo a través de la consulta de libros antiguos y contactando con otras instituciones como, por ejemplo, otros institutos históricos que tuvieran alguna pieza similar.

La coordinación de este patrimonio, desde su llegada al centro en el 2003, por la profesora M^a Matilde Ariza Montes ha hecho posible que el departamento de Física y Química del IES “Pedro Espinosa” se acogiera a los proyectos ARCE (2009-2011 y 2011-2013), donde se trabajó con los institutos históricos IES “Zorrilla” de Valladolid, IES “El Greco” de Toledo y el IES “San Isidro” de Madrid bajo los títulos “Aprender a través del Patrimonio de los Institutos Históricos” (2009-2011) y “Enseñamos nuestra Historia y Difundimos nuestro Patrimonio” (2011-2013). En estos cuatro años, los alumnos de ESO y Bachillerato trabajaron con los materiales del patrimonio para catalogarlos, conservarlos, investigarlos y difundirlos.

De la misma forma, este departamento participó en el Proyecto PROFUNDIZA (2012, 2013 y 2014) para impulsar este patrimonio entre el alumnado, clasificándolo, catalogándolo, limpiándolo, ordenándolo, fotografiándolo, ... en definitiva, poniéndolo en valor, bajo los títulos: “I+D en el IES “Pedro Espinosa” (2012), “Creación de Códigos QR para el Museo de Ciencia del IES “Pedro Espinosa (2013) y “Átomos Bohrianos en Códice QR” (2014)¹.

La oportunidad de recuperar esos instrumentos y, a la vez, hacer que la mayoría de ellos volviera a tener utilidad, tal como la tuvieron en su época, fue uno de los objetivos que se plantearon para evitar que ese material se perdiera o se deteriora cada vez más.

Además, el cambio de centro del profesor Antonio Marcos Naz Lucena al IES “Martín Rivero” de Ronda, abrió la opción de que alumnado de centros distintos al IES “Pedro Espinosa”, centro en el que se encuentra el patrimonio científico, pudiera utilizarlo y participar en su conservación, impulsando el intercambio entre centros, potenciando el trabajo en equipo y favoreciendo el intercambio de experiencias.

A raíz del trabajo realizado en el 2013 con la creación de Códigos QR para el material expuesto surge en los profesores M^a Matilde Ariza Montes y A. Marcos Naz Lucena, la idea de trasladar dicha información a la red de internet de una forma más globalizada y de fácil acceso a través de los *smartphones* y *tabletas* utilizados cada vez más por la población.

El Museo Virtual del Patrimonio del IES “Pedro Espinosa” nace en marzo de 2015 como continuación del trabajo altruista que se venía realizando desde el curso 2003/04 de catalogación y recuperación del patrimonio del centro como se ha comentado, y se debe a varios motivos:

- 1) Exponer material que no se encuentra en las vitrinas.
- 2) Mejorar su acceso a todo el público interesado sin tener que desplazarse al instituto.
- 3) Mostrar su uso didáctico a través de las fichas, fotografías y vídeos realizados.

¹ Realizados por el profesorado del departamento de Física y Química, Antonio Marcos Naz Lucena, Rafael Jiménez Morales y M^a Matilde Ariza Montes, respectivamente.

En el último año, la actividad del Museo se ha visto potenciada por su participación en un proyecto piloto denominado PIISA (Proyecto de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria de Andalucía) que ha permitido llevar a cabo actividades de investigación tutorizadas por la Universidad en el que participa alumnado de distintos centros IES y que, por tanto, ha incorporado en la actividad del museo nuevas metodologías de trabajo como el uso de carpetas y archivos online compartidos que permiten que dicho alumnado de centros situados a grandes distancias puedan trabajar a la vez en el desarrollo de sus investigaciones y elaboración de sus documentos.

En el museo, hasta el momento están catalogadas más de 500 piezas entre instrumentos científicos, paneles, sustancias químicas, minerales, modelos anatómicos, o mapas del siglo XIX y principios del XX (La Opinión de Málaga, 27 de enero de 2016). Cifra que está creciendo día a día desde la publicación de esta noticia y que supera ya las 700 entradas.

Este patrimonio se ha visto reforzado por un profundo estudio de la arquitectura del edificio realizado por el profesor de Geografía e Historia, Manuel Morales Romero, detallando los aspectos estéticos del centro, como ejemplo del estilo arquitectónico Funcionalismo o Racionalismo (Le Corbusier). Dicho estudio fue expuesto en paneles informativos a lo largo de todo el centro (Ilustración 1) ².

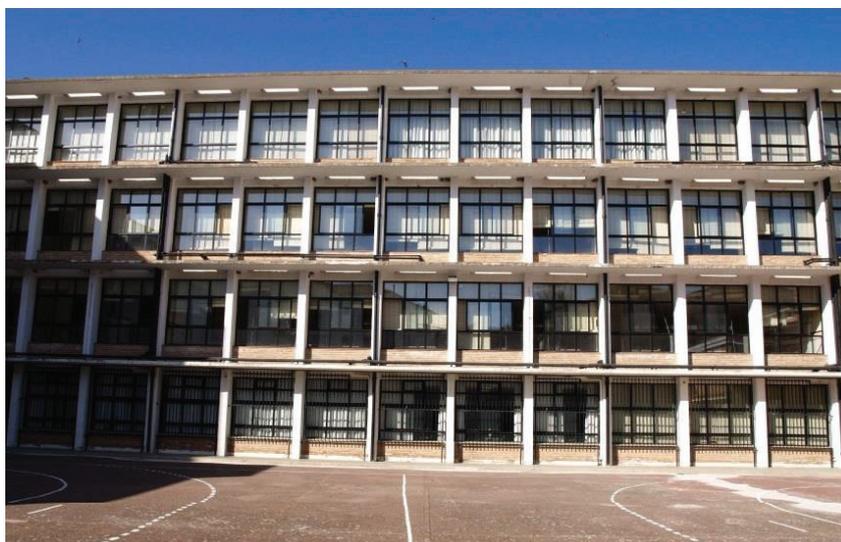


Ilustración 1. Fachada principal del IES "Pedro Espinosa"

² Además, el citado profesor realizó una conferencia explicativa en la V Jornadas sobre Institutos Históricos que se celebraron en Cabra del 6 al 8 de Julio de 2011, organizadas por la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos (ANDPIH).

5. Desarrollo de la propuesta

Para la celebración del 75 Aniversario del IES “Pedro Espinosa”, se llevó a cabo la catalogación de una parte de su material científico, ordenándolo acorde con las partes de la Física de los libros antiguos consultados y contactando con institutos e instituciones que ya habían desarrollado una labor de catalogación y que se organizaron atendiendo al uso de estos instrumentos en las ramas de **Mecánica, Fluidos, Calor, Electricidad, Óptica y Acústica**.

Estos instrumentos científicos corresponden a piezas originales o réplicas del siglo XIX, de fabricantes alemanes y franceses como, Deyrolle, Leybold, Molteni, Nacet, Neveu, Pathé Frères, Pfeiffer, Poulenc Frères, Alvergnyat Frères o Secretan, o bien, de fabricantes españoles de primeros del siglo XX y mediados del mismo siglo, como Casa Álvarez, Material Científico, S. A.; Casa Torrecilla; Cultura, Eimler-Basanta-Haase, S. L.; ENOSA (Empresa Nacional de Óptica, S. A.); ESPASA-CALPE, S. A.; Federico Bonet; S. A Hijos de J. Giralt-Laporta; PACISA (Productos y Aparatos Científicos e Industriales, S. A.); Sogeresa Herederos de Ramón Llord, S. A., entre otros, destacando este material por la belleza y cuidado con que fueron construidas: madera, bronce, latón, cobre y vidrio, constituyendo por sí solas piezas de museo tanto por su antigüedad como por su belleza.

Una vez finalizada la celebración, se continuó trabajando con el patrimonio, utilizando las efemérides científicas, las exposiciones y las celebraciones científicas para seguir rescatando nuevos materiales que estaban en el rincón del olvido. A esto se unió, las recién estrenadas Jornadas Nacionales de Institutos Históricos que impulsaron magníficamente no solo la necesidad sino el entusiasmo por la recuperación de este legado en cada uno de los primeros Institutos de Segunda Enseñanza. Desde la iniciación de las mismas, en 2007, nuestro instituto participa activamente, presentando una o dos comunicaciones cada año, lo que ha creado la necesidad de trabajar de forma sistemática, aunque altruista con este legado, además de formar parte de la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos.

Como continuación a toda esta labor y para llevar a cabo los distintos objetivos, nuestra investigación se enfocó al alumnado del IES “Pedro Espinosa”, que pertenecía a los Proyectos ARCE (2009/2013) y PROFUNDIZA (2012, 2013, 2014), lo que se amplió a todo el alumnado a partir de 2014, sin distinción, ya que se ofreció tanto a la ESO como a Bachillerato, incluyendo los Ciclos Formativos que hay en el IES “Pedro Espinosa”, pues sería un trabajo altruista y realizado en horas no lectivas. A este alumnado, se añadiría en el curso académico 2015/2016, el alumnado perteneciente al Proyecto PIIISA-MUVIPA de las provincias de Málaga y Cádiz, que contribuirían con la catalogación definitiva para el Gabinete de Física del Museo Virtual del IES “Pedro Espinosa” (Imagen 2).



Ilustración 2. Portada del Museo Virtual del Patrimonio del IES “Pedro Espinosa” (MUVIPA)

Debido a que las piezas puestas en valor de nuevos instrumentos científicos durante los siguientes cursos académicos sobrepasaban los límites de la primera clasificación, hubo que añadir nuevas partes de la Física que no se contemplaban anteriormente. Así, por ejemplo, se introdujo un apartado para Metrología, por la gran cantidad de instrumentos de medida existentes, otro para Acústica que estuviera independientemente de la Óptica, ambas juntas en 2003, y la parte de Electricidad pasó a llamarse Electromagnetismo por ser un vocablo mucho más amplio, donde se albergarían instrumentos tales como la máquina de Wimsurst, el elevador-reductor o el transformador de corriente, por nombrar a algunos que no habían sido antes catalogados.

Más tarde, en 2015, con la creación del MUVIPA, se hizo una remodelación de la estructura de las piezas del museo de este centro educativo, ya que no solo había instrumentos científicos sino una gran variedad de materiales patrimoniales, lo que obligaba a hacer distinciones entre unos y otros. Por ello, se procedió a la siguiente distribución:

Gabinete de Física

Con el material ya catalogado y con la consulta de más bibliografía de la época, se pudo observar que iban apareciendo nuevas posibilidades con el desarrollo de la Física a finales del siglo XIX. Por ello, se clasificó el citado gabinete en las siguientes categorías, sin olvidar que los instrumentos científicos que aparecen son sólo los catalogados hasta la actualidad, es decir, aquellos que se les ha hecho la ficha correspondientes o alguna foto: **Acústica (15)**, **Calor (24)**, **Electromagnetismo (50)**, **Fluidos (35)**, **Laboratorio “Torres Quevedo” (7)**, **Mecánica (33)**, **Meteorología (21)**, **Metrolología (45)** y **Óptica (24)**, donde el número indica la cantidad de instrumentos catalogados en la web del museo.

Gabinete de Química

Después de consultar muchos manuales del siglo XIX, no hay ninguna pauta común a seguir para la clasificación del material relacionado con la Química. Algunos apuestan por una clasificación según el elemento utilizado en la fabricación, otros se fijan en la forma que presentan, incluso los hay que lo hacen de acuerdo a sus usos.

Dada la variedad de útiles de laboratorio en nuestro instituto, se ha decidido incluir en este apartado todo el material que se puede clasificar, destacando su composición química, destacando etiquetas para **Corcho y Goma, Madera, Metal, Plástico, Porcelana y Vidrio**. Además, se han definido etiquetas como **Láminas, Reactivos químicos y Utensilios** para los materiales.

Gabinete de Historia Natural

Al igual que los primeros Institutos de Segunda Enseñanza, se ha creado este gabinete con una serie de etiquetas para diferenciar la diversidad de los materiales conservados relacionados con la Biología y Geología, distinguiéndose **Anatomía, Botánica, Cristalografía, Ecología (Huerto ecológico “La Noria”), Geodinámica, Mineralogía, Paleontología, Petrología y Zoología**.

Los materiales correspondientes a esta sección están en proceso de elaboración, ya que por su vulnerabilidad, el tratamiento a seguir es más complejo.

Humanidades

Aunque en los institutos de Segunda Enseñanza no existían gabinetes para los materiales que no se correspondían a la experimentación, sí que disfrutaban de una gran variedad de murales, mapas y documentos históricos para la enseñanza de las Humanidades, de ahí este nominativo para incluirlos en el museo.

En esta etiqueta, aunque se ha elaborado material, todavía no hay mucho material subido a la plataforma. Además, todavía no está localizado totalmente por lo que la clasificación definitiva para el MUVIPA se hará en un futuro trabajo.

Fondos bibliográficos

Dada la antigüedad del instituto, se han ido acumulando a lo largo de su historia muchos documentos en papel, correspondientes a libros y catálogos que en la actualidad superan los veinte mil volúmenes, aunque la idea es que en un futuro lo más inmediato posible se realice la catalogación de todos los libros considerados como antiguos.

Hasta ahora, se han realizado fotografías de la portada de los libros que se les ha hecho la ficha. Este material está guardado en carpetas compartidas hasta su subida en breve al MUVIPA en las correspondientes etiquetas de **Biblioteca y Catálogos**.

Para fomentar la lectura entre el alumnado, se ha hecho una etiqueta para **Lecturas recomendadas**, que trata de crear un espacio con las propuestas y recomendaciones de la comunidad educativa.

Noticias

Se ha querido incluir en el MUVIPA, un apartado en el que se pudiera divulgar todas las actuaciones que el museo está realizando, incluyendo **Actividades, Investigaciones científicas, Jornadas, Premios, Prensa**, entre otros. En definitiva, crear un espacio donde se pueda seguir la trayectoria del museo y su evolución como un proyecto “vivo” con una riqueza que permite el dinamismo de seguir creando material a partir de su patrimonio.

La actualización de este apartado es ardua, ya que se está intentando incluir todo lo referente al patrimonio, incluido lo anterior a la creación del MUVIPA.

6. - ACTUACIONES SUCESIVAS DEL IES “PEDRO ESPINOSA”

A continuación, se especifican las actuaciones que el IES “Pedro Espinosa” está llevando a cabo para la elaboración de los distintos materiales que están apareciendo en la página web del MUVIPA:

Videos didácticos

El alumnado del Proyecto PROFUNDIZA (2013) creó los códigos QR para las fichas de los instrumentos científicos que están en la exposición permanente, como primera inmersión de las nuevas tecnologías para el público que visitaba el instituto. Además, se ha hecho un código QR conjunto para todo el MUVIPA.

Seguidamente, se eligió un instrumento para elaborar su vídeo correspondiente. El primer paso fue la elección de los distintos instrumentos a los que se le haría un vídeo, ya que se tomó como prioridad que estuvieran representadas todas las ramas de la Física. En un primer momento, se realizaron diecinueve vídeos, correspondientes a la máquina centrífuga de Weinhold, las articulaciones cardan o el doble cono de Nollet, entre otros.

Antes de montar los vídeos, se estudió el funcionamiento de los instrumentos para su correcta realización. Estos se sacaron de las vitrinas, se limpiaron y el alumnado trabajando en grupo accionaba los mecanismos, recitaban los textos escritos y grababan los vídeos. Como no existía el MUVIPA, los vídeos se subieron a Youtube y tras su creación, se hicieron los enlaces pertinentes, de tal manera que ahora, se pueden ver en nuestro museo virtual.

La idea principal de esta iniciativa es seguir haciendo vídeos para favorecer la información a los discapacitados con sordera y ceguera ya que, en el presente, ya se están realizando los vídeos con subtítulos para superar todas las barreras que pudieran tener este público tan especial.

FUENTE: "L'Empire de la Physique", ASEISTE, N.º 2006.

GRUE

Fonction:
Élever de lourds fardeaux pour les transporter d'un point à un autre.

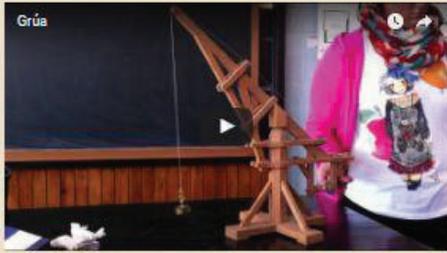
Description:
Elle est essentiellement constituée de deux pièces obliques. La plus petite s'appelle la «voilée». La plus grande, nommée «trants», est doublée et dans l'intervalle des deux trants est logé une poulie sur laquelle passe la corde qui supporte la charge. L'ensemble de ces deux pièces est monté sur un axe vertical terminé par un pivot. L'autre bout de la corde vient s'enrouler sur un treuil horizontal entraîné par un roue à chevilles.

Mode opératoire:
Les manœuvres agissent par leur poids pour élever le fardeau en montant sur les chevilles de la roue un peu au dessous de l'axe.

Il est convenu d'appeler machines simples les machines qui facilitent l'exécution d'un travail mécanique, tels poulie, plan incliné, treuil, guie...

L'examen des plus anciens monuments égyptiens prouve qu'environ 2000 ans avant J-C le levier, le coin, le treuil étaient déjà d'une utilisation courante.

Ecrit et copié pour notre musée par José Aranda Rambla
1º Bach (C)
Curso 2016/2018
IES "Pedro Espinosa"
Antequera (Málaga)



REFERENCIA ASEISTE Nº 5 - PEGANTEUR

Ilustración 3. Ejemplo de vídeo insertado en el MUVIPA (Grúa)



Ilustración 4. Parte del vídeo subtítulo de la Botella de Leiden



Ilustración 5. Parte del vídeo subtítulo de la Placa de Chladni

Laboratorio “Torres Quevedo”

Esta importante pieza de patrimonio histórico es el armario “Torres Quevedo”. De producción española, por parte del CSIC, y nombrado en honor al ingeniero Leonardo Torres Quevedo, alberga en su interior un compendio de diferentes instrumentos para el desarrollo científico, mayoritariamente para el estudio del Electromagnetismo³. Hasta ahora, se han distinguido tres tipos de dispositivos: elementos simples, tales como resistencias, condensadores, bobinas, cables para conexión u otro material accesorio para la realización de experiencias; instrumentos de medida, desde los más simples como galvanómetros u ohmímetros, hasta equipos avanzados como un osciloscopio; y placas de demostración, las cuales montan una serie de circuitos electrónicos que, en común, dan lugar a sistemas con valioso contenido didáctico.



Ilustración 6. Vista general del armario “Torres Quevedo”

Reactivos químicos

Los reactivos químicos han sido estudiados en una primera aproximación por los alumnos de 2º Bachillerato de Química durante el curso 2014/2015, haciendo una ficha con la descripción, las propiedades física y químicas, los efectos de sobre la salud potenciales y las medidas para los primeros auxilios. A esto, le ha seguido la promoción del curso 2015/2016, que ha ampliado la puesta en valor de más reactivos químicos donde se están estudiando también los proveedores de estas sustancias.

³ Se está poniendo en valor el material de este armario-laboratorio, con motivo de la celebración del 2016 del Año “Torres Quevedo”, en el que se cumple el I Centenario del Transbordador del Niágara que este ingeniero constructor español diseñó, siendo el primer teleférico para pasajeros del mundo.



Ilustración 7. Alumno identificando los reactivos químicos “antiguos”

También se ha tenido en cuenta para su estudio la cuantificación de cada uno de los reactivos químicos y el número de frascos que contenían la misma sustancia química para un posterior trabajo de investigación más exhaustivo, sin olvidar que se están realizando unas fichas para cada sustancia química con las características más importantes, pudiéndose observar en el MUVIPA en el apartado de *reactivos químicos* en el Gabinete de Química.

Mineralogía

Con el alumnado de Ciencias para el Mundo Contemporáneo de 1º Bachillerato, durante el curso 2014/2015, se llevó a cabo la puesta en valor de la gran mayoría de minerales, adjudicando uno a cada alumno para que hiciera un estudio del mismo.

Debido a la cantidad de minerales en el instituto, se procedió a su clasificación según las pautas de Strunz, distinguiéndolos en **Boratos** (1), **Carbonatos y Nitratos** (14), **Elementos** (4), **Fosfatos y Arseniats** (6), **Haluros** (3), **Óxidos e Hidróxidos** (26), **Silicatos** (35), **Sulfatos** (17) y **Sulfuros** (11), siendo los números entre paréntesis la cantidad de minerales diferentes que disponemos de cada tipo.

A continuación, se elaboró una ficha que consistió en un powerpoint con diez diapositivas donde se informara de la etimología, composición química, propiedades físicas, yacimientos, usos y bibliografía, entre otros.

Además todas las fichas tenían que seguir un mismo esquema, estar escritos con la misma letra, del mismo tamaño y el fondo del mismo color, siendo indispensable hacer una foto del mineral del instituto, independientemente de las fotos que se bajaran de internet.

Como dato singular, cada mineral debía “bautizarse” con un apelativo que lo definiera por alguna característica y que debía encabezar el powerpoint junto con su nombre y una foto. Así, por ejemplo, la hematita se bautizó como “*la piedra de los peregrinos*” en honor a que en Santiago de

Compostela hay yacimientos de este mineral y todos los peregrinos, en el pasado, cogían un trozo de hematita para llevársela de vuelta a casa cuando terminaban el Camino de Santiago.



Ilustración 8. Primera diapositiva del powerpoint de la Hematita.

Hasta el momento se han colgado en la web 107 minerales, aunque se están realizando más fichas que se subirán en un futuro inmediato.

Plurilingüismo

Al alumnado de Bachillerato que cursaba Francés, se le propuso realizar traducciones al español del libro “L’Empire de la Physique” de ASEISTE⁷, que tiene catalogados muchos de los instrumentos que conforman el Museo. Esta labor se está realizando desde 2014.

Esta labor fue acogida con mucho entusiasmo tanto por el departamento de Francés como por el alumnado. Con la ayuda de diccionarios y profesores, los alumnos tradujeron por parejas o individualmente muchas de las fichas de este libro en francés ⁴.

⁴ Obsequio del representante de ASEISTE a los ponentes de las VIII Jornadas Nacionales de Institutos Históricos, celebradas en Badajoz en 2014, donde expusieron los profesores M^a Matilde Ariza Montes y A. Marcos Naz Lucena, de ahí que teníamos el ejemplar para hacerlo.



Ilustración 9. Portada y hojas del libro de ASEISTE

Los textos extraídos del libro “L’Empire de la Physique” también fueron transcritos directamente desde el francés para facilitar la difusión de los mismos y se pasaron a formato digital las fichas de los instrumentos científicos.

Por otra parte, el alumnado realizó traducción al Inglés de las fichas ya existentes en el MUVIPA, bajo la supervisión del departamento de Inglés.

Tanto en Francés como en Inglés, el alumnado no solo aprendió sobre patrimonio sino multitud de vocablos científicos en estas lenguas donde, en muchas ocasiones, no se traducen de forma literal.

Para diferenciar de una forma rápida las fichas en las diferentes lenguas, se han utilizado tres colores, negro para el castellano, rojo para el inglés y azul para el francés.

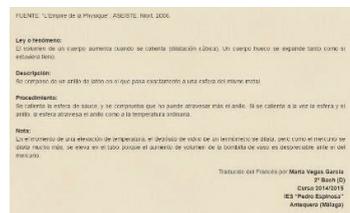


Ilustración 10. Ficha en Español



Ilustración 11. Ficha en Inglés

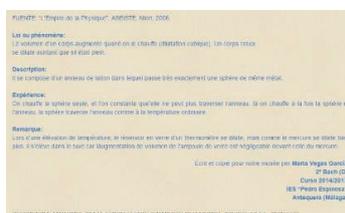


Ilustración 12. Ficha en Francés

Dibujos

Teniendo en cuenta que en este centro educativo se imparte el Bachillerato de Artes, con alumnado especialmente entrenado en el Dibujo, una actuación que se ha iniciado es dibujar los instrumentos por el alumnado de este centro educativo.

En principio, se están realizando solo dibujos de instrumentos científicos, sin embargo, la idea es que se continúe con otras temáticas relacionadas con el patrimonio.

La idea es que todos los dibujos que aparezcan en el MUVIPA sean copiados de manuales o de forma directa por el alumnado para, además, potenciar su capacidad artística.

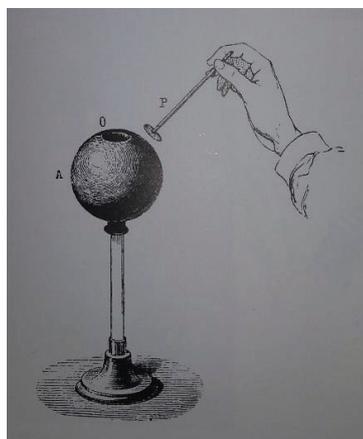


Ilustración 13. Dibujo del libro de ASEISTE



Ilustración 14. Dibujo realizado por un alumno

Material de vidrio

En la asignatura de Cultura Científica de 1º Bachillerato, durante el curso 2015/2016, se ha realizado una investigación del Material de Vidrio como parte del Gabinete de Química. Se ha intentado hacer una ficha de cada material con varias de sus características aunque algunas de ellas están incompletas, debido a la imposibilidad hasta el momento de fuentes que permitan esa información, ya que muchos proveedores de este material han desaparecido.

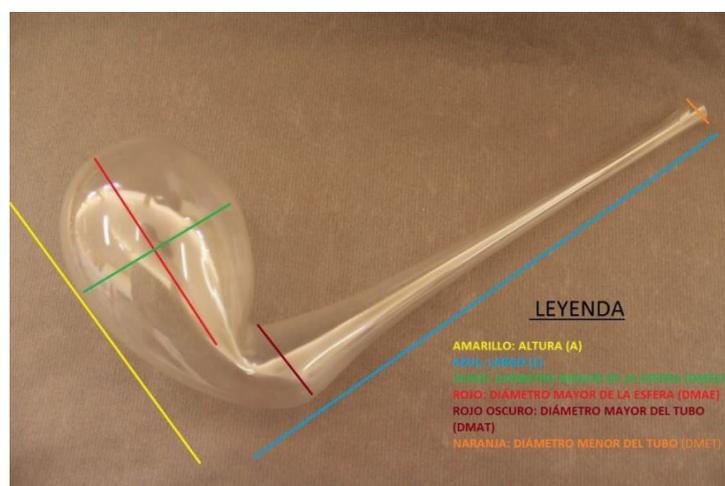


Ilustración 15. Ejemplo de material y toma de medidas

Además, se debe resaltar que todo el material de vidrio estaba desordenado y sucio, por lo que con sumo cuidado se limpió y al mismo tiempo que se hacía la investigación on-line, se utilizaban las clases de Cultura científica y los recreos, fundamentalmente, para organizar en las vitrinas todo el material, de tal manera que todos los matraces, retortas, frascos de Woulff, probetas, tubos thistle, ... estuvieran en el mismo lugar, lo que permitió considerarlos como si fueran colecciones de cada uno de estos materiales, ordenando cada colección por tamaños y/o fabricantes.



