

Cabás

Diciembre 2015

Patrimonio Histórico-Educativo

Don Francisco Giner de los Ríos: Un soñador para la escuela

Pistas epistemológicas y pasarelas para la formación docente en ciencias sociales

La depuración franquista del magisterio en las escuelas primarias de Carabanchel

Las “disciplinas del Movimiento” en la escuela franquista (1936-1975)

La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica

Patronato de Protección de Menores. Colegio Nuestra Señora del Carmen

Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (2ª PARTE: SIGLOS XX y XXI)

Cine-club Besaya (1973-1984). Una propuesta extraescolar pionera en la Enseñanza Secundaria

El Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia



Cabás n.º 14

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

@ 2015

Tabla de contenido

Artículos

Juan González Ruiz Don Francisco Giner de los Ríos: Un soñador para la escuela	1
Miguel Ángel Martínez Martínez La depuración franquista del magisterio en las escuelas primarias de Carabanchel	16
Graciela Funes y María Esther Muñoz Pistas epistemológicas y pasarelas para la formación docente en ciencias social	38
Zaida García Valecillo La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica	58
Antonio David Galera Pérez Las “disciplinas del Movimiento” en la escuela franquista (1936-1975)	74
Jesús Salinas Catalá Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (2ª PARTE: SIGLOS XX y XXI)	96

Experiencias

Cristóbal San Miguel Lobo Cine-Club Besaya (1973-1984). Una propuesta extraescolar pionera en la Enseñanza Secundaria	127
---	-----

Relato escolar

Francisco Terán Molleda Patronato de Protección de Menores. Colegio Nuestra Señora del Carmen (Viérnoles, Cantabria)	165
--	-----

Foto con historia

Isabel Bolado Pascual Una foto y muchos recuerdos. La escuela de Caloca en Liébana	170
--	-----

Centros PHE

Pedro L. Moreno Martínez

**El Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia:
una aventura académica en curso 173**

Reseñas bibliográficas

Ana María Badanelli Rubio, María Poveda Sanz y Carmen Rodríguez Guerrero (coords.),
Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo
(Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio
Histórico-Educativo -SEPHE-) 188

C. Day y G. Quing, *Profesores: vidas nuevas verdades antiguas. Una influencia decisiva en la*
vida de los alumnos 200

Leoncio López-Ocón (ed.), *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la*
educación secundaria en la época de la JAE (1907-1939) 203

Don Francisco Giner de los Ríos: Un soñador para la escuela

Don Francisco Giner de los Ríos: A dreamer for school

Juan González Ruiz

Fecha de recepción del original: Octubre 2015

Fecha de aceptación: Noviembre 2015

Resumen

En este año de 2015 se ha cumplido un centenario de la muerte de don Francisco Giner de los Ríos, fundador de la *Institución Libre de Enseñanza* y la personalidad más influyente en nuestro sistema educativo, desde el último cuarto del siglo XIX, a través de su obra y de su discipulado.

El *Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela* quiere señalar tan destacada efeméride publicando la conferencia que su fundador y primer director pronunció el pasado 18 de septiembre en el *Ateneo de Santander*. El texto se mantiene íntegro, sin otros añadidos, pese a su carácter meramente divulgador, que alguna ilustración y las oportunas citas y referencias bibliográficas.

Palabras clave: Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, sistema educativo.

Abstract

This year of 2015 is the centenary of the death of Don Francisco Giner de los Ríos, founder of the *Institución Libre de Enseñanza* and the most influential personality in our education system, since the last quarter of the nineteenth century, through its work and his disciples.

