

Cabás

Junio 2016

Patrimonio Histórico-Educativo

**El VI Congreso
de la Federación Internacional
de Asociaciones de Maestros**

**MUSEOS de
Belgrado y Alcorisa**

**El Instituto de Segunda
Enseñanza de Cáceres**

EXPERIENCIAS

- **Juegos y juguetes de ayer**
- **Mujeres de anuncio**

**DE LA VARA AL METRO:
La recepción del
Sistema Métrico Decimal**

**Las colonias escolares
marítimas madrileñas
en el Sanatorio de Pedrosa**

**La promoción escolar
de los jándalos
en Cantabria**

**Influencias pedagógicas
de Andrés Manjón en
Baltasar Pardal**



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela

Cabás n.º 15

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

Ángel Llano Díaz El VI Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (FIAM-FIAI). Santander, 1933	1
Cristina Redondo Castro, Carmen Sanchidrián Blanco e Isabel Grana Gil El Instituto de Segunda Enseñanza de Cáceres. El edificio y sus mejoras (1900-1936) ...	19
Juan González Ruiz De la vara al metro: la recepción del Sistema Métrico Decimal en la escuela española del siglo XIX	43
Juan Félix Rodríguez Pérez Las colonias escolares marítimas madrileñas en el Sanatorio de Pedrosa (1910-1911)	88
María Victoria Cabièces Ibarrodo La promoción escolar de los jándalos en Cantabria	113
M. ^ª Carmen Gómez Gómez, Jacinto Escudero Vidal y M. ^ª Teresa Iglesias Polo Influencias pedagógicas de Andrés Manjón en Baltasar Pardal	131

Experiencias

Josefa Ortiz Moreno y Pablo Álvarez Domínguez Una mirada a los juegos y juguetes del ayer. Encuentro intergeneracional entre abuelos/as y nietos/as para la recuperación del patrimonio educativo	145
María José Rebollo Espinosa Mujeres de anuncio. Evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española	167

Relato escolar

Miriam Sonlleve Velasco Bajo los cimientos del Colegio Público segoviano “Domingo de Soto”: la escuela de los Huertos en la posguerra desde un relato escolar	177
---	-----

José Luis Rodríguez Villa

El libro de lectura de la Baja Sajonia: *Lesebuch für Niedersachsen*. Una aproximación a la enseñanza alemana 188

Foto con historia

Valeriano Durán Manso

Educación, religión y folklore en la celebración de fin de curso del Colegio María Inmaculada de Zafra (Badajoz) 196

Centros PHE

Ana Galán Pérez

El Museo de la Pedagogía de Belgrado (Serbia) y la comunicación del patrimonio educativo 201

Salvador Berlanga Quintero

Museo de la Escuela Rural de Teruel, en Alcorisa. Del pupitre bipersonal a la escuela digital 219

Reseñas bibliográficas

José Arce Bodega: la pasión por la escuela de un inspector ilustrado. Estudio preliminar de Juan González Ruiz 231

María Dolores Ruiz de Lacanal Ruiz-Mateos (dir.), *Colecciones educativas de la Universidad de Sevilla: I Encuentro Arte & Ciencia* 236

Carmen Colmenar Orzaes y Teresa Rabazas Romero (eds.), *Memoria de la educación: el legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio* 241

El VI Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (FIAM-FIAI). Santander, 1933

The VI Congress of the International Federation of Teachers Associations (FIAM-FIAI). Santander, 1933

Ángel Llano Díaz
IES el Astillero

Fecha de recepción del original: Marzo 2016
Fecha de aceptación: Abril 2016

Resumen:

En agosto de 1933 se desarrolló en Santander el VI Congreso de la FIAM, que supuso la celebración en España de uno de los grandes congresos internacionales de educación y la internacionalización de la principal asociación profesional del magisterio español, la Asociación Nacional del Magisterio Primario. La relevancia de este congreso superó los aspectos profesionales y educativos planteados en un principio, que se centraban en la crítica a los recortes educativos producidos por la crisis de 1929, la educación para la paz y el estudio de las condiciones para el paso de la enseñanza primaria a la secundaria, para acabar centrándose en el enfrentamiento entre el sindicato nazi alemán y los sindicatos democráticos europeos. Las fuentes primarias utilizadas han sido *La Revista de Pedagogía* –fuente de primer orden para conocer la evolución del asociacionismo internacional en esos años y su relación con el magisterio español- y la prensa local. También es importante la aportación de los recuerdos personales del que fuera secretario de la FIAM durante muchos años, Louis Dumas, recogidos en 1961.

Palabras claves: Magisterio. Sindicatos. Educación para la Paz. Pruebas de acceso a secundaria. Cooperación internacional. Federación Internacional de Asociaciones de Maestros.

Abstract

In August 1933 took place in Santander the Sixth Congress of IFMA, which involved the holding in Spain of one of the major international conferences of education and internationalization of the leading professional association of Spanish teachers, the National Association Primary teachers. The relevance of this Congress passed the professional aspects and educational raised at first, which focused on criticizing education cuts caused by the crisis of 1929, education for peace and the study of the conditions for changing of primary to secondary, to stop focusing on the confrontation between the German Nazi union and the European democratic unions. The primary sources used were The Journal of pedagogy -source first order to know the evolution of international as-

sociations in those years and its relationship with the Spanish- teachers and local press. Also important is the contribution of personal memories of the former Secretary of IFMA for many years, Louis Dumas, collected in 1961.

Keywords: Magisterium. Labor union. Education for Peace. entrance exams for Education Secondary. International cooperation. International Federation of the Teacher's Associations..

1.- Asociaciones y sindicatos del magisterio y el asociacionismo internacional.

El asociacionismo del magisterio público español en los años treinta del siglo XX estaba reducido a un pequeño número de asociaciones profesionales y sindicatos. Las tres principales organizaciones sindicales eran la Asociación del Magisterio Primario, la Confederación Nacional de Maestros y la Federación Nacional de Trabajadores de la enseñanza (FNTE-UGT), de la que formaba parte la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Santander, con Antonio Berna Salido, como uno de sus principales dirigentes.

La Asociación Nacional del Magisterio Primario (ANMP) se creó en agosto de 1901 con carácter estatal y obtuvo importantes logros iniciales especialmente en la mayor implicación del Estado en la educación primaria. Si en 1911 contaba con unos 15.000 miembros, a principios de los años treinta su número ascendía a 20.000.

La Confederación Nacional de Maestros se formó en 1920 a partir de escisiones en la ANMP, aunque no adoptó este nombre hasta 1923, y a principios de los años treinta contaba con unos 7.000 maestros afiliados

Por último, la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza-UGT fue el resultado de la transformación de la Asociación General de Maestros creada en 1912 y refundada en 1919. Contaba con unos 1.500 afiliados a principios de los años treinta.

Aida Terrón (2015:102-103) ha señalado como característico del período de entreguerras el paulatina conversión de las antiguas asociaciones profesionales -defensoras de la unidad de clase de los docentes en la defensa de los intereses colectivos frente al Estado- en sindicatos de clase, cuyos objetivos eran la solidaridad de la clase obrera y la lucha contra el capital. Incluso en los medios de protesta hubo una evolución a lo largo de este período, con la aceptación de los métodos sindicales de lucha propugnados por FETE-UGT, por parte de las demás asociaciones profesionales

frente a los tradicionales de estas (la negociación con los gobiernos, la ausencia de movilizaciones y huelgas).

El origen de la internacionalización sindical de los maestros puede remontarse a 1905 cuando se creó la Oficina Internacional de Maestros –*Bureau International des Instituteurs*- gracias al impulso de dos docentes belgas, Pierre Cnudde y Ch. Rossignol, que llegó a reunir a 350.000 maestros (Dumas, 1961:13) y que desapareció durante la Primera Guerra Mundial (1914-18).

Tras el final de dicha guerra resurgió el movimiento internacionalista en el mundo de la educación. Además, la creación de la Sociedad de Naciones y de diversas organizaciones internacionales surgidas a su sombra, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) o la Organización Internacional de Cooperación Intelectual -antecesora de la UNESCO-, incrementaron las relaciones internacionales del magisterio. Así, en este período se fundaron las organizaciones profesionales o sindicales internacionales de maestros y docentes en las que se van a integrar las asociaciones y sindicatos españoles.

El proceso de internacionalización de las cuestiones relacionadas con la educación tuvo varias vertientes, algunas pedagógicas (la destacada labor del Instituto J. J. Rousseau, los Congresos de Educación Moral o la Liga Internacional por la Educación Nueva, por ejemplo), otras referentes a la organización escolar, estadística y documentación educativa (como el Bureau International d'Education (Cid, 1992:266-267), creado en 1925 en Ginebra por Edouard Claparède y refundado en 1929 y sus correspondientes Conferencias Internacionales de Instrucción Pública (Roselló, 1979: XI-XIII¹) y otras de carácter político-laboral; así como diferentes ámbitos de actuación: Europa, Norteamérica² y Sudamérica.

En los años veinte se crearon las tres grandes asociaciones internacionales en que se integrarían los sindicatos de maestros españoles, ligadas a diferentes opciones políticas y sindicales: el Secre-

¹ Cid (1992:266) pone de manifiesto la despreocupación de la Sociedad de Naciones por la educación, al no haber creado una Oficina Internacional de Educación como sí lo hizo con la de Trabajo. Roselló (1979:XII-XII), por su parte, señala el conflicto de intereses producido en 1925 respecto a la creación de la Oficina Internacional de Educación entre Ginebra y La Haya.

² En el verano de 1923 los profesores estadounidenses de la *National Education Association* convocaron en San Francisco un gran congreso mundial de educación al que se dio una enorme publicidad. Unos cincuenta países estuvieron representados por delegaciones oficiales o por personalidades importantes. Así se creó la *World Federation of Education Associations (W.F.E.A.)*, más centrada en la colaboración pedagógica que en la cooperación para la paz, aunque impulsó el programa de educación de la buena voluntad, desarrollado desde principios de siglo en EE.UU. La Federación Mundial norteamericana acogía a asociaciones de maestros y de otros niveles. “Informaciones. La Asamblea de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”. *Revista de Pedagogía*, nº 77, mayo 1928, pp. 226. “Un Congreso pedagógico Mundial en Ginebra”, *Revista de Pedagogía*, noviembre de 1929, p. 81. “Informaciones. El internacionalismo en la educación”, *Revista de Pedagogía*, noviembre de 1929, nº 95, pp. 511-512. Andrews, Fannie Fern, “El maestro, agente de buena voluntad internacional”, en Bovet, Pierre (1927). *La paz por la escuela. Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Praga del 16 al 20 de abril de 1927*. Madrid. Ediciones la Lectura, pp. 166-183.

tariado Profesional Internacional de la Enseñanza, ligada a la Federación Sindical Obrera, de carácter socialista, la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza, de carácter comunista y la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros alejada del ámbito sindical obrero.

La Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (ITE), integrada en la Internacional Sindical Roja, mayoritariamente comunista y creada en agosto de 1920 (Luis Martín, 1998:119), fue la primera organización internacional de maestros ligada al movimiento obrero.

Dentro de la Federación Sindical Obrera –creada en agosto de 1901 en Copenhague y que englobaba a los sindicatos ligados a los partidos socialistas - se creó en 1923 la Sección de Educación, que divulgó su ideario a través de las Conferencias Internacionales de Educación Obrera y de los Cursos de Verano. En 1926, la Sección de Educación se transformó en el Secretariado Profesional Internacional de la Enseñanza (SPIE) (Luis Martín, 1998:151). Su primera Conferencia se celebró ese año en Bruselas, aprobándose los estatutos. En su segundo congreso, celebrado también en Bruselas en agosto de 1929, se discutieron los principios que debían informar el ideario de la Federación Sindical Internacional, aprobados en el congreso de agosto de 1933.

Por último, apareció la *Fédération Internationale d'Associations des Instituteurs (FIAI)*-Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (FIAM)-. Se creó el 26 de junio de 1926 con la firma en Ámsterdam –tras la mediación sindical holandesa- de un acuerdo entre el sindicato francés (*Syndicat National des Instituteurs, SNI*) y el alemán (*Deutscher Lehrereisen, DLV*)³, claro exponente del clima de distensión entre ambas naciones tras la firma del pacto de Locarno en octubre de 1925.

Su objetivo era entablar relaciones estrechas y permanentes para asegurar la colaboración pedagógica y el sostenimiento de la paz⁴. En 1927 se sumó al acuerdo el sindicato inglés *National Union of Teachers* y los sindicatos de los principales países europeos, salvo Italia –bajo gobierno fascista- y España, bajo la dictadura de Primo de Rivera⁵.

En 1928 integraban la FIAM asociaciones que representaban a 150.000 maestros de Alemania y Austria, 121.000 de Inglaterra, 78.000 de Francia, 39.000 de Checoslovaquia, 36.000 de Polonia, 13.000 de Yugoslavia, 12.500 de Suiza, 12.000 de Bulgaria, 11.400 de Holanda, 4.200 de Suecia y 4.000 de Lituania. Casi medio millón de maestros⁶. La presidencia en 1928 la ostentaba el presidente de la Federación alemana, Wolff, y el secretario lo era el secretario del Sindicato Nacional

³ Según L. Dumas (1961:24-25) firmaron por parte francesa George Lapiere -muerto encarcelado en Dachau en 1945- y Louis Dumas; por parte alemana Leo Raepfel, posteriormente huido del nazismo y los holandeses Thijssen y Posthumus.

⁴ “La acción internacional del Magisterio”. *Revista de Pedagogía*, diciembre de 1928, nº 84, p. 562.

⁵ “Notas del Mes. La Asamblea de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”. *Revista de Pedagogía*, nº 77, mayo 1928, pp. 221.

⁶ “Informaciones. Los acuerdos de la Asamblea de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”. *Revista de Pedagogía*, nº 77, mayo 1928, pp. 224.

Francés. En 1936 estaban integradas 35 asociaciones nacionales europeas y 7 no europeas (Dumas, 1961:15).

El primer sindicato español del magisterio en integrarse en una organización internacional fue la AGM -antecesora de la FNTE-UGT -, que se integró en la ITE en 1920, sin embargo, en 1933 solicitó también el ingreso en la SPIE (Luis Martín, 1998: 149, 153).

En lo que se refiere a la Asociación Nacional del Magisterio Primario, dado su carácter más conservador y menos internacionalista, tardó bastante en aceptar su integración en alguna organización internacional. En la *Revista de Pedagogía* se publicó en diciembre de 1928 un artículo reclamando a esa asociación la necesidad de incorporarse a la FIAM, organización “*que no tiene carácter político ni social y que sólo trata de defender los intereses del magisterio, de la educación pública y de la paz*”⁷.

2.- La Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (FIAM)

La FIAM se constituyó como una asociación profesional de defensa del magisterio y la paz entre los Estados, no cuestionando el modelo social y económico liberal.

En 1961 Louis Dumas –secretario general de la FIAM hasta 1949- escribió un artículo sobre la historia de esta federación en la que unía sus orígenes con la búsqueda de la paz internacional de los maestros. Llegaba a afirmar que “*la impotencia trágica de los pueblos en evitar las guerras muestra, en cierto sentido, un defecto en su educación*” (Dumas, 1961:13) y señalaba cómo tras cada conflicto los docentes se esforzaban en fomentar la comprensión internacional.

Debemos, pues, entroncar el origen de la FIAM en el doble eje de la internacionalización de los asuntos de la educación y la cooperación internacional a favor de la paz. No eran infrecuentes los congresos o reuniones internacionales en los que se trataba el tema de la educación por la paz (Cid, 1992). Pierre Bovet, director de la ya citada Oficina Internacional de Educación, reunió las actas y comunicaciones de la Conferencia Internacional sobre la paz por la escuela, celebrada en Praga en 1927⁸.

En abril de 1928 la FIAM celebró en Berlín su primer congreso anual⁹. Era la primera vez que las asociaciones de maestros de los principales países europeos se reunían tras la Primera Guerra Mundial. Este congreso de Berlín marcó el estilo de los restantes congresos, con dos asuntos principales: la cooperación para la paz y los temas profesionales.

⁷ “La acción internacional del Magisterio”. *Revista de Pedagogía*, diciembre de 1928, n.º 84, pp. 561-562.

⁸ Bovet, Pierre (1927). *La paz por la escuela. Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Praga del 16 al 20 de abril de 1927*. Madrid. Ediciones la Lectura.

⁹ “Notas del Mes. La Asamblea de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”. *Revista de Pedagogía*, n.º 77, mayo 1928, pp. 221-222.

Sobre el primer asunto, en Berlín se acordó recomendar a las autoridades nacionales que facilitaran las relaciones entre los maestros y alumnos “*para intensificar el progreso pedagógico y el espíritu de paz*”.¹⁰ Se puso en marcha un programa de intercambio entre niños franceses y alemanes¹¹. También se abordó el tema de los libros escolares de carácter bélico, para lo que recomendó a las asociaciones adheridas “*realizar una lucha común contra los libros ensalzadores de la guerra, que en lugar de servir a la verdad histórica fomentan el espíritu de odio y tratan de provocar una desconfianza infundada*”¹². Asimismo, acordó celebrar con cada Asamblea anual, una exposición de libros escolares de todo género que se ocupen de la instrucción sobre la paz de los pueblos y, por último, acordó recomendar a las asociaciones que se esforzaran por enseñar la formación y el fin de la Liga de las Naciones.

En cuanto a los asuntos profesionales, se acordó realizar un estudio sobre la preparación y la remuneración del magisterio en Europa. La propuesta respecto a la preparación se basaba en la necesidad de una formación universitaria para el magisterio primario. Para ello se enviaría un cuestionario a las asociaciones nacionales.

Por último, abordó el tema del bilingüismo y el uso de la lengua vernácula en la escuela, recomendando que “*cada pueblo tenga la posibilidad y la seguridad de recibir una instrucción en su propia lengua materna para cultivar y preservar sus instituciones culturales*”¹³.

El segundo congreso se celebró en Bellizona (Suiza) en abril de 1929¹⁴. Se plantearon allí las resoluciones de los trabajos acordados en el congreso de Berlín. Respecto al sueldo de los maestros se pedía que desde el primer año fuese suficiente para que el maestro pudiera dedicarse únicamente a su profesión. En lo que se refiere a la preparación del magisterio se estimaba que debía tener dos partes, una formación cultural similar al de la educación secundaria que conducía a la Universidad y una formación pedagógica extensa.

También se aprobó una resolución sobre el problema de las relaciones del Estado, la escuela y la Iglesia en que se señalaba que la FIAM se declaraba a favor de una escuela primaria pública común, que debía organizarse de tal suerte que se respetasen todas las conciencias y creencias de los niños.

Para el congreso de 1930 planteó una resolución sobre la escuela unificada: “*La F.I.A.M., estimando que todo niño debe tener la posibilidad de proseguir sus estudios cualquiera que sea su*

¹⁰ “Informaciones. La Asamblea de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”. *Revista de Pedagogía*, nº 77, mayo 1928, p. 225.

¹¹ “El Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”, *Revista de Pedagogía*, julio de 1930, nº 103, p. 321.

¹² “Informaciones. La Asamblea de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”. *Revista de Pedagogía*, nº 77, mayo 1928, pp. 225-226.

¹³ *Ibid.*, p. 226.

¹⁴ “El Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”, *Revista de Pedagogía*, mayo de 1929, nº 89, pp. 226-228.

posición social, coloca en el orden del día de su próximo Congreso, la organización de la enseñanza pública”¹⁵

El tercer congreso se celebró en Praga en abril de 1930¹⁶. Para entonces ya eran 25 los países miembros de la FIAM y unos 600.000 los maestros representados. El aspecto más controvertido fue el informe del secretario de la FIAM, Louis Dumas, referente a la organización de la enseñanza pública en diferentes países y la defensa de la escuela unificada, que fue aprobada por 39 votos a favor y 33 en contra. Dumas, tras recoger las resoluciones aprobadas en los anteriores congresos referentes a la organización de la enseñanza, concluyó que la enseñanza debía basarse en fundamentos psicopedagógicos y debía garantizar el desarrollo integral del alumno (físico, intelectual, moral, estético y social). Dividía el período escolar en cinco partes: la escuela maternal, la enseñanza obligatoria de primer grado, la obligatoria de segundo grado, la enseñanza postescolar hasta los 18 años -tanto conducente a la Universidad, como la enseñanza profesional- y la Universidad.

La tercera y última sesión de este congreso se dedicó a la paz en la escuela, haciendo hincapié en los libros escolares¹⁷, en el intercambio de maestros y alumnos y en la organización de semanas pedagógicas internacionales.

El cuarto congreso se desarrolló en Estocolmo en 1931 sobre el tema de la educación postescolar y la educación de los adolescentes (FIAI, 1961:47).

El quinto congreso de la FIAM se celebró en Luxemburgo en el verano de 1932. En marzo de ese año la española Asociación Nacional del Magisterio Primario decidió adherirse a la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros¹⁸. En consecuencia, su presidente, Dionisio Prieto Fernández, asistió al Congreso de Luxemburgo y solicitó el ingreso en la FIAM de esta asociación¹⁹. Prieto fue elegido para formar parte del Comité Ejecutivo de la FIAM acordándose, además, que el siguiente congreso se celebrase en España, siendo elegida Santander por decisión de la ANMP²⁰.

¹⁵ Ibid., p. 227.

¹⁶ “El Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”, *Revista de Pedagogía*, julio de 1930, nº 103, p. 321.

¹⁷ La cuestión de los libros escolares de historia había sido tratada en el Congreso de Praga de 1927 por Jules Prudhmeaux, secretario general de la Asociación Francesa por la Sociedad de Naciones y quedó recogido en el libro de Pierre Bovet sobre aquel congreso. Prudhmeaux colocaba el inicio de la cuestión de los libros de historia en julio de 1922 con la celebración del III Congreso Internacional de Educación Moral. (Prudhmeaux, Jules, “Sobre el mejoramiento de los manuales escolares y la enseñanza de la historia”, en Bovet, Pierre (1927). *La paz por la escuela. Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Praga del 16 al 20 de abril de 1927*. Madrid. Ediciones la Lectura, pp. 74-81).

¹⁸ “El Congreso Internacional del Magisterio”, *El Cantábrico*, 9 de marzo de 1933, p. 1.

¹⁹ “Informaciones. El V Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”, *Revista de Pedagogía*, septiembre de 1932, nº 129, p. 417.

²⁰ “El Congreso de la FIAM”, *El Cantábrico*, 3 de febrero de 1933, p. 1. “El Congreso Internacional del Magisterio”, *El Cantábrico*, 9 de marzo de 1933, p. 1.

Las sesiones del congreso de Luxemburgo trataron los dos aspectos tradicionales: la organización de la enseñanza y la cooperación internacional por la paz. En el primer aspecto se estudió la enseñanza de los niños anormales y, en el segundo, la enseñanza de la historia. Incluyó también un tema nuevo, el impacto de la crisis económica de 1929 en la escuela:

“La Conferencia declara que la crisis económica mundial es imputable al régimen económico internacional actual, e invita a los gobiernos de todos los países a obtener una solución del problema por la vía de la colaboración internacional (...) El Congreso de la FIAM, impresionado por la reducción de sueldos del personal docente que se ha realizado en numerosos países, protesta enérgicamente contra la política que tiende a resolver las dificultades financieras rebajando el nivel de vida de los funcionarios públicos, y señala que las economías realizadas sin discernimientos ni medida en el campo de la enseñanza amenazan comprometer gravemente el porvenir de las nuevas generaciones”²¹.

3.- La celebración del VI Congreso de la FIAM en Santander

Entre el 10 y el 12 de agosto de 1933 se celebró en Santander el VI Congreso Internacional de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (FIAM)²².

Como ya había ocurrido en el congreso de Luxemburgo, junto a los dos temas tradicionales de la organización de la enseñanza y la paz mundial, se añadió un tercero centrado en los efectos de la crisis de 1929 en la educación. Así, los temas que se acordaron discutir en el VI congreso a celebrar en Santander fueron²³:

- La política de economías escolares contra el porvenir de las escuelas y de la nueva generación. Ante las reducciones de los presupuestos de educación como consecuencia de la crisis de 1929.
- Los medios prácticos de selección en las escuelas de base [primarias] para el paso de los niños a las escuelas de segundo grado.

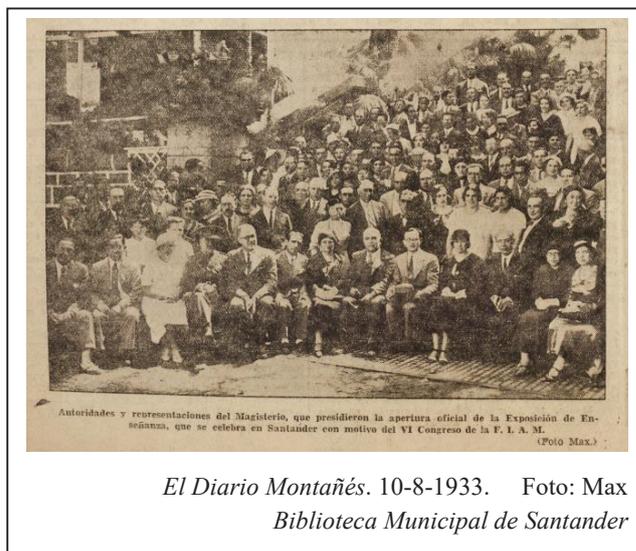
²¹ “Informaciones. El V Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”, *Revista de Pedagogía*, septiembre de 1932, nº 129, p. 419.

²² En 1992 Xosé M. Cid Fernández reseñó sobre este congreso en relación a la educación para la paz: “El movimiento de educación para la paz entre las dos guerras mundiales”. *Historia de la Educación*, 1992, nº 11, pp. 282-283. Borna, Antonio, “Un Congreso de la FIAM”, *El Cantábrico*, 15 de noviembre de 1932, p. 1. Revaque, J., “El Congreso de la FIAM”, *El Cantábrico*, 3 de febrero de 1933, p. 1. “El Congreso Internacional del Magisterio”, *El Cantábrico*, 9 de marzo de 1933, pp. 1 y 2. “Realizará en Santander una hermosa labor el Congreso Internacional del Magisterio”, *El Cantábrico*, 22 de marzo de 1933, p. 1.

²³ Revaque, J., “El Congreso Internacional de Maestros”, *El Cantábrico*, 21 de julio de 1933, p. 1.

- La crisis de la educación para la paz y su solución en la actual situación internacional económica y política, ante las tensiones internacionales que ponían en peligro la paz mundial.

Para cada uno de estos temas se elaboró un cuestionario que sirviera de guía a las discusiones de las diferentes asociaciones de maestros. José M^a Larrazábal, pedagogo cubano, recogió en un folleto los debates habido en el V Congreso de Luxemburgo -principalmente la lucha contra la militarización de la escuela y la lucha contra el fascismo- y los cuestionarios que se plantearon para la reunión en Santander y que fueron reproducidos en la *Revista de Pedagogía*²⁴.



El Diario Montañés. 10-8-1933. Foto: Max
Biblioteca Municipal de Santander

En los meses siguientes el Secretariado de la FIAM fue concretando más las cuestiones a tratar bajo el impacto del fracaso de la Conferencia de Desarme de 1932 con el consiguiente auge de los nacionalismos, el incremento de los desafíos nazis tras la llegada de Hitler al poder en enero de 1933 y el fracaso de la Conferencia Económica Internacional de Londres de junio de 1933.

En lo que se refiere al primer punto se planteaba abrir el Congreso con una declaración solemne en la que se afirmaba que “la economía de las escuelas significa la restricción de la educación, la restricción de la civilización y del progreso en los dominios intelectual, moral y profesional. Es un atentado contra la generación del porvenir (...) Es traicionar la humanidad que llega”²⁵

Respecto al segundo punto, se señalaba que la educación común y sin especialidades era conveniente en la enseñanza primaria, pero a la enseñanza secundaria no podían ni debían acudir todos los chicos, sino que se debería tener en cuenta sus aptitudes. En el Congreso se debatiría cómo había que constatar esa aptitud.

En cuanto al tercer punto, *la cooperación de la escuela a la paz de los pueblos: el problema del desarme y la escuela*, en anteriores Congresos los maestros habían dejado clara su postura ante el problema de la paz mundial:

²⁴ “Un interesante libro de Larrazábal”, *El Cantábrico*, 9 de agosto de 1933, p. 2. “Informaciones. El Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros en Santander”, *Revista de Pedagogía*, marzo de 1933, n.º 135, pp. 125-128.

²⁵ Revaque, J., “El próximo Congreso de la FIAM”, *El Cantábrico*, 19 de mayo de 1933, p. 1.

“la misión de los maestros era poner la escuela al servicio de la reconciliación de los pueblos (...) Pese a la crisis actual, mantener y desarrollar en el espíritu infantil y en la opinión pública la idea de una solidaridad internacional, a la cual deben ser subordinados todos los intereses nacionales y los individuales. Este es el deber social del Magisterio”²⁶

Asimismo, mostraba su preocupación por la marcha de la Conferencia Internacional de Desarme de Ginebra de 1932 y proponía unir los esfuerzos de la FIAM al de otras organizaciones pacifistas.

También tenía previsto continuar analizando en Santander el problema de los libros escolares, buscando la eliminación de los libros de texto de tendencias belicosas y proponiendo la publicación

“de libros escolares animados por el espíritu de cooperación internacional; la utilización de los discos, las películas y la radio para hacer una activa labor pacificadora (...) la correspondencia interescolar; el intercambio de alumnos, individual y colectivo, y el intercambio de maestros. Se estudiará, además, los resultados obtenidos de los esfuerzos realizados para eliminar de la escuela toda preparación militar”²⁷.

Sin embargo, los tiempos habían cambiado y el espíritu de Locarno había desaparecido desde el ascenso de Hitler al poder. Las relaciones entre Alemania y Francia habían entrado en crisis y una oleada de nacionalismo y militarismo amenazaba con alterar las relaciones internacionales y quizá la paz²⁸.

La organización del Congreso corrió exclusivamente a cargo de la ANMP así como la financiación del mismo para lo que se impuso una cuota extraordinaria de una peseta a cada asociado, más las ayudas de organismos oficiales españoles y de Cantabria.

El 9 de agosto de 1933 se reunieron en Irún gran parte de los delegados de los países que se trasladaron a Santander en autobús. Asistieron representantes de África del Sur (La Asociación de Maestros de África del Sur), Alemania (varios políticos alemanes, entre ellos el Ministro de Educación de Baviera), Austria, Bulgaria, Checoslovaquia, Cuba (la Asociación Nacional de Maestros de Primera Enseñanza de Cuba), Escocia, Francia, Holanda, Indias holandesas, Inglaterra (Federación Inglesa de Maestros), Letonia, Brasil (la Federación Nacional de Sociedades de Educación de Brasil), Polonia, República Dominicana (Asociación de Maestros de Santo Domingo), Rumanía, Puerto Rico (la Asociación de Maestros de Puerto Rico), Suecia, Suiza, Uruguay (Federación

²⁶ “Realizará en Santander una hermosa labor el Congreso Internacional del Magisterio”, *El Cantábrico*, 22 de marzo de 1933, p. 1.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Un análisis pormenorizado de cada uno de los asuntos planteados en el Congreso puede verse en “Nota del mes. El Congreso de la FIAM en Santander” *Revista de Pedagogía*, agosto de 1933, p. 377-379.

Magistral Uruguay), Sociedad de Naciones y OIT, además de varias otras delegaciones nacionales tales como la Asociación de Profesores de Escuelas Normales de España, la Asociación de Inspectores de Primera Enseñanza de España, la Confederación Nacional de Maestros de España, la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza de España. También asistían en calidad de observadores un representante de Sydney y otro de América del Sur. Los delegados españoles fueron Dionisio Prieto, H. Martínez y Jesús Revaque²⁹.

El Congreso inició sus actividades el 10 de agosto en el Gran Casino del Sardinero con los discursos protocolarios³⁰.

El presidente de la ANMP, señor Prieto, dio la bienvenida a todos los asistentes, invitándoles a unirse para laborar por el perfeccionamiento de los pueblos y para desterrar la guerra. También propuso, y fue aceptado, que presidiera el Congreso el delegado de la *National Union of Teachers* de Inglaterra, sr. Henshall, por ser la más numerosa entre los asistentes.

A continuación se procedió a “la lectura de una carta de la antigua Asociación de Maestros Alemanes [Deutscher Lehrverein], en la que se dice que se disuelve libremente para pasar a constituir otra nueva entidad”³¹ de ideología nazi y solicita la baja y alta, respectivamente. Ese mismo día el delegado francés, Mr. Delmas, planteó la cuestión clave del VI Congreso: la aceptación o expulsión de los delegados alemanes del Partido Nacional socialista y presentó una proposición para que los delegados alemanes fuesen expulsados del Congreso por no haber sido aun admitida en la FIAM la nueva asociación de maestros alemanes.

Efectivamente, la llegada de Hitler al poder supuso el final de la democracia en Alemania. Tras la prohibición y persecución de los comunistas y socialdemócratas, los paramilitares nazis asaltaron en mayo de 1933 las sedes sindicales socialdemócratas y, enseguida los Sindicatos Cristianos y



El Diario Montañés, 11-8-1933. Foto: Max
Biblioteca Municipal de Santander

²⁹ “El VI Congreso Internacional de Asociaciones de Maestros. Se inaugura la Exposición de Primera Enseñanza”. *El Cantábrico*, 10 de agosto de 1933, p. 1. “El VI Congreso Internacional de Asociaciones de Maestros”. *El Cantábrico*, 10 de agosto de 1933, p. 1. Comas, Juan. “El VI Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”, *Revista de Pedagogía*, septiembre de 1933, p. 411-418.

³⁰ “El VI Congreso de la FIAM”, *La Región*, 10 de agosto de 1933, p. 1.

³¹ “Nacional del Magisterio”, *El Magisterio Español*, Madrid, 15 de agosto de 1933, p. 266.

las demás sindicatos se pusieron incondicionalmente al servicio del régimen nazi³². El sindicato alemán de maestros fue prohibido y todos los docentes alemanes de todos los grados, desde el maestro rural al profesor universitario fueron agrupados en la Asociación Nacional de Maestros (*National-sozialistischer Lehrerbund* o *Deutscher Erzieherbund*)³³, con más de 300.000 miembros.

La causa profunda era la oposición al nazismo, tanto por la destrucción de la democracia en Alemania y su exacerbado y peligroso nacionalismo, como por la persecución a los maestros no nazis, lo que en opinión de los opositores les impedía formar parte de una asociación que propugnaba la paz y la comprensión internacional.

Al día siguiente, 11 de agosto, mientras intervenía el presidente del Congreso hicieron su entrada los delegados alemanes, dirigidos por el ministro de Instrucción Pública de Baviera, Sr. Schem³⁴, creándose cierta expectativa entre los congresistas.

El presidente recordó a los presentes que tanto los maestros como otras gentes alejadas del Magisterio estaban pendientes de las resoluciones de ese Congreso por lo que pedía todos los congresistas la máxima atención y cuidado en la votación que se iba a celebrar sobre la integración de la delegación alemana. A continuación, pidió la palabra el representante austriaco, señor Binder:

“se expresa en alemán –dice el comentarista de El Cantábrico- Por la impresión que producen sus palabras en la delegación germana los congresistas se dan cuenta de la importancia y gravedad de sus manifestaciones. Hay algunas interrupciones de los alemanes y se oyen siseos a estos. Aún no ha terminado su discurso Mr. Binder cuando la delegación alemana se levanta y se dispone a salir (gran sensación) Lo hacen procurando que su marcha sea lo más ostensible y significativa. Marcan el paso, dando fuertes pisadas. Cuando se levanta el señor Valladares para traducir al francés, inglés y español el discurso de Binder se hace un gran silencio.

«Yo vivo en un país donde la paz ha sido aniquilada por los alemanes. Hasta la dinamita que se emplea en las bombas con que se cometen criminales atentados es de origen alemán.

La propaganda por el terror que se hace por toda clase de medios y para la cual utilizan frecuentemente hasta los aeroplanos, reviste unas proporciones gigantescas. Yo no podría volver a mi país si tuviera que decir que había estado colaborando con los delegados alemanes en las tareas de este Congreso.

Si la delegación alemana que ha venido a Santander representara a los maestros alemanes, yo les tendería mi mano; pero representan exclusivamente al Gobierno

³² Evans, Richard J. (2005). *La llegada del Tercer Reich*. Barcelona, ediciones Península, pp. 398-399.

³³ *Annuaire International de l'Education et l'enseignement*, Bureau International d'Education. Genève, 1935, p. 40.

³⁴ Juan Comas, “El VI Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”, *Revista de Pedagogía*, septiembre de 1933, p. 411.

dictatorial de su país; viene a servirle escudándose en los maestros y yo tengo que ponerme resueltamente frente a ellos, y tengo que desenmascararlos ante vosotros (Los delegados puestos en pie prorrumpen en una atronadora ovación)»³⁵

El delegado escocés, señor Anderson, tomó la palabra para señalar que la Ejecutiva de la FIAM se había equivocado cuando los alemanes comunicaron que la antigua asociación integrada en la FIAM -*Deutscher Lehrverein*- había sido absorbida por otra nazi; en su opinión la Ejecutiva debió responder a los alemanes que no podían entrar en la FIAM con los derechos de la primera.

El Secretario general, L. Dumas, respondió que los alemanes habían enviado su documento de asistencia el 14 de julio por lo que no hubo tiempo para negociaciones. Sí se comprobó que la Federación hitleriana contenía en sus estatutos las siguientes limitaciones: «No pueden pertenecer a ella los maestros de origen judío, ni los socialistas, ni los comunistas, ni ninguno, en fin, que tenga ideas políticas, económicas o sociales contrarias al hitlerismo».

Se efectuó la votación con el resultado de 41 votos contra 21 acordándose que los alemanes no podían participar en las tareas del Congreso de la Federación Internacional por no formar parte la Asociación que representan. La delegación alemana se retiró del salón de la Conferencia³⁶.

No obstante, se acordó conservar vacante en la Junta directiva el puesto de los sindicatos libres alemanes, sin que fuese ocupado por ningún otro país, e incluso en 1961 Dumas reconocía que se habían seguido manteniendo contactos clandestinos con los maestros alemanes.

En la tercera y última sesión, celebrada el día 12, se debatieron las ponencias presentadas. Vamos a detenernos en la ponencia sobre los exámenes de acceso a la educación secundaria³⁷. La ponencia señalaba que

“el objetivo de los exámenes es proporcionar los elementos de un reparto proporcional (orientación) de los alumnos en las distintas ramas de la actividad humana; este reparto debe establecerse sin tener en cuenta la condición social de los padres: a) en función de las aptitudes de los alumnos según los exámenes, y b) en armonía con las necesidades de la sociedad. El examen puede establecer, bajo diversas formas, la demostración de los procedimientos adquiridos y de las aptitudes para trabajos futuros (...)”³⁸.

³⁵ “El VI Congreso Internacional de Asociaciones de Maestros”, *El Cantábrico*, 12 de agosto de 1933. “El Congreso Internacional de Asociaciones de Maestros”, *La Región*, 11 de agosto de 1933, p. 1.

³⁶ “El VI Congreso Internacional de Asociaciones de Maestros”. *El Cantábrico*, 12 de agosto de 1933, p. 1.

³⁷ “Les moyens pratiques d’examiner les connaissances acquises à l’école de base et d’établir une orientation dans les établissements scolaires du degré suivant”, *Pour l’ère nouvelle. Revue Internationale d’Education Nouvelle*, París, nº 92, noviembre 1933, pp. 260-263.

³⁸ “El VI Congreso Internacional de Asociaciones de Maestros”, *El Cantábrico*, 13 de agosto de 1933, p. 1.

Ya de entrada se planteaban distintas concepciones sobre la escuela primaria, para unos debía durar tan solo cuatro años y para otros ocho, divididos en cuatro ciclos bianuales. En el Congreso se debatió solo sobre un aspecto del problema: los medios prácticos para determinar los conocimientos adquiridos y las posibilidades futuras.

Todas las asociaciones parecían admitir una distinción entre el examen al finalizar los estudios y las pruebas de orientación, el primero comprobaba el pasado, los conocimientos adquiridos, y el segundo miraba al futuro, buscando las aptitudes más sobresalientes del niño.

Sobre el examen al finalizar los estudios, varias asociaciones declararon que era inútil, pues el trabajo escolar se controlaba mejor por las observaciones y notas de los maestros que por pruebas realizadas al finalizar la escolaridad. Algunos añadían que era perjudicial para el niño situarle en

el estado de tensión nerviosa que suponía el examen externo y, además, era contrario a los métodos verdaderamente educativos, al poner todo el aprendizaje en el objetivo final del examen. Estas asociaciones pedían, la supresión de estos exámenes.

Otras asociaciones se declararon favorables a un examen interno, realizado en la misma escuela y sobre el programa visto por los alumnos en su escolaridad, lo que disminuía notablemente la fatiga de los niños. El examen podía realizarse ante un tribunal formado por los propios profesores con un presidente ajeno a esa escuela que vigilara la limpieza de la prueba.



El Cantábrico, 12-8-1933 Foto: Samot
Biblioteca Municipal de Santander

Por último, también había asociaciones que apoyaban el examen externo, ante un tribunal ajeno a la escuela, era la única forma de comprobar objetivamente los conocimientos de los alumnos. Además, afirmaban, un examen externo tiene algo de solemne que confiere un valor práctico al certificado.

Respecto a las pruebas de selección y orientación, las informaciones que las asociaciones remitieron al Secretariado de la FIAM se mostraban favorables al empleo de los test de inteligencia y de aptitudes como los medios más adecuados para determinar la capacidad de cada niño. Sin embargo, algunas pedían que a los test se uniera la evolución escolar del alumno en las diferentes materias e, incluso, el estudio psicológico del niño durante el periodo escolar.

La ANMP tenía una opinión decidida sobre este punto. Aplaudía la política de becas del gobierno español y señalaba una doble prueba para acceder a los estudios postprimarios: pruebas psicotécnicas para medir la capacidad general y medir las aptitudes y pruebas de carácter cultural o exámenes para comprobar la existencia de una preparación suficiente³⁹.

Finalmente, la resolución aprobada por este Congreso sobre este asunto fue la siguiente:

- “I. El objetivo de los exámenes es proporcionar los elementos para un reparto racional (orientación) de los alumnos en las diversas facetas de la actividad humana.*
- II. Este reparto debe ser establecido sin consideración de la condición social de sus padres (medida ya adoptada en el Congreso de Praga), pero*
- a) En función de las aptitudes detectadas en los exámenes*
 - b) En armonía con las necesidades de la sociedad*
- III. Este reparto de alumnos debe realizarse lo más tarde posible y no debería limitar definitivamente la libre adopción por el adolescente de su profesión.*
- IV.- El examen puede comprobar:*
- a) Los conocimientos adquiridos*
 - b) Las aptitudes de trabajo futuras*
- V.- El examen de conocimiento, interno o externo, al finalizar la escolaridad, debería versar exclusivamente sobre cuestiones estudiadas en cada escuela*
- VI.- Las pruebas destinadas a discernir las aptitudes no deberían reducirse a un único procedimiento, sino, por el contrario, a la comprobación en presencia del maestro, de todos los medios de información (test, observación durante un curso de orientación, observación prologada de los maestros, etc.) La FIAI recomienda especialmente con este objetivo, la creación de oficinas de orientación profesional, compuestas de un médico, un psicólogo experto y un maestro.”*⁴⁰

Respecto a los recortes o economías en los presupuestos nacionales de educación, la FIAM aprobó la siguiente conclusión:

- “El Congreso de la FIAI llama la atención de los poderes públicos de todos los países sobre los daños que representa para la nueva generación y para el porvenir de la civilización toda reducción de créditos relativos a las obras de educación (...).*
- El Congreso, preocupado por la suerte de los hijos de los obreros parados y de los adolescentes afectados por el paro, declara que las Asociaciones Confederadas aportarán el concurso más activo a todo esfuerzo de los Poderes Públicos o de las*

³⁹ Revaque, J., “Sobre el Congreso de la FIAM”, *El Cantábrico*, 7 de julio de 1933, p. 1.

⁴⁰ “Les moyens pratiques d’examiner les connaissances acquises à l’école de base et d’établir une orientation dans les établissements scolaires du degré suivant”, *Pour l’ère nouvelle. Revue Internationale d’éducation Nouvelle*, París, n.º 92, noviembre 1933, pp. 261-262.

grandes organizaciones corporativas o culturales que tiendan a aliviar la miseria de los padres y de los niños; preconiza la creación de obras sociales en beneficio de los jóvenes parados y perfeccionar su cultura general y su preparación profesional; estima que debe prolongarse la edad escolar obligatoria hasta los 15 o 16 años e instituirse una enseñanza post-escolar generalizada hasta los 18 años, considerando ambas cosas como remedios más racionales para la crisis de trabajo. Denuncia como empresa de carácter bélico las organizaciones de campos de trabajo que, en realidad, tienen por objeto enmascarar ejercicios militares clandestinos”⁴¹
Se asumía así por las organizaciones sindicales la prolongación de la escolaridad.

Por último, se incidía en los valores a favor de la paz y la cooperación entre los pueblos sostenidos desde su fundación. Tras reafirmarse en su voluntad de defender la idea de la cooperación internacional y difundirla entre sus alumnos y la opinión pública,

“El Congreso declara que, a pesar de las promesas solemnes hechas a los combatientes durante la guerra, no se ha tomado ninguna medida positiva para el desarme, ni se ha establecido ninguna garantía de paz, y que el principio de recurrir a la guerra sigue siendo admitido por los Gobiernos.

Impresionado por los conflictos armados que han surgido y por las amenazas de guerra que existen, proclama de nuevo la firme voluntad de los maestros de todos los países, agrupados en la Federación Internacional, para participar activamente en el desarme moral, y declara asimismo su hostilidad irreductible a que se solventen por las armas las diferencias entre los pueblos.

Pide a las asociaciones adheridas que intensifiquen su propaganda contra la guerra, aliándose con las organizaciones obreras y políticas que luchen por la idea de la paz (...)”⁴²

⁴¹ “El VI Congreso Internacional de Asociaciones de Maestros”, *El Cantábrico*, 13 de agosto de 1933, p. 1. Véase también “Séptimo (sic) Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros de Santander”, *Revista de Escuelas Normales*, n.º 79, octubre 1933, pp. 110-112. Revaque, J., “Después del VI Congreso de la FIAM. Lo que dice el presidente de la Nacional”, *El Cantábrico*, 18 de agosto de 1933, p. 1. Juan Comas, “El VI Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”, *Revista de Pedagogía*, septiembre de 1933, p. 412-414.

⁴² “El VI Congreso Internacional de Asociaciones de Maestros”, *El Cantábrico*, 13 de agosto de 1933, p. 1. Véase también “Séptimo (sic) Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros de Santander”, *Revista de Escuelas Normales*, n.º 79, octubre 1933, pp. 110-112. Revaque, J., “Después del VI Congreso de la FIAM. Lo que dice el presidente de la Nacional”, *El Cantábrico*, 18 de agosto de 1933, p. 1. Juan Comas, “El VI Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros”, *Revista de Pedagogía*, septiembre de 1933, p. 412-414.

Para finalizar los actos de la última mañana, María Luisa Navarro Margati, esposa de Lorenzo Luzuriaga, pronunció una conferencia en la que explicó el funcionamiento y alcance de las Misiones Pedagógicas y por la tarde se dio en un cine santanderino un mitin por la paz con la presencia de políticos españoles – Rodolfo Llopis y Félix Gordón Ordás- y delegados extranjeros en el Congreso.

Paralelo al Congreso se celebró una exposición de libros de texto y material escolar en uno de los principales grupos escolares santanderinos⁴³.



A pesar de la ruptura de la FIAM que se puso de manifiesto en Santander con la expulsión de la delegación nazi de maestros y el fracaso en los esfuerzos por la cooperación internacional por la paz, la Federación continuó desarrollando sus congresos anuales hasta el inicio de la Segunda Guerra Mundial. Entre 1934 y 1939 se reunieron en Praga, Oxford, Ginebra, París, Copenhague y de nuevo París en 1939. En todos ellos continuó manteniendo sus dos preocupaciones principales: la paz mundial y la cooperación internacional y la organización de la enseñanza.

Pero también fue breve la participación de la ANMP en la FIAM. La Guerra Civil acabó con la existencia de la misma, tanto en el bando franquista como en el republicano.

⁴³ “El VI Congreso Internacional de Asociaciones de maestros. Se inaugura la Exposición de Primera Enseñanza”. *El Cantábrico*, 10 de agosto de 1933, p. 1.

Bibliografía

Annuaire International de l'Education et l'enseignement, Bureau International d'Education. Genève, 1935. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162716fo.pdf>. Consultado en febrero 2016.

Bovet, Pierre (1927). *La paz por la escuela. Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Praga del 16 al 20 de abril de 1927*. Madrid. Ediciones la Lectura

Cid Fernández, Xosé M. (1992). “El movimiento de educación para la paz entre las dos guerras mundiales”. *Historia de la Educación*, 1992, nº 11, pp. 265-286.

Cotelo Guerra, M^a Dolores (2000). “M^a Luisa Navarro de Luzuriaga: una vida anónima en el exilio europeo (1936-1939)”. *Sarmiento*, nº 4, pp. 49-81. Disponible en <http://ruc.udc.es/xmlui/handle/2183/7747>. Consultado en febrero 2016.

Dumas, Louis (1961). “Historique de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs”, en *La Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs F.I.A.I. 1926-1961*. París, 1961, pp.13-25.

Evans, Richard J. (2005). *La llegada del Tercer Reich*. Barcelona, ediciones Península.

F.I.A.I. (1961). *La Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs, F.I.A.I. 1926-1961*. Lausanne. Imprimerie de l'Ere.

Luis Martín, Francisco de (1998). *Historia de la FETE (1909-1936)*. Madrid. Fondo editorial de Enseñanza.

Roselló, Pedro (1979), “Resumen histórico”, en *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones, 1934-1977*. París. UNESCO, pp. XI-XIV. Disponible en http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/34_77_S.PDF. Consultado en febrero 2016.

Terrón Bañuelos, Aida (2015). «Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España», *Historia y Memoria de la Educación*, 1, p. 93-130. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/13281>. Consultado en febrero 2016.

El Instituto de Segunda Enseñanza de Cáceres. El edificio y sus mejoras (1900-1936)

The Secondary School of Cáceres. The building and improvements (1900-1936)

**Cristina Redondo Castro, Carmen Sanchidrián Blanco e
Isabel Grana Gil.
Universidad de Málaga.**

Fecha de recepción del original: Marzo 2016
Fecha de aceptación: Abril 2016

Resumen.

Los centros escolares forman parte del patrimonio histórico-educativo, además de constituir un testimonio muy importante de la historia de la educación y de la historia social y cultural. Los primeros institutos, reconocidos como Institutos Históricos, son testigos privilegiados. En el caso de Cáceres, el legado más importante es el edificio que albergó al Instituto de Segunda Enseñanza. En este trabajo se enumeran y documentan las mejoras que en él se llevaron a cabo tanto para adaptarse a los nuevos planes de estudios y corrientes pedagógicas, como para la conservación del edificio, en las fechas comprendidas entre 1900 y 1936.

Palabras claves: Institutos, edificios escolares, siglo XX, Cáceres, Patrimonio educativo.

Abstract.

Schools are part of the historical and educational heritage, besides being a very important testimony of the history of education and of the social and cultural history. The first secondary schools, recognized as historical ones, are privileged witnesses. In the case of Cáceres, the most important legacy is the building that housed the Secondary School. This article lists and gives evidences of the improvements that were carried out both to adapt to new curricula and pedagogical trends and to the maintenance of the building between 1900 and 1936.

Key Words: Secondary Schools, School buildings, 20th century, Cáceres, Educational Heritage.

Introducción.

A día de hoy, reconocer un edificio escolar a simple vista resulta sencillo, sin embargo, no ha sido siempre así. Ejemplos de ello vemos en los primeros institutos de segunda enseñanza creados a mediados del siglo XIX pues, como recoge Viñao (2008), en casi su totalidad se ubicaban en edificios, por lo general, conventuales, procedentes de las desamortizaciones eclesiásticas, y este fue el caso del Instituto de Cáceres.

Dado que los centros escolares constituyen un testimonio de la historia de la educación y de la historia social y cultural, en este trabajo queremos presentar un análisis del edificio que fue destinado a la educación secundaria en Cáceres entre 1900 y 1936, a través de fuentes inéditas como las memorias escolares, los discursos de apertura y los proyectos de reformas presentados por los arquitectos. Del mismo modo utilizaremos imágenes, fotografías de diferentes espacios, para adentrarnos en la realidad del momento y comprender el pasado, pero tenemos que ser conscientes de que la interpretación de esas imágenes puede suponer un problema porque como señala Martínez (2013:25), parafraseando a Mauad, a la vez que intentamos comprender el pasado, “podemos transformar el testimonio y la representación de una realidad a ser reconstruida”.

El periodo en el que se centra este trabajo ha sido denominado por López-Ocon (2014) como “la fase dorada”, por tratarse de un periodo innovador y reformista. Este talante reformista e innovador vino promovido por el Conde Romanones en 1901, el cual sustituyó los Institutos de Segunda Enseñanza por Institutos Generales y Técnicos, lo que supuso llevar a cabo renovaciones importantes en las estructuras de estos centros educativos. Asimismo, el talante reformista de los institucionistas que comenzó con la Institución Libre de Enseñanza (ILE) fundada por Giner de los Ríos en 1876 y que continuó su influencia en el siglo XX con la creación de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) en 1907 y con todas las instituciones que se desprendieron de ellas -la Residencia de Estudiantes (1910), la Residencia de señoritas (1915) y el Instituto-Escuela (1918)-, ya venía poniendo de manifiesto la necesidad de reformas pedagógicas para cambiar la finalidad de la segunda enseñanza. Se hablaba de crear a hombres nuevos; de educar al hombre, de “hacer” más que “rehacer” al español, como afirma Fernández Soria (2002:76). Por tanto, cabe preguntarnos ¿cómo influyeron estos ideales en la estructura y organización de los Institutos de Segunda Enseñanza?

Orígenes de la Segunda Enseñanza en Cáceres.

El Instituto de segunda enseñanza de Cáceres cuenta ya con 175 años de historia, siendo el más antiguo de la provincia y de toda Extremadura. Abrió sus puertas en 1839¹, sustituyendo al Colegio de Humanidades creado en 1829. Este edificio en un primer momento fue el Colegio de los Jesuitas de San Pedro y después, sucesivamente, Seminario Conciliar, Universidad Pontificia en 1822, hospital, cuartel y Colegio de Humanidades.



FIG. 1 Fachada del antiguo Instituto en la plaza de San Jorge, Cáceres (Fuente: IES “El Brocense”²).

¹ La segunda enseñanza como tal, como nivel educativo dentro del sistema educativo queda configurada en el periodo entre 1837-1857, siendo la Ley Moyano de 1857 la expresión legal definitiva de la misma como señala Viñao (1982). Este autor diferencia dos fases, la primera de ellas de 1837 a 1845 en la que aparece la “nueva” educación secundaria y se fijan las bases económicas y legislativas, y una segunda fase (1845-1857) de consolidación, donde se instaura definitivamente dicho nivel así como los planes de estudios. En este caso el Instituto de Cáceres abrió sus puertas en la primera fase. Nació con gran fuerza, prontitud y entusiasmo, (Domínguez, 1991:117). Este hecho fue posible, por un lado, gracias a la existencia de un Colegio de Humanidades en la provincia con una base sólida y, por otro, a la intervención de las entidades locales: Ayuntamiento y Diputación, que con fuerza lucharon para que Cáceres y Extremadura contaran con una institución docente de estas características.

² La imagen se encuentra disponible en la página del Facebook: IES El Brocense, creada para conmemorar el 175 aniversario de la creación del centro y el 50 aniversario del centro actual. Puede consultarse IES EL BROCENSE (15/9/2014) <<https://www.facebook.com/aniversariosbrocense/photos/pb.1478993495693725.-2207520000.1449398642./1479003912359350/?type=3&theater>>

La historia de los centros docentes en España, en ocasiones, ha ido unida a actos de generosidad, siendo el Instituto de Cáceres uno de ellos. Este centro tuvo un padrino propio, el obispo de Coria, D. García de Galarza, hombre ilustre que “elevó un edificio y dejó su fortuna, con el fin de que estudiantes pobres de esta provincia pudieran cultivar su inteligencia”³. Así se fundó el Colegio de San Pedro, pero no fue hasta “siglo y medio después (de su muerte) cuando empezó a cumplirse su voluntad, sin que nadie ni nada haya podido explicarse el por qué de tan largo como lamentable olvido”⁴.

Pero él no fue el único preocupado por el desarrollo cultural de la ciudad, pues muchos otros hombres ilustres apoyaron la causa, entre los que cabe destacar a Vicente Marrón⁵, Pedro de Roco y Cristóbal de Figueroa.

El Colegio de San Pedro fue trasladado al edificio de los Jesuitas después de su expulsión “á quién antes pertenecía, cedido en Real Carta, a favor de este pueblo, por el Rey Carlos III, hasta que en 1825, por Real Decreto se fundara el Colegio de Humanidades” (Castillo, 1902:6). Posteriormente el Instituto de Cáceres ocupó este edificio.

El hecho de que existiera un Colegio de Humanidades en la ciudad (1829), facilitó el proceso para la aprobación de un Instituto en la provincia, durante la regencia de María Cristina. Así, en 1839 el Instituto de Cáceres abrió sus puertas, pero no fue hasta 1840 cuando se nombró al personal docente del mismo, siendo su primer Director el presbítero D. Antonio Vicente Herrera.

Estamos ante un centro con una larga historia por el que han pasado numerosos profesores aportando al mismo un indiscutible valor intelectual y cultural durante su más de siglo y medio de andadura, dejando una huella imborrable tanto en el alumnado que pasó por él, como en los habitantes del lugar.

³ Discurso leído en el solemne acto de apertura del curso académico de 1902 a 1903 en el Instituto General y Técnico de Cáceres, p. 6.

Recuperado de http://bvpb.mcu.es/es/consulta/resultados_busqueda.cmd?posicion=1&forma=ficha&id=2

⁴ *Ibíd*, p. 7

⁵ Vicente Morrón, un cacereño de origen cántabro, fue un hombre preocupado por aumentar la cultura de la provincia y dejó toda su fortuna para crear una obra pía cuyo fin principal era la creación de escuelas en las que pudieran formarse los niños que no tenían recursos. Así surgen las populares Escuelas de Morrón. Estas escuelas durante un tiempo ocuparon el colegio de la Compañía de Jesús, edificio que acogió posteriormente al Instituto.

El Instituto de Segunda Enseñanza de Cáceres (1900-1936).

“Día de jubilo es hoy para esta casa; de satisfacción inmensa para los de arriba, que con su influencia y su amor á la enseñanza, lograron que el Estado emplease parte de su presupuesto en reparar este edificio que se hundía; de profundo reconocimiento en los de abajo, al ver que este vetusto templo de la ciencia se remozaba, como incitando á profesores y á alumnos á emprender con más fuerza sus tareas, con más vigor sus deberes aquellos, con más entusiasmo sus estudios éstos” (Castillo, 1902:5).

Con estas palabras se inauguraba el curso de 1902-1903, un curso lleno de nuevas esperanzas por la inversión que se había hecho en el centro para sus mejoras. Esas mejoras servirían de aliciente al profesorado y al alumnado. Ya señalaba Añón (2015:115) la importancia que un espacio físico adecuado tiene en el desarrollo, en la educación y en el aprendizaje y de ahí la importancia que la arquitectura tiene en la formación de los individuos. Partimos del convencimiento del que el edificio fue pensado para otros usos y, sin embargo, a lo largo de los años ha sido adaptado para diferentes fines, de ahí las múltiples reformas y remodelaciones que han tenido que llevarse a cabo en el centro para adaptarlo a las necesidades de cada momento.

En este caso en concreto, el edificio era un convento mandado construir por los Jesuitas, por lo que las características del mismo, como señala Viñao (2008:18), son identificables a simple vista por su morfología conventual. Como se aprecia en las imágenes que presentamos a continuación, se trataba de un edificio de dos plantas y un sótano, que alberga un aljibe; y un patio interior. El acceso al edificio se hacía desde la calle a través de una gran escalinata, y el mismo se encuentra unido por un lateral a la Iglesia, también de la Compañía de Jesús. La unión de ambos está precedida por un atrio y sus portadas son monumentales, aunque la correspondiente a la Iglesia “se dignifica por contar lateralmente con dos torres rematadas en chapiteles” (Mogollón, 1996:47).

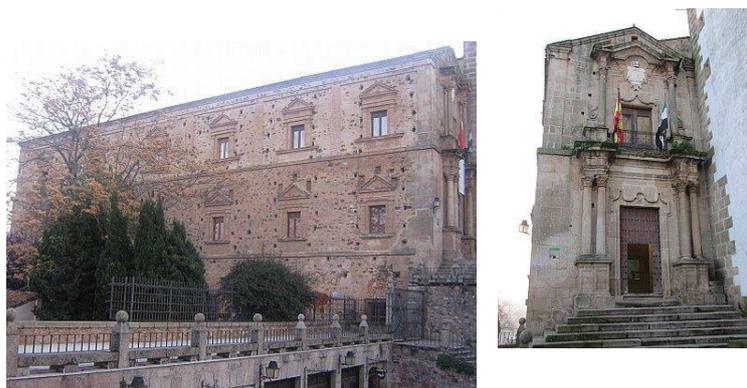


FIG. 2 Convento de los Jesuitas

(Fuente: <http://www.franciscofloresmaestro.com/caceres/conventojesus.html>)



FIG. 3 Convento e Iglesia de San Francisco Javier.

(Fuente: <http://www.fotonazos.es/2012/04/iglesia-de-san-francisco-javier-la-preciosa-sangre-de-caceres/>)



FIG. 4 Patio de la Iglesia y convento de los Jesuitas.

(Fuente: <http://onocrotalo.blogspot.com.es/2015/01/arriba-y-abajo-los-deslumbrantes.html>)

Ahora bien, ¿cómo era la distribución interna del edificio? Gracias a la información recogida en las memorias, así como en los proyectos de los arquitectos y según las imágenes proporcionadas por el centro y trabajos ya realizados, podemos hacernos una idea bastante real de cómo era el edificio en el primer tercio del siglo XX y qué tipo de prácticas se desarrollaban en su interior. Sabemos, así, que el centro albergaba además de las aulas, la Biblioteca pública, una Escuela de dibujo lineal y natural, un observatorio meteorológico, varios gabinetes o laboratorios muy bien dotados de instrumentos de análisis y medidas y un museo arqueológico escolar que pasaría a ser provincial⁶. Es decir, había espacios que tenían una función muy clara, mientras que otros se caracterizaban por una mayor indefinición y su uso no estaba tan claramente establecido (Viñao, 2006:48). Sin embargo, todos y cada uno de ellos, como señala Parra (2014:4), “condicionaban posibilidades de acción, de relación y de aprendizaje y reforzaban la producción de unas normas que, más allá de regular el uso cotidiano, contribuían a legitimar la instrucción educativa y lo que ésta representaba”.

⁶ Cfr. Redondo Castro (2014)



FIG. 5 Aula

(Fuente: Archivo Histórico del Instituto de Cáceres “El Brocense”)⁷



FIG. 6 Secretaría

(Fuente: Archivo Histórico del Instituto de Cáceres “El Brocense”)



FIG. 7 Salón de actos

(Fuente: Archivo Histórico del Instituto de Cáceres “El Brocense”)

⁷ Las imágenes, de la 5 a la 10, se encuentran disponible en la página del Facebook: IES El Brocense, creada para conmemorar el 175 aniversario de la creación del centro y el 50 aniversario del centro actual. Puede consultarse IES EL BROCENSE (15/9/2014). < <https://www.facebook.com/aniversariosbrocense/?fref=ts>>



FIG. 8 Sala de Profesores

(Fuente: Archivo Histórico del Instituto de Cáceres “El Brocense”)



FIG. 9 Despacho de dirección

(Fuente: Archivo Histórico del Instituto de Cáceres “El Brocense”)



FIG. 10 Gabinete de Ciencias Naturales

(Fuente: Archivo Histórico del Instituto de Cáceres “El Brocense”)

Como podemos apreciar en las imágenes, el centro se caracteriza por aulas o salas estrechas⁸, con techos altos en bóveda de medio cañón. Eran espacios fríos con poca iluminación. Sabemos, a través de Mogollón (1996:49), que en sus orígenes “el Colegio se organizaba a través de dos patios que definen sendas áreas, la de la comunidad y la de los alumnos” además, en el mismo hay un “patio claustrado, en torno al que se situaron las cámaras colegiales, altas y bajas, y debajo de ella las aulas”.

Vemos como además de las aulas-clase, había diferentes estancias, espacios reservados para la dirección, la secretaría, la biblioteca o los gabinetes. Asimismo, podemos apreciar los símbolos religiosos en algunos espacios, como las aulas, el salón de actos y el despacho de dirección.

Aunque podamos observar un espacio frío, sin vida,... dado que estas imágenes nos muestran una concepción muy alejada a la que a día de hoy tenemos de un centro de educación secundaria, sí hay que destacar la ilusión del día a día por poder asistir al mismo, por luchar unidos para conseguir una instrucción para todos, una instrucción que tardó en llegar y que estuvo sujeta a muchos vaivenes políticos, pero la esperanza por la difusión del conocimiento nunca se perdió.

Comenzábamos este apartado con las palabras recogidas en el *Discurso inaugural* del curso de 1902-1903, y lo finalizamos con las palabras finales del mismo, donde se refleja lo que acabamos de poner de manifiesto.

“A luchar, pues, maestros y alumnos, á luchar unidos por la instrucción de todos, por la extensión de la ciencias, por el adelantamiento intelectual de nuestros semejantes, que aunque caigamos sin fuerzas en la pelea, el lauro que nuestras frentes ciña, proclamará siempre que hemos servido, como buenos, á los intereses de la Ciencia, que son de la Justicia y de la Patria” (Castillo, 1902:16).

El edificio y sus mejoras.

Desde sus inicios, en el Instituto de Cáceres se fueron haciendo paulatinamente algunas obras a pesar de contar con presupuestos escasos. Tan escasos eran, que en 1892 fue ya casi inevitable el hundimiento del techo y las cubiertas del piso de arriba, por lo que se elaboró el informe correspondiente para las mejoras del mismo. En éste se afirmaba:

“que un verdadero milagro de equilibrio había evitado una catástrofe, y después de ocho años, en el que proyecto de presupuesto de reparación durmiera un sueño inexplicable, siendo gobernador de esta provincia en 1900, D. Joaquín Santos y Ecay, excatedrático del Instituto de Santiago de Cuba, logró a instancias del Director de este Instituto D. Nicolás Carbajal y del Claustro de mismo, que el Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública D.

⁸ Los planos de los que disponemos están a escala 1:250, por lo que las dimensiones de las aulas a escala real eran: aula de Literatura (4,75 x 6,5 m), Laboratorio (3,25 x 6,5 m), aula de dibujo (3,25 x 9 m), aula de Historia Natural (5,75 x 7,5 m) o aula de Matemática y Geografía (9,75 x 6,75 m).

Antonio García Alix, desenterrase el expediente y saliesen las obras a pública subasta” (Castillo, 1902:14).

Fue en septiembre de 1900 cuando dieron comienzo las obras. Un año después, con la llegada de Romanones al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se aprueban dos presupuestos adicionales para la reparación interna del edificio. Recordemos que, con la llegada de este ministro, los institutos pasan a denominarse Institutos Generales y Técnicos, por lo que deben de cumplir con una serie de condiciones. Esas condiciones que venían reguladas en el Reglamento para el régimen y gobierno de los Institutos Generales y Técnicos de 1901. Así, en el Título II-Capítulo IV, titulado del material del Instituto, se recoge que en cada Instituto General y Técnico debe haber, en el mismo recinto a ser posible, o en locales separados en otros casos, lo siguiente (art. 26):

- 1º Número suficiente de aulas bien ventiladas dotadas del material necesario para la enseñanza.
- 2º Una sala de estudios, con capacidad para 100 alumnos.
- 3º Un patio, jardín o galería.
- 4º Un gabinete de Física; otro de Historia Natural; otro de Agricultura, Técnica Industrial y Topografía; otro de Cosmología y Geografía y otro de Artes e Industrias. Donde no sea posible se procurará que haya al menos en las aulas correspondientes láminas murales representativas de los aparatos, objetos y operaciones más importantes para la enseñanza de dichas materias.
- 5º Un Laboratorio de Química y otro de Psico-Física.
- 6º Un Museo de Historia y Bellas Artes.
- 7º Un jardín botánico.
- 8º. Un gimnasio y una sala de dibujo y modelación que podrá también servir de sala de caligrafía.
- 9º Un taller para los trabajos manuales y para las prácticas de industria.
- 10º Una biblioteca.
- 11º Un despacho para el Director, una sala de profesores, un despacho para el Secretario, contiguo a otro local donde estén instaladas las oficinas de Secretaría y Archivo y viviendas del Portero y el Conserje.

Los centros debían reunir una serie de condiciones para poder llevar a cabo las enseñanzas. Así, en la *Memoria* realizada en 1901 por el Claustro de profesores del Instituto⁹ se recogía cuáles eran las reformas más convenientes y necesarias para que la enseñanza establecida en el nuevo

⁹ AGA: Fondo (5) 16, Institutos, Legajo 32/9306. Memoria en la que se recogen las reformas más convenientes y necesarias para llevar a cabo el plan de estudios recogido en el RD de 17 de Agosto de 1901 (art. 80).

plan se pudiera llevar a cabo. En la misma se afirmaba que el edificio cumplía las condiciones necesarias para desarrollar el nuevo plan de estudios, pero que era necesario ampliar el presupuesto con otro adicional para que “cumpla bien los fines á que está destinado”. Entre estas mejoras se encontraban los equipamientos materiales de los diferentes espacios. Por ejemplo, se menciona el salón de actos, el cual estaba desprovisto de muebles y necesitaba una instalación completa para poder llevarse a cabo las diferentes celebraciones que en él se daban. En cuanto a los materiales para la enseñanza se hacía hincapié en la necesidad de “material científico, conveniente y necesario á la enseñanza práctica y carácter técnico”¹⁰. Del mismo modo, solicitaban la dotación de un jardín botánico, el material necesario para trabajar en él y de un taller, todo ello bajo el convencimiento del gran esfuerzo económico que suponía lo que se pedía para el Ministerio, pero justificado en la necesidad de poder dar la mejor enseñanza posible.

Muchas de las peticiones incluidas en la Memoria de 1901 pudieron llevarse a cabo a través de los presupuestos adicionales que hemos mencionado. Tal fue el agradecimiento, que se muestra en el discurso de apertura del curso de 1902-1903,

“la excepcional causa de haberse dado ya por terminadas las importantes obras de reparación que se han llevado a efecto en el Instituto General y Técnico de Cáceres, me obliga, con irresistible fuerza, a que, interrumpiendo la rigidez reglamentaria con que estos actos se celebran, tome la palabra, para cumplir un alto deber: el de agradecimiento que debemos a los que se han interesado por la consecución de esta mejora, aunque las circunstancias hagan, que éste sea torpemente interpretado por el más humilde de los individuos que forman este Claustro” (Castillo, 1902:5).