Ilustración 16. Alumno durante la ordenación

El material de vidrio procede las firmas españolas y extranjeras VALMA, BELGOR, JENA^{er} GLAS, DURAN, SIMAX, ERMEX, fundamentalmente.

MATERIAL DE SOPORTE-SUJECIÓN

En los recreos de los jueves a lo largo de todo el curso 2015-2016, alumnos de todos los niveles educativos han formado parte de un grupo de los llamados *Alumnos internos del departamento de Física y Química* dedicados a los materiales deteriorados por la oxidación, el polvo o por estar arrinconados en malas condiciones.

Debido a la heterogeneidad del alumnado, se asignaron responsabilidades distintas según los niveles educativos, así el alumnado de 1º ESO solo se limitaba a contabilizar el material sin tocarlo apenas, sin embargo, el alumnado de los distintos 2º de Bachillerato procedían más al manejo de sustancias químicas, pintura y limpieza del material.

Se empezó por contabilizar el número de los diferentes tipos de gradillas, termómetros, sistemas cristalinos de madera, armarios con sus cajones deteriorados,... para culminar con la ordenación de las sustancias químicas centenarias. Se siguió por la utilización de pintura blanca para evitar el óxido de las gradillas que estaban muy oxidadas, ya que las que se lavaron y quedaron medianamente aceptables no se pintaron.

Se limpiaron y conservaron las piezas de madera y el armario de dieciocho cajones.



Ilustración 17. Alumno pintando gradillas



Ilustración 18. Cajonera limpiada

Biblioteca

El alumnado de Alternativa a la Religión de 4º ESO, durante el curso 2015/2016, se dedicó a la puesta en valor de los libros con más medio siglo de antigüedad.

La biblioteca de nuestro centro alberga más de veinte mil piezas y, en particular, los investigados se clasificaron en cinco etapas para asignarle el número de catalogación perteneciente al MUVIPA, completado por la catalogación ABIES que ya tienen asignada. Se trata de una forma de potenciar el conocimiento de los libros antiguos de la biblioteca, entre el alumnado, a través de la clasificación de cinco etapas bien diferenciadas por las que ha pasado la ciencia española, en particular, y la historia de la España, en general, implicando al alumnado en la puesta en valor de la parte bibliográfica como patrimonio del centro.

Respecto a la ÉPOCA CIENTÍFICA que aparece en la plantilla para la catalogación de los libros antiguos, se han asignado diferentes números según el intervalo correspondiente al año de edición del libro y es la siguiente:

< 1800	51	Desarrollo Internacional de la Física y Química.
1801-1850	52	Decadencia de la Ciencia española.
1851-1900	53	Formación de Científicos y Desarrollo científico español.
1901-1939	54	Edad de Plata de la Ciencia.
1939-1965	55	Fomento de la Investigación y Estudios Técnicos.



Ilustración 19. Armario de libros antiguos de la Biblioteca del IES “Pedro Espinosa”

Petrología

En una primera actuación de poner en valor la Petrología del instituto, se fotografiaron todas las rocas con las que cuenta el instituto, utilizando un fondo rosa para resaltarlas, ya que la mayoría tienen colores neutros.



Ilustración 20. Granito del IE S^o "Pedro Espinosa"

Se ha continuado con la tarea realizada por el alumnado de Biología y Geología de 1^o de Bachillerato, durante el curso 2015/2016 que ha dado lugar a una treintena de nuevos materiales que se incluirán en la parte de Petrología dentro del Gabinete de Historia Natural.

El trabajo ha consistido en elaborar una presentación de ocho diapositivas, conteniendo características como la identificación, composición y textura, propiedades físicas, abundancia y localización, además de referencias y enlaces sin olvidar un fondo de diapositiva claro para que la letra fuera legible.

Se ha utilizado fundamentalmente la web para la toma de datos, sin olvidar que el alumnado ha aprendido no solo a clasificar las rocas sino a catalogarlas para el MUVIPA. El número de catalogación consta de tres números separados por un punto con el año de catalogación, el número 28 asignado a Petrología y un tercer número para indicar el su orden alfabético. Así a la Aplita le corresponde 16.28.001.

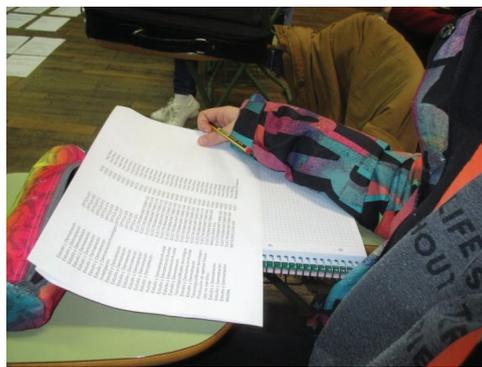
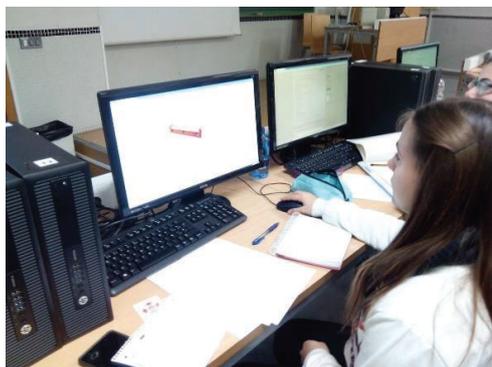


Ilustración 21. Diapositivas de la presentación para la roca APLITA

Catalogación

La participación en el Proyecto PIIISA, en 2016, con la ayuda del alumnado del IES “Martín Rivero” y del IES “Pérez de Guzmán”, ambos de Ronda, y del IES “San Lucas” de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz) ha hecho posible remodelar todo el inventario y hacer la tercera catalogación para este patrimonio siguiendo el Sistema de Documentación para Museos propuesto por Eduard Porta (1982), considerándose la definitiva.

Para ello, se han consultado los Manuales de Física del siglo XIX y atendiendo a su finalidad didáctica, se han diferenciado en Medida, Estudio y demostración, Tecnológico/Modelo tecnológico, Producción de agentes físicos, Uso no científico o cotidiano, Recreativo, Modelo didáctico, Auxiliar, Multiuso e Investigación.



Ilustraciones 22 y 23. Alumnado elaborando las tablas “Excel”

Se manejó la aplicación “Microsoft Excel” y el “Google Drive” para la creación de una base de datos con todos los instrumentos científicos contenidos en el MUVIPA, identificándolos y clasificándolos.

A302							
298	Campanario eléctrico	Campanario eléctrico	Estudio y demostración	ELECTROMAGNETISMO-010	16.02	Ganot	1854 3
299	Campanario eléctrico	Campanario eléctrico	Estudio y demostración	ELECTROMAGNETISMO-010	16.02	Fernández Fig	1866 7
300	Campanario eléctrico	Campanario eléctrico	Estudio y demostración	ELECTROMAGNETISMO-010	16.03	Felú Pérez	1874 8
301	Capilares	Tubos capilares	Estudio y demostración	FLUIDOS-036	16.02	Fernández Fig	1866 7
302	Carrete o bobina de inducción de Ruhmkorff A	Carrete de Ruhmkorff	Producción de agentes físicos	ELECTROMAGNETISMO-011	16.04	Ganot	1854 3
303	Carrete o bobina de inducción de Ruhmkorff A	Bobina de Ruhmkorff	Producción de agentes físicos	ELECTROMAGNETISMO-011	16.05	Rubio y Díaz	1886 4
304	Carrete o bobina de inducción de Ruhmkorff A	Carrete de Ruhmkorff	Producción de agentes físicos	ELECTROMAGNETISMO-011	16.04	Lozano	1911 5
305	Carrete o bobina de inducción de Ruhmkorff A	Máquina de Ruhmkorff con	Producción de agentes físicos	ELECTROMAGNETISMO-011	16.04	Felú Pérez	1874 8
306	Carrete o bobina de inducción de Ruhmkorff A	Carrete de inducción	Producción de agentes físicos	ELECTROMAGNETISMO-011	16.04	Márquez y Ch	1892 9
307	Carrete o bobina de inducción de Ruhmkorff A	Carrete de Ruhmkorff	Producción de agentes físicos	ELECTROMAGNETISMO-011	16.04	Mir Peña	1925 10
308	Cilindro abierto de Mascart	Aislador de Mascart	Estudio y Demostración	ELECTROMAGNETISMO-015	16.02	Lozano	1911 5
309	Cilindro aislado de Aepinus	Cilindro y esfera conductore	Estudio y demostración	ELECTROMAGNETISMO-014	16.02	Ganot	1854 3
310	Cilindro aislado de Aepinus	Condensador eléctrico	Estudio y demostración	ELECTROMAGNETISMO-014	16.02	Rubio y Díaz	1886 4
311	Cilindro aislado de Aepinus	Conductores esféricos y cili	Estudio y demostración	ELECTROMAGNETISMO-014	16.02	Fernández Fig	1866 7
312	Cilindro aislado de Aepinus	Condensador de Aepinus	Estudio y demostración	ELECTROMAGNETISMO-014	16.02	Márquez y Ch	1892 9
313	Cilindro ascendente	Cilindro con plomo (paradoj	Estudio y demostración	MECANICA-011	16.02	Boutant	1841 2
314	Cilindro ascendente	Paradoja dinámica	Estudio y demostración	MECANICA-011	16.02	Lozano	1911 5
315	Cilindro ascendente	Paradoja dinámica (paradoja di	Estudio y demostración	MECANICA-011	16.02	Fernández Fig	1866 7
316	Cilindro ascendente	Paradoja dinámica (cilindro)	Estudio y demostración	MECANICA-013	16.02	Felú Pérez	1874 8
317	Colección de areómetros	Areometro	Medida	FLUIDOS-018	16.01	Libes	1821 1
318	Colección de areómetros	Areómetros	Medida	FLUIDOS-018	16.01	Rubio y Díaz	1886 4
319	Colección de areómetros	Areometro universal	Medida	FLUIDOS-018	16.01	Fernández Fig	1866 7
320	Colección de areómetros	Areometro	Medida	FLUIDOS-018	16.01	Fernández Fig	1866 7
321	Colección de areómetros	Areometro universal	Medida	FLUIDOS-018	16.01	Felú Pérez	1874 8

Ilustración 24. Pantallazo de la hoja de cálculo con la relación de los instrumentos científicos

Se procedió a la ordenación de la hoja de cálculo, eligiendo la columna donde aparecían los nombres asignados a los instrumentos científicos en el MUVIPA para la asignación del número de catalogación, constituido por varios números, separados por un punto:

1º. Número del AÑO en que se realiza la catalogación que, en este caso, es el **16** para todos los instrumentos, ya que se han generado este año.

2º. Número de Control que corresponde a la CATEGORÍA en las diez en que se han dividido los instrumentos del Gabinete de Física.

- 01 Medida
- 02 Estudio y demostración
- 03 Tecnológico/Modelo tecnológico
- 04 Producción de agentes físicos
- 05 Uso no científico o cotidiano
- 06 Recreativo
- 07 Modelo didáctico
- 08 Auxiliar
- 09 Multiuso
- 10 Investigación

3º. Número asignado al ORDEN dentro de una categoría, tendrá tres dígitos para asegurar que todos los instrumentos pueden incluirse.

4º. Número en que se especifica las PARTES DEL APARATO. Se utilizará sólo un dígito porque el MUVIPA no tiene ningún instrumento que esté constituido por más de diez partes.



Ilustración 25. Tipos de Instrumentos



Ilustración 26. Ejemplo de número de catalogación

De esta manera, cada instrumento constará de tres o cuatro números separados por un punto cada uno de ellos, como aparece en la Tesis Doctoral de Sánchez Tallón (2012) sobre Instrumentos científicos y en la Guía Didáctica editada por el Museo de Ciencia Tecnología del Ministerio de Ciencia y Tecnología.



Ilustración 27. Algunos instrumentos científicos catalogados

SOME EXAMPLES OF DIFERENT CATALOGINGS					
SCIENTIFIC INSTRUMENT	FIGURA	CATALOGING 1	CATALOGING 2	CATALOGING 3	CALL NUMBER
Aparato de Savart		Óptica y Acústica	Acústica	Estudio y demostración	16.02.008
Oscilador de Trevelyan		Óptica y Acústica	Acústica	Estudio y demostración	16.02.055
Alambique		Calor	Calor	Uso no científico o cotidiano	16.05.001
Pirómetro de Van Musschenbroek		Calor	Calor	Medida	16.01.072
Botella de Leiden		Electricidad	Electro-magnetismo	Estudio y demostración	16.02.021.1

Ilustración 28. Algunos instrumentos con diferentes catalogaciones

7. - Conclusiones

Este proyecto ha ofrecido a los alumnos una gran perspectiva acerca de la importancia de los materiales científico-históricos del siglo XIX, y de la importancia que puede adquirir algo por ser único y escaso.

Actuaciones físicas como rescatar del olvido, limpiar, restaurar, ordenar o manejar sencillamente este legado ha potenciado las habilidades y destrezas de trabajar en equipo, creando roles que han fomentado el trabajo ordenado, preciso y metódico.

Actuaciones cognitivas como la realización de hojas de cálculo, la búsqueda de información, la creación de documentos o las traducciones han fortalecido que el alumnado participante haya aprendido a descubrir que la investigación, además de generar conocimiento científico, es una labor más que gratificante porque ayuda a la puesta a punto del patrimonio de nuestro centro y, por tanto, al progreso de la sociedad.

Todo este proceso ha permitido la musealización del patrimonio y la consiguiente actitud entre los más jóvenes del valor de todos y cada uno de los materiales científico-históricos, así como la necesidad de su conservación y mantenimiento. De la misma forma, destacar que esta iniciativa ha logrado atravesar las instalaciones propias del edificio del centro para ofrecer este tesoro a toda la sociedad a través de internet.

Comparando con la bibliografía consultada y con la creación de otros museos pedagógicos, es común que este tipo de actuaciones deberían de tener un tratamiento singular por parte de las Administraciones públicas, favoreciendo su conservación y su proyección a la sociedad, ya que el profesorado implicado suele dedicarse a esta ardua tarea con la única arma que posee: su ilusión. Por ello, es imprescindible que se adopten medidas que impliquen la continuación de esta labor, dotando de reducciones horarias al profesorado implicado y de recursos humanos y económicos.

El análisis del trabajo realizado es bastante positivo aunque existen ciertos aspectos mejorables como son la falta de recursos humanos y económicos desde las instituciones, que hagan frente a la ardua tarea de musealizar, así como la implicación de toda la comunidad educativa, desde las diferentes materias para gestionar las distintas investigaciones que se lleven a cabo y, por supuesto, una sociedad participativa y activa como complemento y recurso, ya que como decía Madame Curie “No se ama aquello que no se conoce”.

8. - BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo, “El conocimiento y difusión del Patrimonio Histórico-Educativo de Andalucía en internet a través del museo pedagógico andaluz” [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 3. Junio 2010. <<http://revista.muesca.es/remository?func=fileinfo&id=61>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 13.05.2016].

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo, “La Recuperación del Patrimonio Histórico-Educativo. Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación” [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 5. Junio 2011. <<http://revista.muesca.es/remository?func=fileinfo&id=90>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 10.05.2016].

AGULLÓ, M^a del Carmen, BASCUÑÁN, Javier y PAYÁ, Andrés, “Una propuesta sobre el patrimonio histórico educativo valenciano. Diversificar las fuentes, difundir la historia y renovar el discurso” [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 1. Junio 2009. <<http://revista.muesca.es/remository?func=fileinfo&id=18>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 05.06.2016].

ASOCIACIÓN NACIONAL PARA LA DEFENSA DEL PATRIMONIO DE LOS INSTITUTOS HISTÓRICOS (ANDPIH). [en línea], <<https://sites.google.com/site/andelpih/>> [Consulta: 15.08.2016].

ARIZA MONTES, M^a Matilde, *Museo Virtual del Patrimonio del IES “Pedro Espinosa*, [en línea], Marzo 2015, <<http://museovirtualiespedroespinosa.blogspot.com.es/>> [Consulta: 15.10.2016].

CASADO, Carlos, “El instituto antequerano Pedro Espinosa investiga y es investigado” [en línea]. La Opinión de Málaga, Suplemento de Educación [publicación seriada en línea] Enero 2016. <http://www.laopiniondemalaga.es/elementosWeb/gestionCajas/OMA/File/apuntes_12.pdf> [Consulta: 27.01.2016].

DÁVILA BALSERA, Paulí y NAYA GARMENDIA, Luis M., “El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa” [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 12. Diciembre 2014. <<http://revista.muesca.es/documentos/cabas12/EI%20museo%20de%20educacion%20PV.pdf>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 14.09.2016].

FERNÁNDEZ PARADAS, Mercedes y HEREDIA FLORES, Víctor Manuel (1996). «La segunda enseñanza en Antequera (1844-1928): Los colegios de San Luis Gonzaga». *Revista de Estudios Antequeranos (Antequera)*, números 7-8, pp. 81-178.

GALÁN PÉREZ, Ana, “El Museo de la Pedagogía de Belgrado (Serbia) y la comunicación del patrimonio educativo” [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 15. Junio 2016. <<http://revista.muesca.es/documentos/cabas15/12-%20Museo%20de%20la%20Pedagogia%20de%20Belgrado.pdf>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 25.08.2016].

GALÁN PÉREZ, Ana, “El examen científico para la Conservación y Restauración de Patrimonio Histórico Educativo: el análisis organoléptico” [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 12. Diciembre 2012. <<http://revista.muesca.es/documentos/cabas12/El%20examen%20cientifico.pdf>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 14.09.2016].

GARCÍA CHEIKH-LAHLOU, Enrique Alastor, “Cuestiones Pedagógicas monográfico a la cultura escolar y al patrimonio histórico educativo” [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 11. Junio 2014. <<http://revista.muesca.es/documentos/cabas11/Monografico%20Cultura%20Escolar.pdf>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 14.09.2016].

GARCÍA FONTANET, Fernando, “Museo Pusol: Un proyecto singular” [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 1. Junio 2009. <<http://revista.muesca.es/remository?func=fileinfo&id=12>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 15.05.2016].

GIRES, Francis (2006). *L'Empire de la Physique*. ASEISTE. Niort.

GONZÁLEZ DE LA TORRE, José Antonio, “Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo (Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo -SEPHE-)” [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 14. Diciembre 2015. <<http://revista.muesca.es/documentos/cabas14/Pedagogia%20museistica.pdf>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 18.09.2016].

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María, “José Pedro Varela y el Patrimonio Escolar en el Museo Pedagógico de Montevideo” [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 2. Junio 2009. <<http://revista.muesca.es/remository?func=fileinfo&id=48>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 23.06.2016].

HERRERO MORÁN, Blanca Flor, “La musealización del Patrimonio Histórico Educativo en Zamora” [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 11. Junio 2014. <<http://revista.muesca.es/documentos/cabas11/Musealizacion%20en%20Zamora.pdf>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 24.09.2016].

KOHL, Max (1904). *Appareils de Physique*. Catalogue N.º 22. Chemnitz (Alemania).

LEYBOLD'S NACHFOLGER, Ernst (1910). *Instalaciones y aparatos para la Enseñanza de la Física*. Imprenta de Paul Gehly, Colonia (Alemania).

LÓPEZ MARTÍNEZ, José Damián (Coord.) (2012). *Las ciencias en la escuela*, Murcia, Ediciones Universidad de Murcia.

LÓPEZ, José Damián, MARTÍNEZ FUNES, M^a José y MORENO, Pedro Luis, “Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) [en línea], < <http://www.um.es/muvhe/user/acerca.php>> [Consulta: 15.09.2016].

LÓPEZ MARTÍNEZ, José Damián “Centro de Estudios sobre Memoria Educativa (CEME). Memoria Curso 2010-2011 [en línea], <http://www.um.es/documents/2179185/2182917/Memoria-CEME11.pdf/ce5c8c35-0045-4bd7-bd99-67be01760b77> [Consulta: 25.08.2016].

LÓPEZ-OCÓN CABRERA, Leoncio, ARAGÓN ALBILLOS, Santiago y PEDRAZUELA FUENTES, Mario, “Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)” [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 8. Diciembre 2012. <http://revista.muesca.es/documentos/cabas8/Aulas_con_memoria.pdf> ISSN 1989-5909 [Consulta: 08.09.2016].

MARTÍN FRAILE, Bienvenido y RAMOS RUIZ, M^a Isabel (2014). *Estudio y catálogo del material científico de las Escuelas Normales de Zamora*. Cuadernos del CeMuPe. Salamanca, Kadmos.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. “El Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia: una aventura académica en curso” [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 14. Diciembre 2015. <<http://revista.muesca.es/documentos/cabas14/CEME.pdf>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 08.09.2016].

MORILLAS GONZÁLEZ, Ángel, Proyecto: El patrimonio mundial en manos de los jóvenes. [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 2. Diciembre 2009. <<http://revista.muesca.es/remository?func=fileinfo&id=4>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 25.06.2016].

MUSEO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Guía Didáctica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Ciencia y Tecnología.

MUSEO PEDAGÓGICO DE GALICIA (MUPEGA) . [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 6. Diciembre 2011. <<http://revista.muesca.es/centrosphe6/222-el-museo-pedagogico-de-galicia> > ISSN 1989-5909 [Consulta: 25.03.2016].

ORTEGA, Emilio y PAREJO, Antonio (1992). El Instituto “Pedro Espinosa” de Antequera: Sus Primeros Años (1928-1934). Edita: I. B. “Pedro Espinosa” de Antequera, pp. 48-49.

REDONDO CASTRO, Cristina, SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen e GRANA GIL, Isabel, “El Instituto de Segunda Enseñanza de Cáceres. El edificio y sus mejoras (1900-1936)” [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 15. Junio 2016. <<http://revista.muesca.es/documentos/cabas15/2-%20El%20Instituto%20de%20Caceres.pdf> > ISSN 1989-5909 [Consulta: 25.07.2016].

ROMERO BENÍTEZ, Cayetano (2008), «Centros escolares con patrimonio. IES Pedro Espinosa. Antequera». CEE Participación Educativa, número 7, pp.86-90.

RUIZ BERRIO, Jesús, “Hacia un museo virtual de educación diferente: el “Manuel Bartolomé Cossío” [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 3. Junio 2010. <<http://revista.muesca.es/remository?func=fileinfo&id=58>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 25.07.2016].

SÁNCHEZ TALLÓN, Jesús (2012). Los instrumentos de Física en los Manuales y en los Gabinetes del s. XIX en España. Estudio de caso: Gabinete del IES “Padre Suárez” de Granada. Editorial de la Universidad de Granada.

Relatos del Colegio Menéndez Pelayo de Santander

Histories from the Colegio Menéndez Pelayo de Santander

José Luis Arenal Caso¹

Desde mi pupitre

Hoy he vuelto a sentarme en el pupitre de la clase de Sexto. He abierto la “enciclopedia por excelencia” (de un tal Álvarez) y me he perdido entre sus páginas. He acariciado la madera y las bisagras de esa tapa bajo la que escondimos -muchos- no pocos de los más tiernos pasajes de nuestro libro vital. Y, sin querer, he vuelto a chocar con el codo de Jesús, y a derramar sangre azul del tintero de casco sobre su madera policroma donde un tal Joaquín separó con una gran “X” su nombre y el de Pili, alumna del Calvo Sotelo. Y, aunque mi cuerpo se resiste a entrar sin hacerle daño al pico del mueble, él parecía querer acogerme como lo hizo en su tiempo. Abrí su cajón y sentí, de nuevo, el olor a goma, y casi me llevo a la boca el sabor de la recién comprada novedad que de medio hacia atrás era para borrar tinta (¡ahí es nada...!) y de medio adelante, exterminio del carbón.

El edificio del Menéndez Pelayo continúa pareciéndome una enorme gallina acurrucada en el nido, con las alas abultadas, y, bajo ellas, todo un hervor de polluelos que pían sin cesar, recitan las tablas de multiplicar o repiten incansables el deseo, agazapado en un subjuntivo, del verbo amar. A ratos, el enorme animal contempla los juegos y carreras alegres de los alumnos: desde los “parvulitos” de pantalones cortitos hasta los “mayorzotes” que usábamos pantalones largos, ¡como los hombres!... Todo ello bajo la atenta mirada de esos ojos nerviosos que son ventanas en la torre vigía que es su cabeza.

Las doce del mediodía sonaron con su voz de timbre fuerte, mandón... regocijándose en las prisas de los estudiantes que recogíamos con cierto orden de formación y algún que otro empujón, como pago primero de cuenta pendiente por la patada del recreo. ¡Ah...!, y el gol anulado entre los dos postes de quita y pon contra los que más de uno tatuó su frente en colores dolorosos que pasaron de rojo a morado; luego a negro fúnebre que permanecía algunos días; más tarde, mudaba en verde macilento y, finalmente, al amarillo pobre que desaparecía por gracia y ventura del tiempo. ¡No

¹ Página web de José Luis Arenal caso: (www.pepecielo.es)

os matáis de milagro...!, repetía, una y otra vez, el bueno de Arturo: “el guardián”, apenas cuarentón, de aspecto cuidado y bigote crespo, que lucía por las tardes como portero en el Cine Coliseum, con su traje verde de levita y ornamento de tiras doradas y gorra a juego. ¡Qué distinto de aquel que por las mañanas cubría su ropa “de paisano” con una simple bata de mahón!

Todos los días había milagros -y muchos- en el colegio: casi siempre se arreglaban con el raquíutico botiquín en donde la “micromina” (“mercurio rojo” nos sonaba mejor) se imponía por color y festoneaba la herida al viento; o se escondía, apenas, bajo el “*espalatrapo*” que luego sustituyeron por las finas y recortaditas tiritas para rasguños, sin importancia, impropias de un guerrero. Y eran, el uno y las otras, medallas de combate, o bien testigo de accidente que debieran merecer, a la vuelta a casa, algún mimo: ¡Claro..., el que no recibía más para evitar el próximo envite! “La vendetta” -que en nuestra lengua patrio-infantil se traducía por: “*¡Te la has cargao... como te pille!*”- había de seguir en la fila de a dos que avanzaba por el pasillo. Completemos el cuadro con cara de “*enfurrusco*”, la promesa de males mayores; bien en propias carnes, bien en las libretas que, con cierto celo, dormitaban, una sobre otra, junto a la Enciclopedia, a la espera de las tres de la tarde. Y así era: ¿Quién me ha “*pintorrojeao*” la libreta de mates? La pregunta llevaba en sí su respuesta y el juramento de venganza.