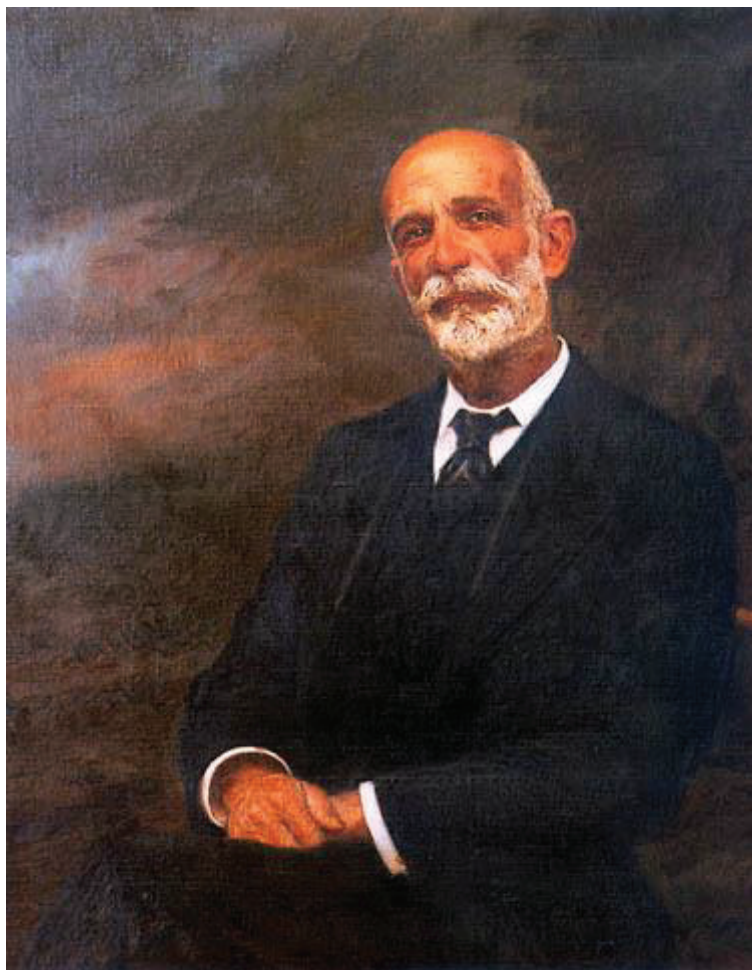
The *Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela* wishes to point out the event publishing the conference pronounced by its founder and first director last September 18 at the *Ateneo de Santander*. The full text maintains his popularizer character, and adds some pictures, appropriate bibliographic citations and references.

Keywords: Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, education system.

“Los párvulos aguardábamos, jugando en el jardín de la Institución, al maestro querido. Cuando aparecía don Francisco, corríamos a él con infantil algazara y lo lle-

vábamos en volandas hasta la puerta de la clase. Hoy, al tener noticia de su muerte, he recordado al maestro de hace treinta años. Yo era entonces un niño, él tenía ya la barba y el cabello blanco. En su clase de párvulos, como en su cátedra universitaria, don Francisco se sentaba siempre entre sus alumnos y trabajaba con ellos familiar y amorosamente. El respeto lo ponían los niños o los hombres que congregaba el maestro en torno suyo. Su modo de enseñar era socrático: el diálogo sencillo y persuasivo. Estimulaba el alma de sus discípulos -de los hombres o de los niños- para que la ciencia fuese pensada, vivida por ellos mismos". (Machado 1915: 220)

Este idílico texto apareció en una revista local de Baeza, *Idea Nueva*, el 23 de febrero del año 1915. Su autor era un catedrático de Francés cuarentón llegado al Instituto tres años atrás, Antonio Machado Ruiz (Sevilla 1875, Colliure 1939), y el maestro querido no era sino Francisco Giner de los Ríos (Ronda 1839, Madrid 1915), cuya muerte, ocurrida cinco días antes, recordamos ahora recién cumplidos cien años .



Francisco Giner de los Ríos. Retrato pintado por Joaquín Sorolla en 1908.

Oportunidad más que justificada, puesto que nos permite traer al presente, aunque solo sea con algunos retazos, la trayectoria vital y la obra de una de las personalidades más importantes en la cultura española a partir del último tercio del siglo XIX y, sin lugar a dudas, la más influyente en nuestro sistema educativo a través de su creación más determinante: la *Institución Libre de Enseñanza*.