A lo largo de las dieciséis páginas que conforman el documento se hace un recorrido histórico donde se le dan las gracias a todos aquellos que participaron y lucharon por promover la cultura y llevar a la “gloria el Centro, a pesar de encontrarse en uno de los sitios más injustamente olvidados de España” (p.6).

Pero esta reforma no fue la única vivida por el centro. En 1911 se redacta un expediente de obras para la reparación del edificio¹¹. El Director junto con el arquitecto, Emilio María Rodríguez, plantean la necesidad de reformar el centro para atender las “necesidades de limpieza y saneamientos”, pero no fue hasta 1913 cuando salieron a subasta las obras del mismo, llevándose a cabo por el contratista D. Rufino Molano. En ese mismo año, debido a “una tromba de agua”, el centro sufrió daños que afectaron al piso bajo y a la casa del portero, y tuvieron que unir al presupuesto inicial las nuevas reformas, tras previa petición al Ministerio.

“El día 17 del pasado junio, cayó sobre esta ciudad una tromba de agua que produjo enormes destrozos en los alrededores y en casi todos los edificios del interior entre los

¹⁰ *Ibid*, p. 3.

¹¹ AGA: Fondo (5) 14. Monumentos y Arquitectura, Legajo 013248, Exp. 002, Caja 31/4922.

cuales fue este Instituto uno de los que sufrieron muchos daños, hundiéndose algunos cielos raso, quedando resentidos otros e inundándose la casa del portero y una parte del piso bajo del edificio.

Como dichos deterioros pueden ahora sanarse, una vez que se están llevando a cabo por el contratista Don Rufino Molano las obras que le fueron adjudicadas con fecha de 12 de julio último, ruego que V. I. que para que este edificio quede totalmente reparado, se sirva ordenar al Sr. Arquitecto provincial, Director de esta obra, la formación de un presupuesto adicional, con objeto de que sean llevadas a cabo, y cuyo importe cabe con exceso dentro de la diferencia del tipo de subasta de las obras que se están efectuando y de la cantidad en que fueron adjudicadas al expresado contratista.

Cáceres, 8 de octubre de 1913”¹².

Un mes después, el Ministerio respondió a esta instancia comunicando que “este subsecretario ha dispuesto autorización a V.S. para que proceda a redactar el presupuesto de obra de reparación que sean necesarias, concretándose a aquellas que sean de necesidad absoluta, a fin de que el importe a que el presupuesto asciende no alcance una cifra muy elevada”¹³.

En el proyecto formulado en 1913 se estipulaba que las obras supondrían un coste de 14.373,33 pesetas y debían ser las siguientes:

“[...] reforma del atrio, regularizando la forma de su planta, renovando algunos peldaños de la escalinata, relabrando otros y colocando sobre el pretil una verja que impida la repetición de lamentables accidentes ya ocurridos, por estar el suelo del atrio cinco o seis metros más alto que el del terreno [...]; rasgado el hueco abierto sobre la puerta principal que da lugar a la biblioteca del Instituto y colocación de un balcón volando sobre la actual amposta, reforzando algunas de sus piedras; sustituirse los suelos de la mayoría de las aulas, que son de mortero de cal y se encuentran agrietados y molidos [...]; poner contra ventanas de maderas; enlucido del patio con cal [...]; arreglo de la entrada por la cuesta de la Compañía, haciendo nueva puerta, colocando zócalos de azulejos en el zaguán y escaleras, pasamanos de madera en esta última y una marquesina en la fachada”¹⁴.

Otra de las reformas realizadas en el centro afectó a la biblioteca, pues el Instituto de Cáceres acogía la Biblioteca Provincial, y en 1920 recibía el legado de D. Vicente Paredes Guillen¹⁵, por

¹² AGA: Fondo (5) 14. Monumentos y Arquitectura, Legajo 013248, Exp. 002, Caja 31/4922..

¹³ Id.

¹⁴ Id.

¹⁵ Vicente Paredes Guillen fue arquitecto municipal de Plasencia. Conocido por su faceta de historiador, arqueólogo y coleccionista. Paredes quiso que su legado se quedara en Plasencia con la condición de que se habilitara un lugar

lo que solicitó un espacio en la misma para colocar sus libros de poemas, formando para ello una sección que llevara su nombre, “cumpliendo así la voluntad del testador donante y sacándolos de los cajones que en la actualidad se encuentran”. Pero para cumplir con esta voluntad, la biblioteca necesitaba una reforma, por el mal estado en el que se encontraba.

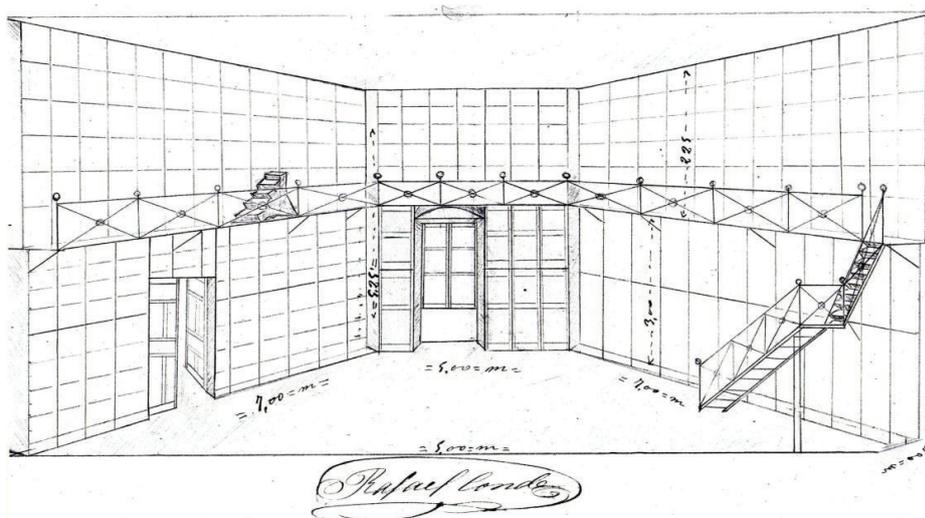


FIG. 11 Boceto de la Biblioteca Provincial del Instituto de Cáceres, 1920
(Fuente: AGA: Fondo (5) 14. Monumentos y Arquitectura, Legajo 013248, Exp. 002, Caja 31/4922)

Años más tarde, entre 1924 y 1929, se tramitaron las alegaciones oportunas para llevar a cabo en el centro obras de conservación y recuperación, cuantificadas en 41.424,96 pts. Aunque éstas tenían el visto bueno por parte de la Junta facultativa de Construcciones Civiles y estaban aprobadas por la R. O. de 9 de julio 1929, el inicio de las mismas se hizo esperar.

Lo que más urgía, como se deja ver en la memoria, era el saneamiento de los sanitarios por el mal estado en el que se encontraban así como por la llegada, cada vez más numerosa, de *señoritas* al centro, lo que implicaba la construcción de baños independientes para ellas. En la memoria se recogía:

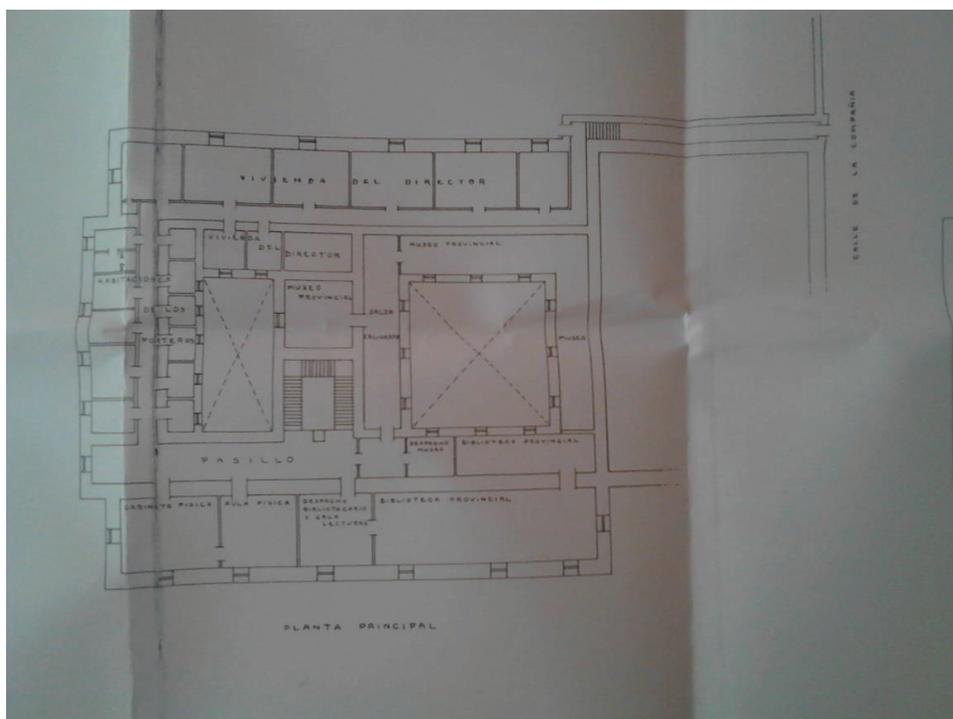
“[...] que a consecuencia del estado antihigiénico de los retretes de los alumnos por tener el suelo de cal y arena, los enlucidos hechos con arena muy gruesa, presentan ondulaciones y quiebras. Los urinarios y las tazas de los retretes construidos con materiales permeables, deshechos en gran parte, rotos los sifones y carecen de agua. Se propone

especial para ello, pero finalmente, se fue a Cáceres. Su legado se dividió en tres, una parte se fue a la biblioteca, otra al museo y otra al archivo cuando éste se hizo. Cfr. (Domínguez, 2006)

subsanan tan grandes males con la reconstrucción total de esos retretes, pues hasta los tabiques que separan unos de otros están tan impregnados de orines que no es posible conservarlos. El suelo se proyecta de baldosas hidráulicas prensadas; las paredes llevarían azulejos hasta una altura de 1.60 metros; las tazas para W. C. serán de hierro esmaltado al igual que los urinarios, todos ellos con agua con descarga automática.

Las numerosas asistencias de señoritas alumnas, obliga a la construcción independiente de evacuatorios [...]”¹⁶.

De nuevo las obras se hicieron esperar, pero algunas mejoras fueron realizándose en el centro como se va dejando constancia en las memorias de apertura de los diferentes cursos académicos.



¹⁶ AGA: Fondo (5) 14. Monumentos y Arquitectura, Legajo 013248, Exp. 002, Caja 31/4922

INSTITUTO DE ENSEÑANZA DE CÁCERES.

- M E M O R I A -

Tiene por objeto el presente Proyecto, la construcción de unos nuevos Retretes y Urinarios destinados a los niños por insuficiencia de los actuales; éstos, tienen dos plazas en los primeros y tres para los segundos, escaso número si se tiene en cuenta que han de ser utilizados por quinientos alumnos que en la actualidad cuenta dicho Centro docente.

Se proyectan unos nuevos retretes en uno de los patios de dicho edificio con acceso directo por la escalera del mismo y emplazados debajo de los actuales destinados para las niñas y el Claustro de Profesores. Se compondrán de once plazas para retretes y seis en batería para urinarios con dos lavabos en el mismo local; cada una de las plazas destinadas a retretes, tiene su entrada independiente con un pasillo central como se observa en el adjunto plano.

Los actuales retretes destinados para niños, se substituirán las placas a la turca, que serán colocadas en los nuevos por dos inodoros, con lo cual, para el servicio de las mismas quedarán ampliados, por resultar también insuficientes los que actualmente tienen.

Se incluye en el Presupuesto un depósito de agua de un metro cúbico, para desde él hacer las acometidas de todos los retretes; y el cual se llenará directamente de la tubería de distribución de la población, teniendo un flotador con su correspondiente válvula para que automáticamente se cierre cuando se encuentre lleno. De esta forma, se podrán abastecer los referidos evacuatorios constantemente de agua y evitar que en muchos momentos del día no la puedan tener por las interrupciones del servicio de aguas en esta población.

También se incluye en el Presupuesto la demolición de una escalera que por su emplazamiento y la poca distancia que media entre ella y las ventanas de una clase, - antiguo Paraninfo - es escasa la luz, para de esta forma tenga más iluminación.-

Cáceres Noviembre de 1.935.

EL APAREJADOR,

Pito Carrillo Cárdenas

EL ARQUITECTO,

Arquitecto



FIG. 14 Memoria del proyecto de obras, 1929

(Fuente: AGA: Fondo (5) 14. Monumentos y Arquitectura, Legajo 013236, Exp. 008-2 Caja 31/4905)

En 1931 se inició de nuevo un largo proceso legal para que se aprobaran nuevas obras. Tras sucesivas alegaciones por parte del Ministerio por la falta de documentación o concreción en alguna de ella, las obras tardaron en ponerse en marcha pese a las continuas minutas enviadas por el director al Ministerio, para dar fe de que todo estaba presentado correctamente. El 4 de julio de 1932, el Director del centro, a través de un informe a la Junta facultativa de Construcciones Civiles, justificaba que se había presentado la documentación reglamentaria, la cual estaba compuesta por cuatro documentos: memoria, planos, pliego de condiciones y presupuestos. En el mismo se exponía:

“que el edificio y su menaje son antiguos, habiéndose mejorado hace más de cincuenta años, estando el primero muy desconceptuado por sus malas condiciones sanitarias; y, aunque hace tres años se hicieron las obras más indispensables para consolidar partes de la construcción que amenazaban ruina, y subsanar deficiencias sanitarias, quedó pendiente la necesidad de atender a una mejora de servicios también urgentes, pues es imprescindible colocar algunas aulas, ya que no todas, en condiciones de cobijar al número de alumnos que actualmente acuden a recibir enseñanza”.

Para dar una solución rápida al problema que se planteaba en el centro, el Director tomó la decisión de habilitar las habitaciones que correspondían a la antigua vivienda del Director. Se propuso instalar la Biblioteca Provincial en esas habitaciones, de tal manera que los usuarios pudieran acceder a ella desde el exterior del instituto, lo que la dotaba de más independencia. El lugar que ocupaba la biblioteca en la planta principal se habilitaría como un gran salón reservado para conferencias, proyecciones y toda clase de actos culturales, “a cuyo efecto llevará una parte dispuesta en forma de gradería con pupitres y bancos, y una cabina para el aparato de proyecciones” y, a continuación, se dispondría un laboratorio. Del mismo modo, se instalarían también un nuevo aula de dibujo y caligrafía, “con luz adecuada, tanto lateral como zenital (sic)”; la secretaría con su oficina y sala para el público; un amplio despacho para el Director y otros Directores. La distribución espacial quedaba planteada de la siguiente manera:

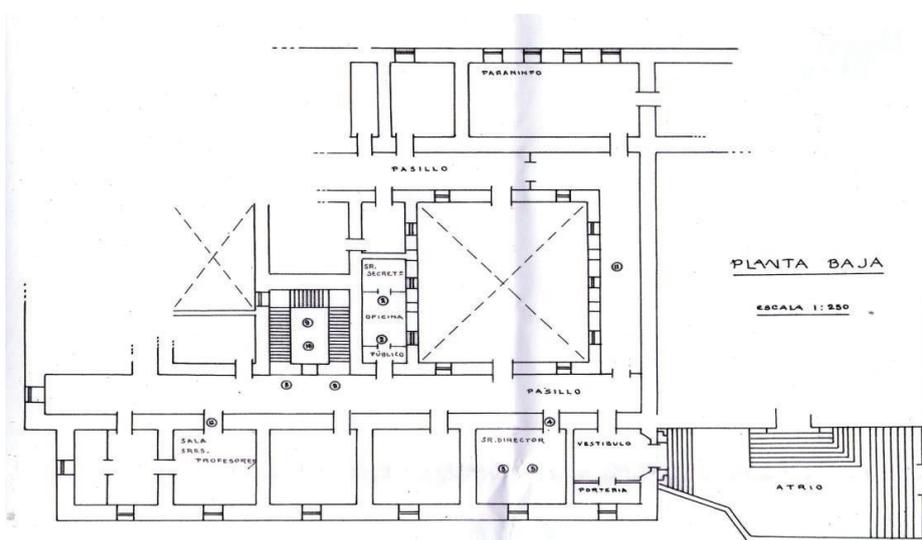
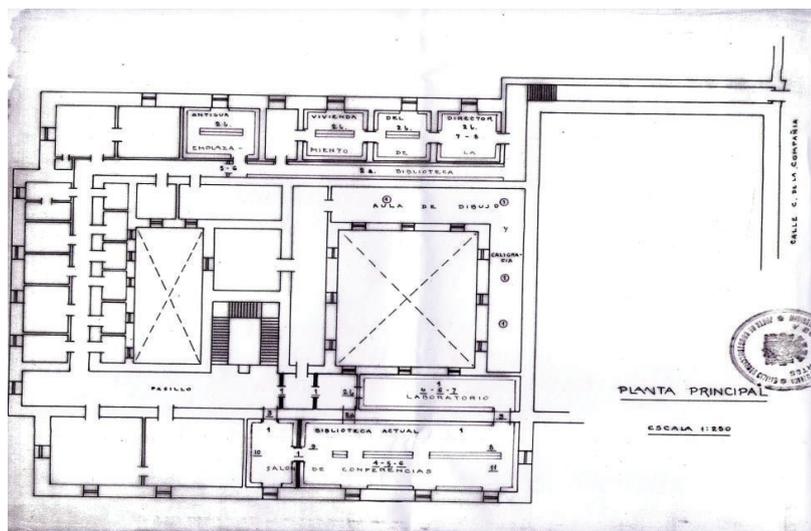


FIG. 15 y 16 Planos: Planta principal y baja, 1932. Escala 1:250.

(Fuente: AGA: Fondo (5) 14. Monumentos y Arquitectura, Legajo 013877, Exp. 005 Caja 31/5793)

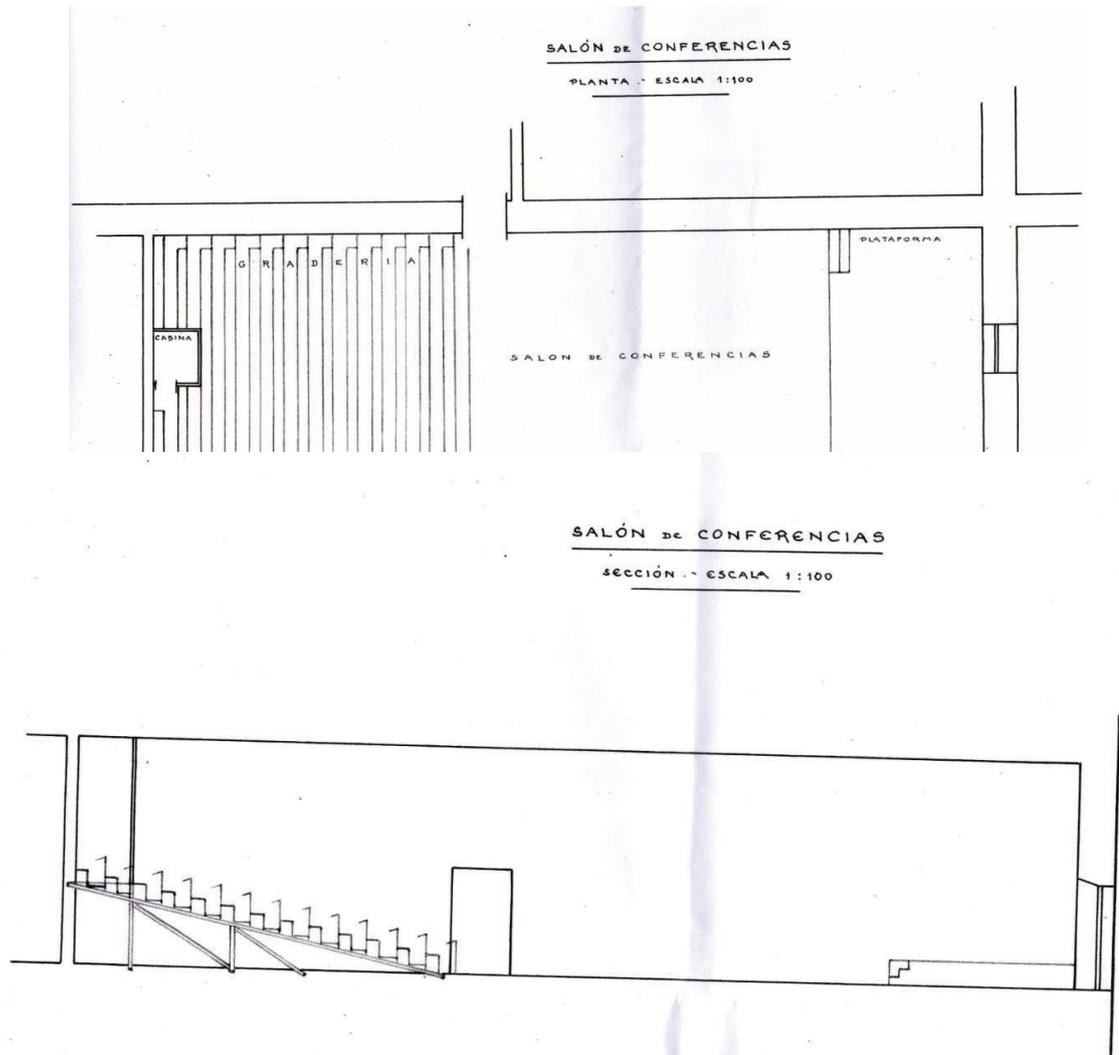


FIG. 17 y 18 Planos: Sala de conferencias, 1932. Escala 1:250.
(Fuente: AGA: Fondo (5) 14. Monumentos y Arquitectura, Legajo 013877, Exp. 005 Caja 31/5793)

Muchas fueron las obras que se llevaron a cabo en el edificio, como hemos ido poniendo de manifiesto e ilustrando a lo largo de estas páginas y de esta manera, el centro, poco a poco, fue cubriendo sus carencias. Esas carencias se debían a la antigüedad del mismo y de ahí la necesidad de un constante proceso de conservación, así como de adaptación a las nuevas corrientes pedagógicas y planes de estudios. Asimismo, no podemos olvidar que, desde finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, las corrientes higienistas fueron cobrando fuerza progresivamente en España. Pero el movimiento higienista fue más allá de la prevención del control sanitario a través de la formación en hábitos de higiene pues, como señala Moreno Martínez (2009:29), los edificios, el mobiliario y el material de enseñanza también fueron parcelas trata-

das, debido a las malas condiciones en las que se encontraban los edificios escolares Y de ahí que los arquitectos se interesaran por los espacios y construcciones escolares. De la misma manera, el mobiliario y el material escolar fueron de gran interés para pedagogos e higienistas y cada vez más de la administración educativa y del magisterio (Moreno, 2007).

En el curso 1934-1935 se recogía que entre las mejoras del centro estaba la construcción de una mesa de trabajo, creada con recursos propios del centro, para el laboratorio de Agricultura; asimismo se había transformado la vivienda de un subalterno en un aula entarimada, decorada y provista de bancos, mesa para el profesor e instalación eléctrica para iluminación y proyecciones, destinada a la enseñanza de la Geografía. Al año siguiente, se dejaba constancia de una subvención concedida de 12.000 pts. que se había destinado a la ampliación e higienización de los retretes, obra que aún no había sido terminada. Además, se llevaron a cabo reparaciones “indispensables” en el edificio.

Y, por último, en el curso de 1936-37 se construyeron armarios para guardar productos químicos, se pintaron las vitrinas del Museo de Historia Natural y se realizaron reparaciones que eran necesarias tanto en el mobiliario como en el edificio. Sin embargo, se puso de manifiesto que las obras para la construcción de retretes habían sido paralizadas por falta de materiales. Del mismo modo, se quejaban de la escasez con la que llegaba el agua al edificio, lo que hacía que las condiciones higiénicas no fuesen las que exigía un local en el que se reunían cerca de ochocientas personas.

Como hemos ido viendo, pese a la situación del edificio y a la continua necesidad de mejora, el Instituto fue adaptándose a los nuevos tiempos. Era un centro emblemático, que acogía desde 1900, como ya hemos puesto de manifiesto, la Escuela de Dibujo Lineal y Natural y un observatorio meteorológico, así como varios gabinetes, un Museo Arqueológico escolar que pasaría a ser provincial y la Biblioteca Pública Provincial. Estamos pues frente a un centro con mucha historia y por el que pasaron grandes profesores y alumnos, y que estuvo en funcionamiento hasta 1965¹⁷, fecha en la que se inauguró el nuevo Instituto Nacional de Enseñanza Media considerado, en la década de los setenta, como uno de los más modernos de España¹⁸.

¹⁷ En la década de los 70 el edificio, que albergó al instituto durante más de 120 años, fue restaurado y acogió la residencia femenina de estudiantes Luisa Carvajal. En la actualidad, el edificio es propiedad de la Junta y da cabida a numerosos servicios, entre los que se encuentran la Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD), el Centro Cultural San Jorge, Filmoteca y los servicios territoriales de la Consejería de Cultura y, ahora mismo, está pendiente de acoger al conservatorio.

¹⁸ Para saber más acerca del nuevo edificio Cfr. Barrantes López (2002-2003)

Fuentes

Archivo General de la Administración (AGA)

Fondo (5) 14. Monumentos y Arquitectura, Instituto de Segunda Enseñanza de Cáceres, Legajo 013236, Exp. 008-2 Caja 31/4905

Fondo (5) 14. Monumentos y Arquitectura, Instituto de Segunda Enseñanza de Cáceres, Legajo 013248, Exp. 002, Caja 31/4922

Fondo (5) 14. Monumentos y Arquitectura, Instituto de Segunda Enseñanza de Cáceres, Legajo 013877, Exp. 005 Caja 31/5793

Fondo (5) 16, Cáceres, Institutos, Legajo 32/9306

Archivo Histórico de la Universidad de Salamanca (AUSA)

Fondo Histórico, Legajo 13365/2 Memoria correspondiente al Curso de 1902 a 1903.

Fondo Histórico, Legajo 13355/7 Memoria correspondiente al Curso de 1933 a 1934.

Bibliografía.

AÑÓN ABAJAS, Rosa María. “Inicios, evolución y decadencia del espacio arquitectónico en la Escuela Primaria Pública española. Una visión desde Sevilla” [en línea] *Cabás: Revista de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria* (España) [publicación seriada en línea] N° 13. Junio 2015. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos13/333-espacio-arquitectonico-en-la-escuela-primaria>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 05/12/2015]

AÑÓN ABAJAS, Rosa María (2005). *La arquitectura de las escuelas primarias municipales en del Ayuntamiento de Sevilla hasta 1937*. Sevilla: Junta de Andalucía-Universidad de Sevilla. Colección Kora, N° 5.

BARRANTES LÓPEZ, Carlos. “El Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Media “El Brocense”. Modelo de arquitectura escolar de los años 60 en Cáceres” [en línea] *Norba-Arte*, VOL. XXII-XXIII (2002-2003), pp. 223-238 <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1006637.pdf>> ISSN 0213-2214 [Consultada: 25/02/2016]

CASTILLO, Manuel (1902). *Discurso leído en el solemne acto de apertura del curso académico de 1902 a 1903 en el Instituto General y Técnico de Cáceres* [en línea] Cáceres: Tipografía, encuadernación y Librería Jiménez.

<http://bvpb.mcu.es/es/consulta/resultados_busqueda.cmd?posicion=1&forma=ficha&id=2>

[Consultada: 15/01/2016]

CARDALLIAGUET QUIRANT, Marcelino (1997). *El Instituto provincial de segunda enseñanza: ciento cincuenta años de Historia Educativa (1939-1989)*. Cáceres: Instituto de Bachillerato “el Brocense”.

DOMÍNGUEZ CARREÑO, María de la Montaña (2006). *Vicente Paredes Guillén, biografía*. Cáceres: Institución Cultural “El Brocense”.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Emilia (1991). *Cáceres y la Enseñanza Secundaria*. Cáceres: Institución Cultural “El Brocense”, Excma. Diputación Provincial.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (2002). *Educación y Estado en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.

GAITE Y LLOVES, Francisco Javier (1904). *Memoria acerca del Estado del Instituto General y Técnico de Cáceres durante el curso académico 1903-1904* [en línea] Cáceres: Imprenta del Noticiero.<<http://roda.gobex.es/roda/get/libro:8393c98d-3825-4f64-89b7-d31b7781d5d3/PDF/.pdf>>

[Consultada: 28/02/16]

GARCÍA Y MERINO, Arturo (1931). *Memoria acerca del estado del Instituto Nacional de 2ª Enseñanza de Cáceres durante los cursos académicos de 1930 a 1931 y de 1931 a 1932* [en línea] Cáceres: Tip. La Minerva cacereña, de Gastor Moreno.

<<http://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=449594>> [Consultada: 15/01/2016]

IBARLUCEA MARTÍNEZ, Casto (1903). *Memoria sobre el estado del Instituto General y Técnico de Cáceres durante el curso 1901-1902* [en línea] Cáceres: Tipografía, encuadernación y Librería Jiménez. <<http://roda.gobex.es/roda/get/libro:b2c051aa-9888-471d-a884-a18d29e02a9d/PDF/.pdf>>

[Consultada: 28/02/2016]

LÓPEZ-OCÓN, Leoncio (2014). *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)*. Madrid: Editorial Dykinson.

MARTÍN GIL, Tomás (1926). *Memoria acerca del estado del Instituto Nacional de 2ª Enseñanza de Cáceres durante los cursos académicos de 1925 a 1926* [en línea] Cáceres: Tip. “La Minerva Cacereña”, de Gastor Moreno.

<<http://roda.gobex.es/roda/objectView.action;jsessionid=69E2088C4A4375782D49B0DF549804B6?parentId=coleccion%3A1&type=1&start=610&pid=libro%3A91987cbd-4d9b-4638-ab07-a26b9cfac316>> [Consultada: 15/01/2016]

MARTÍNEZ, Silvia Alicia “Nivel Secundario y fotografías. Reflexiones a partir de prácticas investigativas en un archivo escolar” [en línea] *Cabás: Revista de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria* (España) [publicación seriada en línea] N° 9. Junio 2013. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos9/268-nivel-secundario-y-fotografias> > ISSN 1989-5909 [Consulta: 05/12/2015]

MOGOLLÓN CANO-CORTÉS, Pilar, “Religiosidad y ciudad. Las modificaciones urbanísticas en el Cáceres medieval intramuros y las órdenes religiosas” [en línea] *Rorba-Arte XVI*, 1996, pp. 35-55. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/107522.pdf>> [Consulta: 04/01/2016]

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis (2009). “Presentación, cuerpo, educación e historia”. *Revista de Historia de la Educación*, Núm. 28, pp. 23-36.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis (2007) “La modernización de la cultura material de la escuela pública en España, 1882-1936” en ESCOLANO BENITEZ, Agustín (ed.) *La cultura material de la escuela*. Berlanga del Duero: Centro Internacional de la Cultura Escolar, pp. 45-74.

PARRA MONSERRAT, David, “Educación silenciosa. Espacios escolares, discursos de poder e imaginarios colectivos” [en línea] en *Actas XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del Espacio y los espacios de Control*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 2014. <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/David%20Parra%20Monserrat.pdf>> ISBN: 978-84-697-0959-7 [Consulta: 06/12/2015]

REDONDO CASTRO, Cristina. “Las memorias escolares, una fuente para el estudio de la segunda enseñanza. El Instituto Nacional de Cáceres como ejemplo (1930-1934)” [en línea] *Revista de Estudios Extremeños* [publicación seriada en línea] Tomo LXXI- Número extraordinario, 2015, pp. 399-416 < http://www.dip-bada-joz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LXXI/2015/T.%20LXXI%20numero%20extraordinario%202015/76853.pdf> ISSN 0210-2854 [Consulta: 06/12/2015]

RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier (2004). *Arquitectura escolar en España: 1857-1936. Madrid como paradigma*. Tesis (Doctoral) [en línea] < http://oa.upm.es/254/1/03200410_V1.pdf> [Consulta: 24/02/2016]

RODRIGUEZ ROSILLO, Abilio. *Memoria de los cursos de 1934-35, 1935-36, 1936-37*. [En línea] Cáceres: Tip. “La Minerva Cacereña”, de Gastor Moreno. <<http://roda.gobex.es/roda/objectView.action?vistaFederada=false&pid=libro:462ff0f8-dc63-4037-95c4-32ba0b14ace6&contentModel=libro&urlFederada=http://roda.gobex.es/>> [15/01/2016]

VIÑAO FRAGO, Antonio (2008). “Escolarización, edificios y espacios escolares”. *CEE Participación Educativa*, 7, marzo, pp. 16-27.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2006) “Templos de la patria, templos del saber. Los espacios y la arquitectura escolar” en ESCOLANO BENITO, Antonio (dir.) *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 42-72.

DE LA VARA AL METRO: La recepción del Sistema Métrico Decimal en la escuela española del siglo XIX

FROM THE YARD TO THE METER: The reception of the Decimal Metric System in the nineteenth century Spanish School

Juan González Ruiz

Fecha de recepción del original: Marzo 2016
Fecha de aceptación: Abril 2016

Resumen

A lo largo del siglo XIX se asistió en gran parte de los países de Europa, entre ellos España, a la implantación de un sistema métrico universal que venía elaborándose desde finales de la centuria anterior, desligado del desordenado conjunto de viejas unidades y procedimientos de medida vigentes en muchos casos desde la Edad Media. Lo requerían así la mentalidad racionalista de la Ilustración, los desarrollos científicos y técnicos, el auge del comercio y las comunicaciones, y algunos otros factores. Todos ellos se veían impulsados por una serie de valores ligados a la idea del progreso, que animaban al mismo tiempo la construcción de los sistemas nacionales de educación.

Es así como se hizo jugar a las escuelas un papel importante en la asimilación, por parte de la sociedad en su conjunto, de un nuevo sistema de medidas que habría de cambiar profundamente sus hábitos de comportamiento. Este proceso de recepción del Sistema Métrico Decimal hubo de ser largo y tortuoso, y su estudio pone de manifiesto los múltiples y variados factores que conformaron la evolución de las instituciones escolares decimonónicas y de la sociedad que las sustentaba.

Palabras clave: sistema métrico decimal, modernización escolar.

Abstract

Throughout the nineteenth century society witnessed the introduction of the universal metric system in many European countries, including Spain. That system was being built since the end of the previous century, detached from the unsystematic set of old measurement units and procedures in many cases current since the Middle Ages. This was required by the rationalist mentality of the

Enlightenment, its scientific and technical developments, the rise of commerce and communications, and other factors. All of them were impelled by a series of values that were linked to the idea of progress while encouraging the construction of national educational systems.

Thus, schools started to play an important role in the assimilation, by the society as a whole, of new measures that would profoundly change their behaviour habits. This process of receiving the metric system had to be long and winding, and its study highlights the many and varied factors that shaped the evolution of the educational institutions and society that supported it.

Keywords: system, decimal, measures, progress, school.

1. Sueño romántico y razón práctica

Contar y medir el medio material ha sido, junto con el lenguaje que permite la relación entre las personas, un procedimiento de dominio de la realidad física y humana presente en las más antiguas manifestaciones culturales. La percepción del paso del tiempo, los desplazamientos de personas y animales, las diversas formas de intercambio humano, el comercio, el ejercicio del poder y de la propiedad..., requirieron desde un primer momento la cuantificación de la realidad y su sometimiento a número como forma básica de apropiación sobre la que poder verificar, calcular y construir. Constatar y dominar la realidad se tradujo en la utilización de los dos instrumentos básicos de toda cultura: la palabra y el número. Nombrar y contar: como consecuencia, hablar y calcular.

Sin embargo, la forma primaria de conteo se mostraba impotente ante las dimensiones continuas de la realidad (tiempo, longitud, superficie, capacidad, peso), no susceptibles de diferenciarse por sí mismas en unidades discretas. Se impuso así el uso de medidas basadas en patrones extraídos directamente de fenómenos constatables empíricamente, sobre los que se pudiera aplicar las condiciones exigibles que las hicieran fiables: uniformidad y constancia. La naturaleza, antes que el artificio humano, ofrecía recursos para ello, y a ellos acudieron todas las culturas emergentes; por ejemplo, el ritmo nictameral, las dimensiones del cuerpo humano, el batir rítmico de un péndulo. De ahí nacieron las unidades básicas de medida que cabría llamar naturales, con sus correspondientes sistemas de múltiplos y submúltiplos: el día, la vara, la obrada, la carga, la libra.



Vara incisa sobre una columna en la *Plaza Chica de Zafra* (Badajoz).

El viejo y confuso conjunto de medidas surgido así y acrisolado a lo largo de siglos desde los albores del comercio medieval se mantuvo eficiente dentro de las reducidas dimensiones de las comunidades del Antiguo Régimen, en las que era relativamente fácil asegurar la homogeneidad y la uniformidad necesarias; pero con el desarrollo de la navegación y el consiguiente impulso del comercio que se produjeron desde finales del siglo XV en toda Europa, se hizo más perentoria la necesidad, sentida desde mucho tiempo atrás, de disponer de un sistema de mediciones homogéneo que resolviera el caos hasta entonces existente, permitiera un intercambio fiable de mercancías y facilitara el conocimiento del mundo. Las convulsiones científicas y sociales originadas respectivamente por la Ilustración y la Revolución Francesa fueron la ocasión para el desarrollo desde los inicios del siglo XIX de distintas soluciones, que granaron definitivamente en la que vino a conocerse como Sistema Métrico Decimal y que respondía a las condiciones exigidas por los procedimientos de medida eficientes:

- Universalidad, por cuanto no solo acababa con las disparidades locales sino que iba siendo adoptado por la mayoría de naciones de la cultura occidental¹.
- Fiabilidad, puesto que partía de un patrón fijo relativamente independiente de circunstancias temporales y locales: el metro.
- Homogeneidad, por cuanto relacionaba bajo el mismo esquema y con estructura similar distintas dimensiones: longitud, superficie, volumen, capacidad².

¹ A excepción de los países anglosajones, como es sabido.

² Quedó al margen la medida del tiempo, a pesar de los experimentos llevados a cabo durante la Revolución Francesa tratando de adaptar el calendario y el reloj al patrón decimal.

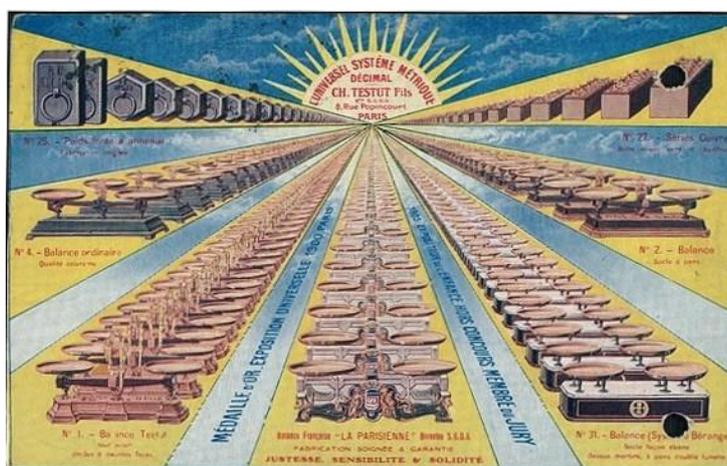
- Facilidad operativa, ya que empleaba el mismo patrón de notación y de cálculo que la numeración: la base decimal, suprimiendo a la vez el engorroso empleo de los conocidos como “números complejos”.

El progreso de los medios de locomoción y la difusión de los viajes produjeron lo que se ha llamado *geometrización de la Tierra*³, y apoyaron un proceso en el que la perspectiva científica del positivismo ofrecía la base para el impulso de la industria, del comercio y de los negocios: el capitalismo en suma. No en vano los procedimientos de medida, conteo y cálculo del mundo real se extendieron al ámbito virtual de la moneda y las finanzas, y al sistema métrico le acompañó su equivalente sistema monetario, decimales ambos.

No puede obviarse que, a un nivel más profundo, resultase determinante uno de los ideales fundamentales de los nuevos tiempos, impulsado inicialmente por las corrientes filosóficas del siglo XVIII de corte ilustrado y racionalista: la vigencia universal de ciertos principios ligados a la condición humana y al conocimiento del mundo. En esta línea se inscribieron declaraciones como la de independencia estadounidense o la de Derechos Humanos por los Estados generales de Revolución Francesa en 1789, las diversas formulaciones filosóficas y políticas del “universalismo” o la invención y desarrollo de “lenguas universales” como el Esperanto. Y, desde luego, los intentos de generalizar en todo el mundo civilizado la implantación de un nuevo sistema de medidas de la realidad material que facilitara o al menos posibilitara el progreso: *Para siempre y para todos* fue la consigna, repetida en textos y en objetos diversos como la medalla acuñada en Francia con motivo de su creación, tarjetas postales o sellos de correos.



Medalla francesa conmemorativa de la creación del Sistema Métrico Decimal



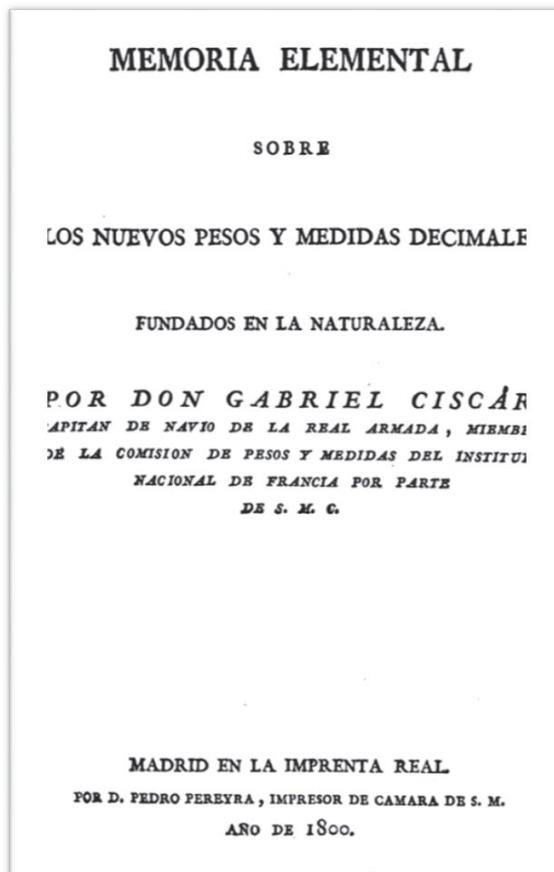
Tarjeta publicitaria de la empresa Ch. Testut Fils, fabricante de balanzas de l'Universel Système Métrique. Francia 1912.

³ LAFUENTE, Antonio, y DELGADO Antonio Jesús: *La geometrización de la Tierra (1735-1744)*, Madrid, C.S.I.C., Cuadernos Galileo de Historia de la Ciencia n.º 3, 1984.



Tarjeta postal y sello de correo ordinario. Francia 1954.

No es la ocasión de relatar, siquiera someramente, el proceso científico, político y social que hubo de seguir en sus primeros momentos la implantación del Sistema Métrico Decimal en nuestro país. Bástenos señalar la participación de científicos de la talla de los exploradores del siglo XVIII como Alejandro Ulloa y Jorge Juan o de los comisionados Gabriel Ciscar y Agustín Pedrayes.



De la magnitud del cambio en el comportamiento cotidiano que supuso la adopción de un nuevo sistema métrico da idea un párrafo de la monumental obra de uno de los matemáticos más destacados en la España decimonónica, escrito en fecha bien significativa, 1812:

Así como todas las naciones han seguido un método particular para expresar los números, también han tenido diferente sistema en la división de las unidades que sirven en los usos comunes para medir y pesar; y así como luego que se descubrió el sistema décuplo, lo recibieron en todas las naciones civilizadas, así también resultó que luego que se conocieron las ventajas que resultarían a la sociedad de la uniformidad de pesos y medidas en todas las naciones se trató de efectuarla; a este efecto se reunieron en Paris el año de 1798 sabios de todas las naciones, y en efecto eligieron un sistema muy filosófico; más que en virtud de serlo tanto, se debía esperar que jamás tuviese efecto, como al fin se ha verificado; porque el querer que el vulgo mude de lenguaje, y en vez de aquel corto número de palabras que conoce, reciba otras, todas en griego, era una cosa imposible; sin embargo, la reunión de los sabios nombrados para esta comisión ha traído muchas ventajas a las ciencias y a la sociedad.⁴

Siguiendo esta pauta⁵, España adoptó, no sin titubeos y oposiciones más o menos abiertas, el llamado inicialmente “sistema francés”, y lo estableció como obligatorio en virtud de una Ley dictada en el reinado de Isabel II siendo Ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Juan Bravo Murillo: la Ley de Pesas y Medidas de 19 de julio de 1849⁶.

Cualquiera que fuese la idea de progreso sustentada, el establecimiento del Sistema Métrico Decimal fue, según la feliz expresión de Julio Mateos, una *prístina creación del progreso*⁷. Esta idea de progreso estuvo presente en los agentes del nuevo sistema desde sus primeros momentos: los iniciadores en el ámbito científico y los promotores en el político. Como era de esperar, fue Francia la nación que condujo este largo y paulatino camino de universalización prodigándose en múltiples ámbitos, incluidos los de la vida cotidiana. Como muestra miscelánea, valgan algunos ejemplares de las colecciones de cromos destinadas al entretenimiento (y la instrucción, según la vieja máxima horaciana) de la infancia, que circularon profusamente hasta bien entrado el siglo XX por la nación vecina.

⁴ VALLEJO Y ORTEGA, José Mariano: *Tratado elemental de Matemáticas escrito de orden de S.M. para uso de los caballeros seminaristas del Real Seminario de Nobles de Madrid y demás casas de educación del Reyno*, Mallorca, Imprenta de Melchor Guasp 1812, pp. 13-14 de la primera parte del tomo primero.

⁵ Lo que Andrew Robinson llama «metrificación del mundo» (Véase ROBINSON, Andrew: *La historia de las medidas*, Barcelona, Paidós Ibérica 2007, pp. 30 y ss. Original inglés del mismo año).

⁶ Gaceta de Madrid del 22.

⁷ MATEOS MONTERO, Julio: *Idea de progreso y enseñanza. El Sistema Métrico Decimal*, *Con-Ciencia Social* n.º 18 (2014) pp. 47-60, pág. 49.

ARITMETICA DE NIÑOS

ESCRITA

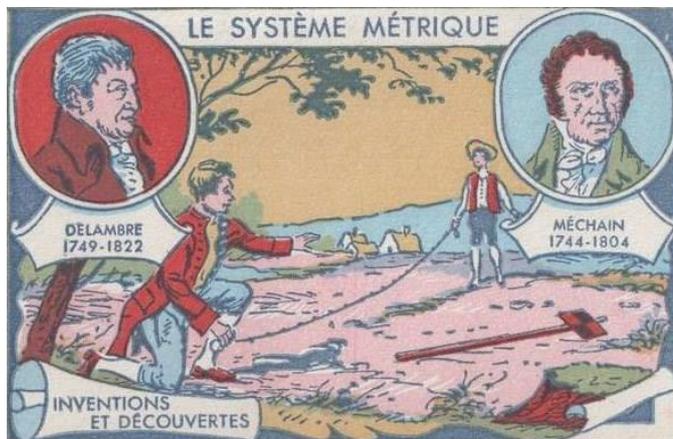
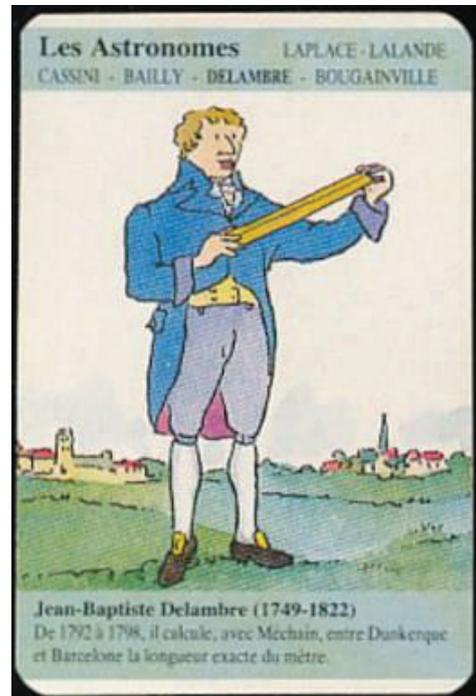
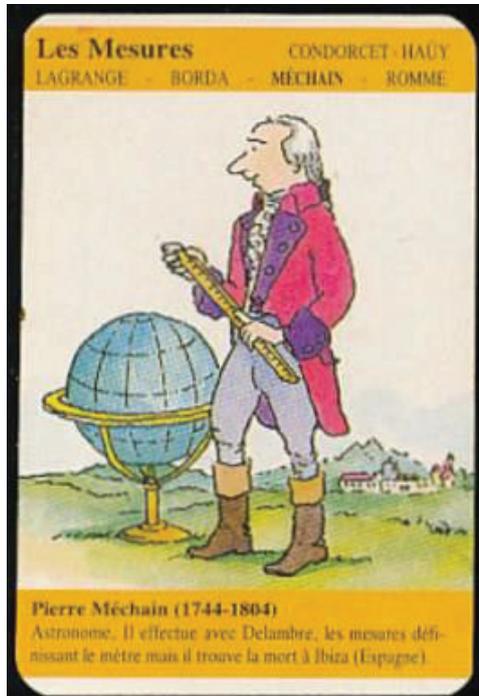
PARA USO DE LAS ESCUELAS DEL REYNO

*POR D. JOSEF MARIANO VALLEJO,
CATEDRATICO DE MATEMATICAS DEL REAL
SEMINARIO DE NOBLES DE MADRID.*

MADRID EN LA IMPRENTA REAL
AÑO DE 1806.



Cromos infantiles con ilustraciones alusivas a las dimensiones del Sistema Métrico Decimal, algunos de ellos con la impronta de la casa comercial que los regalaba con sus productos. Francia c1920.

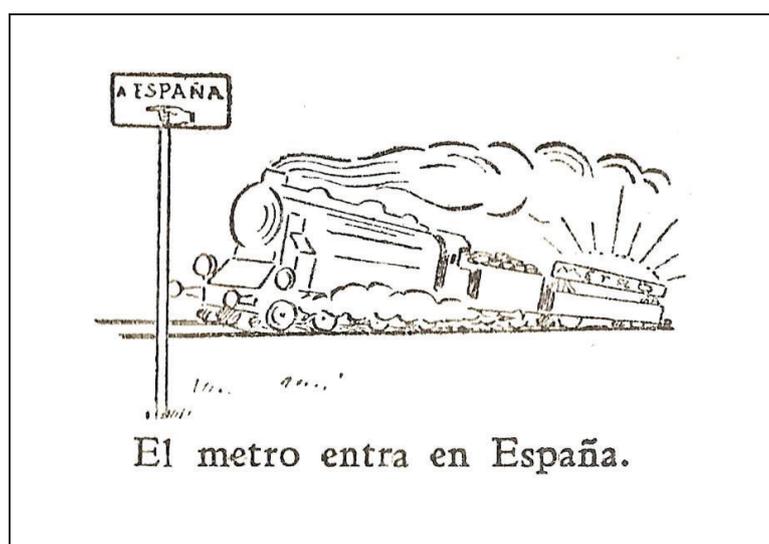


Cromos infantiles dedicados a los iniciadores de las mediciones geodésicas. Francia c. 1950.

Pero también fueron agentes importantes en este proceso, como luego veremos en detalle, quienes se encargaron de difundirlo, principalmente a través de la enseñanza en las escuelas del país, es decir: los maestros. Por primera vez, y al tiempo que se configuraba un sistema escolar que iba definiendo y dando entidad propia a escuelas y a maestros, ambos recibían el encargo de liderar un cambio en los usos sociales más allá de la mera atribución de contenidos a la enseñanza escolar; no es aventurado concepcionar este mandato como el atisbo primigenio de que la escuela, además de servir para transmitir conocimientos, reproducir destrezas y mantener valores, podía constituirse

en un poderoso instrumento de cambio cultural y social al servicio de los gobiernos. Que los maestros cumplieran con éxito la propuesta es cosa difícil de dilucidar y, en todo caso, llena de claroscuros, paradojas y aun contradicciones, como en seguida comprobaremos.

Adoptando una cierta perspectiva histórica con un salto en el tiempo hasta casi un siglo después de su implantación oficial en España, nos encontramos en 1940 con un libro de lectura escolar que relataba todo el proceso científico, a grandes rasgos y con un tono divulgativo y didáctico pero con detalles del mayor interés⁸. Entre sus capítulos hay títulos muy significativos: *La Torre de Babel, o nadie se entiende* (el inicial, páginas 5-10) o *La Tierra es de todos: ella nos dará la solución* (páginas 17-24). Pero resulta especialmente emblemática la ilustración de la página 29, en la que aparecen, en una triunfante aproximación a España, las imágenes de dos de los símbolos más conspicuos y determinantes en los inicios y el desarrollo del progreso tal como fuera entendido en el siglo XIX: el metro y el ferrocarril. Pero ¿fue tan arrolladora la entrada del Sistema Métrico Decimal en España?, ¿fueron los maestros quienes pilotaron la veloz locomotora del progreso, y las escuelas las vías por las que circuló?



⁸ s/autor: *Vida y Medida, libro escolar de lectura*, Madrid, Ediciones Afrodísio Aguado 1940.

2. Los maestros españoles, ¿líderes del progreso?

Ya en 1836, en el *programa de los conocimientos que se exigen para la admisión* en el Colegio Científico de Madrid, se incluía el Sistema Métrico Decimal y la *reducción de unas medidas a otras*.⁹

La norma primigenia para la implantación del Sistema Métrico Decimal en España, la Ley de 1849, concedía una especial importancia al papel de la escuela en la modificación de las conductas necesaria para el uso habitual de las nuevas medidas:

*En todas las escuelas públicas o particulares, en que se enseñare o deba enseñarse la aritmética o cualquiera otra parte de las matemáticas, será obligatoria la del sistema legal de medidas y pesas y su nomenclatura científica, desde primero de Enero de 1852, quedando facultado el Gobierno para cerrar dichos establecimientos siempre que no cumplan con aquella obligación.*¹⁰

Que el propósito del legislador era firme y a la vez consciente de la complejidad del mandato lo demuestran las primeras actuaciones normativas en desarrollo de la Ley: el pliego de condiciones para la confección de las nuevas medidas¹¹ y una prolija y minuciosa tabla de equivalencias, provincia a provincia, publicada en tres números de la Gaceta de Madrid y cuyo largo título es suficientemente expresivo:

*Tabla de correspondencia recíproca entre las pesas y medidas métricas, mandadas emplear en España por la ley de 19 de julio de 1849, y las que actualmente están en uso, según resulta de los trabajos ejecutados en los años de 1798 a 1800 por D. Gabriel Ciscar y D. Agustín Pedrayes, y de las comparaciones hechas actualmente por la comisión de pesas y medidas entre los tipos métricos que existen en el Conservatorio de Artes y los modelos que han remitido las provincias; todo en cumplimiento de lo que previene el art. 7º de la citada ley*¹².

Y no menos decidida se mostró la intención de implicar a las escuelas en la tarea de implantar el Sistema Métrico Decimal. No había pasado un mes del plazo legalmente impuesto cuando el Ministerio de Fomento emitía una Circular en la que, tras recordar el artículo 11 de la Ley de 1849, apostillaba:

⁹ *El Español*, diario de las doctrinas y de los intereses sociales, Madrid 12 de febrero de 1836, pág. 1.

¹⁰ Art. 11 de la *Ley de 19 de julio de 1849, de pesas y medidas* (Gaceta de Madrid del 22), pág. 1.

¹¹ Circular de 30 de octubre de 1850 (Gaceta de Madrid del 6 de noviembre).

¹² Real Decreto de 28 de junio de 1851 (Gaceta de Madrid del 29 de junio y del 2, del 3 y del 4 de julio).

*... la Reina (Q.D.G.) se ha dignado mandar que, en el caso de no haberse cumplido, se lleve desde luego a efecto aquella disposición legal en las escuelas especiales dependientes de este Ministerio.*¹³

Un periódico de Mallorca anunciaba en 1852 que en la librería de García se hallan de venta trataditos que contienen la explicación [sic] del nuevo sistema de pesas y medidas llamado sistema métrico decimal, a 2 reales volumen¹⁴.

En ese mismo año la *Sociedad Económica Matritense* creaba una *Cátedra de Sistema Métrico Decimal*, en el discurso de cuya inauguración su profesor responsable, Camilo Labrador, aseguraba:

*De aquí, señores, y lo digo lleno de placer, que todos los Directores de los establecimientos de enseñanza con quienes he tenido alguna conferencia, por ligera que haya sido, todos han reconocido en el momento las ventajas del nuevo sistema sobre el antiguo; a todos los he encontrado dispuestos a secundar con entusiasmo el nuevo orden de cosas en punto de tanta valía y de una importantísima significación en los destinos de engrandecimiento reservados al país. [...] Si esta predisposición, pues, de los distinguidos profesores de la Corte es común a muchos de los profesores de las capitales, de las cabezas de distritos y aun de pueblos de poca importancia por su vecindario, los cuales han hecho conocer su deseo de instruirse en el nuevo sistema de pesas y medidas, adquiriendo los libros necesarios para ello, de esperar es que pronto, muy pronto, se verá fructificar en nuestro país la Ley de 19 de julio de 1849, en los renuevos de la sociedad.*¹⁵

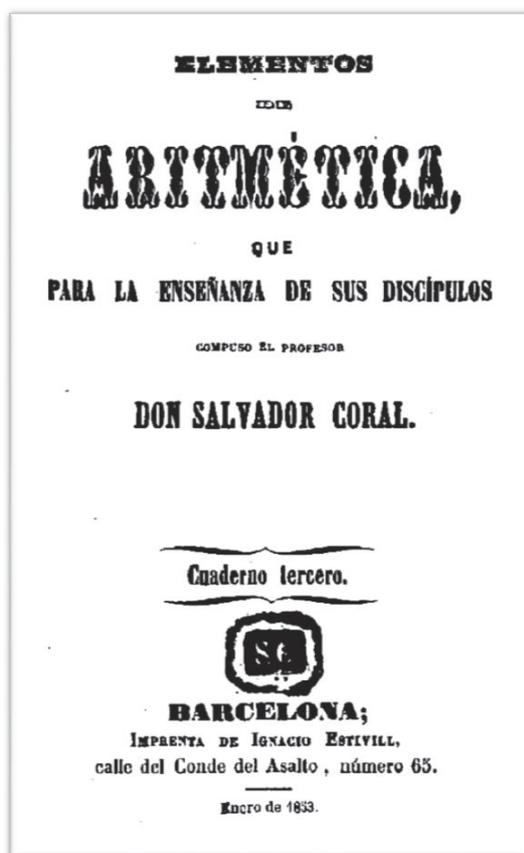
¹³ Real Orden de 22 de enero de 1852 (Gaceta de Madrid del 24). Bien es cierto que la práctica totalidad de escuelas elementales eran de dependencia municipal, pero tampoco los Ayuntamientos se libraban de advertencias similares a través de los Gobiernos Civiles.

¹⁴ *El Genio de la Libertad*, Palma de Mallorca 25 de enero de 1852, pág. 4.

¹⁵ LABRADOR Y VICUÑA, Camilo: *Discursos pronunciados en la solemne apertura de la cátedra del Sistema Métrico Decimal por la Sociedad Económica Matritense*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos 1852, pág. 8.

3. Fiebre publicista: tratados, manuales, cartillas, compendios.

El interés por cumplir, al menos formalmente, con la obligación de impartir la enseñanza del Sistema Métrico Decimal llevó en los primeros años tras la promulgación de la Ley de 1849 a una veloz y precoz competencia por la elaboración de manuales¹⁶, en algunos casos particularizados hasta el extremo¹⁷; bien es cierto que a la obsecuencia en el cumplimiento de la norma pudiera añadirse, sin duda, un franco interés comercial favorecido incluso por el propio gobierno de la nación¹⁸.



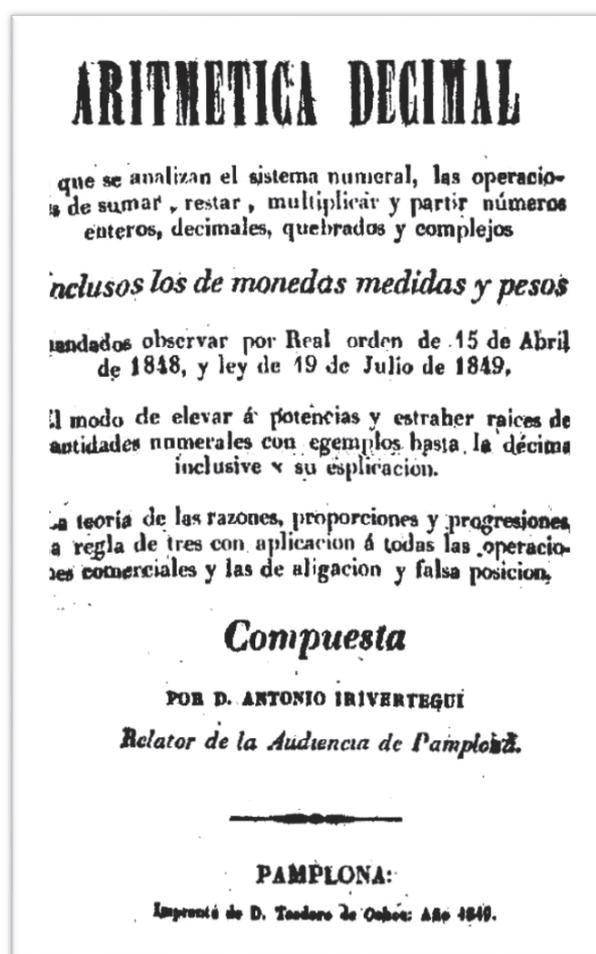
¹⁶ LÓPEZ Y CATALÁN, Julián: *Nociones de Geometría elemental con sus aplicaciones a la Agrimensura*, Zaragoza, Imprenta de Roque Gallifa 1853. Su autor se presenta como “Recién salido de la Escuela Normal, y sin la edad suficiente para revalidarme...”

¹⁷ CORAL, Salvador: *Elementos de Aritmética que para la enseñanza de sus discípulos compuso el profesor don Salvador Coral*, Barcelona, Imprenta de Ignacio Estivill 1853.

¹⁸ Real Orden de 21 de junio de 1852 (Gaceta de Madrid del 28) recomendando a los profesores de las escuelas e Institutos de instrucción pública ... el Tratado de pesas y medidas que con arreglo al nuevo sistema métrico decimal ha publicado don Melitón Martín, o Real Orden de 3 de agosto de 1852 (Gaceta de Madrid del 5) recomendando el uso del cuadro de pesas y medidas métricas y monedas legales publicado por don Joaquín Avendaño y don Mariano Carderera, Inspectores generales de Instrucción Primaria.

El primer manual en que nos encontramos una referencia a la obligatoriedad legal del nuevo sistema está editado en Pamplona en el mismo año 1849 en que se promulga la Ley de Pesas y Medidas: un volumen de 235 páginas compuesto por el Relator de la Audiencia de Pamplona Antonio Irivertegui, en cuyo prólogo confiesa:

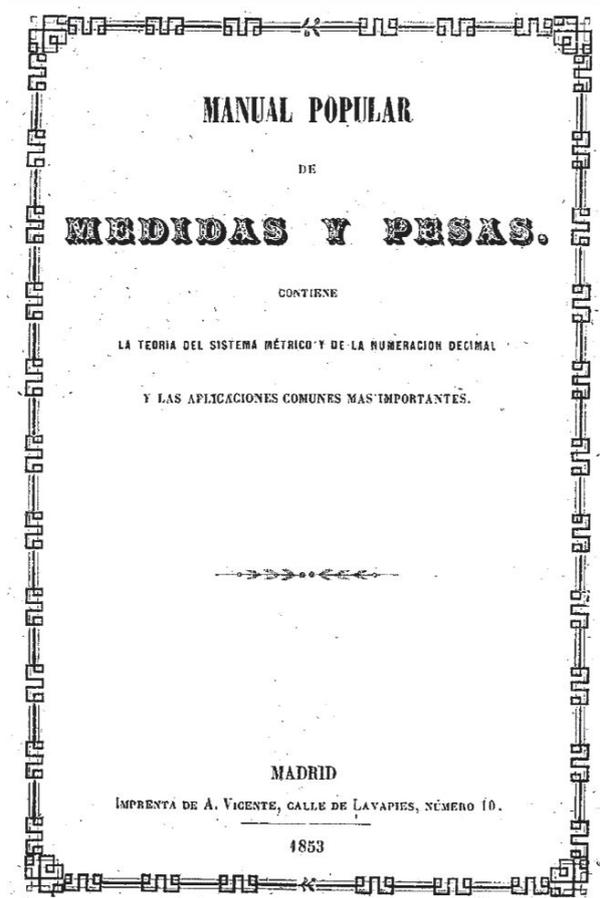
*Escrita ya esta obra se ha establecido en España el sistema decimal de monedas, medidas y pesos; y he ingerido las operaciones con estos números, porque proporcionan tantas ventajas, que solo en casos raros será preciso recurrir a operar con los quebrados.*¹⁹



¹⁹ IRIVERTEGUI, Antonio: *Aritmética Decimal*, Pamplona, Imprenta de D. Teodoro de Ochoa 1849, pág. 6. En efecto, uno de los mayores escollos en el aprendizaje de las operaciones aritméticas era el manejo de los llamados números *denominados* o complejos con unidades fraccionarias no decimales, como las que aún siguen empleándose en la medición del tiempo.

Un mediador tan poderoso en el acontecer de la escuela elemental durante los años centrales del siglo XIX como la *Revista de Instrucción Primaria* y sus principales mentores, los inspectores Joaquín Avendaño y Mariano Carderera, publicaron en 1852 un *Manual Popular*, como complemento a la serie de tratados pedagógicos liderados por el *Curso Elemental de Pedagogía*, en cuyo frontispicio se lee lo que podría ser una consigna programática generalizada en los años inmediatos a la publicación de la Ley de 1849:

*Este libro tiene por objeto dar a conocer el sistema legal de medidas y pesas a toda clase de personas y especialmente a los maestros. Para los niños basta la sencilla exposición del sistema; los maestros necesitan un conocimiento más extenso y profundo para que sean provechosas sus explicaciones. A este fin publicamos este Manual, destinado principalmente a los suscriptores de La Revista. Abraza la teoría y la práctica, siguiendo las doctrinas de los más acreditados escritores.*²⁰



²⁰ *Manual Popular de Medidas y Pesas. Contiene la teoría del sistema métrico y la numeración decimal y las aplicaciones comunes más importantes*, Madrid, La Revista de instrucción primaria 1852, p. 6.

Esta auténtica carrera editorial llevó a la promulgación en 1856 de una disposición regulando el conjunto de obras de texto escolares²¹, en cuyo preámbulo, todo un programa de política educativa liberal moderado refiriéndose al *espíritu de especulación y la incuria*, se autoriza el uso de una larga serie de manuales *para que puedan servir de texto en las escuelas de instrucción primaria*, al objeto de conciliar...

el imperio de los sanos principios morales y religiosos y los intereses de la enseñanza, con los derechos de los autores y la prudente libertad de elección por parte de los maestros y de las comisiones, para que los libros adoptados estén en armonía con las ideas y la inteligencia de los encargados de las escuelas, y al propio tiempo con las costumbres y necesidades locales.

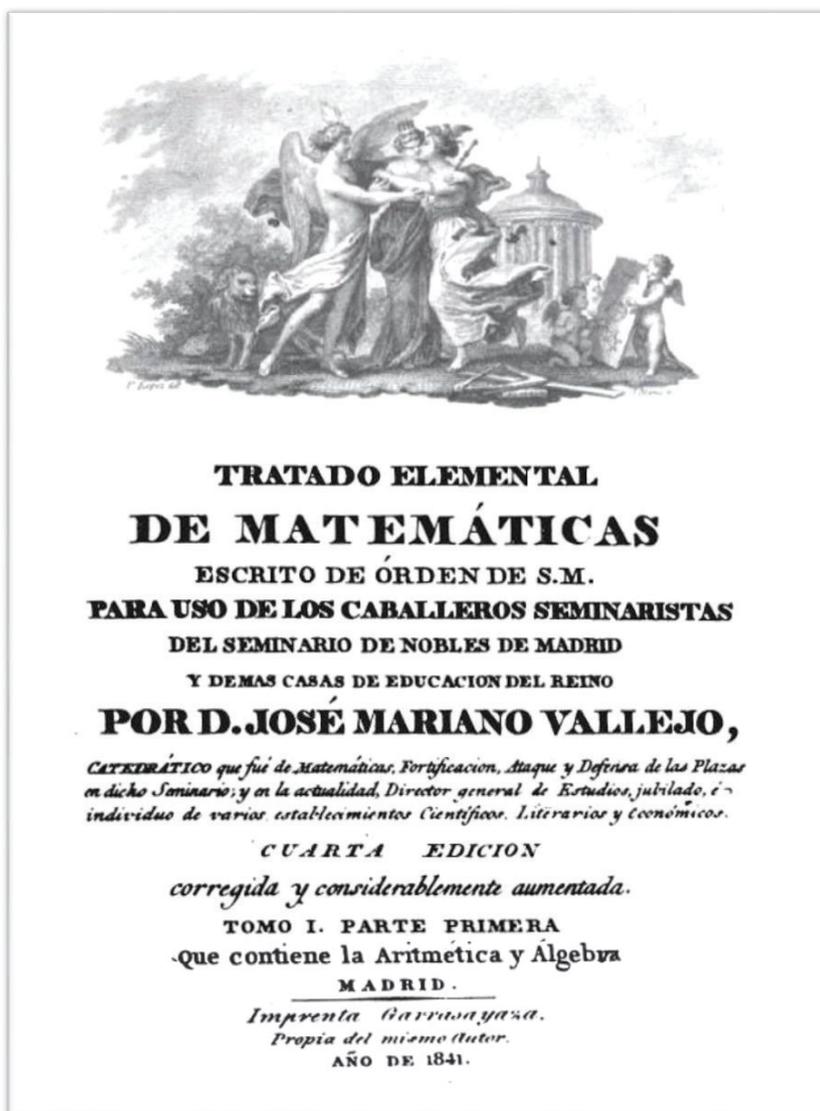
En la larga lista de manuales se incluyen 76 títulos de Aritmética, número solo superado por los autorizados para Lectura. Una media de 11 títulos por año desde 1849 es cifra notablemente alta si, como es de suponer, todos ellos habrían de tratar del Sistema Métrico Decimal, aunque fuera en nuevas ediciones, *corregidas y aumentadas*, de textos anteriores; de hecho, en la mitad de ellos aparece tal mención en su mismo título.

Por nuestra parte, hemos tenido acceso a 258 libros manuales que, de alguna forma, sirvieron de recurso escolar para la enseñanza de la Aritmética desde 1800 hasta finales del siglo. No están todos los que figuran en la Real Orden de 1856, mientras que en esta disposición no aparecen algunos de los consultados por nosotros. En cualquier caso, se trata de un número considerable, aunque no pueda legitimarse como muestra estadísticamente representativa ya que se debe exclusivamente al azar de su conservación. Pero el análisis de algunas de sus variables permite aventurar unas hipótesis de interés para profundizar en el conocimiento de cómo se abordó la enseñanza del Sistema Métrico Decimal, de cómo se enseñaba la Aritmética y las Matemáticas y, en última instancia, de lo que se hacía en las escuelas a lo largo de esta centuria.