Un viento desagradable acarreaba gotas de agua, gordas como lagrimones, que traía desde las montañas, y las dejaba caer todas juntas sobre el patio, enfangándolo con la mala intención de que, si otro viento no se las llevaba, el partidazo de Sexto contra Quinto -final de finales- continuaría a la espera de revancha. Pero lo mejor era, en esos contratiempos, acurrucarse al calor del pupitre de madera, que se encerraba sobre sí mismo, y parecía formar un mismo cuerpo, y dar calor a los alumnos, pendientes del arranque de la clase de Ciencias que don Octavio bordaba con el deleite de su pasión.

Hablaremos del lobo

“Pues, sí. Hoy, hablaremos del lobo, su vida en la Cordillera Cantábrica, y de su relación con los hombres”. Lo bueno de la lección era que aquel hombre bonachón que rascaba los cuatro pelos que le flotaban en el cráneo como yerbajos sobre tierra yerma, peinados por la brisa, enfatizaba: “*hablaremos*”, cuando quien no paraba de hablar, para nuestro deleite, era él. Dibujó, con poco magisterio, unas curvas que subían lentas y bajaban “a toda leche”, y se mezclaban unas con otras en un sinfín de cumbres y valles. “¡Aquí...; aquí es donde el lobo tiene su hábitat!”, remataba al girarse, como torero que redondea una chicuelina cara al tendido de pupitres: No se oía una mosca... “¡Pues, miren -continuaba entusiasmado-: esta es la Cantábrica...! Cordillera con sus sierras, y entre estas, los valles. En otro momento hablaremos de la Cordillera Central, de la Bética, la Penibética..., las que hagan falta... Ahora, sigamos con los hábitats tan generosos que ustedes tienen a orillas del Mar Cantábrico”. En ese momento, la satisfacción del maestro se rubricaba con una espumilla que aparecía en ambas comisuras, y él emprendía la ascensión al monte “equis”, y se cansaba describiendo especies arbóreas, arbustos y hierbas medicinales y venenosas. “Aquí, en

las praderas altas, en torno a los invernales, refugio de ganados, y los bosques de robles, castaños y avellanales, es donde se mueve el lobo con el señorío y pericia de un conquistador” (apunten “pericia”, chicos). “¡Escuchen!... -continuaba, hechizándonos mientras lo seguíamos con los ojos, imitando el acecho de la fiera-: Por ahí viene una cierva con el cervatillo que brinca como un gimnasta... ¿Lo ven..., chicos?, ¿los ven...? La madre tiene la pata delantera derecha “floja”, y se duele al apoyar; esa es la presa a quien sigue la joven manada de lobos con el macho jefe a la cabeza. ¿Lo ven...? ¡Ahí está el alimento...!” Todos pusimos cara de pena y fastidio..., y odiamos al lobo por cruel..., mientras la jauría clavaba sus fauces en la indefensa madre que, presa por el cuello, veía cómo su hijo saltaba unos carrascos y se alejaba. “Dicen que estos animales lloran; pero, mientras aquellas fieras mandíbulas le desgarraban el vientre, sus ojos brillaron con chispas de alegría al ver cómo su cría ganaba la libertad. ¡Aprendamos, pues, hasta qué punto una madre entrega la vida por su cría! ¿Entienden, chicos...?”.

Y prosiguió: “Cuando el invierno llena las cumbres de nieve, y todas las sierras de la cordillera asemejan sábanas blanquísimas arrugadas y cogidas en picos, los lobos tienen que descender, primero al curso medio de la montaña y luego a los valles”. “Aquí -punteaba una X tras la loma que era curva de tiza. Ahora, en esta zona, en el curso bajo de los ríos; en los llanos de los valles (pintarrajeó algo parecido a una cabeza gorda con mil patas que llamó bosque); aquí, amigos míos, es donde se encuentra, en las invernadas, una de las fuentes de alimentos de estos perros de mirada única. En el bosque, corzos, ciervos... En las proximidades, pastando en las fincas, ovejas, yeguas y vacas también son posibles presas. Pero, observad: ¡Primero los débiles, flacos y enfermos... ¡Así es!... ¿Entienden, chicos...?”.

Don Octavio incansable, en verdadera hemorragia de datos, depositados con mimo en las retinas (sí, en las retinas que grababan las escenas) de cada uno de aquellas dos decenas de alumnos, continuaba: “¡Y usted, José Luis, ¿ha visto alguna vez un lobo...?”.

“¿Yo...?, ¿yo...? -la pregunta me cogió embobado-. ¡Ah!, ¡pues..., sí señor! En el pueblo, yo tenía uno que en primavera se marchaba a zanganear por los montes con su familia. Luego volvía “*derrangau*”, de peleas con los “*jabalines*”. Se llamaba Chan y murió de pie contra un “*moriu*”, en un huerto.”

La clase estalló -no sé si por los palabros, o por la historia- en una carcajada estrangulada por aquel gesto del maestro que, cual director de orquesta, cierra brusco el pasaje a causa de un “sostenido” que salió volando. Esto dio paso a que él nos explicase los mestizajes entre lobos y perros. Y nos habló de la existencia de perros lobos que son hijos del matrimonio de los domésticos con los salvajes en sus correrías por los montes. “Al año siguiente, la madre y los hijos volvieron a buscarle” -rematé.

“Ya, pero yo me refiero a los que no vuelven porque nadie los quiere. Esos se asilvestran, y se ven obligados a cazar en la misma forma que los otros”. Don Octavio, aliviado por un poco de agua, aleccionó sobre la responsabilidad de quienes abandonan sus mascotas cuando llegan a cierta edad, enferman o se les hacen incómodas.

Las reflexiones del maestro continuaron con ejemplos que hubieran sido miles, si no toca la famosa campana que, ahora, grita: ¡se acabó por hoy, chicos! Las dos horas se escurrieron por el filtro del tiempo... y todos lo sentimos. ¡Jo!... ¡Con lo bonito que era...!

Al fin de la clase, el buen hombre, que reconoció en el cruce de nuestras miradas murmullos de batalla -asunto patada y libreta-, se acercó al otro (me callaré su nombre de guerra por los olores...) y me llamó. Colocó sus manos sobre nuestros hombros, nos miró de frente y preguntó: “¿os merecerá la pena...?” Bajamos la vista y, de reojo, nos miramos, al tiempo que con la cabeza negamos. “Daos la mano, ahora... Cuando lo penséis bien, me lo decís, y podemos montar un cuadrilátero de boxeo para que todos vean que sois estúpidos.”

Yo me sorprendí, otra vez, ante los poderes de aquel hombre que con una sola mirada nos leía los pensamientos, y me zambullí en un lago de buenos deseos, un tanto avergonzado: “¡Pues, ya no le atizo...! No ha sido para tanto; solo sangro un poco...” “¡Ah! -añadió mientras salíamos los últimos de la fila-, el cuadrilátero tendrá 273 centímetros de lado. Quiero, mañana, la diagonal, con tres decimales” -remató-. “¡Y añadimos, si sois capaces, la superficie de la circunferencia del mismo radio!” (El muy pícaro nos coló el dato para ver si caíamos en la trampa entre circunferencia y círculo). Y descendió las escaleras en medio de las filas de alumnos de los distintos cursos que formábamos el coro, dispuestos a cantar “De Isabel y Fernando...” Don Octavio, bandera de su querida Valencia, quedó inserto como limonero entre naranjos, en la fila de los maestros; no movía los labios, y sus manos retorcían el cuerpo resobado de la boina que había sesteado en el bolsillo del viejo abrigo azul marino. ¡Ah; no hubo combate..., pero caímos en la trampa!

Arte y poesía en el aula

Era hombre humilde de cuerpo y alma limpia, para los capaces de mirar y ver en el interior de aquellos versos que dibujaba en la pizarra con el cuidado de quien honra la pluma de Lope, y refugia su humildad en la alabanza de Calderón; o husmea buscando sentimientos en las rimas perfectas de Bécquer. Y, don Proto González: poeta, maestro, pintor, artista..., comenzó aquella tarde frente a la pizarra, explicándose con dos rectas, sobre “*el suelo*”; como vías de tren que se chocaban en la distancia: allá, muy lejos. Hizo lo mismo, ahora punteando líneas de superior derecha e izquierda al horizonte: por donde se escapa la luz; donde el aire se montó sobre la lejana vía; ambos en el hipotético cielo que se llenaba con nube de tiza. A continuación, sembró árboles que crecían y engordaban a medida que se acercaron. Así, formó entre ellos un camino que, después, con el borrador que antes dejó nubes azuladas, echó, manchando en tiza marrón y después verde, tierra de labranza a un sitio y otro, y peinó unos matorrales; los otros -los más próximos-, quedaron maltratados por el viento. Sobre el cielo aparecieron unas aves blancas que nos dejó inventar... Luego, preguntó qué creíamos que le faltaba a aquel paisaje. Unos respondieron que un caballo; otros, que una vaca; los más echaron en falta un perro, grande y fuerte; y los del fondo nos decidimos por las montañas. “¡Habéis acertado todos!”, respondió satisfecho. “¡Todo debe estar! ¿No os parece que podríamos dibujar, además, alguna casa...?” “¡Sí, don Proto, un pueblo

como el mío, con escuela junto a la iglesia!” -solté yo, apoyado por Paquito Ahedo, un tipo simpático que me secundaba con cierto sentido de hermandad. “De acuerdo... ¡No sé si nos dará tiempo a construir tanto pueblo...!”

Los no menos de cuarenta alumnos, pertenecientes a dos clases, a quienes regalaba aquella lección magistral, rabiábamos por ver cómo terminaba el cuadro de la pizarra... Y, entonces, comenzó la comezón y la picazón. “¿Quién me puede dibujar -donde crea que deben estar-, unas montañas? ¿Y el perro, y la escuela y la iglesia...?” Todos rascamos la cabeza como atacados por un enjambre. Rascamos, también, la frente, una y otra vez. Nadie se arrancaba. “¡Tú, Amadeo...!” coreamos varios, sabedores de las buenas artes de nuestro amigo alopécico que hacía maravillas con los cómics. El tal Amadeo, se arrancó y, ayudado por un silencio casi trapense, dibujó, pasando por detrás de los árboles, unas montañas: unas lejanas, más pequeñas; otras iban creciendo cuanto más se acercaban. Y las retorció..., y por aquí las bañaba el sol; pero, por allá atrás, había sombras.

De golpe, aquel cuerpo menudo pareció enfurecerse, y, con la tiza marrón en una mano y la azul y la roja, en la otra, comenzó a garabatear y mezclar colores y rayajos, fundiéndolos, más o menos, con el meñique derecho. Y, a veces, daba toques suaves, con cariño y miedo a dañarlo todo. Después, otro ataque de verde, y, finalmente, leves mordiscos amarillos sobre estos. Picoteó con fuerza creando tramos de troncos, ya aparentes, y unas ramas que parecían flotar en el aire, fuera de la pizarra.

Dudo, amigo lector, posible “dueño” del pupitre de nuestros sesenta, que puedan mis figuras y pobres comparanzas acertar con el primor y calidad de aquella “vocación de cuatro tizas de colores” -caja reservada para las ocasiones festivas-; y la imaginación de hombres y mujeres -mujeres y hombres- capaces de dibujar el ruido de las trincheras, y recitar el hambre en quintillas; porque los sonetos son demasiado largos. De lo que no dudo, generoso escrutador de mundos pasados, es que los nombrados como Isa, Javier, Joaquín, Julianín, Amadeo... y este pobre escritor guardaron en el zurrón de su memoria la enseñanza de este prototipo único.

Pero aquella tarde de viernes que se remataba a pie de escalera con el rezo del rosario, y el correspondiente “Cara al Sol...”, tuvo un hueco para que el ilustre maestro explicase las razones geométricas, y los teoremas que intervenían con toda su magia, escondida tras las proporciones, los tamaños..., formas, colores, grosores, y frescuras de las ropas que bailaban colgadas en la solana del pueblo, corazón de aquella naturaleza; dueño de hombres, mujeres y niños...; de animales, plantas, y hasta del aire en que dibujaba con los humos de sus chimeneas que eran como narices del cuerpo dentro del que vencíamos al frío con el calor del hogar, con la trébede y su caldero del que escapan vapores de pino y eucalipto.

Y, cuando alguien no entendía un “por qué”, los ojos vivarachos de don Proto asomaban por encima de las gafas auscultando tu cabeza, acaso distraída. Entonces se arrancaba, y sobre la rama que se quería caer de la pizarra pintaba un pajarito, que por sus colores parecía jilguero. Acto seguido, con media sonrisa frailesca, nos dijo: “Copien dos versos que forman estrofa simple, y se llama pareado”:

*Yo vi, sobre un tomillo,
quejarse a un pajarillo.*

“¿Alguien sería capaz de hacerme el regalo de otro pareado, parecido a este de cuyo autor les hablaré en su momento?”

“Sí, yo -respondió alguien que hoy, diez lustros después, continúa escribiendo estrofas y otros tipos de literaturas-”:

*Yo vi, sobre un camión,
quejarse a un tiburón.*

... ¡Y me quedé tan tranquilo!

Las carcajadas arrancadas por Chuchi siguieron a coro, e hicieron que todo el colegio envidiase nuestra divertida clase. El pobre maestro tampoco pudo reprimirse y nos dejó desahogar hasta que en la puerta sonaron los nudillos que llamaban al orden: era don Pedro, director del centro y concejal de la corporación santanderina; gallo de apellido, y pico de oro en cada nudo de sus “falanges”.

Proto González, parco en palabras, recogido y meditabundo, caminaba despacio como arrullando a las musas que descansaban en la cueva de su imaginación galdosiana. Ya en el séptimo decenio, conmovía su pasión por la enseñanza e invitaba a seguir su camino. Por ello, es orgullo que alimenta nuestro ego, pintar en palabras sus paisajes, y retratar los versos de aquel librito, pulcro y recogido como él, que no pudo regalarnos. Pero, sí nos donó su esencia de poeta que está hecha de sentimientos y agradecimientos.

Medio siglo de magisterio

Don Fermín era cojo, con la cabezota gorda, gafas de “culo botella” cuyos brazos colgaban de sus orejas grandotas con lóbulos enormes que, por su peso, se alargaban. El hombre achinaba los ojos al acercarse y, tras lo que parecían círculos concéntricos de cristal, aparecieron las pupilas dulces de un anciano. Los alumnos sabían que el maestro necesitaba de su buena siesta, y nadie osaba entorpecer aquel descanso que reposaba la oreja derecha sobre la palma de la mano hermana y maltrataba la patilla que movía las gafas hasta conseguir postura de cómico vencido por el hambre a la puerta del circo de la vida. Entre tanto, concentrados, los chicos rellenaban la hoja de cálculo sumando millares y restando centenares, o bien dividiendo después de haber sumado. Un leve ronquido, corona de siseos y leves silbos, despertaba al maestro que aprovechaba para colocarse la pierna mala. Como quiera que el bueno de don Fermín tenía la pierna derecha mucho más corta que la otra, y subido el pie sobre un calzo de corcho que era su zapato, acompasaba el paso al de la cachaba que apoyaba en la cadera. Sus setenta inviernos envueltos en ropas, a tres cuartos de uso, recordaban el recogimiento de los hombres pobres y sabios, y su actitud para con los alumnos le granjeaba el cariño de muchos.

Tenía a su cargo los pupilos de Tercer Grado, que eran quienes llaneaban por los campos de la escritura sencilla, y, a base de dictados y usos de “haches” y “uves”, componían “en itálicas” palabras como “huevo”. De paso, recordaba, ayudado por el cántico de los alumnos, que: antes de “p” y “b”, siempre “m”. Don Fermín lanzaba cada día una enseñanza, vestida de ley para la ortografía. Lo mismo hacía con las “matracas”, que a los chicos forjaban como multiplicadores y divisores. ¡Ay, cómo gustaban de aplicar la regla del nueve que tenía algo de misteriosa! Después de dominar el paso, ya estaban dispuestos para afrontar, con éxito, los débiles “quebraduchos”, inventados para repartirse la cosa. “Estos son partes de un queso que llamaremos “unidad”, gajos de una naranja...; o, quizá, tantos que son más de una unidad. Y tienen cada cual su nombre: Si son siete las partes: “séptimos”; si cinco: “quintos” -como los jóvenes que van a la mili-; si diez: “décimos”, como los de la lotería; si dos: “medios”, como los iguales... ¡Y así...!” El experto maestro era ocurrente, y su galería de recursos hacía que los chicos apreciaran las clases como distraídas.

También se encargaba de enseñar a los chicos modos y maneras de comportamiento, en público o privado -la olvidada Urbanidad-, y los deberes de todos los españoles para con su Patria, “madre bondadosa que nos protege y alimenta”. Y demostraba que la buena convivencia era la mejor forma de conseguir la paz en las gentes -si necesaria era siempre, más se hacía a finales de los sesenta, en que los vientos traían ritmos extranjeros, y las ramas del árbol querían bailar otras danzas-. Entonces, él se extendía en ejemplos de convivencia natural entre bosques y praderas de toda nuestra geografía. El mismo paraje compartían el castaño y el roble; y las hierbas, simples alimentos, con las florecillas que en primavera vienen a adornar y a alegrar el monótono verde que, en un rincón es hiel, y, a campo abierto, símbolo de esperanza.

¡No se nos olvide algo muy importante: siempre llevaba el bolso de la chaquetona de paño preñado de caramelos que veían la luz por respuesta acertada!

Matemática práctica

Los de Quinto eran muy chulos. Aunque él lo disimulaba, se sabían los preferidos del director -decíamos todos-. Su maestro, don Generoso, un hombre en torno a los cincuenta -el más joven de la hornada- que lucía vestimenta de mejor calidad que los demás. Aquellas gafas impolutas marcaban hito en estilo y apariencia, y recibían la caricia del pañuelo exclusivo, cada poco. Era metódico como hombre de buen despacho, manos que se dijera “de manicura”; blancas como cera de calidad... y su pelo engominado brillaba en la negrura cubriéndose de rayos de plata. Bajo la bata gris -era el único que la usaba- aparecían unos puños, diría que almidonados, lucidos por sendos “gemelos” que brillaban como sol de canícula: un “dandi”. El nudo de la corbata se asomaba perfecto, reclamando su sitio; nada tenía que ver con el desharrapado de otros. Ni que decir tiene que su cara rasurada, que no lampiña, no dejaba ver el más mínimo atisbo de pelo alguno. Por su empaque, era el perfecto candidato a suceder en la dirección del Centro. Creo que así fue.

Este don Generoso era hombre de buena matemática y le encantaba, especialmente, la geometría. El teorema de Pitágoras con su ejemplo de la escalera apoyada en la pared, era punto de partida para jugar y construir triángulos que luego reproducía y situaba de otras maneras hasta que generaba las dichosas pirámides de Egipto; con sus caras, hijas de dos triángulos rectángulos, y la bisectriz..., y las alturas, y el secreto “pi”. Pero nada de eso estaba completo si no recorría unas cuantas figuras más, que tenían como gran secreto al imprescindible triángulo; padre de casi todo lo que pudiéramos encontrar, tanto en medidas de paredes como en la capacidad de un depósito... Y esto lo aderezaba con decimales, y quebrados y otros que llamaba “mixtos”.

Como en todos los templos del saber, siempre hay alguna imaginación al borde de la pubertad con ocurrencias nacidas para ponerle condimento al momento que lo requiere. Por supuesto, en Quinto Curso también. Aquella tarde de diciembre se propuso que los alumnos calculasen el número de rollos de cinco metros que habríamos de comprar, considerando una anchura de sesenta centímetros..., y su coste al precio de treinta pesetas rollo, ¡Y las medidas estaban, acurrucadas a la espera de que las descubriésemos, en un follón de figuras geométricas! Se trataba de una buhardilla con sus imprescindibles vigas, gateras, rincones y... ¡Pues, erre que erre con empapelarlo!... ¡Y gastarnos...! ¿Cuánto?

- ¿Y por qué no lo pintamos de blanco matón, que es más barato y desinfecta... y nos dejamos de complicaciones? -preguntó Paquito, verdadero pozo de ocurrencias.

- Por razones varias -contestó el maestro-: Porque a mí me gusta el papel de flores, que adorna mucho. Después, porque las paredes próximas al tejado absorben más pintura y son más irregulares. Y porque ustedes son unos zopencos que no sabrían calcularme el número de litros que necesitamos para cubrir la superficie. ¡Y porque se mancharían enteros y habría que sumar el precio de la limpieza! ¿Está claro?... ¡Pues, eso! Pero, ahora que lo dice: ¿y si lo pintamos primero, a quince pesetas la bolsa de diez kilos?, sabiendo que la bolsa cubre treinta metros cuadrados? Así, saneamos y empapelamos al tiempo.

- ¡Paco: listo...! -respondimos todos.

La verdad es que, envueltas en su aparente seriedad, guardaba las más aquilatadas contestaciones dentro de sonrisas, muy agradables; y eran evidentes, también, cuando, a resultas de sus explicaciones, claras y concisas, los alumnos le correspondían con la respuesta perfecta. A nadie caía indiferente su medida generosidad: por antipático, en unos casos -los que hubiera corregido con gesto adusto-; por claro, en otros; por su “ir al grano”, al ritmo de adultos. No olvidemos que los de Quinto soñaban con llegar a Sexto por ser “los mayores”; y los de allí, con doctorarse en Certificado de Estudios Primarios, y coger nuevo rumbo en la vida: la mayoría en trabajos que ya estaban marcados; los menos, en continuar estudiando a la sombra de alguna beca, oficial u oficiosa.

Vamos, ahora, con la cabeza de la construcción de ave gigante que dentro de sí guardaba el teatro, la clase de música, y -nada despreciable- la cocina, donde se preparaba la ración de leche que se

repartía a la hora del recreo. Primero, fue en vasos que se llenaban con el cacillo enorme que buceaba en una perola gigante donde se fundieron en uno el agua y los polvos y bolas de aquellos sacos a los que, cuando permanecían abiertos y arrinconados, robábamos “un puñado”. De ahí nos venía un ramillete de estornudos; y la pasta, pegajosa e indigerible, salía disparada al aire entre rojeces de glotonería. Después vinieron los botellines; de a tercio y con piel gorda, que pesaban más que el contenido. Y, tras el festín, una sorpresa agradable: “Televisión Escolar”. Todo un acontecimiento que llenaba a los topes el aula de Quinto ante la única televisión del centro -por supuesto, en blanco y negro-, y un tal Félix -Rodríguez de la Fuente- “el Amigo de los Animales”-, nos lo hacía pasar pipa con la fauna salvaje del territorio nacional. Su voz engolada amasaba palabras que estallaban desde los papos inflados, y descargaban en adjetivos enfáticos que eran flechas al corazón y la memoria de aquella “troupe” de atontados que, insensibles al paso del tiempo, forzábamos los párpados; y los globos, que son los ojos, querían salirse y volar por encima de las montañas, al lado del águila imperial. Eso era una mañana bien utilizada; y la tarde libre..., porque así eran los jueves, más conocidos como “el día de las marmotas”, aquellas jóvenes que habían bajado de los pueblos a servir a casa de alguna familia “de posibles”, y rango. Estas la dedicaban a pasear y, acaso, “*noviear*”, algo habitual. Y, por supuesto, Joaquín, el de la “X” en el pupitre, rondaba los jardines en busca de su Pili, la del colegio de Peña Herbosa.

La década de los sesenta representó, sin duda, un punto de inflexión en la nación “Una, Grande y Libre”. Por supuesto, también en la Cantabria, nombrada “La Montaña”, y en Santander -Puerto de Castilla y Ciudad de Verano-. A la puerta de entrada de este decenio, se despedían del “Valle de Lágrimas” personajes como El Zurdo de Bielva, después de un certero emboque a la mano, en las mismas puertas del cielo. También nos dejó su última rima Jesús Cancio, el poeta comillano que pasó de represaliado a “doctor en el arte del decir”. ¡Así son las cosas...! El Racing volvía a ascender a Primera División (iban tres...). “Cómo debe ser”, sentenció don Generoso en el corrillo en el que, poco antes de las navidades del sesenta y varios, hablaban de milagros. “La Virgen se ha aparecido en Garabandal”, en un altillo con unos pinos que hay arriba del pueblo, dijo alguien. Sería mejor decir: “dicen que se ha aparecido”, puntualizó don Octavio. “Por cierto: ¿dónde está eso...?”

A medida que avanzaba, fueron tiempos de cambios en fase de gestación. Junto a la imprescindible catequesis, se empezó a escuchar algo de un “Vaticano II”, y del ya difunto Juan XXIII, que era un papa gordito con cara de abuelillo cariñoso y que quería “ir cambiando las cosas dentro de la Iglesia”. Pero en España privaba lo de los niños prodigio, y en la radio corrían los doce cascabeles repicando alegría de vivir. Joselito y Marisol eclipsaban cualquier fatalidad y aminoraron en mucho la hégira de españoles hacia Alemania. A cambio, la costa Mediterránea se llenaba de turistas.

Aquel día, en clase, el bueno de don Octavio nos explicó un latinajo que empezaba por “Nihil novum...”. Y, encima, añadía que el ciclo vital se repite cada equis tiempo, y que veríamos, en un futuro, cosas y situaciones casi calcadas. ¡Tenía guasa...! Al hilo del dicho raro -repitió el “novum...”-, aprovechó para volver a explicar la diferencia entre la fricativa “v” de su tierra y la

labial “b” de la castellana Burgos. Solo los valencianos sabían matizar ese detalle. Todo era como se lo enseñó un pariente suyo, valenciano de La Albufera, que se llamaba Tonet.

No podría terminarse, en justicia, este revuelto de sensaciones, sin bocetar la figura de don Antonio Martín Lanuza, cura inteligente y guasón con cara de centurión romano, y narizota gorda que orientaba como para olfatear pensamientos. *Considerado de estatura*, lucía osamenta “*descudrada*”, cubierta por la sotana que le bailaba sin comedimiento. Las catequesis las vestía siempre de concurso, y el premio, chokolatinas Crunch -de la tal Nestlé-; nada de vulgares chocolates. Sus manos enormes se abrían y aparecía un escaparate de tabletillas a escoger. ¡Lo demás sobra!

¡Dije, amigos, que eran gentes de vocación!

La Asociación Cultural “La Tribu Educa” en la recuperación del patrimonio histórico educativo

The Cultural Association "La Tribu Educa" in the recovery of historical educational heritage

Ana Capilla Serrano
José Antonio Ruiz Delgado
Asociación Cultural “La Tribu Educa”

Fecha de recepción del original: octubre 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016

Resumen:

Este trabajo quiere dar a conocer las acciones desarrolladas por la Asociación Cultural “La Tribu Educa” en pro de la recopilación, análisis y divulgación del patrimonio educativo de la provincia de Córdoba. Se inició en 2012 y hasta la fecha hemos recorrido un camino no exento de dificultades y esfuerzo, pero que comienza a dar sus frutos, de tal modo que parece cobrar vida propia y toma una inercia que deseamos no se detenga. Está dirigido hacia tres campos de la educación: los materiales educativos, los métodos y actividades y los propios docentes. Lo hemos denominado EDIPEC (Espacio Didáctico Interactivo del Patrimonio Educativo de Córdoba). Con sede propia, ya ha dado sus primeros pasos con el Proyecto “Maestros y Maestras de nuestras vidas” y camina hacia la obtención de la consideración de Museo con el compromiso de otros colectivos que reforzarían nuestra colección.