El poeta sevillano tenía diez años cuando en 1885 acudía precisamente a la escuela elemental de la *Institución Libre de Enseñanza*, fundada ocho años atrás cuando su maestro contaba 46 y desde los 27 era catedrático de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional en la Universidad Central de Madrid, lo que no le privaba de ejercer, a la vez, como maestro de primeras letras. A renglón seguido del obituario de urgencia que acabamos de leer, Antonio Machado compondría el más conocido poema *A Francisco Giner de los Ríos*, publicado primeramente en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* dedicado a su fundador, reproducido en la edición de *Campos de Castilla* de 1917.

Se suele presentar la figura y la obra de Francisco Giner de los Ríos desde dos coordenadas que sin duda marcan el acontecer de su vida y el origen de un importante giro en su quehacer profesional, pero que condicionan la percepción y el análisis que pueda hacerse de la enorme trascendencia que tuvo en el acontecer de la España moderna; mucho más si tenemos en cuenta no solo lo que hizo en vida, sino el desarrollo de sus enseñanzas y de su ejemplo a través del testimonio de sus instituciones y, sobre todo, de su discipulado, con posterioridad a su muerte ahora hace un siglo.

No haré sino citar de pasada dos hechos genesíacos de su pensamiento y de sus empeños, puesto que el valor primordial de lo que hizo Francisco Giner de los Ríos se encuentra en su proyecto de futuro para España, en el que trabajó toda su vida, más que en las circunstancias que motivaron su dedicación o que infundieron los cimientos ideológicos de su obra.

Me estoy refiriendo, naturalmente, en primer lugar a las llamadas «cuestiones universitarias» suscitadas durante los gobiernos conservadores de los coletazos del reinado de Isabel II y de los primeros años de la Restauración alfonsina. En abril de 1875, la privación de la cátedra y su destierro y prisión en Cádiz habrían de ser en Francisco Giner de los Ríos el detonante para la maduración de una iniciativa docente liberal y reformadora (progresista diríamos hoy) desligada de una universidad caduca, encallecida y, por añadidura, sometida al control de unos gobiernos retrógrados. Como enseguida veremos, la creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876 por un grupo de profesores universitarios destituidos por su discrepancia con los decretos de control del Ministro de Fomento Manuel Orovio fue más allá de la reacción de urgencia ante otro atropello del poder establecido, el episodio conocido como «segunda cuestión universitaria».

Y en segundo lugar, no podemos dejar de mencionar una de las raíces del pensamiento y la obra de Francisco Giner de los Ríos: las enseñanzas recibidas de su maestro Julián Sanz del Río (To-

rrarévalo 1814, Madrid 1869), que le acercaron a las ideas del filósofo Karl Christian Friedrich Krause, un epígono menor del gran idealismo alemán del siglo XVIII con notable influjo pedagógico a pesar de la oscuridad de sus escritos, y del que extrajo, fundamentalmente, una acrisolada fe en la capacidad del pensamiento para generar ideas con las que acercarse a un mundo mejor y más justo: algo así como el sueño socrático de la bondad a través de la sabiduría, o, también, el triunfo del espíritu sobre la materia. Nos encontramos aquí con que la obra de Francisco Giner de los Ríos se aleja de la mera transmisión doctrinal de una filosofía que, sin despreciar unos puntos de interés que el propio Giner de los Ríos procuró difundir, resultaba en su conjunto ciertamente extraña; a pesar de lo cual se convirtió en una persistente etiqueta más valorativa que descriptiva de su personalidad y de su obra, que algunos han querido presentar reducida a una consecuencia de hechos anecdóticos o de estudios filosóficos muy particulares, con escasa trascendencia social o cultural y sin mayor vigencia ni provecho para el presente, de lleno ya en el siglo XXI¹. El mismo Francisco Giner de los Ríos distinguía entre los krausistas aplicados a las teorías y sus derivaciones, y aquellos otros, entre los que se incluía él mismo y que llamaba «abiertos», con una posición equilibrada entre la especulación y la experiencia (Jiménez 1971: 375).