La Ley de 19 de julio de 1849 nos brinda una inicial consideración al comparar el número de manuales publicados en el siglo XIX antes y después de esa fecha: 43 frente a 215. Parece evidente que el mandato legal promovió el interés por la enseñanza escolar de las Matemáticas y de su aplicación práctica, y suscitó una actividad editora que bien puede calificarse de frenética. Los datos de las décadas posteriores a 1849 así lo confirman:

<i>Número de manuales editados en la segunda mitad del siglo XIX</i>	
1850 – 1859	97
1860 – 1869	67
1870 – 1879	19
1880 – 1889	16
1890 – 1899	16
Total entre 1850 y 1899	215

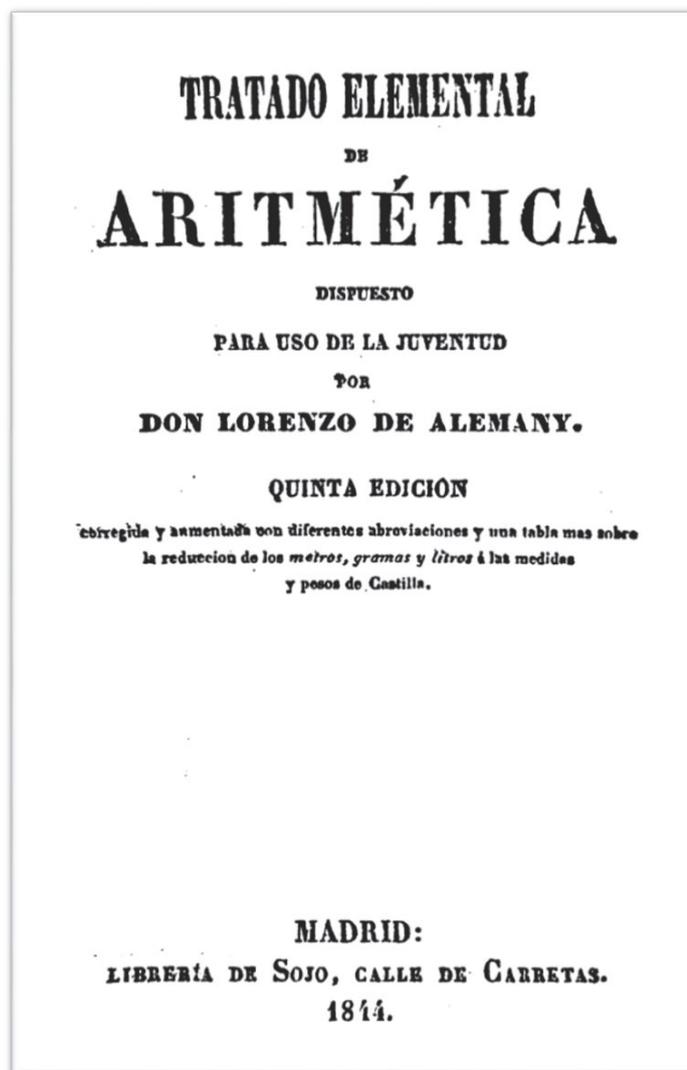
²¹ Real Orden de 21 de octubre de 1856 (Gaceta de Madrid del 2 de noviembre), firmada por el Ministro de Fomento Claudio Moyano, que poco después haría lo propio con la Ley de Instrucción Pública de 1857, en cuyo artículo 2º establece que *la primera enseñanza elemental comprende [...] principios de Aritmética con el sistema legal de medidas, pesas y monedas.*



Mucho más si se tiene en cuenta que en nuestra muestra aparecen 44 manuales editados solamente en los años 1852 y 1853, o sea inmediatamente después de la fecha de referencia. Tantos como los de la primera mitad del siglo, aunque algunos de ellos no sean sino nuevas ediciones, “aumentadas y revisadas”, de obras anteriores a las que se incorporaron las nociones del Sistema Métrico Escolar, como las tempranas y reiteradas aportaciones del profesor de Matemáticas del Real Seminario de Nobles José Mariano Vallejo y Ortega²², todas anteriores a 1849.

²² En la primera edición de su *Aritmética de Niños escrita para uso de las Escuelas del Reyno* (Madrid 1806) no cita el Sistema Métrico Decimal, y en los cinco tomos de su posterior *Tratado Elemental de Matemáticas* (Palma

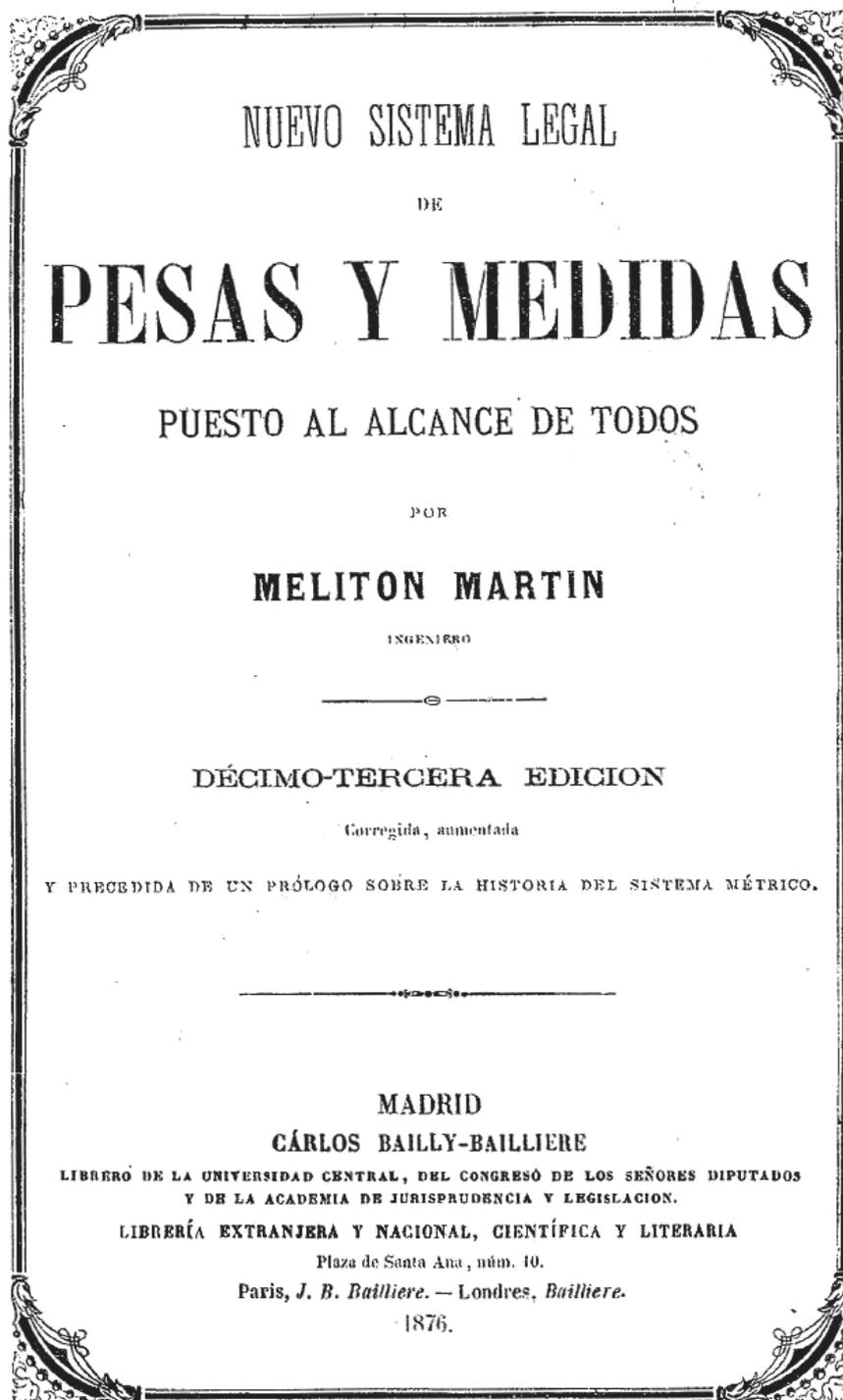
O como las publicaciones del catedrático de Matemáticas del Instituto de Santander Lorenzo Alemany²³.



de Mallorca 1812), que ya hemos citado, da noticia del mismo con cierto escepticismo, lo mismo que en el *Compendio de Matemáticas puras y mistas* (2 tomos, Valencia 1819); mientras que en la 4ª edición del *Tratado Elemental de Matemáticas* (Madrid 1841) lo trata con documentada y extensa profusión, al igual que en el breve opúsculo *Explicación del sistema decimal o métrico francés* (sin pie de imprenta ni fecha aunque probablemente contemporáneo del anterior, teniendo en cuenta que su autor murió en 1846; reeditado en 1852 por Vicente Cuadrapani).

²³ DE ALEMANY, Lorenzo: *Tratado elemental de Aritmética dispuesto para uso de la juventud*, Madrid, 2ª edición, Imprenta de Eusebio Aguado 1829. A partir de la 5ª edición (1844) incluye el Sistema Métrico Decimal, y en la 7ª (1850) cita expresamente el artículo 11 de la Ley de 1849.

Y, ya en la segunda mitad del siglo, el muy reeditado manual del ingeniero Melitón Martín, exiliado durante el reinado de Fernando VII en Francia e Inglaterra:



En este último se leen expresiones muy ajustadas acerca del valor del nuevo sistema métrico:

Se puede, pues, asegurar que con su auxilio sabrán dentro de poco los niños de diez años más aritmética que saben hoy la generalidad de los adultos. [...] nuestra recomendación para adoptar el nuevo sistema, como una de las más sabias y beneficiosas reformas de los tiempos modernos, por el gran provecho que ella han de reportar no este ni el otro individuo, sino toda la nación en general. [...] Se trata del adelantamiento de nuestra industria, del progreso del comercio, y para decirlo de una vez, de la prosperidad de nuestra patria. [...] Los que se opongan, pues, a reformas de índole semejante, merecen borrarse de la lista de hombres ilustrados; quien la rechace de entre nosotros, no debe aparecer en el catálogo de los buenos españoles.²⁴

Que el Sistema Métrico Decimal estaba ya presente en muchos de los manuales editados en la primera mitad del siglo XIX, es decir antes de ser promulgada la Ley que obligaba a su tratamiento escolar, y en todos a partir de 1870, se deja ver en un somero recuento de las obras que, repitámoslo, hemos podido consultar:

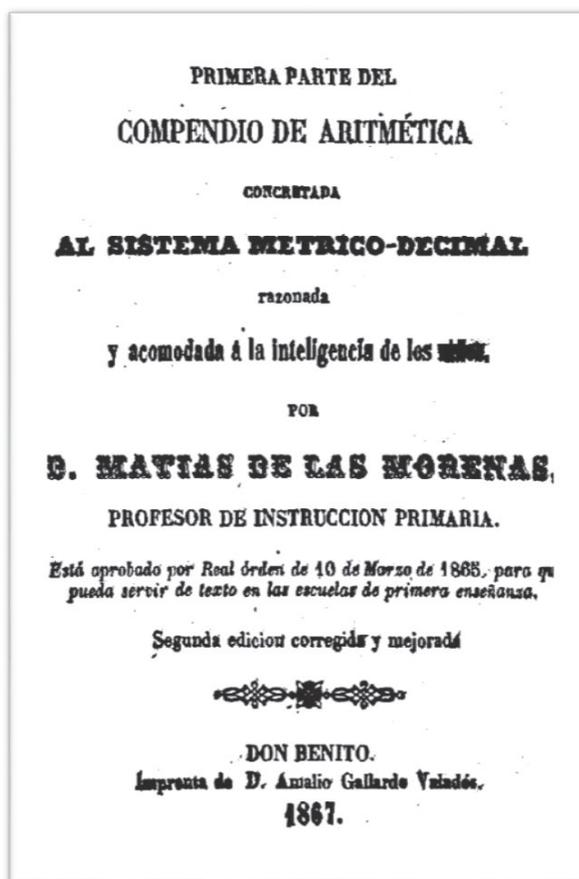
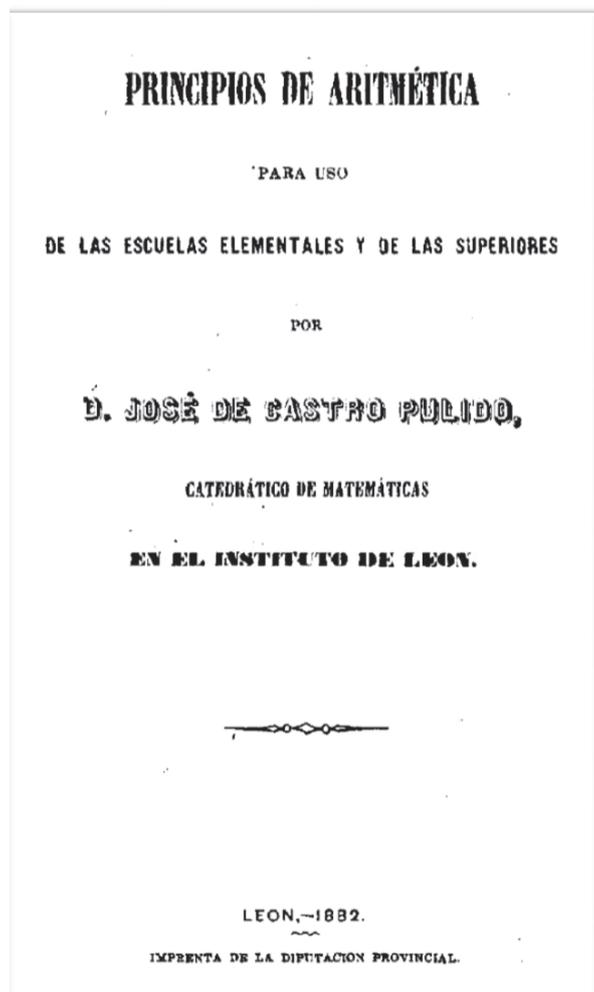
<i>Fechas de edición</i>	<i>Número de manuales en los que se trata el Sistema Métrico Decimal</i>	<i>Porcentaje sobre el número total de manuales editados</i>
1800 – 1849	22	51'16
1850 – 1859	90	92'78
1860 – 1869	63	94'29
1870 – 1879	19	100'00
1880 – 1889	16	100'00
1890 – 1899	16	100'00
1850 – 1899	204	94'88
Siglo XIX completo	226	88'63

Conviene hacer mención de algunos rasgos muy elementales y conspicuos de orden pedagógico que presentan estos manuales. Uno de ellos, el empleo de la forma catequética de preguntas con sus correspondientes respuestas: una pervivencia de rutinas de origen medieval basadas en el uso de la memoria reproductiva como procedimiento de enseñanza y de aprendizaje. Podemos encontrar rotundas afirmaciones sobre su conveniencia, como esta de un catedrático de Instituto y fecha bien tardía:

El procedimiento general que para la enseñanza de la Aritmética en las Escuelas juzgo preferible, consiste en prescindir de toda demostración cuando por vez primera se estudia, limitando el trabajo de los niños a que aprendan de memoria las definiciones

²⁴ MARTÍN PÉREZ, Melitón: *El nuevo Sistema legal de pesas y medidas puesto al alcance de todos*, Madrid, Imprenta de Martín Alegría 1852 (hasta cinco ediciones ese mismo año, séptima uno después, undécima en 1863 y decimotercera en 1876), páginas 81, 98 y 99.

y las reglas, formándose cabal idea del significado de aquellas y llegando a practicar estas con gran soltura y rapidez.²⁵



Pero también críticas muy fundadas, como la de un maestro de Don Benito fechada quince años antes que la anterior, en la que, tras justificar la supresión de algunas de las complicadas operaciones aritméticas al uso, expone:

La supresión del diálogo es mucho más importante aún que las referidas, porque el abuso de tal método hace que se adquiera un hábito perjudicial, que viene a ser luego el gran obstáculo para sacar el fruto deseado de la enseñanza, por más que a primera

²⁵ DE CASTRO PULIDO, José: *Principios de Aritmética para uso de las escuelas elementales y de las superiores*, León, Imprenta de la Diputación Provincial 1882, página 5.

*vista parezca una cosa necesaria para enseñar y aprender; pero si reflexionamos un poco, observaremos todo lo contrario. Efectivamente, el niño que se acostumbra a estudiar una pregunta para cada circunstancia que ha de saber de la cosa definida, adquiere un vicio fatal que entorpece su imaginación y aletarga su inteligencia, pues a cada momento corta la narración que se hace del objeto que le ocupa, viendo únicamente por este medio la materialidad de las palabras.*²⁶

Un recuento resultará ilustrativo de una cierta tendencia al abandono de esta práctica tan tradicional y arraigada socialmente. En todo caso, por término medio uno de cada tres manuales continúa adoptando la forma catequética:

<i>Fechas de edición</i>	<i>Número de manuales en los que se utiliza la forma catequética</i>	<i>Porcentaje sobre el número total de manuales editados</i>
1800 – 1849	21	48'84
1850 – 1859	39	40'21
1860 – 1869	10	14'93
1870 – 1879	10	52'63
1880 – 1889	5	31'25
1890 – 1899	6	37'50
1850 – 1899	70	32'56
Siglo XIX completo	91	35'69

Podría añadirse a este respecto del tratamiento pedagógico, sin entrar en mayores detalles, el hecho de que solo el 40 por ciento de los manuales incluyan ejercicios o problemas, como también la casi total ausencia de ilustraciones frente a la profusión de tablas y cuadros con equivalencias y reducciones.

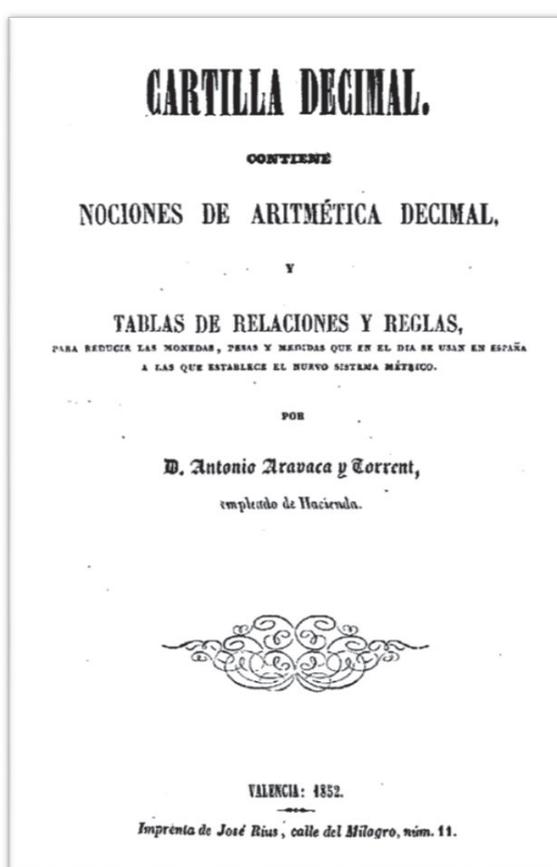
Otro punto de interés radica en la autoría de tales manuales: 34'34 % de maestros de primera enseñanza frente al 27'55 % de catedráticos (dentro de los cuales se engloban tanto los de universidades como los de institutos o de otros centros especiales de enseñanza). También aparecen otras profesiones (inspectores, funcionarios diversos, militares, ingenieros, agrimensores, entre otros), pero, en todo caso, parece acreditado el protagonismo de los maestros en la adopción de los libros manuales, tanto en su redacción como en su uso, como instrumentos escolares para responder al mandato legal de la enseñanza del Sistema Métrico Decimal. Circunstancia que viene reforzada por la distribución de los lugares en que se editan, puesto que, a salvo de una explicable mayoría localizados en Madrid (cuatro de cada diez), nos encontramos con otros procedentes de la casi

²⁶ DE LAS MORENAS, Matías: *Primera parte del Compendio de Aritmética concertada al Sistema Métrico Decimal razonada y acomodada a la inteligencia de los niños*, Don Benito, Imprenta de Amalio Gallardo 1867, segunda edición corregida y aumentada, pp. vi-vii.

totalidad de capitales de provincia y de localidades como Astorga, Calahorra, Don Benito, Figueras, Gijón, Játiva, La Bisbal, Llerena, Luarca, Mahón, Trujillo o Vic.

4. Un lento y tortuoso camino por recorrer

¿Fue todo tan fácil y rápido como auguraban los deseos, o la fe ciega, de los ilustrados racionalistas a la vez que románticamente optimistas; de esos optimistas a los que John Bury dedica muy significativamente su conocido y clásico libro consagrado a la idea del progreso²⁷? ¿Se produjo en España lo que el polaco Witold Kula llamó *marcha triunfal del Sistema Métrico Decimal*²⁸?



Una de las ventajas del nuevo sistema métrico era su integración en otro más general, el de numeración decimal, lo cual agilizaba los cálculos al utilizar el mismo procedimiento de notación y las

²⁷ BURY, John B.: *The Idea of Progress. An Inquiry into its origin and growth*, London, MacMilland & Co 1920, pág. V (Hay traducción española: *La idea del progreso*, Madrid, Alianza Editorial 1971)

²⁸ KULA, Witold: *Las medidas y los hombres*, Madrid, Siglo XXI 1980, pág. 432.

relaciones aritméticas de cálculo y de transformación entre múltiplos y submúltiplos. Pero tal ventaja, si bien solventaba las dificultades originadas por el empleo de los números complejos, podía convertirse en un escollo porque exigía el aprendizaje previo (o, como poco, simultáneo) del sistema decimal de numeración y de sus cuatro operaciones básicas. Lo reflejaba muy bien uno de los primeros manuales publicados para el conocimiento (en este caso, no específicamente escolar) del nuevo Sistema Métrico Decimal:

Desde que se publicó la Ley de 19 de julio de 1849, estableciendo el nuevo sistema métrico de pesas y medidas que han de regir en España, han sido varios los autores que han escrito obras para la reducción de aquellos, a las que en el día se usan; pero casi todos, no han tenido presente sin duda, que escribían en un país en donde la mayor parte de sus habitantes ignoraban al sistema decimal; unos por no haberlo aprendido nunca, y otros porque la falta de práctica les ha hecho olvidarlo: así es que de poco les servía el tener tablas de reducciones, si, o no las comprendían bien, o no sabían hacer las operaciones necesarias con ellas para obtener el resultado que buscaban.²⁹

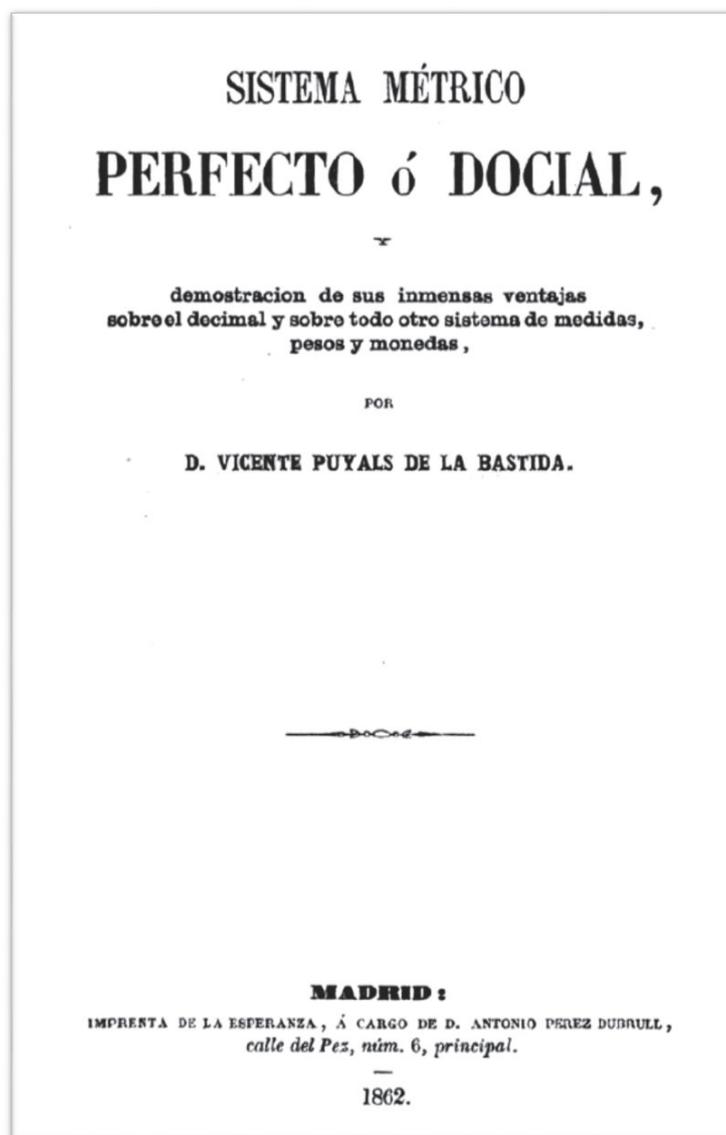
Emplear el número diez como base del nuevo sistema de medida chocaba, además, con el uso de otros números como base de los sistemas tradicionales. El más frecuente era el doce, extendido universalmente para la medida del tiempo, que se ha mantenido hasta la actualidad superando los intentos emprendidos a raíz de la Revolución Francesa por distribuir el año en diez meses y el día en diez horas³⁰. La opción docenal contaba con la ventaja de los cuatro divisores del número doce frente a los dos del diez, aunque requiriera el uso de dos nuevos guarismos además de los diez conocidos. En ella se basó el criollo Vicente Pujals de la Bastida, nacido en Nueva Granada, para proponer dos años después de la aparición de la Ley de 1849 un sistema al que califica de “perfecto” y de “natural”, y que justifica así:

No hay nada que deseen tanto los pueblos, después de un buen Gobierno, como un buen sistema de medidas, pesos y monedas. El único perfecto, y por consiguiente el más ventajoso de todos cuantos pueden imaginarse, es el que tenga por base el número que los romanos llamaban perfecto, por ser el primer múltiplo de 1, 2, 3 y 4, por cuya razón es el primero que tiene mitad, tercera y cuarta parte exactas; siendo estas fracciones casi las únicas de que puede hacer uso la plebe, y al mismo tiempo las más importantes para el comercio y para todas las ciencias y las artes.³¹

²⁹ ARAVACA Y TORRENT, Antonio: *Cartilla Decimal*, Valencia, Imprenta de José Rius 1852, pág. 5.

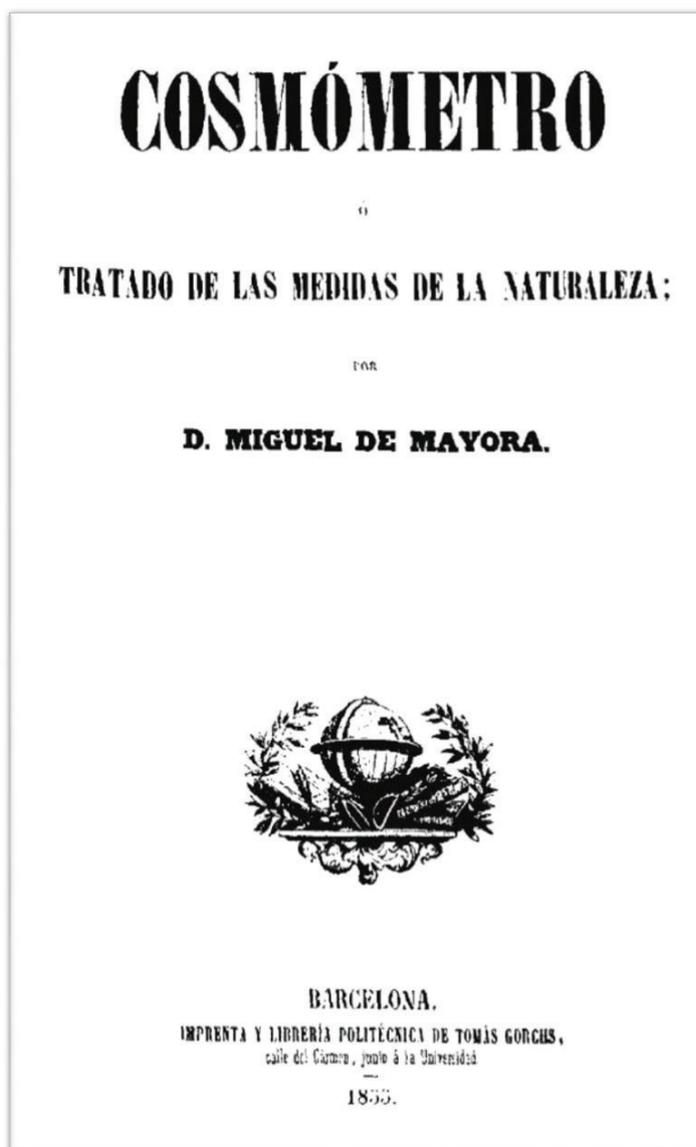
³⁰ Los relojes decenales fabricados entonces alcanzan actualmente altas valoraciones en los mercados de antigüedades.

³¹ PUJALS DE LA BASTIDA, Vicente: *Sistema Perfecto de Medidas, Pesos y Monedas*, Madrid, Imprenta y Fundación de Eusebio Aguado 1851, pág. 3. Unos años después publicaría un breve opúsculo con el título de *Descubrimientos importantísimos y reflexiones filosóficas acerca de la numeración perfecta y del sistema perfecto de medidas, pesas y monedas* (Madrid, Imprenta de J.M. Ducazcal 1860), y en 1862 otro titulado *Sistema Métrico Perfecto o Docial* (Madrid, Imprenta de la esperanza).



Otra muestra más radical de que todas las posturas ante el establecimiento de un nuevo sistema métrico no fueron unánimemente positivas la tenemos en un extenso y erudito tratado de *Cosmografía*, en cuya conclusión, invirtiendo el anterior argumento, podemos leer un cerrado rechazo a

las nuevas medidas decimales, apoyándose precisamente en la universalidad históricamente acreditada que su autor otorga a las medidas tradicionales frente al capricho de las nuevas venidas de Francia³².



³² MAYORA, Miguel de: *Cosmómetro, o Tratado de las medidas de la Naturaleza*, Barcelona, Imprenta y Librería Politécnica de Tomás Gorchs 1855, págs. 378-379.

También aquí estaba presente el más rancio recelo hacia las novedades venidas de allende los Pirineos, surgido con la Revolución Francesa y acrecentado con la invasión napoleónica, por más que algunos españoles ilustrados del siglo anterior hubieran jugado un papel importante en los trabajos de mediciones geodésicas previos a la definición de las nuevas medidas.



La aplicación, cuando no devoción entusiasta, de algunos maestros españoles contrasta con otras muestras de oposición por parte de personalidades de cierta relevancia política. Una de ellas, el vasco Joaquín de Irizar Moya, llegó a solicitar en noviembre de 1868 del entonces Ministro de Gobernación, Práxedes Mateo Sagasta, que derogara la Ley de 1849 casi veinte años después de su promulgación; como no obtuviera lo pedido, al año siguiente se dirigió al Regente del Reino, General Serrano, para que propusiera al Papa Pío IX que en el Concilio recién convocado en el

Vaticano se suprimiera el Sistema Métrico Decimal en toda la Cristiandad, así como que las medidas universales que hubieren de regir en lo sucesivo fuesen custodiadas bajo su dominio en la misma Roma. De paso, arremetía contra las nuevas unidades monetarias, a las que denominaba *sistema Figuerola*³³. Desde su propia ideología, quizá no anduviera descaminado el señor De Irizar, ya que medir el mundo por medio de un instrumento universal y puramente racional era una forma de sustraer la realidad al imperio de la autoridad religiosa encarnada en el pontífice romano, como habría de ponerse de manifiesto en el mismo Concilio Vaticano.

Los frenos a la aplicación efectiva del nuevo sistema no estuvieron, sin embargo, en posturas tan pintorescas como la relatada, que difícilmente llegaban al común de la población, sino en la inercia y la ancestral resistencia a modificar los hábitos de conducta por parte de las personas adultas. Por más que las nuevas generaciones aprendieran en las escuelas de una manera un tanto superficial el uso de las nuevas medidas, volvían a la práctica de las antiguas en cuanto se integraban en las recurrentes y familiares rutinas de la cotidianidad. A lo novedoso del sistema, además, se unía su origen francés, que todavía seguía surtiendo recelos en los medios aferrados a las más arcaicas tradiciones, según hemos visto en la postura de Joaquín de Irizar.

Durante toda la segunda mitad del siglo XIX la Gaceta de Madrid recogió multitud de disposiciones sobre distintas actuaciones administrativas a favor de la laboriosa implantación del Sistema Métrico Decimal, aunque un tanto erráticas: plazos para su aplicación retrasados una y otra vez, subastas para la construcción de juegos de pesas y medidas, recordatorios a Ayuntamientos y Gobernadores Civiles, normas para el servicio de los funcionarios encargados de su custodia y uso (almotacenes y fieles contrastes) y, especialmente, el Reglamento de ejecución de la Ley, que se hizo esperar casi 20 años³⁴. En todas ellas se advierte el trabajo considerable y minucioso de la Comisión Permanente de Pesas y Medidas, hasta la promulgación en 1892 de una nueva Ley y su correspondiente Reglamento de ejecución, disposiciones ambas en las que, a diferencia de la Ley de 1849, no se hace alusión alguna a las escuelas y a los maestros³⁵. Y lo mismo habría de ocurrir con los posteriores y sucesivos Reglamentos publicados con una curiosa periodicidad de 11 años, alterando en algunos casos el articulado de la propia Ley de la que eran subsidiarios y aumentando así el desánimo para el cumplimiento de una obligación tan confusa y profusamente regulada³⁶.

³³ DE IRIZAR, Joaquín (1869): *Memoria sobre lo absurdo del Sistema Métrico Decimal*, San Sebastián, Imprenta de Ignacio Ramón Baroja, pág. 6, 25, 39 y 59. Su autor (1793-1879) fue un destacado carlista, ante cuya casa tuvo lugar el famoso Abrazo de Vergara que dio fin a la primera Guerra Carlista (1839); llegó a promover una cátedra de lengua euskera (concebida por él como lenguaje divino bajo el término *Antiquaria Transcendente*) en la Universidad de París.

³⁴ Real Decreto de 27 de mayo de 1868 (Gaceta de Madrid del 1º de junio), al que siguieron apéndices con los datos técnicos para la confección, comprobación y conservación de tipos e instrumentos de medida (Gaceta de Madrid del 6 y del 7 de junio).

³⁵ Ley de Regencia del 8 de julio de 1892 (Gaceta de Madrid del 9), de Pesas y Medidas, y Real Decreto de 5 de septiembre de 1895 (Gaceta de Madrid del 10).

³⁶ Real Decreto de 31 de diciembre de 1906 (Gaceta de Madrid del 8 de enero de 1907), y Real Decreto de 4 de mayo de 1917 (Gaceta de Madrid del 9).

Bien es cierto que los adelantos técnicos en los procedimientos de medida hacían necesaria una constante actualización de las normas; tanto que en fecha tan distante en el tiempo (y en los acontecimientos políticos) como 1941 hubo de dictarse un nuevo Reglamento sobre la vieja Ley de 1892³⁷. No obstante, este proceso de tecnificación se vio acompañado progresivamente de una burocratización no exenta de pilotaje político: así, el Reglamento de la Comisión Permanente de Pesas y Medidas que se dictó en 1944 establecía, tejida por una red de vocalías, subcomisiones y asesorías, la composición de la misma, en la que no figuraba ningún representante del entonces Ministerio de Educación Nacional ni de las Universidades³⁸.

Aparentemente pues, a comienzos del siglo XX las escuelas se encontraban ya al margen de todo este proceso ¿Era que habían cumplido su misión en los primeros años posteriores a la Ley de 1849? ¿Había sido suficiente el instrumental didáctico puesto en juego por los impresores y editores de material escolar? ¿Sirvió de algo el abundantísimo arsenal manualístico mayoritariamente redactado por los propios maestros? Hemos tenido ocasión de ver su dimensión pedagógica; añadiremos aquí un pequeño apunte sobre su alcance social.

Sería un error pensar que la escuela y los maestros consiguieron sus objetivos: ni era tan eficaz la labor de las escuelas, ni todos sus maestros habían asumido con el mismo entusiasmo la tarea de cambiar unos hábitos tan extendidos en el espacio y, lo que es más importante, en la cotidianidad de unas pequeñas comunidades básicamente rurales. No nos extrañe que a poco de comenzar el siglo XX el recién creado Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes manifestara:

Habiendo llegado a conocimiento de este Ministerio que en algunas escuelas públicas no se da a los alumnos la enseñanza del Sistema Métrico Decimal de pesas y medidas, hoy oficial en nuestra nación.

Esta Subsecretaría ha acordado dirigirse a todas las Administraciones provinciales y locales de Instrucción Pública, a fin de que procuren por todos los medios que en los establecimientos de primera enseñanza pública se den a los niños los conocimientos necesarios de tan importante materia de inmediata y necesaria aplicación en la vida práctica, encargando muy especialmente a los Inspectores, que en sus visitas se hagan cargo de lo dispuesto en esta orden circular, dando cuenta a las Juntas provinciales respectivas y a este Ministerio de cualquier infracción que advierta³⁹.

³⁷ Decreto de 30 de mayo de 1941 (Boletín Oficial del Estado de 7 de junio). De la persistencia de ancestrales resistencias y rutinas dan muestra los recordatorios de la obligación de cumplimiento de los reglamentos de pesas y medidas, al menos en dos ocasiones posteriores: Orden de 17 de febrero de 1943 (Boletín Oficial del Estado del 17 de marzo) y Orden de 20 de enero de 1948 (Boletín Oficial del Estado del 30).

³⁸ Decreto de 25 de mayo de 1944 (Boletín Oficial del Estado del 2 de junio). Bien es verdad que su Vicepresidente era el Presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

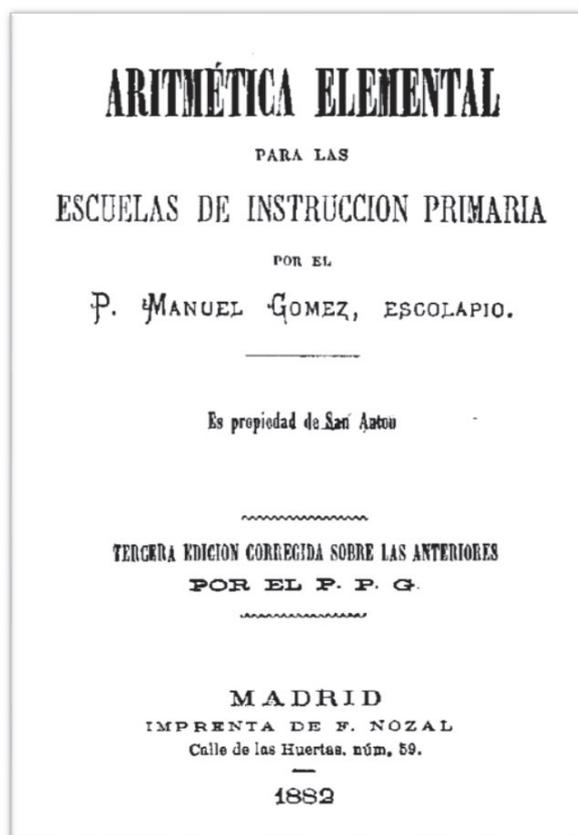
³⁹ Orden Circular de la Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 17 de junio de 1909 (Gaceta de Madrid del 18).

Los hábitos tradicionales de medida seguían manteniéndose con firmeza, y, como cabría esperar, se introducían esporádicamente incluso en los manuales que habrían de implementar la aplicación del Sistema Métrico Decimal, al que rutinariamente se siguió llamando *nuevo sistema* por referencia a los antiguos hasta el umbral del siglo XX. En este sentido nos encontramos con definiciones del metro tan imprecisas e incluso pintorescas como la siguiente:

¿Qué es el metro? Es una medida de longitud algo mayor que una vara (1 vara, 7 pulgadas, 1 línea).

Que se veía apoyada por una nota a pie de página, de doble y contradictoria interpretación:

*La viva voz del maestro, acompañada de ejemplos prácticos y sencillos, podrá hacer comprender mejor a los niños qué es el metro, y de dónde se ha tomado, que toda explicación escrita, que siempre será oscura.*⁴⁰



⁴⁰ GÓMEZ DE LA ASUNCIÓN, Padre Manuel: *Aritmética elemental para las escuelas de Instrucción Primaria*, Madrid, Imprenta de Santos Larxé 1876, pág. 44. De esta obra se siguieron haciendo ediciones para las Escuelas Pías (su autor fue escolapio, fallecido en 1878) hasta 1927. Al menos la 5ª edición (Madrid, Establecimiento Tipográfico Herederos de Rivadeneyra 1894) seguía manteniendo tan curiosa definición.

O esta otra, firmada por un *Maestro Normal* que posteriormente habría de ser inspector en la provincia de Santander:

*¿Qué es el metro? La unidad tipo de las medidas de longitud, que es un poco mayor que la vara, o en otros términos, es la diezmillonésima parte del cuadrante de un meridiano terrestre.*⁴¹

O esta última, que llama la atención, además de por su fecha tan avanzada, por la condición de su autor, profesor del Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, y pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios:

*Metro es una medida de longitud de unos cinco palmos.*⁴²

Estas muestras no hacen sino confirmar que en la cotidianidad de las gentes seguían estando muy presentes y efectivos la vara, el palmo, la arroba, la obrada, el cuartillo, o el duro y sus veinte reales. El riesgo de disociación entre los conocimientos adquiridos en la escuela y su aplicación práctica y real en la vida diaria se hacía efectivo en detrimento de la primera; enseñar para la vida y no para la escuela, según la consigna pedagógica clásica, se veía como un horizonte de objetivos aún lejano, y los residuos de viejas prácticas y añejas medidas perdurarían aún a todo lo largo del siglo XX muy a pesar de las repetidas normas de los gobiernos y los denodados esfuerzos de los maestros.

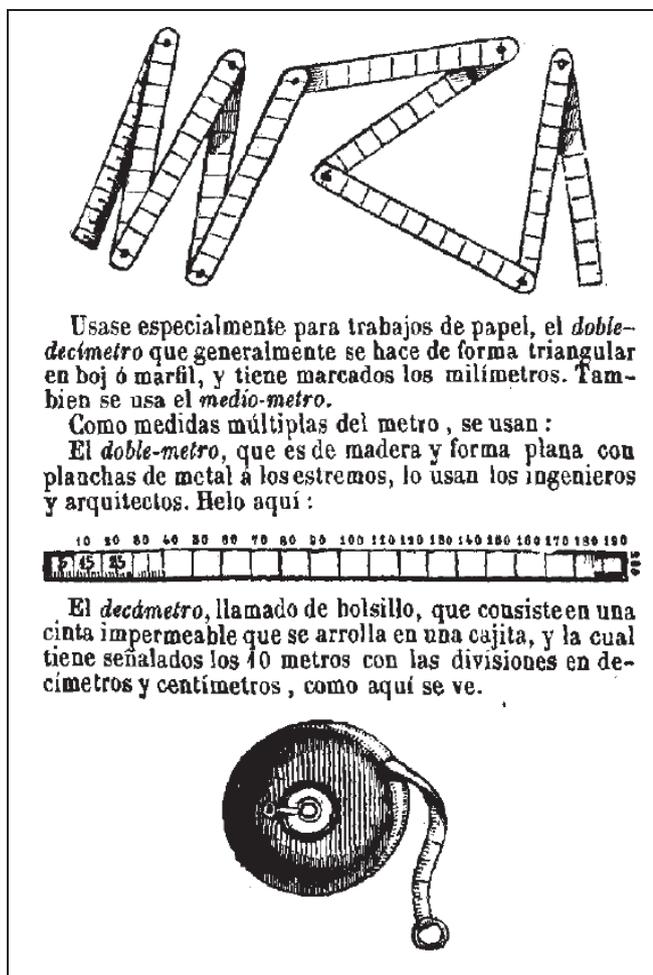
5. El ojo, la mano y el pie: el utillaje pedagógico del Sistema Métrico Decimal

Los esfuerzos por enseñar el Sistema Métrico Decimal se veían apoyados por un utillaje ciertamente abundante y variado si se compara con el que los maestros pudieran disponer para otras disciplinas o ámbitos de la enseñanza elemental: desde manuales específicamente escolares, de los cuales ya se han hecho unas cuantas referencias, hasta carteles y cuadros murales pasando por modelos e instrumentos para la práctica de actividades métricas reales.

Pronto comenzaron a usarse grabados reproduciendo las medidas usuales que simultáneamente empezaban a menudear en el mercado, en los Ayuntamientos y los fielatos y almotacenías, como los de este manual de 1855:

⁴¹ ROMOJARO Y GARCÍA, Tomás: *Nociones de Aritmética y Sistema Métrico Decimal para niños*, Santander, Imprenta Católica de Vicente Oria 1898, 4ª edición, pág. 51. Ignoramos cuál fuera la fecha de la 1ª edición de este pequeño manual (82 páginas en total) escrito por quien, nacido en Fuensalida (Toledo) en 1857, era desde 1886 Inspector de Instrucción Primaria en la provincia de Santander.

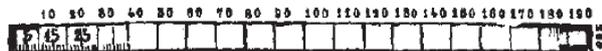
⁴² NUVIOLA Y FALCÓN, Mariano: *Aritmética, primer grado*, Madrid, Editorial Saturnino Calleja 1922, pág. 40.



Usase especialmente para trabajos de papel, el *doble-decmetro* que generalmente se hace de forma triangular en boj ó marfil, y tiene marcados los milímetros. También se usa el *medio-metro*.

Como medidas múltiples del metro, se usan:

El *doble-metro*, que es de madera y forma plana con planchas de metal a los extremos, lo usan los ingenieros y arquitectos. He lo aquí:



El *decómetro*, llamado de bolsillo, que consiste en una cinta impermeable que se arrolla en una cajita, y la cual tiene señalados los 10 metros con las divisiones en decímetros y centímetros, como aquí se ve.

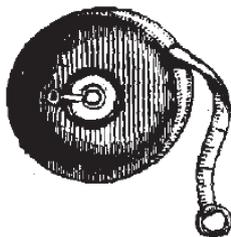


Ilustración en el manual de LLADÓS Y RIUS, Magín: *Aritmética para los establecimientos de Instrucción Primaria del Reino*, Barcelona, Imprenta de los Herederos de la Viuda de Pla 1855, pág. 76.

No faltaron ingeniosos inventos de carácter práctico, con los que se pretendió facilitar el aprendizaje de algo que, además de ser harto novedoso, exigía en su teoría altas dosis de abstracción. Por ejemplo, en 1857 se dio a conocer el llamado por su autor *Cubo-Generador-Métrico*, del que, sin embargo, no se ofrece ilustración alguna y cuya prolija descripción ocupa dos páginas enteras⁴³.

Como hemos visto, el Sistema Métrico Decimal hundía sus raíces en las actividades de contar, medir y calcular, esencia de la Aritmética, que era a su vez uno de los pilares fundamentales de la práctica escolar. Pero había otras disciplinas del currículum escolar iniciático en las que también incidía, como la Geometría, que, además de llevar inscrita en su propio nombre la referencia mé-

⁴³ TOLOSA, Manuel de: *Sistema legal de Pesas y Medidas, o Nuevo Método Teórico y Práctico para enseñar el Sistema Métrico Decimal con facilidad y prontitud*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos 1857, págs. 2-3.

trica, trataba esencialmente de la medición y representación del espacio en general (longitud, superficie, volumen, capacidad). O como la Agrimensura, disciplina de aplicación muy cultivada en todo el siglo XIX especialmente a consecuencia de la necesidad de ajustar las medidas de las propiedades inmobiliarias, tanto para racionalizar la confección de catastros como para llevar a la práctica intereses mercantiles y fiscales. Por esto era habitual en las escuelas de la época contar entre su utillaje pedagógico con una cinta decámetro enrollable y una cadena agrimensora tanto como con un metro plegable de carpintero en madera.



Cadena agrimensora, de origen probablemente francés. S/f, c1920.

Y también la Agricultura, que venía ocupando desde la anterior centuria un lugar importante en las propuestas de la Ilustración para el progreso económico y social. De ahí que por estas mismas fechas sean tan numerosas las publicaciones para la enseñanza de la Agricultura, que tienen su

origen en un concurso abierto en 1848 con objeto de *adjudicar un premio al autor del mejor Catecismo de agricultura, y otro al de los mejores Elementos de agricultura española*, para que se convirtieran en *libro de texto ya en las cátedras, ya en las escuelas, y el código o el manual de nuestros cultivadores*.⁴⁴ Se presentaron veintiuna obras originales, y la ganadora fue el *Manual de Agricultura* de Alejandro Olivan, del que uno año después habían aparecido ya tres ediciones, y que tendría luego una prolífica continuidad en la famosa *Cartilla Agraria* del mismo autor, durante casi un siglo a partir de 1856.

MANUAL DE AGRICULTURA,
POR DON ALEJANDRO OLIVAN.

Nueva edición corregida y aumentada, aprobada por S. M. á consulta del real consejo de agricultura, industria y comercio.

Esta obra está declarada por premio obtenido en concurso público como texto obligatorio en todas las escuelas públicas de instrucción primaria para lectura de los niños en general, y para estudios rudimentales de agricultura en los mas adelantados, hasta que otro texto fuere señalado en nuevo concurso.

Sirven de adición al Manual de agricultura la explicacion del sistema métrico decimal y su correspondencia con las medidas y pesos de Castilla, así como la comparacion entre sí de las medidas provinciales de España para el comercio de granos y cabida de las fincas.

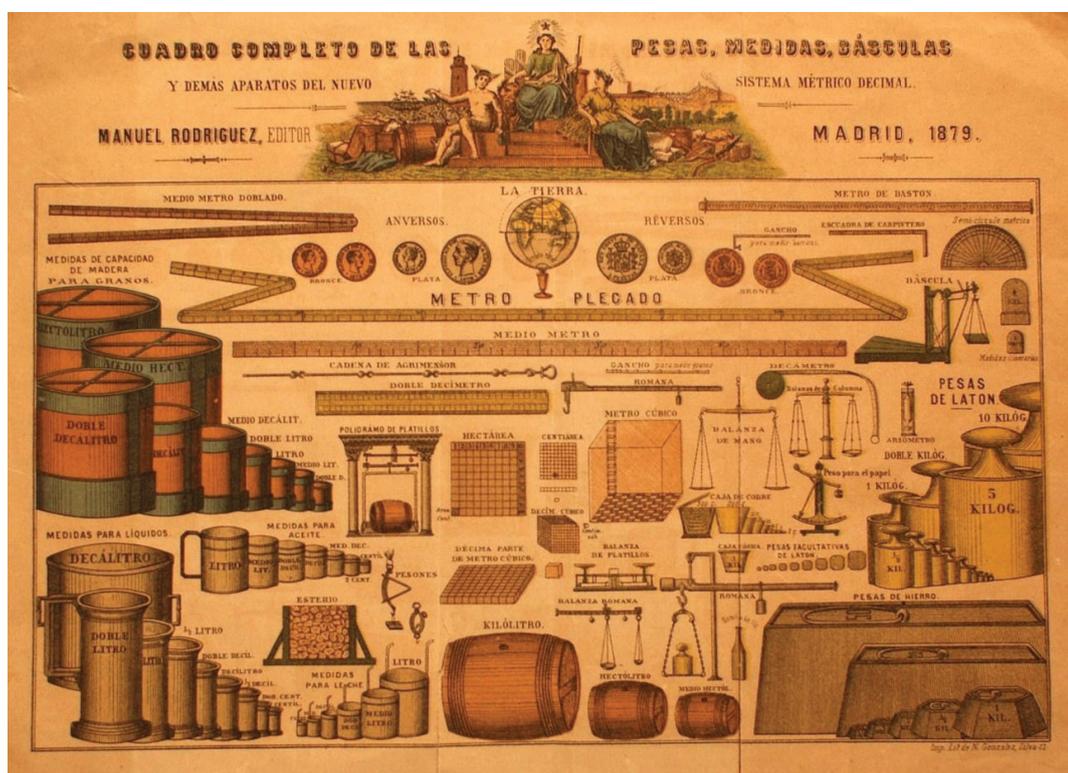
Véndese en Madrid en la imprenta Nacional, y en las librerías de Hernando, calle del Arenal, y de la Publicidad, pasage de Mathieu, á 5 reales en rústica, 6 en holandesa y 8 en papel fino y pasta de lujo.

CARTILLA AGRARIA, por el mismo autor. Se vende en las mencionadas librerías al precio de 2 reales. 2 (8) C. E.

Anuncio publicitario de las obras de Alejandro Oliván sobre enseñanza de la Agricultura, en el diario *La Época*, Madrid 7 de febrero de 1857 y números posteriores, pág. 4. La nueva edición del *Manual* hace referencia al Sistema Métrico Decimal.

En todo caso, los materiales puestos en juego en los años iniciales, y hasta los finales del siglo XIX, fueron tan rudimentarios como los empleados en las restantes áreas de la enseñanza y el aprendizaje: tablas, muestras, láminas, cartapolos, cuadernos, y, por supuesto, manuales. En defecto de las nuevas medidas reales, que llegaban con cuentagotas a los ayuntamientos pero no a las escuelas, pronto se elaboraron carteles que las representaban y, en lo posible (las de longitud, naturalmente), las reproducían a tamaño real.

⁴⁴ Real Decreto de 11 de diciembre de 1848 (Gaceta de Madrid del 13).



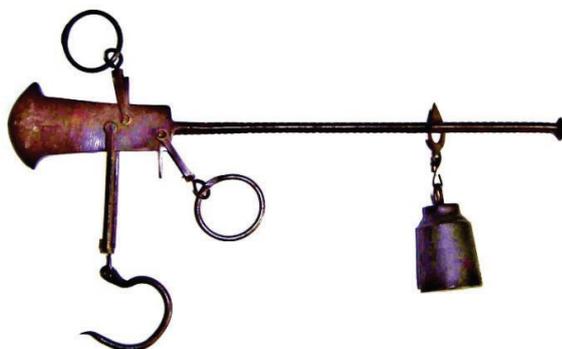
Cuadro completo de las pesas, medidas, básculas y demás aparatos del nuevo Sistema Métrico Decimal. Madrid, Manuel Rodríguez, editor, 1879. En MUESCA (Polanco).

Carteles como estos, de uno de los cuales haremos enseguida un análisis de mayor detalle, llegaron a tener una presencia generalizada en las escuelas a partir de los últimos años del siglo XIX, junto con instrumentos reales de medida como las reglas y cadenas plegables, los recipientes para medidas de líquidos (metálicos) y de áridos (de madera), y las balanzas de variados tipos y sus correspondientes juegos de pesas.

Una observación suscita el uso escolar de las balanzas y las básculas como instrumentos para la medición de pesos. La balanza conocida como *Roberval* fue compuesta en 1669 por el matemático francés Gilles Personne de Roberval, y a partir de finales del siglo XIX se generalizó su empleo en las escuelas a la vez que en el comercio a pequeña escala; aún hoy se conservan como reliquias en muchos centros escolares, y, por supuesto, en los catálogos de los museos del Patrimonio Histórico Escolar. Al mismo tiempo, en la vida cotidiana se venía utilizando desde mucho tiempo atrás la llamada *báscula romana*, que tenía sobre la anterior una doble ventaja aneja a su portabilidad: a) el aparato en sí resultaba más ligero, y b) no necesitaba el oneroso conjunto de pesas que requería la balanza Roberval.



Balanza de uso escolar tipo Roberval, junto con otros útiles didácticos. Francia c1940. En CESTO, Toba de Valdivielso (Burgos).



Balanza romana, de procedencia y época desconocidas.

Había pues cierta lógica en la preferencia escolar por la primera, ligada estrictamente al nuevo Sistema Métrico Decimal, mientras que en los mercados populares ocasionales e itinerantes predominaba la segunda, de uso más extendido y tradicional, más fácil de transportar para los vendedores, aunque más difícil de leer para los compradores y, todo hay que decirlo, más susceptible de enmascarar pequeños fraudes y trampas. Pero el empleo de ambos instrumentos constituía un recurso muy sugestivo para la enseñanza de algunos tópicos elementales de la Geometría y de la Física. Obviando la distinción entre *masa* y *peso*, los maestros podían desarrollar conceptos como la composición de los paralelogramos, el equilibrio, la gravedad o las leyes y modalidades de las palancas. De ser meros aparatos de medida, pasaron a convertirse en auténticos recursos didácticos. Como se leía en un temprano manual:

El estudio de la Geometría conduce naturalmente al de la Mecánica, este nos lleva sin obstáculo al de la sana Física, y esta arrastra la verdadera Filosofía, que ilustra a los pueblos, y ennoblece al hombre con el conocimiento de sus derechos y el uso de sus facultades⁴⁵.

⁴⁵ HERRERA DÁVILA, J.: *Lecciones de Aritmética*. Sevilla, Imprenta de Mariano Caro 1828, pp. 5-6.

LECCIONES
DE
ARITMETICA.



SEVILLA.
Con licencia, Imprenta de D. Mariano Caro
1828.



Diversos instrumentos escolares de medida ajustados al Sistema Métrico Decimal, (entre 1880 y 1930), en la exposición Contar, Calcular, Medir, de MUESCA (Polanco), 2013/14.



La potencia educativa del instrumental didáctico del Sistema Métrico Decimal tiene otros referentes. Uno de los carteles finiseculares anteriormente aludidos ofrece una lectura con interesantes enseñanzas sobre el carácter que se quiso dar a la implantación del Sistema Métrico Decimal, tal como se refleja en los párrafos anteriores. En su título se lee *Sistema Métrico Decimal Cuadro Completo de Pesas Básculas Medidas y Monedas*. Se trata de una producción de la Casa Editorial Saturnino Calleja, impresa en Madrid sin fecha, en la que se distinguen dos valiosos conjuntos iconográficos⁴⁶. Merece la pena detenerse en el análisis de sus componentes y extraer la lectura hemenéutica que sugieren.

Ocupando los dos tercios inferiores, una representación de las medidas al uso acordes con el Sistema Métrico Decimal, algunas de ellas a tamaño real (de longitud, de capacidad, de peso, monetarias), así como de instrumentos de medición (cintas, cadenas, reglas, balanzas, básculas, polímetros, recipientes de distintos materiales). Si en el momento en que fue impreso y comercializado proporcionó a las escuelas un recurso necesario para la enseñanza del nuevo sistema de mediciones, un siglo después se ha convertido en un documento muy valioso para el conocimiento de una realidad histórica: la de los esfuerzos hechos por los distintos agentes y mediadores de la escuelas para implantar en la sociedad uno de los rasgos de la modernidad ligados al progreso científico, técnico y económico. Las colecciones museísticas tanto en el ámbito escolar y educativo como en el etnográfico abundan en este tipo de objetos, que perviven en la memoria aunque hayan perdido su uso efectivo y las connotaciones que tuvieran con los ideales de progreso.

A este concepto de progreso va ligada la colorista escena del tercio superior de este cartel escolar de Calleja. La representación está presidida por la imagen de Minerva, la diosa civil (por no decir pagana) de la sabiduría. A sus pies podemos distinguir un revoltijo de objetos cargados de significación, relacionados con el conocimiento en su más amplia expresión: esfera terrestre, paleta de pintor, mandolina, busto de escayola, conducción eléctrica, libros abiertos y cerrados, teodolito, capitel clásico, regulador centrífugo, cartabón, pluma y tintero, casco guerrero, cofre joyero... Todo ello enmarcando otra representación de la diosa Minerva: el busto de perfil que la propia casa editorial Calleja había tomado como logo empresarial.

⁴⁶ Las monedas con la efigie de Alfonso XIII sugieren su impresión en los años finales del siglo XIX o iniciales del XX.



Esta misma escena superior nos ofrece en su centro una comitiva cargada de sentido alegórico. Hermes, el mensajero del Olimpo y a su vez dios de la comunicación y el comercio, con su simbólico caduceo alado, es el encargado de presentarla ante Minerva.



Se compone de un apretado desfile de mujeres ataviadas con trajes regionales que portan productos de sus respectivas regiones. Podemos distinguir el maíz asturiano, las verduras murcianas, las naranjas valencianas, la leche gallega, o algunos detalles de curiosa minuciosidad: el sombrerito canario, el mantón de Manila supuestamente madrileño o el cuévano montañés. La lectura alegórica de esta composición nos induce a tomar la implantación del Sistema Métrico Decimal como la

sustitución de lo particular por lo general: las regiones representadas aquí por dos de sus más genuinos signos de identidad, los productos naturales y los trajes locales ligados a la tradición, ofrecen sumisión, reverencia y tributo a quien encarna los valores universales, clásicos y civiles, en pos de la modernidad y el progreso.

En el extremo izquierdo, otro abigarrado conjunto de objetos que representan los productos de ese progreso, la industria y el comercio, contrapuestos por una parte al estudio y al conocimiento teórico, y por otra a los frutos de la vida tradicional. Se cierra este bloque de imágenes con las hojas de acanto, que simbolizan el retorno al clasicismo y el logro del prestigio y del bienestar. En el fondo de la escena, una fábrica y el emblema decimonónico por excelencia del progreso: el ferrocarril.



Materiales como estos siguieron siendo fundamentales para la práctica escolar hasta bien entrado el siglo XX, y el ya existente Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se aplicó a su dotación, bien es cierto que con preocupación no excesivamente constante. Las aulas albergaron artículos variados que permitían la enseñanza de la Metrología y decoraban sus muros en consonancia con los viejos pupitres bipersonales modelo Museo Pedagógico.⁴⁷

⁴⁷ Por ejemplo, la Real Orden de 17 de diciembre de 1927 (Gaceta de Madrid del 18), o la Orden de 10 de julio de 1931 (Gaceta de Madrid del 12).



Vitrina realizada y comercializada por la casa *Dalmau Carles Pla*, de Gerona (s/f, c1930); en MUESCA (Polanco). En su interior, medidas de capacidad para líquidos y para áridos.

VITRINA MÉTRICO-DECIMAL

PROPIEDAD DE

LIBRERÍA Y CASA EDITORIAL HERNANDO (S. A.)

En este aparato se ha recopilado cuanto es necesario para la completa, perfecta y práctica enseñanza del Sistema métrico decimal. En él se contienen todas las unidades fundamentales del sistema, y todas sus medidas y pesas arregladas al Reglamento de 27 de mayo de 1868.

Acompaña a la *Vitrina* un *Opúsculo* con la descripción e instrucciones para su uso, que puede servir para la enseñanza del Sistema métrico en las escuelas, y del cual se envía gratis un ejemplar a quien quiera conocer el aparato más detalladamente.

La *Vitrina métrico-decimal* forma un estante de 0^m,74 de largo, 0^m,60 de alto y 0^m,21 de fondo, primorosamente concluido y barnizado, útil por sus aplicaciones y elegante por su construcción, que puede colgarse en la pared o situarse sobre una mesa.

Se vende, sin los cristales, por el riesgo de su rotura, al precio de 160 pesetas, siendo el porte y el embalaje de cuenta del comitente.

Anuncio publicitario de una *vitrina* realizada y comercializada por la casa *Editorial Hernando*, Madrid (s/f, c1930), en varios números de la revista *La Escuela Moderna*, entre 1930 y 1933.

6. Epílogo, con sorpresa en la cocina

Podemos convenir legítimamente que el mandato ordenado a la escuela por el poder legislativo a mediados del siglo XIX, cuando aún no se había definido el sistema educativo español, alcanzó más allá de la mera enseñanza escolar del Sistema Métrico Decimal, puesto que le asignó por primera vez un objetivo dirigido a cambiar algunos hábitos sociales condicionantes del acceso a la modernidad y al progreso antes que a reproducir los tradicionalmente vigentes. En este empeño se implicaron personalidades notables en el campo de las técnicas, de las ciencias y de la política de orientación liberal. Y todo parece indicar que la mayoría de los agentes de la institución escolar, especialmente los maestros, respondieron también positivamente, y en algunos casos con una dedicación entusiasta.

El año 1849 se constituye así en una fecha importante en el desarrollo del sistema educativo español, no suficientemente destacada hasta ahora en la historiografía escolar. Por una parte, la escuela elemental recibió por primera vez en su corta historia un encargo, aceptado sin mayores recelos, de transformar la sociedad; por otra, los manuales y los materiales didácticos mostraron una notable evolución a partir de entonces al abordar la enseñanza del Sistema Métrico Decimal. Aun a riesgo de parecer exagerado, los criterios de materialidad, actividad, practicidad y socialización puestos en juego en algunos de estos recursos podrían situarse en la línea de las futuras propuestas de la Escuela Nueva.

La profusión de medios didácticos para la enseñanza del Sistema Métrico Decimal en esos tiempos ya pasados pretendió lograr mucho más que el aprendizaje de unas destrezas en el uso de instrumentos de medición. Conseguir en el alumnado hábitos de cuantificación de las realidades materiales era uno de los objetivos básicos de una etapa educativa, la enseñanza Primaria, que proporcionaba a los ciudadanos los recursos elementales para los comportamientos cotidianos: las competencias básicas de la vida en sociedad, que diríamos con la actual terminología pedagógica al uso. Así, la Metrología era una disciplina fundamental aunque no estuviera definida en los cuestionarios y planes de estudios, por otra parte inexistentes desde la telegráfica formulación de la Ley Moyano en 1857 hasta los publicados casi un siglo después. En aquellas escuelas se medía, se pesaba y se calculaba. En cualquiera de ellas que tuviera una mínima dotación material se encontraban y se utilizaban balanzas y básculas, juegos de pesas y medidas, láminas, carteles, reglas, cintas métricas, cadenas agrimensoras, junto con manuales, cuadernos y tablas de conversión.

Hoy, todos estos manuales, objetos y artilugios son poco más que artículos de museo o mercancía para chamarileros. Las destrezas de medición se hacen aparentemente menos necesarias: a salvo de los productos medidos y empaquetados que ofrece el mercado, las máquinas miden y calculan automáticamente. Con las tarjetas de pago, ni siquiera es preciso manejar monedas: las cuentas bancarias reciben y retiran salarios, cobros y pagos. Sin embargo, la actividad científica y los desarrollos técnicos actuales requieren mediciones muy ajustadas empleando instrumentos muy precisos. Cabe preguntarse si, en la medida en que ha ido disminuyendo en nuestra sociedad la práctica de medir, se tendría que haber tenido un mayor cuidado escolar en fomentar los hábitos

de cuantificación y en promover actitudes de precisión, exactitud y racionalidad en nuestros comportamientos cotidianos, tanto de producción como de manejo y consumo. Me da la sensación de que es algo que se ha descuidado un tanto en nuestras escuelas, como también el reclamo histórico de las olvidadas medidas tradicionales, a pesar de que encierren aún notables valores educativos y justificaciones en diversos ámbitos de la cotidianidad, a veces sorprendentes.

Meses atrás tuvimos que renovar la cocina de nuestra casa familiar. Unos nuevos muebles ultrafuncionales hicieron hueco a máquinas igualmente nuevas, requeridas por el actual arte coquinar y sus trabajos anejos: electrónica por doquier, automatismos, sofisticados mecanismos, pequeñas pantallas con relojes digitales y otros indicadores. Pareciera que todo lo que en la cocina pudiera realizarse habría de verse sometido a una complicada técnica, distante de la sencilla y artesanal tarea de cocinar la comida diaria. Todo ello un tanto inhumano ciertamente, a excepción quizá de la superficie horizontal de mármol dispuesta para manipular y preparar los alimentos, separando a la vez los armarios superiores de los aparatos situados bajo ella, lavarropas y lavaplatos, que le otorgan nombre: encimera.

Me pareció que estaba situada a una altura razonable: al alcance de una mano humana. Quizá por ello me dispuse a medir su altura desde el suelo, y, tras unos momentos de perplejidad, hube de asumir lo que en principio me pareció asombroso. La sorpresa, sin embargo, encerraba un motivo de meditación y alguna inquietante consecuencia que puso a prueba mi inquebrantable fe en el avance del progreso humano desde los ya lejanos tiempos de la Ilustración dieciochesca.

Porque, después de conocer la profusión normativa del siglo XIX y los esfuerzos pedagógicos del XX, en medio de tanto alarde tecnológico del XXI, allí estaba yo en mi moderna cocina apoyando las manos sobre una reluciente encimera de mármol situada exactamente a una altura de 83 centímetros y 6 milímetros del suelo: ni más ni menos que la longitud de la antigua, tradicional y acreditada, aunque supuestamente obsoleta vara castellana de Burgos.

Las colonias escolares marítimas madrileñas en el Sanatorio de Pedrosa (1910-1911)

The maritime school colonies of Madrid in the Sanatorium of Pedrosa (1910-1911)

Juan Félix Rodríguez Pérez
Fundación Sociedad Protectora de los Niños

Fecha de recepción del original: Diciembre 2015

Fecha de aceptación: Marzo 2016

Resumen:

En 1910 se inauguraron los Sanatorios marítimos Nacionales de Oza (La Coruña) y Pedrosa (Santander), gracias al interés mostrado por el Ministerio de la Gobernación. El Ayuntamiento de Madrid envió el primer año a Pedrosa una colonia en forma de ensayo en dos tandas y otra la Diputación Provincial. En la temporada del siguiente año, el Patronato Nacional de Sordomudos y Ciegos trasladó una colonia al Sanatorio cántabro al igual que el Consistorio madrileño.

La designación de un elenco de maestros de reconocida valía y la realización de múltiples actividades al aire libre produjo ascensos importantes en las dimensiones físicas e intelectuales de los niños. Ello fue debido a que los escolares participantes no eran enfermos crónicos, sino débiles, enfermizos y anémicos. La estancia de los niños madrileños en el Sanatorio de Pedrosa fue calificada como una prolongación de la escuela.

Palabras clave: colonias escolares, educación, infancia, sanatorio, Madrid, Pedrosa.

Abstract:

In 1910 were inaugurated maritime National Sanatorium of Oza (La Coruña) and Pedrosa (Santander), thanks to the interest showed by the Department of the Interior. The Town hall of Madrid sent the first year to Pedrosa a colony in the shape of test in two shifts and other one the County council. In the summer season of the following year, the National Patronage of Deaf, Dumb and Blind persons moved a colony to the cantabrian sanatorium as well as the Council of Madrid.

The designation of a teacher's index of recognized value and the accomplishment of multiple activities outdoors, produced important improvements in the physical and intellectual dimensions of the children. It was due to the fact that the school participants were not chronic, but weak, sickly and anaemic patients. The stay of the children of Madrid in the Sanatorium of Pedrosa was qualified as a prolongation of the school.

Key words: school colonies, education, infancy, sanatorium, Madrid, Pedrosa.

Introducción

Analizar el tema concreto de las colonias escolares en nuestro país requiere, en primer lugar, identificar sus orígenes. Todos los investigadores reconocen que las primeras colonias escolares se fundaron de forma oficial en España en 1887. El Museo Pedagógico Nacional, con su director Manuel B. Cossío a la cabeza, fue su promotor y la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) su valedora (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1888). Tres elementos determinaron su organización y funcionamiento. En primer lugar, se definían como una institución pedagógica de higiene preventiva; es decir, estarían dirigidas por maestros e impregnadas de aspectos educativos, en la que sus participantes serían niños y niñas débiles, anémicos y de naturaleza viciada, nunca enfermos crónicos. En segundo lugar, los participantes serían escolares de las ciudades españolas, organizándose de forma colectiva, en grupos. Por fin, un elemento muy importante era el referido a que no eran un premio o un castigo, sino que los elegidos lo serían por su pobreza y necesidad de un complemento exterior a la escuela que proporcionaría una mejora en la situación física e intelectual de los participantes.