Palabras clave: Patrimonio histórico educativo, Maestros, Escuela, Vivencias, Materiales escolares, Memoria colectiva.

Abstract:

Here we present the work by the Cultural Association “La Tribu Educa” to collect, analyse and disseminate the educational heritage in the province of Cordoba. Since its start in 2012 to date we have travelled a long way not without difficulties. It is directed towards three main areas in education: educational materials, - methods and activities- and teachers. The project is called EDIPEC (Interactive Pedagogical Space the Educational Heritage in Cordoba). With its own location, it has already taken its first steps with the project “Teachers in our lives”, and it is moving towards obtaining the qualification of Museum with the commitment of additional groups who will strengthen our collection.

Key words: Educational historical heritage, Teachers, School, Experiences, School materials, Collective memory.

Introducción

La Asociación cultural “La Tribu Educa”, constituida por docentes jubilados de todos los niveles de enseñanza, surge en 2011 en Córdoba, siendo de ámbito provincial, especialmente. Desarrolla una multiplicidad de proyectos en torno a la educación y la cultura; uno de esos proyectos y actividades es la recuperación y recopilación del patrimonio educativo de la provincia de Córdoba. Lleva desde el 2012 una trayectoria de difusión y captación de colaboradores en torno a esta idea, que refuerzan la labor que, especialmente, la Junta Directiva de la Asociación desarrolla. Como docentes también nos ha tocado este deseo de mirar hacia atrás e investigar esa historiografía que busca y evalúa el patrimonio educativo (Viñao, 2010). Este proyecto recibió en esa fecha el nombre de EDIPEC (Espacio Didáctico Interactivo del Patrimonio Escolar de la Provincia de Córdoba) y cuenta con sede propia, en las aulas anexas a la Residencia Escolar “La Aduana”, en Córdoba, cedida por la Delegación de Educación de Córdoba y la Diputación Provincial. Precisamente, la Asociación cuenta con dichas instituciones, entre otras, como la Universidad, como máximas colaboradoras de este proyecto. Comienza su desarrollo coordinado por José Antonio Ruiz Delgado, el impulsor de esta idea, y Ana Capilla Serrano, ambos profesores del IES “Ángel de Saavedra” de Córdoba, que comparte las acciones de diseño, difusión y puesta en marcha. Desde el primer momento la Junta Directiva de la Asociación se comprometió con el proyecto e inició las medidas para captar colaboradores de la propia asociación y de la ciudadanía en general.

Un aspecto que define este proyecto por naturaleza es su carácter colectivo y colaborativo. Observamos desde el primer momento que su metodología y actividades, así como sus resultados debían ser diversos. En este sentido, la labor de difusión, colaboración y concreción han cobrado una importancia fundamental. Los medios de comunicación de índole provincial como la prensa, la radio y la televisión han sido nuestros compañeros frecuentes, además de los contactos informativos con las instituciones políticas y académicas, como el Ayuntamiento, la Diputación, la Universidad, la Delegación de Educación y los centros escolares, especialmente el Instituto “Ángel de Saavedra”, a través de su Sección de Formación Profesional de Imagen y Sonido, que ha colaborado en la realización de los documentos digitales. No se puede olvidar el Departamento de Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla, desde donde recibimos el primer impulso.

Nuestro proyecto no nace con una finalidad etnológica, sino que se propone ir más allá, mostrando un perfil interactivo, no solo con los profesionales de la educación y las familias del alumnado, sino con la ciudadanía en general, abarcando los materiales educativos, mobiliario, libros y trabajos escolares, y también el legado inmaterial, como métodos y actividades, así como el legado personal, como son los docentes y su contexto educativo, especialmente aquellos que, a partir del reconocimiento de sus conciudadanos, han trascendido por su labor educativa y social.

La primera fase del proyecto EDIPEC se ha concretado en el Proyecto “Maestros y maestras de nuestras vidas”, inaugurado en febrero de 2015 y presentado en la Diputación de Córdoba, patrocinadora del proyecto, a través de una vertiente múltiple que precisamos más adelante. La inauguración tuvo lugar entre los días 23 de febrero y 7 de marzo, y posteriormente inició su itinerancia por la provincia, habiendo visitado las localidades de Almodóvar del Río, Peñarroya-Pueblonuevo y Cañete de las Torres, y ya prepara su cometido para hacerlo en Villafranca de Córdoba del 28 de noviembre al 3 de diciembre de 2016, así como en Fuente Obejuna y Cabra en los meses siguientes.

Hay que resaltar con satisfacción que este proyecto se retroalimenta a medida que amplía su desarrollo, pues la muestra y acciones paralelas que conlleva y sirven para darlo a conocer, propicia otras actividades igualmente interesantes, motivadoras y llenas de emoción. Por nuestra parte, esta evolución provoca una mayor implicación de nuestra Asociación en las acciones diversas que contiene. Según avanzamos, aumenta nuestro interés por conocer las acciones que se están desarrollando por parte de otros colectivos educativos e institucionales en torno al patrimonio educativo. En ese sentido, se han realizado visitas al Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, bajo la dirección del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social; Museo Pedagógico de la Universidad del País Vasco, con sede en San Sebastián, y otros, como le Musée de l’Education ubicado en Rouen (Francia), para ampliar conocimientos e intercambiar inquietudes e ideas. Estas acciones, entre otras, han recibido el reconocimiento de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, al otorgar el Premio al Mérito en la Educación 2014 a la Asociación Cultural “La Tribu Educa” y entregado por su Presidenta Susana Díaz en diciembre de 2015. Otro motivo más que refuerza nuestra acción en este proyecto concreto es el reconocimiento que otorga el Premio Manuel Bartolomé Cossío 2015 entregado por la SEPHE (Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo).

El proyecto EDIPEC

Este proyecto surge en 2012 con la idea de recopilar, recuperar, custodiar, estudiar y desarrollar pedagógicamente el rico patrimonio educativo en su triple faceta de patrimonio material, inmaterial y humano de la provincia de Córdoba. Requiere un lugar donde se muestre y estudie el patrimonio escolar de la provincia y donde se organicen actividades que permitan al alumnado y a toda la comunidad educativa conocer y recordar de un modo interactivo la escuela del pasado en la provincia de Córdoba y en el que se aprenda a valorar, conocer y reconocer la evolución de la escuela durante los últimos tiempos. A través de una acción pedagógica programada, EDIPEC invitará a quienes lo visiten a familiarizarse con las colecciones de objetos escolares, a reconocerlos como propios y a interrogarse sobre el papel que ha jugado la educación en su historia personal y en el contexto donde ha vivido. Porque nuestra experiencia vital se conforma por la relación con otras personas, situaciones y objetos, los objetos mismos se convierten en un elemento fundamental de la transmisión cultural entre las diferentes generaciones. Son lo que se constituye como

herencia material e inmaterial, a través de lo cual llegamos a conocer nuestro pasado, otorgando al individuo una inserción cómoda en su grupo social (Ballart, 2007).

En este sentido, nuestra experiencia como docentes nos lleva a valorar todas aquellas actuaciones en que se ponen en marcha encuentros didácticos sobre temas importantes entre diferentes colectivos y generaciones para hallar la verdadera naturaleza de su existencia. Por ello, propiciar encuentros donde abuelos y nietos tengan la oportunidad de conversar sobre material escolar, incluidos sus juguetes, no hacen sino poner de relieve las relaciones vitales que pueden existir en torno a la parte más íntima de las relaciones intergeneracionales, y, en consecuencia, de una parte importante de nuestra herencia patrimonial histórica educativa (Ortiz, J y Álvarez, 2016:148).

La actividad pedagógica e investigadora, que muestra a lo largo del tiempo los valores esenciales de la educación como dinamizadora del desarrollo personal y de la transformación social, nos permite descifrar emociones sentidas en relación con el pasado de la escuela, y otras tantas experiencias que tienen que ver con los sentimientos y con los recuerdos escolares. Todo ello, nos ayuda a buscar nuestra identidad, y a conocer una parte importante de nuestro pasado cultural. La tarea desarrollada por tantas instituciones en torno al museo nos permiten ver resultados de esos importantes efectos.¹

1. Objetivos

El Proyecto EDIPEC no se plantea como objetivo ofrecer una imagen fija y nostálgica de la escuela de otros tiempos, sino que, a través de la proyección objetiva del universo escolar y de las múltiples transformaciones que ha experimentado, se propone estimular una reflexión crítica sobre los contenidos de la enseñanza, sobre sus métodos, sus recursos, sus prácticas y su filosofía. Así pues, nuestros objetivos no pertenecen al campo de la etnografía ni al del turismo, como ocurre con algunas instalaciones museísticas de estilo similar, sino que se inscriben en el ámbito educativo y buscan la comprensión y desarrollo de actitudes positivas hacia el hecho educativo, hacia quienes lo protagonizan en estos momentos y hacia quienes lo han protagonizado en otro tiempo. Esta es la razón por la que la visita de EDIPEC por los alumnos y alumnas de los centros escolares, y de visitantes en general, no consistirá solo en la contemplación de los objetos del pasado, sino que implicará la participación activa en un conjunto de actividades. Teniendo en cuenta estos presupuestos, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Buscar, inventariar, clasificar y valorar el patrimonio educativo de nuestra provincia de Córdoba, fiel testigo de la historia de la educación.

¹ La multiplicidad de actividades de gran eficacia que pueden llevarse a cabo se explicitan, entre otras, en esta publicación: "Enseñando y aprendiendo con el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla" <https://fce.us.es/sites/default/files/docencia/ENSE%C3%91ANDO%20Y%20APRENDIENDO%20CON%20EL%20MUSEO%20PEDAG%C3%93GICO.pdf>

2. Recoger, proteger y salvaguardar todos aquellos objetos y recursos escolares del pasado que presenten algún interés de tipo histórico, técnico, científico o pedagógico con el fin de clasificarlos, conservarlos, evaluarlos y mostrarlos en un adecuado contexto didáctico a los visitantes.
3. Perpetuar en las nuevas generaciones la memoria de la escuela del pasado y recordar en los ciudadanos de más edad las vivencias de la escuela de su infancia y juventud, creando lazos de afecto y reconocimiento hacia la institución escolar que los educó, sus profesores y sus compañeros de pupitre.
4. Programar y desarrollar, en conexión con los centros escolares, actividades pedagógicas para los alumnos y alumnas que visiten EDIPEC.
5. Analizar y plantear los problemas de la educación actual e invitar al debate y reflexión a la luz de la evolución del sistema educativo en su entorno social y cultural.
6. Promover y facilitar, a nivel provincial, la investigación sobre la historia de la escuela y sus protagonistas más ilustres.
7. Gestionar y hacer funcionar EDIPEC de modo que pueda ser visitado no solo por los alumnos y alumnas de los centros escolares, sino por todos los ciudadanos interesados.

2. Contenido

En cuanto a su contenido, se trata de abordar no solo la recopilación de los objetos escolares y su uso didáctico, sino también el legado inmaterial, como son los métodos y estrategias didácticas desarrolladas y el legado personal, es decir, los docentes y maestros en general que han invertido los mejores años de su vida en luchar por que la cultura llegue a todos los ámbitos de la sociedad en la que han desarrollado su labor y ha trascendido esta.

De los tres aspectos, el más abordable y de resultados visibles nos pareció que era el último de ellos, dado que nuestra intención era llegar a los maestros a través de sus alumnos, colaboradores y familias, que han sido testigos de su memoria. De ahí surgió el Proyecto “Maestros y maestras de nuestras vidas” que se presenta con investigaciones a partir de las personas que los conocieron y recibieron directamente su influencia, y conlleva el estudio, a su vez, de los materiales pedagógicos y educativos que ellos usaron, así como el estudio y recopilación de otros propios de la época, incluidos los lúdicos, pues desde la infancia el juego es estrategia capital para el acercamiento a la realidad. Lev Vigotsky (2009) indica que toda función en el desarrollo cultural del niño y niña aparece primero en el plano social y después en el psicológico, lo que ubica al juego en una dimensión crucial para el logro de este proceso. Por su parte, Piaget (1991) señala que el juego es un espacio para resolver, completar y compensar la realidad mediante la ficción. Por tanto, valoramos la experiencia llevada a cabo entre abuelos y nietos por profesores de la Universidad

de Sevilla porque propician actividades didácticas donde ambos ponen en común sus vivencias en torno a los juegos y juguetes del pasado (Ortiz y Álvarez. 2016)².

A partir de ese momento, nuestro trabajo tuvo dos campos de atención: La recopilación de materiales ya iniciada y la investigación sobre los docentes. Para el primero se abordó su estructura, que se vertebra en tres espacios en nuestra sede de EDIPEC: un espacio dedicado a los recursos anteriores a 1970 (años 60/70 principalmente), otro dedicado a recursos posteriores a 1970 (años 70/80) y otro dedicado a la evolución tecnológica de la escuela.

Para el segundo, el proyecto “Maestros y maestras de nuestras vidas”, tras su inauguración en la Diputación Provincial de Córdoba en 2014, se fijó, como fin fundamental hasta el momento, la itinerancia, reservando un conjunto de materiales educativos específicos para darlo a conocer, al que se añaden otros usados o propios de los docentes que se muestran. Junto a estos contenidos se encuentran otros contenidos digitales que constituyen el proyecto mismo.



Sección de uno de los espacios de EDIPEC

² La experiencia didáctica llevada a cabo entre abuelos y niños en torno a los juegos del pasado constituyen sin duda una demostración de cómo se puede valorar el patrimonio educativo. Así la realizada desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla con alumnado de 5º curso de Educación Primaria del CEIP “Altos Colegios, Macarena”, de Sevilla, junto con una parte importante de sus abuelos/as, y la ciudadanía, en general. <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias15/364-encuentro-intergeneracional>> ISSN 1989-5909

3. Plan general de actuación

Este Proyecto general de EDIPEC y el específico de “Maestros y maestras de nuestras vidas” se diseñaron con un plan de actuación integrado por las siguientes fases:

- Fase 1ª: Divulgación del proyecto

Esta fase de dar a conocer el proyecto comenzó desde el primer momento y podemos afirmar que nunca termina, pues bien, porque los responsables políticos cambian continuamente, bien porque siempre hay instituciones en conexión con sus objetivos que deben conocerlo, bien porque la sociedad en general llega en diferentes momentos a él, estamos permanentemente divulgando la naturaleza del mismo, al tiempo que incluye otros cambios que van surgiendo en su devenir. En primer lugar, las autoridades administrativas y asociaciones: Delegación de Educación Provincial, Servicio de Inspección, Asociaciones de Directores de Primaria y Secundaria, Asociaciones de padres y madres de alumnos, Ayuntamientos, Diputación, etc. El Proyecto “Maestros y maestras de nuestras vidas” se inauguró en la misma sede de la Diputación, de Córdoba, el Palacio de la Merced, los días 23 de febrero al 7 de marzo de 2015.

En segundo lugar, se determinó que, con la autorización y, si ha lugar, el apoyo de la Delegación de Educación Provincial, se enviaría por correo electrónico una copia resumida del proyecto a los centros escolares solicitando su colaboración.

- Fase 2ª: Recolección de material escolar y de docentes cuya labor hubiera trascendido

En esta etapa, se trata de buscar, recoger, clasificar y almacenar todos aquellos objetos y recursos escolares antiguos (libros, cuadernos, fotos, diplomas, etc.) que estén en buen estado de conservación o puedan ser restaurados y ofrezcan interés de tipo histórico, técnico, científico o pedagógico. Los propietarios de los objetos pueden optar por donar los recursos o depositarlos de modo indefinido o durante un periodo determinado en EDIPEC. Por otra parte, se puso en marcha un proceso de recuperar la información sobre docentes cuya acción había sido reconocida por sus conciudadanos, alumnos y colaboradores.

En esta fase, fue necesario contar en el ámbito provincial con dos dispositivos esenciales. Uno de tipo organizativo, los equipos de recuperadores de la memoria escolar; el otro, de tipo estructural, los almacenes para guardar, clasificar y, en su caso, restaurar, los objetos recuperados.

Esto se ha producido en varios momentos en 2014, 2015 y 2016, pues el apoyo institucional ha permitido que las dudas existentes en los centros sobre la cesión de material antiguo que existía en sus dependencias se despejen y puedan ponerlo a disposición, si procede, de nuestro trabajo. Se ha diseñado un cartel publicitario para la campaña de captación de material para enviarlo a todos los centros escolares de la provincia con el fin de que sea conocido por todo el profesorado, los alumnos y las familias.



Material del CEIP Ramón Hernández Martínez



Cartel de la campaña de recogida de material

En relación con ello se determinó la formación de Equipos de recuperadores de la memoria escolar. Estos equipos se han formado por asociados de “La Tribu Educa” que viven en una misma comarca provincial o área geográfica. A estos equipos también pueden sumarse aquellos docentes en activo que estén interesados. Cada equipo nombró a un responsable que sería el encargado de organizar las actividades, gestionar el almacén y estar en contacto con la Junta Directiva de la Asociación.

Tras varias propuestas, la distribución se concretó en cuatro zonas con, al menos, una persona encargada de las funciones de coordinación: Subbética, Campiña, Guadalquivir y Pedroches.

El material fue llegando en diversas fases a nuestra sede en Córdoba a través de colaboradores y familias.

- Fase 3ª: Consecución del local e instalaciones básicas

En esta fase fue la Junta Directiva de la Asociación la que realizó las gestiones necesarias ante las autoridades competentes para conseguir los locales necesarios para el proyecto.

Las gestiones realizadas en la Delegación de Educación nos llevaron a este edificio ya mencionado: tres aulas anexas a la Residencia Escolar “La Aduana” de Córdoba. En estos momentos, vemos necesario, al menos, un espacio más para depósito y almacén de materiales.

- Fase 4ª: Acondicionamiento, gestión y puesta en marcha del proyecto

Esta última etapa requirió de la Junta Directiva la organización de los equipos de voluntarios para la instalación definitiva de los objetos que hemos recolectado. Se hace necesario tres equipos: a) Constitución del órgano de dirección (Junta Directiva de la Asociación). b) Equipo pedagógico y c) Equipo de gestión.

A día de hoy hemos caminado un buen trecho. Aunque continuamos los procesos de divulgación, y recopilación, hemos avanzado bastante en los mismos, estando organizados en equipos con representantes en cada uno de ellos. Hemos desarrollado el Proyecto “Maestros y maestras de nuestras vidas”, contando con la colaboración de un buen número de estudiosos que se han encargado de redactar, tras previa investigación, los capítulos del libro que acoge a veinte maestros y profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Algunos de ellos realizaron colaboraciones importantes con la Universidad.

El proyecto “Maestros y maestras de nuestras vidas”

En el marco de esta ambiciosa iniciativa de EDIPEC, se inscribe el proyecto “Maestros y maestras de nuestras vidas”, en el que, como docentes, queremos mostrar el rico legado educativo que nos han dejado los maestros y maestras que nos han precedido. Definir los rasgos que caracterizaron a esa herencia educativa, mostrar el difícil contexto histórico y social en que desarrollaron su tarea, así como expresar el reconocimiento personal de su influencia en nuestras vidas son, en el momento actual, tareas necesarias para enriquecer la labor de los docentes de hoy y para promover el reconocimiento social de su trabajo.

Para la su realización, hemos contado con el patrocinio de la Diputación Provincial de Córdoba y la estrecha colaboración de la Delegación Provincial de Educación de la Junta de Andalucía y de los alumnos del departamento de Comunicación, Imagen y Sonido del IES “Ángel de Saavedra”, así como de sus profesores. También han colaborado en el proyecto La Universidad de Sevilla, la Universidad de Córdoba, el Ayuntamiento de Córdoba, Onda Cero y Diario Córdoba.

1. Los objetivos son:

- Reivindicar la memoria de maestros y maestras ya fallecidos, que destacaron por su acción educativa en una localidad o comarca de la provincia de Córdoba y recuperar su legado pedagógico.
- Valorar la labor de todos los educadores, tanto los de antes como los de ahora, y dar testimonio de la importancia que su trabajo ha tenido y sigue teniendo en el desarrollo individual de las personas y en la transformación de la sociedad.
- Hacer ver al alumnado, familias y sociedad en general la importancia central que tiene, en la educación de niños y jóvenes, el respeto a maestros y profesores.



Cartel anunciador

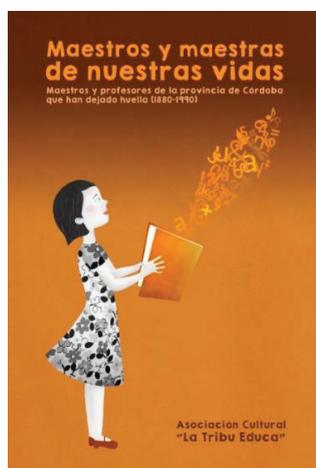


Personal institucional y público en la inauguración

2. Contenidos

Los contenidos del proyecto se desarrollan a través de las tres actuaciones siguientes:

a) *Publicación de un libro: "Maestros y maestras de nuestras vidas".*



Portada del libro

En el libro se presenta la vida de veinte maestros y profesores que han desarrollado su actividad en la provincia de Córdoba durante el periodo que va desde el 1880 al 1990. Se presta una especial atención a su labor educativa e investigadora, a los métodos pedagógicos que utilizaban, al compromiso social con sus conciudadanos y a su reconocimiento como referente educativo y moral para la colectividad.

La selección de docentes se ha efectuado atendiendo a los siguientes criterios: que pertenezcan a niveles de enseñanza no universitaria; que gocen de cierto reconocimiento social; que hayan fallecido; que hayan destacado en el campo pedagógico; que hayan desarrollado su trabajo en la provincia de Córdoba; que se cuente con la colaboración del entorno familiar, escolar y social para recabar la documentación necesaria. Cada uno de los maestros y maestras, seleccionados de acuerdo con los criterios indicados más arriba, constituyen un capítulo de la edición, cuya publicación ha corrido a cargo de la Diputación Provincial. Somos conscientes de que en el libro no están todos los que merecerían aparecer. Por esta razón, según vayan surgiendo más posibilidades de nuevos maestros y profesores, se llevará a cabo una segunda publicación.

La relación de maestros y maestras que se incluyen en el libro es la siguiente:

1. Esteban Beltrán Morales (1854-1920)
2. Soledad Areales Romero (1858-1909)
3. Rogelio Fernández Gómez (1857-1927)
4. Juan Hidalgo de Lara (1863-1938)
5. Carlos de Toro y Soulé (1883-1934)
6. Juan Carandell y Pericay (1893-1937)
7. Atanasio Jurado Cano (1873-1947)
8. Ramón Hernández Martínez (1886-1948)
9. Victoria Díez Bustos de Molina (1903-1936)
10. Laureano Pérez-Cacho Villaverde (1900-1957)
11. Teresa Comino Bertelli (1905-1971)
12. Luis Fernández López de Aguirre (1893-1985)
13. Matrimonio Fernández-Dueñas (1909-1990; 1911-1981)
14. José M^a Ortiz Juárez (1915-2001)
15. Florencio Pintado Asencio (1917-2001)
16. Fernanda Baena López (1925-2002)
17. Rafael Balsera de Pino (1923-2008)
18. Matilde Galera Sánchez (1937-2004)
19. M^a Luisa Rueda Montero (1942-2010)

b) La Exposición: “Testigos de la memoria educativa”.

En la exposición se presenta, en diferentes formatos, el legado de los maestros y maestras del pasado y la huella que, tanto ellos como otros docentes más recientes, han dejado en todos nosotros. Este mensaje general se transmite a través de diferentes soportes:

- Paneles expositivos.

A través de 17 paneles expositivos, se presenta el legado de dieciocho maestros y profesores, ya fallecidos, que han destacado por su trabajo como educadores y han sido reconocidos por la comunidad donde lo desarrollaron.

Junto a los aspectos más significativos de su herencia educativa, hemos querido destacar en los paneles la presencia de los testigos de su memoria, aquellas personas gracias a las cuales permanece vivo el recuerdo de estos maestros ejemplares. En algunos casos se trata de antiguos alumnos, en otros son familiares del docente, escritores que han divulgado su biografía, discípulos que han seguido su pedagogía o alumnos que estudian en un colegio que lleva su nombre. Con ello, se quiere destacar la actitud positiva de algunos ciudadanos de hoy que, por razones diversas, han sabido conservar y transmitir la memoria de esos antepasados modélicos.



Exposición del Proyecto “Maestros y maestras de nuestras” en el Patio Barroco de la Diputación de Córdoba



Detalle de la Exposición



Detalle del material expuesto

Al lado de estos paneles, se exponen algunos objetos escolares de la época, que guardan cierta relación personal con los docentes o con la escuela de su tiempo. De este modo, la transferencia simbólica de su herencia moral, vital y pedagógica se produce no sólo a través de los testigos de su memoria, sino también a través de los objetos escolares que, en cierta manera, están relacionados con ellos. Creemos que este museo itinerante ofrece las posibilidades para que el visitante pueda generar en su contemplación toda una gama de sensaciones vitales en torno a la educación que han conformado su personalidad hasta hoy. “Un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación es el lugar perfecto para “cocinar” ideas histórico-educativas; se trata de un espacio donde la

riqueza educativa no radica en los procesos formativos en sí, sino en la posibilidad de capturar la información y el conocimiento para pensar, reflexionar, relacionar, interiorizar y crear” (Álvarez, 2010:6).

- Documental: “Maestros, ayer y siempre”.

El documental presenta la evolución histórica de la educación en nuestra provincia a través de la vida de algunos de los maestros y maestras expuestos en los paneles, que desarrollaron su trabajo profesional de modo ejemplar durante el periodo que va de 1880 a 1990. El documental fue realizado por alumnos y alumnas de Comunicación, Imagen y Sonido del IES “Ángel de Saavedra”. El guion general fue concertado por nuestro equipo y los profesores de los Departamentos de Hª de la Educación de las Universidad de Córdoba, Carmen Gil, Antonia Ramírez y Ana Belén López Cámara, así como Guadalupe Trigueros y Pablo Álvarez de la Universidad de Sevilla, que informarían de las diversas etapas características de la educación con su peculiaridad en Córdoba. Se presentó la idea a la Sección de Imagen y Sonido del centro mencionado, cuyo 2º curso de alumnos de Producción del Módulo Técnico Superior de Producción, Radio y Espectáculos y su profesora, Isabel Infante, se ofrecieron para la colaboración, responsabilizándose de las cuestiones técnicas. La ilustración de las diferentes muestras educativas se reservaría para que diez de los docentes que se estaban investigando fueran mostrados en el contexto donde desarrollaron su labor. Para lo cual, en equipos diferentes, se pusieron en marcha los desplazamientos para las grabaciones de los lugares y personas respectivas de Córdoba y provincia. El resultado fue la implicación de un importante número de personas y su eficacia altamente evaluada. De hecho, la proyección del documental forma parte de una sesión fija en la itinerancia de la Exposición por los diversos lugares donde se lleva. Del mismo modo, se han realizado copias con objeto de que puedan llegar a los centros educativos y colectivos donde la educación tiene un espacio.