Así pues, la verdadera dimensión de Francisco Giner de los Ríos es la del soñador de una escuela nueva y de una España distinta, que no quedó atrapado ni por las teorías ajenas ni por los fracasos propios (Constenla 2015). Resulta obligado reflexionar acerca de la evolución intelectual seguida a partir de su formación filosófica y de su peripecia como funcionario docente del Estado: un tránsito que le llevó desde la intención inicial de abordar la transformación profunda de la universidad hasta la propuesta de un programa de regeneración nacional en todos los ámbitos de la convivencia social apoyándose, como eje vertebrador y recurso básico e imprescindible, en la reforma y el impulso de la educación. Una educación que, en sus propias palabras del discurso inaugural del curso 1880-81 en la Institución Libre de Enseñanza, “*pide clara concepción, labor profunda, ánimo sereno, devoción austera, paciencia inquebrantable*” (Giner de los Ríos 1969:103).

Hablar de Francisco Giner de los Ríos como educador es, inevitablemente, hablar de la Institución Libre de Enseñanza, su obra fundamental y a la que dedicó los mejores recursos de su vida, tanto materiales como intelectuales y aun emocionales. Pero corremos el riesgo de reducir nuestro discurso a unos estrictos límites en el espacio, en el tiempo y en los ámbitos definidos de actuación de un centro educativo dedicado a tareas específicamente escolares, como haría suponer su adjetivación, «*de enseñanza*». Tampoco nos ha dejado una obra escrita en la que sistemáticamente ofrezca un tratado completo de Pedagogía según la costumbre academicista seguida durante los dos últimos siglos. Sin embargo, sus abundantes escritos, recogidos en los volúmenes *Estudios sobre Educación* (de 1886) y *Educación y Enseñanza* (1889) que se incluyen en los 21

¹ Una muestra reciente de la persistencia de tal etiqueta: VÁZQUEZ-ROMERO (2009).

tomos de sus Obras Completas², tratan a modo de ensayos asuntos muy concretos con una doble vertiente (fundamentación teórica y aplicación práctica), y aunque se desperdigan en distintas publicaciones de la época (el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y revistas pedagógicas y profesionales como *La Lectura* o *La Escuela Moderna*) constituyen en su conjunto lo que podría llamarse *Pedagogía Gineriana*.

Por encima de todo, lo persistente y verdaderamente valioso de Francisco Giner de los Ríos y de la Institución Libre de Enseñanza fue su capacidad de irradiación del ejemplo personal de su fundador y de unas ideas de renovación intelectual y ética que se proyectaban sobre aspectos de la vida nacional tan diversos como la investigación científica, el arte, la geografía, la astronomía, la historia, la economía, el papel de la mujer en la sociedad, y, por supuesto, una educación integral instrumentada por la enseñanza en todas las modalidades (intelectual pero también física y moral) y a todos sus niveles, desde lo que se vino en llamar “edad del párvulo” hasta los estudios postuniversitarios. José Castillejo, uno de los más fieles continuadores de FGR, resume los ideales y métodos de la Institución Libre de Enseñanza así:

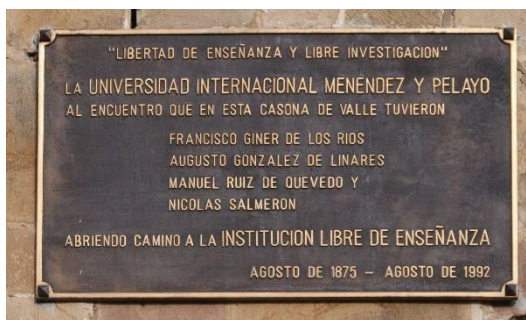
- La educación general incluye la instrucción de todas las funciones y energías del cuerpo y del alma. “El joven intelectual marchito, con poca vitalidad y poca salud, melancólico y aislado, es un anciano prematuro, una especie de ermitaño, fácil presa de la primera tentación sensual”.
- La educación elemental y la secundaria no pueden separarse, como tampoco la del niño y la de la niña.
- El adiestramiento del carácter y la educación moral son tareas esenciales en cualquier escuela.
- La disciplina externa tiene que descartarse a favor de una obligación moral interna.
- Las dos fuerzas principales en la educación son: la personalidad del maestro, y el ambiente y contorno social de la escuela. (Castillejo 1976: 99).