Los aspectos señalados anteriormente fueron una traslación a nuestro país de las características puestas en juego en las experiencias coloniales precursoras realizadas fundamentalmente en Suiza, país fundador de la modalidad de colonia colectiva, y Francia (Rodríguez, 2008). Aquí aparecen claramente dos aspectos clave de la introducción de las colonias escolares en España por parte de la I.L.E.: reducción del efecto intelectualista en beneficio del desarrollo armónico de todas las facultades por medio de la vida al aire libre y el traslado y puesta en práctica en España de las experiencias educativas novedosas llevadas a cabo fuera de nuestras fronteras.

En los últimos años, han tomado relevancia los estudios e investigaciones sobre la temática referida al origen y desarrollo de las actividades complementarias de la escuela. Simplemente, se puede observar que en congresos y publicaciones especializadas son analizadas estas instituciones desde diversas vertientes. El área de investigación, es un campo de estudio en muchos casos inexplorado. Sin embargo, poco a poco se va avanzando y han aparecido recientemente estudios en la revista *Cabás* sobre las cantinas y comedores escolares (Caballero, 2011) y sobre la educación física y protección a la infancia (Galera, 2015).

Sin pretender ser exhaustivos, entendemos como necesario realizar un repaso a las investigaciones más importantes realizadas en los últimos tiempos sobre las colonias escolares. Un clásico para entender los antecedentes y primeras experiencias coloniales, es el artículo publicado por el catedrático M. Pereyra (Pereyra, 1982). En el ámbito concreto de Galicia, se publicó en 1983 un estudio sobre la primera colonia escolar compostelana (Pereira, 1983) y un libro con motivo del primer centenario de ésta (Costa, 1994). La Institución Libre de Enseñanza publicó al respecto en 2004 un número monográfico, en el que aparecen diversos artículos sobre el pasado y el presente de las colonias organizadas por la ilustre institución (Ontañón, 2004). El profesor Otero Urtaza presentó

en el año 2013 junto a otros autores, un estudio comparativo de las colonias de la I.L.E. de la primera y segunda época (Otero, Navarro, Basanta, 2013).

Existen dos importantes estudios que toman el ámbito de las colonias escolares de forma global. El primero como una institución pedagógica (Cano, Revuelta, 1995) y el segundo como un elemento multifuncional de regeneración educativa (Viñes, 1983). En la Comunidad Autónoma de Canarias se han llevado a cabo dos estudios. Antonio S. Almeida ha estudiado la relación entre la educación física y las colonias escolares (Almeida, 2005) y Víctor Alonso y Manuel Ferraz se han centrado en el origen y desarrollo de las colonias en Tenerife (Alonso, Ferraz, 2013). En el escenario de las Islas Baleares, aparecen otras dos investigaciones. La realizada sobre la iconografía y representación gráfica de las colonias (Comas, Motilla, Sureda, 2011) y sobre el análisis de las fotografías de las colonias menorquinas en la prensa (Motilla, 2011).

En la Comunidad valenciana, León Esteban (1989) realizó el prólogo a la edición facsímil de las *Memorias de la Junta valenciana de colonias escolares*. El profesor Francisco Canes (Canes, 1994) efectuó un trabajo sobre los orígenes de las colonias escolares valencianas. Asimismo, Cruz Orozco ha investigado en profundidad las colonias escolares en dicha región (Cruz, 1991), corrigiendo y ampliando su obra en 2012. En el ámbito de instituciones concretas valencianas, en 2006 con motivo de conmemorarse el centenario de las colonias del Patronato de la Juventud Obrera de Valencia, se realizó una exposición fotográfica y se publicó un interesante catálogo (Sánchez, 2006).

En Cataluña se han realizado importantes investigaciones al respecto. A nivel concreto de la Comunidad catalana, apareció conmemorando sus 100 años y en tres volúmenes en catalán: *Cent anys de colònies de vacances a Catalunya (1893-1993)* (Puig, Vila, 2005). Desde la misma Comunidad, J. A. Cambeiro analizó las colonias escolares como actividad pedagógica (Cambeiro, 2006-2007). El profesor Diego Calderón defendió a principios de 2015 en la Universidad de Barcelona la tesis doctoral: *Colonias musicales en España. Historia y dimensiones formativas* (Calderón, 2015). Además, publicó junto a otros autores un resumen sobre su origen y desarrollo (Calderón, Gustems, Calderón, 2015a). También, los mismos autores han publicado otro artículo sobre el importante desarrollo que alcanzaron las colonias musicales en su autonomía (Calderón, Gustems y Calderón, 2015b).

En la Región de Murcia, han destacado los estudios de Pedro Luis Moreno referidos a la zona de Cartagena (Moreno, 2000) y a nivel global varios estudios de las colonias escolares en España (Moreno, 1999, 2009). En la provincia de León, Pablo Celada (Celada, 2002) efectuó una investigación sobre las colonias escolares leonesas. En la Comunidad de Madrid, la profesora M^a del Mar del Pozo (Del Pozo, 2015) ha efectuado un repaso sobre los planteamientos ideológicos y organizativos de las primeras colonias escolares en la ciudad de Madrid. Asimismo, debemos destacar la tesis doctoral defendida en la Universidad Complutense de Madrid por Juan Félix Rodríguez, sobre la importante labor colonial desarrollada por el Ayuntamiento madrileño desde el año 1910

hasta 1926. También, realizó un estudio sobre estas instituciones organizadas por la Sociedad Protectora de los Niños (Rodríguez, 2004, 2005).

En el estudio que presentamos, se analizan los dos primeros años de funcionamiento del Sanatorio marítimo Nacional de Pedrosa (Santander). El objetivo es determinar: ¿cómo se organizaron las primeras colonias escolares enviadas al centro cántabro en las temporadas citadas? El modelo organizativo: ¿una institución pedagógica? o ¿simplemente un centro sanitario? Otras cuestiones a analizar serán el grado de participación de los maestros, la metodología aplicada, la situación física de los escolares, las actividades llevadas a cabo y los resultados alcanzados. Estos elementos en su conjunto, serán los que nos definan e informen de la actividad postescolar realizada en el Sanatorio de Pedrosa. La utilización de fuentes primarias, artículos de revistas, periódicos y libros de la época, apoyan de forma rigurosa nuestras aseveraciones.

Primeras tentativas para el establecimiento de los sanatorios marítimos en España

En las primeras décadas del pasado siglo, era significativa la situación física de precariedad que presentaban cientos de miles de niños en las grandes ciudades españolas. Las reiteradas llamadas de atención de higienistas, médicos y pedagogos preocupados por la situación de deterioro de la salud de estos escolares, apoyados por los excelentes resultados alcanzados en los sanatorios marítimos ensayados por toda Europa, estimularon el interés de los poderes públicos por establecer centros sanitarios en nuestro país. Existía un establecimiento de similares características: el Sanatorio marino de Santa Clara en Chipiona (Cádiz). Funcionaba por iniciativa privada y fue fundado por el doctor Manuel Tolosa Latour en 1897. El objetivo del centro era el restablecimiento físico de niños enfermos de tuberculosis a través de la cura marina. La financiación se articulaba a través de donativos privados a la institución creada al efecto: Asociación Nacional para la Fundación de Sanatorios y Hospicios marinos en España (Tolosa, 1904, Masip, 1915). Entidad similar a la promovida años antes en Alemania para unos fines análogos.

Una parte importante de la infancia madrileña y de otras importantes capitales españolas, soportaba los estragos de la tuberculosis y de diversas enfermedades. A ello, se unía los miles de niños y niñas enfermizos, anémicos y predispuestos a enfermar. En esta coyuntura y en línea con el notable interés por la modernización y europeización de todo lo relacionado con la higiene y la escuela (Lahoz, 1992), el Ministerio de la Gobernación, a través de la Inspección General de Sanidad, que era la encargada de la administración y gobierno de los centros sanitarios de carácter nacional, fijó su atención en paliar de alguna forma el deterioro en la salud que padecía la población infantil de las clases más humildes.

A principios del siglo XX, la Administración Central disponía de dos centros sanitarios que se habían utilizado para alojar enfermos leprosos y que se hallaban en una situación de semi-abandono, Oza (La Coruña) y Pedrosa (Santander). No obstante para el acogimiento de este tipo de enfermos, existían otros dos sanatorios que cubrían las necesidades del país, los establecimientos

de Mahón y Vigo. En el año 1906, el Subsecretario del Ministerio de la Gobernación, Fernández Latorre, decidió establecer un hospital marino infantil y dedicar de los presupuestos generales una cantidad económica importante para arreglos en el Lazareto de Oza. Las obras de rehabilitación salieron a subasta en dos disposiciones publicadas en 1906 y 1907. En la primera se fijaba el precio de las obras en 35.366 pesetas con 39 céntimos y en la segunda en 10.228 pesetas con 68 céntimos (*Gaceta de Madrid*, 1906, 1907). El doctor Tolosa Latour que había sido comisionado para visitar los sanatorios y hospicios marinos de Francia e Italia, consideraba que, en comparación con los establecimientos extranjeros visitados, el antiguo Lazareto de Oza no era apto para sanatorio marítimo de niños y si para hospicio marino. Como solución, proponía la utilización de otros emplazamientos y destacaba las inmejorables condiciones del ubicado en la localidad cántabra de Pedrosa (Tolosa, 1907).

El Ministerio de la Gobernación debió escuchar la propuesta de Tolosa Latour y, en 1909, sacó a pública subasta las obras de conservación del Lazareto de Pedrosa por un valor de 83.369 pesetas y 4 céntimos (*Gaceta de Madrid*, 1909). Otras informaciones señalan que, finalmente, los créditos dedicados para la remodelación de los lazaretos fueron de 65.028 pesetas para el centro de Oza y 43.890 para el de Pedrosa (*Pro-Infantia*, 1910a). Las obras y su ejecución fueron posibles gracias al apoyo del Ministro de la Gobernación Juan de la Cierva y al interés y perseverancia por la rapidez y conclusión de ellas del Inspector General de Sanidad Manuel Martín Salazar. En los primeros meses de 1910, se acondicionaron salas, edificios y miradores, plantándose en los exteriores árboles y plantas. Las cantidades dedicadas no debieron ser suficientes y así el Alcalde de Santander ideó unas hojas de suscripción que proporcionó a los maestros de la provincia para que las repartieran entre mayores y niños. En ellas, se solicitaba la colaboración económica para concluir los arreglos del establecimiento cántabro (*Pro-Infantia*, 1910b).

Normativas de los Sanatorios marítimos Nacionales de Oza y Pedrosa

Habilitados los establecimientos para su rápida utilización, por Real Orden de 14 de mayo de 1910 (*Gaceta de Madrid* del 17 del mismo mes) se comunicaba a los gobernadores civiles de las provincias del Norte y Noroeste la próxima inauguración de los centros sanitarios de Oza y Pedrosa. En la normativa se definían los fines perseguidos de esta forma:

“preservar a los niños enfermizos y de naturaleza viciada por herencia del peligro de la tuberculosis que tan crecido número de víctimas causa en España, proporcionándoles durante algún tiempo, por la vida higiénica al aire libre, los medios de que se regeneren y reconstituyan,” (*Suplemento a La Escuela Moderna*, 1910a).

La capacidad máxima de los centros se estableció en 200 niños de ambos sexos en Pedrosa y 100 en el de Oza. Asimismo, se invitaba a las diputaciones, ayuntamientos, sociedades benéficas y demás instituciones filantrópicas que estuvieran vinculadas con la protección y cuidado de infantiles, a participar solicitando como máximo 25 plazas por provincia. Los objetivos determinaban

claramente que los niños y niñas participantes debían ser enfermizos, débiles o predispuestos a enfermar; excluyendo de entrada a los enfermos crónicos declarados.

Transcurrido un mes desde la primera llamada a participar en ellos, las solicitudes no cubrían ni la mitad de las plazas previstas, solamente habían respondido a la aludida invitación la Diputación de Oviedo y el Ayuntamiento de Santander. Por medio de otra Real Orden, de fecha 23 de junio de 1910 y publicada en la *Gaceta de Madrid* del mismo mes (*Suplemento a La Escuela Moderna*, 1910b), se volvía a invitar a participar a los ayuntamientos, diputaciones e instituciones benéficas. Asimismo, se llamaba la atención a los gobernadores civiles para que realizasen las gestiones necesarias para tal fin. De no aceptar la entidad la invitación, debían argumentar detalladamente los motivos de la negativa.

En los días previos al verano, no se conocían los detalles concretos sobre quien asumiría la responsabilidad de acompañar a los niños y sobre el abono de los gastos de viaje y manutención. Todo ello se solventó con la publicación del Reglamento firmado el 4 de julio de 1910 (*Gaceta de Madrid*, 1910a). En la ordenanza se describían las normas concretas por las que se regían los centros y sus principales objetivos, que en forma de síntesis eran las siguientes:

- 1º.- Tenían por objeto el cuidado y la educación de los niños de uno y otro sexo que padeciesen tuberculosis localizadas incipientes y no contagiosas, que sólo necesitasen tratamiento higiénico, y de otros que, por su naturaleza enfermiza, por sus antecedentes hereditarios y por sus condiciones de depauperación orgánica, necesitasen preservarse de la misma enfermedad mediante el tratamiento de la cura marina.
- 2º.- Al Sanatorio de Oza podían asistir los niños enviados de las provincias de Galicia, León, Zamora y Salamanca. Al de Pedrosa, los de las provincias de Santander, Oviedo, Palencia, Valladolid, Ávila, Segovia, Navarra, Álava, Guipúzcoa, Vizcaya y Madrid.
- 3º.- Cada provincia no podía solicitar de una vez más de 25 plazas.
- 4º.- La selección, el transporte, vestuario y la pensión correrían a cargo de las corporaciones que enviaban a los niños, mientras que los gastos médicos, pedagógicos y otros serían responsabilidad ministerial.
- 5º.- Para el ingreso era necesario:
 - a) Que en los niños no existiera indicios de tuberculosis contagiosa, ni quirúrgica que dificultase el funcionamiento de los órganos y aparatos.
 - b) Haber transcurrido al menos dos meses, después de haber padecido el niño enfermedades infecto-contagiosas.
 - c) Tener más de siete y menos de catorce años.
 - d) No necesitar un tratamiento especial como enfermos y valerse por sí mismos.
- 6º.- El número de plazas existentes se anunciaría en la *Gaceta de Madrid*.
- 7º.- El director decidiría cuando serían recogidos y acompañados los niños por uno de los maestros de los establecimientos.
- 8º.- El director decidía acerca del ingreso de cada niño, comunicando su decisión al jefe de la corporación de donde procedían. Los no admitidos, debían ser acompañados por un maestro del centro a la capital de la provincia de origen.
- 9º.- El director realizaría la hoja clínica, tanto al ingreso como a la salida, redactando las oportunas indicaciones sobre el desarrollo físico, constitución orgánica y estado de salud.

10º.- Cada sanatorio debía disponer de un médico director, un maestro subdirector, los maestros y maestras necesarios, según el contingente de niños, uno al menos, por cada 25 alojados, una enfermera por cada 100 niños y varios auxiliares aspirantes y el personal subalterno que fuese preciso.

14º.- El maestro subdirector sustituía al director en todas sus funciones de gobierno, correspondiéndole todo lo relativo a la educación y enseñanza de los niños.

15º.- El director y el subdirector fijarían, de común acuerdo, el régimen interior y pedagógico. Todos los empleados de los dos centros debían realizar en todos los momentos vida familiar con los niños.

16º.- El director decidía cuando se hallaba un niño en condiciones de abandonar el sanatorio, comunicándolo a las respectivas corporaciones y acordando con ellas el día de retorno. En todo caso, sería acompañado por un maestro del establecimiento a la ciudad de procedencia.

Además, la época de funcionamiento se establecía exclusivamente durante los meses de verano. El Ministerio de la Gobernación designaba al personal médico y subalterno que se adscribiría a cada centro. Una cuestión muy importante y crucial fue el nombramiento del personal docente. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes nombró para la experiencia a un elenco de profesores de excepción con un reconocido prestigio: Ángel Llorca García, profesor en Valladolid; Rafael Suárez La Riva, maestro en Santander; Mariano Nuviela, profesor del Colegio Nacional de Sordomudos; José Mateos Sánchez, Instituto de Guadalajara; Álvaro González Rivas y Miguel Sánchez de Castro, maestros de la escuela graduada del Hospicio y Dolores García Tapia y Nieves García Gómez, maestras de las escuelas de niñas de Madrid (*Suplemento a La Escuela Moderna*, 1910c). La dirección médica y de administración del centro recaía en su director y la dirección pedagógica y las actividades al aire libre en su subdirector, el maestro Álvaro González Rivas. En buena medida la idea inicial, de poner en funcionamiento dos sanatorios marítimos para niños enfermos, se había modificado considerablemente, pasando a convertirse en sanatorios escuelas. Con dicha medida se pretendía divulgar las colonias escolares como actividad altamente higiénica y educativa e incitar a las autoridades locales y provinciales de toda España a promover colonia.

El proceso de admisión de los escolares se iniciaba con el reconocimiento médico de los niños, por parte de los doctores de las instituciones que los enviaban. Estos facultativos trasladaban a la cartilla sanitaria de admisión: los datos personales, situación física general y enfermedades padecidas. Asimismo, figuraba una descripción de los objetos que debían conformar el equipo de cada colono. Más tarde, las solicitudes se elevaban al Inspector Provincial de Sanidad, el cual examinaba las cartillas y daba su conformidad o requería un nuevo reconocimiento. En el primer caso y con su aprobación, se remitían al director del respectivo sanatorio (Ministerio de la Gobernación, 1911). Posteriormente, todos los niños seleccionados volvían a ser reconocidos al ingresar y finalizar su estancia por los médicos adscritos a los centros sanitarios. En las exploraciones se anotaban las siguientes características físicas: peso, en kilos y gramos; talla, en metros y milímetros; fuerza dinamométrica, en kilos. También, se efectuaba una revisión del estado de garganta, nariz, oídos, vista y dentadura. Por fin, al concluir la experiencia se anotaban los resultados globales obtenidos

en las facetas médica y pedagógica de cada niño (Morales, 1911). La información era proporcionada por los médicos y maestros adscritos a cada uno de los centros y que hubieran tenido un contacto directo con los niños y niñas.

Debido a la novedad de la actividad, las instituciones que participaron en la llamada de las autoridades del Estado fueron escasas. La circunstancia obligó a la Administración a disponer, por Real Orden de 17 de agosto de 1910 (*Gaceta de Madrid*, 1910b), la autorización para recibir niños pensionistas que serían enviados por las familias que estuvieran en condiciones de sufragar los gastos de estancia. En este caso, también fueron muy pocas las peticiones. Con bastante retraso se inició la temporada, llegando a cubrirse algo más del 50% de las plazas ofertadas en los dos centros sanitarios. Dos causas fundamentales se unieron para que el número de participantes fuese reducido, en relación a las plazas predeterminadas para este servicio. Éstas se centraron en lo novedoso de la empresa y en el escaso conocimiento de la actividad postescolar, por parte de instituciones y corporaciones preocupadas por la salud de los niños más débiles.

Colonias escolares madrileñas enviadas al Sanatorio de Pedrosa (1910)

La decisión última de instaurar las colonias escolares por parte del Ayuntamiento de Madrid, no se logró a partir de la toma en consideración de una propuesta por parte de un cargo municipal del Consistorio. Más bien, fue la insistencia de personalidades y asociaciones amantes de los niños que habían reiterado la bondad de la obra y las cualidades benefactoras del clima marino para la recuperación de los niños deprimidos físicamente. La idea se fue fraguando a partir de un conjunto de circunstancias que obligaron a las autoridades municipales a tomar tal decisión.

Las colonias marítimas fueron las primeras que promocionó el Municipio madrileño con escolares de la capital. Las razones parecen obvias, dejando a un lado el carácter higiénico, educativo y curativo, es evidente el atractivo que presentaba para los escolares poder conocer el mar. Asimismo, era lógico que se decantara por esta fórmula, como lo habían hecho anteriormente los gobiernos municipales de Bilbao en 1898 (Esteban, 1989: 18), Zaragoza en 1904 (*Suplemento a La Escuela Moderna*, 1904: 832) y Barcelona en 1906 (Ajuntament de Barcelona, 1932: 7). De esta forma, los gobernantes locales aparecerían como sus promotores, publicitando el interés por la salud y la educación de los niños pobres. En función de las disposiciones económicas se ampliaría paulatinamente el número de plazas, con la intención de acoger al mayor número de solicitantes.

En la bibliografía consultada aparece la fecha de 1911 como el año en que se implantó el servicio de colonias escolares por el Ayuntamiento de Madrid, al presupuestarse la cantidad de 10.000 pesetas para costear las expediciones enviadas a los sanatorios marítimos nacionales (Roy, 1929: 44). Consultados expedientes y otros documentos al respecto, debemos afirmar que las primeras colonias escolares organizadas por el Consistorio madrileño se efectuaron en 1910 y lo fueron en forma de ensayo (Illanes, 1915: 110).

La noticia de la inauguración de los Sanatorios marítimos Nacionales de Oza (La Coruña) y Pedrosa (Santander), no tuvo la publicidad necesaria y no trascendió en los estamentos del Consistorio de la Corte. Sin embargo, el 15 de junio de 1910, se recibió en la Alcaldía un oficio del Gobernador Civil interesando las medidas adoptadas para el traslado de niños a los sanatorios recientemente inaugurados (Archivo de la Villa de Madrid, A.V.M., 1910). La solicitud pilló por sorpresa al Ayuntamiento, no se tenía preparado nada de nada, ni lista de colonos ni forma de seleccionarlos. La reacción tuvo que ser muy rápida, ante la premura de tiempo. El Delegado Regio de Primera Enseñanza tuvo que intervenir y presentó un listado de 20 niños de las escuelas nacionales. Asimismo, se designó al Subinspector médico de la Beneficencia para realizar el reconocimiento médico, éste presentó a cuatro candidatas con la cartilla médica formulada. Finalmente, se decidió que fueran seis escolares de los más necesitados de esta cura de la Escuela Graduada aneja a la Normal Central de maestras, más otros seis de distintas escuelas y asilos (A.V.M., 1910). Por fin, a mediados de agosto partió la colonia acompañada por el maestro y subdirector del Sanatorio de Pedrosa Álvaro González Rivas. A la partida, los colonos fueron despedidos por numerosas autoridades, acudiendo el Inspector General de Sanidad Manuel Martín Salazar (*Revista General de Enseñanza*, 1910a). Durante los más de 50 días de estancia, los colonos pudieron recomponer sus maltrechos cuerpos con la administración de una alimentación sana y abundante. Los paseos, ejercicios físicos, baños en la cercana playa y la benéfica acción del clima marino provocaron una transformación asombrosa en la salud de los escolares. Las clases al aire libre y los ejercicios prácticos de jardinería y horticultura completaron la dimensión intelectual.

La acción municipal con los niños madrileños más necesitados no se quedaría en este ensayo. El mismo mes de agosto, se recibió una comunicación desde el Sanatorio de Pedrosa, indicando la existencia de plazas vacantes. Por Decreto del Alcalde y previo reconocimiento médico, se seleccionaron cuatro niñas y ocho niños de las Escuelas y Talleres de Nuestra Señora de la Paloma (A.V.M., 1910). El grupo salió de Madrid en los primeros días de septiembre y retornó un mes más tarde. Los resultados médicos e intelectuales fueron espléndidos, con la excepción de la niña Josefa Castaño que permaneció en la enfermería por padecer bronquitis y reumatismo tuberculoso y el niño Elías Alonso que sufrió una pleuro-neumonía que superó satisfactoriamente (Morales, 1911: 34-35). Las cantidades invertidas por el Consistorio se libraron al Jefe del Negociado de Enseñanza, León Sainz de Robles. La primera expedición se costeó con 1.500 pesetas y la segunda con 1.466 pesetas. En dichos gastos se incluyeron el alojamiento, viajes, e imprevistos. El precio de estancia por día y alumno se abonó como estaba previsto en 1,50 pesetas.

Por otra parte, la Diputación Provincial de Madrid seleccionó seis niñas de las acogidas en el Asilo de Nuestra Señora de Las Mercedes y seis niños del Hospicio, designados por médicos de la Inspección de Sanidad y trasladados todos al Sanatorio de Pedrosa, donde permanecieron cerca de 50 días (*Revista General de Enseñanza*, 1910b). Los resultados físicos fueron muy importantes, observándose una importante mejoría en su salud. La dimensión intelectual no se olvidó y se produjeron ascensos en sus conocimientos.

Colonias escolares de sordomudos en Santander (1911)

El director de la 1ª Escuela Municipal de Sordomudos y Ciegos, Eduardo Molina, concejor de la inauguración y funcionamiento de los sanatorios marítimos nacionales, se interesó en que los alumnos de su centro acudieran a las colonias escolares. Al efecto, propuso a la Comisión de Enseñanza del Ayuntamiento de Madrid, con fecha 27 de marzo de 1911, la formación de dos colonias escolares con niños y niñas pobres del centro escolar que dirigía. Recuérdese que a principios del siglo XX, el Ayuntamiento madrileño costeaba dos centros de atención a niños sordos y ciegos. En su comunicación, advertía de los males que asolaban a los infantiles pobres con estas palabras:

“... Para sustraer a los niños débiles y enfermizos durante los días calurosos del estío de la influencia mortífera de elevadas temperaturas, agravada por la escasa alimentación y falta de higiene en reducidas habitaciones sin ventilación y sin luz, conductas todas que favorecen el desarrollo de crueles enfermedades que no pueden contrarrestar las familias pobres...”.

“... En las colonias de mar, bien atendidos y alimentados, respiran aire puro y vivificador, el aire cargado de los elementos estimulantes con que el mar satura el ambiente y de ese modo tonificante, vigorizando su naturaleza purificando su sangre, pueden combatir los gérmenes del escrofulismo, del raquitismo, de la tisis y de otras enfermedades” (A.V.M., 1911a).

La Comisión de Mejoramiento de la Enseñanza contestó, el 16 de mayo de 1911, solicitando por oficio al director del centro docente la reducción del número de colonos y el envío de un plan completo de preparación, instalación y demás servicios, acompañando un presupuesto detallado de gastos. El 15 de junio se envió el proyecto, adjuntándose el presupuesto de una colonia de 20 niños por 30 días, con destino en San Vicente de la Barquera (Santander). La cifra total para sufragar los gastos ascendía a 5.000 pesetas. Por fin la Alcaldía, contestó por Decreto de 11 de julio que podría llevarse a cabo reduciendo el presupuesto (A.V.M., 1911a). La propuesta fue archivada al conocerse la concesión al Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales de 4.000 pesetas por el Ministerio de Instrucción Pública para organizar una colonia escolar con niños de los establecimientos de enseñanza dependientes del citado organismo (*Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 1911). Aun así, la Comisión de Enseñanza municipal aportó 600 pesetas a los colegios municipales de sordomudos y ciegos para la adquisición de material escolar.

La colonia se formó con 25 escolares sordomudos de ambos sexos. Estuvieron acompañados por un maestro y una maestra. El lugar de estancia fue el Sanatorio marítimo Nacional de Pedrosa (Santander), permaneciendo un mes de estancia (*Suplemento a La Escuela Moderna*, 1911a). Entre los 25 componentes de la expedición, 12 niñas y 13 niños, se encontraban ocho del Colegio Nacional, nueve de la 1ª Escuela Municipal y ocho de la 2ª. La expedición partió de Madrid el 25 de septiembre. Acompañaron a los escolares el director del Colegio Nacional Miguel Granel y la maestra del mismo centro Dolores Vites. En la estación, los niños fueron despedidos por el Ministro de Instrucción Pública Amalio Gimeno, el Director General de Primera Enseñanza Rafael Altamira y otras personalidades que quisieron mostrar su apoyo y afecto a la obra (López, 1912).

Los escolares participantes fueron tratados con muestras de afecto y simpatía durante el trayecto del viaje. En la capital cántabra fueron recibidos por el personal médico y pedagógico del centro, encabezado por su director el Sr. Morales y por el maestro madrileño Álvaro González Rivas. Estos últimos se hicieron cargo de la expedición y se trasladaron en un vapor a la isla donde se encontraba ubicado el Sanatorio de Pedrosa. La vida de los colonos en el establecimiento se inició con la adaptación al horario establecido, realizándose los primeros reconocimientos médicos y algunas curas. Se les recordó las mínimas reglas higiénicas que debían seguir, indicándoles los baños que podían disfrutar en las cercanas playas. No faltaron las clases al aire libre, impartidas por el personal docente, en las que no se descuidó la lectura y la escritura. El personal del Sanatorio de Pedrosa se componía de médicos, enfermeros, auxiliares, personal doméstico y maestros-as destinados al lugar por su reconocida experiencia educativa. En la temporada de 1911, se disponía de dos maestras y tres maestros (Morales, 1911: 12-17).

En el año 1912, el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales organizó dos colonias de 25 niños de ambos sexos cada una. Fueron seleccionados de entre los más necesitados de la cura marina del Colegio Nacional y de las dos escuelas municipales de sordomudos y ciegos. Debían acompañar a cada una de las expediciones un vocal del Patronato, una profesora y un ordenanza. La colonia se dividió en dos expediciones: una formada por infantiles sordomudos de ambos sexos y otra de la misma clase constituida por ciegos. La primera se dirigió al Sanatorio de Pedrosa, donde se disponía de personal adecuado para el cuidado de estos niños. La segunda constituida por niños ciegos, se estableció en el Sanatorio de Oza, en el que se había designado profesores competentes de la especialidad (*Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 1912). Todos los colonos fueron reconocidos médicamente y vacunados de la tuberculina como medida de diagnóstico. El éxito de las dos colonias fue muy importante, superó con creces los resultados de la colonia realizada el año anterior.

En años posteriores, los niños sordomudos y ciegos se integraron en las colonias organizadas por el Ayuntamiento de Madrid. En la temporada de 1914, el concejal del Consistorio madrileño De Miguel demandó a la Alcaldía la designación de algunos escolares sordomudos y ciegos para incluirlos en las colonias escolares organizadas por el Ayuntamiento de Madrid. La petición fue aprobada por la Alcaldía en fecha 5 de junio de 1914 (A.V.M., 1914). En posteriores temporadas, los colegios de sordomudos y ciegos municipales elegirían de entre 10 a 25 niños por cada centro para asistir a colonias. En los primeros años, fueron reconocidos por los doctores en su mismo establecimiento docente. Años más tarde, el reconocimiento y su adscripción a un tipo de colonia determinada, marítima, urbana o de altura, lo realizaron los inspectores médicos escolares dependientes del Municipio madrileño.

Colonia escolar municipal madrileña (1911)

Organización y selección de los escolares

La precisa promoción de las colonias escolares municipales exigía la elaboración e implantación de unas normas que regularan su organización y dirección, permitiendo el correcto funcionamiento de éstas. La Comisión de Mejoramiento de la Enseñanza decidió, en un primer momento, encargar la propuesta anual al director de la 1ª Escuela Municipal de Sordomudos y Ciegos. Sin embargo, en la reunión de la Comisión de fecha 1 de junio de 1911, a instancias de la invitación oficial efectuada con anterioridad, se aprobaron las primeras bases de organización que se utilizarían en la colonia escolar de la temporada. En forma de resumen, fueron las siguientes:

- 1ª. - El Negociado de Enseñanza debía proceder a organizar una colonia escolar mixta de 40 colonos.
- 2ª. - Los niños serían elegidos estrictamente ajustándose a las instrucciones de la Circular de 15 de febrero de 1894, en la aplicación del principio de que, previo reconocimiento médico, resultasen favorecidos los más pobres entre los más débiles y de éstos los más necesitados.
- 3ª. - La mitad de los seleccionados debían proceder de las Escuela Aguirre, del Colegio de San Ildefonso, Asilo de San Bernardino y escuelas municipales de sordomudos; la otra mitad debían ser alumnos de las escuelas públicas.
- 4ª. - Los centros educativos y asilos debían ser los encargados de proveer a todos los niños y niñas de las prendas que formarían el equipo del colono.
- 5ª. - En su día, se libraría al director de la colonia, el coste calculado con cargo al Concepto 224 del Presupuesto vigente. Quedando obligado éste al regreso de la colonia, a la acreditación de haber satisfecho la pensión y la entrega de los colonos.
- 6ª. - En el Negociado de Enseñanza se conservarían, por lo menos en ficha separada, los datos antropométricos obtenidos y así, durante el curso escolar siguiente, se podría observar las consecuencias que del mismo se podrían derivar.
- 7ª. - El mismo Negociado de Enseñanza confeccionará un libro en el que se haría constar los nombres y apellidos de los participantes, los de sus padres y si tuviera tutores encargados en su defecto y sus respectivos domicilios. La medida pretendía que los maestros pudieran observar a los niños durante el curso. El seguimiento se dirigía a que los escolares no se encontraran abandonados, sino apoyados hasta su completo restablecimiento (A.V.M., 1911b).

Las autoridades locales fueron conscientes de que la actividad tenía unos claros objetivos pedagógicos, evitando la identificación de las colonias con meras instituciones benéficas. Inclusive, se afirmaba que durante la permanencia de los colonos, la educación de los que las constituyesen corría a cargo del profesorado del sanatorio. Además, se afirmaba que las expediciones debían de ir saturadas, desde su preparación, de un sabor pedagógico que las caracterizaba, definiéndolas como: “prolongación de la escuela, no hospital ni asilo”. Los acuerdos presentados en el Dictamen

fueron aprobados y refrendados por el Ayuntamiento en Sesión Pública Ordinaria de 9 de junio de 1911 (A.V.M., 1911b).

Si bien es cierto que, en la primera colonia de 1910, los ediles del Consistorio habían asociado las colonias escolares como una institución sanitaria, al declararse desde el Reglamento de los sanatorios nacionales que su funcionamiento estaría dedicado a los niños débiles y enfermizos, cambiaron su percepción y se inclinaron por declararlas públicamente como colonias escolares con un sentido higiénico pedagógico. Afirmando que los niños elegidos lo serían ajustándose a la Circular de 15 de febrero de 1894. El Ministerio de Instrucción Pública designó a un conjunto de prestigiosos docentes para desempeñar su función en Pedrosa: Nieves García Gómez, maestra de Madrid; Emilia García, Colegio Nacional de Sordomudos; María Luisa Navarro, alumna de la Escuela Superior del Magisterio; Álvaro González Rivas, profesor de las escuelas del Hospicio de Madrid, Miguel Santaló, escuelas de Guadalajara; José Herranz, escuelas de Penales de Madrid, Jacobo Orellana, escuelas de Chiloeches de Guadalajara y Rafael Suárez de la Riva, maestro de Santander (*Suplemento a La Escuela Moderna*, 1911b)

La Comisión municipal decidió dar a la colonia un carácter mixto y coeducativo, afirmando que los escolares estarían bajo una constante vigilancia. La dirección, trámites y acompañamiento se encomendó al Jefe de Negociado de Enseñanza Camilo Novoa que acababa de estrenar el cargo. La colonia se amplió a 48 escolares, 27 niños y 21 niñas. Si bien es cierto que a los pocos días de la llegada a Pedrosa, una niña enfermó y tuvo que ser trasladada a Madrid. En el viaje de retorno, estuvo acompañada por una maestra. Por lo tanto, debemos contabilizar como 47 los participantes en las colonias marítimas del Consistorio madrileño en la temporada de 1911 (A.V.M., 1911b). Antes de la partida, el Consistorio adquirió y entregó a cada colono los objetos que componían el equipo: seis camisetas o chambras, seis camisas, cuatro calzoncillos, tres pantalones cerrados (para las niñas), ocho calcetines o medias, ocho pañuelos, un abrigo, tres trajes, tres delantales (para las niñas), dos gorras o boinas, tres pares de zapatos o botas en buen uso y un talego para la ropa de lavado (Ministerio de la Gobernación, 1911: 7).

La selección de los participantes se efectuó siguiendo las directrices marcadas, previa petición por escrito de los padres al Ayuntamiento de Madrid y tras proceder a un reconocimiento médico. El inspector médico escolar, Eduardo Masip, fue el encargado de llevar a cabo los reconocimientos médicos, antes y después de concluir la experiencia. Es de suponer que se siguieron las directrices de la Circular de 15 de febrero de 1894, siendo elegidos los niños débiles de las escuelas públicas y de los más pobres entre los más débiles y de los más necesitados entre los más pobres (*Gaceta de Madrid*, 1894). Acompañaron a la colonia en el viaje de ida Camilo Novoa, en calidad de director, Segundo Lorenzo como médico y dos ordenanzas. La estancia se prolongó por 50 días. En el viaje de regreso, acompañó a la colonia el mismo director, el doctor R. Vilariño y dos ordenanzas. Los gastos totales alcanzaron la cifra de 8.844,58 pesetas, incluyendo las dietas del personal, billetes, ropas y calzado.

Iniciadas las actividades de la colonia como estaba previsto, los docentes fueron informados desde la capital que el Ministerio de Instrucción Pública sólo abonaría los gastos y dietas a la mitad de los profesores designados. Se tiene referencia que uno de ellos abandonó el Sanatorio al conocer la noticia (*Suplemento a La Escuela Moderna*, 1911c: 1.262). Además los cuatro elegidos a percibir retribución por su trabajo, de entre los ocho designados, estarían en mejores condiciones para posteriores ascensos, al servirles el servicio de colonias como mérito.

Vida de la colonia y resultados

La enseñanza partió de la formación de tres grados con los niños y dos con las niñas, con un profesor o profesora según el sexo, aplazándose para posteriores años las clases mixtas. En todo momento las clases se realizaron siempre al aire libre, con la excepción de los días de lluvia, respetando la libertad de método y de contenido por parte de cada profesor. En las reuniones con los pequeños se trataron asuntos de interés, naturaleza, arte, algún fenómeno físico o químico, cálculo, historia, lenguaje, lecturas comentadas y redacción. Asimismo, se realizaron clases de jardinería con la ayuda de un profesional de la materia nombrado al efecto, en ellas la participación de todos fue una nota común. En la elaboración del Diario, era notoria la pobreza de contenidos, contrastando con la fácil redacción y relativa abundancia de ideas al terminar la estancia. Las relaciones que se establecieron entre los profesores y colonos fueron cordiales, de cercanía y de simpatía, llegando incluso a dormir el personal docente en las mismas salas que los escolares.

El ambiente de la colonia fue de libertad en medio de la mayor vigilancia, sin el empleo de ningún castigo y todo ello en un lugar con parajes frondosos, verdes y llenos de un intenso matiz de vida y alegría. Los variados y múltiples juegos y las comidas procuraron que los escolares de ambos sexos se relacionaran lo máximo posible. En un resumen del horario diario del Sanatorio de Pedrosa, podemos observar cómo se administraba el tiempo durante todo un día:

A las 7 horas,	Se levantaban y aseaban
De 8 a 9 horas	Desayuno
De 9 a 10 horas	1ª clase
De 10 a 11 horas	Juegos
De 11 a 12 horas	2ª clase
De 12 a 13 horas	Comida
Más tarde	Descanso
Desde las 14:30 horas hasta las 20 horas, se combinaban juegos, lecturas, prácticas agrícolas, gimnasia sueca, baños, duchas, canto, despacho de correspondencia y Diario.	
De 20 a 21 horas	Cena
Desde las 21 a las 7 horas se dormía. 10 horas de descanso.	

Durante la primera temporada de verano acudieron al Sanatorio de Pedrosa un total de 80 niños y 38 niñas de distintas instituciones. Cada una de las colonias permaneció un número determinado

de días, obteniéndose una estancia media de 51,81 días. De los resultados físicos concretos, podemos señalar que el director del centro afirmaba que el aumento en promedio de talla había sido de entre 12 y 28 milímetros y la ganancia de peso media estuvo comprendida entre los 16 y 53 gramos por día de estancia. Como incidencia, se tuvo la desgracia del fallecimiento de una niña de la colonia de Vizcaya. En relación a los resultados pedagógicos, fueron buenos y en algunos casos excelentes (Morales, 1911).

Analizando las dos primeras temporadas (1910-1911) desde la fundación del Sanatorio de Pedrosa, los resultados de la experiencia tanto físicos como pedagógicos fueron muy importantes, a pesar de que la permanencia de los escolares en los centros fue muy variable. En el aspecto físico, se obtuvieron ganancias de peso y talla en una proporción que varió en función del tiempo de estancia. El clima marino y las comidas abundantes ayudaron a ello en gran medida. En los aspectos intelectuales se produjeron aumentos significativos, desarrollándose los aprendizajes de actitudes de respeto, tolerancia y la capacidad de relación entre iguales. Además, la confección del Diario por cada uno de los escolares, les proporcionó ascensos en la destreza de la escritura y se potenció la lectura con pequeñas obras.

Conclusiones

Los honores de haber fundado las primeras colonias escolares municipales madrileñas, se los llevaron las autoridades locales del momento. En noticias aparecidas años más tarde, se destacaba como sus promotores al alcalde, periodista y médico José Francos Rodríguez, al concejal Joaquín Dicenta, literato y actor, y al jefe del Negociado de Enseñanza y maestro Camilo Novoa (*Suplemento a La Escuela Moderna*, 1925). En verdad, quienes impulsaron la fundación de las colonias marítimas municipales fueron los gobernadores civiles de Madrid, ya que sus continuas y reiteradas comunicaciones al Municipio de Madrid solicitando las plazas a ocupar en los sanatorios, colocaron a las autoridades locales en una situación en la que no tenían otra opción que promover estas instituciones.

Entendemos que una buena medida para conocer la vida en el Sanatorio de Pedrosa es, por una parte, analizar los resultados físicos y pedagógicos que alcanzaron los niños participantes, y por otra tomar las impresiones expuestas en dos visitas realizadas al centro cántabro en 1911. Una realizada por el concejal Joaquín Dicenta y otra efectuada por la maestra Carmen Monreal (Dicenta, 1911, Monreal, 1911). El destacado literato y edil madrileño, afirmaba que sin haber anunciado su llegada, le llamó la atención la situación admirable de las instalaciones: cómodas, higiénicas y amplias. Afirmaba que los niños no habitaban sino que dormían en sus pabellones, ya que vivían al aire libre. Siempre que era posible, las actividades educativas se llevaban a cabo en los exteriores. La educación infantil se convertía en juego y en esparcimiento feliz, en competencia fraternal de diálogos y risas entre educadores y educandos. El futuro de la educación era el que pudo comprobar que se llevaba a cabo en Pedrosa, ensayado con éxito en el resto de países europeos.

La maestra Carmen Monreal visitó el Sanatorio de Pedrosa en agosto de 1911. Las impresiones de su estancia fueron muy positivas sobre la vida en el centro. Apreció que los escolares enfermizos no estaban tristes al estar alejados de su familia; todo lo contrario, estaban llenos de vida y júbilo, confundidos los niños de ambos sexos procedentes de diversas regiones de España. Las relaciones del subdirector y maestro, González Rivas, con los niños eran de una relación filial de libertad y expansión como si se encontrara en su misma casa y familia. Para la profesora, el espectáculo fue inesperado y conmovedor, donde los niños esparcían sus ansías de vivir y denotaban la satisfacción del ambiente puro, de una alimentación sana y abundante y la organización docente perfecta que cumplía con los fundamentos de la higiene y la pedagogía novedosa. Saludó a su compañera de profesión, la maestra Nieves García que cuidaba a las niñas enfermas de la piel y la vista con especial esmero, al igual que lo podía realizar una amorosa madre. Su resumen fue declarar que el Sanatorio de Pedrosa era una institución modelo, donde la inteligencia y entusiasmo de los profesores se colocaba a las órdenes de la regeneración física y al progreso intelectual y moral de los niños que allí habitaban.

Es preciso señalar que las condiciones que estableció años antes Manuel B. Cossío, para que se pudiera denominar a las agrupaciones infantiles como colonias escolares, se cumplieron en su totalidad en los dos primeros años de funcionamiento del Sanatorio de Pedrosa. Salvo algunas excepciones de niños con la salud muy debilitada y enfermos; el resto de participantes fueron débiles, anémicos y raquíticos. La conclusión más importante es que debemos adscribir el modelo de funcionamiento y organización del Sanatorio de Pedrosa, en los dos años analizados, a la categoría de colonia escolar con un sentido higiénico pedagógico. Todas las informaciones nos confirman en la citada dirección. La participación e implicación de los docentes, desarrollando un programa educativo con las actividades al aire libre fue uno de los elementos cruciales. Otra cuestión, es si en posteriores años, se continuó en la misma línea. Esta circunstancia, sería el punto de inicio de otra investigación, en la que las directrices del Ministerio de la Gobernación serían determinantes para la organización de los sanatorios como centros sanitarios o pedagógicos.

MINISTERIO DE LA GOBERNACIÓN
Sanatorios Marítimos nacionales de Pedrosa (Santander)
y Oza (Coruña).

LUCHA CONTRA LA TUBERCULOSIS
CARTILLA SANITARIA DE ADMISIÓN

Provincia _____ Ayuntamiento _____
Pueblo (1) _____

Corporación que envía al niño _____
Nombre del niño _____

Edad _____ años.
Nombre del padre _____
Id. de la madre _____
Si viven, indicar el estado de salud _____

Si han fallecido, indicar la causa de muerte _____

Antecedentes de los hermanos _____

(1) Donde reside y señas.

Datos personales a cumplimentar, Cartilla Sanitaria de admisión a los sanatorios marítimos nacionales de Oza y Pedrosa. Fuente: Ministerio de la Gobernación, 1911.

4

Vacunación y revacunación (1) _____

(2) ANTECEDENTES INDIVIDUALES

Sarampión _____
Tos ferina _____
Escarlatina _____
Fiebre tifoidea _____
Reumatismo articular agudo _____
Difteria _____
Tíña _____
Incontinencia nocturna de orina _____

RESULTADO DE LA EXPLORACIÓN

Piel. Su coloración _____
¿Existen signos de escrófula ú otra enfermedad? _____

Cuero cabelludo. ¿Tiene alguna afección? _____

Ojos. ¿Padece alguna infección aguda, úlceras ó cicatrices que le impidan la visión? _____

Oídos. ¿Tiene signos ó síntomas de enfermedad? _____
¿Tiene ó ha tenido supuración? _____

Sistema nervioso. ¿Sufre epilepsia? _____
¿Padece algún otro trastorno ó proceso nervioso? _____

(1) Indicar fecha y fijar la atención en el resultado: en caso de duda, debe repetirse antes de la partida.
(2) Deben fijarse los datos conocidos, é investigar si se hallan en convivencia ó viven en medio contaminado.

5

Aparato circulatorio. ¿Tiene algún soplo ó signo de lesión? _____ ¿Qué número de pulsaciones tiene en la radial? _____

Aparato respiratorio. Resultado de la inspección, palpación y auscultación _____

Aparato digestivo. ¿Tiene diarrea habitual ó frecuente? _____ Signos y síntomas que ofrezca _____

Aparato locomotor. Huesos, articulaciones y músculos _____

Temperatura _____
Diagnóstico de la enfermedad que sufre el niño. _____
(Firma del Médico). _____

¿Considera el Sr. Inspector provincial de Sanidad, indicada, contraindicada ó indiferente la cura marítima? _____ (Firma del Inspector provincial de Sanidad después de dar su informe.) _____

Antecedentes y exploración médica, Cartilla sanitaria de admisión a los sanatorios marítimos nacionales de Oza y Pedrosa. Fuente: Ministerio de la Gobernación, 1911.

Cuadro I.1

Instituciones que enviaron colonias escolares al Sanatorio marítimo Nacional de Pedrosa (Santander) durante la temporada del año de su fundación (1910).

Institución	Niños	Niñas	F. Entrada	F. Salida	Días Estancia
Ayuntamiento de Madrid	12	--	11 Agosto	7 octubre	58
Ayuntamiento de Bilbao y Casa Misericordia	12	13	11 Agosto	10 octubre	61
Diputación. Colonia de Soria	2	--	11 agosto	30 septiemb bre	51
Diputación. Colonia de Burgos	10	11	14 agosto	30 septiemb bre	48
Diputación. Colonia de Oviedo	6	--	17 agosto	15 octubre	60
Ayuntamiento. Colonia de Santander	7	--	8 septiembre	15 octubre	38
Diputación. Colonia de Santander	17	4	17 agosto	15 octubre	57
Diputación. Colonia de Madrid	6	6	24 agosto	12 octubre	50
Ayuntamiento de Madrid, 2º Ingreso	8	4	8 septiembre	7 octubre	30
Total	80	38	--	--	Estancia Media 51,81

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de Morales Rillo, 1911 y Archivo de la Villa de Madrid, 1910.

Cuadro I.2

Resultados obtenidos en el reconocimiento médico que se efectuó a los colonos madrileños que participaron en la colonia marítima enviada al Sanatorio Nacional de Pedrosa (1911).

NOMBRES	RESULTADO DE EXPLORACIÓN			RESULTADO	
	En garganta, nariz y oídos	En la visión.	En los dientes.	MEDICO	Pedagógico.
Antonio Losada.....	Disminución audición.	Normal.	Caries.	Muy bueno	Aceptable.
Alfonso de la Fuente.....	Normal.	Idem.	Caries.-Falta 1 molar.	Bueno.	Escaso.
Braulio Herrera Ródenas.....	Idem.	Idem.	Idem. » 4 »	Muy bueno	Satisfactorio
José Pérez Alfonso.....	Idem.	Opacidad en córneas.	Idem. » 5 »	Bueno.	Idem.
Luis Rodríguez Casanova.....	Idem.	Normal.	Faltan 2 caninos y 2 molares.	Idem.	Idem.
José García Gallego.....	Disminución audición.	Blefaritis.	Caries.-Faltan dos molares.	Idem.	Idem.
José Lozano del Molino.....	Normal.	Normal.	Bien.	Idem.	Idem.
Miguel Jimeno Estébanez.....	Idem.	Idem.	Caries.-Faltan 1 incisivo y 2 caninos.	Idem.	Idem.
Miguel Rey Resa.....	Idem.	Idem.	Caries.	Idem.	Idem.
Justo de Lope Fernández.....	Disminución audición.	Idem.	Caries.-Falta 1 molar.	Idem.	Idem.
Francisco Olalla y Coria.....	Normal.	Idem.	Bien » 2 »	Idem.	Idem.
José Aguayo Mollá.....	Disminución audición.	Idem.	Bien.	Idem.	Idem.
Antonio Aguayo Mollá.....	Normal.	Idem.	Caries.-Falta 1 molar.	Idem.	Bastante id.
Ramón Peinador Checa.....	Ligero infarto amígdala izquierda.	Idem.	Idem. » 1 »	Idem.	Satisfactorio.
Luis Peinador Checa.....	Normal.	Idem.	Bien.	Idem.	Idem.
Cayetano García Muñoz.....	Idem.	Idem.	Idem.	Idem.	Bastante id.
Octavio Arias Rodríguez.....	Idem.	Idem.	Caries.	Idem.	Aceptable.
Antonio Arias Rodríguez.....	Infarto amígdalas.-Audición disminuída.	Opacidades en ambas córneas.	Idem.	Idem.	Satisfactorio.
Enrique Díaz Atienza.....	Normal.	Normal.	Bien.	Idem.	Idem.
Francisco Bañón Ruiz.....	Idem.	Idem.	Idem.	Idem.	Idem.
Jesús González Jalón.....	Idem.	Idem.	Caries.	Idem.	Aceptable.
Eugenio García Cristóbal.....	Idem.	Idem.	Idem.	Idem.	Satisfactorio.
Antonio Alonso López.....	Idem.	Idem.	Faltan 3 incisivos.	Idem.	Idem.
Carlos Bustos Álvarez.....	Disminución audición.	Idem.	Faltan 8 molares.	Idem.	Idem.
Galo Eduardo Castañeda.....	Normal.	Opacidad en córneas.	Caries.	Idem.	Aceptable.
Pedro Antoraz Jerónimo.....	Disminución audición.	Conjuntivitis.	Faltan 4 molares.	Idem.	Estuvo en enfermería
Luis Gertóles y del Val.....	Normal.	Normal.	Caries.	Idem.	Bastante satisfactorio
Nieves Soria Asensio.....	Normal.	Opacidad córnea ojo derecho.	Faltan 2 incisivos.	Bueno.	Escaso.
Eustolia Barrera Cristóbal.....	Idem.	Normal.	Bien	Idem.	Satisfactorio
Matilde Vilaplana Díaz.....	Audición disminuída.	Idem.	Idem.	Idem.	Bastante id.
Clara Vilaplana Díaz.....	Normal.	Conjuntivitis.	Ligeras caries.	Idem.	Escaso.
Concepción Esteban Puga.....	Idem.	Normal.	Bien.	Idem.	Aceptable.
Rosa Martínez Tomé.....	Idem.	Idem.	Idem.	Idem.	Satisfactorio.
Josefa Peral y Herrero.....	Sordomuda.	Idem.	Caries.	Idem.	Idem.
Inés Rodríguez Alonso.....	Normal.	Opacidad córnea izquierda.	Idem.	Idem.	Idem.
Josefa Rodríguez Alonso.....	Idem.	Normal.	Idem.	Idem.	Idem.
Francisca Arévalo Herranz.....	Idem.	Idem.	Idem.	Idem.	Aceptable.
María Monllor Muñoz.....	Idem.	Idem.	Idem.	Idem.	Satisfactorio.
Juana González.....	Ligera disminución en audición.	Opacidad córnea ojo derecho.	Idem.	Idem.	Aceptable.
Susana Peñuela Gallego.....	Normal.	Normal.	Idem.	Muy bueno	Idem.
Leonor Moreno Bas.....	Idem.	Idem.	Idem.	Bueno.	Satisfactorio
Amalia Moreno Bas.....	Normal.	Idem.	Bien.	Idem.	Idem.
Francisca Losada Manzano.....	Normal.	Idem.	Idem.	Idem.	Idem.
Pilar Piocho Sáez de Buruaga.....	Sordomuda.	Idem.	Idem.	Idem.	Aceptable.
Rosario Díaz Portillo.....	Normal.	Idem.	Idem.	Idem.	Satisfactorio.
Esperanza Díaz Portillo.....	Idem.	Idem.	Faltan 2 molares.	Idem.	Idem.
Leonor Muñoz Trigo.....	Sordomuda.	Idem.	Caries	Idem.	Idem.

Fuente: es una reproducción tomada de Masip Budesca, 1912, pp. 72-73.

Cuadro I. 3

Resultados físicos obtenidos en los escolares participantes en la colonia marítima municipal madreña que acudió al Sanatorio Nacional de Pedrosa, año 1911.

↔ NIÑOS ↔						
NOMBRES Y APELLIDOS	PESÓ EL DÍA DE			TALLA AL		
	Ingreso.	Salida.	Diferencia	Ingreso.	Salida.	Diferencia.
	Kgs.	Kgs.	Kgs.	metros.	metros.	m/m.
Antonio Losada Manzano.....	33,1	36,9	3,8	1,433	1,453	20
Alfonso de la Fuente y Vega.....	24,5	27	2,5	1,280	1,283	3
Braulio Herrera Ródenas.....	22,9	27,8	4,9	1,230	1,232	2
José Pérez Alfonso.....	25,6	27,2	1,6	1,243	1,244	1
Luis Rodríguez Casanova.....	21,1	22,8	1,7	1,234	1,234	0
José García Gallego.....	35,2	37,3	2,1	1,440	1,454	14
José Lozano del Molino.....	16,3	17,3	1	1,113	1,130	17
Miguel Jimeno Estébanez.....	26,2	28	1,8	1,273	1,283	10
Miguel Rey Resa.....	23	25,1	2,1	1,186	1,187	1
Justo de Lope Fernández.....	37,2	39,4	2,2	1,496	1,496	0
Francisco Olaya y Coria.....	27,2	29,3	2,1	1,325	1,327	2
José Aguayo Mollá.....	29	30,5	1,50	1,434	1,444	10
Antonio Aguayo Mollá.....	19	20,3	1,3	1,190	1,200	10
Ramón Peinador Checa.....	33,5	34,6	1,1	1,474	1,482	8
Luis Peinador Checa.....	17,2	18,5	1,3	1,020	1,046	26
Cayetano García Muñoz.....	28,1	29,1	1	1,380	1,381	1
Octavio Arias Rodríguez.....	20,9	21,7	0,8	1,098	1,100	2
Antonio Arias Rodríguez.....	26	27,2	1,2	1,237	1,240	3
Enrique Díaz Atienza.....	26,7	27,4	0,7	1,270	1,277	7
Francisco Bañón Ruiz.....	22,7	24,3	1,6	1,190	1,203	13
Jesús González Jalón.....	23,5	25,3	1,8	1,244	1,247	3
Eugenio García Cristóbal.....	30	32,5	2,5	1,378	1,384	6
Antonio Alonso López.....	16,8	17,3	0,5	1,140	1,140	0
Carlos Bustos Alvarez.....	29,2	30	0,8	1,358	1,373	15
Galo Eduardo Castañeda.....	29,2	31,1	1,9	1,306	1,319	13
Pedro Antoran S. Jerónimo.....	24,8	25,2	0,4	1,260	1,270	10
Luis Gervolés y del Val.....	24,4	25,9	1,5	1,220	1,226	6

↔ NIÑAS ↔						
NOMBRES Y APELLIDOS	PESÓ EL DÍA DE			TALLA AL		
	Ingreso.	Salida.	Diferencia	Ingreso.	Salida.	Diferencia.
	Kgs.	Kgs.	Kgs.	metros.	metros.	m/m.
Nieves Soria Asensio.....	21,6	23,1	1,05	1,194	1,203	9
Custolia Barrera Cristóbal.....	30,3	30,9	0,6	1,376	1,382	6
Matilde Vilaplanas Díaz.....	34,8	39,1	4,3	1,467	1,476	9
Clara Vilaplanas Díaz.....	37	39,1	2,1	1,463	1,479	16
Concepción Esteban Puga.....	18,8	20,8	2	1,112	1,118	6
Rosa Martínez Tomé.....	28,4	30,8	2,4	1,385	1,386	1

NOMBRES Y APELLIDOS	PESÓ EL DÍA DE			TALLA AL		
	Ingreso.	Salida.	Diferencia.	Ingreso.	Salida.	Diferencia.
	Kgs.	Kgs.	Kgs.	metros.	metros.	m/m.
Josefa Peral y Herrero.....	36,4	39,5	3,1	1,374	1,375	1
Inés Rodríguez Alonso.....	21,1	22,8	1,7	1,232	1,238	6
Josefa Rodríguez Alonso.....	28,4	31,2	2,8	1,400	1,405	5
Francisca Arévalo Herranz.....	19,1	20,3	1,2	1,153	1,162	9
María Monllor Muñoz.....	31,8	34,2	2,4	1,394	1,410	16
Juana González.....	19,4	21,7	2,3	1,109	1,124	15
Susana Peñuela Gallego.....	24	27,1	3,1	1,206	1,214	8
Leonor Moreno Bas.....	19,1	19,9	0,8	1,162	1,168	6
Amelia Moreno Bas.....	32	33,5	1,5	1,486	1,489	3
Francisca Losada Manzano.....	23	23,9	0,9	1,209	1,220	11
Pilar Piocho Sáez.....	19,2	21,1	1,9	1,185	1,194	9
Rosario Díaz Portillo.....	24,2	26,0	1,8	1,268	1,276	8
Esperanza Díaz Portillo.....	22	24	2	1,226	1,235	9
Leonor Muñoz Trigo.....	46,6	52,7	6,1	1,512	1,517	5

Fuente: es una reproducción de la que se presenta en Masip Budesca, 1912, pp. 72-73.



Salida de la primera colonia escolar de niños sordomudos con destino al Sanatorio de Pedrosa. Fuente: 1911. “Varias Notas: Colonia de sordo-mudos”, *Nuevo Mundo*, 927 (12/10/1911), p. 16.



Grupo de niños de la colonia de 1910 y sus profesores en el Sanatorio de Pedrosa. Fuente: 1910. “Santander. La Lucha anti-tuberculosa: El sanatorio de Pedrosa”, *La Hormiga de Oro*, 38 (17/09/1910), p. 606.

Referencias Bibliográficas

1894. “Circular de 15 de febrero de 1894 de la Dirección General de Instrucción Pública”, *Gaceta de Madrid*, 50 (19/02/1894), pp. 675-676.
1904. “Noticias e Informaciones”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, XIV (1904), p. 832.
1906. “Sanatorio”, *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 307 (1906), p. 8.
1906. *Gaceta de Madrid*, 242 (30/08/1906), p. 859.
1907. *Gaceta de Madrid*, 174 (23/06/1907), p. 1.156.
1909. *Gaceta de Madrid*, 20 (20/01/1909), p. 184.
- 1910a. *Gaceta de Madrid*, 188 (07/07/1910), pp. 194-195.
- 1910b. *Gaceta de Madrid*, 232 (20/08/1910b), p. 613.
- 1910a. “El Sanatorio de Pedrosa”, *Revista General de Enseñanza*, 16 (1910), p. 11.
- 1910b. “El Sanatorio de Pedrosa”, *Revista General de Enseñanza*, 17 (1910), p. 13.
- 1910a. “Informaciones. España”, *Pro-Infantia*, II (1910), pp. 186-188.
- 1910b. “Informaciones. España”, *Pro-Infantia*, II (1910), pp. 133-134.
- 1910a. “Real Orden de 14 de mayo de 1910 del Ministerio de la Gobernación, sobre concurrencia de niños a los sanatorios marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander)”, *Suplemento a la Escuela Moderna*, XX (1910), pp. 706-707.
- 1910b. “Real Orden de 23 de junio de 1910 del Ministerio de la Gobernación, ampliando el plazo para la petición de plazas en los sanatorios marítimos de Oza y Pedrosa”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, XX (1910), pp. 934-935.
- 1910c. “Noticia e Informaciones”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, XX (1910), pp. 1.195-1.196.
1910. “Santander. Lucha antituberculosa: El Sanatorio de Pedrosa”, *La Hormiga de Oro*, 38 (17/09/1910), p. 606.
1911. “Varias Notas: Colonia de sordo-mudos”, *Nuevo Mundo*, 927 (12/10/1911), p. 16.
- 1911a. “Noticias e Informaciones”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, XXI (1911), p. 1.411.
- 1911b. “Noticias e Informaciones”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, XXI (1911), p. 1.032.
- 1911c. “Los ascensos por méritos” *Suplemento a La Escuela Moderna*, XXI (1911), pp. 1.261-1.263.
1911. “Real Orden de 6 de septiembre de 1911”, *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (B.O.M.I.P.B.A.)*, 74 (15/09/1911), p. 13.
1912. “Las colonias escolares de sordomudos y ciegos”, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, XIV (1912), p. 550.
1925. “Propio y ajeno. Sobre colonias escolares”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, 2.947 (1925), pp. 564-566.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA. COMISSIÓ DE CULTURA (1931). *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906-1931*, Barcelona: Artes Grafiques S. A. Sucessors D'Henrich i C^a.
- ALMEIDA AGUIAR, Antonio S. (2005). “Las colonias escolares: higiene y educación física en Canarias”. En NAYA GARMENDIA, L. M. y DÁVILA BALSERA, P. (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. I, San Sebastián: Erein, pp. 571-582.
- ALONSO DELGADO, V. y FERRAZ LORENZO, M. (2013). “Origen y desarrollo de las colonias escolares en Tenerife”. En ESPIGADO TOCINO, G.; GÓMEZ FERNÁNDEZ, J.; DE LA PASCUA SÁNCHEZ, M^a J.; SÁNCHEZ VILLANUEVA, J. y VÁZQUEZ GÓNZALEZ, C.

- (Eds.) (2013). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 99-110.
- ARCHIVO DE LA VILLA DE MADRID (A.V.M.) (1910). *Expediente instruido en virtud de oficio del Gobernador Civil de la provincia interesando se le comuniquen las medidas adoptadas para el traslado de niños a los sanatorios marítimos de Oza y Pedrosa*; sección 20, legajo 377, nº 54.
- A.V.M. (1911a). *Expediente relativo a comunicación del director de la primera Escuela Municipal de Sordomudos y Ciegos, proponiendo la formación de dos colonias escolares de niños pobres*; sección 20, legajo 377, nº 66.
- A.V.M. (1911b). *Expediente relativo a comunicación del director general de Sanidad invitando al Excmo. Ayuntamiento a formar una colonia con destino al Sanatorio de Pedrosa*; sección 20, legajo 377, nº 62.
- A.V.M. (1914). *Expediente sobre organización de colonias escolares para el año actual*; sección 20, legajo 379, nº 30.
- CABALLERO TREVIÑO, María del Carmen, “De la cantina escolar al comedor escolar” [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]. Nº 6. Diciembre 2011 [en línea ISSN: 1989-5909] <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos6/210-de-la-cantina-escolar-al-comedor-escolar>> [consulta: 03-12-2015].
- CALDERÓN GARRIDO, Diego (2015). *Las colonias musicales en España. Historia y dimensiones formativas*, tesis doctoral, Barcelona: Universidad de Barcelona. [publicación en línea]. Accesible: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Fundacion/Mis%20documentos/Downloads/DCG_TESIS.pdf> [consulta: 19-11-2015].
- CALDERÓN GARRIDO, Diego; GUSTEMS CARNICER, Josep y CALDERÓN GARRIDO, Caterina. (2015). “El origen y desarrollo de las colonias musicales en España”, *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, pp. 3-10.
- (2015). “Les colonies musicals: una proposta educativa des de Catalunya”, *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, pp. 145-160.
- CAMBEIRO, Juan Andrés (2006-2007). “Colònies escolars: anàlisi històrica d'una aventura pedagògica (1876-1920)”, *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 9-10, pp. 193-243.
- CANES GARRIDO, Francisco (1994). “Los orígenes de las colonias escolares de vacaciones en Valencia (1893-1912)”. En BELENGUER CALPE, Enrique (Coord.) (1998). *Educación popular*, vol. 2, La Laguna: Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones, pp. 129-142.
- CANO GONZÁLEZ, R. y REVUELTA GUERRERO, R. C. (1995). “Las colonias escolares: una institución pedagógica de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias (1876-1936)”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, pp. 185-195.
- CELADA PERANDONES, Pablo (2002). “Tres calas en una institución complementaria de la escuela: las colonias escolares leonesas (1895, 1896 y 1936)”, *Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial*, 114 (40), pp. 105-114.
- COMAS RUBI, F.; MOTILLA SALAS, X. y SUREDA GARCÍA, B. (2011). “Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a

- través del análisis de las fotografías de las memorias”, *Revista Española de Pedagogía*, 250 (69), pp. 445-462.
- COSTA RICO, Antón (1994). *A colonia Escolar Contemporánea de 1893. Primeiro Centenario*, Santiago de Compostela: Consorcio de Santiago.
- CRUZ OROZCO, José Ignacio (1991). *Las colonias escolares valencianas (1906-1936). Un ejemplo de renovación educativa*, Valencia: Institut Valencià de la Joventud [2ª edición corregida y aumentada, 2012, Valencia: Universitat de València].
- DEL POCO ANDRÉS, Mª del Mar (2015). “Entre la beneficencia y la educación de masas: planteamientos ideológicos y organizativos de las colonias escolares madrileñas (1911-1931)”. En COLMENAR, Carmen y RABAZAS, Teresa (Eds.), *Memoria de la Educación. El legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 461-483.
- DICENTA, Joaquín (1911). “Desde el mar. La Pedrosa”, *El Liberal*, 11.629, p. 1.
- ESTEBAN, León, (1989). “Prólogo”. En GENERALITAT VALENCIANA, *Memoria de la Junta valenciana de colonias escolares. Años 1914 a 1933*, edición facsímil, Valencia: Generalitat Valenciana-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- GALERA, Antonio D: “Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares” [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 [en línea ISSN: 1989-5909] <<http://revista.muesca.es/documentos/cabas13/1%20EF%20y%20Proteccion%20a%20la%20infancia.pdf>> [consulta: 05-12-2015].
- ILLANES, J. (1915). *La inspección médico escolar. Su importancia, fundamento y práctica*, Madrid: Casa Vidal-Imp. y Lib. Médica.
- LAHOZ ABAD, Purificación (1992), “Higiene y arquitectura escolar en la España Contemporánea”, *Revista de Educación*, 298, pp. 89-118.
- LÓPEZ NÚÑEZ, Álvaro (1912). “La primera colonia de niños sordomudos”, *Pro-Infantia*, IV, pp. 21-24.
- MASIP BUDESCA, Eduardo (1912). *Memoria presentada a los Excmos. Sres. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes y Director General de Primera Enseñanza*, Madrid: Imp. y Lit. de Policarpo Sáez.
- (1915). *Notas de fisiología, higiene general e higiene escolar*, Madrid: Lib. de los Sucesores de Hernando.
- MINISTERIO DE LA GOBERNACIÓN (1911). *Sanatorios marítimos nacionales de Pedrosa (Santander) y Oza (Coruña). Cartilla sanitaria de admisión*, Madrid: Imp. y Encuad. de V. Tor-desillas.
- MONREAL, Carmen (1911). “Visita al Sanatorio de Pedrosa”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, 1.534, pp. 1.263-1.264.
- MORALES RILLO, M. (1911). *Memoria del director del Sanatorio marítimo Nacional de Pedrosa*, Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis (1999). “Un proyecto regeneracionista: las colonias escolares en España (1887-1936). En RUÍZ BERRIO, J.; BERNAT, A.; DOMÍNGUEZ, R., et al (Eds.), *La educación en España a examen (1898-1936)*, vol. II, Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura e Institución Fernando El Católico, pp. 67-80.