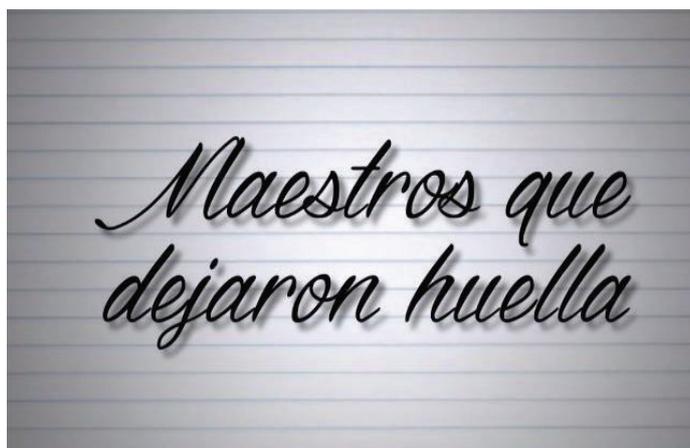
Cabecera del Documental



Formato para reproducción del Documental

- Video-montaje de testimonios.

En este carrusel de testimonios se recogen los mensajes, tanto de personas conocidas de nuestra sociedad como de ciudadanos corrientes, referidos a uno o varios maestros o profesores concretos que han influido en la vida personal de cada una de esas personas. Se trata de dejar constancia del recuerdo agradecido hacia esos docentes y de analizar brevemente las enseñanzas y valores que dejaron en su vida. Este trabajo también se ha realizado con la colaboración técnica del mismo grupo de alumnos del Instituto “Ángel de Saavedra” de Córdoba.

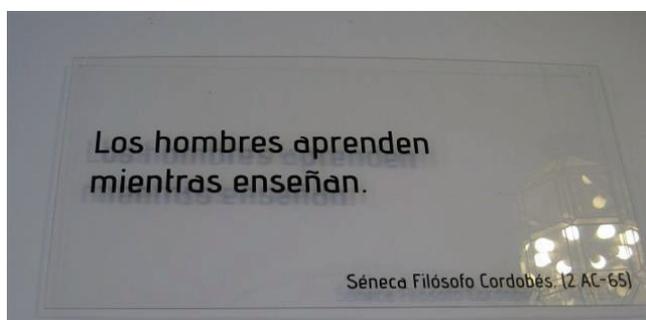


Cabecera del video-montaje

- Testimonios personales interactivos.

La exposición quiere interactuar con los visitantes y ofrecerles la posibilidad a quienes lo deseen de auto grabar un mensaje de voz y vídeo en el que dejen constancia de la huella que dejó en su vida un determinado maestro o maestra. Además de su valor sentimental como testimonio vital, estos mensajes pueden constituir un corpus documental interesante para su posterior estudio por alumnos o profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación.

- La importancia del maestro en frases breves.



Uno de los eslóganes de la Exposición

Se presentan algunas frases breves anónimas o de personajes famosos que, a modo de dardos, se dirigen a los visitantes para despertar su conciencia y hacerles reflexionar sobre la importancia que adquiere en la educación el papel del maestro o profesor.

La exposición se inauguró el día 25 de febrero de 2015, con el acto de presentación del libro y estuvo abierta al público, desde el día 25 de febrero al 7 de marzo.

c) Jornada: “La función docente ayer y hoy”

Se pretendía crear un espacio de debate y reflexión colectiva sobre el papel que deben desempeñar los docentes en la actualidad, así como valorar la herencia que nos ha dejado la escuela del pasado y analizar el modo en que ese patrimonio educativo puede enriquecer la función docente hoy.

Esta Jornada de reflexión y debate se constituyó con las siguientes actividades:

Una ponencia sobre la importancia de la educación que corrió a cargo del Rector de la Universidad Loyola Andalucía, D. Gabriel Pérez Alcalá, a la que siguió un panel de expertos representativo de los distintos sectores educativos: profesorado universitario, de secundaria y primaria, familias, alumnado e inspección. Se celebró el día 26 de febrero de 2015, en el Salón de Actos de la Diputación, de 9.30 a 14.00 horas.

Otros actos desarrollados en la itinerancia de la Exposición

Con el desarrollo del proyecto han ido surgiendo actividades motivadas por su propio impulso y naturaleza. Entre ellas destacamos:

- La visita programada de alumnado de los centros educativos de las localidades que se han visitado. En ellas se da a conocer el proyecto y se invita a colaborar desde los diferentes aspectos que contiene, teniendo como objetivo principal que los niños y jóvenes tengan la ocasión de valorar a través de cuestionarios orales y escritos la labor educativa que los centros y el profesorado en particular han realizado y realizan actualmente.
- La realización de un vídeo con fotografías de los docentes ya fallecidos de la localidad con sus grupos de alumnos. Este homenaje a los docentes que ya no están viene resultando muy emotivo, pues no solo sirve para recordar a los maestros, sino que, a su vez, propicia la evocación de la escuela y refuerza entre las personas allí presentes, maestros y alumnos, sus lazos y vivencias pasadas.



Escuela de la década de 1910

- Una sesión para la expresión de las vivencias de la escuela por personas de más de setenta años. Esta actividad se ha grabado con objeto de recoger para el futuro el significado que tuvo la escuela antigua según su experiencia personal, a la vez que documento vivo transmisor de valores para la sociedad actual. El resultado del mismo lo ofrecemos como base para investigaciones futuras por su valor como patrimonio educativo. Porque el concepto de patrimonio no es algo estático e invariable, sino variable, dependiendo de los valores que históricamente se determinen en la sociedad, así como la conciencia de pertenecer a la misma:

“Si la noción de patrimonio la aplicamos no a un individuo o persona sino a un grupo social — familia, asociación, corporación, empresa, Estado o grupo basado en vínculos religiosos, ideológicos, lingüísticos o culturales—, resulta evidente que uno de los requisitos para que algo se entienda que es patrimonio de un determinado grupo es la conciencia, entre sus componentes, de que forma parte del mismo. Un requisito completado con el hecho de que dicho grupo considere que ese algo debe ser preservado; es decir, convertirse en lugar de memoria y en el que depositar la memoria, en algo a recordar y que nos haga recordar” (Viñao, 2010:19). Esta razón fue compartida con las personas participantes, lo que propició que todas sus declaraciones estuvieran presididas por este objetivo.

Para ello se contactó con la maestra de Educación de Adultos de Cañete de las Torres, María Castro Martínez, con objeto de que sus alumnas pudieran aportar sus vivencias sobre el significado de la escuela, en su infancia, si la hubo, y en la actualidad. Se invitó al coloquio, con el mismo fin, a personas mayores con diferente formación cultural, desde la Educación Primaria a maestras jubiladas. Se les anunció que se iba a realizar una grabación en vídeo como documento de estudio. Todos los intervinientes tenían más de setenta años, como se ha adelantado. La actividad fue presentada por la maestra de adultos ya mencionada y moderada por el inspector de educación jubilado y presidente de nuestra Asociación, Francisco Gomera López. Asistieron también maestros y profesores jubilados de la Asociación y otras personas de la localidad. Presentamos la experiencia a continuación:

1. Los objetivos que se apuntaban eran:

- a) Informar desde el recuerdo, de los hechos más relevantes vividos en la escuela y su valoración individual para el tiempo pasado, presente y futuro.
- b) Estimular con el recuerdo de lo vivido las vidas de los intervinientes a la vez que provocar la emoción.
- c) Concienciar al grupo de que la escuela y la cultura es un hecho compartido y por tanto social que merece ser rescatado para la posteridad pues con ello se contribuye a “legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de una memoria” (Jelin, 2002:127).

2. Metodología:

Se procedió pues, en base a tres tópicos: Memoria, Patrimonio e Identidad (De la Jara, 2015:84).

De la memoria se contemplaron los siguientes componentes observables: el ejercicio del recuerdo; la evidencia de la relación entre sus recuerdos y sus emociones y el recuerdo colectivo.

Del patrimonio se contemplaron: la relación con sus maestros; el espacio escolar; las actividades de clase y salidas del aula y la relación entre maestro y familia.

De la identidad se contemplaron: Cómo se veía cada interviniente a sí mismo de modo individual y dentro del grupo.

Del primer tópico, la memoria, se observó que la riqueza de contenido variaba según los sujetos, pero todos ellos consideraban un acto importante el ejercicio del recuerdo, es decir la evocación presente de acciones vividas en una etapa de su vida lejana, pero fundamental para lo que fueron. Muchas de sus afirmaciones se enriquecían además por lo aportado por los otros miembros del grupo, pues la aportación colectiva sirvió para revivir de modo más completo lo vivido. (De la Jara. 2015)³.

Del segundo tópico, el patrimonio, se observó que, a pesar de que las carencias en el ámbito escolar predominaban, la relación del alumno con el maestro fue importante, tanto en las actividades de aprendizaje, como en los afectos y consideración hacia la persona del docente. Porque cuando alguno de ellos mencionaba acontecimientos donde la riña o el castigo estaban presentes, daba casi siempre la razón al maestro. Observamos que estas personas adultas, más que resentimiento hacia sus maestros y hacia la sociedad en que les tocó vivir, caracterizada por una vida de escasez, e incluso de coacción y dureza, se muestran agradecidas a lo vivido en la escuela, valorando lo aportado por las enseñanzas de aquellos años. Destacan algunas de ellas el esfuerzo del maestro

³ “En el proceso de recordar, la memoria de los otros se va relacionando con la nuestra, contribuyendo a completar aquellas zonas indecisas de nuestros recuerdos, como señala Halbwachs (1968), ayudándonos a construir ese sentido de identidad y reconfortándonos en la idea de que formamos parte de un colectivo mayor, de que no estamos excluidos de otros grupos humanos”. (De la Jara. 2015. p. 85).

por sobrepasar el horario y los programas correspondientes al nivel de estudio, incluso gratuitamente, para prepararlas para el bachillerato en lugares donde estas enseñanzas no existían. Al mismo tiempo, ellos resaltan el concepto que del maestro tenían los padres, que aunque no se comunicaban asiduamente con la escuela, transmitían a sus hijos la idea de que el docente, salvo excepciones, siempre tiene razón. Reconocen que este concepto contribuía a reforzar la autoridad del maestro y, por consiguiente, el esfuerzo del alumno.

Del tercer tópico, la identidad, los recuerdos evocados transmitían las anécdotas de la infancia llenas de ingenuidad y travesura que, unidas a los logros académicos más o menos sólidos, servían para reforzar la identidad del niño entonces y del hombre ahora.

3. La fuerza del espacio en la evocación.

El espacio propició el deseo de participar en esta evocación de la infancia escolar, pues la sesión se desarrolló en el recinto de la exposición, donde se mostraba el reconocimiento y gratitud que los escolares, colaboradores y familias transmitían hacia sus maestros a través de los paneles que se exponían. Este hecho se acentuaba con la muestra de cuadernos de clase, libros y juguetes de la época, lo que produjo que se despertara la emoción infantil de los visitantes.

El proyecto en la actualidad

En estos últimos meses, estamos inmersos en cuatro campos fundamentales:

- La cumplimentación de los documentos para solicitar nuestro espacio como museo. Para ello se hace necesario adecuar nuestro sistema de catalogación a lo que se demanda para este fin. Contamos, no solo con los materiales que hemos ido recopilando, sino con la cesión de otras colecciones que, conocedoras de nuestro proyecto, se suman al objetivo. Se hace imprescindible contar con más espacio para su exposición y para depósito del mismo. Por tanto, se une a este trabajo la empresa de conseguir mejores instalaciones.
- Proseguimos con nuestra Exposición “Maestros y maestras de nuestras vidas” de modo itinerante por otros lugares de la provincia de Córdoba. En estos días estamos cerrando reuniones con los Ayuntamientos de Villafranca de Córdoba, y preparamos la próxima en Cabra.
- Continuamos en nuestra tarea de restauración y adecuación de mobiliario, para lo cual venimos contando, al igual que para otros aspectos ya mencionados, con los talleres de la Diputación Provincial de Córdoba.
- Además de colaboraciones diversas con algunos centros de Educación Infantil y Primaria, hemos colaborado y colaboramos con varios grupos de estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades de Sevilla y Córdoba. En el curso 2015-2016 una estudiante de la Universidad de Sevilla, M^a Piedad Díaz Parra, tutorizada por la profesora Guadalupe Trigueros Gordillo, ha realizado su Trabajo Fin de Grado de la titulación de Pedagogía sobre la vocación docente en la Asociación Cultural “La Tribu Educa” como colectivo de docentes jubilados que se

interesan actualmente por la educación cuyo título es “Origen y configuración de la vocación docente: análisis de la Asociación “La Tribu Educa”, con buen resultado académico. Asimismo, estamos iniciando un proyecto de colaboración con un grupo de alumnos que estudian 2º curso de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación en Córdoba, sobre la organización de las asociaciones.

Referencias bibliográficas.

- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo, “El conocimiento y difusión del Patrimonio Histórico-Educativo de Andalucía en internet a través del museo pedagógico andaluz” [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 3. Junio 2010. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos3/142-el-conocimiento-y-difusion-del-patrimonio-historico-educativo-de-andalucia-en-internet-a-traves-del-museo-pedagogico-andaluz>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 28.09.2016].
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P.; GUICHOT REINA, V.; NÚÑEZ GIL, M. y REBOLLO ESPINOSA, M.J. (2013). *Posibilidades didácticas del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*. “Enseñando y aprendiendo con el Museo pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla”. P. 1-9. <https://fce.us.es/sites/default/files/ocencia/ENSEÑANDO%20Y%20APRENDIENDO%20CON%20EL%20MUSEO%20PEDAGÓGICO.pdf> [Consulta: 24/10/2016]
- BALLART, J. (2007). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- DE LA JARA MORALES, I. “INFANCIA, MUSEO Y MEMORIA: voces insospechadas” [en línea]. *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)* [publicación seriada en línea]. N.º 13. Junio 2015. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos13/331-infancia-museo-y-memoria-voces-insospechadas>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 12/08/2016]
- DÍAZ PARRA, M.P. (2016). *Origen y configuración de la vocación docente : análisis de la Asociación “La Tribu Educa”*. (Trabajo fin de grado inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla. Dir: Trigueros Gordillo, Guadalupe. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/44749/TFG%20M%20Piedad%20Diaz%20Parra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- JELIN, ELIZABETH (2002). *Los trabajos de la memoria*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- ORTIZ MORENO, J; ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. “Una mirada a los juegos y juguetes del ayer. Encuentro intergeneracional entre abuelos/as y nietos/as para la recuperación del patrimonio educativo” [en línea]. *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) [publicación seriada en línea]. N.º 15. Junio 2016. <<http://revista.muesca.es/index.php/experiencias15/364-encuentro-intergeneracional>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 23/07/2016].

- PIAGET, JEAN (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España. Editorial Labor.
- VIGOTSKY, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.
- VIÑAO FRAGO, A. “Memoria, patrimonio y educación”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 nº 2 · 2010, pp. 17-42.
<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27115/1/Memoria,%20patrimonio%20y%20educaci%C3%B3n.pdf> [Consulta: 23/10/2016]

¡Por fin un nuevo Instituto de Enseñanza Media en Santander!

Finally a new High School in Santander!

Antonio Vara Recio
Profesor jubilado del IES José María de Pereda de Santander



Pablo Hojas Llana. *Nuevo Instituto de Enseñanza Media "José María de Pereda", 20 de octubre de 1966, Fondo Pablo Hojas Llana, Centro de Documentación de la Imagen de Santander, CDIS, Ayuntamiento de Santander.*

Las fotografías siempre me han parecido una especie de concepto visual semejante a aquellos emblemas que se usaron ampliamente en la Europa del Renacimiento, concebidos con el propósito de enseñar una verdad; es decir, son imágenes que presumiblemente nos transmiten, al menos, dos impresiones. Por un lado, al capturar un momento de la realidad, supuestamente revelan las verdades de un modo implícito o explícito, muchas veces más directamente que las palabras; por otro lado, en un sentido más profundo, nuestras miradas al deslizarse por aquellas facilitan la activación

de los recuerdos en nuestra mente, lo que nos incita a descubrir las historias que se encuentran detrás de aquellas.

Esto es lo que sucede con la instantánea de Pablo Hojas tomada el día 20 de octubre de 1966 de la situación en la que se encontraban las obras del nuevo edificio del Instituto José María de Pereda, que cumple ahora cincuenta años.

La fotografía nos remite a una verdad a medias: la aparente finalización de las obras del edificio que se había convertido, después de muchos titubeos, en la sede del Instituto Masculino de Santander. Una edificación de líneas sencillas pero modernas que muy pronto iba a dejar ver sus deficiencias.

He dicho aparente porque si uno detiene fijamente su mirada sobre la edificación pronto descubre que aún faltan elementos muy importantes del complejo escolar: la ausencia de las más mínimas medidas de seguridad, el cierre perimetral, el acondicionamiento de los patios y las correspondientes instalaciones deportivas. Obras que tenían que haberse presupuestado y ejecutado en su momento por el Ministerio de Educación Nacional pero que no se materializaron.

A pesar de ello, observamos a algunos alumnos sentados en el patio esperando pacientemente, mientras que otros parsimoniosamente se disponen a acceder al recinto escolar, lo que nos incita a considerar que, a pesar de las deficiencias con las que había que convivir con paciencia, existía una cierta normalidad. Pero, ¿por qué tan pocos alumnos? Sencillamente porque para poder ordenar la llegada de todos los que iban a ocupar sus aulas se fue llamando cada día un curso diferente para que hiciera su presentación y al día siguiente comenzara con sus actividades escolares. Precisamente el día 20 se presentó Sexto Curso de Bachillerato y al día siguiente, Preuniversitario, con lo que quedó formalmente comenzado el curso escolar 1966-67.

Si nuestra mirada cambia de ángulo y se detiene en la parte externa del edificio, competencia de Ayuntamiento de Santander, rápidamente se percata de que las aceras de la calle, la urbanización del entorno, incluso la calzada de la Avenida del General Dávila muestran una ausencia alarmante de asfaltado, y sobre ella vemos todavía un tubo de considerables dimensiones que no es ni más ni menos que uno de los restos que han quedado sobre la superficie después de haberse ejecutado, en los meses anteriores, las obras de alcantarillado de la zona, condición indispensable para poder poner en marcha el nuevo centro escolar.

Seguramente ello nos transmite la sensación de que todo se ha hecho de prisa y corriendo para poder poner en marcha las actividades lectivas del curso 1966-1967.

En un sentido más profundo, si dejamos volar nuestra imaginación y nos interrogamos sobre la historia que hay detrás de la instantánea nuestra mente nos llevará a descubrir que el resultado final que tenemos ante nuestros ojos comenzó a gestarse cuando en el seno del viejo Instituto de Santander, único existente de oferta pública después de 1939, fueron creados el Instituto José María de Pereda (1956) y el Instituto Femenino (1962, hoy Instituto Santa Clara), que compartieron edificio junto a otras instituciones de la ciudad.

El crecimiento económico de aquellos años, el continuo aumento de la matrícula y el hacinamiento de los alumnos y alumnas en un único edificio, con múltiples problemas y deficiencias, determinaron que los poderes públicos (Gobierno Civil, Ayuntamiento...) buscaran una solución, pues era necesario contar con un nuevo edificio para dar respuesta a la creciente demanda de puestos escolares en la Enseñanza Media y separar el Instituto Masculino y el Femenino.

La solución creyó haberse encontrado en las promesas que se le dieron al gobernador civil de la provincia en su visita a Madrid en el mes de febrero de 1963, acompañado de diversas autoridades, para tratar, entre otros asuntos, la futura ubicación del recientemente creado Instituto Femenino. En el mes de marzo se desplazó hasta Santander el director general de Enseñanza Media y dio a conocer los planes del Ministerio de Educación Nacional sobre ese nivel educativo en Santander. Se comprometía a construir “un Instituto femenino, dos filiales masculinas y una filial femenina”. Propuesta que colmaba con creces los anhelos de la ciudad en lo que se refería a la Enseñanza Media, pues de un plumazo se resolvían todos los problemas de demanda escolar en aquel tramo educativo.

Aquel macroproyecto en realidad nunca se llegó a ejecutar, y a medida que fue pasando el tiempo las pretendidas construcciones fueron disolviéndose como un azucarillo en un vaso de agua. Solamente quedó en pie el compromiso de construir un nuevo edificio para albergar a las chicas que no cabían en el antiguo edificio de la calle de Santa Clara, donde se ubicaban el Instituto Masculino y el Femenino, amén de otras instituciones. Fueron meses de vueltas y revueltas y de cambios de criterio, pero el proyecto se fue consolidando a lo largo de 1963.

¿Dónde se ubicaría el centro prometido? El director general de Enseñanza Media aceptó, en el mes de marzo, que el Instituto Femenino se edificara, a propuesta del Ayuntamiento de Santander, en el cruce de la Avenida del General Dávila con la nueva avenida que se denominaba Avenida de Parayas (hoy, Camilo Alonso Vega). Pero en el mes de septiembre el alcalde de Santander recibió noticias de las variaciones que habían sufrido los planes iniciales en el sentido de “*destinar a Instituto Masculino el terreno del General Dávila, al sitio de Miramar, a Instituto Femenino el actual Edificio en la calle de Santa Clara*”.

El día 25 de enero de 1964, la Corporación Municipal aprobó una moción de la Alcaldía-Presidencia, ante la gran transcendencia local que este proyecto de Instituto tiene para la ciudad, para proceder a la adquisición de los terrenos donde se ubicaría el nuevo Instituto, “pensándose para ello después de las gestiones realizadas, en la finca denominada ‘Campos de Miramar’, propiedad de FET y de las JONS, a fin de ofrecerla en cesión gratuita al Ministerio de Educación Nacional para la construcción de un edificio destinado a Centro de Secundaria.” En consecuencia, iniciaron los contactos para solicitar de la Secretaría General del Movimiento la venta de la mencionada parcela.

Los trámites se fueron alargando en el tiempo y se puede decir que culminaron en febrero de 1966 con la aprobación del expediente de permuta de la parcela “Campos de Miramar” perteneciente a FET y de las JONS por otra del Ayuntamiento de Santander, sita en la calle Vargas.

Los acuerdos de permuta encarrilaron definitivamente la cuestión del solar donde ya se estaba construyendo el edificio del Instituto, pues la obra había sido adjudicada mediante *Resolución de 17 de abril de 1964* a una empresa de la ciudad de Santander.

En el mes de febrero de 1966 las obras de construcción ya estaban muy avanzadas, aunque no se ajustaban al plan inicial; y, dadas sus dimensiones, se pensaba que no iban a resolver la cuestión del número de alumnos cada vez más creciente. En agosto se encontraban prácticamente terminadas; y volviendo al comienzo de este comentario fotográfico, en el mes de octubre de 1966, tras haberse superado innumerables dificultades, ¡por fin! se ponía en marcha un nuevo edificio de Enseñanza Media en Santander, aquel que habiendo nacido femenino se convirtió en masculino, el Instituto José María de Pereda.

Museo della scuola e dell'educazione popolare
Università degli Studi del Molise - Campobasso, Italia

Museum of School and Popular Education
Università degli Studi del Molise - Campobasso, Italy

Rossella Andreassi

Alberto Barausse

Michela D'Alessio

Museo della Scuola e dell'educazione popolare
Università degli Studi del Molise - Campobasso, Italia

Fecha de recepción del original: octubre 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Resumen

Este documento tiene como objetivo presentar la experiencia del Museo della scuola e dell'educazione popolare (Museo de la escuela y de la educación popular) de la Università degli Studi del Molise (Universidad de Molise, Campobasso, Italia). En concreto, el artículo pretende ilustrar las múltiples funciones e iniciativas llevadas a cabo por la estructura establecida en 2013 como emanación del Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia, Ce.S.I.S. (Centro de Documentación e Investigación sobre la Historia de las Instituciones Educativas, el Libro Escolar y la Literatura Infantil) de la misma Universidad, con el fin de mejorar las diversas colecciones que componen las huellas del patrimonio educativo que se conserva. El museo cuenta con una rica exposición de documentos y materiales fotográficos sobre la historia de la escuela y una variada colección de objetos de la cultura material escolar, así como una colección de historias orales de maestros jubilados. También se presentan aquí los diferentes tipos de actividades que desarrolla el Museo.

Palabras clave: Museo de la escuela, cultura material de la escuela, literatura infantil, instituciones educativas, didáctica en los museos.

Abstract

This document aims to present the experience of the Museo della Scuola e dell'educazione popolare (Museum of School and Popular Education) of the Università degli Studi del Molise (University of Molise, Campobasso, Italy). Specifically, the article intends to illustrate the multiple functions and initiatives carried out by the structure established in 2013 as an emanation of the Center for Documentation and Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, the Scolastico Book and the Letteratura per l'Infanzia, Ce. SIS (Center for Documentation and Research on the History of

Educational Institutions, School Books and Children's Literature) of the same University, in order to improve the various collections that make up the traces of the educational heritage preserved. The museum has a rich exhibition of documents and photographic materials on the school's history and a varied collection of objects from school material culture, as well as a collection of oral histories of retired teachers. Also presented here are the different types of activities that the Museum develops.

Key words: Museum of the school, material culture of the school, children's literature, educational institutions, didactics in the museums.

Los orígenes del museo de la escuela

El Museo de la escuela y de la educación popular se estableció en 2013 como una rama del Centro de Documentación e Investigación sobre la Historia de las Instituciones Educativas, el Libro Escolar y la Literatura Infantil (Ce.S.I.S.) de la Universidad de Molise, surgido para promover la recuperación y la organización en colecciones de diversas fuentes para el desarrollo de actividades de investigación histórica y educativa. Ambas estructuras, hoy pertenecientes al Departamento de Ciencias humanísticas, sociales y de la formación, trabajan en el marco de la evolución que las universidades italianas y la historia de las disciplinas de la educación han experimentado en los últimos años. Desde el punto de vista más estrictamente disciplinar, el Museo y el Centro son uno de los resultados más importantes del debate sobre el patrimonio histórico educativo llevado a cabo a la luz de las sugerencias que, desde mediados de los años noventa, la historiografía educativa europea de origen francés (Julia, 1995; 1996), ibérico (Escolano, 2007) y, más tarde, belga (Depaepe, Simon, 1995) y anglosajón (Grosvenor, Lawn, Rousmanier, 1999), italiano (Meda, 2011; 2016) ha ofrecido a los estudiosos en relación con el concepto de cultura material e inmaterial de la escuela.

Los cambios introducidos por la nueva historiografía (Meda, 2016) han estado acompañados, además, de la necesidad de ampliar la base de los "objetos tangibles e intangibles" destinados no solo a estar en el centro del análisis de carácter histórico de la escuela y de la educación, sino también a ser motivo de reflexión en relación con los problemas de su preservación, catalogación y mejora en la perspectiva del patrimonio cultural (Brunelli, 2014). Cada vez hay más objetos del pasado en los que los historiadores de la educación deben centrar su atención, como los libros de texto, que han sido acompañados, para mayor relevancia, de otros, como son cuadernos, registros y otras varias herramientas de enseñanza, tales como carteles de pared o instrumentos científicos de los laboratorios de enseñanza, junto con imágenes, canciones e historias orales. Este material ha supuesto no solo impulsar el conocimiento de la historia de las materias de la escuela o prácticas de

enseñanza utilizados en los siglos XIX y XX, sino también el de las experiencias históricas significativas de musealización (Barausse, 2004: 35 y ss.), así como una nueva vía de reconocimiento de las colecciones que componen el amplio espectro del patrimonio histórico educativo.



Figura 1. Conferencias científicas organizadas por el Ce.S.I.S.



Figura 2. Seminario internacional organizado por el Ce.S.I.S.



Figura 3. Conferencia en el Museo de la escuela con los estudiantes universitarios



Figura 4. Proyecciones en el Museo de la escuela de películas temáticas



Figura 5. Espacios del centro del Ce.S.I.S.



Figura 6. La escuela y la educación popular de la entrada del museo

La dimensión museológica

A partir de las sugerencias, que provienen de la renovación historiográfica mencionada anteriormente, se quería promover una estructura museológica que recuperase las reflexiones producidas por los más recientes estudios de museología de la educación. El punto de origen se estableció con la iniciativa expositiva organizada con motivo de los 150 años de historia de la Italia unificada, que ha permitido establecer una ubicación específica en relación con los acontecimientos en la escuela italiana. El evento, titulado "Italia en la escuela: 150 años de historia y recuerdos", de hecho, ha permitido proponer una estructura de exposición que fue el núcleo original de un proyecto de museo. Solo a partir de las sugerencias presentadas por la experiencia española, de hecho, se impulsó la creación de una estructura capaz de realizar múltiples funciones. De esta manera, junto con las funciones de recogida, conservación, reconstrucción de escuelas y entornos de la práctica docente con fines de investigación, el proyecto del museo tiene como objetivo cooperar en varias vertientes, tanto en formación de profesores como en la realización de la "tercera misión" de la Universidad italiana. Por un lado, se garantiza la función del espacio dedicado a la formación y a la educación de nuevos maestros y, haciendo la ruta histórica propuesta de preparación, el docente puede redescubrir los orígenes culturales de su papel y de la profesión; por otro lado, el museo tiene como objetivo desarrollar un diálogo continuo con el territorio y su integración plena y activa con la comunidad local y nacional, de acuerdo con el modelo ecológico que se expresa a través de una referencia clara y comprensiva al territorio: el museo de la escuela y sus contenidos históricos no están representados y visibles solo dentro de las "paredes" del museo. El contenido de este tipo de museos son parte de una realidad mucho más amplia: la "escuela", de hecho, se ha implementado en muchas partes del territorio a través de las escuelas existentes, archivos escolares, escuelas abandonadas (Escolano habló de rutas escolares arqueológicas, 2015), añadiendo las diferentes escuelas que en el pasado funcionaron en viviendas particulares, internados, la infraestructura escolar; la "escuela" también se encuentra en las "pasarelas" que conducen a los niños al aula (basta pensar en las escuelas rurales diseminadas por el campo y la montaña).

Definiendo de esta forma el concepto de "ecomuseo", ya establecido hace varias décadas, y en el que se han centrado recientemente estudiosos como Cristina Yanes (2011), Elizabeth Patrizi y Marta Brunelli (2011), la estructura del museo se configura sobre la idea de que su diseño es como "una acción llevada hacia adelante por una comunidad, a partir de su patrimonio, para su desarrollo" (Maggi, Falletti, 2000), diferenciándolo, por lo tanto, del museo tradicional. En esta dirección, ya se ha realizado la exposición "Italia en la escuela: 150 años de historia y recuerdos", que permitió la participación activa de un gran número de personas que han decidido depositar, en préstamo o donación, sus objetos: "objetos" portadores de una memoria personal que a través de la exposición se han convertido en parte importante de una memoria colectiva, pero sobre todo han asumido valor de "objetos" portadores de un significado que no es visible (Andreassi, 2013).

Para la difusión de estos temas de investigación emergentes a nivel internacional, el Ce.S.I.S. ha organizado varios seminarios científicos, en los que han participado estudiosos extranjeros como Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid), Pablo Álvarez Domínguez (Universidad de Sevilla), Cristina Yanes Cabrera (Universidad de Sevilla) y Maria Helena Bastos (Università Pontificia Cattolica di Rio Grande do Sul, Porto Alegre).



Figura 7. Vista exterior del Museo della scuola, Campobasso



Figuras 8-9-10-11-12- 13. Interior del Museo della Scuola, Campobasso

La dirección del Museo y el Centro está a cargo del profesor de Historia de la escuela y de las instituciones educativas universitarias Alberto Barausse. Rossella Andreassi, doctora en Historia de la Educación, se encarga de la coordinación y la responsabilidad técnica y administrativa. Las actividades del programa son apoyadas por un comité científico compuesto por estudiosos como Agustín Escolano Benito (Director del Centro Internacional de la Cultura Escolar, CEINCE), Cristina Yanes Cabrera (Universidad de Sevilla), Carmela Covato (Universidad de Roma Tres), Roberto Sani (Universidad de Macerata), Anna Ascenzi (Universidad de Macerata), Simonetta Polenghi (Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán). Las actividades propuestas por el Museo se diseñan y se llevan a cabo también por profesores, investigadores, becarios y postdoctorados que se definen en la estructura y Ce.S.I.S. como expertos o consultores, incluyendo a Michela D'Alessio, investigadora de la Universidad de Basilicata, Valeria Miceli, Florindo Palladino, Valeria Viola, doctores en Historia de la Educación. Para promover la investigación y experiencias de carácter educativo y didáctico, tanto el Ce.S.I.S. como el Museo disponen, además, de una

colección editorial específica, la de la Biblioteca Ce.S.I.S., confiada al editor Pensa Multimedia, que tiene ya varios títulos en su catálogo.

La colección del Ce.S.I.S. y del Museo de la escuela de la Universidad del Molise

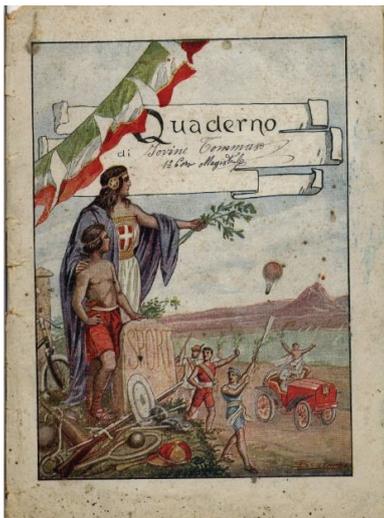


Figura 15. Cuaderno escolar de la colección del Ce.S.I.S.

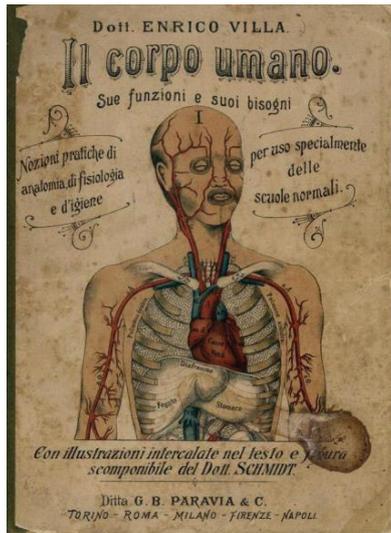


Figura 16. Libro de la colección del Ce.S.I.S.



Figura 17. Foto escolar del periodo fascista en la colección del Ce.S.I.S.



Figura 18. Foto escolar de la colección del Ce.S.I.S.

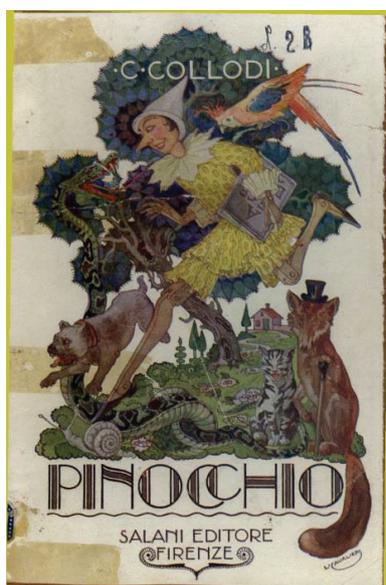


Figura 19. Libro de la colección del Ce.S.I.S.

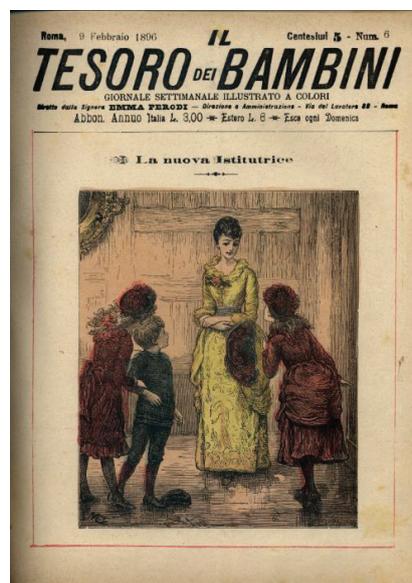


Figura 20. Revista para niños de la colección del Ce.S.I.S.

Incluyendo libros de texto, revistas, cuadernos y registros

La numerosa colección escolar conservada por el Centro de Documentación de Molise, cuyo total estimado es de alrededor de 5000 unidades, incluye, no solo los libros de texto y manuales para el estudio de las disciplinas educativas individuales, sino también una amplia sección de libros de literatura y revistas para niños. Se mantienen las diferentes ediciones del exitoso "Pinocho" de Collodi, del "Corazón" de De Amicis, de las "Memorias de un polluelo" de Ida Baccini, así como muchos otros textos menos conocidos de la escena literaria italiana y extranjera para niños y jóvenes. Junto a los libros, las revistas infantiles del siglo XIX y del XX, etapa fundamental de su desarrollo, ocupan un lugar importante, incluyendo algunas colecciones anuales del "Giornalino della Domenica" y del "Corriere dei Piccoli", las cuales fueron a lo largo del tiempo muy populares entre los lectores jóvenes. No hay que olvidar también algunas colecciones de prestigio hechas para los jóvenes, comenzando por la colección de los libros ilustrados para niños la "Scala D'Oro", editada por la Utet y publicada en los años treinta del siglo XX y la "Enciclopedia dei ragazzi".

El núcleo originario del patrimonio bibliográfico del Ce.S.I.S. estaba constituido por el fondo de libros de texto donados por una persona apasionada de la cultura molisana del siglo XX, el sociólogo Guido Vincelli, considerado, incluso hoy en día, entre los más significativos donantes, sobre todo desde un punto de vista cuantitativo. A partir de este primer momento, se ha iniciado un proceso de sucesivas donaciones y búsquedas particularmente fructíferas, hasta llegar a un patrimonio de más de 5000 unidades, entre las que se destaca la gran colección de una de las figuras más influyentes de la escuela de la Italia meridional, Angela Freda Padrone.

Un interés similar ha sido puesto en la composición de un fondo de revistas didácticas y de maestros, nacionales y locales, tanto impresas como en formato digital, y que han representado el inicio de la recogida de materiales de interés histórico educativo útil para ser puesto a disposición de los estudiantes y de los investigadores en pro de generar investigaciones.

Al lado de las publicaciones de tirada nacional, entre las que podemos encontrar "Il Risveglio Educativo", "dell'Avvenire Educativo" o "Unione Nazionale", encontramos revistas locales como la revista de la educación del siglo XIX "L'Educatore del Molise", "La scuola del Molise", publicada en torno a los años veinte del siglo XX, el boletín de la Federación regional de maestros "Il Molise magistrale" (1909-1925): su conservación se sitúa en la perspectiva de favorecer el estudio de los contextos con sus peculiaridades "que describen la historia de la educación primaria y secundaria como parte de la historia más general de la vida social y la modernización cívica y cultural del país" (Barausse, 2010: 133).

Existe un patrimonio documental de relevancia constituido por la colección de cuadernos de escuela y de materiales didácticos producidos por los alumnos, especialmente de Molise, a finales del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX (D'Alessio, 2010). La consistencia patrimonial de la colección recogida en el Ce.S.I.S., con los fondos debidamente clasificados y catalogados en función de criterios metodológicos rigurosos, asciende a más de quinientos cuadernos escolares antiguos, no solo de Molise sino también del área meridional de Italia en general. Tales materiales hacen referencia a diversos tipos de instrucciones y han sido producidos en el arco temporal comprendido entre la segunda mitad del XIX y la primera mitad del XX. Su principal característica reside en el concreto origen geográfico, tanto de los cuadernos como de los materiales didácticos, todos ellos pertenecientes a los estudiantes o profesores de escuelas públicas, privadas o religiosas abiertas en Molise.

El reciente interés en este material de estudio (Montino, 2006; Montino, Meda, Sani, 2010) hizo posible prestar el nivel de atención adecuado a estas fuentes, hasta el momento consideradas secundarias, incluso completamente marginales en comparación con las que, desde hace tiempo, se juzgan primarias, tanto por los historiadores de la escuela como por los editores. Estas herramientas indispensables de "hacer escuela" ayudan a reconstruir de manera y forma concreta la práctica educativa, así como a reelaborar la metodología didáctica, teniendo debidamente en cuenta los aspectos de la espontaneidad o de la disciplina relacionadas con los registros educativos, así como a revelar las formas más propagandísticas de comunicación que acompañaron a la escuela durante el período fascista. Solo recientemente ha sido abordado un mayor espectro de interés por los eruditos que, incluso procedentes de muchos sectores disciplinares, han tratado de ocuparse en equipo de estos "materiales especiales", a medio camino "entre material publicado y documento manuscrito" y han circunscrito la observación a diferentes niveles aislables dentro de la naturaleza misma de "fuente histórica de conclusión plural" (Meda, 2006: 74). La investigación iniciada por el grupo de trabajo del Ce.S.I.S. permite, también, destacar la oportunidad de detenerse en algunas

rutas de la instrucción y la educación de autores individuales de cuadernos, siguiendo las huellas de sus carreras educativas y profesionales a través de una integración útil de las fuentes (D'Alessio, 2010).

La organización del material recogido se ha realizado respetando la asignación de fondos individuales a sus propietarios y no tanto en función de las materias escolares, bien identificando a los estudiantes o bien a grupos familiares igualmente reconocibles. La serie principal de la colección de cuadernos escolares Molise son: fondo Vincelli, fondos Freda-Padrone, fondo Fusco, fondo Ialenti, Fondo Amelia Andreassi. Un número de cuadernos no fácilmente atribuibles -por número y tipo- a un propietario específico ha desembocado en el llamado fondo Ce.S.I.S.

En el variado patrimonio histórico y educativo se sitúa uno de los yacimientos más importantes conservados en la colección del Ce.S.I.S. y el Museo de la escuela y la educación popular de la Universidad de Molise: se trata del fondo de registro de clase, cerca de novecientos materiales almacenados en medios digitales, cubriendo un tiempo que abarca desde finales del XIX hasta los años setenta del XX.

La procedencia de los fondos es de diversos contextos escolares locales -y en su mayoría del sur, incluyendo Molise, Puglia y Basilicata-. No debe dejarse de lado la naturaleza específica de este tipo de archivos documentales: algunos son adquiridos a través de donaciones de los maestros y profesores individuales, otros por préstamo, otros escaneados y almacenados en forma digital. Los registros de clase representan una importante fuente de conocimiento y estudio que ilustra cuestiones muy importantes en relación con los problemas experimentados por la escuela real, es decir, *una reconstrucción de la vida social, educativa y didáctica* de la singular institución escolar en diferentes realidades del país (D'Alessio, 2016). Situado dentro de "la escritura del maestro", los registros se utilizan, por una parte, como un diario del profesorado y, por otra, nacen bajo la presión de la disposición normativa. Considerando, por tanto, la contemporaneidad en el registro de cuanto ha ocurrido, visto o hecho en el aula, tales documentos "que se debaten entre escritura personal y el condicionante oficial, devuelven referencias útiles, indicaciones o descripciones sobre la actividad de los enseñantes en clase. Por lo tanto, para que eludan el riesgo, a veces denunciado, sobre los recuerdos de la escuela, que se aprovecha del peso de los recuerdos nostálgicos y, a menudo, amargos, ya que prevalece la visualización y grabación de eventos educativos y escolares sobre el plano simultáneo de la conducta" (D'Alessio, 2014). Cuando los registros, después de la reforma querida por el ministro Gentile, se convierten en los diarios escolares de los enseñantes, además de las informaciones de tipo más burocrático, nos aportan testimonios importantes alrededor del modo de concebir la enseñanza y sobre los contenidos mismos de las disciplinas, hasta aspectos completos de la vida social.

Tal tipología de fuente del patrimonio educativo escolar, junto a otros importantes documentos representados por las relaciones de los enseñantes, de los directorios didácticos y de los inspectores, se revela, por lo tanto, determinante para representar un marco puntual de las condiciones reales de la escuela y los hechos que acompañaron la vida en las aulas italianas.

El archivo fotográfico y video-sonoro

Últimamente, también se ha constituido un rico archivo fotográfico -gracias a donaciones gratuitas y a préstamos- con imágenes de vida escolar a partir de los últimos años del XIX hasta los años noventa del siglo pasado, siempre de ámbito meridional. El fondo recoge más de trescientas fotografías de alumnos en momentos significativos de la vida anual dentro del aula y en sus excursiones didácticas, y provienen tanto de enseñantes como de estudiantes de la época, confirmando la importancia de esta fuente alrededor de la reconstrucción, a través los fragmentos de la vida personal de cada uno, de la representación de la memoria colectiva de la escuela.



Figura 21. Interior de la escuela rural de Colletoccia – Agnone (IS)

Entre las iniciativas de recogida más innovadoras, el Ce.S.I.S. y el Museo han promovido la creación de un archivo de audio y video de las memorias de los maestros, profesores, dirigentes escolares, los cuales nos ofrecen la oportunidad, por supuesto, de una reconstrucción no solo personal e individual, sino de una memoria colectiva en relación con una vida vivida en una comunidad, donde el papel del maestro y la escuela han formado un elemento importante de la identidad, a través de la metodología específica de las fuentes orales (Barausse, 2013).

Con este fin, se ha iniciado una colección titulada "La voz de los maestros", que actualmente incluye cerca de cincuenta entrevistas. En particular, se tiene la intención de cumplimentar una base de datos de los bienes educativos de documentos de tipo de escolar producidos por las escuelas y/o conservados en diversas colecciones públicas o privadas locales. En la actualidad, se está en proceso de definir en la red un archivo en línea y hacer que dichos bienes de la escuela y de la educación sean accesibles y útiles para todos los usuarios. En algunas "estanterías digitales" encontramos "Escritura del maestro", "Escrituras de niños en edad escolar", "Bienes educativos", "Herencia pedagógica", "Objeto patrimonial", "Sonido patrimonio inmaterial", etc., no solo con fines de conservación y catalogación, sino para facilitar oportunidades para el estudio y la investigación, así como posibilidades para promover la enseñanza, formación de profesionales para la catalogación analítica de los bienes materiales de la escuela y para promover la participación de los estudiantes en torno al valor de los bienes de la escuela como patrimonio cultural.



Figura 22. Colección audiovisual "La voce dei maestri"

El espacio del museo y el equipamiento

El Museo de la escuela (constituido en marzo de 2013) se encuentra en la planta baja de la Residencia Universitaria Vazzieri dentro del Campus Universitario de Campobasso y se extiende en un espacio de alrededor de 140 metros cuadrados. La organización espacial se ha estructurado en función de los objetivos museológicos antes señalados. El diseño museográfico de la exposición ha procurado garantizar la adaptabilidad y la reutilización de materiales exhibidos eligiendo los soportes que fácilmente podrían ser utilizados en otros entornos. Fueron escogidos paneles autoportables en material muy ligero, en concreto de material corrugado, que luego podría ser utilizado de nuevo fácilmente; los paneles de este material se caracterizan por los bajos costos, y permiten sucesivas ampliaciones sin romper la continuidad. El otro aspecto que se evaluó fue el de facilitar el transporte y, por tanto, la posibilidad de adaptar los espacios de exposición de acuerdo con los usos y necesidades: las áreas de exposición, de hecho, han sido transformadas en varias ocasiones con motivo de seminarios, talleres educativos, lecciones académicas o proyecciones de video. El entorno creado mediante el uso de paneles autoportables definen cinco espacios, además de un vestíbulo de entrada.

En estos ambientes se colocaron **cinco secciones**, tres de los cuales tienen un orden cronológico, para definir la historia de la escuela y las instituciones educativas a partir de la unificación de Italia (1861) hasta el día de hoy (a través del paso por la era fascista y por la etapa republicana), siempre presentando los textos en una óptica nacional y en una profundización local. Las otras dos secciones han recorrido un camino sincrónico y diacrónico a la materialidad de la escuela y sus protagonistas. En esta parte de la exposición, se utilizó una documentación preocupada por la valoración de objetos y memorias escolares de los protagonistas del hecho escolar a través del empleo de fuentes particulares, como diarios escolares, crónicas y testimonios. Una parte de esta exposición está dedicada a la reconstrucción de dos aulas pequeñas de la primera mitad del s. XX, donde se puede ver en vivo el planeamiento de espacio y la utilización de instrumentos didácticos principales. La muestra también se ha enriquecido con videos de entrevistas a antiguos maestros, con una presentación digital de las cubiertas de cuadernos depositados en el Museo y con soportes digitales que ayudan a deshojar el interior de una selección de cuadernos.

El diseño del cuerpo y del contenido educativo y científico del Museo de la escuela de la Unimol se encuentra dentro de un enfoque metodológico cuyo objetivo es promover la adquisición de un hábito reflexivo y crítico, en lugar de basarse en la dimensión emocional y reconocimiento nostálgico que los objetos materiales evocan en la memoria colectiva (Somoza Rodríguez, 2013): más allá de la experiencia de su escuela (formada por los rituales escolares, las prácticas de enseñanza, materiales escolares) se entra, a través de una visita al museo, en un contexto histórico específico (constituido a partir del conocimiento del plan de estudios vigente, por las teorías pedagógicas de la época, el diseño propuesto por los catálogos de mobiliario escolar...) de lo que, muchas veces, el alumno no era consciente y, de esta manera, la memoria individual se transforma en la memoria colectiva compartida.

Las actividades de carácter educativo se basan en una rigurosa investigación histórico educativa, se articulan dentro de un espacio museístico que desarrolla el principio básico de "museo abierto" que se basa en el intento innovador de establecer nuevas modalidades de crecimiento de las colecciones y su explotación en colaboración con los usuarios y en recalcar la exigencia de conocer los lugares donde se ha ocasionado y se sigue desarrollando la educación, la formación y la cultura de los ciudadanos, es decir, la escuela en una perspectiva dinámica y de enfoque participativo. El Museo de la escuela quiere ser el lugar donde la comunidad pueda asumir una posición reflexiva y emancipativa con el objetivo de formar una ciudadanía más consciente.

El museo es concebido como un sitio vivo, un lugar donde no hay solamente una colección expuesta, sino que es un punto de referencia para la ciudadanía que quiere encontrar su pasado histórico de alumno y ciudadano y llevar una parte de sí dentro del Museo, según la lógica de Vivir el Museo definida por Escolano Benito.



Figura 28. Interior con paneles y expositores del Museo della scuola

La catalogación del patrimonio histórico educativo

La atención está dedicada a la dimensión de la cultura material de la escuela, dirigida a la reproducción del ambiente educativo por excelencia, el del aula escolar, espacio dentro del cual, con una relación no siempre dialéctica entre profesor y alumno, el proceso de aprendizaje cumple con su cometido: aquí se presentan una silla de madera, dos bancos antiguos y un encerado hecho de madera y pizarra.

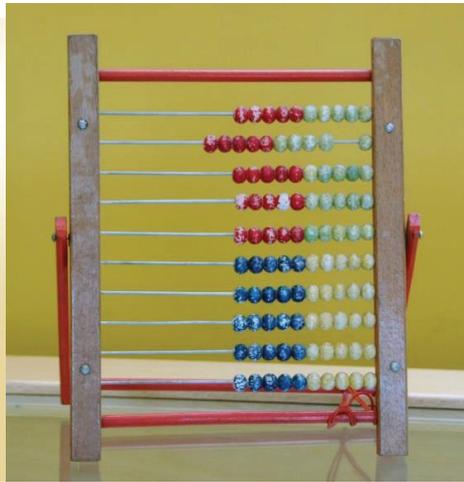
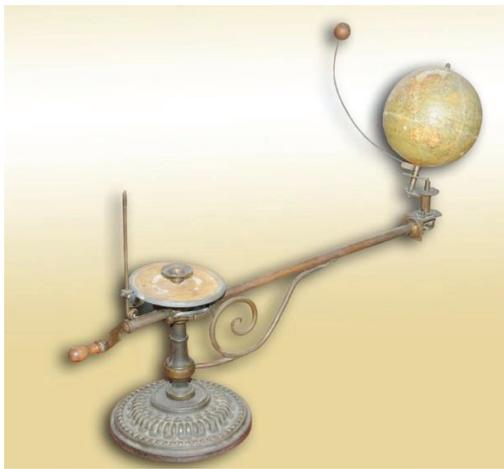
"La atmósfera que se respira emana del registro de clase, de las carpetas con corteza de corcho y de fibra vulcanizada expuestas, de la vara negra, del expediente suspenso del alumno y de los libros y cuadernos negros que casi materializan la presencia de tantas generaciones de estudiantes

y profesores que tanta vida han consumido tras los bancos de escuela. La cultura cotidiana también está claramente ilustrada por objetos, imágenes, textos, materiales didácticos y otros materiales de aprendizaje y escritura en los que se deposita el material de la historia de la escuela" (D'Alessio, 2011). Por lo tanto, se requiere una nueva forma de atención hacia la escuela con mobiliario (mapas, pupitres, pizarras, alfabetos, juegos educativos, pinturas murales) y la instrumentación científica, así como hacia los materiales de escritura (plumas, tintas, manuales de caligrafía).