- (2000). *Educación, salud y protección a la infancia. Las colonias escolares de Cartagena (1907-1936)*, Cartagena: Aglaya.
- (2009). “De la caridad y la filantropía a la protección social del estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)”, *Historia de la Educación*, 28, pp. 135-159.
- MOTILLA SALAS, X. (2011). “Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo XX. Una aproximación a través del análisis de la prensa y las fotografías”, *Foro de Educación*, 13, pp. 123-138.
- MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1888). *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*, Madrid: Est. Tip. de Fortanet.
- ONTAÑÓN, Elvira (2004). “Las colonias de la Institución Libre de Enseñanza: pasado y presente”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (B.I.L.E.)*, II época, 55 (2004), pp. 79-88 [Además en este número aparecen varios artículos sobre la historia y actualidad de las colonias escolares organizadas por la I.L.E.].
- OTERO URTAZA, Eugenio; NAVARRO PATÓN, Rubén y BASANTA CAMIÑO, Silvia (2013). “Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad”, *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), pp. 140-157.
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, Carmen (1983). “La primera colonia escolar de Galicia (Santiago de Compostela 1893)”, *Historia de la Educación*, 2, pp. 199-208,
- PEREYRA GARCÍA-CASTRO, Miguel (1982). “Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares en España”, *Historia de la Educación*, 1, pp. 145-168.
- PUIG I JOFRA, Enric y VILA VICENS, Josep. M. (2005). *Cent anys de colònies de vacances a Catalunya (1893-1993)*, 3 volúmenes, Barcelona: Fundació Pere Tarrés-Ed. Mediterrànea.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, Juan Félix (2004). *Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)*, tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [publicación en línea]. Accesible: URL, <http://eprints.ucm.es/5356/> [consulta: 03-01-2016].
- (2005). “Las colonias escolares de la Sociedad Protectora de los Niños (1893-1913)”. En NAYA GARMENDIA, L. M. y DÁVILA BALSERA, P. (Coords.), *La infancia en la historia. Espacios y representaciones*, vol. I, San Sebastián: Erein, pp. 595-605.
- (2008). “Aportaciones francesas a la instauración de una innovación educativa: las primeras colonias escolares en España (1887-1897)”. En HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coord.), *Influencias francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca: Globalia Ediciones Anthemia, pp. 397-412.
- ROY HERREROS, P. (1929). *Planes escolares de la villa y corte. Parques infantiles, excursiones escolares, escuelas al aire libre, colonias escolares y plan económico*, Madrid: Imp. Municipal.
- SÁNCHEZ MOTILLA, Plácido (2006). *Un siglo de colonias escolares. Patronato de la Juventud Obrera de Valencia (1906-2006)*, Valencia: Martín Impresores.
- TOLOSA LATOUR, Manuel (1904). *Sanatorios marítimos y el Sanatorio de Santa Clara en Chipiona (Cádiz)*, Madrid: M. Romero Impresor.
- (1907). “Los sanatorios marinos en España”, *Heraldo de Madrid*, 5.923 (13/02/1907), p. 5.
- VIÑES MILLET, Cristina (1983). “La renovación pedagógica del siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones”, *Revista de Historia Contemporánea*, 2, pp. 94-124.
e Historia Contemporánea, 2,

La promoción escolar de los jándalos en Cantabria

The scholastic promotion of the jándalos in Cantabria

María Victoria Cabieces Ibarrondo

Fecha de recepción del original: Febrero 2016

Fecha de aceptación: Abril 2016

Resumen:

De gran importancia para el proceso de instrucción de la población fue la promoción de establecimientos escolares en numerosas regiones españolas -incluida la actual Cantabria- por parte de emigrantes a América que lograron hacer fortuna en aquel continente. Estos dotaban a sus lugares de nacimiento de escuelas, además de -en ocasiones- otros establecimientos benéficos.

Pero también merecen destacarse en el caso concreto de Cantabria las promociones escolares de aquellos emigrantes enriquecidos con sus negocios en Andalucía (bien emigrados directamente a esa región o asentados allí a su regreso a España tras su paso primero por América).

Recorre el artículo las instituciones escolares promovidas en Cantabria por estos llamados habitualmente “jándalos”, desde el siglo XVII hasta el siglo XX; aportando tanto los datos de su origen y posterior funcionamiento como de su arquitectura.

Palabras claves: Emigrantes, jándalo, indiano, fundación, testamento

Abstract:

Of great importance to the process of education of the population was promoting stable-foundation school in many Spanish regions -including the current Cantabria- by emigrants to America who managed to make a fortune on that continent. These endowed their birthplaces of schools, and, on occasion, other charitable institutions.

But also worth mentioning in the case of Cantabria school promotions of those emigrants enriched their business in Andalusia (either migrated directly to that region or settled there on his return to Spain after passing first in America).

Walk the article the schools promoted in Cantabria by these so-called Habi-rently "jándalos" from the seventeenth century to the twentieth century; providing both data from its ori-gene and subsequent operation and its architecture.

Key words: Emigrants, jándalo, Indian, foundation, will

La comunidad autónoma de Cantabria cuenta con importantes construcciones docentes debido al impulso promotor de sus emigrantes. Es muy importante cualitativa, cuantitativa y sostenida en el tiempo la promoción indiana¹; pero hubo otros promotores que contribuyeron a la enseñanza en la antigua provincia de Santander, como los jándalos; aunque su aportación sea cuantitativamente menor, no por ello es desdeñable. La promoción jándala se debe a las personas que emigraron de la región y se instalaron en Andalucía, donde adquirieron relevancia social y económica.² En algunos casos, se trata de indianos retornados que se asentaron en tierras andaluzas por su vinculación con el comercio con América, pero otros se dedicaron a negocios bodegueros o de otra índole. En Cantabria, se denominó jándalo al emigrante montañés que volvió de Andalucía.

Para abordar su aportación a la enseñanza en Cantabria, seguiremos un criterio cronológico de acuerdo con la materialización de las aspiraciones que mostraban en sus testamentos. Apenas testimonial en el XVI y XVII, toma un cierto auge en el XVIII, período en el que encontramos fundaciones de escuelas en Polaciones, Viérnoles, Ontaneda, Villacarriedo, Somahoz, Laredo, Rasines, Santander y Reinosa.³

En el siglo XVII debemos mencionar el testamento del capitán y caballero de Santiago D. Pedro de las Muñecas y Helguera,⁴ natural de Otañes (Castro Urdiales), que en agosto de 1644 dispuso, ante el escribano de Sevilla don Lucas García, que se estableciera un Colegio seminario en Otañes

[...] y que se convoquen los opositores para el cargo de Preceptor, condiciones y examen de este y que le señala la paga anual de mil reales [...] y que el nombrado pueda gozar y goce de todos los aprovechamientos que pudiere tener de una huerta que está a espaldas de dicho colegio casa y Torre, que es mía.

También manda que se instituyan en su colegio cuatro plazas de colegiales que asistan y estudien cuatro años la Gramática y que se les dé comida, casa, cama y ropa limpia dentro del colegio. Además, atendiendo a las necesidades de la gente humilde del Valle de Otañes, propone que haya

¹ Sobre los indianos véase ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A.; SOLDEVILLA ORIA, C., 2007, *Arquitectura de los Indianos en Cantabria (siglos XVI-XX). El patrimonio de la emigración trasatlántica*. 2 tomos. Santander, Librería Estudio; CABIECES IBARRONDO, V., “La promoción indiana en la arquitectura escolar de Cantabria” [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)* de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)Nº 1. Junio 2009 [9 Octubre 2014] Disponible en:<http://revista.muesca.es/index.php/articulos/72-la-promocion-indiana-en-rural-en-la-arquitectura-escolar-de-cantabria>; SAZATORNIL RUIZ, L. (ed.), 2007, *Arte y mecenazgo indiano. Del Cantábrico al Caribe*. Gijón, Trea.

² Para profundizar sobre los jándalos, véase ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A.; SOLDEVILLA ORIA, C., 2013, *Jándalos. Arte y Sociedad entre Cantabria y Andalucía*. Santander, Ediciones de la Universidad de Cantabria.

³ *Ibid*, p.186. Además de enumerar las fundaciones de escuelas en el siglo XVIII, los autores manifiestan que “El 85 % de los promotores de fundaciones benéfico-docentes residían en América y el 15% restante se hallaban en Santander y en Cádiz”.

⁴ ARCHIVO PARROQUIAL DE OTAÑES. *Copia de la Memoria sobre la piadosa Fundación hecha por el Capitán y Caballero de Santiago D. Pedro de las Muñecas y Helguera en los pueblos de Otañes y Labaluga, Ayuntamientos de Castro Urdiales y Sopena, Provincias de Santander y Vizcaya en el año 1664.*

un maestro de escuela que enseñe de balde a sus parientes y de los demás, reciba la retribución ordinaria, así como un sueldo de 22.440 maravedíes

[...] y además el usufructo de un revollar de 50 revollas en las Llamosillas, las que habrán de conservarse para las necesidades de reparación en su Colegio.

En 1836, el preceptor de gramática solicitaba mejoras para acondicionar habitaciones para los estudiantes y reparaciones en la Preceptoría.⁵ Su estado seguía deteriorándose, por eso se entiende la carta de uno de sus patronos pidiendo reparaciones a principios del siglo XX. El 26 de agosto de 1906 el párroco y patrono de Otañes, Manuel Martínez de Caso-López, firma un escrito en el que refleja que la fundación, que dejó de funcionar largo tiempo, había empezado de nuevo en octubre de 1894 y se encontraba en un estado penoso y solicitaba su arreglo. Los planos y presupuestos fueron firmados el 14 de octubre de 1898 por el arquitecto municipal de Castro Urdiales, a la sazón Eladio de Laredo Carranza. Se envió la documentación a Sevilla y comenzaron las obras, cuyo contratista fue Florencio Ordorica y el director técnico el arquitecto Laredo. Cuenta en su escrito el párroco que las obras no se terminaron por apatía de los operarios hasta el verano de 1900, en el que el capellán preceptor ocupó la segunda planta.



Preceptoría de Otañes, Castro Urdiales

El Colegio se ubica en la Plaza de Otañes y consta de dos edificios unidos entre sí. Parece que el cuerpo destinado a habitaciones y colegio pertenecía a la casa familiar del promotor, era de mampostería y de diez metros de altura por ocho de anchura, mientras que su colindante, construido a mediados del XVII, era de sillería y de unos ocho metros de altura por seis de longitud. Por la fachada norte de la segunda edificación se prolonga hasta la carretera otro edificio que fue capilla fundacional, pero enajenada por el Gobierno y destinada a un estableci-

miento. Se lamenta el párroco que en 1778 se permitiera una construcción abusiva frente a ella, que le ha hecho perder “[...] la alineación y las luces libres a la plaza y carretera y quedó arrinconada y sumida en continua penumbra por la parte de su fachada principal”.

Tras la reparación describe la construcción de dos pisos y planta baja. En el primero vivía el preceptor y había una sala “espaciosa dedicada a la cátedra” y en el segundo, el párroco-patrono. Siente que, aunque se sacó el mejor partido posible al antiguo edificio, no alcanzó para reparar el tillado o abrir huecos espaciosos “que higienizaran el sombrío edificio fundacional, teniendo este

⁵ ARCHIVO MUNICIPAL DE CASTRO URDIALES (AMCU), Leg. 1224. Doc. s/n (3).

mismo dos únicos frentes libres dos ventanas de luz muy excasa (sic).” El edificio sigue formando parte del patrimonio local, pese a las dificultades para su mantenimiento a lo largo de los siglos.

Entre los jándalos ilustres destacó por la importancia de su legado Antonio Gutiérrez de la Huerta y Güemes, nacido en Villacarriedo, que fundó el colegio de los Padres Escolapios.⁶ Fue militar y también administrador de Aduanas en Huelva y en Cádiz, entre otros cargos desempeñados en Andalucía. Contaba con una importante fortuna y quiso dotar con una institución escolar a su pueblo natal.



Colegio de los Escolapios, Villacarriedo

Dejó como heredero de sus bienes al *Colegio de las Escuelas Pías* de Villacarriedo, que se empezó a edificar en 1736, aunque no fue autorizado hasta 1740 por el rey Felipe V. Los locales destinados a enseñanza estaban contruidos en 1746 y el colegio fue ampliado y reformado en 1867 y en 1884, cuando se hizo el edificio de ingreso.⁷ Mantiene actualmente su actividad docente.

Francisco Bustamante y Guerra nació en San Vicente de Toranzo en 1752 y vivió en Cádiz, Santander, Londres, Jalapa y Veracruz, donde desplegó una importante actividad comercial. En Ontaneda, en el municipio de Corvera de Toranzo, construyó una escuela de niños y niñas a la que dotó con quince mil pesos.⁸ La fecha de la fundación es de 1819.⁹

La villa de Laredo se benefició de la fundación de una *Escuela de Náutica* en 1771 por iniciativa de Juan Antonio de la Fuente Fresnedo, así como una casa para niñas huérfanas y pobres, donde también se enseñaría a las niñas de la localidad, y una escuela de primeras letras para niños dotada con un maestro. La fundación duró poco tiempo al descapitalizarse y volvió a resurgir con la aportación del indiano Raimundo de la Revilla.¹⁰

⁶ Para profundizar en el colegio de los PP. Escolapios, véase GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, C., 2001, *Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria (1700-1860)*. Santander. Universidad de Cantabria, pp. 241-265.

⁷ ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A.; SOLDEVILLA ORIA, C., 2013, pp. 115-118.

⁸ *Ibid.* p.184.

⁹ ARCHIVO HISTÓRICO PROVINCIAL DE CANTABRIA (AHPKAN), Fundaciones Benéfico-Docentes, Leg. 40. Estuvo vigente de 1876 a 1962.

¹⁰ ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A.; SOLDEVILLA ORIA, C., 2013, pp. 186-187.

Manuel de Quevedo fundó una escuela de niñas a finales del XVIII emplazada junto a la Fuente de la Aurora en Reinosa, hoy desaparecida, pero sobre la cual se construyó en 1958 un centro escolar que conserva en su fachada las armas de Quevedo.¹¹



Antiguo colegio de Educación Infantil. Reinosa

Juan Manuel Sánchez López de la Torre nació en 1756 en Ruiloba en una familia acomodada, y siendo apenas un niño se trasladó a Jerez de la Frontera, donde trabajó en las bodegas hasta que fundó la suya propia en 1781. En Jerez dotó un colegio, llamado *San*

Juan Bautista, que actualmente es la sede del Museo de Arqueología.¹² Murió en 1838 dejando una importante fortuna y dispuso que se fundara una *Obra Pía* en Ruiloba y que se dotara una escuela de primeras letras. Se hizo un edificio para hospital y escuela, y habitación para el médico y el maestro. La escuela se proveyó de maestro en marzo de 1845.

En la *Memoria* del inspector José Arce Bodega¹³ se decía sobre la construcción de Ruiloba:

*[...] esta escuela está perfectamente dispuesta: ocupa un salón bajo del edificio, bien entarimado, con su plataforma, á cuyos lados tiene un armario para guardar enseres y un reloj campanilla. Recibe luz por tres grandes ventanas defendidas de la intemperie por cristales: tiene cuarto de reclusión; y nada falta para dar la enseñanza. Entre su menaje se encuentran diez bancos é igual número de mesas de castaño y nogal, de esmerada construcción.*¹⁴

¹¹ *Ibid.* p.188.

¹² *Ibid.* pp. 202-204.

¹³ José Arce Bodega, nacido en Bárcena de Cicero, fue el primer inspector de educación de la provincia en 1844 y fundador de la Escuela Normal de Maestros. En su *Memoria sobre la visita general de las escuelas* de 1º de Mayo de 1844, presentada a la Comisión Superior de Instrucción primaria de la provincia de Santander, expuso el estado de los locales de los partidos judiciales de Reinosa, Potes, San Vicente de la Barquera, Torrelavega y Cabuérniga. Su lectura permite ahondar en la situación real de la enseñanza en las poblaciones visitadas. Para profundizar en el personaje, véase GONZÁLEZ RUIZ, J., 2015, "Estudio preliminar" en *José Arce Bodega. La pasión por la escuela de un inspector ilustrado*. Santander, Colección Difunde # 199: Cantabria 4 Estaciones.

¹⁴ ARCE BODEGA, J., 1849, *Memoria sobre la visita general de las escuelas comprendidas en los partidos judiciales de Reinosa, Potes, San Vicente de la Barquera, Torrelavega y Cabuerniga*. Presentada a la M. Y. Comisión Superior de Instrucción primaria de la provincia de Santander, Santander, Imprenta, Litografía y librería de Martínez, pp.129-130.

En Barcenaciones (Reocín), María Agüera del Corral,¹⁵ que provenía de una familia establecida largo tiempo en Chiclana, donó su casa, que decía Madoz ¹⁶ destacaba entre las del pueblo y a la que asistían 62 niños de ambos sexos, y una huerta para la escuela de primeras letras y vivienda del maestro. Obtuvo la probación Real en 1833 y estaba funcionando en 1840.¹⁷ Continuó su labor hasta la Guerra Civil.



Barcenaciones, Reocín

Pedro Martínez de Ceballos, natural de Soto de Campoo (Hermandad de Campoo de Suso) y que residía como comerciante en Cádiz dotó de escuela de primeras letras a su localidad.¹⁸

En Suances, Margarita Cacho Caballero también fundó una escuela de primeras letras en el salón anejo a la iglesia parroquial por testamento en Santillana del Mar ante siete testigos el 20 de diciembre de 1841 y que se mantendría con los réditos de una casa que tenía en Jerez de la Frontera.¹⁹ Decía Arce Bodega que mandó establecer una escuela perpetua de primeras letras en la villa de Suances, gratuita para sus niños y para los de Puente-Avios, Ongayo, Cortiguera, Tagle y Yuso.²⁰



Alzado de fachadas, escuela de Suances²¹

¹⁵ AHPCAN, Fundaciones Benéfico-Docentes, Leg. 7. Fundada en 1839. Contiene copia de la escritura de fundación. Estuvo vigente de 1880-1954.

¹⁶ MADOZ, 1845-1850, *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus provincias de Ultramar*. Santander. Madrid, Edición facsímil: 1995, Salamanca, Ámbito Ediciones y Ediciones Librería Estudio p. 55.

¹⁷ ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A.; SOLDEVILLA ORIA, C., 2013, p. 206.

¹⁸ AHPCAN, Sección Centro de Estudios Montañeses, Leg. 52, n.º 11. 1845-1865. Correspondencia de Pedro Martínez de Ceballos; Fundaciones Benéfico-docentes, Leg. 59. Estuvo vigente de 1927 a 1958.

¹⁹ GÓMEZ MARTÍNEZ, J., 1991, *Estudio Histórico-Artístico del municipio de Suances (Siglos XVII-XVIII): El devenir de las formas artísticas en un medio rural*. Santander, pp. 226-227.

²⁰ ARCE BODEGA, J., 1849, pp.130-131.

²¹ AHPCAN, Mapas y Varios n.º 260. Croquis del edificio de Escuela, Suances, fundada por D^a Margarita Cacho Caballero. Siglo XX. Manuscrito “Escala de 2x100 por metros, Fachada lateral bista de frente, por el portal” y “Escala

En el Archivo Histórico Provincial de Cantabria se conserva un alzado de las fachadas principal y lateral del edificio. Ha mantenido su función docente como centro público de Educación Preescolar adscrito al *Colegio Juan de Herrera* de Suances.

Otro ilustre jándalo fue Clemente de la Cuadra Gibaja, que nació en Rasines en 1803. Emigró a Méjico, donde desembarcó en 1816 en Veracruz y trabajó con comerciantes montañeses. Conseguida su fortuna, decidió volver en 1837 y se instaló en la localidad sevillana de Utrera para administrar las propiedades de su tío Simón Gibaja. Estuvo vinculado a la política municipal y fue alcalde.

No se olvidó de su localidad natal y entre otras obras benéficas fundó en 1856 la escuela de niñas en Rasines,²³ en la escuela existente promovida por Andrés Gil de la Torre y Francisco Gibaja de 1788. Se instaló junto a la de niños y se inauguraron el 20 de octubre de 1858.²⁴ Lamentablemente fue derribada en 1986. Se plasmó sobre una placa de mármol hoy desaparecida una inscripción que decía:



Escuela desaparecida, Rasines ²²

A IMITACIÓN DE SUS ANTEPASADOS

Y PARA EJEMPLO DE LOS VENIDEROS

FUNDO A SU COSTA ESTA ESCUELA

DESTINADA A LA EDUCACION GRATUITA

DE LAS NIÑAS DEL PUEBLO.

D. CLEMENTE DE LA CUADRA Y GIBAJA.

*AÑO DE 1856.*²⁵

de 2x100 por metros, fachada de alante, bista de frente desde la calle”. Procede de Dirección Provincial de Educación y Ciencia Fundaciones Benéfico-Docentes, Leg. 60 Fund. Nº 165.

²² La foto se ha tomado de GONZÁLEZ RUIZ, J., 1988, *La escuela de ayer en Cantabria*, Madrid, Fundación Santillana, p. 14.

²³ AHPCAN Fundaciones Benéfico-Docentes, Leg. 46. Vigente de 1875-1940.

²⁴ GARCÍA GÓMEZ, P., 2013, *Escuelas de Rasines. 225 años de historia*. Torrelavega, Excmo. Ayto. de Rasines, p. 70.

²⁵ ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A. (dir.); LOSADA VAREA, C. (coord.), 2001, *Catálogo Monumental de las Cuencas del Asón y del Agüera (Cantabria)*. 2 tomos. Santander, Asociación Grupo de Acción Local de la Comarca Asón-Agüera, pp. 565-566.



Casa-Escuela de Cereceda. Actual Museo de la Cantería

En el barrio de Cereceda, la Casa-Torre fue vendida en 1850 a D. Clemente de la Cuadra Gibaja que la donó al lugar, porque carecía de casa-escuela. Se destinó a función docente hasta 1993. En la actualidad es la sede del Museo de la Cantería.

Pedro José de Villegas, que nació en Cóbreces en 1787 y murió en 1871 en Jerez donde se había establecido como bodeguero, funda los colegios de *San José* y del *Sagrado Corazón*

en su localidad natal, perteneciente al ayuntamiento de Alfoz de Lloredo. La fundación es de 10 de junio de 1871, según el archivo de Fundaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

El *Colegio de San José* se creó en 1872 con la finalidad de atender la enseñanza de niñas y párvulos, estando en activo hasta 1981. Se encomendó el centro a la institución religiosa de las Hijas de la Caridad. Este colegio se organizó en torno a lo que parece era la casa familiar, con planta baja y dos alturas y una cubierta a cuatro aguas. La fachada Este es muy larga lo que nos permite pensar que el colegio se fue ampliando de acuerdo con las necesidades de escolarización.



Colegio de San José, Cóbreces, Alfoz de Lloredo

En cuanto al *Colegio del Sagrado Corazón* se fundó en 1882 y se encomendó a los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Se reformó en 1912, aunque se incendió en 1916 y quedó parcialmente destruido. Tiene dos alturas con amplios ventanales y cubierta a cuatro aguas.²⁶ Fue muy polémica la ubicación de la iglesia parroquial tan próxima al colegio y que se comenzó a construir en 1891 a instancia del fundador, Pedro José Ruiz de Villegas.

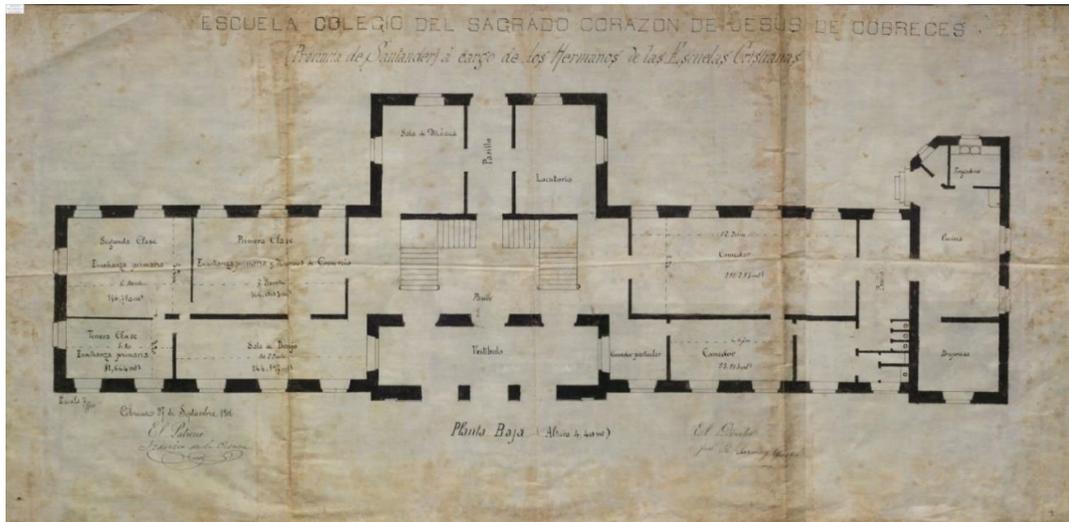
²⁶ ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A.; SOLDEVILLA ORIA, C., 2013, pp. 357-359.



En 1906 presentaron los planos del centro que nos permiten ver la disposición de las dependencias del centro, que acogía alumnos internos.

Colegio del Sagrado Corazón, Cóbreces

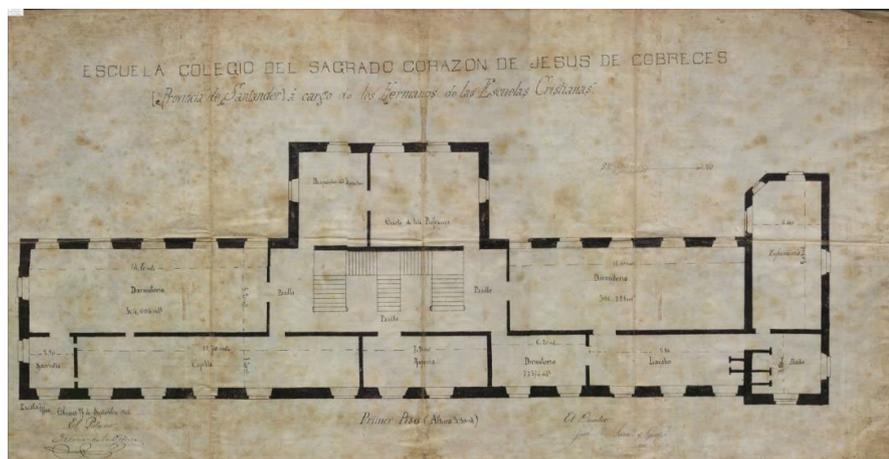
En la planta baja, se situaba el vestíbulo, tres clases, sala de dibujo, sala de música y locutorio, tres comedores, la cocina y la despensa.



Planta Baja, Sagrado Corazón de Jesús ²⁷

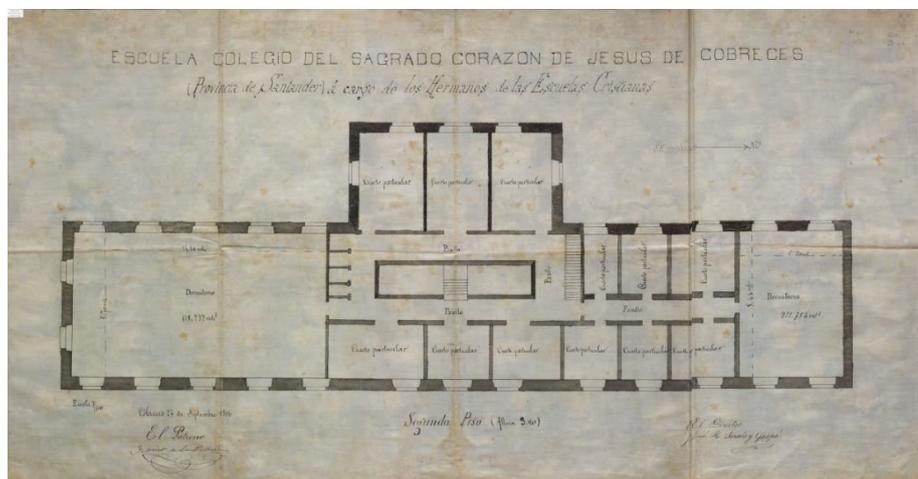
²⁷ AHPCAN, Mapas y Varios n° 614, “Escuela Colegio del Sagrado Corazón de Jesús de Cóbreces. Provincia de Santander á cargo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”. Planta Baja (Altura 4,40 mt.). Escala 7/ 100. Cóbreces 27 de Septiembre de 1906. Firmado: El Patrono Federico de la Pedrosa. El Director José R. Saraís y Gaspá.

En el primer piso, se encontraban los dormitorios a ambos lados del edificio, así como Capilla, con sacristía, despacho del Director, cuarto de Profesores, ropería, enfermería, lavabo y baño.



Primer piso²⁸

Y en el segundo piso se situaban dos amplios dormitorios y doce cuartos particulares, posiblemente para los profesores.



Segundo piso²⁹

²⁸ AHPCAN, Mapas y Varios n.º 613, “Escuela Colegio del Sagrado Corazón de Jesús de Cóbreces. Provincia de Santander á cargo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”. Primer Piso (Altura 3,90 mt.). Escala 7/ 100. Cóbreces 27 de Septiembre de 1906. Firmado: El Patrono Federico de la Pedrosa. El Director José R. Saraís y Gaspá.

²⁹ AHPCAN, Mapas y Varios n.º 612, “Escuela Colegio del Sagrado Corazón de Jesús de Cóbreces. Provincia de Santander á cargo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”. Segundo Piso (Altura 3,90 mt.). Escala 7/ 100. Cóbreces 27 de Septiembre de 1906. Firmado: El Patrono Federico de la Pedrosa. El Director José R. Saraís y Gaspá.

En Cabezón de la Sal se crearon varios centros escolares, además del asilo de ancianos y una plaza de abastos a instancia de Pedro Alcántara de Igareda y Balbás, que otorgó testamento en Cádiz el 5 de setiembre de 1882 y, al no tener descendencia directa, declaró heredera a su hermana Petra de Igareda y Balbás, que instituyó la fundación. Eran comerciantes de vinos en Jerez de la Frontera.

Pedro Alcántara de Igareda nació en Santibáñez de Carrejo en 1820 y se trasladó a Cádiz donde murió en 1883.³⁰ Según recoge Carmen del Río, “donó 200.000 reales para fundar dos escuelas católicas, gratuitas, de primera enseñanza, una para niños y otras para niñas que fueran naturales de Santibáñez y Carrejo. Debería construirse en el mejor término de la parroquia, pudiendo unirse a estas dos escuelas, la antigua que existía. La de niños se dotaba con 12 reales diarios y la de niñas con 8, pudiendo estar ambas en el mismo edificio, aunque separadas”.³¹

Es interesante destacar que se siguió el método de enseñanza del pedagogo Federico Fröebel, lo que nos indica la apuesta de la fundación por una propuesta pedagógica moderna para la época sobretodo porque se había pretendido extender entre los maestros españoles con escaso éxito. Su hermana también legó 120.000 ptas. para escuela, hospital o lo que se dispusiera en Santibáñez o en Cabezón. Petra también nació en Santibáñez en 1824 y al igual que su hermano fue vecina de Cádiz donde murió en 1887.

El colegio destinado a las niñas se puso en manos de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, en 1888. En un primer momento ocupó un edificio construido por la fundación que actualmente es la sede del ayuntamiento de Cabezón de la Sal.

En 1908 se trasladó a un nuevo edificio, que sigue atendiendo la enseñanza primaria y secundaria y que se denomina *Colegio del Sagrado Corazón*. Es una construcción de estilo neo-románico, con un cuerpo central que se destina a capilla a la que se accede por pórtico de arco de medio punto abocinado y remate en torre. Las dos alas se destinan una a colegio de párvulos y de niñas y la otra en inicio para hospital.



Colegio, actual ayuntamiento de Cabezón de la Sal

³⁰ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A.; SOLDEVILLA ORIA, C., 2013, pp. 367-368.

³¹ RÍO DIESTRO, Carmen del, *Las fundaciones benéfico-docentes en Cantabria. Siglos XIX-XX*, p.148. [en línea]. Tesis doctoral. Santander, Universidad de Cantabria, 2010 [fecha consulta: 23 Setiembre 2014]. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10803/10661>>



Colegio del Sagrado Corazón, Cabezón de la Sal

Los niños asistían a clase en una casa alquilada y se trasladaron al edificio de la fundación, que ocupa hoy el ayuntamiento como hemos mencionado anteriormente, cuando las niñas acudieron al nuevo centro. Encomendaron la enseñanza a los Hermanos Maristas en 1897.³²

En un documento fechado en Santander el 3 de febrero de 1905³³, un inspector de Educación, Tomás Romayor, se dirige al Director del Instituto General y Técnico de Santander para exponerle las condiciones del local regentado por los Hermanos Maristas en Cabezón de la Sal:

En el día de la fecha me personé en el pueblo de Carrejo, ayuntamiento de Cabezón de la Sal, con objeto de reconocer el local que bajo la dirección de los Hnos. Maristas se destina á colegio de 1ª enseñanza. Esta comprende dos grados, párvulos y elemental en salas distintas y con la conveniente separación. La primera, ó sea la clase de párvulos se halla situada en la planta baja, mide 11,30 metros de longitud y 3,70 metros de altura, resultando una extensión superficial de 45,20 metros cuadrados y un volumen de 167,240 metros cúbicos; y cómo el número de alumnos no excede en la actualidad de diez, este local reúne con holgura las condiciones exigidas por la legislación. La Sala destinada á la clase elemental mide 12,10 metros de longitud por 5,10 metros de

³²ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A.; SOLDEVILLA ORIA, C., 2013, p. 368.

³³ AHPCAN, Santa Clara, Leg. 758-18.

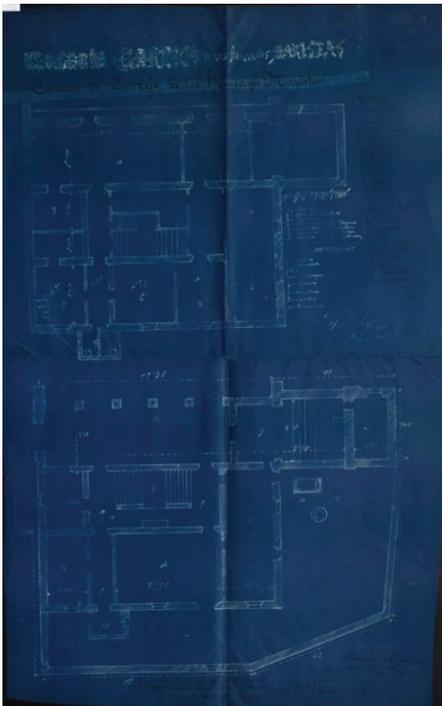
ancho y 3,50 metros de altura dando una extensión de 61,71 metros cuadrados y un volumen de 215,985 metros cúbicos

Concurren a esta clase veinte los cuales tienen capacidad sobrada según lo dispuesto.

El edificio es sólido, amplio y ventilado, las salas de clase tienen suficiente luz, son higiénicas y reúnen buenas condiciones pedagógicas, por lo que esta Inspección entiende que no hay inconveniente en acceder a lo solicitado y que funcione dicho Colegio en el mencionado pueblo de Carrejo.

Lo que tengo el honor de comunicar a VI. m. a.

Santander 3 de Febrero de 1905 El Inspector Tomas Romayor.



También se adjuntaron los planos de las dos plantas del edificio donde se explicaban las dependencias. En el primer piso: 1. Coro, 2. Sala de estudios, 3. Pasillos, 4. Dormitorio, 5. Recibidor, 6. Comedor, 7. Retretes, 8. Cocina, 9. Alcoba, 10. Clase, 11. Salón. En la planta baja: 1. Capilla, 2. Sacristía, 3. Clase, 4. Sala vacante, 5. y 6. Bodegas, 7. Huerta 8. Escalera, 9. Pasillos, 10. Urinarios.

En 1900 se solicitó autorización para reformar la fundación y edificar en Carrejo una escuela de niñas, además de un Asilo-Hospital. Es una magnífica construcción que actualmente se destina a residencia de ancianos, pero, según constaba en una inscripción desaparecida, era asilo de ancianos y escuela de niñas y párvulos.³⁴

Es un edificio realizado en estilo neogótico, con fachadas de sillería. Se organiza en un cuerpo central con capilla y dos laterales de dos alturas y bajo cubierta, que acogen dependencias destinadas a habitaciones y servicios.

Colegio de Carrejo³⁵

³⁴ GONZÁLEZ RUIZ, J., 2010, *Viaje apasionado por las escuelas de Cantabria*. Santander, Librería Estudio, p. 90.

³⁵ AHPCAN Mapas y Varios nº 600. "Colegio de Carrejo de los hermanos Maristas". Primer piso y planta baja. Escala 1:100. Ferropusiató. Aparecen dos explicaciones de los planos: una con tinta blanca y firmada S. Agustín, dir y otra con tinta negra y firmada Narciso Falgueras. No están fechados.



Asilo de Ancianos y Escuela de niñas y párvulos

El programa fue diseñado por un religioso marista francés y en opinión de Miguel Ángel Aramburu-Zabala, el proyecto estuvo en manos de un arquitecto, que señala podía ser Emilio de la Torre por tener similitudes con otros edificios por él proyectados, como el monasterio de la Visitación de Santander de 1894.³⁶

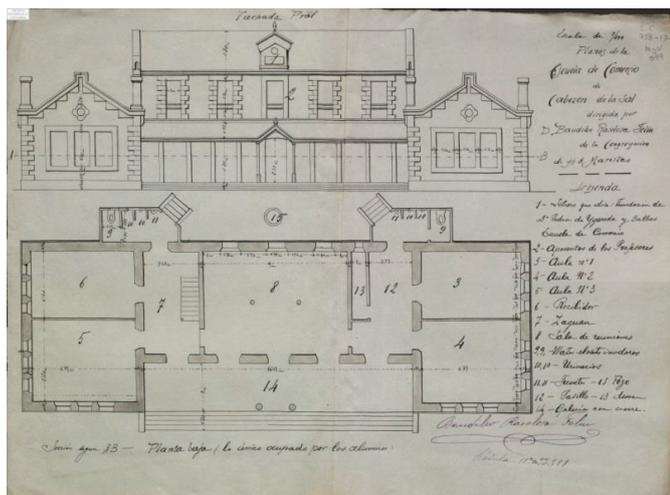
La *Escuela de Comercio*, que acoge en la actualidad la Escuela-Taller, fue donada por Petra Igarreta y pretendía preparar a los jóvenes en ese aspecto. Es en 1888, un año después de la muerte de la donante que sus albaceas acuerdan la creación de un centro destinado a iniciar a los alumnos en las actividades económicas, que se debe poner bajo la advocación de San Pedro. Debía contemplar además de las aulas, un museo escolar, una biblioteca, espacios para el aseo y retretes, campo de juegos con cobertizo y gimnasio. Otras dependencias como despacho para los maestros e incluso habitación para ellos y almacén completaban las necesidades de un edificio con función educativa.

³⁶ ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A.; SOLDEVILLA ORIA, C., 2013, p. 370.

El edificio presenta un cuerpo central que se asienta sobre unas gradas y tiene dos alturas; los dos laterales, que se disponen en perpendicular, son de una. Se emplea la piedra en fachadas. La cubierta, a dos aguas, es de teja árabe. Los vanos de madera aparecen enmarcados en sillería y en la parte inferior del alfeizar se decoran con motivos cuatrilobulados en el segundo piso. Sobre el cuerpo central se ha dispuesto un airoso remate que contiene la placa que indica el nombre de la fundación y la función del edificio. Se cierra con verja de hierro y pilastras de cantería sobre murete. Se proyectó posiblemente por el arquitecto Emilio de la Torre dada la similitud con el Asilo-escuela.³⁷



Escuela de Comercio, Cabezón de la Sal



Fachada principal y planta baja de la Escuela de Comercio³⁸

En el plano de la *Escuela de Comercio*, que presentó el director de la congregación de los HH. Maristas ante el Instituto General, se puede apreciar la disposición del edificio: la planta baja destinada para uso escolar, con dos aulas en cada ala y los urinarios y water closets, inodoros, correspondientes y en el cuerpo central, la sala de reuniones y una galería cerrada; en la planta superior, los aposentos de los profesores.

Los hermanos Bernaldo de Quirós Pomar, Antonio y Manuel, eran hijos de un natural de Cóbreces, en Alfoz

de Lloredo, que tuvieron negocios en Jerez. Cuando testaron en 1889 expresaron su voluntad de promover la agricultura en Cóbreces, para lo que dispusieron fundar una abadía cisterciense donde

³⁷ *Ibid.* p. 373.

³⁸ AHPKAN, Mapas y Varios n.º 599. Escuela de Comercio de Cabezón de la Sal, dirigida por D. Baudilio Raselosa Feliu de la Congregación de los H.H. Maristas. Fachada Pral. y Planta baja. Escala 1: 100. Firmado por Baudilio Raselosa Feliu.

se diera enseñanza agrícola. Los monjes trapenses se harían cargo, dada su experiencia en este campo.

Las obras se iniciaron en 1904 con un proyecto del arquitecto Casimiro Pérez de la Riva. Los planos se firmaron el 19 de agosto de 1905, con la supervisión de un religioso, Gerardo Harent, que se había especializado en construcciones destinadas a esas enseñanzas. Las clases comenzaron en 1909, como *Instituto Agrícola*. En los años cincuenta fue *Escuela regional de Agricultura* y en 1985 la fundación firmó un convenio con la Diputación Provincial para ser granja experimental para Formación Profesional de ganaderos. El edificio docente se destinó a colegio público de enseñanza primaria por cesión al Estado, que es su titular en la actualidad, y mantiene su función.³⁹

Es una obra monumental realizada en cantería con aulas, capilla y un gran patio central. La fachada es muy simétrica de referencias clásicas, matizada por sillares a medio desbastar que le dan una impronta de rusticidad. Al ser un complejo destinado a impartir enseñanza agrícola se añadió una fábrica de productos lácteos.⁴⁰



Instituto Agrícola, Cóbreces, Alfoz de Lloredo



Abadía Vía Coeli, Cóbreces

Cuando en 1906 terminaron las obras del Instituto, en sus inmediaciones se comenzó la abadía que recibe el nombre de Vía Coeli, que se finalizó en 1910.⁴¹

³⁹ RÍO DIESTRO, C. del, 2010, p. 230.

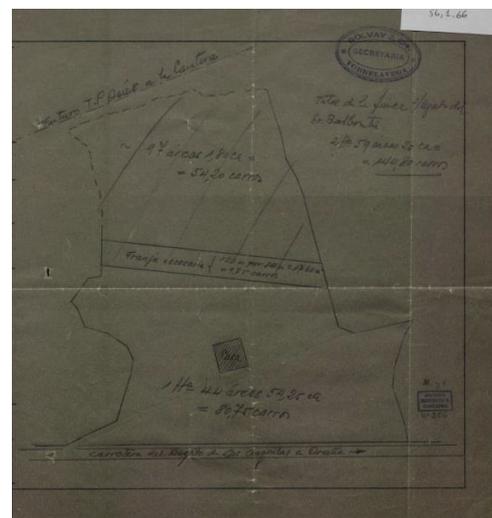
⁴⁰ ARAMBURU-ZABALA, HIGUERA, M.A.; SOLDEVILLA ORIA, C., 2013, pp. 361-364.

⁴¹ *Ibid.* pp. 361-364.

Nicanor Balbotín Balbás hizo su fortuna en México y Sevilla y pasó los últimos años en una casa que construyó en Cudón (Miengo), donde nació y que cedió para escuela.

En su testamento de 8 de febrero de 1933 promovió una fundación para escuela de primeras letras, mixta y para pobres.⁴³ La fundación estuvo vigente entre 1951 y 1962, en concreto desapareció el 20 de febrero de 1962. El croquis se levantó por la venta de la finca donde estaba emplazada la escuela a la empresa Solvay.⁴⁴

En el barrio de La Iglesia en Bustablado (Arredondo), se realizó un edificio para escuela de niños y niñas en 1927. Sus benefactores son tres indianos como consta en la inscripción, los hermanos Trueba Barquín y Francisco Maza. Uno de ellos, Antonio Trueba Barquín nació en 1873 en el barrio de Tabladillo de Bustablado, y emigró a Piedras Negras en Méjico.⁴⁵ Fue propietario del “Café Trueba” y formó sociedad con Manuel Pardo de origen montañés para negocios de importación. Extendió sus actividades comerciales por Bilbao y Barcelona pero se asentó en Sevilla, por lo que también se le puede considerar un jándalo. Además del coste de la escuela de su pueblo abordó, junto a su mujer Eusebia Gómez, la financiación de las *Escuelas Profesionales Antonio Trueba Barquín* anexas al *Colegio María Auxiliadora* de los Salesianos de Santander y de cuyo proyecto se encargó su yerno, el arquitecto José Manuel Bringas.⁴⁶



Croquis de la finca en Cudón, Miengo ⁴²

⁴² AHPCAN Mapas y Varios n.º 256. Croquis de la finca propia de la Fundación-Escuela de Don Nicanor Balbotín Balbás, en Cudón-Miengo. 1958. Procede de Dirección Provincial de Educación y Ciencia, Fundaciones Benéfico- Docentes, Leg. 21, Fund. N.º 56.

⁴³ RÍO DIESTRO, C. del, 2010, p. 190.

⁴⁴ AHPCAN, Fundaciones Benéfico- Docentes, Leg. 21.

⁴⁵ ARAMBURU-ZABALA, M. A.; SOLDEVILLA, C., 2007, *Arquitectura de los Indianos en Cantabria (siglos XVI-XX). El patrimonio de la emigración trasatlántica*. 2 tomos. Santander, Librería Estudio, p. 584.

⁴⁶ ARAMBURU-ZABALA, M. A.; SOLDEVILLA, C., 2013, pp. 266-267.



Se construyó el centro en la cuesta de la Atalaya y contaba con un pabellón de tres pisos, planta baja y varias terrazas y un amplio local para la asociación de los antiguos alumnos. El 12 de octubre de 1952 fueron bendecidas las instalaciones de las nuevas escuelas que se inauguraron en 1956.

Escuelas Profesionales, Salesianos, Santander

El salesiano Bastarrica escribe sobre el nuevo edificio:

Tiene 14 amplias aulas, en donde entra la luz a torrentes y una nave de 46 por 12 metros sin columnas interiores, en la que están instalados los talleres de aprendizaje de carpintería y mecánica, con ventanales que le garantizan la luz directa todo el día. Dicha nave está dotada de cuantos elementos de maquinaria y técnica requieren hoy las escuelas profesionales. Estas escuelas están capacitadas para educar a 600 alumnos.⁴⁷

Las líneas precedentes han pretendido ser una aproximación a la aportación de los promotores jándalos de Cantabria que apostaron por facilitar instrucción a los habitantes de sus localidades de origen.⁴⁸

⁴⁷ BASTARRICA, J. L., 1981, *Los Salesianos en Santander*. Pamplona, Ediciones D. Bosco, p. 137.

⁴⁸ La promoción jándala forma parte del capítulo de la promoción privada recogida en la tesis *La arquitectura de los centros docentes en Cantabria en los siglos XIX y XX* defendida el 5 de febrero de 2016 en la Universidad de Cantabria por María Victoria Cabieces Ibarrondo.

Influencias pedagógicas de Andrés Manjón en Baltasar Pardal

Pedagogical influences of Andrés Manjón in Baltasar Pardal

M^a Carmen Gómez Gómez
Universidad Católica de Ávila

Jacinto Escudero Vidal
Universidad Pontificia de Salamanca

M^a Teresa Iglesias Polo
Colegio La Grande Obra de Atocha

Fecha de recepción del original: Marzo 2016
Fecha de aceptación: Mayo 2016

Resumen:

Baltasar Pardal Vidal (1886-1963) es el fundador de La Grande Obra de Atocha; institución nacida en La Coruña en 1923 siguiendo la pedagogía de las escuelas del Ave María de Andrés Manjón. Con el paso del tiempo Pardal va generando una pedagogía con carácter propio, pero que tiene como base los principios de Manjón.

Palabras clave. Baltasar Pardal, La Grande Obra de Atocha, Ave María, Andrés Manjón.

Abstract:

Baltasar Pardal Vidal (1886-1963) is the founder of the great work of Atocha; institution born in La Coruña in 1923 following the pedagogy of the Ave Maria of Andrés Manjón schools. With the passage of time Pardal is generating a pedagogy with its own character, but that is based on the principles of Manjón

Keywords. Baltasar Pardal, The Great Work of Atocha, Ave María, Andrés Manjón.

Influencias pedagógicas de Andrés Manjón en Baltasar Pardal.

Baltasar Pardal Vidal

Es Baltasar Pardal el fundador de La Grande Obra de Atocha, centro benéfico y educativo inaugurado en La Coruña en 1923 y que tiene como finalidad la educación y promoción social de la mujer. Llega Pardal a La Coruña en 1913 a un barrio con bastantes carencias materiales y culturales, ahí se ocupa de un grupo de niñas que se preparan para la primera comunión y él es el catequista. Esta realidad es el comienzo de una búsqueda de métodos de enseñanza que parte del interés por enseñar el catecismo a las niñas; pero a medida que pasa el tiempo también busca enseñar a niñas y niños en la escuela, enseñar a mujeres en talleres profesionales, etc. La Grande Obra de Atocha en 1923 se abre como escuela, en 1927 comienzan a funcionar en su interior talleres en los que las mujeres podían aprender un oficio y durante todo el tiempo ofrece un servicio para cuidar a niños pequeños y permitir que sus madres o hermanas pudieran asistir a las clases.

Influencia de los movimientos catequísticos.

Gran proyección tienen en la obra de Baltasar Pardal los movimientos catequísticos de principios del siglo XX, influenciados estos por el método de Múnich, adoptado en el congreso de Viena con tres puntos claves: “Presentación, Exposición y Aplicación”. Posteriormente se añadió un cuarto punto; la Actividad, ya que el niño aprende más actuando que escuchando. La catequesis debía formar para la vida y debía procurarse que la enseñanza del catecismo se llevara a cabo en un ambiente de fraternidad y cercanía en el que se enseñara la doctrina, se jugara, se celebraran fiestas, se organizaran obras de caridad, se educara en conciencia moral y se entrara en contacto con ritos litúrgicos.

Representantes españoles de la reforma metodológica son Andrés Manjón y Daniel Llorente, dos personajes que tuvieron gran influencia en Baltasar Pardal y con los que mantuvo una estrecha amistad, que se deduce de la correspondencia que mantenía con ellos. Dice Llorente sobre Pardal:

“Don Baltasar Pardal, fundador de la “OBRA DE ATOCHA” en La Coruña, en cuyas escuelas se han educado millares de niños, ha formado muy buenas catequistas, que trabajan no sólo en la ciudad sino en algunos pueblos limítrofes. Nombrado Moderador del Catecismo en la Archidiócesis, ha desplegado gran actividad organizando las catequesis por dicho orden cíclico-concéntrico editando el material necesario y celebrando varias asambleas catequísticas que han dado gran incremento a la catequesis.” (RESINES, 1997:774)

Hay también otros difusores de este método en España (LÓPEZ, 2003:129) como: Juan Tusquets Terrats (1901-2000), sacerdote diocesano de Barcelona y director de formación catequística; Cosme Damián Bilbao Ugarriza (1878-1951), sacerdote de la diócesis de Madrid, delegado de la enseñanza privada para la diócesis; Jesús González López de la Calle (1898-1979), director de catequesis de San Nicolás de Bari en Bilbao y cofundador de la Agrupación Sacerdotal Catequística de Estudios y Acción (ASCEA).

Influencia de Las Escuelas del Ave María.

No hay duda de la influencia de las Escuelas del Ave María en el estilo educativo de Baltasar Pardal. Aparte de estar recogido en los escritos de algunos miembros colaboradores de La Grande Obra de Atocha y del propio fundador de la misma, también hay numerosas evidencias y autores que lo avalan. Pardal visita las escuelas granadinas y comparte impresiones con su fundador del que se deja asesorar para perfilar el proyecto que pretende llevar a cabo en La Coruña. Bebe por lo tanto de las fuentes de las escuelas del Ave María, aprende de los métodos que se están llevando allí a cabo y de las maneras de hacer educación de Andrés Manjón.

Vicente Pedrosa Ares escribe un artículo en el cual hace un paralelismo entre Andrés Manjón y Baltasar Pardal:

“visión profundamente religiosa y cristiana de la vida y de su educación; en la consideración integral del niño como sujeto activo de su propia formación; en el amor a la naturaleza, obra de Dios; en la importancia del juego y del clima de alegría en la escuela popular; en el sentido social y patriótico de la educación; y en el catecismo como asignatura céntrica de la escuela...” (PEDROSA, 1980:54)

Andrés López Calvo dice:

“Creemos que en la inspiración del “Catecismo de Atocha” y su desarrollo posterior, calcó las inspiraciones y conceptos pedagógicos que Andrés Manjón había diseñado para sus Escuelas del Ave María” (LOPEZ, 2003: 161)

También lo encontramos expresado en una carta que envía una Hija de la Natividad de María al sacerdote avemariano de Granada, José Montero, exdirector general de las escuelas del Ave María.

“En la labor pedagógica del siervo de Dios (D.Baltasar Pardal), el P. Manjón fue guía y manantial de sabiduría. Muchas generaciones gozaron en La Grande Obra de Atocha de la preciosa herencia de Manjón y de los métodos manjonianos. El uso de sus Hojas Catequísticas y pedagógicas llenas de sabios contenidos como libro de texto, las instructivas canciones apropiadas para cada materia, todo el sistema avemariano llenaba de alegría las preciosas de la Obra de Atocha” (T. Seoane, comunicación personal, 27 de abril de 2002)

Su planteamiento de educación, al igual que el granadino, radica en la educación integral del niño. En sus escuelas la manera de trabajar está enfocada a la búsqueda del desarrollo de todas las dimensiones de la persona, con un sistema de trabajo activo que hace al niño participe de su propio aprendizaje, posibilita el desarrollo cognitivo y social, los procesos afectivos y trascendentes, el arte en la música y en el dibujo, la actividad física, educando la conciencia, la inteligencia y la voluntad.

En gran cantidad de principios llevados a cabo en La Coruña se ve reflejado el ideario pedagógico de las escuelas granadinas. Vamos a analizar algunos de los rasgos esenciales que Pardal acogió de Manjón aunque con matices propios del gallego.

El niño, protagonista de la educación.

El tema del niño es central en los dos: no dudan en que es el agente principal de la educación, es el protagonista del proceso y el maestro debe saber adaptarse y acompañarlo de manera gradual y en la justa medida que el niño lo vaya reclamando. Veamos lo que dicen ambos acerca de esta figura del niño comenzando por Manjón.

“Repitámoslo y no olvidemos: el principal agente de la educación es el educando, que no tabla que se pinta, cera que se funde, barro que se modela, ni fonógrafo que se graba, sino un ser activo.” (MANJÓN, 1955:53)

Dice también el fundador de las escuelas del Ave María respecto a la evolución y desarrollo del niño:

“Hay una edad en que todo hay que hacerlo sensible y palpable, es la de los párvulos; hay otra en que se experimenta, y/o induce, es la de los nueve a once años; y hay otra en que ya se razona y deduce de los hechos la ley o causa que los rige, es la edad de los semiadolescentes y adolescentes. En la primera trabajan principalmente los sentidos; en la segunda las manos; y en la tercera, la razón y el discurso.” (ROSTAND, 2004:52)

Pardal sobre estos temas apunta:

“... diré que el libro ideal del maestro, su verdadero libro, para el cual todos los otros no son más que preliminares, el libro de ciencia profunda e inagotable, el libro viviente, que a todos da vida y sin el que todos serían letra muerta y aún mortífera, es el niño...” (PARDAL, 1926:5)

Por lo tanto, la pedagogía debe adaptar la enseñanza al individuo concreto, a su modo de ser, de entender, de aprender, no es válido lo mismo para todos. El alumno debe seguir un proceso que lo lleve de lo particular y concreto a lo general y abstracto, de los hechos, a las reglas y principios.

Manjón distingue entre enseñar, instruir y educar:

“Enseñar es mostrar el objeto o verdad, y es obra del maestro o del que enseña; instruir o adquirir conocimientos, y es obra del discípulo; y educar es desarrollar todas nuestras facultades” (MANJÓN, 1949:50)

También don Andrés deja en sus escritos lo que es para él un buen educador:

“No es mejor Maestro el que más sabe, ni siquiera el que más instruye, sino el que mejor educa, esto es, el que tiene el raro don de hacer hombres dueños de sí y de sus facultades, el que asocia su trabajo al de los alumnos y los hace participar de las delicias de la paternidad de sus conocimientos; el que se bajó y allana hasta los últimos y los ayuda y levanta de modo que los pone a su nivel y hasta en disposición de recorrer por sí nuevos horizontes, no el que lleva los alumnos sobre sí, como el camello, sino el que los conduce junto a sí, como el ayo: éste es el verdadero Pedagogo.” (MANJÓN, 1947:84)

El tema del maestro se tratará junto con la figura del educando, Pardal resalta el amor al niño:

“Irá camino del ideal el maestro que mirando siempre al niño, más que con los ojos con el corazón, tratará de imitar al Supremo Maestro [...] “Dejad que los niños vengan a mi”. (PARDAL, 1926:10)

No pierde ocasión de descubrir y aprender métodos y maneras en materia educativa para aplicar en su obra. Una mente inquieta en busca de la mejor pedagogía para poder paliar las dificultades y carencias de los que tienen menos recursos. Con este objetivo realiza un segundo viaje en enero de 1923 a Granada. El día 15 de enero llega a las escuelas del Ave María acompañado de dos antiguas alumnas del Catecismo de Atocha que ya ejercen de maestras, con el propósito de que éstas aprendieran los métodos y sistemas pedagógicos de Andrés Manjón para poder aplicarlos con posterioridad en La Grande Obra de Atocha, en La Coruña. Estas dos profesoras, se quedarán durante tres meses en las escuelas para estudiar y así luego poder aplicar y transmitir lo que han visto a otras educadoras.

Al día siguiente, Pardal dejará constancia de su estancia en las escuelas manjonianas en el libro de visitas que Andrés Manjón tenía destinado para que sus invitados plasmaran sus impresiones a cerca de la obra que llevaba a cabo:

“... al fundador de estas escuelas y maestro de maestros, d. Andrés Manjón: para conocerle he venido desde Galicia y a ella vuelvo con el corazón lleno de gratitud a quien me ha recibido y atendido con cariño paternal, al mismo tiempo que le confío las primicias en la Obra de Atocha, dos jóvenes maestras de buena voluntad, que quieren desposarse con la escuela para formar en ella generaciones marianas

eucarísticas para glorificación de la Sma. Humanidad de J.C. Eucaristizado... ¿Por qué en todas partes y con todos los pobres no hacemos algo de lo mucho bueno que se practica aquí? Si Dios quiere, ¿por qué no lo hemos de querer nosotros? (16-1-23) Baltasar Pardal Vidal, Pbro.”

Queda constancia también de esta visita y del objetivo de la misma, en la revista de las escuelas del padre Manjón, “Magisterio Avemariano”:

“Don Baltasar Pardal, Magistral en La Coruña y fundador ya hace tiempo de un Catecismo que titula la “Grande Obra de Atocha” por la capilla donde se halla instalado está haciendo edificio nuevo, que costará muchos miles de duros, para instalar en él Escuelas del Avemaría con una porción de instituciones postescolares de preservación y constancia; para lo cual ha visitado por segunda vez nuestras Escuelas y ha dejado instaladas en la Presentación dos Maestras Catequistas que a diario asisten a nuestros ejercicios escolares. Es D. Baltasar un señor que vale más que pesa, y un gallego que en lo de espléndido y rumboso parece andaluz, y en lo suave perseverante y laborioso un buen hijo de su tierra, que con la gracia de Dios, aspira a restaurar el cristianismo en La Coruña, donde la clase obrera, no sólo es indiferente, sino hostil y alentadora, como en Barcelona. ¿Lo conseguirá?.”
(MANJÓN, 1923:512)

En el mismo libro donde Baltasar había dejado emocionado sus impresiones, las dos maestras también reflejan las suyas después de terminar el corto pero intenso periodo de aprendizaje llevado a cabo en tierras del sur para implantar en el norte. Con fecha 15 de abril de 1923 encontramos en el citado documento los siguientes testimonios de gratitud:

“Verdaderamente agradecida marchó de estas Escuelas después de haber estado en ellas por espacio de tres meses y aunque las conocía, no era más que una vaga sombra a lo que son en realidad...” M.T.C, Mtra. de La Coruña, 15-IV-1923”

“Después de pasar en estas Escuelas tres meses viendo y practicando, marchó agradecidísima, pues Ellas me han proporcionado cuantos conocimientos he sido capaz de recoger para luego ponerlos en práctica [...] M.T, de La Coruña, 15-4-1923”

En el mismo año, 1923, y por petición de Pardal, Andrés Manjón le dirige un documento dándole unas recomendaciones pedagógicas. Contiene el citado escrito algunas ideas que ya Manjón había expresado en un Discurso pronunciado en la Universidad de Granada en 1897 (MONTERO, 2002:90). Se trata de una carta manuscrita titulada “*Testamento de un maestro de maestros*”. Este escrito aparece publicado en el segundo volumen de la Edición Nacional de las Obras selectas de Andrés Manjón, en 1946 dedicado a las Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave María:

“Quiere D. Baltasar que yo haga testamento y dedique algunas cláusulas a sus recomendadas, y como los ancianos padecemos de abulia y nos llevan a su voluntad lo que nos mandan, digan al Sr. Magistral estas verdades de Perogrullo:

1º Que el oficio de Maestro es tan importante como difícil, y aun arduo en muchos casos, y para desempeñarle bien hay que contar con la vocación y gracia de estado o cargo, y con nuestra aplicación y celo cooperando.

2º Nada más grande que salvar almas y comunidades, y nada más indicado para ambos fines que la enseñanza; consideren por aquí la grandeza del Magisterio cristiano.

3º Aunque la enseñanza es obra de cultura que exige conocimientos, lo es también de moral y culto y exige amor, religión y buen ejemplo. Cultivemos inteligencias y con ellas voluntades, y con unas y otras las virtudes y buenos hábitos, sin los cuales sólo haremos habladores y parlanchines y veletas, no seres racionales de ideas fijas y conducta asentada y rectificada.

4º En la educación atended al corazón, que es lo que más vale, y ganadle con el corazón, única moneda para comprarle; así que Maestro no sepa amar no sabrá educar. [...]

11º El cargo, pues, de Maestro, es maternal y paternal, de compañeros más bien que de sabios y profesores, de dirección e insinuación sencilla que de autoridad e imposición de cuartel, es de amor y caridad, con todas las de la ley que esta virtud encierra, y no digo más.

12º Miren hacia dentro, hacia arriba y hacia abajo, y pongan el amor de Dios y su ley en medio, y tendrán una regla que vale por ciento.

13º Y rueguen por quien, dando lecciones y consejos, no lo sabe tomar para sí, lo cual puede servir de motivo para su condenación... y confusión... A.M.”

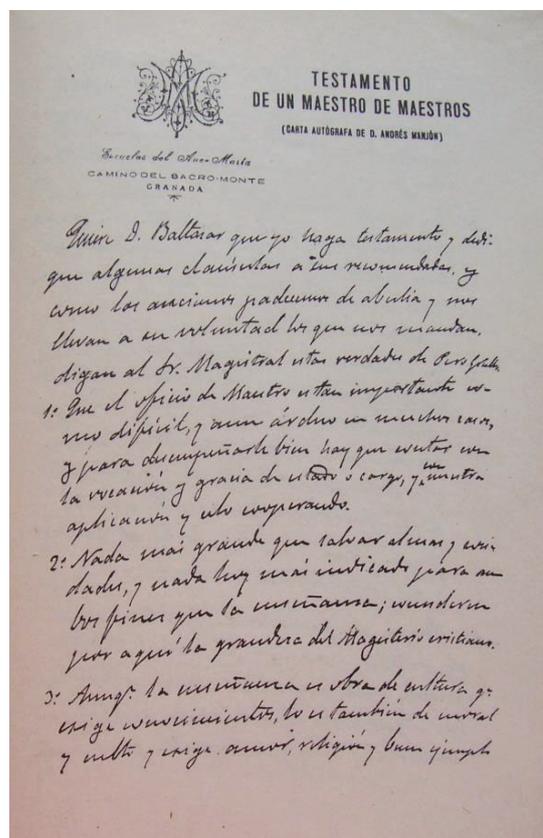


Ilustración 1. Fragmento del manuscrito testamento de un maestro de maestros.

Hay constancia de la fecha del documento por la referencia que hace al momento María Tenreiro que precisa en sus escritos:

“En dichas escuelas estuvieron practicando Teresa Correa y María Tenreiro desde el 15 de enero hasta el 15 de Abril, fecha en que D. Andrés Manjón, envía con motivo del regreso de estas dos Profesoras a D. Baltasar. Por petición de éste, su Testamento espiritual y pedagógico, verdadera joya concentrada en código para todo educador.” (TENREIRO, 1985)

Pedagogía de Manjón en Pardal.

Los fundamentos de esta pedagogía no son ningún tratado pedagógico, sino que más bien se trata de un conjunto de recomendaciones prácticas y de ideas pedagógicas basadas en la experiencia personal de Pardal, síntesis de sus reflexiones sobre la tarea educativa que tienen como último fin el niño.

Muchas de sus maneras de proceder como se ha visto se deben a las escuelas del Ave María, así se puede hacer un paralelismo en algunos de los métodos utilizados por los dos fundadores. La pedagogía llevada a cabo en la Institución de Pardal estaba basada principalmente en la enseñanza *intuitiva*, en la enseñanza *activa*:

“aplicaba el método inductivo; suscitaba la creatividad personal de los alumnos, por ejemplo, pidiendo que dos niñas después de la misa, una dijese el evangelio y otra lo explicase; no descuidó ningún medio pedagógico de aprendizaje: láminas, representaciones, estandartes, exposiciones... entre las cuales destacaban las excursiones catequísticas.” (AGUSTINIVICH, 2006:126)

Este principio, como se puede comprobar, también estaba presente en las escuelas de Andrés Manjón:

“Enseñamos con un procedimiento simpático, intuitivo, progresivo y eminentemente práctico” “Puesto que el niño gusta de hacer e imitar dirijamos su acción y dejémosle obrar; que el principal educador del hombre no está fuera, sino dentro del hombre.” (MANJÓN, 1946:299)

Otro punto importante, e innovador situándonos en la época en la cual sucede, es el modelo de aprendizaje *significativo* e *integral* que implanta en la escuela.

Con el aprendizaje significativo busca que sus alumnos amplíen sus conocimientos, que no simplemente memoricen para luego poder repetir lo aprendido, sino dar funcionalidad a los nuevos conceptos. Con este planteamiento sería erróneo pensar que no da importancia a la memoria, ya veremos que la tiene muy presente dependiendo del momento y de lo que pretende conseguir. Busca recursos y situaciones en las cuales el niño tenga que hacer uso de la información que ya existe en su estructura cognoscitiva y mediante esta relación o conexión de lo aprendido posteriormente con las ideas previas sea capaz de ampliar sus conocimientos (Vigotsky) a la vez que potencia el interés por el aprendizaje mostrando en este la utilidad práctica (Freinet) (VV.AA., 2001).

La educación debe ser integral, debe haber una armonía que estimule todas las capacidades y facultades del niño para hacer de él un honrado y capacitado ciudadano y que sus hechos y decisiones puedan repercutir en el bien general la sociedad:

“La grande Obra de Atocha estudia al niño en sus diversos aspectos y procura establecer entre todos ellos el más perfecto equilibrio para que surja el hombre disciplinado, de una visión clara de la realidad de las cosas, de las ideas y de las personas de una gran dosis de energía moral y de un gran fondo de espíritu de sacrificio.” (PIÑEIRO, 1919:4)

Trata sobre las diferencias de los niños, cada uno es único y con cada uno debe aplicarse el método que más se acerque a él y que más óptimo sea para su formación. En este sentido utilizaba el método inductivo haciendo uso de comparaciones, parábolas; algunos ejemplos de ello los podemos encontrar en la revista “La Grande Obra de Atocha” que publicó desde 1919 hasta 1923:

“Del libro que es el niño no se repite la edición, ni hay dos niños completamente iguales...” (PARDAL, 1926:9)

Ley de Continuidad.

Sigue Baltasar en su educación la misma *ley de continuidad* que el fundador de las escuelas avemarianas:

“Debe educarse al hombre comenzando muy pronto, acabando muy tarde, siguiendo sin cesar, ascendiendo por grados, armonizando las fuerzas, aspirando a un fin para conseguir la dicha.” (MANJÓN, 1948:41)

Comenzando muy pronto: Pardal tenía muy presente que la primera educación es la que se lleva a cabo en el seno familiar y concretamente la que le transmite la madre. Por eso uno de sus principios en la educación es la de la mujer:

“Hay que convencerse de que todos los recursos serán pocos para conseguir la formación de la mujer, que es la esperanza para el día de mañana.” (PARDAL, 1920:4)

Acabando muy tarde: Sería ideal la educación continua, educación durante toda la vida. En este momento los pocos niños que asisten a las escuelas las abandonan prematuramente y sus posibilidades de forjarse un futuro son dificultosas. Pardal para paliarlo abre las puertas de sus talleres, en ellos las jóvenes pueden aprender un oficio y para hacerlo compatible con las jornadas laborales, crea las clases de adultos nocturnas:

“La educación dispone al hombre para alcanzar aquella perfección para la que ha nacido”. (PARDAL, 1919:4)

Siguiendo sin cesar: Es necesaria la formación de los adultos, se necesitan centros de formación de adultos. También por ello inaugura en 1927 la Universidad popular femenina, integrada en La Grande Obra de Atocha, que oferta la educación de adultas:

“La educación es la más noble de las empresas y el mejor bien que se puede hacer al hombre”. (PARDAL, 1919:4)

Ascendiendo por grados: La educación debe ser gradual, adaptada al educando, ir forjando conocimientos y aprendizajes sobre los ya adquirido. Es necesaria una continuidad en la formación de manera constante:

“Para enseñar a los niños hay que hacerse como ellos, acomodándose a su pequeñez: así hace la mamá, que cuando lleva a su niña de la mano, no anda según lo que ella puede, sino que quien marca, por decirlo así, el paso, es la pequeñita: ¡y con qué paciencia se va deteniendo a cada instante! unas veces, es para ver la muñeca, que hay en un escaparate, otras, para examinar una flor que llamó la atención de la niña... Así tiene que hacer el que enseña...” (PARDAL, 1921:6)

Más adelante Pardal explica:

“...el que más vuela es el que menos anda. Quiero decir con esto, que el que, sin saber acomodarse a la manera de ser y andar de los pequeños, quiere levantar el vuelo a sublimes discursos, cuanto más alto vuela menos andará, porque no hará más que gastar mucha saliva haciendo el gran heroísmo de estar hablando, sin que nadie le atienda y perdiendo por consiguiente el tiempo. Todo lo de los niños tiene que ser muy de niño”. (PARDAL, 1921:6)

Armonizando las fuerzas: Debe existir una armonía entre el cuerpo y el alma, entre el desarrollo intelectual y el desarrollo espiritual:

“(La educación) pues le dispone (al hombre) para poder alcanzar aquella perfección para que ha nacido”. (PARDAL, 1919:4)

Aspirando a un fin para conseguir la dicha: Don Baltasar al comienzo de su obra expone lo que él entiende y cómo concibe la educación, resaltando sus influencias de Manjón:

“Podemos repetir con el eminente pedagogo D. Andrés Manjón, que el plan de Dios en la obra de la Creación y conservación del mundo es la educación y perfección del hombre, principalmente en el orden religioso [...] Y éste bien incalculable de la formación, que hace que el hombre sea lo que debe ser, “hombre completo”, si es necesaria a éste, no lo es menos a la mujer, sobre todo en estos tiempos, especialmente, en La Coruña, para que pueda cumplir su altísima misión en la sociedad formemos mujeres que ellas formarán hombres, como afirma el citado Sr. Manjón”
(PARDAL, 1919:4)

Baltasar Pardal no era pedagogo, pero si conocía las corrientes pedagógicas del momento y aparte era un gran observador y utilizaba las experiencias que veía en la práctica de otros maestros para sacar sus propias conclusiones y orientar la educación a lo que quería implantar.

Como se viene comentando, de las corrientes del momento la más innovadora y que se acercaba a lo que él quería conseguir era la pedagogía *Avemariana*, de Andrés Manjón, que eligió como guía y modelo de educación para su proyecto. Señalar que a medida que adquirió mayor experiencia educativa, fue introduciendo variantes y modificaciones adicionales que dieron lugar a su propia pedagogía pardaliana que desde sus comienzos siempre ha tenido como protagonista al niño.

“Me ha faltado tiempo para mirar a otro libro que el niño, a éste quiero referirme como el libro del maestro, que también podíamos llamar el libro maestro.”
(PARDAL, 1926:4)

“La Grande Obra de Atocha estudia al niño en sus diversos aspectos y procura establecer entre todos ellos el más perfecto equilibrio para que surja el hombre disciplinado, de una visión clara de la realidad, de las cosas, de las ideas y de las personas (...) Existen en el niño inclinaciones y necesidades determinadas. Para que se exterioricen y pueda conocerlas el educador, hay necesidad de un funcionamiento gradual armónico y activo de todas sus facultades, lo cual se consigue sometiendo la porción inferior a la superior (psicología pedagógica) (...) La Grande Obra quiere salones de clases amplios y espaciosos con mucha luz y ventilación, quiere extensos cobertizos y buenos patios de recreo; quiere comedores y organizados talleres. ...”
(PIÑEIRO, 1919:4)

Bibliografía

- Agustinovich, A. (2006). *Un cura, evangelio viviente, Don Baltasar Pardal*". Santiago de Compostela. Cátedra Baltasar Pardal.
- López Calvo, J.A. (2003). *El movimiento catequético español (1930-1962)*. Santiago de Compostela. Instituto teológico compostelano.
- Manjón, A. (1923). "Crónicas Cortas" *Magisterio Avemariano*.(Granada), Enero 1923.
- Manjón, A. (1945). *El maestro mirando hacia dentro*. Alcalá. Imprenta talleres penitenciarios.
- Manjón, A. (1947). *Tomo IV. Tratado de la educación. Hojas educadoras y coeducadoras*. Alcalá. Imprenta talleres penitenciarios.
- Manjón, A. (1948). *El pensamiento del Ave María*. Patronato de las escuelas del Ave María.
- Manjón, A. (1949). *Tomo VI. El maestro mirando hacia fuera*. Madrid. Ediciones Castilla.
- Manjón, A. (1955). *Tomo V. Lo que son las escuelas del Ave María. Modos de enseñar. Hojas pedagógicas*. Alcalá. Imprenta talleres penitenciarios.
- Montero Vives, J. (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.
- Pardal Vidal, B. (1919). "La Grande Obra de Atocha, ¿qué es y qué pretende". *Revista La Grande Obra de Atocha* (La Coruña), Julio 1919.
- Pardal Vidal, B. (1920). "Peregrinación a Santiago". *Revista La Grande Obra de Atocha* (La Coruña), Julio 1920.
- Pardal Vidal, B. (1921). "De nuestro catecismo. Enseñando a oír misa". *Revista La Grande Obra de Atocha* (La Coruña), Noviembre 1921.
- Pardal Vidal, B. (1926). *El libro del maestro: el niño*. La Coruña. Imp. El Ideal Gallego.
- Pardal Vidal, B. (1933). "El A-Z de la (o del) catequista, o lo que no debe hacer en su sección." *Revista catequística* (Valladolid), Agosto 1933.
- Pardal Vidal, B. (1950). *La Grande Obra de Atocha. Su origen, constitución y funcionamiento*. La Coruña. Moret.

- Pedrosa Ares, V. (1980). “Ochenta años de catequesis en la Iglesia de España. Actualidad Catequética”. En: López Calvo, J.A, (2003). *El movimiento catequético español (1930 – 1962)*. Santiago de Compostela. Instituto teológico compostelano.
- Piñeiro y Barros, S. (1919). “Valor pedagógico de La Grande Obra de Atocha”. *La Grande Obra de Atocha* (La Coruña), Septiembre 1919.
- Resines, L. (1997). *La catequesis en España: historia y textos* Madrid. BAC.
- Rostand Quijada, C. (2004). *Análisis y proyección actual de los principios morales del Padre Manjón*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Tenreiro Tenreiro, M. (1985). *Una vida consagrada a la niñez y a la juventud*. Pontedeume. E.H. San José.
- VV.AA. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona. Editorial Graó.
-

Una mirada a los juegos y juguetes del ayer. Encuentro intergeneracional entre abuelos/as y nietos/as para la recuperación del patrimonio educativo¹

**A look at the games and toys of yesterday.
Intergenerational encounter between grandparents
and grandchildren for the recovery of educational heritage**

**Josefa Ortiz Moreno
Pablo Álvarez Domínguez²
Universidad de Sevilla**

Resumen

El patrimonio histórico educativo forma parte del patrimonio cultural de la humanidad. Conscientes de ello, muchos son los trabajos que, especialmente en la última década, están contribuyendo al estudio, investigación, recuperación, puesta en valor y difusión de la memoria y el patrimonio de la educación. En este artículo, la preocupación por sensibilizar a los más pequeños de la sociedad en la salvaguarda y conservación del patrimonio histórico educativo nos lleva a describir una experiencia didáctica consistente en el diseño e implementación de un encuentro intergeneracional entre niños/as y abuelos/as, desarrollado en el marco universitario desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Se trata de una práctica pedagógica concebida para que pequeños y mayores intercambien pensamientos, vivencias y sentimientos, relacionados con los juegos y juguetes del ayer. Todo ello, con la intención de reconocer la importancia que tiene propiciar oportunidades didácticas que contribuyan a reconocer que tanto los juegos, como los juguetes del pasado, son una parte importante de nuestra herencia patrimonial histórico educativa.

Palabras clave: patrimonio histórico educativo; didáctica del patrimonio; educación primaria; abuelos; juegos; juguetes.

¹ Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco de una Beca de Colaboración otorgada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (2014-15).

² Datos de contacto: pabloalvarez@us.es Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n; 41013; Sevilla.

Abstract

The educational heritage is part of the cultural heritage of humanity. In the last decade, there are many trials that are contributing to the study, research, recovery, valorisation and dissemination of memory and heritage education. This article describes a teaching experience in the design and implementation of an intergenerational encounter between children and grandparents, developed from the Pedagogical Museum of the Faculty of Education at the University of Seville. The experience is to sensitize younger members of the society in safeguarding and preservation of historical heritage education. This is a pedagogical practice designed for young and old alike to exchange thoughts, experiences and feelings related to yesterday games and toys. The intention is to recognize the importance of promoting educational opportunities that contribute to recognize that both games, and toys of the past, are an important part of our historical and education heritage.

Key words: educational historical heritage; didactic heritage; primary education; grandparents; games; toys.

Introducción

El estudio del patrimonio histórico educativo como nuevo campo de investigación para la Historia de la Educación está aportando en la actualidad interesantes proyectos, investigaciones, trabajos y experiencias orientados a conservar, salvaguardar y poner en valor nuestra memoria educativa. En esta ocasión, nos interesa poner de manifiesto el importante papel que están ejerciendo en la sociedad los múltiples museos pedagógicos que existen en la geografía española³. Sin duda alguna, excelentes espacios educativos que están siendo capaces de acercar el patrimonio de la educación a la ciudadanía, a través de interesantes propuestas y actividades didácticas de importante calado social. El museo pedagógico como puerta de la cultura educativa del ayer, se presenta en este contexto como un instrumento comunicativo (Metos Rusillo, 2012), especialmente propicio para la explicación e interpretación (Martín Piñol, 2013) del patrimonio educativo.

Y, desde estas consideraciones, al museo pedagógico le corresponde trabajar para ser capaz de establecer vínculos entre el pasado y el futuro de la educación. El patrimonio educativo tiene un valor histórico como fuente para el conocimiento del pasado y como poder evocador que favorece la conformación de la memoria individual y colectiva, propiciando la construcción de identidades

³ Cfr. <http://www.patrimonioeducativo.es/2011/12/centros-de-patrimonio-educativo-espanol.html> (Consultada el 09/05/2017).

compartidas. Éste, tanto por su naturaleza histórica, como por su capacidad para estimular el recuerdo y la proyección personal y social, merece y requiere ser preservado, difundido, interpretado y puesto al servicio de la comunidad. Los museos pedagógicos tienen deberes de memoria. A ellos, no solamente nos acercamos a ver o a conocer, sino que vamos a pasear por una época o cultura educativa concreta, a entender acontecimientos histórico-educativos, sociales, políticos, culturales, económicos, etc. A través de las piezas y contenidos museísticos, estamos obligados a crear la que podemos denominar cultura del aprendizaje museístico pedagógico e histórico educativo. Somos conscientes de que los visitantes de los museos van a ser cada vez más exigentes, motivo por el que se necesitan de nuevas respuestas didácticas procedentes de la educación patrimonial (Fontal, 2003). Así, el museo pedagógico actual tiene en sus manos la oportunidad de convertirse en una buena herramienta capaz de contribuir al desarrollo de los procesos educativos de las personas, a través de la interpretación circunstancial y limitada de los hechos histórico educativos que se gestaron en el pasado, y de la comunicación del patrimonio histórico educativo a la sociedad, a través de referentes y e innovadores modelos de discursos museográficos y actividades didácticas.

Desde la creación del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en octubre de 2012 (Álvarez Domínguez, Núñez Gil y Rebollo Espinosa, 2012; 2015), uno de sus objetivos principales se ha centrado en difundir su apertura a la comunidad para que pueda ser conocido y visitado por el mayor número de personas posible. Así mismo, otro de los grandes objetivos se ha concretado en establecer una amplia propuesta didáctica orientada a sensibilizar a la población en la necesidad de recuperar y salvaguardar nuestro patrimonio educativo material e inmaterial. En este sentido, especial interés viene poniendo el Museo en organizar encuentros académicos e intergeneracionales concebidos para poner en valor nuestra herencia patrimonial histórico educativa. El diseño de encuentros pedagógicos y actividades didácticas que nos permitan compartir conocimientos y experiencias con respecto al patrimonio histórico educativo, se ha convertido en una tarea pedagógica fundamental a la que viene haciendo frente concienzudamente nuestro Museo.

Conviene tener en cuenta que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación vienen invadiendo los hogares españoles a un paso agigantado. Es esta situación la que desemboca en que cada vez más niños y niñas optan por no salir a jugar a la calle, y prefieran quedarse acomodados en un sillón, valiéndose de algún instrumento tecnológico para desarrollar la actividad lúdica. De este modo, la ilusión por jugar fuera de casa está siendo desplazada por otras actividades lúdicas, que contribuyen en menor medida al desarrollo de las relaciones sociales, la creatividad, la movilidad, etc. Sabemos que el ser humano se encuentra en un constante proceso de evolución, lo que nos obliga a adaptarnos al medio y a las circunstancias de manera continuada. Sin embargo, no debemos olvidar que ante todo somos seres humanos y sociales, que necesitamos relacionarnos con los demás. Las tecnologías están ahí para utilizarlas, ya que si se usan adecuadamente son bastante beneficiosas en general, y nos facilitan mucho los procesos didácticos.

Al hilo de lo comentado, no podemos olvidar que tanto el juego, como los juguetes tradicionales, representan una muestra importante del patrimonio educativo de nuestra sociedad. A través del juego aprendemos a ser personas y a adquirir muchas de las habilidades sociales, cognitivas y físicas que necesitamos para enfrentarnos a la vida. De esta forma, podemos decir que en este trabajo se dan cita la necesidad de construir una nueva Historia de la Educación más social y participativa, la puesta en valor de los juegos y los juguetes como patrimonio de la educación, el diálogo intergeneracional para la construcción del conocimiento, y la posibilidad de desentrañar el ajuar etnográfico de la escuela, a través de la interpretación patrimonial que puede desarrollarse desde un Museo Pedagógico.

Así, atendiendo a las anteriores consideraciones, justificamos en este trabajo dos necesidades básicas. Por un lado, la celebración de un encuentro intergeneracional de carácter histórico educativo en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, y por otro, la oportunidad de concienciar a una parte de la población, de la importancia de no olvidar que los juegos y juguetes tradicionales son parte del patrimonio y memoria de la educación. El tipo de encuentro intergeneracional que planteamos nos va a resultar fundamental para que nietos y abuelos puedan poner en valor experiencias del pasado de la escuela, especialmente relacionadas con los juegos y juguetes del ayer, y para compartir experiencias educativas personales que contribuyan a destacar las posibilidades sociales que tiene la Historia de la Educación como disciplina científica. De esta forma, en este trabajo que presentamos, nos encargaremos de exponer y concretar el diseño, desarrollo e implementación de un encuentro intergeneracional entre niños, niñas, abuelas y abuelos de uno de los colegios más antiguos de Sevilla -el CEIP Altos Colegios Macarena-, que paradójicamente, también cuenta con un museo pedagógico dedicado a la recreación de la cultura del pasado escolar. El tema central de dicho encuentro se enmarca en el conocimiento de juegos y juguetes tradicionales, juegos y juguetes del ayer, que concebidos como bienes patrimoniales histórico educativos, se tratarán de dignificar a través del diálogo y la participación intergeneracional. Junto a ello, se pretende propiciar la revalorización del rol del abuelo/a en la familia como transmisor de tradiciones y vivencias pasadas. Especial énfasis se pone en que los/as niños/as sean capaces de descubrir otros juguetes y formas de juego históricas, que con algunas variantes en cuanto a sus formas y materiales, pueden seguir utilizándose hoy día.

La recuperación del patrimonio educativo como objeto de estudio y su uso como recurso didáctico: juegos y juguetes

En relativamente poco tiempo, se ha hecho patente el protagonismo que han ido adquiriendo poco a poco los trabajos dedicados al estudio tanto de los elementos, como de los materiales pertenecientes a la cultura escolar dentro del área de Historia de la Educación, contribuyendo de esta forma a obtener una visión más amplia y comprensiva de los fenómenos de carácter histórico educativos y de la época concreta que los enmarcó. Estudiar la cultura histórico educativa, en general, y la escolar, en particular, supone un intento justificado, coherente y lógico, de esclarecer elementos y aspectos de la misma en tiempos pasados, pues, ciertamente, tal y como señala López Martín

(2001:12), “*el mundo escolar posee normas, códigos, rasgos y prácticas diferentes a la estructura social general que, sin aislarse de un contexto global al que pertenece, conforma una cultura con señas de identidad diferenciadas*”. Realmente somos conscientes de la importancia que el patrimonio histórico educativo ha llegado a tener como expresión de las diferentes identidades de nuestros pueblos y ciudades, memoria del pasado educativo y depositario de valores socioculturales. Tanto su salvaguarda, como su conservación, se nos presenta como una responsabilidad moral que nos compete a todos como ciudadanos, en cuanto nos reconocemos social, histórica, cultural, educativa e incluso antropológicamente en este legado.

Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico, cultural y educativo, en particular, es un reto importante al que ha de hacer frente nuestra sociedad. Ni qué decir tiene que, a este respecto, especialmente significativa resulta la labor que vienen desarrollando los museos pedagógicos españoles. Una correcta recuperación y difusión del patrimonio sigue siendo una asignatura pendiente en nuestra sociedad. Recuperar el patrimonio supone poner en valor nuestra herencia del ayer. Trabajar desde el presente para legar a los más jóvenes de nuestra sociedad las huellas de nuestros antepasados, conlleva desarrollar un compromiso firme con nuestra cultura. Conseguir una implicación de la población local con su entorno patrimonial potencia una interacción intergeneracional que, sin duda, repercutirá en el desarrollo de las relaciones sociales. Recuperar nuestro patrimonio educativo en la actualidad a través del desarrollo de experiencias didácticas, es una actividad que garantiza legar a las generaciones futuras una muestra importante de cuantos restos y huellas conforman el mundo de la escuela de antaño (Álvarez, 2010).

El patrimonio está siempre ligado a la identidad de los individuos, y por lo tanto, a su cultura. Por ello, cualquier objeto material, no tendría ningún significado sin su parte simbólica. Con esto queremos decir que un objeto por si sólo puede no significar nada, ni transmitir nada, a no ser que sepamos cosas de él. De ese modo conviene siempre hacerse una idea de lo que pasó en torno a ese objeto y comprender qué ocurrió en el pasado en relación con él. Es a partir de ese momento, cuando ese objeto que no tenía ningún significado, puede llegar a formar parte del patrimonio cultural. En este sentido, tal y como señala Álvarez, (2009: 144), “la contemplación, la valoración y el estudio del patrimonio contribuyen a incrementar el saber de los ciudadanos, a aumentar los conocimientos sobre la sociedad”.

Cuando nos referimos al patrimonio histórico educativo, estamos aludiendo a la memoria individual o colectiva del pasado de la educación. Todo ello, visto a través de sus objetos heredados o sus testimonios, a sabiendas que lo recordado sólo será una parte de lo ocurrido. Sabemos que el patrimonio y la memoria están unidos por un denominador común que es la historia; y de esta forma, los hechos pasados se unen con la realidad presente, dándoles sentido a la interpretación de la realidad (Viñao Frago, 2010).

El patrimonio educativo hay que concebirlo desde su valor histórico, en aras de conocer desde los vestigios escolares el pasado de la educación y sus características principales. Los objetos de la escuela, una vez recuperados e investigados, nos ayudan a reflejar diferentes formas de vida escolar vigentes en la sociedad de antaño, nos muestran como se enseñaba y cómo se aprendía, como se adquirirían conocimientos, valores y pensamientos acordes a la instrucción en la que se estudiaba, etc. Resulta indudable que a través del patrimonio histórico educativo tenemos la oportunidad de acercarnos a un conocimiento más profundo de la Historia de la Educación. Este patrimonio, concebido como un material preciado y trascendental, para poder ser difundido, hay que conservarlo y protegerlo; y, en este caso, tenemos que reconocer nuevamente la importancia de los museos pedagógicos como entes concebidos para salvaguardar, poner en valor, difundir y exponer las muestras y huellas más representativas del pasado escolar (Álvarez, 2009). Se trata de fomentar oportunidades didácticas orientadas a conocer, a comunicar a través de la interpretación, a enseñar para emocionar, y a conseguir que se produzca un aprendizaje significativo por parte de las personas.

El estudio exhaustivo de los bienes patrimoniales de la escuela puede ayudarnos a reconstruir y repensar la Historia de la Educación, convirtiéndola en un recurso educativo al servicio de la escuela y de la sociedad, en general. La Universidad, y con ella, los museos pedagógicos, se presentan como una vía fundamental para trabajar en la conservación, exposición y difusión didáctica del patrimonio educativo. El museo pedagógico 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. Y, en base a ello, nos corresponde seguir trabajando para obtener una mayor rentabilidad social del patrimonio histórico educativo como bien social (Campos Carrasco, 2001).

Los bienes materiales e inmateriales que conforman el patrimonio histórico educativo reflejan formas de vida, formas de enseñar y aprender, conocimientos, valores y pensamientos de quienes fueron educados, instruidos y/ o formados valiéndose de los mismos. A través del patrimonio histórico educativo entramos en contacto directo con la Historia de la Educación de todas las épocas y culturas, experimentamos la diversidad del mundo educativo y ampliamos nuestra comprensión de lo que significa y ha significado educar, instruir y enseñar en el presente y a lo largo de la historia. Consideramos que el descubrimiento de nuestro patrimonio histórico educativo estimula en las personas la conciencia crítica respecto a sus creencias y sus particulares identidades, así como el respeto hacia las de los demás, a la vez que constatamos la existencia de diversidad de valores compartidos que unen a los pueblos de las distintas culturas. En cualquier caso, el patrimonio cultural e histórico educativo, a la misma vez que nos permite entender mejor el papel de la humanidad en el mundo a través del tiempo, nos puede ayudar a apreciar con más intensidad las dimensiones moral y ética de la vida del individuo.

Desde estos planteamientos, queremos reconocer que los juegos y los juguetes son patrimonio intangible de la humanidad. Tanto los juguetes, como los juegos tradicionales cumplen una función de enculturación importante, al conservar y transmitir los valores de una determinada cultura, proporcionando una actividad acorde con las características de sus participantes. Recordar los juegos y juguetes del ayer nos ayuda a conservar las tradiciones lúdicas a través de la memoria oral. Somos conscientes de que los tiempos modernos han cambiado de manera importante las formas y maneras que tiene el juego en las nuevas generaciones. En este sentido, conviene mirar atrás para rescatar en la actualidad aquellos juguetes con los que jugaban nuestros antepasados, y aquellos juegos que ayudaban a la infancia del ayer a sonreír y ser feliz. La rayuela, el teje, las escondidas, las rondas, la carrera de sacos,... han sido reemplazadas por otros juegos de carácter más tecnológico. Y lo mismo ocurre con los juguetes. En esta línea, consideramos especialmente recomendable, que los adultos se encarguen de jugar a esos juegos de cuando eran pequeños con las nuevas generaciones y de transmitirlos como valor cultural, social e identitario. Los juguetes de antaño, junto con los juegos tradicionales en nuestro país, forman parte importante de la identidad nacional, cultura y folklore popular; son sin duda alguna, parte de nuestro patrimonio educativo.

Sabemos que la didáctica como ciencia pedagógica, tiene como objeto estudiar e intervenir en los procesos de enseñanza aprendizaje, contribuyendo a la formación intelectual del educando. En este sentido, el objetivo primordial de la didáctica se tiene que centrar en construir conocimientos, elaborar teorías y realizar prácticas, que nos permitan conseguir un desarrollo armónico de los procesos de enseñanza aprendizaje (Mattozzi, 2001). El aprendizaje es siempre algo social que tiene lugar en la comunidad. Nuestra sociedad necesita de personas activas que sean capaces de participar en su entorno cultural, tanto tomando decisiones, como tratando de interpretar todo lo que le rodea. Los museos pedagógicos como centros de creación, han de fomentar un aprendizaje dialógico e interpretativo. Así, el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje vinculados con el patrimonio, ha de ser un reto importante al que ha de hacer frente la educación patrimonial (Sevillano García, 2004).

Justamente, en este trabajo, tratamos de poner en valor la aplicación de programaciones, actividades y talleres didácticos relacionados con la salvaguarda y difusión de nuestro patrimonio histórico educativo. En esta línea, especial significativas resultan las relaciones entre Universidad y Centros Educativos de Infantil, Primaria y Secundaria, encauzadas a desarrollar actividades conjuntas que garanticen exponer y propagar dignamente nuestra memoria patrimonial histórico educativa. Toda una tarea importante a la que hay que hacer frente si queremos que la ciudadanía dialogue con el patrimonio educativo de una manera dinámica, activa, constructiva, lúdica, emocional y sentimental.

Marco contextual de la experiencia didáctica

La propuesta didáctica que presentamos en este trabajo tiene que ver con la configuración de un encuentro intergeneracional entre abuelo/as y nietos/as, concebido para intercambiar y poner en

valor entre unos y otros, cómo eran los juegos y juguetes del ayer, cómo han cambiado, cómo ha evolucionado, y cómo son los de hoy. El contexto de implementación del mencionado encuentro se enmarca en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. En la experiencia participa el alumnado de 5º curso de Educación Primaria del CEIP “Altos Colegios, Macarena”, de Sevilla, junto con una parte importante de sus abuelos/as.

Diseño de un Encuentro Intergeneracional en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

Objetivos

- Objetivo General: Generar desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla nuevos espacios y oportunidades didácticas orientadas a sensibilizar a la población infantil en la recuperación del patrimonio educativo.

Este objetivo general se concreta a su vez en los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar e implementar desde el Museo Pedagógico un encuentro pedagógico intergeneracional entre abuelos/as y nietos/as, orientado a recuperar los juegos y los juguetes tradicionales, como parte importante de nuestro patrimonio histórico educativo.
- Acercar al alumnado de 5º curso del CEIP. “Altos Colegios, Macarena” de Sevilla, el conocimiento histórico de juegos y juguetes, concebidos como una parte del patrimonio histórico educativo, para que tome conciencia de su valor social y cultural.
- Dar a conocer los distintos juegos y juguetes del ayer en comparación con los actuales, desde la práctica y el diálogo intergeneracional entre abuelos/as y nietos/as.
- Sensibilizar al alumnado y sus abuelos/as en la importancia de conservar el patrimonio inmaterial histórico educativo, compartiendo recuerdos y vivencias escolares relacionadas con la infancia, lo lúdico y la educación del ayer.
- Establecer una conexión más cercana entre el Museo Pedagógico “Altos Colegios” y el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Competencias

A través de la propuesta didáctica que presentamos, nos proponemos trabajar, especialmente con el alumnado de 5º curso de Educación Primaria, y en base a su programación curricular, las siguientes competencias:

- Competencia en comunicación lingüística: a través de la interiorización y redacción de conceptos específicos en un cuadernillo de actividades y del diálogo cara a cara con los abuelos/as.

- Competencia matemática: al utilizar en algunos juegos las figuras geométricas y al realizar series numéricas.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: las actividades se realizarán al aire libre y con materiales en su mayor parte reciclados.
- Competencia social y ciudadana: al tener lugar interacciones y conversaciones entre dos generaciones, desarrollándose actividades conjuntas.
- Competencia cultural y artística: al conocer, apreciar y valorar críticamente los juegos como patrimonio histórico educativo, a través de la representación artística de juegos y juguetes del ayer en sus correspondientes murales.
- Competencia para aprender a aprender: al pedírsele al alumnado que interiorice las normas necesarias para aprender a jugar a través de los juegos y juguetes de antaño.
- Autonomía e iniciativa personal: al tenerse que trabajar el control emocional entre las dos generaciones y la capacidad para afrontar las dificultades y contrariedades que se presenten.

Destinatarios

Directos: alumnado de 5º curso de Educación Primaria del CEIP “Altos Colegios, Macarena”, de Sevilla, junto con una parte importante de sus abuelos/as.

Indirectos: la comunidad educativa del CEIP “Altos Colegios, Macarena”, de Sevilla, en general, juntos con los familiares de los participantes, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y la ciudadanía, en general.

Esta propuesta puede ser transferible a cualquier grupo de alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria.

Contenidos

Los contenidos en torno a los cuales se apoya nuestra propuesta didáctica son los siguientes:

Contenidos conceptuales:

- Juegos y juguetes como patrimonio histórico educativo.
- Juegos y juguetes del ayer y de hoy.
- Juegos y juguetes: clasificación y tipología.
- La memoria oral de los abuelos/as en la puesta en valor del juego y el juguete como patrimonio histórico educativo.

Contenidos procedimentales:

- Fomento del diálogo y la comunicación.
- Capacidad de reflexión, análisis y comparación.
- Aplicación y puesta en práctica de una muestra de los juegos del ayer.
- Diseño y construcción de juegos con material reciclable.
- Representación artística de juegos y juguetes de antaño.

Contenidos actitudinales:

- Respeto por las opiniones de los mayores y escucha activa.
- Motivación del alumnado con respecto al trabajo en grupo.
- Respeto y sensibilización por el patrimonio histórico educativo.
- Deseo de conocimiento por nuestra herencia patrimonial e implicación en el desarrollo de actividades y talleres.

Recursos y materiales

Recursos humanos:

- Una alumna de prácticas de Pedagogía para desarrollar en el centro escolar las sesiones previas y posteriores al encuentro celebrado en el Museo Pedagógico.
- Seis personas voluntarias, que como monitoras, ayudarán al desarrollo y ejecución del encuentro intergeneracional en el marco del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Recursos materiales:

- Un aula o espacio que contenga proyector, pantalla de proyección, ordenador, etc.
- Museo Pedagógico.
- Un cuadernillo de trabajo para cada alumno/a.
- Una invitación para los abuelos, para incitarlos a participar en el encuentro.
- Conexión a Internet.
- Power Point con imágenes de juguetes antiguos en comparación con los actuales.
- Un ejemplar del DVD: *“El Museo Pedagógico de la Facultad de CCE de la Universidad de Sevilla: un espacio para contar historias”* (Álvarez Domínguez; Núñez Gil y Rebollo Espinosa, 2014).
- Distintos materiales para la elaboración de algunos juegos y juguetes tradicionales, a utilizar en el desarrollo del encuentro: recortables, cartón, pegamento, canicas, tablas, paneles, tizas de colores, una cuerda, una pelota, cartulinas, tijeras, pinturas de colores, cinta adhesiva, etc.

Temporalización

Sesión 1.	60 minutos	En el aula (una semana antes del encuentro)
Sesión 2.	180 minutos	En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (Museo Pedagógico)
Sesión 3.	60 minutos	En el aula (una semana después del encuentro)

Desarrollo de las actividades

Sesión 1. (60 minutos)

Se desarrolla en el centro educativo una semana antes del encuentro, teniendo lugar las siguientes actividades:

Presentación de la programación y actividades que se van a realizar

Se da la bienvenida a los participantes y se le describe el proyecto que se va a desarrollar. Se explica al alumnado que se van a realizar varias actividades referentes al patrimonio histórico educativo, concretamente sobre los juegos y juguetes con los que jugaron sus abuelos y abuelas en el pasado.

Seguidamente se reparte los cuadernillos al alumnado y se le explica cómo utilizarlo durante las diferentes sesiones que se van a mantener.

Trabajando el concepto “Patrimonio Histórico Educativo”

Se comienza con una lluvia de ideas en torno al concepto de patrimonio, en primer lugar, y de patrimonio histórico educativo, en segundo lugar, orientada a conocer los conocimientos previos de los estudiantes.

Seguidamente se le pide al alumnado que explique por escrito qué cree que es un Museo Pedagógico. Se le solicita además que construya su propia definición de patrimonio histórico educativo.

Los juguetes del Museo Pedagógico

Se proyecta el vídeo: “El Museo Pedagógico de la Facultad de CCE de la Universidad de Sevilla: un espacio para contar historias”, para conseguir que el alumnado reconozca algunos de los diferentes juguetes que se encuentran en el Museo Pedagógico.

Seguidamente se realiza un pequeño debate sobre las impresiones que han surgido tras el visionado del vídeo.

Sesión 2. (180 minutos)

Celebración del Encuentro Intergeneracional en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla:

Presentación del Encuentro Intergeneracional

Durante la presentación del encuentro, en primer lugar se les da la bienvenida a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y al Museo Pedagógico.

Se les pide a los abuelos y las abuelas que se presenten, ya que son ellos los protagonistas del encuentro.

Introducimos una presentación en power point que refleja algunos juegos y juguetes del ayer, evidenciándose la diferencias principales que existen en relación con los de hoy día. Todo ello, de cara a incitar a la reflexión e iniciar un diálogo al respecto entre mayores y pequeños. Así mismo, se invita a las personas mayores a que expliquen a qué jugaban ellos cuando eran pequeños y qué recuerdos o anécdotas tienen en relación con esos juegos. También se les pide a algunos niños/as que expliquen a qué juegan ellos en la actualidad y a qué dedican su tiempo libre. Durante la actividad, se fomenta un diálogo intergeneracional en el que se plantean preguntas y dudas y se resuelven con las mejores respuestas.

Para la siguiente actividad, se divide el grupo completo en dos más pequeños. Mientras uno de ellos representa en un mural sus juegos o juguetes favoritos de cuando eran pequeños, el otro grupo visita el Museo Pedagógico. Cuando terminan las actividades se intercambian los grupos.

Seguidamente bajamos al patio de la Facultad y se informa a los asistentes sobre los distintos juegos con los que se van a encontrar en el espacio destinado a ello. Se forman cinco grupos, se le asigna un monitor a cada uno de ellos y, posteriormente, cada grupo irá pasando por los diferentes juegos que se han preparado. Los estudiantes irán familiarizándose con ellos, tanto con la ayuda del monitor, como con la ayuda de los abuelos/as.

Se cierra el encuentro con el juego del corro y con la participación de todos los implicados.

Vamos a jugar

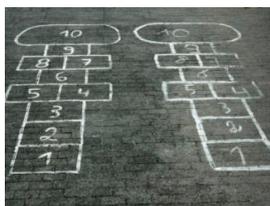
Se trata de que todos los participantes pasen por los diferentes juegos preparados para disfrutar del encuentro, y que son los siguientes:

- Un puzzle de piezas geométricas de colores, donde tendrán que realizar algunas figuras.
- El juego del tejo que se dibuja en el suelo con tiza blanca.
- El juego de la comba.
- El juego de tres en raya.
- El juego del corro de la patata.
- Los recortables gigantes. Vístete tú mismo.
- Juego de bolas “pin ball”.
- Carrera con chapas.

A continuación, en la siguiente galería fotográfica, se recoge una muestra de los diferentes juegos que se consideraron para que abuelos/as y nietos/as intercambiaran experiencias lúdicas de antaño:



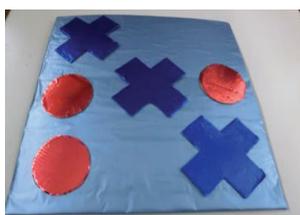
Puzzle



Tejo



Comba



Tres en raya



Corro



Recortables



Juego de bolas “pinball”



Carrera con chapas



Mural

Imagen 1: Cuadro recopilatorio de juegos de antaño diseñados para la celebración del Encuentro Intergeneracional.

Puesta en común, valoración de la experiencia y despedida

Una vez que el alumnado ha participado en el desarrollo de todas las actividades lúdicas, nos pasamos al espacio destinado para la clausura del encuentro.

Se realiza una última actividad donde se entrega a cada grupo un sobre que contiene varias tarjetas con distintas sílabas. Se les encomienda la tarea de descubrir dos palabras (Mu-se-o Pe-da-gó-gi-co).

Seguidamente se realiza una puesta en común sobre el encuentro, con la valoración oportuna de la experiencia tenida.

Se finaliza el encuentro con el agradecimiento por la participación activa y por el interés de todos los participantes.

A mayores y menos les obsequiamos con un cuadernillo y un lápiz, regalo del Museo.

Sesión 3. (60 minutos)

Tiene lugar en el centro educativo una semana después del encuentro. La sesión consiste en:

Reflexión y evaluación colectiva

En primer lugar, se realiza la actividad que aparece al final del cuadernillo, que consiste en unir con flechas los juegos del ayer con su similar hoy día. Una vez realizada se comentarán las diferencias que se encuentran entre estos juguetes.

Seguidamente, se les da una pequeña charla sobre el transcurso del encuentro que tuvo lugar en la Facultad y nuestra percepción al respecto.

Se les pide sus impresiones y reflexiones sobre la experiencia vivida en el encuentro.

Se les sugiere que expresen en el cuadernillo sus reflexiones finales a modo de autoevaluación. También se les pide que escriban una carta a sus abuelos/as rindiéndoles un pequeño homenaje y dándole las gracias por lo que les han aportado en sus cortas vidas.

Finalmente, se recogen los cuadernillos para la evaluación final del encuentro y el establecimiento de las oportunas conclusiones. Los cuadernillos formarán parte de los fondos del Museo Pedagógico.

Metodología

En el desarrollo de las distintas sesiones de la propuesta didáctica que presentamos, se lleva a cabo una metodología activa, participativa, lúdica y colaborativa, tanto por parte del alumnado, como por parte de los abuelos/as que intervienen en las actividades. Mediante el encuentro se pretende entablar un diálogo entre los participantes, a través del cual se pongan en valor los juegos y los juguetes del ayer, como importantes bienes patrimoniales de carácter histórico educativo. Así mismo, se pretende fomentar una reflexión empática y crítica sobre el tema a tratar entre todos los participantes. Las aportaciones de Freire (2007), nos parecen especialmente interesantes para el desarrollo del planteamiento metodológico que nos ocupa. Un diálogo intergeneracional coherente y asertivo resulta elemento imprescindible en las cuestiones que nos ocupan.

Ni qué decir tiene que en esta experiencia el alumnado tiene un papel primordial en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. El estudiante adquiere un papel activo, dinámico, crítico y empático. Los abuelos/as por otra parte, se convierten en agentes educadores por excelencia, tanto en cuanto se encargan de transmitir un conocimiento experiencial al alumnado participante.

Implementación y ejecución de la propuesta pedagógica

a) Primera sesión en el centro educativo

En el aula del centro educativo

Tras llegar al centro educativo a la hora prevista, en primer lugar, se comenzó explicando a las veinticinco niñas/os lo que se iba a hacer durante las distintas sesiones. Después, se repartieron los oportunos cuadernillos y se les explicó cómo tenían que realizar las actividades en compañía de sus abuelos/as, pasándose seguidamente a resolver cuantas dudas se plantearon.

A continuación, los alumnos/as se encargaron de responder a una serie de preguntas que se recogieron en los cuadernillos: definición de museo y de museo pedagógico; descripción de experiencias vividas en museos y en el Museo Pedagógico “Altos Colegios”; concepto de patrimonio histórico educativo; diferencia entre patrimonio tangible y patrimonio intangible; ejemplos de piezas patrimoniales histórico educativas. Tras las respuestas a estas cuestiones, se procedió al desarrollo de una puesta en común.

b) Segunda sesión: Desarrollo del Encuentro Intergeneracional en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Actividades y visita al Museo Pedagógico

Encuentro Intergeneracional

Llegado el día del encuentro, todo estaba previamente preparado para poder celebrarlo junto con los abuelos/as y niños/as participantes. A primera hora de la mañana, se recibe en el patio de entrada de la Facultad a mayores y pequeños y, tras la oportuna bienvenida, los trasladamos al lugar en el que tendrían lugar las sesiones de trabajo. Al encuentro asistieron finalmente veinticinco niños/as y casi una decena de abuelos/as, quienes vinieron acompañados de dos maestros y una

estudiante de magisterio en prácticas. Participaron además tres profesoras/es del equipo ejecutivo del museo y 6 alumnas/os colaboradores/as adscritas al mismo como estudiantes internas.

El encuentro comenzó con la presentación personal e individual de cada uno de los abuelos/as participantes. Tras ello, los alumnos/as se encargaron de expresar y exponer oralmente los contenidos que se trabajaron en la primera sesión celebrada en el centro escolar. Todo lo cual, con la intención de hacer partícipes de los mimos a los abuelos/as. Así, unos y otros trataron de intercambiar ideas, opiniones y perspectivas, particularmente en relación con la temática del encuentro: juegos y juguetes.

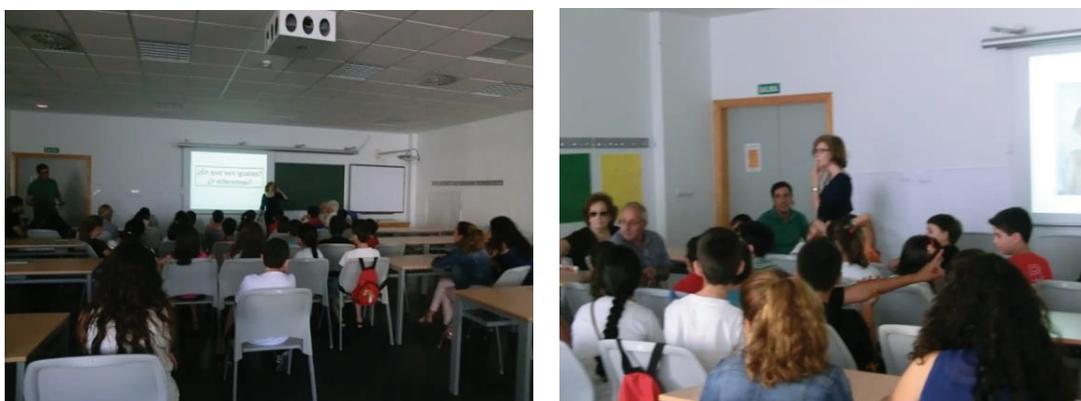


Imagen 2: Desarrollo del Encuentro Intergeneracional. Mayores y niños/as intercambiando ideas y conceptos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

Seguidamente se procedió a poner el power point elaborado para la ocasión, con algunas imágenes de juegos y juguetes de ayer y de hoy, que se había preparado para incitar a los participantes al diálogo con respecto al tema propuesto. Se presentaron imágenes relacionadas con: muñecas/os de antaño y en la actualidad; trenes de lata; caballos, canicas, peonzas, etc. En base a ellas, muchas fueron las intervenciones de abuelos/as y niños/as relacionadas con la puesta en valor de los juguetes y juegos de ayer y las diferenciaciones existentes en relación con los de hoy. Interesantes debates se desarrollaron en torno al tipo de juegos y juguetes que utilizan, los niños por un lado, y las niñas por otro. Tema que sin duda alguna suscitó mucho interés, sobre todo por parte del alumnado participante.

A continuación, se dio paso a la siguiente actividad. Para ello, se dividió la clase en dos grupos. Uno de ellos se quedó en un aula para dibujar en un mural el juego o juguete que más le gustaba cuando era pequeño o pequeña. Mientras, el otro grupo se encargó de realizar una visita guiada al Museo Pedagógico. Después se turnaron. Niños y niñas se implicaron activamente en la realización de los dibujos con distintos tipos de pinturas (ceras, rotuladores, colores de madera, gel de purpurina, etc.). En la misma línea, la visita al Museo resultó muy enriquecedora. Los pequeños mostraron un interés muy particular, que pusieron de manifiesto a través de múltiples preguntas y reflexiones que se presentaron públicamente y en voz alta.



Imagen 3: Dibujos de juegos y juguetes favoritos realizados en murales por los estudiantes participantes en el Encuentro Intergeneracional.

Tras la actividad anterior, nos dirigimos al patio de la Facultad, para comenzar a desarrollar el taller de juegos diseñado para la ocasión. Para ello se dividió el grupo en tres subgrupos y fueron turnándose, acompañados de una monitora, por los diversos juegos que se prepararon. Todos los estudiantes jugaron a todos los juegos con mucho interés y entusiasmo. El taller finalizó con el juego del corro. Para finalizar nos cogimos todos de la mano y jugamos al corro, cantando la canción de “el patio de mi casa”. Se cerró la sesión con una actividad de evaluación de la experiencia.



Imagen 4: Recopilación de los diferentes juegos a los que se jugaron en el patio de la Facultad con motivo del Encuentro Intergeneracional.

c) Tercera sesión en el centro educativo

En el centro educativo

A la llegada al CEIP. “Altos Colegios, Macarena”, de Sevilla, en la tercera sesión programada -de nuevo en el centro educativo-, nos encargamos de poner en común con el alumnado el resultado de las actividades realizadas en el cuadernillo de trabajo con ayuda de sus abuelos/as.



Imagen 5. Corrección de actividades en el CEIP. “Altos Colegios, Macarena”.

Los estudiantes, muy ilusionados con el proyecto en general, se encargaron de poner en común el resultado de las actividades realizadas. Especialmente, dedicamos un tiempo importante a dar a conocer las anécdotas escolares que habían dado a conocer a sus nietos los abuelos/as de los alumnos/as.

En esta sesión, aprovechamos para que pusieran en común las características que tenían los juegos y juguetes del ayer, en comparación con los de hoy. Se les preguntó a los niños/as si todavía jugaban a alguno de los juegos tradicionales de antaño y contestaron que sí. Así, aprovechamos para hablarles de la importancia de tales juegos, tanto por su antigüedad, como por sus beneficios para el desarrollo de nuestra personalidad. Esta actividad se completó con la puesta en común de otras realizadas en el cuadernillo de actividades. Tras algunas aportaciones del grupo clase, se aprovechó para contarles que antes se realizaban los juguetes de manera manual y artesana y ahora con la industria y las nuevas tecnologías se fabrican los juguetes en grandes cantidades y son económicamente más asequibles que antes.



Imagen 6: Estudiantes realizando actividades en sus cuadernillos.

Para finalizar esta sesión se les pidió a los estudiantes que realizaran un dibujo sobre juegos y juguetes tradicionales como conclusión final de la propuesta didáctica. Tras ello, no nos quedaba otra cosa que no fuera agradecer a los participantes el trabajo realizado y su implicación para con el proyecto desarrollado.

A modo de evaluación: reflexiones finales

El patrimonio educativo tiene un importante valor histórico y didáctico como fuente para la comprensión y el conocimiento del pasado, al tiempo que un poder insinuante que favorece la construcción de la memoria individual y colectiva, contribuyendo a propiciar la cimentación de las identidades de las personas. Tanto por su condición de fuente histórica, como por su capacidad didáctica para evocar el recuerdo personal y social, aquél, merece y requiere -simultáneamente-, ser preservado, salvaguardado, difundido, divulgado y puesto al servicio de la comunidad. Recuperar nuestra memoria histórico educativa, supone rescatar la memoria de las personas que aprendieron en la escuela de múltiples maneras; la de quienes innovaron y contribuyeron a su evolución; la de quienes hicieron de ella expresión de su ideología; y, la de quienes de forma anónima -con su tesón y lucidez-, fueron capaces de transmitir a su alumnado una serie de valores científicos y culturales, solidarios y de participación ciudadana, de responsabilidad y del trabajo. Traer a colación en el presente los recuerdos escolares de las personas mayores, contribuye firmemente a reconstruir la memoria del pasado de la educación. En este sentido, la organización de encuentros intergeneracionales, concebidos para poner en valor los testimonios de la escuela, ligados a las viejas generaciones, se convierte en interesantes propuestas didácticas, capaces de propiciar espacios para sensibilizar a los más pequeños en el estudio y recuperación de la memoria tangible e intangible de la educación. En esta ocasión, los juegos y juguetes como patrimonio educativo de la humanidad, se ha convertido en una temática de especial interés para mayores y pequeños, en la medida en que juntos han reconstruido conceptos, pensamientos y sentimientos ligados a una particular sensibilidad patrimonial histórico educativa.

Llegados a este punto, procederemos a continuación a destacar los aspectos más relevantes de la propuesta didáctica que hemos diseñado e implementado, con la intención principal de poner en valor los juegos y juguetes del ayer como patrimonio de la educación.

Resulta oportuno destacar en primer lugar, el activo papel que han mantenido los alumnos participantes en el proyecto que nos ocupa. Podemos decir que tras su implicación, pequeños y también mayores, han podido tomar conciencia del valor e importancia de los juegos y juguetes como bienes patrimoniales. Es destacable cómo el alumnado participante ha podido conocer una gran cantidad de juegos tradicionales de la mano de sus abuelos/as. Éstos, con ilusión y compromiso han actuado como relatores de experiencias lúdicas del ayer, que también hoy adquieren un valor patrimonial importante. Niños/as han tenido una buena oportunidad para aprender a poner en valor los juegos y juguetes con los que jugaban sus abuelos/as, así como las diversas dificultades a las que los mayores tenían que hacer frente cuando eran pequeños para conseguir un juguete.

El desarrollo de esta propuesta didáctica ha supuesto un reto importante para el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en la medida en que se ha puesto a disposición de la comunidad educativa y de la ciudadanía una atractiva experiencia pedagógica que ha permitido que nietos/as y abuelos/as se encuentren y dialoguen en aras de que los más pequeños de nuestra sociedad sean capaces de valorar las dificultades con las que los mayores fueron educados en otros tiempos. Podemos decir que en esta ocasión y gracias a la actividad lúdica, unos y otros han sido capaces de dialogar para juntos construir pensamiento y conocimiento. En la misma línea, fomentar desde la Universidad experiencias didácticas en consonancia con centros educativos de educación primaria, constituye una interesante propuesta que contribuye a hacer de la institución universitaria un órgano preocupado por la educación en otros niveles educativos. Abrir las puertas del Museo Pedagógico a la comunidad educativa de educación primaria es y seguirá siendo una interesante alternativa pedagógica que enriquece sin duda a ambas instituciones. Este tipo de actividades resultan de especial interés para el alumnado, y además, a través de ellas, se trabaja de forma transversal múltiples competencias de carácter transversal ligadas al currículo escolar. Junto a ello, se les introduce en el conocimiento de una parte de la Historia de la Educación y se les transmiten valores y actitudes relacionadas con la necesidad de contribuir desde lo local en el estudio, recuperación y difusión del patrimonio histórico educativo.

En definitiva, queremos señalar que el Encuentro Intergeneracional diseñado e implementado en el marco del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, ha puesto de manifiesto una serie de posibilidades pedagógicas importantes, relacionadas con la necesidad de poner en valor nuestro patrimonio histórico educativo a través de la puesta en valor de testimonios orales de abuelos/as que han colaborado activamente con sus nietos/as en la experiencia educativa que hemos descrito. A través de esta experiencia, al igual que ocurre con otras tantas, podemos decir que convertimos al Museo Pedagógico en un verdadero espacio de memoria, en un lugar que nos permite visibilizar el pasado de la escuela, en un sitio en el que se encuentran generaciones del ayer y del hoy para dialogar y reflexionar sobre las características de los juegos y los juguetes a lo largo de la historia.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ DOMINGUEZ, P. (2009). *Museos de Pedagogía, enseñanza y educación: El museo pedagógico andaluz y sus posibilidades didácticas*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Sevilla.
- ÁLVAREZ DOMINGUEZ, P. (2010). Aquellos libros, aquellas escuelas: configuración de una conciencia patrimonial histórico-educativa en la ESO. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 20, 283-306.
- ÁLVAREZ DOMINGUEZ, P. (2011). Museos virtuales de Pedagogía, Enseñanza y educación. Hacia una didáctica del Patrimonio Histórico-Educativo. *Educación artística, Revista de Investigación*. 2, 23-27.

- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P.; NÚÑEZ GIL, M. y REBOLLO ESPINOSA, M. J. (2012): Viaje hacia una realidad inacabada: el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, nº 8, diciembre, 157-176. En línea: <http://revista.muesca.es/documentos/cabas8/MUPEFASE.pdf> ISSN 1989-5909
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P., NÚÑEZ GIL, M. y REBOLLO ESPINOSA, M.J. (2014): *El Museo Pedagógico de la Facultad de CCE de la Universidad de Sevilla: un espacio para contar historias*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Sevilla (DVD).
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P.; NÚÑEZ GIL, M. y REBOLLO ESPINOSA, M.J. (2015): El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: el patrimonio escolar como recurso científico y didáctico. En RUIZ DE LACANAL RUIZ-MATEOS, M^a D. (ed.): *Colecciones Educativas de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Real Academia de Santa Isabel de Hungría, 43-62.
- CAMPOS CARRASCO, J.M. (2001). El patrimonio histórico-arqueológico: Investigación y difusión. En ESTEPA JIMÉNEZ, J.; DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA LÓPEZ, J. M. (Eds.). *Museo y Patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Huelva, 97-105.
- FONTAL MERILLAS, O. (2003). *La Educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Argentina Editores, S.A.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectiva de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universidad.
- MARTÍN PIÑOL, C (2013). *Manual del centro de interpretación*. Gijón: TREA.
- MATTOZZI, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. En ESTEPA JIMÉNEZ, J.; DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. Y CUENCA LÓPEZ, J. M. (Eds.). *Museo y Patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Huelva, 57,95.
- METOS RUSILLO, S.M. (2012). *Manual de comunicación para museos y atractivos patrimoniales*. Gijón: TREA.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McCRAW. HILL.
- VIÑAO FRAGO, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*. 28(2). 17-42.

Mujeres de anuncio. Evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española

Women from announcement. Changing patterns of female identity in the Spanish advertising

María José Rebollo Espinosa
Universidad de Sevilla

Resumen:

El Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla, continuando con sus tareas de investigación y difusión de la Historia de la educación española a través de una didáctica crítica, ha puesto en marcha desde noviembre una nueva exposición financiada por la Unidad de Igualdad de dicha Universidad. Partiendo del principio básico de que el Museo debe poner constantemente en relación pasado y presente, y de la premisa de que la publicidad es un potente mecanismo de educación informal y, a la vez, una eficaz fuente para la investigación histórico-educativa, la finalidad fundamental de esta experiencia ha sido mostrar cómo ha evolucionado la imagen de las mujeres ofrecida como modelo en los anuncios gráficos de las revistas españolas del siglo XX.

Palabras clave: publicidad y género, historia de la educación de las mujeres, España siglo XX, estudios de género, identidades femeninas.

Abstract:

The Pedagogical Museum of the Faculty of CC. Education of the University of Seville, continuing its research and dissemination of the history of Spanish education through a critical teaching, has launched since November a new exhibition funded by the Equality Unit of the University. Starting from the basic principle that the Museum must constantly put past and present relationship, and the premise that advertising is a powerful mechanism for informal education and, at the same time, an effective source for historical and educational research, the purpose essence of this experience has been to show how it has evolved the image of women offered as a model in the ads of the Spanish magazines of the twentieth century.

Keywords: advertising and gender, history of education of women XX century Spain, gender studies, women's identities



Por segundo año consecutivo, el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación ha tenido la oportunidad de llevar a cabo una experiencia financiada por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Sevilla. Con el refrendo del éxito conseguido el pasado curso con la Exposición "Aprendiendo a ser mujer en la España del siglo XX"¹, de nuevo se ha montado una muestra temporal dedicada a un tema en relación asimismo con la historia de la educación de las mujeres en nuestro país. En esta ocasión, la muestra se ha titulado "Mujeres de

anuncio. Evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española". Fue inaugurada el 5 de noviembre de 2015 y permanece abierta en el momento de cerrar esta reseña².

Se ha funcionado con una estructura similar a la ya empleada, conectando la exposición con otra iniciativa simultánea, puesto que se ha comprobado que la unión de ambos proyectos aumentaba su eficacia formativa y aseguraba la asistencia provechosa de un público más amplio. En la pasada edición se hizo con el Ciclo de Conferencias titulado "Construyendo identidades femeninas saludables: una revisión de las nuevas formas de transmisión sexista", coordinado por la profesora Marina Núñez Gil y subvencionado igualmente por Igualdad. Este curso se ha incardinado en el Seminario "50 sombras de la violencia hacia las mujeres", organizado en esta ocasión por la asociación Páginas Violeta, del 3 al 5 de noviembre en la Facultad de Ciencias de la Educación³.



¹ Esta experiencia fue relatada en el n.º 13 de esta misma revista, pp. 151-159, 2015.

² La exposición fue difundida a través de las redes de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE); la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) y la Red Iberoamericana para la Investigación y la Difusión del Patrimonio Histórico-Educativo (RIDPHE)

Y además fue anunciada mediante los siguientes enlaces:

<https://twitter.com/patrimonioeduca>

<https://www.facebook.com/patrimonioeducativo#>

<http://grafosfera.blogspot.com.es/2015/11/mujeres-de-anuncio.html>

<http://fcee.us.es/node/1172>

³ En el Seminario se trabajaron nuevas formas de violencia contra las mujeres, como las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación, que facilitan los delitos cibersexuales y se ofrecieron alternativas y propuestas basadas en la coeducación y en la construcción de nuevos modelos de feminidad y masculinidad capaces de establecer relaciones sociales y amorosas más sanas. Ante una audiencia de lo más implicada y participativa, las dos conferenciantes

La publicidad, un fenómeno mediático presente en nuestra vida cotidiana desde hace más de un siglo, no solo sirve para vender productos, sino que también contribuye a la construcción de nuestras identidades personales. Se convierte, pues, en una poderosa vía de educación informal, que puede estudiarse además desde un punto de vista histórico, diacrónicamente.

El evidente protagonismo de la mujer en los anuncios nos lleva a utilizarlos asimismo como fuente para interpretar los procesos de socialización de género. Esta exposición muestra, en concreto, la evolución de los modelos de heteroidentidad femeninos ofrecidos por la sociedad patriarcal de la España del siglo XX a través de la publicidad gráfica. Ésta funciona a veces como reflejo de la realidad; otras ofreciendo sueños y creando deseos; y otras, las menos, como avanzadilla, proponiendo nuevas formas de ser mujer; pero sin perder nunca de vista su objetivo primordial, el captarlas como consumidoras.

Consideramos muy importante, por consiguiente, trabajar desde las aulas una alfabetización audiovisual que permita la lectura crítica, pasada y presente, de los estereotipos de género sobre los que se diseña el tratamiento publicitario del cuerpo de las mujeres, de sus rasgos de personalidad, de los roles que desempeñan y de los espacios que habitan.

El formato de muestra expositiva es una forma sintética, atrayente y muy visual de adentrarnos en la temática y de enganchar al público para que aprenda a mirar con gafas de género y conciencia crítica los spots publicitarios. Más concretamente, los objetivos que nos planteamos a la hora de llevar a cabo esta iniciativa fueron los siguientes:

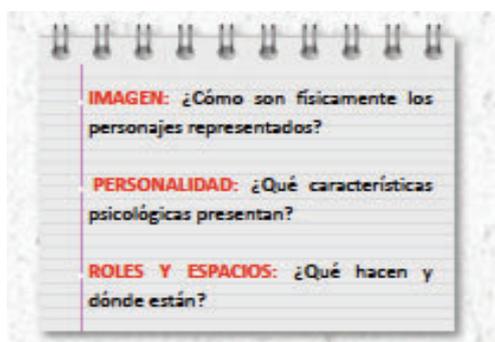
- Estudiar la publicidad como uno de los recursos informales de educación femenina.
- Analizar en profundidad la evolución de los modelos de identidad femenina proporcionados a través de esta vía de socialización.
- Contribuir a la alfabetización visual crítica, con perspectiva de género.
- Reconstruir los procesos históricos de formación de las mujeres a través del patrimonio material e inmaterial.
- Complementar la información al respecto reflejada en los manuales al uso, de una manera más atractiva y vivencial.

que intervinieron fueron Carmen Ruiz Repullo (“Cuando el amor empacha... modifica tu menú” y “Violencia sexual tras las pantallas”) y Eva María de la Peña Palacios (“La talla 38 me aprieta el...”) Además, Patricia Davis y Mercedes Rubio estrenaron “Linaje” una aplaudida performance que generó un interesante debate.



El público que ha ido pasando por la exposición se componía fundamentalmente de los grupos de Historia de la Educación Contemporánea y Diversidad y Coeducación y otras asignaturas de nuestros planes de estudio en cuyos temarios se incluyen específicamente los contenidos de la muestra, realizando visita guiada por su profesorado, la comisaria de la exposición o el personal del Museo preparado especialmente para ello. Pero dado que el acceso es libre, profesoras interesadas en cuestiones de género llevan a su alumnado a la Exposición como complemento curricular de sus materias de enseñanza: Corrientes Contemporáneas de Educación, Didáctica, Sociología de la Educación u Orientación Escolar, por ejemplo. Asimismo, tras la buena experiencia del año anterior, se mostrará a alumnado de secundaria que tiene concertada visita al Museo, adaptando, por supuesto las explicaciones necesarias al nivel del grupo visitante.

Seis grandes paneles de contenido, sintetizaban en textos e imágenes la información básica sobre la temática. Aparte de un primer panel introductorio y uno final para indicar cómo seguir trabajando, el contenido del resto se organizó atendiendo a tres grandes categorías para analizar el tratamiento que se da a las mujeres en los anuncios: imagen, personalidad y roles y espacios.



Los títulos respectivos de los paneles eran estos:

1. *Publicidad, Género, Educación e Historia* (a modo de introducción conceptual)

La publicidad emplea un lenguaje especial. Dialoga directamente con los receptores a través de la afectividad, estimula sus sentimientos más que su razón, de hecho, quizá sea precisamente ahí donde radican en gran medida las claves de su éxito porque juega apelando a las ilusiones, la fantasía, los deseos insatisfechos o las pasiones, e incluso a otros componentes negativos de la personalidad como los miedos o las envidias, siempre y cuando éstos resulten eficaces para la venta del producto anunciado. Los mensajes publicitarios son siempre dobles, puesto que su intención no es únicamente la de convencer de las bondades objetivas de lo que se vende, sino que, paralelamente y de una forma más o menos sutil o explícita, pretende cautivar a las compradoras con promesas de felicidad consecuentes a la adquisición del producto. Por eso nos interesa tanto trabajar la publicidad desde la educación, porque se trata de un mecanismo de transmisión de valores que utiliza un sistema de comunicación persuasivo, seductor y engañoso incluso, impregnado claramente de ideología, es decir, de una manera de ver el mundo asentada en valores potenciados por la sociedad de consumo.



La publicidad nos ofrece, pues, modelos que nos representan para que nos sintamos identificadas, pero también nos presenta aquéllos con los que nos gustaría identificarnos. En cualquier caso, para lograr esa identificación, la realidad se simplifica y queda reducida a estereotipos que representan estructuras cognitivas que contienen conocimientos, imágenes, creencias y expectativas sobre los diferentes grupos humanos, fácilmente reconocibles y aceptables sin ser cuestionados.

A fuerza de repetir buenos eslóganes acompañados de imágenes sugerentes, los mensajes publicitarios terminan vendiéndonos el producto y algo más: denotan las ventajas de lo que venden, lo *anuncian*, pero además, jugando con las connotaciones añadidas, *enuncian* el modo de ser mujer. La publicidad puede convertirse, por consiguiente, en un eficaz recurso para diagnosticar el sistema de creencias, de valores, de lo que se espera, permite o prohíbe a las mujeres en cada época histórica.

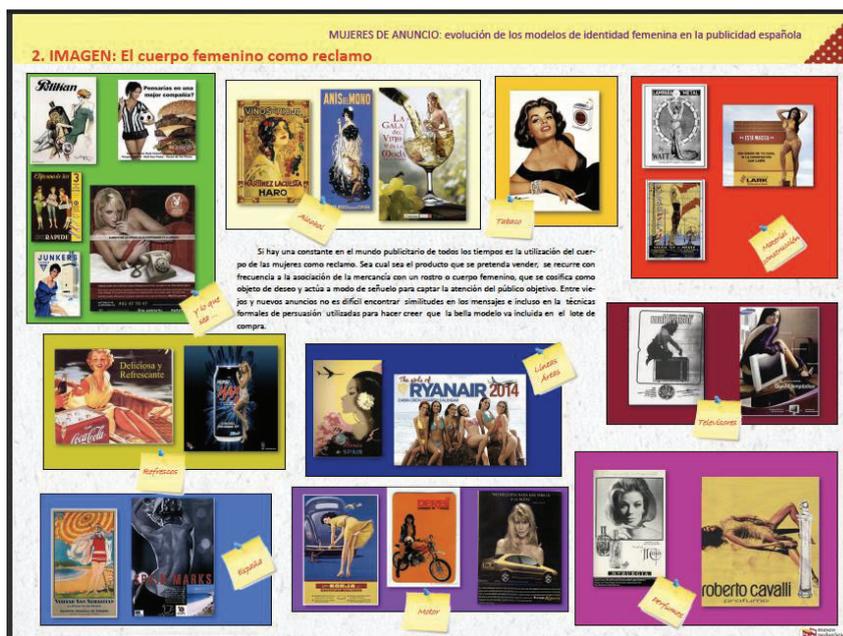
En un fugaz recorrido por la evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española, podemos señalar cuatro grandes etapas, derivadas de las circunstancias sociopolíticas que atraviesa el país:

- 1900-1940: Durante las primeras cuatro décadas del siglo la publicidad a pesar de ir teniendo una presencia muy notable en el mercado y de ir adquiriendo una técnica paulatinamente más compleja, sostiene un discurso axiológico demasiado simple que casi no refleja los progresos conseguidos por las mujeres del momento.

- 1940-1960: En el primer franquismo encontramos una publicidad constreñida por el discurso de la domesticidad impuesto por la ideología dominante, que se empeña en el retorno paradigmático del Ángel del Hogar.
- 1960-1980: Las transformaciones económicas crearán a través de la publicidad nuevas necesidades, el mercado hará de las mujeres aliadas de su causa, las convertirá en protagonistas del consumo, dotándolas de una aparente capacidad para la toma de decisiones, aunque en el fondo sólo signifique poder elegir qué comprar o, al menos qué desean comprar: cambiaba el envoltorio, pero el mensaje básico permanecía.
- 1980-2000: El capitalismo neoliberal de finales de siglo recurre a la publicidad dentro de sus sofisticadas técnicas de mercado, haciendo uso y abuso de la imagen de las mujeres. Emergen nuevos estereotipos, sin haberse eliminado

2. IMAGEN: El cuerpo femenino como reclamo.

Si hay una constante en el mundo publicitario de todos los tiempos es la utilización del cuerpo de las mujeres como reclamo. Sea cual sea el producto que se pretenda vender, se recurre con frecuencia a la asociación de la mercancía con un rostro o cuerpo femenino, que se cosifica como objeto de deseo.



3. IMAGEN: La belleza como mandato.

La belleza es un mandato de género ineludible para las mujeres y casi ausente para los hombres. Obliga a la interiorización de la idea de que el cuerpo femenino es imperfecto por definición y de que todas sus partes son infinitamente mejorables. En la actualidad ese discurso ha adquirido tintes

de imperativo. La publicidad se tiñe con elevadas dosis de un erotismo que raya a veces en pornografía, usando sin pudor el cuerpo de las mujeres. Dos mecanismos de diseño que subrayan este abuso son la cosificación y la fragmentación.

4. *PERSONALIDAD: Aprendiendo a ser y a estar.*

Los anuncios del pasado muestran una personalidad femenina regida por la esfera de las emociones, de los sentimientos, de la afectividad, del corazón, complementaria (mejor subordinada) a la masculina, visiblemente más racional e intelectual. Los estereotipos de rasgo más frecuentes son los de una mujer entregada, seductora, hogareña, algo histérica y envidiosa, consumidora y moderna a partir de los sesenta. Hoy la mujer sigue apareciendo a menudo como un ser débil y un tanto torpe para realizar actividades “masculinas”. El mercado la busca como público objetivo netamente consumidor. Su vertiente seductora se acentúa y ya no se dirige hacia el único propósito del matrimonio, porque aparentemente el derecho a su sexualidad está más reconocido. Pero la sumisión cercana al maltrato o a la violencia más explícita desgraciadamente vende y los ejemplos de anuncios cada vez más crudos, aumentan.

5. *ROLES Y ESPACIOS: El hogar expandido.*

Desde la publicidad se ratifica que el ámbito público, el valorado como serio e importante, es cosa de hombres, mientras que el ámbito de lo privado es el propio de las mujeres. Cuando éstas se salen de su espacio casi siempre es para desempeñar tareas que prolongan las domésticas, como si el hogar sencillamente se hubiera expandido. En el pasado y en el presente, pues, (aunque con matices) los roles femeninos por excelencia son los de madre y ama de casa. Los espacios públicos y los roles profesionales son, en cambio, mucho menos escasos para las protagonistas de los anuncios.

6. *Qué hacer hoy: mecanismos de denuncia y propuestas didáctica.*

Para combatir los efectos negativos de la publicidad sexista habrá que fomentar buenas prácticas (denuncias, boicots comerciales, premios a anuncios creativos que no sostengan estos estereotipos, etc.), pero, sobre todo, educar la mirada, implementar una adecuada alfabetización audiovisual.



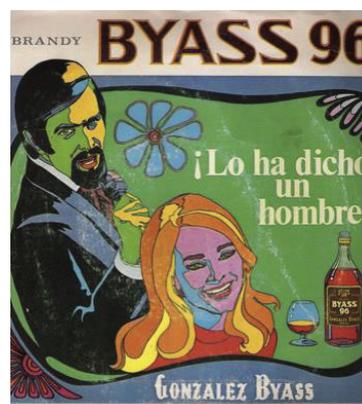
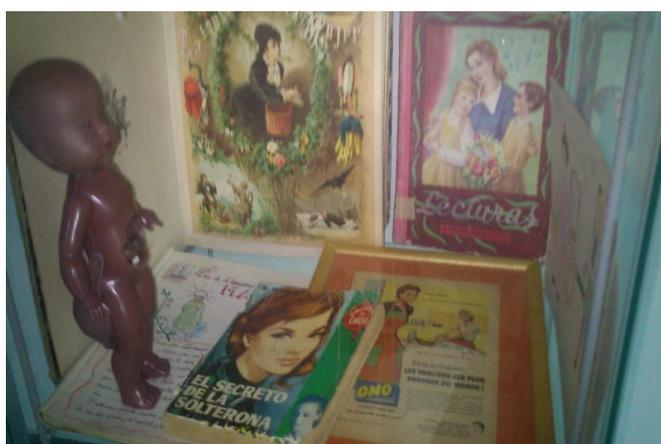
Además, para reforzar lo que se cuenta en los paneles, se montaron dos tablones expositores con:

- a) REVISTAS antiguas con más ejemplos de publicidad no contemplados en los paneles. A partir de ellos el público se implica más directamente en los contenidos y puede comprobarse cómo utilizan personalmente las herramientas de análisis explicadas. En la cartela correspondiente a este tablón se pregunta: *¿Qué imagen de mujer? ¿Qué modelos de identidad femenina aparecen en estos anuncios?*



- b) PUBLICACIONES recientes *Para saber más sobre Publicidad y Género*, con el fin de subrayar la actualidad de las investigaciones en torno a la cuestión y la necesidad de continuar estudiándola a distintos niveles.

Y todo ello se completa con una VITRINA donde se muestran otras posibles vías de transmisión de estereotipos femeninos que actúan en paralelo con la publicidad y que, casi siempre, apuntalan los mismos modelos desde diferentes fuentes de referencia identitaria más o menos formales. Hablamos de los manuales y cuadernos escolares, los juguetes, el cine, la música, la literatura, o incluso el “merchandising” utilizado desde mucho tiempo atrás como promoción de ventas, para captar aún más la fidelidad de las compradoras con regalos. Al observar la selección, se pregunta al público: *¿Y qué modelos identitarios para las mujeres se transmiten a través de estas otras vías? ¿Refuerzan o contradicen a la publicidad?*



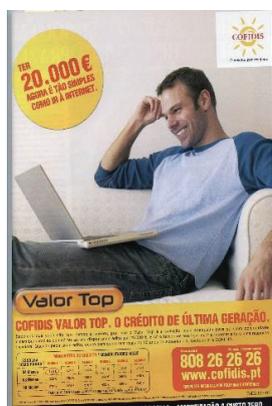
Señalar también que un par de señales de ADVERTENCIA ponen sobre aviso a quienes contemplan la muestra de que los anuncios sexistas que aparecen están ahí solo como recurso didáctico,

con objeto de hacer de ellos una lectura crítica y una denuncia social. En ningún caso queríamos hacer propaganda de los productos anunciados, sino todo lo contrario: incitamos al boicot comercial consciente y explícito de dichos productos como eficaz intervención en nuestras manos.



Para la evaluación de la experiencia se empleó el cuestionario de valoración facilitado por la Unidad de Igualdad, cuyas conclusiones han sido muy favorables, mostrando el alto índice de interés despertado por el tema, así como un dictamen realmente positivo acerca del nivel de contenidos y la estructura de la exposición. Se ha optado por utilizar asimismo una medición más cualitativa de los resultados. Los grupos de estudiantes de las materias antes mencionadas, tras la visita guiada, realizaron actividades didácticas complementarias objeto de evaluación como créditos prácticos de dichas asignaturas. Éstas son las ACTIVIDADES propuestas:

- a) Buscar en revistas actuales tres anuncios en los que aparezcan representadas mujeres y llevar a cabo el mismo proceso de análisis planteado, esto es: estudiar qué se dice en ellos acerca de la imagen de las mujeres, sus rasgos de personalidad, los papeles que desempeñan y los espacios que ocupan.
- b) Localizar algún ejemplo de “anuncio doble”, como los que se presentan en las estrategias didácticas sugeridas en la exposición, para identificar las diferencias derivadas de que vayan dirigidos a un público objetivo masculino o femenino y reflexionar críticamente sobre ellas.



- c) Seleccionar a través de internet un anuncio tipificado como sexista y diseñar un contraanuncio que elimine justamente los elementos que supongan discriminación hacia las mujeres, pero sin perder la fuerza comercial.

Después de varios meses de funcionamiento y habiendo tenido ocasión de recibir a un público bastante heterogéneo, entendemos que se han conseguido en gran medida varios de los efectos deseados al plantear la actividad:

- Sensibilizar, provocando a veces, para contrarrestar la peligrosa habituación a la presencia de estereotipos discriminatorios hacia las mujeres en la publicidad.
- Invitar a la reflexión y a la mirada crítica con perspectiva de género.
- Aportar sencillas claves de análisis para afinar esa mirada.
- Describir cauces institucionales para la denuncia de publicidad sexista
- Animar al boicot de las firmas comerciales que la emplean.
- Plantear sugerencias didácticas para trabajar desde las aulas en la alfabetización audiovisual.
- Seguir contribuyendo a la investigación y a la docencia que permita desvelar este mecanismo generador de violencia simbólica.