Últimamente, se aborda con más atención un tema relevante, como es la catalogación del patrimonio cultural de la escuela y la reflexión "sobre la importancia y urgencia de suministrar al patrimonio educativo de una metodología y herramientas de descripción uniformes para crear y nutrir el patrimonio de catálogos de bienes archivísticos, de bienes arquitectónicos y mobiliario escolar [...] (Viola, 2014). En el Museo de la escuela se está procediendo a la implementación de hojas de registro, inventarios y catálogos desarrollados por el Ce.S.I.S. para el patrimonio "material móvil" de su colección. En particular, se ha pasado a menudo por alto que existe gran variedad de bienes materiales dentro de la educación, activos del patrimonio pedagógico (material froebeliano, plantillas, alfabetos, ábacos, etc.), bienes tangibles como muebles (sillas, escritorios, mesas, gabinetes, etc.), complementos (borrador, fotos de las autoridades eclesiásticas y civiles, etc.), equipamiento de los colegiales (delantales, carteras, correas, estuches, etc.), de los cuales muchos se conservan gracias a donaciones y compras del Museo de la escuela de Molise. Lo que ha sido puesto de relieve en el sentido de que "la formulación de un catálogo de los bienes culturales de la escuela representa hoy una emergencia inaplazable".

Por lo demás, no hay que subvalorar que los bancos de datos de imágenes y noticias, relativas a los bienes culturales, ofrecen innegables ventajas en la actividad de búsqueda a la que las ciencias de la educación "no deberían ulteriormente renunciar". Por el momento, dada la heterogeneidad de los bienes educativos almacenados en la colección, incluyendo boletines, horarios de clases, cuadernos escolares, muebles, instrumentación científica y técnica, se consideró adecuado establecer solo dos modelos de catalogación: uno para patrimonio archivístico (cuadernos, libretas de notas, diplomas, diarios de clase, etc.) y otro para el tipo de objeto tangible educativo y pedagógico.

A raíz de esta experiencia, se ha puesto de relieve con claridad cómo la creación de un sistema de catalogación compartida "representa una necesidad improrrogable con el fin de encaminar también en el ámbito nacional una seria programación de conservación y valoración del patrimonio histórico-educativo" (Viola, 2014).



Figuras 23-24-25-26-27. Objetos de la colección del Museo della scuola

Propuestas educativas y rutas didácticas participativas

En los últimos tres años, el Museo ha desarrollado varias iniciativas encaminadas a promover diversas formas de educación para la ciudadanía. Entre ellas, merecen ser mencionados los proyectos llevado a cabo con la colaboración del Istituto Storico Regionale del Molise (IRESMO) que, al igual que en otras iniciativas del Museo, no solo han visto la participación de las escuelas, sino también del público no escolar, como estudiantes universitarios y familias. El primer proyecto estaba centrado en la realidad histórica de las escuelas rurales de Molise ("No solo la tierra: las escuelas rurales en Molise a finales del s. XIX y s. XX") y participaron en él seis clases piloto durante dos años escolares con diferentes tipos de actividades; actividades con la escuela superior de análisis y lectura crítica de fuentes tales como las crónicas de la escuela. El segundo proyecto, titulado "Nunca es demasiado tarde: la educación en Italia los años 50 y 60 del s. XX", ha desarrollado el tema del papel de la TV en los procesos de alfabetización y educación. Además de estos dos enfoques de diseño importantes, el Museo ha promovido muchas otras ofertas educativas, las de lectura histórico o educativa, a través de la fórmula de reuniones o discusiones con películas temáticas, mediante la presentación de los libros para niños (serie de encuentros "El que viene al Museo: encuentro con el autor"), que incluyó una sección para adultos y otra para niños a través de la proyección de entrevistas grabadas con docentes jubilados (colección audiovisual "La voz de los maestros"), a la que se invitó a participar a los jóvenes profesores o estudiantes universitarios.

La propuesta educativa ha estado apoyada en un constante diseño didáctico que tuvo en cuenta las reflexiones teóricas maduradas durante varios años, dando preferencia a un método de acercamiento a la fuente interactiva y participativa cultural. Abandonando la idea de una didáctica ostensible e ilustrativa, se ha desarrollado un enfoque operativo y exploratorio (Andreassi, 2014).

Los tipos de actividades educativas estructuradas fueron varios y diferenciados en función de la edad de los participantes y el tipo de público (experto, académico, familiar, turístico...). La Sección didáctica del Museo también ha trabajado para conseguir un enfoque intergeneracional con el patrimonio cultural y el mundo de las escuelas que hacen vivir la experiencia de taller conjunto con los adultos y los niños. También se organizaron con éxito talleres durante los meses de verano como actividades recreativas y culturales para los niños.



Figura 29. Taller con escuela infantil



Figura 30. Taller con escuela primaria



Figura 31. Taller con escuela secundaria de I grado



Figura 32. Taller con escuela superior

Las actividades didácticas se han estructurado en una primera fase de planificación a cargo de expertos; se experimentan, posteriormente, con el público; y, finalmente, se verifican mediante pruebas para la puesta a punto de una posible repetición de la experiencia. Este modo de funcionamiento asegura la calidad del proceso y la optimización de los recursos invertidos en el diseño gracias a la fácil replicación con varios grupos de la misma oferta didáctica. Los laboratorios desarrollados por su diferente naturaleza, tanto en cuanto al contenido como a la metodología, se pueden dividir en varias categorías, para las que definiré ejemplos.

1. Laboratorios históricos
2. Talleres exploratorios
3. Laboratorios de lectura
4. Laboratorios manuales
5. Laboratorios multisensoriales
6. Laboratorios de campo

LABORATORIOS HISTÓRICOS: En relación con el primer tipo de laboratorios históricos, se ha asumido que el aprendizaje de la historia debe hacerse a través de operaciones de calibrado de tipo

historiográfico, proporcionando materiales y herramientas para alumnos y estudiantes, no como receptores pasivos, sino como constructores de la historia.

El Museo de la escuela permite aprovechar una variedad y riqueza de documentos que pueden convertirse en un reservorio de conocimiento posible para los niños. Pensemos en registros escolares, trabajos de clase, circulares, libros de texto, cuadernos, certificados de varias clases, fotos, películas.

TALLERES EXPLORATORIOS: Se ha organizado y ejecutado un laboratorio de ocio didáctico titulado "La memoria... del maestro Loffredo" que fue utilizado en numerosas ocasiones con diferentes versiones, dependiendo de la edad de los participantes, y permitió un primer acercamiento cognitivo a las colecciones del Museo.

Los muchachos, durante el taller, se acercaron a diferentes tipos de documentos originales mediante el expediente de un anciano maestro llamado Loffredo, que tiene el recuerdo de su escuela un poco borroso y pide a los niños, a través de una carta, que le ayudaran a recuperarlo. El recorrido didáctico se articula por el Museo a través de la "pista de la carta" que será revelada. Las tarjetas están construidas de tal manera que permiten que los estudiantes entren en contacto con conceptos históricos complejos, con objetos reales y documentos. La actividad producida según una "metodología exploratoria" permite a los participantes desarrollar los conceptos de museografía y también la capacidad de orientación dentro de la exposición con la ayuda de mapas mudos.

LABORATORIOS DE LECTURA: Los laboratorios dedicados a la lectura y presentación de libros infantiles y el desarrollo de curiosidad hacia el mundo del libro han tenido gran éxito en nuestra audiencia joven (las actividades fueron propuestas a las familias en horario de tarde para niños de entre cinco y diez años). El valor añadido del primer recorrido fue llegar al mundo del libro usando ejemplares del XIX y de inicios del XX custodiados en el Museo de la escuela y la educación popular, mezclándolo con una trayectoria en la literatura más reciente.

Algunos ejemplos de este tipo de actividades eran "Y leer felices y contentos esperando la Navidad," "Viejas Historias y Nuevas imágenes y palabras" y "Las palabras de Blanca son mariposas".

LABORATORIOS MANUALES: Este tipo de laboratorios ha permitido a los chicos experimentar con técnicas caligráficas basadas en la utilización de instrumentos del XIX y principios del siglo XX, y el uso de los manuales y cuadernos de caligrafía y con experimentación de plumas y tinteros previamente identificados a través de los catálogos de editoriales. Un ejemplo de este tipo de actividad es la representada por el taller titulado "El ABC del colegial", que es un tipo de taller capaz de promover el desarrollo de habilidades operacionales. También se organizaron talleres relacionados con la creatividad que siempre tenía como tema las historias de los libros para niños.

LABORATORIOS MULTISENSORIALES: El Museo de la escuela también quiso probar otro tipo de talleres que unen varias habilidades y contenidos: estos son los talleres multisensoriales que intentaron combinar diferentes artes como la poesía, la música, la destreza. En el marco de estas experiencias se encuentra la iniciativa llamada "El carnaval de los animales", basado en los seres imaginarios de Camille Saint Saëns que inspiró a numerosos autores de literatura infantil. El

itinerario propuesto consistía en una combinación de lectura y juego, con especial atención al lenguaje corporal y sentido del ritmo, gracias a la intervención de un musicoterapeuta especialista.

Otra experimentación en el ámbito multisensorial se logró con la ayuda de psicólogos a través de la realización del laboratorio "CUENTOS para pensar, sentir, hacer". A través de la lectura, los niños vivieron una experiencia de relajación que les condujo a llevar a cabo y reconocer sus emociones en colaboración con los padres. Otra actividad de este tipo se llevará a cabo en este mes de diciembre de 2016, "Un cascanueces y muchos autores", que presentará una historia narrada por dos famosos autores como Hoffmann y Dumas y reinterpretados en la música de Tchaikovsky.

LABORATORIOS DE CAMPO: Otro campo de experimentación que aún se está definiendo es el de los laboratorios de campo. Tiene como objetivo desarrollar un modelo de laboratorio para la recolección de historias orales a través de visitas y entrevistas tipo y la investigación sobre el territorio con la guía científica del Museo. Los chicos serán capaces de adquirir información histórica de forma independiente a través de la metodología de la entrevista de campo y con estudios externos de estructuras escolares ya en desuso.



Figura 33. Taller explorativo dentro del Museo della scuola



Figura 34. Taller de lectura dentro Museo della scuola



Figura 35. Taller multisensorial en el Museo della scuola



Figura 36. Taller para la familia en el Museo della scuola

Los laboratorios experimentados continuaron con una fase de **verificación** mediante la aplicación de pruebas para evaluar tanto el impacto en el aprendizaje de contenidos históricos como los resultados educativos y pedagógicos. Se aplicaron las pruebas, casi siempre de respuesta cerrada, a los acompañantes adultos (tanto los maestros como los padres) con lo que era posible detectar el alto nivel de satisfacción de la iniciativa en todos los aspectos; en cambio, a los jóvenes participantes se les solicitan composiciones libres que posteriormente fueron analizadas, y se encontró un manejo excelente del léxico histórico, así como una buena comprensión de la historia y del material expuesto.

El momento final de las propuestas educativas casi siempre está dedicado al análisis, es decir, a una reflexión guiada sobre la experiencia vivida y la experiencia adquirida a través de la estimulación con las preguntas que indagan tanto en lo cognitivo como en lo emocional implicado en la trayectoria educativa.

Los talleres, a través de la participación y el juego, están permitiendo al Museo lograr su propósito educativo, permitiendo la adquisición de los elementos de la historia de la escuela, un mayor conocimiento de los diferentes tipos de fuentes, la conciencia y la comprensión del valor del bien escolar, así como también una mayor atención hacia el mundo del libro como bien histórico y como instrumento didáctico y de placer.



Figuras 37-38-39. Momentos de las entrevistas realizadas con maestros jubilados

Conclusión. Un museo para educar a los futuros ciudadanos.

Las experiencias llevadas a cabo en el Museo, y brevemente ilustradas en estas páginas, encuentran su mínimo común denominador en la exigencia de identificar los caminos originales recorridos en la educación del ciudadano capaces de introducir entre la historia y la memoria de la comunidad local una forma de participación activa a través de una didáctica de los museos capaz de desarrollar una plena valoración del patrimonio histórico educativo apoyándose en el rigor de la investigación histórico educativa.

Bibliografía

ALBRIGONI, Mario, PEREGO, Clara (2008). «Una questione di metodo storiografico e didattico». In BRUSA, Antonio, FERRARESI, Alessandra, LOMBARDI, Pierangelo (ed), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia, tra scuola e università*. Milano: Edizioni Unicopli, pp. 469-495.

ANDREASSI, Rossella (2010). «Il patrimonio museale». In ZILLI, Ilaria (ed), *Atlante delle emergenze culturali del Molise: risultati, riflessioni e implicazioni di un primo censimento*, Campobasso: Editore Palladino, pp. 83-98.

ANDREASSI, Rossella (2013). «Luoghi e strumenti per la ricerca e la didattica. Il Centro per la Storia delle istituzioni scolastiche, del libro per la scuola e la letteratura per l'infanzia e il Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise», in Atti convegno internazionale CIRSE *La ricerca storica educativa oggi*. Lecce: Multipensa, vol. 1, pp. 175-192.

ANDREASSI, Rossella (2014). «Il patrimonio storico scolastico come risorsa pedagogica», in Atti Convegno Siped, *Generazioni pedagogiche a confronto. Nuove prospettive di ricerca e dimensione internazionale*. Lecce: Pensamultimedia, e-book pp. 353-364.

ANDREASSI, Rossella (2014). «The school museum as a learning place: the experience of the Museum of School, and Popular education of the University of Molise (Italy)», in *Atti della IV Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (Sephe)*, Madrid, pp.165-177.

ANDREASSI, Rossella, VIOLA, Viola (2014). «Percorsi per la conoscenza partecipata della storia della scuola: l'esperienza del Ce.S.I.S. e del Museo della scuola dell'Università degli Studi del Molise». *Glocale: rivista molisana di storia e scienze sociali*. Campobasso: Edizioni il Bene Comune, n.8, pp.217-227.

BARAUSSE, Alberto (2004). *I maestri all'università. La Scuola pedagogica di Roma (1904-1923)*, Perugia: Morlacchi.

BARAUSSE, Alberto (2009). «L'educazione linguistica nelle scuole molisane dall'Unità alla fine dell'Ottocento». *History of Education & Children's Literature*. a. IV, n. 2, pp. 225-249.

BARAUSSE, Alberto (2010). «Alla scoperta di nuovi tesori: le carte e i libri scolastici come beni culturali», in I. Zilli (a cura di), *Atlante delle emergenze culturali in Molise*. Campobasso: Palladino, pp. 127-144.

BARAUSSE, Alberto (2013). «E non c'era mica la bic. Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica ». In CAVALLERA H.A. (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia Editore, tomo II, pp. 539-560.

BERNARDI, Paolo, MONDUCCI Francesco (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Novara: UTET.

BORTOLOTTI, Adriana, et al. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*. Milano: Franco Angeli.

BRUNELLI, Marta (2013). «La catalogazione dei «beni culturali della scuola», in CAVALLERA H.A. (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia Editore, pp. 194-199.

BRUNELLI, Marta (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM.

BRUNELLI, Marta, PATRIZI, Elisabetta (2011). «School museums as tools to develop the social and civic competencies of European citizens. First research notes, *History of Education & Children's Literature*, VI, 2. Macerata: Eum Edizioni Università di Macerata, pp.507-524.

BRUSA, Antonio, FERRARESI, Alessandra (2009). *Clio si diverte*. Molfetta: Edizioni La Meridiana.

CUNNINGHAM, Mary K., BRUNELLI, Marta (trad.) (2012), *Manuale di formazione per interpreti museali*. Macerata: EUM.

D'ALESSIO, Michela (2014). «Life at school: class registers as a new source of studying historical and educational heritage» in *Atti della IV Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Studio del Patrimonio Histórico Educativo (Sephe)*, pp. 401-409.

D'ALESSIO, Michela (2010). «Il fondo dei quaderni di scuola del “Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia” dell'Università del Molise: una raccolta in corso». In MEDA J., MONTINO D., SANI R. (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa, pp. 127-146.

D'ALESSIO, Michela (2011). «Mostra storico-documentaria “L'Italia a scuola. 150 anni tra storia e memorie”. Università degli Studi del Molise, Campobasso, 23 marzo-1 giugno 2012», *Nuovo Bollettino CIRSE*, vol. 1-2, pp. 39-44.

D'ALESSIO, Michela (2016). «Between the desks of the Italian rural schools in the first half of XX century. The teachers' voice in school life stories». In [DÁVILA BALSERA](#), Paulí, [NAYA GARMENDIA](#), Luis María (coord.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, pp. 843-854.

D'ASCENZO, Mirella, VIGNOLI, Roberto (edd.) (2008). *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento, Il Museo didattico ‘Luigi Bombicci’ di Bologna*. Bologna: Clueb.

DEPAEPE, Marc, SIMON Franck (1995). Is there any place for the history of Education in the History of Education? A Plea for the history of Everyday Educational Reality in-and outside Schools. *Paedagogica Historica*, XXXI, 1, pp. 9-16.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2007). *La Cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: CEINCE.

FERRARI, Monica (2006). «I beni culturali nella scuola». *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 15, pp. 21-26.

GROSVENOR, Jan, LAWN, Martin, ROUSMANIERE Kate (1999). *Silences and Images: the social history of the classroom*, New York: Peter Lang.

JULIA, Dominique (1995). «La culture scolaire comme objet historique», in Novoa, A., Depaepe M., Johanninger E.W. (edd.). *The Colonial experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. *Paedagogica Historica*, Supplementary Series, I, pp. 353-382.

JULIA, Dominique (1996). «Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3, pp. 119-147.

MAGGI, Maurizio, FALLETTI, Vittorio (2000). *Gli ecomusei che cosa sono*. Torino: Allemandi.

MATTOZZI, Ivo (2011). *Pensare la storia*. Castel Guelfo di Bologna: Cenacchi.

MEDA, Juri (2006), «Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore». *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, fasc. 13, pp. 74-98.

MEDA, Juri (2011). «“Mezzi di educazione di massa”. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una “storia materiale della scuola” tra XIX e XX secolo», *History of Education & Children's Literature*, 1, pp. 253-280.

MEDA, Juri (2013). *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in BADANELLI, Ana M. MEDA Juri (edd.) *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata: Eum. pp. 167-198.

MEDA, Juri (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: Angeli.

MEDA, Juri, MONTINO Davide, SANI Roberto (edd.) (2010). *School exercise books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Edizioni Polistampa.

MONTINO, Davide (2006). «Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia del Novecento», *Contemporanea*, n. 4, pp. 629-652.

MUSCI, Elena (ed.) (2014), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*. Napoli: Edises.

SIDOTI, Beniamino (2008). *Giochi con le storie. Modi, esercizi e tecniche per leggere, scrivere e raccontare*. Molfetta (Ba): La Meridiana.

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (2013). *Museologia de la educacion: divulgación cultural, atractivo turistico o practica historiografica?* In BADANELLI, Ana, MEDA, Juri (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata: Eum. pp. 141-166.

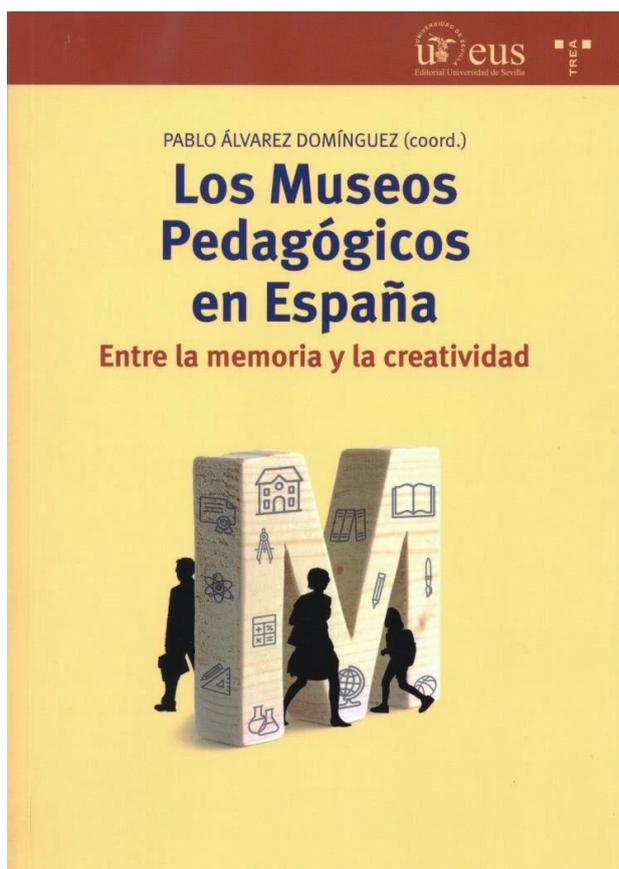
VIOLA, Valeria, (2014), «Cataloguing school cultural heritage. The experience of University of studie of Molise», in A. M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanza, C. Rodriguez Guerrero (edd.), *Pedagogia museistica. Prácticas, usos didacticos e investigacion del patrimonio educativo*, Atti della VI Jornadas científica della Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Historico educativo SEPHE, pp. 153-162.

YANES CABRERA, Cristina (2011). «The museum as a representation space of popular culture and educational memory». In *History of Education & Children's Literature*, VI, 1, Eum Edizioni Università di Macerata, Macerata 2011

Los museos pedagógicos en España

Entre la memoria y la creatividad

Álvarez Domínguez, Pablo (coordinador), *Los museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón / Sevilla, Ediciones Trea / Editorial Universidad de Sevilla, 2016, 260 pp.



El panorama de los museos pedagógicos o de educación en la actualidad en España es muy diferente del de hace quince años.

Cuando el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) tenía que ponerse en marcha tras su creación sobre el papel de noviembre de 2000, se propusieron los encargados de hacerlo buscar referencias a través del entonces no muy desarrollado Internet de los museos de educación existentes en todo el mundo, porque los españoles eran muy escasos. Fruto de ese trabajo fue la publicación del libro de Vicente Peña Saavedra, Manuel Fernández González y Oscar Montero Feijoo *Os museos da educación en Internet* (Santiago de Compostela, Xunta de Galicia y Mupega, 2004). Porque, en

efecto, hubiera sido muy insuficiente para ellos recorrer entonces nuestro país visitando instituciones de las que tomar ejemplo para crear la estructura de un museo pedagógico nuevo; y por ineludible -si se quería actuar con fundamento- tuvieron el adentrarse en ese viaje solo virtual (recorrer el mundo físicamente para esa búsqueda no parecía posible) que diera las pistas de lo que se podía hacer en Santiago de Compostela.

En esa publicación del MUPEGA encontramos los enlaces (aunque muchos ya no están activos) a multitud de páginas web de museos pedagógicos de los cinco continentes.

Sara González Gómez en 2008 en la revista *Foro de Educación* actualizó las direcciones de Internet de la publicación gallega:

<http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/174/131>

Afortunadamente, unos quince años después sí se puede realizar un viaje -real- por España visitando una gran variedad de centros dedicados a conservar, estudiar y difundir el patrimonio histórico educativo.

Pablo Álvarez Domínguez ha coordinado la publicación *Los museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*, donde se relacionan “museos pedagógicos y centros de memoria educativa de España” (pp. 26-27) y sobre algunos de ellos -en concreto, sobre dieciséis de ellos- se realizan a lo largo de las páginas del libro descripciones de sus características y actividades por parte de personas vinculadas a los mismos.

Pero, antes de ello, *Los museos pedagógicos en España* comienza con un Prólogo de Alejandro Mayordomo, presidente de la SEPHE (sociedad que ha colaborado en la publicación del libro), en el que tiene el “atreimiento” de pedir “un esfuerzo de colaboración, intercambio y coordinación, así como dar un impulso a nuestra presencia en diferentes ámbito socio-culturales, académicos, políticos y de los medios de comunicación”, pero siempre como “pedagogos”, procurando que “nuestras creaciones museísticas tengan relato o narración”: “el reto no es reducir la visita a espectáculo o elemento de ocio, sino integrar en ella propósitos y medios formativos.” (pp. 15-16)

En la Introducción, Pablo Álvarez, profundo conocedor de las posibilidades de estas instituciones (su tesis doctoral versó precisamente sobre esta temática) aboga por ir más allá de la acumulación de objetos pedagógicos en los museos de educación, haciendo de los mismos “espacios aptos para la reflexión y el encuentro con la cultura histórico-educativa, a través del diálogo con el menaje de la institución escolar”; posibilitando que en ellos la ciudadanía dialogue con el patrimonio de la escuela (p. 28). “Los museos de educación están llamados a convertirse en reconocidos centros culturales de investigación, docencia, interpretación y transferencia del conocimiento histórico-educativo...” (ibíd.). Por ello, hay que seguir trabajando -prosigue el profesor Álvarez Domínguez- “para propiciar la viabilidad y desarrollo de una serie de aspectos, tareas y retos fundamentales”, de los que él señala trece (pp. 28-30), dejando en un “Etc.” la posibilidad de incluir más. Los resumimos:

- Ampliar las colecciones.
- Generar nuevos proyectos de investigación.
- Divulgar los museos de educación entre la ciudadanía.
- Acercar los museos educativos a los centros escolares, para que en estos se trabajen contenidos propuestos por aquellos.
- Enseñar a la ciudadanía a valorar el patrimonio histórico-educativo, mediante políticas de difusión.
- Acompañar desde los museos educativos a los estudiantes de las Facultades de Educación en su formación, haciendo de estos museos un recurso docente.
- Fomentar la realización de tesis doctorales sobre el museísmo pedagógico y el patrimonio histórico-educativo.
- Aprovechar las nuevas tecnologías para todo lo relacionado con el patrimonio histórico-educativo (exposiciones virtuales, bases de datos en la red, videos, etc.).
- Trasladar las exposiciones fuera de las propias instituciones museísticas.
- Transformar los museos en lugares acogedores, donde se puedan realizar conciertos, festivales...
- Atender a la diversidad de los posibles visitantes.
- Propiciar la custodia en los museos de educación de los mejores trabajos de los estudiantes de Ciencias de la Educación.
- Formar a educadores e interesados en la didáctica del patrimonio histórico-educativo.

Estas trece líneas de actuación, con el posible añadido de más, suscitarían un consenso amplio, o incluso la unanimidad, entre los que trabajamos en museos de educación o instituciones similares.

Sin embargo, no resulta posible que una institución (incluso aunque se resucitara el Museo Pedagógico Nacional) actúe de manera eficaz en todos los aspectos que Pablo Álvarez señala. Cualquiera de las existentes habrá tenido que decidirse (de manera más o menos explícita), o incluso verse obligada, a trabajar -de momento- solo en una serie de líneas de actuación.

Vamos nosotros a tener ahora también el “atrevimiento” de construir (a la manera de lo que hizo el joven Frankenstein) un museo pedagógico ideal con partes de los museos españoles existentes. Para ello, iremos siguiendo los capítulos de *Los museos pedagógicos en España* y de cada una de las instituciones que se describen en ellos escogeremos solo lo que consideremos más relevante o destacado de cada uno para que fuera posible una hipotética unión con vistas a construir ese “engendro” que sería el museo pedagógico ideal que desarrollara todas las actividades imaginadas a un nivel muy alto.