En cuanto a la valoración personal, comprobamos con satisfacción que la puesta en escena de lo diseñado responde a nuestras expectativas, habiendo recibido además el visto bueno de expertas en el tema -como la profesora Eva de la Peña, ponente en las Jornadas, que la visitó con entusiasmo científico-, así como peticiones externas para compartir la muestra expositiva. El montaje está a disposición de las personas interesadas, previa petición al Museo, puesto que una de sus mayores expectativas es siempre la difusión e intercambio de conocimientos entre diferentes espacios educativos.

Bajo los cimientos del Colegio Público segoviano “Domingo de Soto”: la escuela de los Huertos en la posguerra desde un relato escolar

**Under the foundations of segoviana Public School "Domingo de Soto":
school Huertos in the postwar period in from a story escolar**

Miriam Sonlleva Velasco

Resumen

En el presente trabajo hacemos un recorrido histórico por el antiguo Colegio Público de los Huertos de Segovia desde un relato escolar enraizado en la década de los años cuarenta. A través de las palabras de su narrador viajamos al recuerdo de sus aulas, sus enseñanzas, sus maestros, su alumnado, así como de las rutinas diarias que se llevaban a cabo en esta institución educativa, enclavada en uno de los distritos comerciales más importantes de la capital en aquellos años.

Palabras clave: Escuela urbana. Posguerra. Relato escolar. Segovia.

Abstract.

In this paper we make a historical tour of the old Public School of the Orchards of Segovia from a school story rooted in the nineteen forties. Through the words of the narrator travel to the memory of their classrooms, their teachings, their teachers, their students and daily routines that took place in this educational institution located in one of the most important commercial districts of the capital in those years.

Keywords: Urban school. Postwar. School Story. Segovia.

En memoria de Gregorio, antiguo alumno del Colegio de los Huertos

Introducción



Fachada del actual Colegio Público "Domingo de Soto", Segovia

Bajo los cimientos del actual Colegio Público de Educación Infantil y Primaria "Domingo de Soto" de Segovia, construido hace unos 30 años, se encontraba en los años cuarenta del siglo pasado, el antiguo colegio de "Los Huertos". El Colegio de los Huertos recibía su nombre de la Plaza en la que se encontraba ubicado. Se trataba de una escuela pública nacional masculina, adscrito a la Escuela de Magisterio de la ciudad que solía servir por su proximidad a ésta, como centro de prácticas para los aspirantes a maestros de Segovia.

Este centro se dedicaba a las enseñanzas obligatorias prescritas por la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 que iban desde los seis hasta los doce años. La enseñanza elemental comprendía las edades desde los seis hasta los diez años y el periodo de perfeccionamiento iba desde los diez a los doce años.

Esta institución escolar estaba ubicada a escasos doscientos metros de una de las zonas comerciales y de negocios más importantes de la capital, la Plaza Mayor. A la variedad de productos que se podían comprar en las muchas tiendas de alimentación que rodeaban al colegio, se sumaban las

tabernas, posadas, barberías, sastrerías, boticas y un sinfín de negocios que aprovisionaban a los segovianos no sólo de la capital, sino también de la provincia, a los que acudían para realizar sus compras.

La zona donde se ubicaba el colegio también era un importante centro de transmisión cultural. El abundante número de iglesias, monumentos históricos e instituciones públicas que se encontraban en este distrito la convertía en lugar de visita obligada para los habitantes de Segovia y su provincia.

Los colegios urbanos de aquella época poseían unas características bien diferenciadas a los rurales. Mayores y mejores servicios, edificios escolares dedicados en exclusiva a la labor educativa, personal cualificado y actuaciones distintas para cada agente educativo.

El diseño de la escuela urbana coincidía con un proyecto graduado. El espacio escolar se subdividía en tantas aulas como cursos preveía el sistema de enseñanza, microespacios relacionados entre sí pero a la vez autónomos que permitían clasificar a los niños por criterios cronológicos, mentales e instructivos¹. Este tipo de organización se asemejaba a la organización del trabajo industrial y respondía a técnicas disciplinarias de control social. También las aulas reproducían cierta organización de las relaciones sociales internas. La fijación del alumnado en sus pupitres y la inmovilidad hacían posible ciertas formas de circulación del saber así como unos movimientos calculados de los actores en el escenario educativo².

La ubicación, sus características y peculiaridades hicieron convertirse al colegio de los Huertos en uno de los más peculiares de la capital segoviana.

A través del relato escolar de uno de sus alumnos, Gregorio, escolarizado en aquel contexto escolar en la década de los años cuarenta, vamos a adentrarnos en el conocimiento de esta escuela y lo que bajo sus paredes se enseñaba.

¹ Viñao Frago, A. (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista de Educación*, 228 (62), 279 – 304.

² Escolano Benito, A. (2007). El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*, 1(2), 1-12.

RELATO ESCOLAR

El edificio escolar

En Segovia durante los años de la posguerra había dos tipos de escuelas, públicas y privadas. A las escuelas públicas iban los niños de las familias de nivel medio – bajo, mientras que a las escuelas privadas, que solían de ser de curas, solían ir los niños de las familias adineradas, esos que siempre iban bien vestidos, con sus trajes y sus zapatos limpios, a los que no les dejaban arrimarse a los niños pobres.

El colegio de “los Huertos” estaba situado en la zona del Casco Antiguo de Segovia. Era un colegio público sólo para niños y la imagen que tengo de él, es de un edificio grande al que accedías por unas escaleras y llegabas a un pequeño rellano que dividía el piso en dos partes. A un lado estaban las aulas 1, 2 y 3 y al otro la 4, 5 y 6 que correspondían con los seis cursos obligatorios que debías hacer para aprobar la Educación obligatoria. En ese piso también había una sala de profesores y un despacho para el Director.

En la parte de abajo del edificio, había un almacén donde se guardaban los materiales antiguos que ya no se usaban y que estaba cerrado con llave.

Nuestro colegio tenía un patio muy grande y allí estaban los aseos, recuerdo que más o menos había veinte servicios y también teníamos en el patio una fuente con agua potable para poder echar un traguito de agua cuando teníamos sed mientras jugábamos en el recreo.

Íbamos a la escuela todos los días, a excepción de los domingos y el horario era partido. Por las mañanas íbamos de 9 a 1 y por las tardes de 3 a 6. A media mañana, teníamos un recreo, sobre las 11, que duraba media hora, y le aprovechábamos para comer el bocadillo y jugar al fútbol en el patio.

Todas las aulas eran más o menos iguales. Tenían entre diez y veinte metros de largas, las paredes estaban pintadas de color blanco y el suelo era de terrazo. Teníamos una estufa de leña en cada una, que encendíamos en invierno, con materiales antiguos del almacén. Los maestros nos mandaban bajar allí a los niños a romper algunas mesas, sillas o armarios viejos y subirlos a clase para calentarnos.

En cuanto a la distribución, las clases estaban llenas de pupitres de madera, en los que nos sentábamos dos niños por cada uno. Nuestros pupitres tenían en la parte delantera una pequeña franja donde estaban los tinteros y allí poníamos nuestras plumas.

Todos los pupitres estaban orientados hacia la mesa del profesor. Enfrente, justo al lado de la mesa, estaba una pizarra muy grande, que tenía encima un crucifijo, la fotografía de Franco y la de la Virgen. Y a la derecha, había un armario enorme lleno de libros.

El recuerdo que tengo de aquellas clases era de lugares fríos, tristes, sobrios... no había murales, ni dibujos de los niños, ni ningún tipo de decoración, sólo un gran mapa de España a un lado de la pared daba un poco de colorido a aquellas paredes blancas.

El único mes que todo aquello cambiaba era en mayo, cuando los niños llevábamos flores a la Virgen María y decorábamos toda la clase con nuestros ramitos de chiviritas y amapolas.

El alumnado y las familias

La población escolar estaba formada por niños de edades comprendidas entre los ocho y los catorce años y todos éramos de Segovia capital, de los barrios cercanos a la Plaza Mayor. En aquella zona de la Plaza había familias de todo tipo, desde gente obrera a personas con mucho dinero y por eso había varios colegios.

Las familias de los niños que iban a mi colegio, eran personas de clase trabajadora. Las otras familias de la zona, que tenían más recursos llevaban a sus hijos a los otros colegios del barrio, a los de la Iglesia, como eran las Madres Jesuitinas y las Concepcionistas.

Los niños que iban a esos colegios nada tenían que ver con nosotros. Ellos iban bien vestidos, con sus uniformes y sus zapatitos... niños de familias adineradas. Nosotros íbamos como podíamos, con nuestros pantalones remendados y con los zapatos que nuestros pobres padres nos podían pagar. Se notaban mucho las diferencias entre unos colegios y otros y a esos niños no les dejaban mezclarse con niños pobres como nosotros, ni siquiera para jugar después del colegio.

Nuestros padres veían el ir a la escuela como algo muy importante y asistíamos de forma regular a clase. Ellos no sabían mucho de letras y no se metían en las cosas que allí hacíamos. Los padres de aquellos años sólo iban a la escuela a matricular a los hijos y el resto del año por allí no aparecían. Yo no recuerdo haber visto en toda mi escolaridad a ningún padre dentro del colegio. Lo que sí recuerdo es que, a los niños más pequeños, las madres iban a recogerles a la salida de clase y les esperaban en la plazuela de los Huertos.

Las familias preferían no meterse en las cosas de clase ni en lo que el maestro hiciera en ella. Si te pegaba, los padres, en vez de defendernos a nosotros, sus hijos, defendían al maestro, siempre pensaban que éramos nosotros los que hacíamos las cosas mal y no él, y es que, al maestro de aquellos años, todo el mundo le respetaba. Mis padres me decían: tú hijo, ¡cállate y haz lo que te manden! Desde luego a aguantar y a callar eso era lo que nos enseñaban nuestros padres, para lo demás ya estaban los maestros.

La imagen del maestro

A lo largo de mi escolaridad tuve varios maestros generalistas. Cada vez que pasábamos de curso, cambiábamos de clase y teníamos a un profesor diferente.

No todos aquellos maestros eran iguales, ni por su condición económica, ni por su forma de ser. Algunos venían de familias más adineradas que vivían en Segovia y otros eran chicos jóvenes de

pueblos de la provincia. El que destacaba entre todos ellos era el profesor de Gimnasia, que ese sí que venía de una familia adinerada y era de los peores, se le veía que odiaba a los niños.

Los maestros de aquellos años eran muy malos. Mi experiencia escolar no fue precisamente muy bonita gracias a ellos. Sus castigos eran excesivos y no dudaban en golpearte si veían algo que no estabas haciendo bien. Yo recuerdo especialmente a uno que era un auténtico ogro. A veces iba paseando por los pasillos de la clase, viendo quién hacía los deberes o no los hacía y de pronto se paraba a tu lado y te ponía la mano encima de la cabeza, haciendo como que te iba a acariciar, tú al sentirle le mirabas y a lo mejor le preguntabas ¿qué pasa? Pensando que te iba a acariciar... y de repente te cogía y te pegaba un tirón de orejas. Le decías profesor, ¿por qué me ha hecho eso? Si yo no he hecho nada ahora y te decía ¡pero lo he hecho yo! Y como soy el que mando aquí, hago lo que me da la gana...

Estas experiencias fueron las que hicieron que aborreciera la escuela y que a los catorce años prefiriera aprender un oficio y empezar a trabajar. Estaba harto de que me pegaran.

Todos los maestros de aquel colegio eran muy autoritarios, serios, y poco cariñosos. Se veía perfectamente que no les gustaban los niños y que se habían dedicado a la profesión por cualquier otra cosa diferente a la vocación. Con las familias tampoco tenían ningún contacto, ellos hacían su vida y nosotros la nuestra.

El encargado de gestionar cualquier problema que hubiera en el colegio era el Director. Aquel señor era un hombre que se pasaba el día metido en el despacho. Tenía más formación que los profesores que estaban dando clase y se encargaba de hacer papeles, vigilar que las instalaciones del colegio estuvieran bien, recibir las quejas de los profesores... a los niños este señor no nos hacía caso. Recuerdo que una vez, uno de los profesores me preguntó una cosa del temario que yo no me sabía. Como castigo, el maestro me obligó a poner los brazos en cruz y me colocó en cada mano tres o cuatro libros de los más gordos que había en clase. A los veinte minutos le dije que ya no aguantaba más, que me castigara como quisiera, pero no con los libros porque me dolían mucho los brazos, pero a él le dio igual. Así que le dije que iba a ir al Director y le iba a contar lo que me estaba haciendo. El maestro me respondió que se lo podía decir a quién quisiera; que él era el encargado de la clase y la educación de los niños a su cargo y podía hacer y deshacer lo que quisiera. Cada maestro mandaba en su clase y el Director no les decía como debían o no debían hacerlo.

Los castigos en el aula eran frecuentes. Los más suaves eran los insultos y desde ahí, podían ir desde copiar en la pizarra cuarenta veces una cosa, hasta un tirón de pelos, un tortazo, golpes en los dedos con una regla o el más gordo, el de poner los brazos en cruz. Tanto castigo hacía que tuvieras al maestro pánico y los niños les teníamos mucho respeto.

Las rutinas del aula

En cuanto a las rutinas del aula, todos los días hacíamos cosas parecidas. Entrábamos al colegio a las nueve de la mañana.

Para entrar, nos colocábamos en una fila en silencio y entrábamos de uno en uno santiguándonos según pasábamos por la puerta, mientras el profesor apuntaba nuestros nombres. Después cada uno se iba a sentar a su sitio, al que nos había asignado el profesor al principio de curso y del que no nos movíamos en todo el año.

Por las mañanas solíamos hacer cuentas, dictados, leer y aprender algo de Geografía e Historia de España. A las once teníamos un pequeño descanso de media hora. Todos los días hacíamos lo mismo por las mañanas, a excepción de los jueves, que nos íbamos a hacer gimnasia durante una hora al gimnasio que tenía el profesor cerca del colegio. Después, a la una de la tarde nos íbamos a casa a comer y volvíamos dos horas después.

El horario de por las tardes era de tres a cinco y nos dedicábamos a hacer actividades más tranquilas; pintábamos, leíamos cuentos y algunas tardes, sobre todo las de primavera, nos llevaban de paseo por Segovia, íbamos a los parques de la Alameda o la Piedad y allí jugábamos al aire libre todos los niños. Cuando nos llevaban al parque de la Alameda, nos encantaba asomarnos por las murallas de los zuloagas, donde estaba antes la Normal y a lo lejos, veíamos a una hilera de hombres, todos vestidos de negro, que paseaban cerca del barrio de San Lorenzo. Esos hombres eran chicos que se estaban preparándose en el Seminario para ser curas, en aquellos años, mucha gente se dedicaba a ese oficio.

En el mes de mayo, también por las tardes, cantábamos canciones a la Virgen que nos enseñaba el profesor y en Navidades aprendíamos por las tardes Villancicos.

El recreo

En el recreo todos los niños salíamos corriendo al patio y nos poníamos en grupos a jugar al fútbol con una pelota de papel o de trapo que nos hacíamos en las horas de clase nosotros mismos. En el colegio no había ningún juguete y nos apañábamos con cualquier cosa para jugar.

A los de los cursos más mayores a veces nos dejaban salir a jugar a la calle, al jardín de los huertos, que entonces estaba todo lleno de hierba, y allí era donde jugábamos al fútbol con nuestra pelota de trapo.

Cuando pasaba la media hora del recreo, sonaba una campanilla muy fuerte y nos teníamos que meter corriendo a clase para que el profesor no nos regañara.

Recursos educativos

Era obligatorio que cada uno de nosotros llevase al colegio un cuaderno, un lapicero, una goma y un plumín y que cuando se te gastara, la madre te comprara otra vez lo que necesitaras.

En el colegio había libros de lectura, cuentos, libros de dibujo y cartillas para leer. Eran lecturas infantiles variadas que sólo nos permitían leer allí y a los niños nos encantaban.

Para aprender no utilizábamos como en algunos colegios una Enciclopedia; no importaba el curso en el que estuviéramos, el profesor escribía en la pizarra lo que nos quería enseñar y nosotros lo copiábamos en nuestro cuaderno. Después él nos ponía algunos ejercicios que debíamos hacer allí y otros que nos los teníamos que llevar a casa como tareas. Al día siguiente nos preguntaba y al que le tocara tenía que salir a la pizarra a hacer el ejercicio.

Curriculum

De las asignaturas, recuerdo haber trabajado Lengua, Matemáticas, Geografía Española, Historia, Formación Nacional, Dibujo y Gimnasia. Pero en lo que más profundizábamos era en aprender bien a leer y a escribir.

En Matemáticas trabajábamos las operaciones básicas (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones) todas las mañanas. Después, según avanzábamos de curso, nos fueron enseñando a hacer raíces cuadradas y cúbicas, las figuras geométricas, las áreas y los volúmenes. Pero sobre todo hacíamos cuentas, eso era lo que nos hacían aprender a la perfección, las tablas de multiplicar eran como el Padre Nuestro.

En Lengua, trabajábamos la lectura, el dictado, los resúmenes, las redacciones y las reglas ortográficas a diario. Nos enseñaron a escribir desde pequeños con la mano derecha, la izquierda no la utilizábamos para nada y en clase no había ningún niño zurdo. Los maestros estaban muy pendientes de que supiéramos escribir bien. Si ponías alguna falta de ortografía al hacer resúmenes o redacciones, el profesor, te sacaba a la pizarra y te mandaba copiarlo 40 veces, para que no se te volviera a olvidar. Le daba igual que fuera la hora del recreo o no, allí te quedabas copiando lo que te mandara.

La lectura también les importaba mucho. La hacíamos desde nuestro sitio, en voz alta para toda la clase, el profesor nos dejaba el mismo libro a cada uno, de una colección que había en el colegio, y nos mandaba de forma aleatoria leer una o dos páginas. Debíamos estar en silencio mientras los demás compañeros leían y atentos porque después podía tocarnos a nosotros. Esto lo hacíamos todos los días.

Pero lo que a mí más me gustaba era cuando nos dejaban leer cuentos en bajito a nosotros. Había muchos en el colegio, en cada una de las clases, sobre todo en las de los más pequeños y eran cuentos muy bonitos, que los abrías y salían hacia arriba animalitos de papel, eran muy divertidos.

De Geografía Española estudiábamos los ríos, las cordilleras, las costas, los golfos y los cabos. También nos mandaban aprendernos de memoria las capitales de las provincias españolas. Me acuerdo que todo hacía referencia a España, desde Andorra para abajo, lo demás no interesaba. Con la Historia pasaba lo mismo que con la Geografía, teníamos que aprendernos las batallas de todos los españoles que se consideraran relevantes.

Música como tal no dábamos, lo único que hacíamos relacionado con esta temática era aprender alguna canción relacionada con la Virgen, y algún villancico en Navidad, pero nada más y de Dibujo, si que hacíamos casi todos los días, pero no era libre. El maestro nos daba un libro, nos marcaba algunas páginas y teníamos que hacer los dibujos que él nos ordenase. Si no nos daba tiempo a terminarles, nos los mandaba llevar a casa y los teníamos que volver a llevar al día siguiente. Era muy metódico con ellos, tenían que quedar a la perfección.

Lo que si nos mandaban mucho era aprender Formación Política, en ella lo que dábamos era cómo eran la bandera nacional y la de la Falange. Me acuerdo que nos decían qué la bandera española estaba formada por dos colores, el rojo que significaba sangre y el amarillo que representaba el oro. También nos hablaban sobre el franquismo y a veces cantábamos himnos en el patio, sobre todo el “cara al sol”. En cambio, de Religión no hacíamos nada, no se trabajaba la religión y tampoco nos obligaban a ir a misa, íbamos los domingos si queríamos. En este colegio no había ninguna relación entre los maestros y los curas de la zona. Yo no vi nunca a ningún cura por el colegio.

Para evaluar lo que habíamos aprendido solían ponernos de vez en cuando algún examen. Nos calificaban con bien, mal o regular, para saber si habíamos aprendido lo que nos habían enseñado. Si lo hacías mal... ya sabías la que te esperaba, regañina y tirón de pelos... y te mandaban más ejercicios para que lo aprendieras.

A la hora de calificarnos, el comportamiento importaba mucho y el que era un poco travieso, como yo, estaba cobrando todo el día.

El gimnasio

Disponíamos para realizar las actividades físicas de un Gimnasio que estaba a pocos metros del colegio y que era propiedad del profesor que impartía la asignatura.

Todos los jueves, a media mañana íbamos con él hasta allí y estábamos una hora en aquel gimnasio. Recuerdo que era alargado y que al fondo había colgados en la pared muchos elementos relacionados con la esgrima, que era uno de los deportes que practicaba el profesor. En el centro, estaba marcada una cancha de baloncesto con dos canastas y también había a los lados, pelotas, cuerdas, redes, etc., pero a nosotros no nos dejaban jugar con ello.

Este local se diferenciaba del colegio porque sí tenía calefacción y recuerdo que el suelo era de terrazo, de baldosas muy grandes cuadradas de color rojo.

En la hora de Gimnasia, nada más entrar al recinto, dejábamos colgados los abrigos en una percha y nos mandaban ponernos en fila. La clase siempre consistía en lo mismo, nos mandaban alinearnos con el compañero de delante, poner los brazos en cruz, levantarnos y agacharnos, ponernos en jarras y echar el cuerpo hacia la derecha y hacia la izquierda y poco más. Si lo hacíamos mal, el profesor nos pegaba con un florete que tenía y así no se nos olvidaba lo que teníamos que hacer.

No hacía falta que llevásemos ropa deportiva ese día que tocaba Gimnasia, total, tampoco hacíamos mucho deporte... desde luego jamás empleamos aquella hora para jugar al fútbol, al baloncesto ni nada que se le pareciera. Era una gimnasia militar, la hacíamos sin movernos del sitio y lo importante era que siguiéramos las indicaciones del profesor y que no habláramos.

Y después del colegio... ¿Qué?

Después de la Educación Primaria, dependiendo del nivel económico de los padres, los niños seguían estudiando o no. Nosotros no es que tuviéramos mucho, pero tanto mi hermana, como nosotros los chicos, seguimos todos estudiando. Los hombres iban a la Escuela Elemental, donde se aprendía un oficio o a la Academia, la Normal, el Seminario... las mujeres, si seguían estudiando, se formaban para ser maestras o enfermeras, como mi hermana.

El vivir en la ciudad ayudaba a que los hijos siguieran estudiando. Teníamos cerca de casa los institutos y nuestros padres, no solían dedicarse a las faenas del campo, sino que estaban empleados en los comercios y negocios de la zona, así que no necesitaban que los hijos les ayudáramos en casa. Muchos de los niños que estaban en el colegio conmigo fueron como yo, a la Escuela Elemental que estaba en el barrio de "El Salvador". Allí podíamos aprender oficios como mecánico, carpintero... así terminaba la infancia de muchos de nosotros. Otros, los que eran algo más estudiosos, seguían formándose para hacerse maestros o curas.

Últimos datos

Con una extensión de 1221 metros cuadrados el colegio de los Huertos fue derrumbado en los años ochenta del siglo XX. Sobre su solar se construyó el actual Colegio de Educación Infantil y Primaria "Domingo de Soto", que entró en servicio en septiembre de 1985.

La nueva construcción escolar fue desplazada unos metros de la Plaza de los Huertos, donde se encontraba el antiguo colegio que recibía su nombre, y se instaló en la Plaza del Doctor Laguna. Esta fue una de las razones por las que la institución cambio de nombre, pasándose a denominar CEIP Domingo de Soto. Este nombre hace mención al filósofo y clérigo segoviano Domingo de Soto (1495 – 1560), un hombre de reconocido prestigio en el mundo universitario y de la Teología.

En cuanto a la fisonomía y la distribución interna, el nuevo colegio mantuvo las estructuras básicas de la antigua edificación escolar de los Huertos, pero también aparecieron nuevos espacios.

La construcción se repartió circundando un patio de luces, en dos plantas completas construidas sobre la planta baja del edificio y otra media planta en el nivel tercero. Aquel patio de recreo con su fuente en el centro fue sustituido por aulas y espacios como el comedor, el office, los vestuarios y algunas salas.

Nuevo edificio, nuevas instalaciones, nuevos materiales... pero sin olvidar la esencia de aquella edificación de los Huertos. Bajo sus escombros, quedaron enterrados cientos de relatos escolares de niños segovianos de clase humilde que vivieron, durante los años de la posguerra, una educación marcada por la represión, el patriotismo y la sumisión.

El libro de lectura de la baja Sajonia: Lesebuch für Niedersachsen Una aproximación a la enseñanza alemana

Reading book in Lower Saxony: Lesebuch für Niedersachsen An approach to teaching the German

José Luis Rodríguez Villa

Introducción

En el año 1958, tenía yo a la sazón once años, mi madre, médico oftalmólogo de profesión, decidió enviarme a Alemania las vacaciones de verano para que aprendiese alemán. Consideraba que sabiendo alemán me resultaría más fácil después el aprendizaje del inglés. A fines de junio me embarcó en un bimotor de la compañía Lufthansa rumbo a Hamburgo. Allí me aguardaba Renate, una *fraulein* que había pasado una temporada con nosotros. Reunido con Renate, con profusión de abrazos pues era una mujer encantadora, viajé en un tren de vapor hasta Brünsbüttelkoog, un pueblecito situado junto al Elba, con cierta importancia porque allí radican las esclusas del extremo occidental del canal del Norte-der Nord-Ostsee Kanal-, que une el mar del Norte con el Báltico, evitando la circumnavegación de Dinamarca que representa 250 millas marinas.

La familia Hoffmann vivía en una barriada de casas nuevas. Para mi habían preparado un cuarto bajo el tejado al cual se accedía por una escalera abatible. Die *Mutti*, la madre, era muy afable; vivía en compañía de los hermanos de Renate: Harrald, que se preparaba para entrar de mecánico en Lufthansa y Klaus que iba en bicicleta al *Gymnasium*, que es como se conoce en Alema-

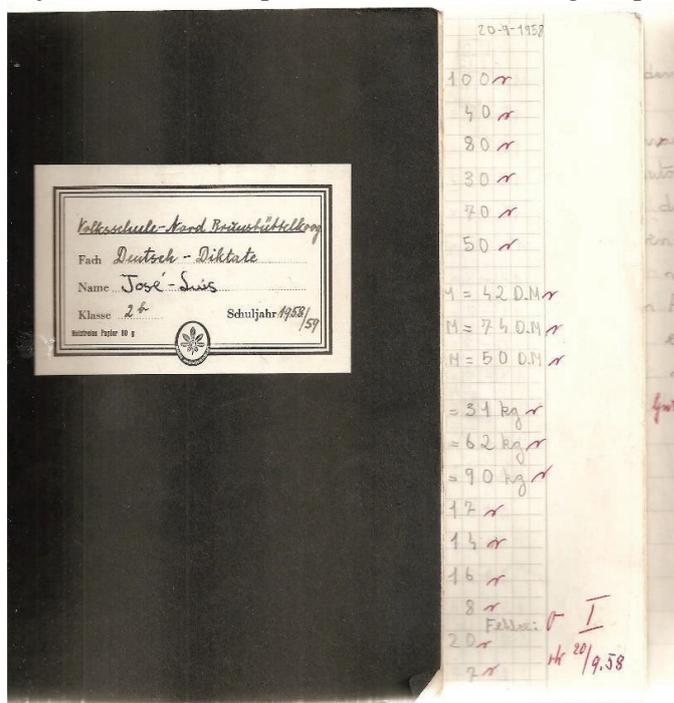


Figura 1: Cuaderno de tareas

nia al centro donde se cursa el bachillerato superior para acceder a la Universidad. Renate Hoffmann vivía en Bochum donde trabajaba de secretaria. El Sr Hoffmann era, precisamente, piloto-práctico del Canal.

En derredor de la casa, -en la calle Drosselweg-, habitaban familias con niños con quienes pronto trabé amistad. Aun siendo periodo de vacaciones, dos días a la semana acudíamos por la tarde al *Mittelschule*, un colegio del Estado habilitado en un gran edificio de ladrillo rojo, de corte prusiano. En el II Reich, -imperio alemán-, fue común la construcción de este tipo señorial y ampuloso de edificios, donde practicábamos gimnasia y deportes: se trepaba la cuerda en el gimnasio, hacíamos carreras o se jugaba al volley-ball.

A primeros de septiembre dieron comienzo las clases en el *Volkschule*, el colegio estatal para la Enseñanza Básica, (1) de traza moderna, con estructura de una sola planta y grandes ventanales que imprimían luminosidad al aula. Las clases comenzaban a las ocho y terminaban a las dos, de forma que por la tarde disponíamos de tiempo suficiente para hacer las tareas y disponer de esparcimiento. Los alumnos acudíamos, apenas había comenzado la luz del día, por nuestro pie, sin acompañantes, algunos lo hacían en patinete o en bicicleta. Yo ingresé en la clase 2 b que representaba un nivel inferior. Las pizarras eran de pizarra y se borraba con una esponja humedecida. Compartíamos banco chicos y chicas, algo inusitado por entonces en nuestro país. Las clases duraban una hora y entre clase y clase había un descanso de diez minutos; un descanso mayor, a media mañana, permitía la toma del bocadillo. En un par de ocasiones salimos con la profesora para dar un paseo por el campo donde aprendimos a diferenciar el trigo, la avena y el centeno.

Cuando concluyó el mes de septiembre celebré con los amigos-Fritz y Uwe Mayer, Klaus, Bohne, Broder Christiansen y su hermana...-, una merienda de despedida.

De aquel viaje he conservado los cuadernos de tareas y el Libro de lectura de la Baja Sajonia, objeto del presente estudio.

La edición

El libro alemán de lectura corresponde a la edición de 1951. Corresponde al Tomo I destinado a los alumnos de segundo año escolar. Se trata de un volumen de 140 páginas de formato muy manejable, en octavo menor, editado en tapas duras. Contiene numerosas ilustraciones a un solo color; se trata de dibujos de Jochen Neumeister en los que dominan los trazos redondeados, lo que les confiere un muy apropiado carácter naif, infantil. En la página de créditos se informa haber sido estudiado y adoptado por el Ministerio de Cultura de la Baja Sajonia. Carece de cualquier otro preámbulo o indicaciones de uso. Un índice recoge los autores, títulos y datos de edición de las fuentes de procedencia de las poesías, canciones y textos incluidos.

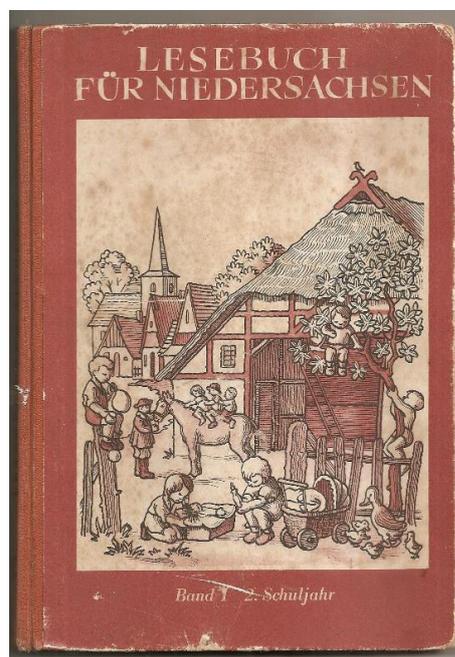


Figura 2: Portada del libro

Contenido

Analizaremos a continuación con algún pormenor los ocho apartados en que está estructurado el libro:

“En casa, en nuestro hogar”

Sin ser exhaustivos, hemos escogido algunos ejemplos de su contenido. El capítulo comienza con una oración matinal:

“Qué alegre me he levantado
qué bien he descansado durante la noche
Tú estabas a mi lado protegiéndome,
o Padre en el Cielo, cuanto te agradezco!
Protégeme en este día que comienza
para que no me surja ningún padecimiento”



Figura 3: Ilustración

La religión tiene de esta manera sutil su presencia.

Adolf Holst es el autor de la canción “¡Buenos días!:

Afuera de las camas / Fuera, fuera / La querida Sra. Sol, -en alemán los sustantivos se escriben con mayúscula-, os está echando una sonrisa! / Está ya de paseo por los campos / y va pensando: / “Qué van a hacer los niños hoy?” / El gallo de la granja / y los gorriones delante de casa / saludan y sonríen / a los pequeños dormilones. /Rápido ponerlos los calcetinitos / la falda, el pantalón / “¡Buenos días Sra. Sol!” / “ya estamos en pie, ya estamos muy lejos!

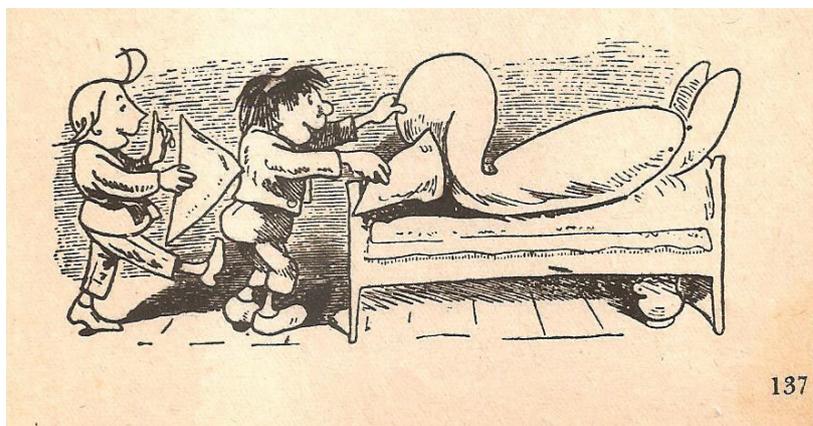
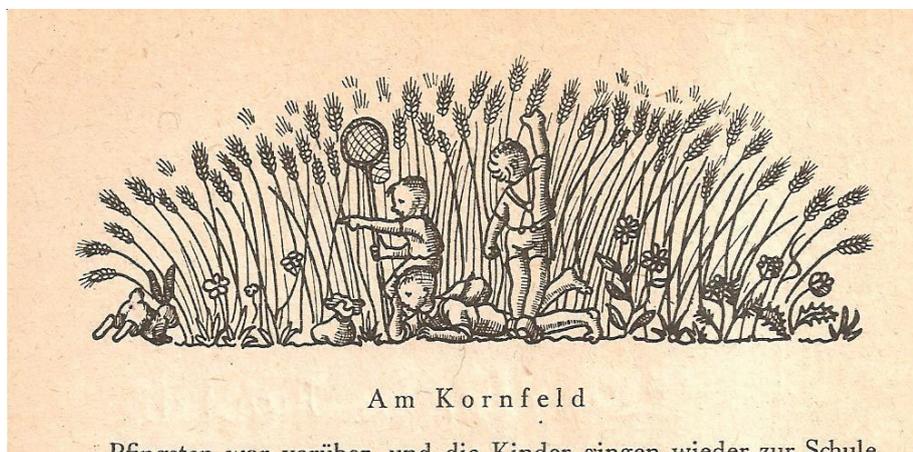


Figura 4: Ilustración

Prosigue la narración con un dialogo entre la luz solar y los seres que pueblan la naturaleza: los pájaros, el conejo, el gallinero, la pequeña gaviota, el panal de abejas. Se tiene la impresión de que más que un libro dedicado al niño que habita la gran ciudad las historias se centran en el medio rural. Surgen cuentos, como el de *Heulmeier*, el niño caprichoso, que no hacía más que llorar...La poesía está muy presente en estas primeras líneas como la de la pequeña abeja fabricando néctar. Surgen canciones para acompañar el entorno del sueño que recuerdan las canciones de cuna. “...un ángel custodia la cama. ¡Niño de mi corazón, buenas noches, buenas noches! / Buenas noches!” Concluye este primer escorzo de la vida con versículos donde aflora de nuevo la naturaleza: “¿sabes tu, cuantas estrellas brillan en el cielo” ...sabes tú, cuantos niños madrugan, se levantan de la cama, sin molestias ni enfados, alegres para empezar el día?” Es como un resorte para la puesta en marcha, para imprimir en el niño la razón del esfuerzo cotidiano.



Am Kornfeld
Pflingsten war vorüber, und die Kinder gingen wieder zur Schule.

Figura 5: Ilustración

“En el pueblo y en la ciudad”

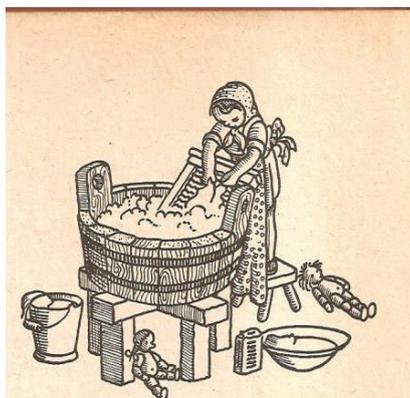


Figura 6: Ilustración de Wilhelm Busch

Este capítulo describe la vida en el campo, por ejemplo, la convivencia con un rebaño de vacas, las experiencias del niño que cuidaba las cabras, el cuento del pequeño madrugador que, encontrándose la escuela cerrada, trepó al tejado, oteó por la chimenea, saludo a la cigüeña y terminó acostándose en el nido, echándose un sueñecillo... hasta que llegaron los compañeros, algunos padres y el profesor que hubo de subir al tejado por una escalera y bajar al niño. Nuevas noticias de la naturaleza: la vida de las golondrinas de la vaquería, los juegos de los niños internados en un campo de trigo; la tormenta... una descripción de las flores silvestres situadas al borde del camino.

Por lo que se refiere a la vida en la ciudad, contiene pequeñas narraciones en torno al transporte de muebles, la mudanza; los juegos en el parque: los columpios, los toboganes; el paseo por la acera en patinete, deteniéndose a contemplar las obras de arreglo y asfaltado de una calle; la estancia en la consulta del médico. Para las niñas: los trajes de las muñecas, un rato haciendo la colada en un balde con la tabla de lavar... en buena medida, un retrato de la vida y las costumbres de otros tiempos.

“La vida de los niños en otros parajes, en otros mundos”

La narración en forma de cuento describe las costumbres de los indios de Norteamérica, aparecen “pluma roja”, “paloma de plata” ...; la vida de los esquimales, Gunack, Yuak, Metek, los “igloos”,

las canoas navegando entre los hielos. Por último, la vida de los chinitos de Oriente: “Wang”, “Tsching”, la casa de Wang...

“El transcurso del año”

Se describen con diferentes historias y cuentos el paso de las estaciones: la “aventura” de la mariquita, -en alemán die Maikäfer, literalmente: el escarabajo de mayo-. Una canción de cuna va dedicada al otoño, otra entonación está dedicada al “coloquio de los pájaros”, para aprender sus distintas variedades... Nuevos versos nos introducen en la experiencia de la llegada de los primeros copos de nieve. No podía faltar la evocación de la Navidad con la llegada de san Nicolás y la presencia del portal con el niño Jesús, que en alemán se conoce como das Gotteskind, el niñoDios. / Un día de lluvia / El “Ostern”, -en nuestro ámbito corresponde a la Pascua-, fiesta del inicio de la primavera; tiene por protagonista al conejillo que esconde los huevos “pascuales” en el jardín para que los niños los busquen y los descubran. En este caso no se trata de huevos de chocolate sino de auténticos huevos adornados con vistosos dibujos y colores.

“Los buenos ayudantes”

Capítulo dedicado al entorno social que nos provee de ayudas para la existencia: nuevamente aparece la consulta del Doctor, también el zapatero remendón. A modo de preámbulo contiene una poesía dedicada a la madre: “Mi madre”; dice así: “Ciertamente no he querido tanto como a mi madre, como lo haces tú, mi Madrecita, sin olvidar al amado Dios que está arriba, en el cielo”

La descripción de una serie de oficios inculca “lo que queremos ser de mayores”: el campesino, el panadero, el deshollinador, -personaje este último de gran predicamento en los cuentos alemanes para niños, ennegrecido con el hollín, todo negro en su tez, portando su clásica chistera y la marama enrollada al hombro-. Nuevas historias hacen referencia a lo que acontece en la fragua o la asistencia con el coche averiado al taller.

“Érase una vez”

Prosigue la lectura centrándose esta vez en los cuentos: “Goldtochterchen”, la hermanita dorada; “La moneda que cayó del cielo”, “El niño que se quitó la camisa en el bosque y, ¡tras!, comenzaron a llover monedas del cielo”, perteneciente este último a los hermanos Grimm.

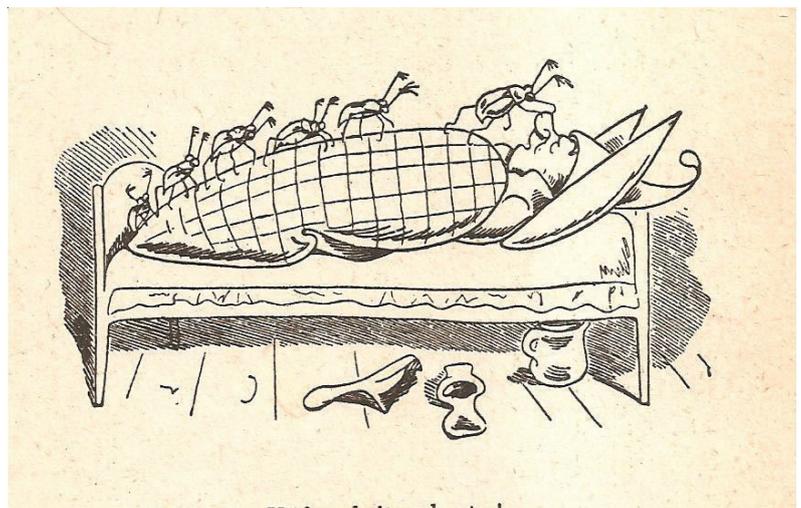


Figura 7: Ilustración de Wilhelm Busch

“Del conjunto de los animales”

Aprendemos en esta sección la vida del perro cuidando la casa, el gato que clama: “yo cazo un ratón”, el cerdito que runrunea: “te proporcionó grasa y jamón”... Historias del perro pastor y el corderillo, del conejo y el cazador. / “Dos conejos” / El indefenso conejillo suele estar muy presente en los cuentos alemanes. Incluso aparece en un acertijo: “Si supiera quien es aquel que siempre come con dos cucharas!”... He aquí un diálogo entre gorriones; entresacamos del texto: “Gib!Gib!Gib!” llamaba uno/ “Dieb!Dieb!Dieb!”, gritaba el otro,-Dieb significa ladrón en español-, “Mir!Mir!Mir!” decía el tercero,-mir es el pronombre personal: “a mí”. Surgen también en este capítulo las ya mencionadas golondrinas, el patito, la rana, el ratón y su hogar.

“Aquí hay animación”

No podía faltar aquello que divierte especialmente a los niños: los títeres, -en Alemania representados por el “Kasperl”-, el polichinela,...la imagen de la fiesta y la verbena, las compritas en la tienda: café, harina y ¡pasteles! / Jugando en casa a cocinar. / En la página 135 aparece el siguiente acertijo. “Te quiere la gente, ¿qué quiere significar? Lo sabe todo el mundo: Tiene siete pieles”, se trata de la cebolla... Figura en el libro el magnífico escritor e ilustrador alemán de cuentos, Wilhelm Busch; aporta sus graciosos chicos traviesos Max y Moritz acudiendo de puntillas al dormitorio de Fritz que ronca profundamente y, bajo el edredón, introducen una sarta de mariquitas que hacen despertar exasperado de súbito al roncadador...

Conclusión

Alemania es cuna de grandes pedagogos: Wilhelm von Humboldt, Herbarth, Pestalozzi, Schleiermacher, Spranger...(1), Froebel, el creador de los Kindergarten o jardines de infancia (2), de creadores de cuentos (3) y de libros didácticos como el que nos ocupa. De la lectura del *Lesebuch für Niedersachsen*, a nuestro entender, se desprende:

- el interés de desarrollar la “comprensión interior del mundo” (espíritu de Pestalozzi)
- desarrollar el sentido de pertenencia cultural del niño
- la interacción, actuar solidariamente con los demás
- se insinúa la idea de trabajo: preparación del niño para la actividad, descripción de oficios, la vida misma de los animales.

En última instancia el leit motiv del presente libro de lectura parece centrarse en procurar imbuir en el niño una vida edificante y en armonía con el entorno. Las ilustraciones, muy acertadas, contribuyen en buena medida al estímulo de su lectura.

Referencias

1. La Formación docente en Alemania: una ojeada histórica. Müller de Ceballos Ingrid. Revista Educación y Pedagogía N° 14 y15. Bogotá 2010. Pág 171
2. Federico Frobel. Prof. Johannes Prüfer. Editorial Labor, SA, Barcelona 1930
3. Cuentos de la infancia y del hogar. Hermanos Grimm. Brugüera. Libro amigo. Barcelona 1982. / Die schönsten Bilder-geschichten. Wilhelm Busch. Verlag Herder, Freiburg, Fünfte Auflage 1982 / Der Struwpeter von Dr. Heinr. Hoffmann / Das Kinderhäuschen von Theo Schreiber. Ernst Klett Verlag, Stuttgart / Die Heinzelmännchen von Köln. August Kopisch / Aus der Spielstube. Jos Scholz Verlag Mainz.

Educación, religión y folklore en la celebración de fin de curso del Colegio María Inmaculada de Zafra (Badajoz)

Education, religion and folklore in celebration Prom. Mary Immaculate College of Zafra (Badajoz)

Valeriano Durán Manso
Universidad de Cádiz



La fotografía que se presenta está tomada en el Colegio Concertado María Inmaculada de la localidad pacense de Zafra durante la fiesta de celebración correspondiente al final del curso académico 1968-69. En ella se puede ver un grupo de niñas vestidas con el traje regional de extremeña que es típico de la zona de Badajoz, junto a la Madre Encarnación, una de las profesoras y posible tutora del mismo. Se trata de un vestido muy diferente al de la provincia de Cáceres, cuyos aspectos

estéticos cambian incluso por comarcas en el caso de las chicas, y se caracteriza por combinar únicamente los colores blanco y negro en unas telas muy robustas para la climatología de Extremadura. Como la gran mayoría de los trajes regionales de España –a excepción del originario de Andalucía, que se renueva y tiene moda-, ha mantenido su estilo a lo largo del tiempo y tiene su origen en las labores agrícolas, aunque presenta algunas diferencias en el caso del traje de gala, que es más lujoso al incorporar un mantón negro de seda con flores bordadas de gran colorido y diversas joyas de importante valor. Como se aprecia en la imagen, las niñas incluyen el mantón y un mandil también bordado que constituye otra de las señas de identidad de esta indumentaria, además de los habituales peinados a base de moños o rodetes sujetos por peinecillos o peinetas pequeñas. Todas posan en el patio del centro educativo ante el objetivo de otra de las monjas que trabajaba como docente en el colegio, y la mayoría de las dieciséis niñas de la imagen lo hace con los brazos en alto, emulando así una de las posturas propias de la mujer al bailar la jota, el baile popular y tradicional de Extremadura.

De esta manera, la habitual foto escolar de la escuela del franquismo en la que los alumnos aparecían sentados en un pupitre delante del mapa de España o junto a una bola del mundo, queda aquí sustituida por una estampa de carácter lúdica pero de importante valor educativo a pesar de no estar realizada dentro del aula. En este caso, es el patio el que cobra protagonismo y sustituye a la clase al tratarse de la fiesta de fin de curso, en la que las alumnas celebran, entre júbilo y melancolía, la llegada del verano; pero, en consecuencia, la inevitable separación de sus compañeras y maestras tras un año repleto de experiencias educativas y vivencias personales. Para la celebración de despedida de ese año, se organizó una obra de teatro que tenía como tema central el folklore extremeño, y en la que se bailaron danzas típicas como *El candil* o *El triángulo* –que forman parte del acervo cultural escolar de los niños extremeños de varias generaciones-, y este es el motivo por el que las pequeñas aparecen así vestidas. De todas formas, durante la etapa franquista no era muy frecuente que el alumnado de los colegios pacenses o cacereños se vistiera con el traje regional en las fiestas del colegio, pues el resurgir del sentimiento regional se produjo a partir de la Transición. Además, la declaración del Estatuto de Autonomía en 1983 estuvo acompañada de la recuperación del folklore por parte de numerosos grupos de coros y danzas, y prueba de ello es que se empezó a celebrar de forma generalizada en los colegios la Semana de Extremadura cada mes de mayo con actividades culturales, música, bailes, gastronomía, excursiones, exposiciones y, cómo no, todos los niños vestidos con el traje típico.

Inmaculada Gordillo es una de las niñas que aparece en la fotografía, en concreto, la segunda de la primera fila por la izquierda, y como profesora de universidad que es en la actualidad, expresa una emocionada mirada a la escuela del ayer. Recuerda que, en este centro, donde pasó ocho años con las mismas compañeras, se celebraban diversas fiestas religiosas, como el día del patrón, San Antonio María Claret, o el Miércoles de Ceniza, entre otras muchas. Sin duda, se trata de algo muy común en una educación franquista marcada por el ideario del nacionalcatolicismo desde hacía treinta años, y más aún al tratarse de un centro religioso en el que casi todas las docentes eran monjas y, además, la enseñanza estaba segregada por sexos. Este matiz nos lleva a reflexionar

sobre el tipo de formación que recibían los niños y las niñas de la época por una cuestión de género, pues si las asignaturas fuertes solían ser las mismas para ambos, había otras específicas según cada grupo. Por ello, a las niñas se les inculcaban los valores religiosos, su función fundamental dentro de la familia, la atención a sus futuros esposos y el cuidado de sus futuros hijos, y, en definitiva, su rol como ángel del hogar. Este es el motivo por el que a las chicas se les enseñaba costura o, incluso, punto de cruz o bordado, unas tareas artesanales que se consideraban muy útiles para su porvenir, ya que aunque no se casaran aprendían un oficio, mientras que los chicos cosían botones en ese tiempo y recibían refuerzo de aquellas asignaturas que resultaban más complejas, como lengua o matemáticas. Esto afectaba incluso a las prácticas deportivas impartidas por el simple hecho de ser niño o niña, a la formación católica, y a la enseñanza de bailes y danzas, entre otras materias; como fiel reflejo de la perpetuación de la realidad, la sociedad, y, cómo no, el sistema educativo de la época. De todas formas, en los albores de la década de los setenta, las posturas del régimen político se fueron suavizando y, por ello, estas diferencias se mitigaron, aunque algunas han prevalecido durante la democracia en diversos colegios religiosos que han seguido divididos por sexos.

En este sentido, Inmaculada apunta que al principio su colegio sólo estaba enfocado a un público femenino, pero que con el tiempo se hizo mixto en la etapa de Educación Infantil. Este carácter aperturista común a otros centros religiosos de enseñanza se fue afianzando con los años y tuvo su máximo desarrollo durante la implementación de la Educación General Básica (EGB), surgida a partir de la Ley General de Educación de 1970 y vigente hasta principios de la década de los noventa, cuando fue sustituida de forma progresiva por las reformas derivadas de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. De esta manera, la fotografía está tomada en junio de 1969, justo el año anterior de la entrada en vigor de la EGB, y, por esta razón constituye un documento muy especial que acentúa su valor histórico-educativo y, a la vez, aúna conceptos como historia, tradición, educación, religión, emoción y, además, folklore, al aparecer las niñas vestidas de extremeña con motivo de la celebración de fin de curso. Otro aspecto determinante que pone de manifiesto la evolución de los centros educativos religiosos después del franquismo es la renovación del personal docente y las características académicas del mismo. Como aclara Inmaculada, durante su etapa escolar la mayoría de las profesoras eran monjas y ahora, debido a que sigue teniendo una buena relación con sus antiguas compañeras de pupitre, sabe que hay muchas más profesoras de carrera impartiendo clase que no son precisamente sores. Sin duda, estos dos factores indican la llegada de nuevos tiempos a nivel social y educativo y, también, la necesaria adaptación de los colegios religiosos a un escenario donde han conseguido asentarse sin perder su identidad, misión y valores pedagógicos, que son los de las congregaciones a las que pertenecen. En este caso, se trata de las Misioneras Claretianas, quienes siguen y mantienen los preceptos de su fundadora: la Madre María Antonia París i Riera.

Como toda etapa educativa va unida a la formación pero, especialmente, al crecimiento personal, la amistad, la convivencia y los sentimientos y emociones, Inmaculada confiesa con cariño que

dos de las monjas más emblemáticas eran la Madre Dolores y la Madre Socorro, quien sigue viviendo en el centro aunque ya está jubilada. De hecho, reconoce con alegría, y con la misma sonrisa de la niña que fue, que el grupo de Facebook que tiene con sus amigas del colegio se llama ‘Entre dolores y socorros’, un gracioso y oportuno juego de palabras que pone de relieve la antítesis existente entre el significado de los nombres de las dos religiosas más recordadas. Así, se constata que aunque la Madre Encarnación es quien ocupa un lugar principal en la fotografía al respaldar al grupo de pequeñas escolares, son la Madre Socorro y la Madre Dolores las que se mantienen más vivas entre las alumnas de su generación, y las que de forma involuntaria han bautizado una iniciativa tecnológica impensable en el momento en el que se realizó la estampa educativa pero que pone en valor en el siglo XXI la memoria de la escuela de antaño. Las reuniones en el recreo han dado paso a los encuentros virtuales entre unas niñas que hoy son mujeres y que no olvidan las experiencias y vivencias compartidas entre los muros del lugar donde pasaron una etapa de sus vidas que fue fundamental para su crecimiento vital, educativo y cultural. De esta manera, han decidido mantenerse unidas mediante las posibilidades que hoy en día permite Internet para no tener que esperar a las habituales reuniones de Navidad en las que suelen reencontrarse cada año y, además, fotografiarse. Tradición, nostalgia, modernidad y tecnología se unen con un claro propósito: mantener vivo el espíritu de la amistad y el compañerismo gestado y desarrollado en un tiempo en el que el aula era el espacio protagonista en sus vidas.

El Colegio María Inmaculada de Zafra tiene su origen en 1962 y estuvo dedicado a la Educación Infantil y Primaria hasta que en 1996 se convirtió en un Centro de Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de que no cuenta con Bachillerato, abarca diversas etapas que permiten a los alumnos pasar en este centro desde su infancia hasta su adolescencia, es decir, desde que aprenden a leer y a escribir hasta que se enfrentan a la formación previa a la Universidad. Como a tantos jóvenes les sigue ocurriendo en la actualidad, Inmaculada tuvo que salir de sus muros para poder iniciar la secundaria en un instituto de su localidad, pero aquí es donde estuvo más tiempo a nivel educativo. Pasar tanto tiempo en un mismo colegio hace posible que los lazos entre los estudiantes se afiancen y se produzca, y se acentúe, el sentimiento de pertenencia al espacio educativo. En este fuerte arraigo las emociones juegan un papel fundamental y aparecen materializadas en fotografías como las que nos ocupa, donde unas niñas de apenas seis años celebran vestidas con el traje regional de la zona donde residen el final de un año compartido entre libros, lecciones, deberes, aprendizaje, y, cómo no, juegos y risas. Las compañeras de clase se convierten en hermanas, sobre todo para aquellas que son hijas únicas en sus casas, y las profesoras en sus madres –de hecho, al tratarse de un colegio religioso llaman así a las docentes-, configurándose una nueva familia, la académica, que se va a ocupar y preocupar por el conocimiento y la evolución intelectual de cada alumna.

Las fotografías cuentan una historia del grupo escolar y del colegio donde fueron tomadas pero, en realidad, recogen muchas historias pues cada estudiante tiene una realidad distinta y particular, y cada profesor, también. Además, como sucede en la pintura, las imágenes captadas por el objetivo del fotógrafo reflejan un instante que esconde detrás distintos universos que van más allá de la escena que vemos. Sin duda, esta foto de carácter histórico-educativo nos ayuda a imaginar y

entender mucho mejor el pasado de la escuela, sus hechos históricos, sus circunstancias sociales, y la manera en que se vivía, se estudiaba y se aprendía en épocas antiguas que, sin embargo, resultan fundamentales para entender el presente escolar. La felicidad de los rostros, la inocencia de las miradas, la naturalidad infantil, la ilusión por la celebración de fin de curso, y la alegría compartida se dan cita en una estampa que nos transporta a un periodo de la historia de la educación relativamente reciente en el que la cercanía de la pizarra y la repetición de las lecciones eran la sintonía diaria del aula. La conservación de esta fotografía permite conocer, estudiar y profundizar en el pasado de la escuela, pues constituye un importante documento histórico-educativo. A través de ella, los mayores pueden recordar y transmitir sus etapas educativas y los más jóvenes pueden reconstruir el pasado mediante un documento que pervive en el presente. La memoria escolar va unida a las emociones y éstas persisten en cada uno a pesar del tiempo transcurrido porque lo aprendido y experimentado de niño nunca se olvida.

El Museo de la Pedagogía de Belgrado (Serbia) y la comunicación del patrimonio educativo

The Museum of Pedagogy of Belgrade (Serbia) and the communication of educational heritage

Ana Galán Pérez
Universidad de Sevilla

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo ofrecer una aproximación al Museo de la Pedagogía de Belgrado (Serbia), y su nueva museografía inaugurada en el año 2007, que destaca por ofrecer un mensaje claro y divulgativo de la Historia de la Educación en Serbia desde sus orígenes hasta el siglo XX. Dicho museo fue visitado en agosto de 2015, compilando información documental y fotográfica para el presente trabajo.

Comprendiendo el patrimonio educativo como protagonista del museo, iniciamos el discurso del artículo con el concepto de museografía didáctica, para tratar a continuación el origen e historia del Museo y sus colecciones con mención especial a los agentes involucrados en la gestión del museo. Finalmente, apoyándonos en la documentación fotográfica, tratamos el desarrollo museográfico.

Palabras clave: Patrimonio educativo, Museos, Museografía

Abstract

This article aims to provide an approach to the Museum of Pedagogy in Belgrade (Serbia) and its exhibition display. Opened in 2007, the Museum can offer a clear and informative message of the History of Education in Serbia since its beginning to the Twentieth century. The museum was visited in August 2015 by the author of this paper, that collected the Catalogue and others, and took pictures about it in order to be able to write this paper.

Understanding the Educational Heritage as the main subject of the Museum, we began the paper with the concept of didactical museography, to then treat the origin and the history of the museum and its collections with a mention of the Museum stakeholders.. Subsequently, following the photographic documentation, we try the display development.

Keywords: Educational Heritage, Museums, Museography

1. El Museo de la Pedagogía de Belgrado

El Museo de la Pedagogía de Belgrado (Serbia), denominado *Pedagoški Muzej* y en cirílico: *Педагошки Музеј*, se encuentra ubicado desde 1969 en el denominado Colegio Real, un edificio histórico protegido de 1840. Abierto al público con una nueva museografía del año 2007, consigue transmitir un mensaje claro, y hace comprensible la interpretación por parte del visitante, de los contenidos que emiten los objetos y la expografía sobre la Historia de la Educación en Serbia.

Antes de entrar en materia expográfica, merece la pena detenernos por un momento en el concepto de museografía didáctica como punto de partida, pues el significado del patrimonio educativo, de la misma manera que otros patrimonios emergentes como el patrimonio industrial o el patrimonio urbano, son un claro reflejo del contexto cultural que vivimos en pleno siglo XXI y del amplio reconocimiento social del mismo, así como la necesidad de protegerlo y ponerlo en valor. Este proceso ha sido resultado del salto de la democracia cultural, a la democratización de la cultura (Ander Egg, 2000:70), de manera que las instituciones culturales deben ser accesibles para un mayor número de personas. Los museos por tanto, se esforzarán por hacer sus contenidos comprensibles, y a través de la museografía didáctica, se materializa este interés en mejorar la comunicación, la divulgación y la comprensión de sus colecciones. (Santacana, 2005:49-50).

El Museo de la Pedagogía de Belgrado cumple con la misión de desarrollar una museografía didáctica. Más aún considerando el objeto o disciplina científica que trata como es la Educación, cumple con un doble objetivo, el de definir la función educadora de los museos pedagógicos y poner énfasis en la tarea de difundir e interpretar el patrimonio histórico educativo. (Álvarez, 2014:96)

Por todo ello, se pretende analizar a lo largo del presente trabajo, los sistemas de exposición del Museo de la Pedagogía de Belgrado.

Historia y arquitectura del edificio

El edificio que alberga el museo de la Pedagogía de Belgrado se encuentra hoy ubicado en la calle Uzun Mirkova nº 14, intersección con la calle Tadeusa Koscuska. Ambas calles ubicadas en el Stari Grad o Centro Histórico.

Construido entre los años 1837 y 1838 por el arquitecto Frank Janke como residencia de la familia para Cvetko Rajovic, alcalde de la ciudad de Belgrado y que destaca por ser una de las figuras políticas más importantes de su época. En el año 1840 se completó con una fachada neoclásica, que se estructura a través de pilastras dóricas y está bordeado por tres cornisas horizontales. En cuanto a sus materiales, sustituye a la estructura tradicional de madera por una combinación de ladrillo y piedra caliza.

Se trata de uno de los exponentes de la arquitectura de esta época, y por ello está incluido en la lista de monumentos culturales de la República de Serbia y en la lista de Bienes Culturales protegidos de la Ciudad de Belgrado. Ha sufrido diversas restauraciones, en los años 1964-65 1972-75 y 1992 a 1994, siendo la última en el año 2004 correspondiente a las fachadas.

Tras su arquitectura decimonónica se encuentra un museo contemporáneo del siglo XXI, cuya museografía coordina de manera armónica la exhibición de la propia colección, con una exposición permanente didáctica basada en diversos soportes técnicos y gráficos, y dos salas dedicadas a exposiciones temporales en las que se utilizan soportes multimedia.



Fotografía 1. Lateral del Museo de la Pedagogía. Fotografía 2. Lona en la zona de acceso, con la imagen corporativa del Museo.

2. El Museo de la Pedagogía de Belgrado

2.1. Origen e historia del Museo de la Pedagogía de Belgrado

El Museo de la Pedagogía es una de las instituciones más antiguas con estas características del país, y se considera como un homenaje de la ciudad de Belgrado a la Educación. Su origen y desarrollo es un reflejo de la historia política, social y cultural de los Balcanes, y la construcción de su identidad como museo estará fuertemente marcada por ciclos de pérdida y superación.

Creado a finales del siglo XIX con el fin de salvaguardar la cultura serbia, tiene su inicio en el año 1896, cuando por iniciativa de la *Asociación de Profesores de Serbia*, comienzan a recopilar y a conservar los materiales didácticos de las escuelas y centros educativos, de los propios maestros, así como otros materiales históricos de interés pedagógico e histórico. La ceremonia de apertura se llevó a cabo en el edificio de la escuela primaria cerca de la Catedral Ortodoxa el 24 de noviembre 1896, siendo el primer director del museo Dimitrije J. Putnikovic (1859-1910) profesor y escritor de libros de texto educativos. Durante más de un siglo de existencia, se conservaron en sus

colecciones miles de libros de texto, material didáctico, fotografías y documentos que testifican el trabajo de las escuelas y maestros serbios desde principios del siglo XIX hasta la actualidad.

El desarrollo de la Historia de Europa en el siglo XX, tendrá graves consecuencias en el territorio de los Balcanes. Así, las dos grandes guerras destruyeron prácticamente el Museo y sus colecciones en dos veces consecutivas. Tras su destrucción en la Primera Guerra Mundial, el museo volvió a reconstruirse en 1925 en el edificio denominado “Teacher’s House”. A través de la prensa de la época, podemos saber que se abrió la exposición en tres grandes habitaciones que hicieron las veces de salas. Así, el director, reunió una colección, consistente en objetos adquiridos o hechos por él mismo. Dichas colecciones reunieron herbarios, preparaciones zoológicas, pinturas y dibujos, trabajos de alumnos, mapas geográficos en relieve, reglas de cálculo, etc. En la Segunda Guerra Mundial, el museo fue destruido de nuevo, y reconstruido a partir de 1947. Fue ubicado en las instalaciones de la Escuela de Primaria de San Sava, con el soporte del Ayuntamiento de la ciudad de Belgrado, que hoy día sigue manteniendo su protección al museo. (Jovanovic, 2012:6-9)

No será hasta 1960 que se plantee el nuevo concepto de organización interna del Museo, cuando el “Museo de la Escuela” cambia su nombre por el “Museo de la Pedagogía”. Es en este momento cuando se comienza a estructurar un Plan Museológico acorde con una institución de estas características, y una organización de colecciones que se van incrementando paulatinamente.

Otro hito de la historia del museo será en 1969, cuando se trasladó al edificio que visitamos en la actualidad, llamado Realka (Escuela Real), y tuvo lugar la inauguración de la exposición permanente denominada “Diez siglos de la escuela de Serbia”, en el año 1975. Paulatinamente, el museo como institución se fue consolidando y modernizando, acorde con los conceptos museológicos de final del siglo XX.

Comprobamos, además cómo la historia del Museo de la Pedagogía de Belgrado nos habla de una institución creada en tres ocasiones distintas, prácticamente desde un punto de inicio *ex novo*, y que pudo salir adelante solo explicado por el interés y esfuerzo del colectivo educativo, la escuela como institución y sus docentes como principales agentes protectores de dicho patrimonio. En definitiva, el proceso de reconocimiento de uso y necesidad del patrimonio educativo como colección de objetos didácticos, no es exclusiva del siglo XXI. De esta manera, el Museo de la Pedagogía de Belgrado, tal y como llevan a cabo el conjunto de Museos de Educación, ayuda al desarrollo del conocimiento histórico educativo, a la reconstrucción de la cultura escolar y la puesta en valor de la memoria material e inmaterial de la educación (Álvarez, 2014,91)

2.2. El museo en la actualidad

Hoy en día, el Museo cumple distintas misiones. Por una parte, la salvaguarda de una importante colección educativa histórica, comunicada a través de la exposición didáctica permanente y las exposiciones temporales. Por otra, un relevante servicio editorial que publica obras de referencia para el colectivo educativo, ayudando a establecer líneas de investigación sobre el sistema educa-

tivo en Serbia. Además de los talleres didácticos para escolares, y los ciclos de conferencias, seminarios, y otras formas de actividades culturales y educativas, que nos hablan de un museo pedagógico de destaca como espacio de crecimiento y aprendizaje.

La nueva reorganización museográfica del año 2007, que veremos a continuación, trata la Historia de la Educación en Serbia desde el desarrollo de las letras, haciendo un recorrido por los siglos XII hasta llegar al siglo XX.

El Museo de la Pedagogía lleva a cabo un control de público, pudiendo contabilizar en ciclos concretos la asistencia a su exposición permanente y temporales. Así, del año 1960 al año 1986, recibió 1.054.351 visitantes. Del año 1986 al año 1996 hubo 128,924 visitantes, y el total 1960-1996 1.183.275 de visitantes. Para comprender estos datos es importante cotejar con la demografía de la República de Serbia, que en 2003 superaba los 7 millones de habitantes, así como la demografía de la ciudad de Belgrado, que en el año 2002 tenía censados millón y medio de habitantes. Se trata por tanto, de una estimable media comparativa de visitas al museo.

La sala de exposiciones temporales

Sabemos que el Museo cuenta con una sala de exposiciones temporales, pero en el momento de nuestra visita no se encontraba accesible. A través de la página web del museo, comprobamos cómo es el único espacio del museo con tecnología multimedia como soporte de comunicación. Mediante una búsqueda concreta en la red, averiguamos que el Ayuntamiento de Belgrado ha sido la entidad patrocinadora. Las empresas de Diseño multimedia encargadas han sido “Studio Berar”, de la localidad de Novi Sad, y la empresa “Dekadas ltd”, de Belgrado. El soporte multimedia consta de los siguientes aparatos: Video-Audio: Sanyo, Extron, Samsung, Switchcraft, DA-LITE, Bosch-Philips, Crown

Editorial del Museo

Respecto a las publicaciones realizadas desde el Museo, que destacar que tiene una importante industria editorial que ha publicado hasta la fecha varias obras sobre la escolarización y la educación en Serbia a lo largo de la Historia, obras necesarias para todos los investigadores en este ámbito

Tal y como consta en la web, los datos para contactar con el servicio editorial del museo son los siguientes: Teléfono: (+381) 011 2627-538 - (+381) 011 2625-621, el e-mail: office@pedagoski-muzej.org.rs

Programa didáctico: “El Colegio de mi madre”

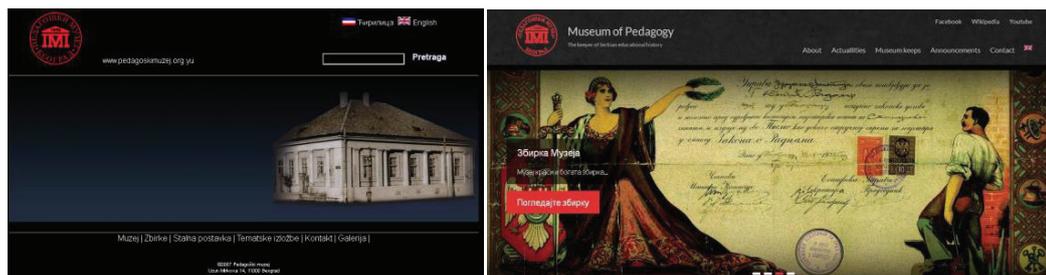
Los talleres están diseñados para escolares de primaria, y se desarrollan en las salas de la exposición permanente del Museo. El objetivo del taller es familiarizar a los estudiantes con la Educación y la Historia de la Educación en Serbia.

La Difusión

Respecto a los métodos de comunicación y difusión del Museo de la Pedagogía de Belgrado, distinguimos dos fundamentales: por una parte, el catálogo y por otra, la página web. A diferencia de la web, cuyo contenido se encuentra prácticamente todo en ambos idiomas, serbio e inglés, el catálogo contiene únicamente un artículo introductorio en inglés, y el desarrollo de las colecciones en las salas se encuentra en serbio. Por tanto, un visitante extranjero conocedor de la lengua inglesa que quiere adquirir el libro, lo hará del único catálogo publicado, acudiendo a este texto introductorio para conocer la historia del museo y sus colecciones.



Fotografías 3 y 4. Catálogo, la cubierta y el interior, disponible en su casi totalidad en idioma serbio.



Fotografías 5 y 6. Portal del Museo del año 2007 y del año 2016.

En la actualidad, el Museo mantiene la website del año 2007: <http://195.250.98.77/muzej/strane.asp?id=1>. Y la página actual de 2016, en la que se recogen los contenidos de la anterior, y se amplían las secciones a consultar, también en inglés salvo las noticias de actualidad del Museo como charlas y conferencias, que se puede consultar en serbio (el traductor de google serbio-español hace una traducción bastante aproximada). <http://www.pedagoskimuzej.org.rs/en/>

2.3. Agentes responsables del Museo

Consideramos necesario en el presente trabajo, identificar los perfiles profesionales que trabajan en un museo de estas características. El Director es profesor de Literatura de Yugoslavia y Literatura Mundial, así como literato. Se trata de D. Bozidar Zejak. El Secretario es el Abogado Vesna Trajkovic. La Conservadora “senior” es la profesora Jelena Garovic. La Conservadora consultora, también profesora Maja Nikolova. El Conservador especializado en Historia, es el graduado y profesor de Historia, Filip Trajkovic. El Museo también cuenta con un Conservador en prácticas, Nina Atlagic. Denominado como Técnico de museos, Branislav Momcilovic, Archivera Slavka Perovic, y por último, la señora que está en taquilla es Sonja Jolic

2.4. La colección del Museo de Pedagogía de Belgrado

La colección del Museo de Pedagogía de Belgrado recoge los objetos y documentos, que están conectados con la historia de la enseñanza, la educación y la pedagogía en Serbia, y está formada por más de 50.000 objetos, entre libros, fotografías, materiales docentes, documentos, etc, representando un verdadero tesoro sobre el desarrollo de la enseñanza y la educación en los Balcanes.