Aproximadamente la mitad de los dieciséis museos de los que vamos a usar “partes” los conocemos personalmente y, lógicamente, de ellos podemos hablar con más conocimiento de causa.

Para este elemental análisis, hemos también vuelto a visitar las webs de todos los centros que aparecen en *Los museos pedagógicos en España*, la mayoría de los cuales están también descritos en los sucesivos números de esta revista *Cabás* dentro del apartado “Centros PHE”.

-Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (Pablo Álvarez Domínguez, Marina Núñez Gil y María José Rebollo Espinosa): De esa institución, nos gustaría destacar el interés de vincularla a proyectos de investigación y, en general, la explotación de sus posibilidades docentes, dirigidas fundamentalmente a los alumnos de la propia facultad donde se ubica. También, el fomento de foros diversos de intercambio de conocimientos sobre el patrimonio histórico educativo y sobre el museísmo educativo, en especial las diversas ediciones del Seminario sobre la Recuperación del Patrimonio Histórico Educativo.

-Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva (Manuel Reyes Santana): Elegiríamos de este museo la recreación de algunos espacios muy singulares donde se impartía docencia en unos ya muy lejanos tiempos, como son las “escuelas de amigas” y los “maestros cortijeros”, y, en general, la buena circulación que permite la distribución de la exposición.

-Museo Pedagógico de Aragón (Víctor Manuel Juan Borroy): De la, al principio, modesta exposición reunida en el Centro de Profesores de Huesca por Rafael Jiménez al actual museo de la céntrica plaza de Luis López Allué hay una gran diferencia. Este museo tiene entre sus virtudes más destacadas, aparte de la ubicación que acabamos de citar, su dependencia de la Administración Educativa, su museografía bien realizada (con fondos destacables, con la recreación de aulas de tres épocas diferentes, con la colección de globos terráqueos, de huchas del Domund...), su catalogación usando la herramienta Domus y sus publicaciones. La posibilidad de complementar la visita acercándose a la musealizada escuela de Linás de Marcuello -en un entorno donde están también el castillo de Loarre, Riglos...- añade un atractivo extra a la visita al propio Museo Pedagógico de Aragón.

-Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, CRIEME (José Miguel Saiz Gómez): Intentando no pecar de subjetividad por la cercanía al mismo, el CRIEME de Polanco (Cantabria) posee, como el anterior Museo Pedagógico de Aragón, la virtud de depender de la Administración Educativa. Desde sus inicios en 2005, destacó por su apuesta por unas ambiciosas actividades de difusión que iban más allá de las propias paredes del edificio que alberga su sede, trabajando sobre el patrimonio histórico con los niños y niñas en los propios centros educativos de la región. También desde sus inicios -refrendado de manera más explícita por una reciente Orden que los regula- sus cometidos se extendían a la responsabilidad sobre todo el patrimonio existente en los centros dependientes directamente de la propia Consejería de Educación, Cultura y Deporte, obligando a estos a la catalogación de los materiales históricos que custodien en una base de datos común; y debiendo velar el CRIEME por la buena conservación de la totalidad de esos materiales. Por último, la revista digital *Cabás*, junto a la elaboración de otros materiales audiovisuales de

recuperación de la memoria y sus exposiciones temporales, serían elementos también destacables de su trabajo.

-Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha (Juan Peralta Juárez): Tras los avatares sufridos en los últimos años, parece que por fin el museo de Albacete va a quedar instalado en una sede estable apropiada. De esta institución, nos gustaría destacar su colección de juguetes (sin despreciar por ello los valiosos materiales estrictamente escolares), sus publicaciones, su dependencia de la Administración Educativa (a veces una complicada dependencia), su Asociación Cultural Amigos del Museo del Niño -con sus múltiples actividades- y su completísima página web.

-Centro Internacional de la Cultura Escolar, CEINCE (Agustín Escolano Benito): El CEINCE no es propiamente un museo, sino un centro de investigación que se sitúa como un observatorio de interpretación de la escuela actual que mira al ayer y al futuro. Pero junto a lo anterior, destacar que atesora una colección amplísima de manuales escolares que posibilitan también investigar a partir de ellos.

-Centro-Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, CEMUPE (Bienvenido Martín Fraile y María Isabel Ramos Ruiz): Destacaríamos, además de sus iniciativas de investigación y de utilización para la docencia, su colección de cuadernos escolares, elementos fundamentales de la recuperación de la cultura educativa de otro tiempo.

-Museo Pedagógico de Otones de Benjumea, Segovia (Juan Francisco Cerezo Manrique): “La última escuela”, museo del pequeño pueblo de Otones de Benjumea, a pocos kilómetros de Turégano, tiene en nuestra opinión como aspecto más destacable la implicación de los propios habitantes de la localidad en el museo, que lo tienen -junto al museo etnográfico- como algo propio muy valioso. Eso le otorga al mismo, a pesar de las dificultades de una zona tan poco poblada, garantías de continuidad. Los materiales que posee son muchos y muy valiosos, aunque a primera vista su exposición, no muy organizada, no dé esa sensación.

-Museo Virtual de Pedagogía de la Universidad de Vic, MUVIP (Eulàlia Collelldemont Pujadas y Núria Padrós Tuneu): Destacar su preocupación por el rigor en la catalogación y su vinculación a posibles investigaciones.

-Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío (Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora): El potencial para el desarrollo de investigaciones rigurosas, siguiendo la estela dejada por Julio Ruiz Berrio, sería lo que más se podría señalar como destacable de esta institución de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, que posee además fondos importantes (manuales escolares, revistas, mapas, películas, trabajos de alumnos de Pedagogía...).

-Museo Virtual de Historia de la Educación -MUVHE- y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa -CEME- de la Universidad de Murcia (Pedro Luis Moreno Martínez): Debe destacarse en estos centros la importancia de sus proyectos de investigación, concretados en exposiciones y publicaciones de gran interés. Igualmente, su dependencia de la Universidad de Murcia, en manos

de un amplio grupo de profesores de la Facultad de Educación vinculados desde hace tiempo al estudio del patrimonio histórico-educativo, como Pedro Luis Moreno, director del CEME. Poner a disposición sus fondos para el trabajo de estudiantes de la Facultad o de profesores merece también resaltarse.

-Seminari-Museu d'Història de l'Escola (María del Carmen Agulló Díaz y Alejandro Mayordomo Pérez): Estas instituciones de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia destacan por su interés en la difusión del patrimonio histórico educativo de su zona a través del dinamismo de sus exposiciones y de las otras actividades que realizan.

-Museo Pedagógico de Galicia, MUPEGA (Emilio Castro Fustes y Vicente Peña Saavedra): Pionero en tantas cosas, del MUPEGA debe destacarse, en primer lugar, su continente, el edificio que lo alberga. Es una construcción amplia, donde la circulación de los grupos de visitantes, cuando son estos numerosos, no acarrea los problemas de la mayoría de los centros. Los grandes espacios expositivos albergan recreaciones de aulas y de otras dependencias educativas, además de colecciones de objetos concretos, muy bien expuestas, con una museografía cuidadosamente realizada. Además, su proceso inicial de recuperación de materiales fue ejemplar. Su dependencia de la administración educativa también es algo que debe destacarse, así como la *Rede Mupega*, que preserva y difunde el patrimonio de los Institutos históricos gallegos.

-Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears, AMEIB (Antoni Aulí Ginard, Joan Cánovas Salvà, Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda García): Ser centro de recogida de materiales y documentación por parte de la administración educativa ha sido la tarea fundamental del AMEIB, lo que ha evitado la pérdida de importantes vestigios del pasado de la escuela en las Islas Baleares. Destacar también sus actividades y la difusión social de la institución.

-Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna, MEDULL (Ana Vega Navarro, Luis Feliciano García y José Diego Santos Vega): Sus exposiciones permanentes y la colaboración con otras instituciones para realizar exposiciones temporales nos parece lo más destacable del MEDULL. Su apertura a otras actividades no estrictamente relacionadas con la historia de la escuela podría destacarse como medio de acercamiento del público en general a este museo.

-Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, UPV-EHU (Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia): Su inauguración oficial está muy reciente -el 24 de octubre último-, aunque este museo lleva funcionando desde bastante tiempo atrás. Y lo más destacable, aparte de su dependencia de la Universidad del País Vasco, sería su función como centro de documentación.

Como señalábamos al principio, afortunadamente en muy pocos años el panorama de los centros de recuperación de la memoria de la escuela ha cambiado radicalmente en España.

Hoy en día, cualquier institución nueva que se embarque en esa tarea o cualquiera de las ya existentes que quisiera trabajar sobre algún aspecto que hasta la actualidad no hubiera desarrollado

tendrían la posibilidad de acudir a algunas de las que aparecen explicadas en *Los museos pedagógicos en España* (o a otras que se pueden encontrar en la tabla de las pp. 26-27) y tomar referencias y preguntar por las dificultades que se podrían encontrar.

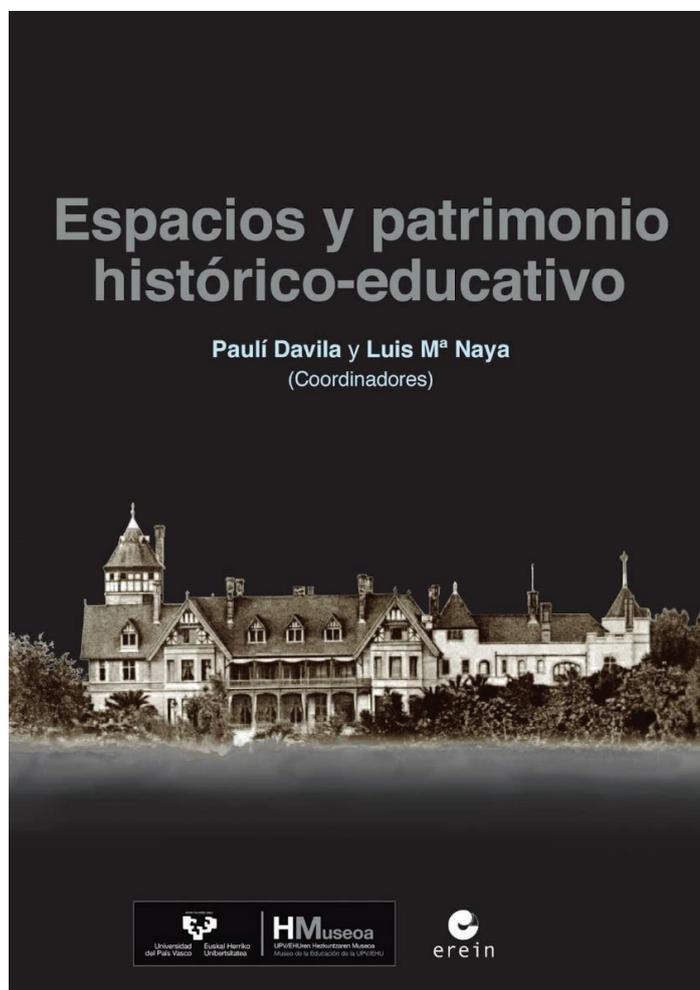
Somos conscientes de que abarcar en una sola institución de una manera eficaz todos los aspectos desarrollados en cada una de las dieciséis instituciones que se describen en este libro es una tarea imposible, porque se necesitaría una dotación de personal y de medios económicos tan grande que se hace casi inconcebible su existencia (tampoco en el extranjero nos encontramos con instituciones que lo pretendan). Además, existen características que son positivas, pero que no son compatibles, como, por ejemplo, ser un centro dependiente de una universidad -con las ventajas que ello comporta- y a la vez de la Administración Educativa -con las otras ventajas que esto tiene-; o, por ejemplo, ser un centro con una organización jerarquizada o con una más bien colectiva, con los aspectos positivos y negativos que cada una tiene.

Agradecer, por último, al coordinador de la publicación, Pablo Álvarez Domínguez, miembro del Consejo de Dirección y coordinador de Relaciones Interuniversitarias de esta revista *Cabás*, el que nos haya facilitado en un solo volumen una guía tan útil.

José Antonio González de la Torre
CRIEME

Espacios y patrimonio histórico-educativo

Dávila Balsera, Paulí y Naya Garmendia, Luis María (coordinadores), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (ponencias y comunicaciones presentadas en las VII Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo -SEPHE- y el V Simposium de la Rede Iberoamericano para a Investigaçãõ e a Difusãõ do Patrimônio Histórico Educativo -RIDPHE-). San Sebastián, Universidad del País Vasco / Museo de la Educación de la UPV/EHU / Erein, 2016, 1370 pp. (el contenido de este libro está disponible solamente en formato digital en ADDI, el Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco: <https://addi.ehu.es/handle/10810/18512>)



En apenas un puñado de años, la posibilidad de reconstruir el pasado de la escuela se está proveyendo de una gran cantidad de materia prima, necesaria en los primeros momentos del desenvolvimiento de un campo de investigación nuevo como es ese.

Esa amplia y rápida acumulación de contenidos se está consiguiendo por la aparición de libros -individuales y colectivos-, de publicaciones periódicas (*Cabás* sería una de ellas) y de las actas de congresos especializados, entre los cuales las Jornadas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) añaden mucho al enriquecimiento cuantitativo y cualitativo de esas referencias tan necesarias para los investigadores de la historia del pasado escolar.

La aportación de las VII Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo -SEPHE-, celebradas en San Sebastián del 29 de junio al 1 de julio de 2016, conjuntamente con el V Simposium de la Rede Iberoamericano para a Investigaçãõ e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo -RIDPHE-, debe valorarse como otra importante suma, de nada menos que 1370 páginas, a eso que acabamos de llamar acumulación de contenidos.

La publicación digital, coordinada por Paulí Dávila y Luis María Naya, comienza por la transcripción de las conferencias impartidas por los profesores Antonio Viñao, Martha Lourenço y Marta Brunelli, para a continuación reproducir las comunicaciones presentadas a las Jornadas y el Simposium, divididas en cinco secciones y subdivididas a su vez cada una de ellas en varios apartados.

La primera de las tres conferencias, a cargo de Antonio Viñao Frago, de la Universidad de Murcia, es la titulada “Los espacios escolares. ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?” (pp. 25-59)

Partiendo de la base de que el hombre ha modificado los espacios naturales para adaptarlos a las diferentes actividades y relaciones que en los mismos puede desarrollar, el espacio escolar adquiere por ello características específicas.

Sería este campo de estudio de los espacios escolares, señala el profesor Viñao, el complemento a los que ha desarrollado él ya sobre otros dos elementos conformadores de la llamada cultura escolar: los tiempos y los soportes y modos de comunicación escolares.

Los espacios educativos -prescindiendo en esta conferencia de su valor como patrimonio histórico-, señala, polifacéticos y multiformes. Porque “los espacios escolares ofrecen, histórica y contemporáneamente, una diversidad bastante más amplia de lo que en principio imaginamos o suponemos.” (p. 26)

De entre las muchas miradas posibles sobre estos espacios, Antonio Viñao se limita en esta conferencia a dos: “Una de índole general, antropológica, desde la proxemia o ciencia que estudia la dimensión espacial del comportamiento humano -el empleo del espacio por el ser humano-, es aplicable tanto a los espacios escolares como no escolares. Y, como es obvio, a cualquier tipo de

espacio convertido por el ser humano, en lugar y territorio. La segunda se circunscribe al espacio escolar y pretende ofrecer un modelo, entre otros posibles, para el análisis del mismo.” (p. 27)

Dentro de la primera mirada, y tras describir el espacio en general como algo a la vez subjetivo (lugar) -sometido a la perspectiva- y objetivo (territorio), aplica al espacio escolar esta doble manera de abordarlo.

Pero para llegar a tener un “lugar” autónomo los espacios escolares tuvieron que pasar en muchos casos por ubicaciones no específicas (como la casa del maestro) o anejas a otras instituciones (como los conventos o las catedrales).

Una vez se llega históricamente a la erección de edificios específicos para el uso escolar, se puede estudiar su zona de influencia, su fachada y cierre, el espacio no edificado y el edificado, la distribución interna de este último y, algo muy importante, la configuración del aula, ya que “el aula de clase es el contenedor donde tiene lugar la actividad que, al menos teóricamente, justifica la existencia del resto de dependencias y espacios que forman el recinto escolar. Incluso, en ocasiones, es la única dependencia del mismo. El espacio escolar comienza y termina con ella misma” (p. 46). Finalizando la conferencia con la descripción de los modelos del XIX de las *infant schools* británicas, del *pupil teacher system*, también británico, y de la *recitation room* y del *Akron plan*, ambos de Estados Unidos.

La transcripción de la conferencia incluye interesantísimas imágenes referidas a los contenidos que expone en la misma el profesor Viñao.

La profesora Marta C. Lourenço, del Museu Nacional de História Natural e da Ciência (MUHNAC) y Centro Interuniversitário de História das Ciências e Tecnologia (CIUHCT) de la Universidad de Lisboa, es la autora de la segunda de las conferencias, titulada “Museus e coleções universitárias na Europa e América Latina: um panorama diverso” (pp. 61-77).

Comienza señalando que las colecciones universitarias están en un momento de cambio, ya que se están estudiando nuevos modelos de gestión y de distribución de los materiales históricos para evitar, especialmente, el riesgo de su pérdida; para proseguir analizando el papel que deben tener los mismos, dada su importancia innegable, dentro de las propias instituciones universitarias: “É difícil acreditar que, actualmente, os museus universitários raramente sejam utilizados como ‘palco’ para divulgação da investigação contemporânea, nomeadamente controvérsias e temas científicos com impacto social, quando há investigadores ‘à mão’, que, certamente, teriam todo o interesse em divulgar o seu trabalho a um público mais vasto. É, ainda, difícil de compreender o porquê de tão poucos museus universitários europeus serem ‘janelas’ entre a universidade e a sociedade, usando o pessoal, os laboratórios e os conteúdos disponíveis na universidade como plataforma para o outreach. Reciprocamente, de que estão as universidades à espera para utilizarem os seus museus no sentido de alcançarem, de forma efectiva e eficiente, segmentos cada vez mais abrangentes da sociedade, incluindo potenciais futuros alunos?” (p. 70)

Aunque el panorama, a pesar de las dificultades, tanto en Europa como en América Latina es esperanzador, por los “indicios positivos” que la profesora Lourenço señala al final de su conferencia.

“La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación” es la última de las tres conferencias. Y la impartió la profesora Marta Brunelli, del Museo de la Escuela “Paolo y Ornella Ricca”, Centro de Investigación sobre los manuales escolares y la literatura infantil de la Universidad de Macerata (pp. 79-95).

Comienza su conferencia la profesora Brunelli con la pregunta acerca de si los museos del patrimonio educativo pueden ser realmente un espejo de la historia de la educación. Y responde con la constatación de que desde los años ochenta se han creado en Europa y fuera de ella una gran cantidad de museos dedicados al patrimonio histórico educativo: “Estos nuevos museos de la educación -definidos así en contraposición a los museos pedagógicos de matriz decimonónica- se presentan hoy con una extrema variedad de tipos, resultado de iniciativas diferenciadas, germinadas en contextos muy alejados el uno del otro y, a menudo, dictadas con diferentes propósitos, a pesar de que compartan el objetivo principal de preservar el patrimonio educativo.” (p. 80)

Pero para que se pueda escuchar a esos objetos de los museos “que nos hablan” y revelan códigos, prácticas y usos de la cultura escolar (siguiendo en esto al profesor Escolano), indica Marta Brunelli que tenemos que conocer dónde se está avanzando en la investigación de cada uno de los tipos (“nuevos ejes temáticos”) que de ellos -los objetos- se conservan.

Hay unas posibles nuevas formas de difusión que ya los museos científicos y los arqueológicos están practicando desde hace tiempo. Y cree la profesora Brunelli “que una transición similar hacia un posible modelo de una *Historia pública de la escuela* puede ser realizada a través de la implementación de una museología escolar que asigne, también a los museos del patrimonio educativo, la función de instituciones en el centro de la ‘esfera pública’... y como actores capaces de desempeñar una nueva misión democrática en la sociedad contemporánea.” (p. 86)

Con la referencia de Habermas, el modelo comunicativo que se puede denominar la *interpretación del patrimonio* es “una forma de gestión del patrimonio cultural esencialmente dirigida a ofrecer a los visitantes experiencias participativas y emocionantes de aprendizaje: un verdadero aprendizaje recreativo... (cuya modernidad) consiste en el hecho de que demuestra su capacidad de satisfacer las demandas cognitivas y experienciales del público contemporáneo y, al mismo tiempo, de incorporar las más modernas orientaciones de la educación museal.” (p. 87)

En el Museo de la Escuela “Paolo e Ornella Ricca”, creado formalmente en 2009 como rama del Centro de documentación e investigación sobre los manuales escolares y la literatura infantil de la Universidad de Macerata, y abierto al público en 2012, se ha utilizado ese enfoque interpretativo (en los talleres que ha organizado se realizan experimentaciones didácticas para los docentes) con gran éxito, logrando “la construcción de una red de colaboraciones con otros especialistas (de la pedagogía museística y educación patrimonial), así como con las escuelas, maestros, asociaciones

culturales, autoridades locales que puede representar una oportunidad y un valor añadido para empezar una planificación compartida y para abrir el museo a un público más amplio, superando así el no fácil reto de convertir un depósito de materiales organizados en función de la investigación académica, en un lugar abierto a todo tipo de público, y un laboratorio en el que activar nuevas formas de *hacer y comunicar* la historia de la educación. (...) En virtud de su propia naturaleza los museos del patrimonio pueden, quizás más que otros lugares e instituciones, activar espacios de debate público sobre un tema fundamental y de interés compartido como es la educación, facilitando así el encuentro entre la investigación académica, el mundo de la escuela y la sociedad en su conjunto.” (p. 91)

Tras las tres conferencias, *Espacios y patrimonio histórico-educativo* recoge todas las comunicaciones, divididas -como hemos señalado- en cinco secciones, y subdivididas a su vez en diversos apartados.

La Sección 1 (“Espacios escolares”) se subdividió en los siguientes apartados: los centros educativos y el espacio escolar; arquitectura escolar y proyectos educativos; objetos materiales, prácticas pedagógicas y usos del espacio.

La Sección 2 (“Espacios Lúdicos”) no se subdividió en apartados.

La Sección 3 (“Espacios Espejo”), en: los espacios educativos en la cinematografía; los espacios educativos y la fotografía; los espacios educativos y su representación.

La Sección 4 (“Espacios Relatados”), en: la voz del magisterio; espacios y narraciones pedagógicas; cuadernos escolares.

La Sección 5 (“Los museos y el Patrimonio Histórico-Educativo”), en: los museos de la educación y las prácticas pedagógicas; colecciones, museos y patrimonio educativo; centros de documentación y archivos.

Imposible reseñar, ni de manera breve, tal cantidad de comunicaciones.

La aportación de contenidos es muy grande. A pesar de las lógicas repeticiones (en general, a la hora de contextualizar las investigaciones concretas) de lugares comunes para todos los inmersos en el mundo de la historia de la educación y del patrimonio histórico educativo, esta publicación digital proporciona muchas cosas nuevas.

Solo vamos a hacer unas escuetas referencias a algunas de ellas -sin que implique de ninguna manera destacarlas de las demás- que nos han llamado la atención por algún aspecto especial que pueda tener relación con nuestro propio trabajo:

-Paulí Dávila Balsera, Luis María Naya Garmendia e Iñaki Zabaleta Imaz en “Internados religiosos: marketing del espacio a través de las memorias escolares” han utilizado una gran cantidad de

memorias escolares para su estudio, confirmando que estas son una fuente de recuperación de la memoria educativa que ofrece muchas posibilidades a la investigación.

-Juan González Ruiz en “Donde el Instituto: urbanismo y construcciones escolares en España durante el primer tercio del siglo XX” demuestra la posibilidad de, sin recurrir a referencias externas (es una de las dos comunicaciones -junto a la de Isabel Carrillo Flores- que no aportan bibliografía alguna), construir un discurso propio riguroso y muy sugerente a base solo de valoraciones personales.

-Josep Casanovas Prat y Eulàlia Collelldemont Pujadas en “La fachada de la escuela: la imagen de la enseñanza en los films documentales de inauguración de grupos escolares durante la dictadura de Primo de Rivera” analizan un material muy original para recuperar ese momento histórico concreto.

-Beatriz Romero, Boris Toulhier, Carmen Colmenar, Teresa Rabazas y Sara Ramos en “Fotografía y recuperación de la memoria escolar en espacios virtuales” nos indican cómo utilizar las imágenes en las visitas a determinados aspectos de los museos virtuales de educación, ejemplificándolo con fotos de colegios de Madrid de lo que hoy en día se llama educación especial de las décadas de los cincuenta y los setenta del siglo pasado.

-Francesca Davida Pizzigoni en “Del patrimonio de una escuela al patrimonio de todas: reflexiones sobre el catálogo virtual de los museos escolares de Turín” explica el proyecto de realización en esa ciudad italiana de un catálogo virtual compartido entre diez centros de primaria y secundaria que han creado con su patrimonio histórico educativo museos escolares.

-Pablo Álvarez Domínguez en “El museo de educación como centro de interpretación: revelar el sentido del patrimonio histórico educativo” nos habla de las posibilidades que los museos escolares tienen de lograr, más allá de aportar una mera información y comunicación, la explicación del significado del pasado de la escuela, convirtiéndose en centros de interpretación (cuyo auténtico sentido matiza).

-María del Carmen Agulló Díaz y Blanca Juan Agulló en “*La voz de la escuela*: recuperación, catalogación y difusión del patrimonio sonoro histórico educativo en los museos” escriben sobre la importancia de la conservación y difusión de los sonidos escolares (no solo de los testimonios grabados de personas o de los materiales conservados en los centros escolares editados en soportes de audio para usos didácticos), sino también de los sonidos específicos de la escuela (timbres, ruidos del patio, etc.). Todos ellos son parte también del patrimonio histórico educativo que deben añadirse a los más generalizados materiales visuales.

Por último, señalar dos cosas:

En primer lugar, referirnos a que algunas comunicaciones -aunque un número mínimo de ellas- abordan contenidos que no pertenecen a lo que se puede entender por patrimonio histórico educativo, por comprensivos que seamos -en cuanto a la distancia temporal- a la hora de entender lo que significa el término histórico.

Y, en segundo lugar, reiterar que no entendemos por qué no se utiliza el idioma italiano -o el francés- en las comunicaciones (que están realizadas en español, portugués, inglés y catalán), dada la cantidad de participantes que sobre todo de Italia escriben comunicaciones.

Pero estos últimos son solo pequeños detalles. Lo importante es lo mucho que aporta *Espacios y patrimonio histórico-educativo* y lo agradecidos que tienen que estar todos los interesados en el patrimonio histórico educativo a quienes han hecho posible (la Universidad del País Vasco y las otras instituciones colaboradoras) el que dispongamos de tan importante ayuda para la investigación de múltiples aspectos de esa disciplina.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