Tal y como indica en el Catálogo del Museo (Jovanovic, 2012:6-9), estos materiales se clasifican en las siguientes colecciones:

- Colección de libros de texto y literatura pedagógica,
- Colección de equipamiento escolar y material didáctico,
- Colección de la documentación de la escuela
- Colección de materiales de archivo y documentación.

Además de las colecciones propias de material educativo, cabe citar el material de apoyo a la exposición permanente en la construcción de su nueva museografía, como son por una parte, los trajes escolares expuestos, así como una serie de esculturas talladas en madera del joven artista Marko Crnobrnja (1978), miembro de la Asociación de Artistas de los Balcanes, que las presenta como su propia “Exposición permanente” en el Museo de la Pedagogía.

A) Colección de libros de texto y literatura pedagógica

Es la colección principal del Museo, la más amplia y destacada, y engloba libros de texto de todas las áreas de enseñanza y para todos los niveles educativos, publicaciones del campo de la pedagogía y la enseñanza, publicaciones periódicas, colección de Leyes, Códigos y demás normas en materia de educación, así como informes y gráficos conmemorativos de la escuela. Como ejemplos destacaremos los siguientes libros: Melentije Smotricki, Slovenska gramatika (Slovak Gramática), 1755; Atanasije Nikolic, Álgebra, 1839; Vojislav Bakic, Nauka o vaspitanju (Ciencias de la Educación), 1878, etc.

B) Colección de material escolar y material didáctico de todos los campos de la enseñanza, como accesorios para edificios escolares, los sellos y las campanas. Además, una interesante colección de obras de artes plásticas realizadas por los niños escolares a partir de mediados del siglo XIX hasta la actualidad.

C) Colección de la documentación escolar de la vida cotidiana del colegio

Contiene las colecciones de documentos de todas las áreas educativas en todos los niveles escolares (primaria, secundaria y universidad) contando con miles de fotografías de alumnos, estudiantes y maestros, así como las organizaciones de estudiantes y hogares, edificios escolares, etc. La fotografía más antigua de la colección hasta la fecha es de 1865.

D) Colección de materiales de archivo y documentación

En la que constan muestras escritas de los planes y programas educativos, los reglamentos escolares, documentación escolar, certificados y diplomas, informes de citas, invitaciones para presentaciones escolares y otros materiales de archivo que concierne a la historia de las escuelas serbias y la educación en Serbia.

Los fondos legados de pedagogos eminentes y otros trabajadores de la educación cuya vida y trabajo estaban conectados al sistema escolar serbio son una parte especial de materiales de museo. Estos fondos se dividen en segmentos que constan de los siguientes elementos: los diplomas finales, informes de citas, documentos oficiales y otras promociones materiales de archivo relativos, premios y medallas, muestras escritas de los libros de texto y otras obras escritas, transcripciones oficiales y personales, así como las fotografías de los períodos de su vida y obra.



Fotografías 7 y 8. Sala azul, con libros sobre educación y pedagogía.



Fotografías 9 y 10. Material didáctico para la enseñanza de la Geología y Aritmética.



Fotografías 11 y 12. Material didáctico para la enseñanza de la Biología y Zoología.



Fotografías 13 y 14. Libros y fotografías de la colección de la vida y dinámica de la enseñanza en los centros educativos serbios, ubicados en vitrinas de la Sala roja.

Áreas de Investigación del Museo

La colección genera áreas de estudio e investigación relevantes en la Historia de la Educación de Serbia, y se estructuran como sigue:

Área de estudio del material escolar, y herramientas de enseñanza para todas las áreas que incluyen la recopilación de planos y maquetas de edificios escolares, mobiliario escolar, material escolar y de uso general, las campanas para la llamada a las clases.

Área de estudio de materiales de archivo y documentos que contienen la colección de leyes escolares, copias de manuscritos originales y otras regulaciones, planes de estudios, registros de escuelas y otros órganos de gestión en el ámbito de la educación, la colección de libros de registro de la escuela (diario, etc.), otros materiales de archivo (programas e invitaciones a eventos escolares y ceremonias), el material resultado de la labor de las asociaciones de maestros y profesores, material de archivo y el legado de destacados maestros y pedagogos, así como colecciones de documentación fotográfica.

Área para la documentación de las instituciones educativas y la biblioteca multimedia, que contiene material documental relacionado con el área de la educación preescolar, todos los niveles y tipos de escuelas (primaria, secundaria, superior y extraordinario), la educación de las personas y otras formas de la educación escolar y la educación de adultos, alumnos, Las organizaciones estudiantiles y de docentes, alumnos y estudiantes, así como materiales de colecciones fototeca y filмотeca, biblioteca y una tienda de videos.

Área para el estudio de una colección de arte infantil, compuesta de dibujos y pinturas, que data de mediados del siglo XIX hasta la actualidad.

2.5. El montaje expositivo

A continuación, trataremos la museografía del Museo de la Pedagogía de Belgrado, no sin antes hacer una referencia al concepto mismo de museografía y comenzando por la definición que nos ofrece el Consejo Internacional de Museos, ICOM: “*La museografía “abarca las técnicas y procedimientos del quehacer museal en todos sus diversos aspectos”*”. Actualmente, la museografía se define como la figura práctica o aplicada de la museología, es decir el conjunto de técnicas desarrolladas para llevar a cabo las funciones museales y particularmente las que conciernen al acondicionamiento del museo, la conservación, la restauración, la seguridad y la exposición (Desvallèes, 2009:55-57)

La reconocida autora María Ángeles Layuno, afirma que en la museografía didáctica se apunta al impacto cognoscitivo, ofreciendo textos muy simples, usando un lenguaje coloquial o no demasiado científico y en la mayoría de los casos se suman imágenes, dibujos, cuadros sinópticos, gráficos, infografías y demás elementos que sin ser originales ayuden al espectador a interpretar los diversos significados y a comprender fácilmente cada tema., siendo igual de importante el uso de

recursos multimedia, audiovisuales, maquetas, dioramas, maniquíes y escenografías que sitúan a los objetos en su tiempo y espacio. (Layuno, 2006:35)

Estos elementos se han identificado en la museografía didáctica del Museo de la Pedagogía de Belgrado, como veremos a continuación. Por una parte, desde la selección de textos en dos niveles de lectura, de identificación y complementario, pasando por la aportación de fotografías, maquetas históricas que subrayan el mensaje, hasta llegar a elaboradas escenografías con esculturas de madera que forman parte de la exposición del artista que las ha realizado, y que son los elementos destacados de dicha museografía.



Fotografía 15. Esculturas en madera del artista Marko Crnobrnja recreando una Escuela. Fotografía 16. Cartela explicativa en dos idiomas, serbio e inglés.

La museografía de la exposición permanente se inauguró en el año 2007 y es el único ejemplo en Serbia de una expografía de estas características. Para su diseño y ejecución se contó con diversos profesionales. En cuanto al concepto y discurso histórico, intervinieron hasta cuatro especialistas: Jordanovic Branislava, Nikolova Maja, Pavlovic Lazarevic Gordana and Stankov Ljiljana. Respecto al proyecto de la exposición permanente, en cuanto al espacio fue diseñado por el arquitecto Tamar Skulić, profesor de la Facultad de Arquitectura. Finalmente, el diseño visual lo desarrollaron Dragana Lacmanovic Lekic and Bojana Djurovic.

A través de una interesante colección de material didáctico, documentos y fotos, libros de texto, y diversas obras de alumnos y profesores, se pretende ofrecer una visión completa del desarrollo de la Escuela y la escolarización de Serbia desde la época medieval hasta final del siglo XX. En el diseño del concepto se realizó una selección concreta de piezas del patrimonio educativo salvaguardado en el Museo, compuesto por unos 50.000 objetos educativos o testigos de la evolución educativa en Serbia.

De esta manera, el objetivo de la exposición permanente del Museo de la Pedagogía es familiarizar a un amplio público, especialmente a los niños de la escuela primaria, los primeros objetos educativos y su valor pedagógico, y por extensión la importancia del patrimonio educativo y su conservación para la cultura serbia.

Relacionado con la accesibilidad, la exposición permanente del museo se ubica en una única planta a la que se accede mediante una rampa o escaleras. Una vez iniciado el acceso, el recorrido es sencillo y claro, y tanto por el acceso general al museo como por la distribución de espacios. Así, las personas con discapacidad que utilizan silla de rueda pueden moverse en torno a sus salas. Es importante señalar, que el museo utiliza dos idiomas en toda su infografía, el serbio y el inglés, haciendo accesible el contenido al visitante extranjero.

Mediante un código de colores, gris, amarillo, azul, verde y rojo, se organizan visualmente las salas y los contenidos que se están visitando. Se estructura de la siguiente manera: se comienza con el color gris en la entrada, y nos habla de la historia del Museo. Le sigue una zona de paso utilizada como zona expositiva y con el color amarillo comunica el desarrollo de la escritura en Serbia. A izquierda y derecha se abren dos salas. En el sentido de la visita, a mano izquierda la siguiente sala que se diferencia por el color azul, corresponde a la escolarización y la educación del pueblo Serbio (sobre todo en el nivel de Primaria) del siglo XII al siglo XIX. La sala verde trata la escolarización y la educación del pueblo Serbio en el nivel de Secundaria, del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX, y la última sala, la sala roja, trata a la escolarización y la educación del pueblo Serbio en el nivel Universitario los siglos XIX y XX completos.

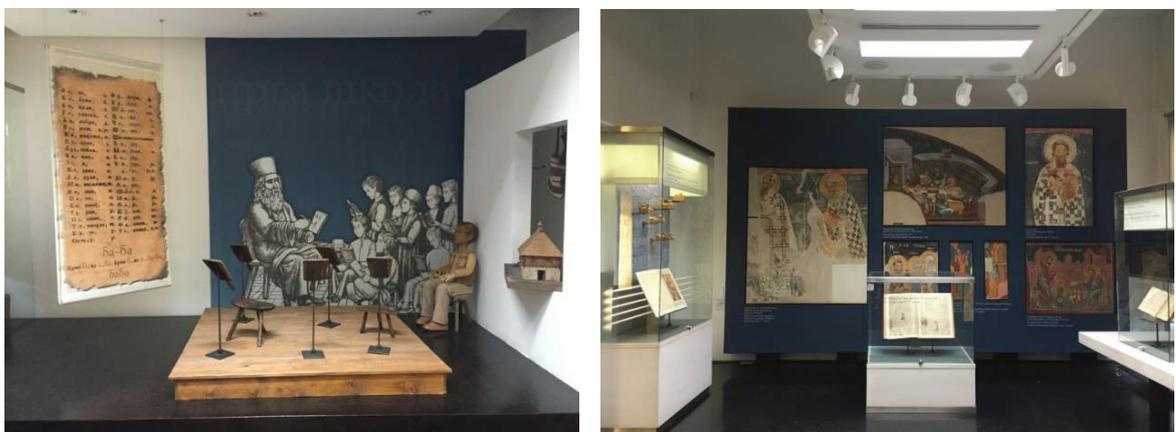
El visitante puede seguir el recorrido mediante el plano e introducción al museo que se encuentra en el folleto impreso en serbio e inglés. En la zona de venta de entradas también se encuentra un plano de grandes dimensiones en un panel, pero sólo en idioma serbio.



Fotografía 17. Panel en la zona de entrada. Fotografía 18. Anverso y reverso del folleto explicativo del Museo, en idioma inglés.



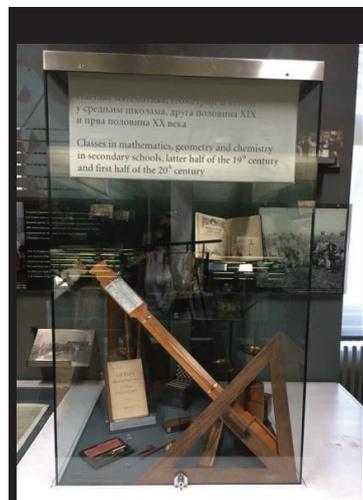
Fotografía 19. Nos recibe en la zona de entrada la escultura en madera de un niño, obra del escultor Marko Crnobrnja. Fotografía 20. Recorrido por la Sala amarilla. Adecuación de la zona de paso como zona expositiva.



Fotografía 21. Montaje de escuela serbia en la antigüedad correspondiente a la Sala azul. Fotografía 22. Sala azul con iconos de pintura mural traspuesta a soporte expositivo para favorecer la comprensión del concepto general de la sala, la educación en época medieval en Serbia.



Fotografía 23. A través de una escenografía, se reproduce un colegio serbio en la Sala verde. Fotografía 24. Maniqués con trajes de profesor. Se observa también en la zona superior izquierda de la fotografía el sistema de regulación de temperatura de la sala.



Fotografías 25, 26 y 27. Vitrinas con material correspondiente a Leyes, material didáctico de Geometría y material de Geografía e Historia.



Fotografía 28. Organización de la exposición de la sala verde en los dos laterales, mediante vitrina continua. La fila de bancos señala elementos de descanso o punto de explicación para los grupos. La iluminación de la sala verde es ilustrativa para mostrar el sistema general determinado en el diseño museográfico. Se trata de una tenue luz cenital artificial, que genera un entorno y ambiente en semi-iluminación, complementado por la iluminación de cada vitrina individualmente.



Fotografía 29. Sala verde. Vitrina exenta con material didáctico. Tal y como reza la tipografía en la zona superior de la vitrina en color negro (de nuevo en idiomas serbio e inglés), se trata de

material didáctico para la educación de biología en nivel de Secundaria en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Fotografía 30. Vitrina exenta con juguetes de guardería de la primera mitad del siglo XX.



Fotografía 31. Sala roja. Montaje y recreación de un aula de música y danza, asignaturas incluidas en currículo educativo. Fotografía con el sistema expositivo de la sala roja, combinando vitrinas semi-exentas que se intercalan con soportes horizontales en los que se ubican materiales de archivo y documentación.

A través del recorrido por las salas principales del Museo de la Pedagogía de Belgrado, se visualiza, se lee, se experimenta, en definitiva, se comprende la lectura que ofrece la colección de patrimonio histórico educativo del Museo, y de los recursos museográficos que la complementan.

3. Bibliografía

ANDER-EGG, Ezequiel (2000): *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires, Editorial CCS.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo: "Los museos pedagógicos como espacios didácticos para difundir e interpretar el patrimonio histórico educativo en tiempos difíciles: aproximación y apuntes para el futuro". [en línea]. *América Patrimonio*. [publicación seriada en línea]. Núm. 6. Vol. segundo semestre, diciembre. 2014. Pag. 91-99 http://www.revistaamericapatrimonio.org/rev_6_7.pdf [10-10-2015].

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo: "La Recuperación del Patrimonio Histórico-Educativo. Museos de Pedagogía, Enseñanza, Educación y Posibilidades Didácticas". [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 5. Junio 2011. <http://revista.muesca.es/index.php/articulos5/197--la-recuperacion-del-patrimonio-historico-educativo-museos-de-pedagogia-ensenanza-educacion-y-posibilidades-didacticas>. ISSN 1989-5909. [10-10-2015].

DESVALLÈES, A., MAIRESSE, F.: Conceptos claves de museología. [en línea]. Con la participación de Musée Royal de Mariemont y Comité internacional del ICOM para la museología. 2009-2010 http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Espagnol_BD.pdf [10-10-2015].

GALÁN PÉREZ, Ana María, RUIZ DE LACANAL, María Dolores (2015): “Las Colecciones científicas, Técnicas y Didácticas en los centros educativos y su conservación preventiva. Estado de la cuestión”, En *Actas: IX Jornadas de Arte e Ciencia, Conservação Preventiva*. CITAR, Universidad Católica de Oporto, 2015, pp. 227-240, On Line: <http://artes.ucp.pt/citar/pt/node/1326> [10-10-2015].

GALÁN PÉREZ, Ana María, RUIZ DE LACANAL, María Dolores (2015) “Primer Encuentro Arte y Ciencia Conservación del Patrimonio Científico Educativo de la Universidad de Sevilla” [en línea]. En *BISHEPE n.º 10, Boletín Digital de la Sociedad Española de Patrimonio Histórico Educativo* ISSN: 1886-2411. pp.21-28 [10-10-2015].

GALÁN PÉREZ, A. “Propuesta de clasificación del patrimonio educativo para establecer planes estratégicos de Conservación y Restauración. La Universidad de Sevilla”. En *Actas VI Jornadas Científicas SEPHE*, Madrid, 22-24 de octubre de 2014.

GALÁN PÉREZ, Ana María (2014): “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, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*. N.º 12. Diciembre 2014. <http://revista.muesca.es/index.php/articulos12/318-el-examen-cientifico-para-la-conservacion-y-restauracion-de-patrimonio-historico-educativo-el-analisis-organoleptico> ISSN 1989-5909 [10-10-2015].

GALÁN PÉREZ, Ana María (2014): “Propuesta de clasificación del Patrimonio Educativo para establecer planes estratégicos de Conservación-Restauración. La Universidad de Sevilla”. En *Actas de las IV Jornadas Pedagogía Museística, Prácticas, usos didácticos e investigación del Patrimonio Educativo, SEPHE Sociedad Española de Patrimonio Histórico Educativo Español*. Universidad Complutense de Madrid, 2014, pp. 45-58, ISBN: 978-84-617-1800-9 [10-10-2015].

JOVANOVIK, Rasko (2012): “The Educational Museum”, En *Museum of the Pedagogy Catalogue*, Belgrado, pp.6-9.

LAYUNO ROSAS, María Angeles, GÓMEZ MARTÍNEZ Javier: “Dos Museologías: Las tradiciones anglosajona y mediterránea: diferencias y contactos”, En *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, N.º. 7, págs. 176-177, ISSN 1695-7229, 2006, http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/media/docs/PORTAL_musa_n7.pdf [10-10-2015].

REBOLLO ESPINOSA, María José. “El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: un espacio para compartir historias” [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 11. Junio 2014.<<http://revista.muesca.es/index.php/resenas-bibliograficas11/312-el-museo-pedagogico-de-la-facultad-de-ciencias-de-la-educacion-de-la-universidad-de-sevilla-un-espacio-para-compartir-historias>> ISSN 1989-5909 [10-10-2015].

RUIZ DE LACANAL, M.D.: Green museums in the secondary schools of Spain, Conference Booklet, *International Scientific Workshop Heritage Science and Sustainable Development for the Preservation of Art and Cultural Assets, On the Way to the GREEN Museum*, Staatliche Museum of Berlin, 2013, pp.80-81.

http://ww2.smb.museum/smb/media/news/45710/HeritageScienceAndSustainableDevelopment_ConferenceBooklet.pdf [10-10-2015].

RUIZ DE LACANAL, M.D., GALÁN PÉREZ, A. (2013): “Las colecciones científicas, técnicas y didácticas en los centros educativos y su conservación científica. Estado de la cuestión”. En *Actas IX Jornadas de Arte y Ciencia, CITAR, el Centro de Investigación de la Universidad Católica de Arte y Ciencia de Oporto, Oporto*. [10-10-2015].

SANTACANA MESTRE, Joan (2005), *Museografía Didáctica*, Barcelona, Editorial Ariel

Museo de la Escuela Rural de Teruel, en Alcorisa¹ **Del pupitre bipersonal a la escuela digital**

Museum of Rural School of Teruel, in Alcorisa **Of the personal school desk until the digital school**

Salvador Berlanga Quintero
Asociación "Amigos de la escuela"

Cuando en esta tierra se escribe sobre patrimonio escolar, es obligada la referencia al Museo Pedagógico de Aragón, en Huesca, que depende de la Dirección General de Patrimonio Cultural del Gobierno de Aragón, y a la magnífica labor de Víctor Juan, su director. Ahora bien, la historia de nuestro pequeño Museo de la Escuela es, en buena medida, distinta a la de otros con características similares. Y es distinta porque nace desde un centro educativo, porque en su evolución se implica a una gran comunidad escolar de ámbito rural, porque en su restauración participan varios miles de niños y niñas, y porque se dinamiza desde una asociación cultural sin ánimo de lucro constituida para este fin, junto al Ayuntamiento y el pueblo de Alcorisa, localidad de casi cuatro mil habitantes en el Bajo Aragón de Teruel, en el que se ubica la exposición. Una preciosa aventura que ha conseguido aunar mucho esfuerzo, sobre todo el esfuerzo de muchos, alrededor de su escuela.

I. Origen del museo: el CRIET de Alcorisa

En octubre de 1983, al amparo del Programa de Educación Compensatoria del Ministerio de Educación, se puso en marcha el Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel (CRIET) de Alcorisa. Entre 1998 y 2005, este centro desarrolló un ambicioso proyecto, cuyo fin último contemplaba la creación del Museo de la Escuela Rural de Teruel.

Los objetivos del plan eran múltiples. Por un lado, a partir de una actividad con nuestro alumnado, queríamos implicar a toda la sociedad. Un esfuerzo colectivo – tan necesario en el ámbito rural- para concienciar e involucrar al alumnado, profesorado y familias en el valor de lo “viejo”, en el sentido de identidad de su historia, de su patrimonio, y de la recuperación de mobiliario y materiales didácticos escolares originarios de muchas localidades aragonesas. Por otro, conocer el proceso de restauración como instrumento de conservación y un modo de evitar el consumismo indiscriminado. El objetivo final sería la instalación de una exposición permanente que, con el apoyo del Ayuntamiento de Alcorisa, se convertiría en un punto más de investigación, acción cultural, atractivo turístico e integración del territorio.

¹ www.museodelaescuela.com

Con esta idea de partida, se abordaron tres líneas paralelas de trabajo durante siete años:

- a) Taller de Restauración con el alumnado.
- b) Campaña de búsqueda de materiales.
- c) Elaboración de diversos recursos multimedia.

a) El Taller de Restauración

Desde 1998, el CRIET de Alcorisa programó un Taller de Restauración con el alumnado y, puesto que el profesorado carecía de la especialización necesaria, se consiguieron ayudas económicas del programa Leader de la zona para contratar los servicios de Mariano Calvo, profesional en esta materia.



Aunque los objetivos se concretan más adelante, se pretendía sensibilizar a los jóvenes con acciones formativas laborales de futuro para llevar a cabo en su propio medio rural y, seguramente lo más importante, *anar el esfuerzo de una amplia comunidad educativa* en algo común a todos: su escuela. De este modo, alrededor de tres mil escolares de nueve a catorce años, de cien localidades, serían protagonistas del proceso.

Entre los objetivos cabe destacar los siguientes:

- Utilizar el Taller como actividad enraizada con el mundo de los oficios y posible de desarrollar en las zonas rurales.
- Apreciar la restauración como una labor artesana con unos valores culturales representativos de una zona u época determinada.
- Conocer el proceso de restauración como instrumento de conservación de objetos, restaurando su valor y uso.
- Desarrollar el trabajo en equipo y las habilidades manuales.



¿Cuál era la metodología de trabajo con el alumnado?

Cada alumno aportó cuatro horas semanales de trabajo. Organizados en pequeños grupos de diez o doce componentes, podían conocer con cierta profundidad el proceso de restauración de un mueble. A esto se unieron la práctica del lijado, encolado, lacado y encerado, así como los aspectos teóricos de identificación de la madera, estilo del mueble, métodos para determinar su edad y las herramientas y materiales necesarios.

En la primera sesión se explicaba a los niños cómo organizar un pequeño taller con poca maquinaria, sin utilizar herramientas peligrosas. En la segunda, se identificaban las maderas con las que se trabajaba, preparación con tratamientos para la carcoma, lijado y aplicación de masilla a todos los desperfectos encontrados. En la tercera sesión se trabajaba el acabado: preparación y aplicación de tintes con diferentes mezclas utilizando la laca y la cera. En la última, podían hacerse una pieza con las técnicas aprendidas; por ejemplo, un marco de fotografía, en la que insertaban una foto sentados delante de un mapa antiguo y de un pupitre ya restaurado.

b) Campaña de búsqueda de materiales

Este segundo apartado es determinante porque suponía articular en una acción coordinada a localidades – en algunos casos alejadas por desavenencias históricas- que tendrían que “dar algo de lo suyo” para crear un museo “de todos, pero en otro sitio”, en la localidad de Alcorisa. Que no era tarea fácil, ya lo sabíamos. No es novedad reconocer que desde esa petición concedieron valor a sus muebles y objetos escolares almacenados en lugares a veces inverosímiles. El hecho es que comprendieron que un museo es el espacio idóneo para compartir con otros los objetos y pensamientos que son el escenario de nuestra historia.

La campaña de captación estuvo abierta durante esos años y la respuesta fue extraordinaria, en gran parte por la insistencia de los maestros y alumnos a sus representantes políticos locales. En la actualidad se cuenta con un significativo catálogo de muebles restaurados, así como diverso material didáctico, más de dos mil manuales, cientos de periódicos y revistas, así como cuadernos y otros documentos catalogados y ordenados en nuestro centro de documentación.

c) Proyectos de innovación del profesorado

Además de organizar el taller de restauración y dinamizar campañas de búsqueda de materiales de las escuelas, el profesorado del CRIET realizó varios proyectos, casi siempre de carácter tecnológico, acogidos a las convocatorias de innovación del Departamento de Educación de Aragón. A modo de ejemplo, editamos estos dos CD-ROM –años 2000 y 2002- que nos permitían almacenar gran cantidad de información en formato digital para incorporar al “kiosco” informático:

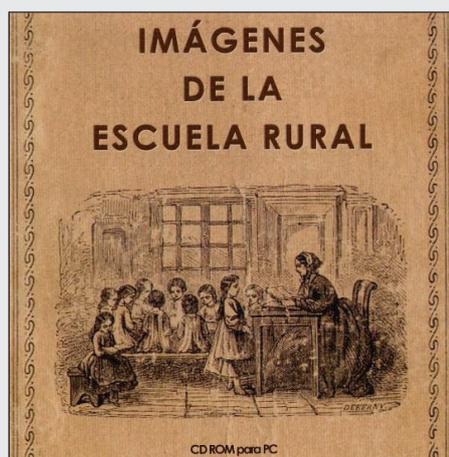
CD ESCUELA ANTIGUA:

Incluye un recorrido virtual en 3D a través de un aula, portadas de libros educativos con un breve comentario, textos íntegros de las Leyes de Educación del siglo XX, voces grabadas de personas de Aragón (profesores de Universidad, maestros, responsables políticos, etc.) para recoger múltiples aspectos, algunos juegos y archivos musicales con canciones infantiles escolares.



CD IMÁGENES DE LA ESCUELA RURAL:

Contiene 525 fotografías de cien pueblos de Teruel y algunos de Zaragoza y Huesca. Dispone de un sistema de búsqueda con diferentes criterios (fecha, localidad y breve descripción de la imagen). Se añaden diez textos escritos por maestros sobre diversos aspectos y pensamientos pedagógicos.



II. Museo de la escuela rural de Teruel

En mayo de 2005 el CRIET de Alcorisa, como se había previsto en el proyecto inicial, cede al Ayuntamiento de esta localidad el conjunto de materiales rescatados y restaurados para ser ubicados en el piso superior de la Iglesia de San Sebastián.

El 4 de noviembre de 2005 abrió sus puertas como antesala de los actos celebrados con motivo del IV Centenario del nacimiento de Alcorisa como Villa, y en la inauguración participaron numerosísimos alcorisanos. Igualmente, contamos con la presencia de importantes responsables municipales y del Gobierno de Aragón. Salvador Berlanga (director del Museo) presentó el proyecto y Rosa Domínguez, Catedrática de Historia y Teoría de la Educación de la Universidad de Zaragoza impartió la conferencia titulada “Un paseo a través de la Historia de la enseñanza en Alcorisa”.



En ese momento, la dinamización del museo se vinculó al *Centro de Estudios Locales de Alcorisa*, una asociación creada para otros fines, hasta que en 2009 se constituyó una específica denominada Asociación cultural *Amigos del Museo de la Escuela*.

El Museo de la Escuela se ubica en la segunda planta de Iglesia de San Sebastián, una construcción del siglo XVIII. Acoge, en la planta calle, el Centro de interpretación de la Semana Santa del Bajo Aragón, un Centro de visitantes de la Ruta Íberos del Bajo Aragón con especialidad temática en la tecnología de la cerámica, además de la Oficina de turismo local. El conjunto de todo lo denominamos EMA, Espacio Museos Alcorisa, que dispone de ascensor y todos los espacios adaptados para personas con movilidad reducida.

Los vemos en las siguientes fotografías:



Entrada al EMA y Oficina de Turismo de Alcorisa.



Centro de interpretación de la Semana Santa y Centro de visitantes de la Ruta Íberos en el Bajo Aragón.



Casa de la Maestra y Sala audiovisual.



Sala didáctica con panel sobre cien años de escuela rural en España, expositores diversos, mesa del maestro, kiosco informático táctil, pantalla con imágenes escolares y música ambiente, etc. Al fondo, fachada de la escuela del decenio de los años cincuenta, supuestamente construida en 1932.



Escuela Unitaria: aula del nacional-catolicismo. Sala restaurada, distribuida en diversos rincones temáticos, con sonograma a modo de audioguía.

III. DINAMIZACIÓN: Asociación Cultural “Amigos del Museo de la Escuela”

El Museo de la Escuela tiene vocación de ser un centro vivo. Por tal motivo, se creó la Asociación Cultural “Amigos del Museo de la Escuela con una doble finalidad:

1. Colaborar con el Ayuntamiento de Alcorisa en la promoción de acciones para la dinamización del Museo.
2. Favorecer la difusión, investigación y recuperación del legado pedagógico en el medio rural, particularmente, de la provincia de Teruel.



En los Estatutos de la Asociación constan, entre otros, los siguientes objetivos:

- a) Poner en marcha acciones para estimular la presencia de visitantes al Museo.
- b) Contribuir a la difusión y promoción de la Historia de la Educación.
- c) Recuperación, estudio y muestra de producciones de interés para la historia de la educación y la memoria colectiva.
- d) Colaboración con otros Museos Pedagógicos de España, particularmente con el Museo Pedagógico de Aragón.
- e) Promoción de proyectos, publicaciones y otras actividades.
- f) Promover actividades propias o en coordinación.
- g) Constitución de un centro de documentación y recursos.

Para ello, promueve actividades con entidades locales y comarcales. Un grupo de personas voluntarias, generosas en la dedicación de su tiempo, con diversos perfiles profesionales (mineros

jubilados, agricultores, algunos maestros, desempleados, etc.) y a las que nos une el amor por la educación, conscientes de que cuando se cierra la escuela, se cierra el pueblo.

A la par, esta asociación contribuye a la recuperación de la memoria colectiva escolar mediante la constitución de un centro documental que impulsa proyectos, estudios, edición de publicaciones, conferencias, encuentros, exposiciones, porque la educación es lo único que iguala a los seres humanos.



Miembros de la asociación reunidos en el centro de documentación. A la derecha, almacén municipal con otros recursos no expuestos.

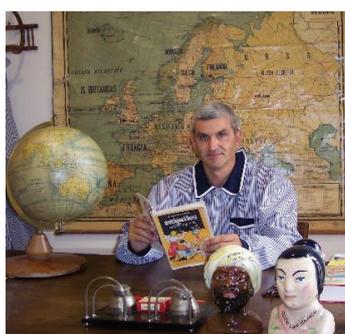
En esta década, la asociación, en la que no se abona cuota para ser socio, ha desarrollado numerosas y variadas actividades dentro y fuera de la localidad. A modo de ejemplos, se señalan algunas:



“La escuela rural en el siglo XX”. Con ella pretendemos dar a conocer el Museo, a la vez que el valor de la escuela, en actos culturales en la provincia. Esta actividad incluye una pequeña exposición itinerante y la conferencia “Recuerdos de nuestra escuela: una mirada a la infancia”.



Participamos en el corto “Porque eres masovera”, dirigido por Tom Fernández para el Ministerio de Medio Ambiente, Rural y Marino del Gobierno de España.



Exposición “Recuerdos de escuela”. Durante tres años, cien personas escribieron sobre su infancia en el periódico local BALCEI de Alcorisa.



Presentación del libro “Ecos de infancia” en la librería Cálamo de Zaragoza y en Alcorisa. Víctor Juan, Director del Museo Pedagógico de Aragón, y Antonio Bernat, profesor de la Universidad

de Zaragoza, acompañaron a Salvador Berlanga, coordinador de la publicación editada por Amigos del Museo de la Escuela.



Editamos vídeos cortos, para subir a youtube, grabados en el Museo con el grupo de teatro infantil El Candil de Alcorisa. Así damos a conocer el museo.



Encuentro con entidades el medio rural y, a la derecha, lectura de poesías escolares el Día Internacional de los Museos.



Colaboración en las Jornadas de la Tercera Edad y participación, cada 23 de abril, en los actos del Día de Aragón y la feria del libro de Alcorisa.



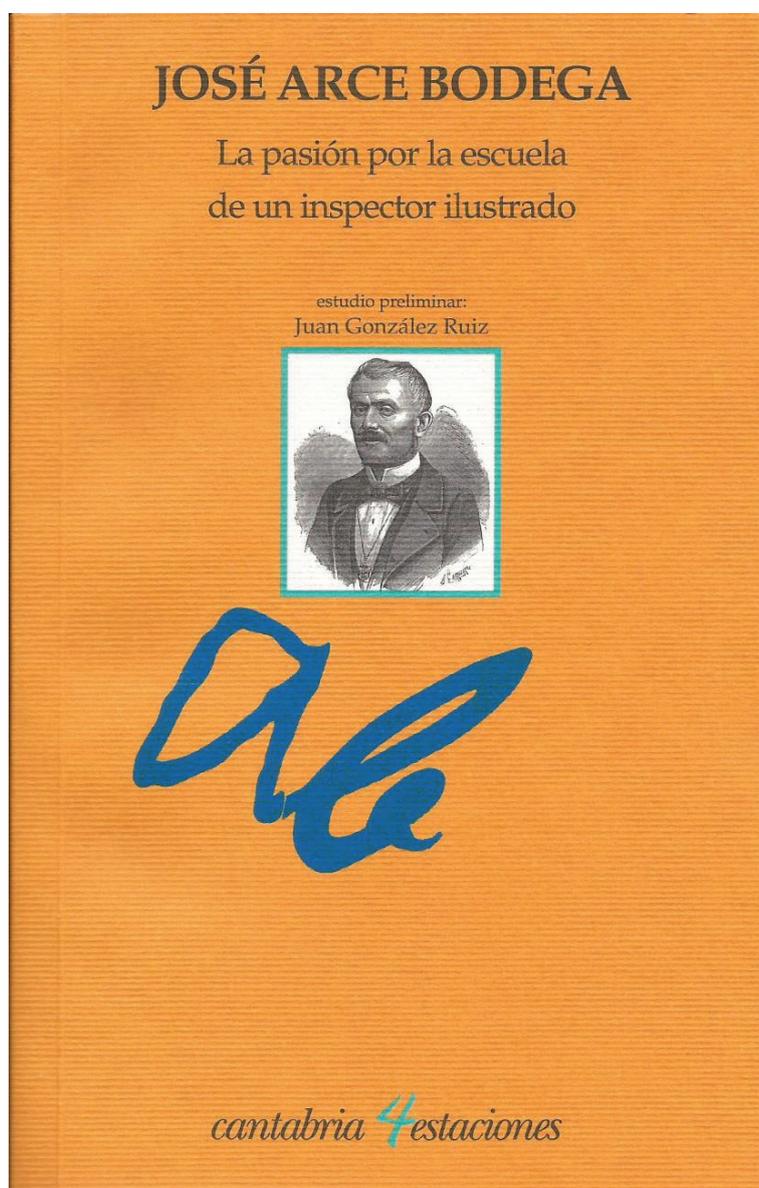
Visitamos otros centros para aprender siempre. En julio de 2009 estuvimos en el CRIEME de Polanco y, recientemente, nuestra vicepresidenta Azucena Muniesa, conoció el CEINCE en compañía de su director Agustín Escolano. En la imagen de la derecha, uno de los muchos grupos que nos visitan.

Ya ves, estimado lector, que nuestra labor es humilde y nuestros medios limitados, pero lo hacemos de forma altruista, por convicción y porque disfrutamos. No estamos locos, lo hacemos porque queremos. Eso nos hace parecernos a tantas y tantos “chalados” – como seguramente es tu caso particular- que parecen nadar a contracorriente en este mundo pintado de gris, empeñados en mantener la memoria escolar y patrimonio de la educación.

Además, tenemos claro que este Museo de la Escuela debe ser promotor cultural en este territorio y seguir con su tarea de búsqueda, restauración y exposición; recursos educativos del último tercio del siglo XX y otros, que ahora son “nuevas tecnologías”, se van incorporando al catálogo e indican el deseo de continuar creciendo con nuevas aportaciones al ritmo que marca la educación en el siglo XXI.

La pasión por la escuela de un inspector ilustrado

José Arce Bodega: la pasión por la escuela de un inspector ilustrado. Estudio preliminar de Juan González Ruiz. Santander, Editorial de la Universidad de Cantabria (colección Cantabria 4 estaciones, n.º 52), 2015, 322 pp.



La asunción por parte de los poderes públicos de la obligación de dotar a España, como sucedió en otros países europeos, de un aparato administrativo que permitiera la instrucción de la población, que hoy en día se ve como algo natural, fue un proceso que comenzó solo hace poco más de dos siglos.

En ese proceso, los máximos impulsores fueron una serie de destacados liberales que recogían los ideales ilustrados. Entre ellos, y junto a otros más conocidos, sin duda hay que incluir a José Arce Bodega.

El que este sea menos recordado en la actualidad que otros coetáneos participantes destacados en la creación del citado sistema nacional de educación español -como Francisco de Yturzaeta, Mariano Carderera o Joaquín Avendaño- se debe a que Arce Bodega no fue autor de manuales de amplia difusión, que sí publicaron los otros tres citados. Sí se tiene noticia de que Arce Bodega escribió un *Compendio de Ortografía castellana*, aunque aparentemente no se conserva ningún ejemplar de esa publicación; aunque ha llegado hasta nosotros otra obra suya, en principio con valor solo administrativo, como es la que aquí ahora reseñamos: *Memoria sobre la visita general de las escuelas*, de 1844. Reeditada con ocasión del segundo centenario de su nacimiento y precedida de un Estudio Preliminar de Juan González Ruiz, el volumen se engloba bajo el título de *José Arce Bodega: la pasión por la escuela de un inspector ilustrado*.

Arce Bodega, nacido en Bárcena de Cicero (Cantabria) en 1814 y fallecido en Santander en 1878, había obtenido en 1841 el título de Maestro de Escuela Normal en la recién creada Escuela Normal de Instrucción primaria de Madrid. En 1842 fue nombrado Inspector Provincial de Instrucción primaria -y, como parte de ese trabajo, visitó una parte de las escuelas, en concreto las de la zona occidental- de la recientemente creada provincia de Santander. La Memoria de esas visitas la presentó a la Comisión Superior de Instrucción primaria de la provincia en 1844. Y, a instancias de amigos suyos, fue publicada en el año 1849.

La vida profesional de Arce Bodega será intensa, ocupando importantes cargos de responsabilidad, como González Ruiz nos va relatando en el Estudio Preliminar; será brillante, aunque también mezclada con episodios (“espinas”, señala Juan González Ruiz) desagradables de quienes reaccionaron desde posiciones antiliberales contra los nuevos tiempos que estaban llegando.

Tras su muerte, hubo un reconocimiento a su labor en su tierra natal, que se plasmó en que a una nueva calle del centro de Santander se le dio el nombre de José Arce Bodega. Pero el fuego que destruyó, hace justamente setenta y cinco años, el centro de la ciudad de Santander se llevó por delante la calle y, por ende, el nombre de la misma; porque en el nuevo callejero, tras la reconstrucción, no se puso Arce Bodega a calle alguna.

Aunque décadas después, y sobre todo impulsado por el citado Juan González Ruiz -entonces jefe del Servicio de Inspección de Educación de Cantabria-, el recuerdo de Arce Bodega se reivindicó, poniéndose a un Colegio Público de Santander su nombre. Y ahora se reivindica un poco más

reeditando su *Memoria sobre la visita general de las escuelas comprendidas en los partidos de Reinosa, Potes, San Vicente de la Barquera y Cabuérniga*.

En el CRIEME de Polanco -del que Juan González Ruiz fue el primer director- desde 2005 disponíamos de un ejemplar de la *Memoria* fotocopiado del original de 1849. Sin embargo, la mala calidad de la copia no animaba nada más que a echar un vistazo por encima a esa publicación. Esas borrosas fotocopias pensábamos, erróneamente, que preludiaban una lectura soporífera. Y nada más lejos de la realidad.

Porque ahora, facilitada la lectura por poder realizarla en una cuidada impresión (como se hace con todo lo que se publica en la colección *Cantabria 4 estaciones*), al afrontar la realización de esta reseña de la *Memoria* y de su Estudio Preliminar, nos hemos sorprendido porque, aparte de otros valores que tiene la publicación, como ahora diremos, la misma resulta -aunque parezca extraño- tremendamente entretenida.

La *Memoria* de Arce Bodega, lógicamente, ha perdido el interés primigenio de reflejar una situación de hecho en la que determinados aspectos debían, en la medida de lo posible, ser solucionados por parte de las autoridades capacitadas para ello.

Su interés es histórico. Pero no el de acercarnos un pasado meramente de datos, sino de recrearnos auténticamente de manera muy gráfica los ámbitos reales donde se desarrollaba una actividad escolar muy alejada en sus contenidos y formas de la actual.

La necesidad de la tan repetida reproducción de la cultura escolar a través de instrumentos eficaces que la hagan fidedigna encuentra en la *Memoria* de Arce Bodega una herramienta utilísima para esas décadas de la primera mitad del siglo XIX.

Uno, recorriendo en la *Memoria* con las palabras de Arce Bodega los diferentes pueblos que él va visitando, se hace una idea bastante exacta de cómo se podrían dar las clases en los mismos.

Las descripciones de los locales escolares y su utillaje son muy esclarecedoras, llegando a sorprendernos en muchas ocasiones. Esto sería la parte que ocupa la mayor extensión de la *Memoria*.

Pero en la misma también aparece la llamada a la responsabilidad que cada una de las partes con competencias tiene en eso que empezaba a ser importante en España como era la instrucción de la población: a la que tenía los Ayuntamientos y Comisiones locales, a la de los maestros, de los vocales eclesiásticos de las comisiones locales, de los padres de los niños, de los propios niños, de los patronos y administradores de obras pías o fundaciones (en muchos casos, investigados por Arce Bodega en su recorrido, sin pararse a valorar las consecuencias de sus pesquisas, por no utilizar bien los fondos o, sencillamente, por no vigilar el que alguien se quedara con ellos) y “finalmente, a las personas más ilustradas y amantes por tanto de la instrucción pública, las he excitado a que tomen una parte activa, contribuyendo con su influencia y luces a las mejoras de este importante ramo” (p. 261 de la edición de 2015).

Se cierra la *Memoria* con unas propuestas de *mejoras generales*:

1. Buenas dotaciones: Necesidad de reconocimientos inmateriales y, sobre todo, materiales hacia los docentes. Los maestros deben poder centrarse en su labor didáctica, sin la angustia por no saber si podrán mantener a su familia, y estar motivados para perfeccionarse en su profesión. Conveniencia de realizar agrupaciones de niños de varios pueblos para crear en un lugar equidistante una escuela común, reduciendo así las aportaciones de cada pueblo para la instrucción de sus niños.
2. Instrucción a los maestros: Los pueblos deben proveerse de buenos maestros; y para eso nada mejor que conseguir la normalización de sus estudios. Y, una vez que estén ejerciendo sus tareas, fomentar entre ellos reuniones periódicas bien estructuradas para conseguir su permanente actualización.
3. Menaje de las escuelas y asistencia de los niños: Las escuelas deben tener el utillaje necesario para realizar sus funciones dignamente y que las autoridades locales (como hizo en un tiempo un alcalde de Santander bastón en mano para que los niños de la calle fueran a la escuela) no solo exhorten, sino que adopten medidas coercitivas respecto a los padres que no obligan a sus hijos a ir a clase.
4. Protección y pago a los maestros: Habilitar medios para que los maestros no tengan que ir casa por casa reclamando su estipendio y respeto hacia sus medidas didácticas.
5. Observancia de la ley en la provisión de las escuelas: Conseguir que los aspirantes a trabajar en una escuela presenten un programa de actuación con los métodos didácticos que usarían; y que sea sobre esto sobre lo que se los examine.
6. Exámenes frecuentes en las escuelas: Realización de los exámenes mensuales, a los niños asistentes, prescritos en los reglamentos y órdenes vigentes.

Concluye el recorrido por las seis propuestas con unas líneas donde su talante de liberal heredero de las ideas ilustradas queda muy patente: “que la indolencia de los pueblos se fortifica más y más con el hábito de la inacción”, por lo que “es preciso rectificar la opinión moral de los pueblos, y rectificada, fortalecerla” (p. 285 de la edición de 2015).

La colección *Cantabria 4 estaciones*, que publica la Universidad de Cantabria, permite el acceso a autores y obras que, como en el caso de Arce Bodega, difícilmente hubieran salido a la luz en editoriales comerciales.

La iniciativa de publicar en ella alguna obra, o una selección, de algún autor -en principio relacionado con Cantabria- proviene de alguien que conoce en profundidad al mismo y que se “compromete” a realizar un estudio introductorio sobre el autor y la obra.

Así, ha sido posible acercarse en esta colección a escritos de -buscando los más relacionados con la especificidad de *Cabás*- Enrique Diego-Madrado, Ángel Fernández de los Ríos, Augusto González de Linares, Jesús Revaque Garea y, ahora, José Arce Bodega.

En el caso de la *Memoria* de Arce Bodega, la iniciativa proviene de Juan González Ruiz, autor, como venimos señalando, del Estudio Preliminar.

Juan González Ruiz, uno de los pioneros del estudio y conservación del Patrimonio histórico educativo en España, coincide en muchos aspectos con Arce Bodega.

Los dos han sido, aunque claramente en épocas muy diferentes, máximos responsables de la inspección educativa en la provincia de Santander, la actual Cantabria (Juan González Ruiz ocupó el cargo de Inspector jefe entre 1982 y 1996).

Los dos comenzaron como maestros de escuela, y de alguna manera siempre siguieron siéndolo. Seguro que si al volumen que reseñamos le ha dado González Ruiz el título de *José Arce Bodega: la pasión por la escuela de un inspector ilustrado* es porque ante su trabajo de funcionario de la instrucción sabe que este adoptó una actitud que iba más allá de lo meramente administrativo. Y, como Arce Bodega, González Ruiz vive con pasión su amor por la escuela, como se refleja en el título de su libro aparecido en 2010: *Viaje apasionado por las escuelas de Cantabria* (reseña en *Cabás* 5). A la manera de Luis Bello, pero reivindicando especialmente el patrimonio arquitectónico escolar, no deja en esa publicación Juan González Ruiz ningún rincón de Cantabria sin describir sus edificios escolares: en uso, transformados para otras funciones o, desgraciadamente, desaparecidos.

Buena ocasión, como venimos diciendo, para acercarnos a la cultura escolar de la España de la primera mitad del XIX es la lectura de la Memoria de Arce Bodega. Desde nuestra mayor comodidad -por la época que vivimos de calefacciones y aires acondicionados- podemos no obstante irnos haciendo una idea muy exacta de lo que era el día a día de los niños que iban a la escuela en cada uno de los pueblos del recorrido que realizó hace más de ciento cincuenta años el que Juan González Ruiz llama “inspector ilustrado”.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

Colecciones educativas de la Universidad de Sevilla

María Dolores Ruiz de Lacanal Ruiz-Mateos¹.



Figura 1. Portada del libro *Colecciones Educativas de la Universidad de Sevilla*.

El Libro *Colecciones Educativas de la Universidad de Sevilla*, publicado por la Real Academia Santa Isabel de Hungría, es un trabajo multidisciplinar realizado por profesores e investigadores de la Universidad de Sevilla que gestionan las colecciones arqueológicas, histórico-artísticas, técnicas o científicas.

Conectar estos museos y colecciones se convierte en uno de los objetivos fundamentales del libro, con un planteamiento transversal que va cruzando los espacios y saltando los muros que tradicionalmente se han establecido entre las diferentes disciplinas. Los profesores y agentes de la conservación, los propios docentes e investigadores lo hacen posible.

La museología y la conservación es un lugar de encuentro para todas las disciplinas bajo el término cultura universitaria.

¹ Profesora Titular de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla. Dra en Bellas Artes e Historia del Arte; Master en Arquitectura y Patrimonio Histórico.

Es profesora de Teoría e Historia de la Conservación y Restauración de los Bienes Culturales.

Otra bibliografía de la misma autora:

Ruiz de Lacanal Ruiz-Mateos, M.D.: El patrimonio cultural y la educación: apreciaciones y reflexiones para la construcción de una valoración social y cultural, en *Revista Cabás*, N.º12, diciembre 2014, pp. 113-124. <http://revista.muesca.es>. ISBN. 989-5909.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=498331>.

El libro resulta enriquecedor, ya que cada capítulo es una mirada diferente, pero no aislada.

Está claro que cada capítulo forma parte de un caleidoscopio y se aprecia de manera sorprendente cómo forman parte de un conjunto que, a fecha de hoy, parece aspirar a la creación de gran museo universal, aunque a la postre estemos ya instalados en “lo global”.

Es decir, es muy grato, ver en un solo libro, la aportación de ámbitos tradicionalmente segregados por la especialización, por ejemplo, el arte y la ciencia, o la zoología y la arqueología y reunir bajo los diferentes prismas los agentes que están al frente de colecciones y museos, y felizmente compartir espacio y publicación las distintas disciplinas: Arqueología, Historia del Arte, Botánica, Zoología, Farmacia, Bellas Artes, etc.



Figura 2. Logotipo de la Universidad de Sevilla y la Real Academia Santa Isabel de Hungría.

Contenidos

Para hacer un breve resumen presentamos algunos capítulos. Por ejemplo, el primer capítulo, que hace un recorrido por todas las colecciones y museos, y levanta la memoria de una visita a los diferentes departamentos y servicios de investigación donde se encuentran los museos y las colecciones para establecer un diálogo con los profesores que están a su frente. Este capítulo anota donde se encuentran, cuáles son sus fondos o apunta su historia y sus orígenes de una manera general. Algunas parecen pervivir o sobrevivir como una herencia muy antigua, otros son colecciones y museos de creación o fundación más reciente. Se trata de un capítulo que lleva por título El encuentro con los bienes culturales de la Universidad de Sevilla, realizado por la Doctora M^a Dolores Ruiz de Lacanal Ruiz-Mateos, profesora del Departamento de Escultura e Historia de las Artes Plásticas, Universidad de Sevilla y Directora del Grupo de Investigación S.O.S. Patrimonio.

Las Colecciones arqueológicas de la Universidad de Sevilla, con unos apuntes que indaga en su historia, sus orígenes y los pasos que ha seguido la colección, son presentadas por el catedrático José Beltrán Fortes, del Departamento de Prehistoria y Arqueología y Director del Grupo de Investigación Historiografía y Patrimonio Andaluz.

Los Herbarios históricos son presentados por los Doctores Monserrat Aristas y Francisco Javier Salgueiro, del Departamento de Biología Vegetal y Ecología, del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Sevilla. La primera también Directora y miembro del Grupo de Investigación Ecología y Reproducción de Plantas



Figura 3. Imagen del Herbario histórico (Foto Grupo S.O.S. Patrimonio).

El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, como un recurso científico y didáctico es presentado por los Doctores Pablo Álvarez Domínguez, Marina Núñez Gil y María José Rebollo Espinosa, del Departamento Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Ellos son miembros del Grupo de Investigación Historia de las Enseñanzas no Obligatorias en el Distrito Universitario de Sevilla (1845-1990).



Figura 4. Imagen del Museo de la Pedagogía (Foto P. Álvarez Domínguez)

El Museo de Historia de la Farmacia es presentado por el Doctor Antonio Ramos Carrillo, Director del museo y miembro del Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica de la Universidad de Sevilla. Es, además, Director del Grupo de Investigación: Andalucía y América Latina: Marco Historiográfico y Desarrollo Económico y Cultural.



Figura 5. Imagen del profesor Antonio Ramos en el Museo de Historia de la Farmacia.

Sobre la conservación del patrimonio artístico universitario, con el título Memoria de cuatro años de gestión en la Universidad de Sevilla, el capítulo escrito por la Doctora María Fernanda Morón de Castro, del Departamento de Escultura e Historia de las Artes Plásticas de la Facultad de Bellas Artes, muestra su larga y extraordinaria experiencia en el cargo como conservadora del patrimonio universitario y como directora del Grupo de Investigación Museum.

El Museo Virtual de la Vida. ¿Embrión de un futuro Museo de Historia Natural en Sevilla? es el título del capítulo que dedica el Doctor Juan Francisco Beltrán Gala, del Departamento de Zoología, de la Facultad de Biología a la presentación de las colecciones. El doctor Beltrán Gala es miembro del Grupo de Investigación Estudio de Vertebrados.

A ello se suman los miembros del Grupo S.O.S. Patrimonio que completan y enriquecen el libro con nuevas miradas a las colecciones, ahora bajo el prisma de la conservación estratégica de colecciones históricas educativas y científicas, por ejemplo, el capítulo escrito por la Doctora Ana Galán Pérez.

Una aproximación al patrimonio bibliográfico universitario: el fondo antiguo de la Facultad de Bellas Artes, realizado por la Doctora Alejandra Herrera Picazo Espinar, también miembro del Grupo de investigación S.O.S. Patrimonio, presenta su problemática y valoración.

Se titula “El chozno del Gabinete de Ciencias Naturales y el actual museo virtual de la vida” el capítulo que recoge una entrevista realizada por Francisco José Medina Pérez al profesor Beltrán Gala, que despierta la memoria del antiguo museo y penetra en las propuestas actuales bajo el signo de las nuevas tecnologías.

Y así también, el capítulo, “Una visita al Museo de Geología. Meteoritos, huesos de elefante, minerales y gemas en la Universidad de Sevilla”, escrito por Álvaro Vera Barrera, miembro del Grupo de investigación, que recoge la información aportada por el director del museo; En la misma

línea, “Una visita a la Fototeca de la Universidad de Sevilla” se básicamente un acercamiento a sus fondos, una entrevista y contacto con su personal y un texto de valoración y estima, realizado por Carmen María Vélez Escofet, del Grupo de Investigación también.



Figura 6. Fotografía tomada en la Fototeca de la Universidad de Sevilla (Foto S.O.S. Patrimonio).

Finalmente señalar que hay un capítulo dedicado a una Propuesta de ruta por el patrimonio cultural de la Universidad de Sevilla, realizado por Andrés Trevilla García, arquitecto y miembro del Grupo S.O.S. Patrimonio que abre el tema al turismo cultural, a la accesibilidad y al disfrute, en un intento de enlazar Universidad y sociedad.

Los Hilos que estructuran el libro.

Para completar esta presentación del libro señalar dos ideas o hilos fundamentales que estructuran y enlazan los diferentes capítulos.

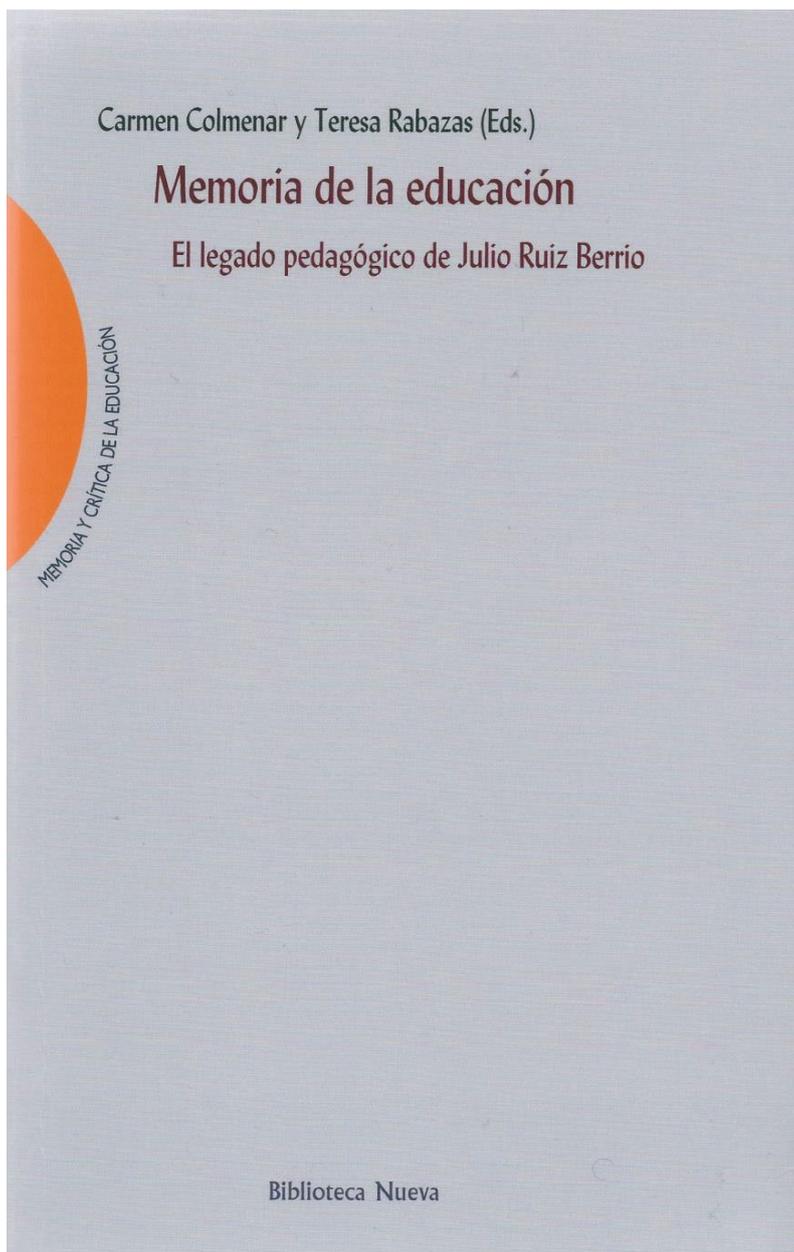
El hilo principal es sin duda la conservación, la preservación. O el verbo conservar, declinado por todas las personas y tiempos: nosotros conservamos, ellos conservan, vosotros conserváis, etc.

Pero también es verdad, que su fundamento es la enseñanza, la difusión y la accesibilidad, de ahí que el título del libro sea precisamente Colecciones educativas de la Universidad de Sevilla.

Después de este primer libro, se está preparando uno segundo, en el que se seguirán presentando proyectos, tanto de investigación, como de exposición o de educación.

Memoria de la educación: el legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio

Carmen Colmenar Orzaes y Teresa Rabazas Romero (eds.), *Memoria de la educación: el legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2015, 510 pp.



Es de sobra conocida la importancia fundamental del profesor Julio Ruiz Berrio (1936-2013) en el impulso que en España ha adquirido la historia de la educación en sus diversas líneas de investigación. Como señaló Carmen Sanchidrián en el número 33 de la revista *Historia de la Educación*,

Julio Ruiz Berrio “supo ver y poner en marcha los mecanismos que podían facilitar el que la historia de la educación alcanzara en nuestro país su mayoría de edad, dejando atrás una historia de la educación centrada en autores o instituciones, casi siempre fuera de contexto y a menudo hagiográfica, y facilitando el paso hacia la historia social, primero, y hacia la historia cultural más adelante.” (p. 405)

Dos de sus más cercanas colaboradoras, primero alumnas y después compañeras en la Universidad Complutense de Madrid, han sido las responsables de este volumen, que dividen en dos partes.

La primera de ellas (“Semblanza de Julio Ruiz Berrio”) se centra en su trayectoria profesional. La segunda (“Principales líneas de investigación desarrolladas por Julio Ruiz Berrio”) aborda solamente unas cuantas de las líneas que él investigó -por las limitaciones de espacio de esta publicación-, nos señalan las responsables de la misma.

En la Parte I, la denominada “Semblanza de Julio Ruiz Berrio”, se rememoran sus dos etapas docentes fundamentales, en Madrid -la más larga- y en Oviedo.

De las “Notas biográficas y bibliográficas de Julio Ruiz Berrio en la Universidad Complutense de Madrid” (pp. 23-54), se encargan Francisco Canes Garrido y Sara Ramos Zamora, compañeros suyos de docencia en esta Universidad. Tras la lectura de su tesis *La enseñanza en Madrid en tiempos de Fernando VII*, dirigida por Ángeles Galino, fue profesor ayudante, colaborador científico en el Instituto de san José de Calasanz del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, profesor encargado -tras un breve paso como profesor asociado en la UNED- y profesor adjunto. Hasta que obtiene, en 1983, la cátedra de Historia de la Pedagogía en la Universidad de Oviedo, para regresar en 1990 a la Universidad Complutense, al ganar la Cátedra de Historia de la Educación en España, en donde permanecerá hasta su jubilación en el año 2010.

La gran cantidad de trabajos por él desarrollados, su participación en asociaciones diversas y la creación de otras -tanto en España como en el extranjero-, lo mucho que publica a lo largo de su vida o el número de tesis que dirige llaman la atención.

El artículo finaliza precisamente con una relación de las tesis doctorales dirigidas por Julio Ruiz Berrio en su etapa en la Universidad Complutense y de todas sus publicaciones, en libros y en revistas.

“La etapa ovetense de Julio Ruiz Berrio” (pp. 55-71) está a cargo de las profesoras de la Universidad de Oviedo Carmen Diego, Montse González, Aída Terrón y Violeta Álvarez. Y relatan ahí cómo llega el profesor Ruiz Berrio, recién comenzado el año ochenta y tres, a una universidad como era la de Oviedo pequeña, pero en un momento de una matrícula “explosiva” y de cambios profundos en la legislación de la Universidad en España. Esto último generaba unos conflictos en los que, cuando le afectaban, demostraba Julio Ruiz Berrio su “realismo, pragmatismo y actitud conciliadora”. En toda esta etapa, otro sinfín de actividades, fomento de investigaciones, viajes... y sus propias publicaciones, que se relacionan al final del capítulo junto a las tesis que dirigió durante su estancia en Asturias entre esos años 83 a 90.

Y finaliza la primera parte del libro con la “Introducción de los presidentes de las entidades promotoras de este homenaje” (pp. 73-104):

-Gabriela Ossenbach Sauter escribe en su calidad de presidenta de la SEDHE “Julio Ruiz Berrio y la Sociedad Española de Historia de la Educación, 1979-1993”: El profesor Ruiz Berrio fue presidente de la SEDHE desde 1989, aunque ya desde años antes (cuando era director de la Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía) vio claro, señala la profesora Ossenbach, que la historia de la educación no podía ser una historia de las ideas pedagógicas, lo que le sirvió de guía en el desarrollo de todas las actividades de esta institución.

-Luis Miguel Lázaro Lorente, presidente de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, escribe “Julio Ruiz Berrio, un comparatista de temprana dedicación”, campo de investigación en el que demostró “su compromiso y buen hacer”.

-Alejandro Mayordomo Pérez, presidente de la SEPHE, titula sus palabras “Julio Ruiz Berrio, como patrimonio: Juventud, aliento y proyecto”: Fue el profesor Ruiz Berrio el primer presidente de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. En aquel año 2004 de su creación, la SEPHE fundaba un espacio nuevo, hasta entonces inexistente, donde los que se dedicaban al patrimonio material e intangible de la llamada cultura escolar tuvieran un lugar común de referencia.

-María Rosario Limón Mendizábal, directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, escribe “Julio Ruiz Berrio, como director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación”, que lo fue durante cuatro años. Durante esta etapa, se puso en marcha en la Facultad el Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, inaugurado en el curso académico 1999-2000. Además, y entre otras muchas cosas, durante su mandato como director del Departamento se realizó una publicación con la referencia de las investigaciones de los profesores del mismo, agrupadas en ocho grandes líneas de investigación; se pusieron en marcha dos Títulos propios; se revisaron algunos planes de estudios y se mejoraron mucho las condiciones materiales de trabajo del profesorado, señala María Rosario Limón.

La Parte II, “Principales líneas de investigación desarrolladas por Julio Ruiz Berrio”, reúne trabajos referentes a cinco de las líneas -aunque ya hemos señalado que hubo otras varias sobre las que el profesor Ruiz Berrio trabajó- en las que él tuvo ese papel tan relevante que señalábamos al comienzo de esta reseña.

1. Historia de la Educación y metodología de la investigación histórico-educativa.

-Agustín Escolano Benito recorre, a través de una serie de autores fundamentales, la conveniencia de la realización de una etnohistoria de la educación que desvele los códigos de la cultura empírica de la escuela, sean llamados estos “gramática de la escolarización”, “caja negra”, “endoscopia” o “cultura escolar”.

-María Nieves Gómez García aboga por explorar métodos diversos de los tradicionalmente utilizados en el ámbito académico a la hora de enseñar historia de la educación.

-Antón Costa Rico realiza un exhaustivo estudio de los manuales de historia de la educación más utilizados en las universidades españolas desde finales del siglo XIX.

-José María Hernández Díaz reproduce las “Palabras previas” del *Boletín de Educación de Salamanca y su provincia*, de septiembre, octubre y noviembre de 1936, y sitúa en su contexto histórico la nueva etapa de esta publicación que surgió tras el triunfo de los sublevados contra la República en esa provincia, con referencias sobre quiénes eran los principales responsables de ella.

-Eugenio Otero Urtaza expone la admiración de Giner de los Ríos y otros institucionistas por el renovado sistema educativo del Reino Unido; además, destaca la relación personal de Giner con muchos de los promotores de esos cambios, en especial con Lyulph Stanley.

2. Historia de la infancia y la educación infantil.

-Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia abordan en su artículo la tendencia actual a realizar una visión monolítica de la historiografía de la infancia centrada en las situaciones de riesgo y/o vulnerabilidad de la misma a diferencia de la primacía anterior de centrarse en la infancia burguesa.

-Carmen Sanchidrián Blasco, a quien nos hemos referido al principio, resalta la importancia de la historia de la educación infantil y cómo Julio Ruiz Berrio es un referente para los actuales investigadores de esta parte de la historia de la educación.

-Irene Palacio Lis y Cándido Ruiz Rodrigo recorren en su artículo el papel social de los establecimientos escolares desde que a mitad del siglo XIX se implantara un sistema nacional de educación, tanto en el aspecto de los complementos alimentarios que proporcionó como en el de tender hacia una igualdad de oportunidades.

3. Patrimonio histórico-educativo.

-Pedro Luis Moreno Martínez hace una minuciosa descripción de la breve temporalmente, pero intensa en cuanto a la producción científica, historia de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), de la que fue su primer presidente Julio Ruiz Berrio.

-Pablo Álvarez Domínguez reflexiona en su artículo sobre los objetos escolares y sus posibilidades explicativas, aportando un protocolo muy valioso para explorar todas las facetas de los mismos.

-Francisca Comas Rubí se centra, también, en un objeto material de investigación: el retrato escolar, con sus potencialidades explicativas y sus problemas epistemológicos.

-Juan González Ruiz, pionero como Julio Ruiz Berrio de la puesta en valor de la cultura material de la escuela en España, repasa los momentos que compartieron en ese proceso (el comienzo de la relación fue en la visita que Ruiz Berrio hizo a la exposición “La Escuela de Ayer en Cantabria”,

realizada por Juan González Ruiz en Santillana del Mar en un ya lejano 1988). Al perfil académico de Julio Ruiz Berrio, aportaba Juan González Ruiz sus inmensos conocimientos de la intrahistoria de la escuela, incentivados por los muchos años que ejerció de inspector de educación.

4. Educación comparada.

-Inmaculada Egido Gálvez recorre las políticas educativas activas que tienen como finalidad la equidad social en Europa, adaptadas a las nuevas formas de desigualdad que han ido surgiendo en los últimos tiempos.

-José Luis García Garrido analiza de manera crítica la adecuación en el Reino Unido entre educación superior y empleo y las recientes acciones políticas que se han puesto en marcha para conseguir la misma.

-Ángela Caballero Cortés estudia, con datos muy precisos, la historia de los estudios de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga dentro de la propia joven historia de esta Universidad, creada en 1972.

-Pere Solà-Gussinyer entra en diálogo, poniéndolos entre paréntesis, con los términos fundamentales (“modernización”, “sistema educativo nacional”, “reformas educativas” o “crisis del sistema educativo”) del artículo del profesor Julio Ruiz Berrio “Vida, fulgor y crisis del sistema escolar español”, *Árbol*, CLXXIII, 681, septiembre, 2002, pp. 83-102.

-Myriam Carreño Rivero describe el contexto en el que surgió el Plan Langevin-Wallon de 1947 en Francia -con antecedentes que llegan a los años posteriores al fin de la Primera Guerra Mundial-, los principios generales del mismo y la nueva consiguiente estructura organizativa que provocó.

5. Historia y política educativa en Madrid.

-Alejandro Tiana Ferrer, cuya tesis doctoral fue dirigida por Julio Ruiz Berrio, retoma precisamente en su artículo el tema de esa tesis: la alfabetización de las clases populares en Madrid a comienzos del siglo XX, reflejando los detalles de la misma en varios cuadros y describiendo cuáles fueron las principales instituciones que impulsaron ese proceso en la capital.

-María del Mar del Pozo Andrés investiga sobre las colonias escolares madrileñas en el periodo comprendido entre 1911 y 1931: sus objetivos (mejora de la salud y las costumbres, con un “clima de caridad trasnochada y decimonónica”), sus lugares de celebración (entre ellos, el sanatorio de Pedrosa, en la parte sur de la bahía de Santander) y las de los intercambios entre niños de Madrid y de Barcelona.

-Antonio Molero Pintado realiza unas pinceladas del papel que en el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes desarrollaron dos personas con las que él tuvo un contacto directo: Rodolfo Llopis (con quien tuvo una entrevista personal en Madrid en 1976) y Salvador de Madariaga (que

respondió, aunque escuetamente, a una carta suya en 1972). Personajes muy diferentes que compartieron una etapa de la política española, como fue la Segunda República, de cuya historia educativa es Antonio Molero uno de los investigadores más reputados.

-Manuel de Puelles Benítez realiza unas reflexiones sobre un tema tan actual como es la necesidad de un pacto escolar, tomando el caso de Bélgica como posible referencia para alcanzar ese pacto en España.

Si lo importante de un investigador es no solo el valor del resultado material de sus propias investigaciones sino el abrir vías para que otros continúen discurriendo por los caminos por él abiertos, en el caso de Julio Ruiz Berrio lo segundo -además de lo primero- se cumple de manera muy clara. Y se cumple no solo en cuanto a los núcleos temáticos estudiados sino también en cuanto a la promoción de una serie de instituciones que son la estructura posibilitadora del avance futuro de la historia de la educación.

En *Memoria de la educación: el legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio* ello se comprueba fácilmente.

José Antonio González de la Torre
CRIEME