Todo ello en tres niveles: a) desde un principio básico, el de la libertad en sus múltiples manifestaciones, b) por medio de una institucionalización responsable, y c) con el fin de lograr una regeneración moral de la sociedad civil española, independientemente de cualquier adscripción ideológica tanto política como religiosa. Así lo recogen sus Estatutos, en cuyo artículo 1º se lee que estará *consagrada al cultivo y propagación de la ciencia en sus diversos órdenes*, y en el muy conocido decimoquinto, reproducido en la cabecera del primer número de su órgano de expresión, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, donde se indica que:

² La *Fundación Francisco Giner de los Ríos*, creada en 1916, incorporó en sus estatutos fundacionales la tarea de publicar una edición de sus obras completas. Desde ese año hasta 1930 *Ediciones La Lectura* fue publicando los 19 primeros volúmenes, introducidos por discípulos o personas muy afines a sus ideas y su obra. El tomo XX vio la luz en 1936 con el sello de Espasa, y no fue hasta 1965 que la Editorial Tecnos publicó el último de los editados hasta ahora, el XXI. Quedan aún multitud de artículos de variados temas dispersos por distintas revistas, notas y documentos de los archivos personales y de la Institución Libre de Enseñanza, y todo el epistolario, que ya ha sido objeto de alguna edición parcial como Faus Sevilla (1986).

La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.

En este punto resulta oportuno, ya que nos encontramos en Cantabria, hacer mención del escenario en que tuvieron lugar las reflexiones y debates que dieron como resultado la formulación de estos principios y, a la postre, la creación de la Institución Libre de Enseñanza: la casa familiar en Valle de Cabuérniga de uno de los profesores universitarios afectados por el decreto de Orovio de 1875, Augusto González de Linares, con quien se reunieron en ese verano Nicolás Salmerón, Manuel Ruiz Quevedo y el propio Francisco Giner de los Ríos. No sería esta la única relación de la Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos con nuestra región, y a alguna habré de referirme más adelante. Pero sirve este apunte para insistir en señalar el activo más importante de la Institución Libre de Enseñanza a través de su más que centenaria historia: las personalidades de muy diversa dedicación e incluso ideología política o religiosa que se vieron influenciadas por el espíritu que la animaba y que contribuyeron a su continuidad y desarrollo. Valga, como botón de muestra, el testimonio de un hombre tan apasionado y poliédrico en sus ideas regeneradoras como Miguel de Unamuno, al que le unía, además de una fuerte amistad sellada en un copioso epistolario, una *inmortal comunión espiritual*, según expresión del propio Giner en una carta de 1908 al por entonces Rector de la Universidad de Salamanca³.



Casa de Valle de Cabuérniga (Cantabria), escenario en el verano de 1875 de las conversaciones que originaron la creación de la Institución Libre de Enseñanza, y lápida sobre su fachada que lo recuerda, instalada en 1992 por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo siendo su rector Ernest Lluch.

³ Carta de FGR a Miguel de Unamuno del 25 de marzo de 1908, conservada en la Casa Museo de Unamuno, en Salamanca.

(Fotografías del autor)

La mayoría de tales discípulos, simpatizantes o colaboradores estaban dedicados a la docencia en distintos niveles y especialidades, aunque algunos se desligaran de tareas estrictamente docentes, como el citado González de Linares, dedicado en los últimos años de su corta vida a la *Estación de Biología Marítima* de Santander, o el primer presidente de la Institución Libre de Enseñanza, Laureano Figuerola, que había comenzado su carrera como maestro de escuela e inspector de enseñanza y que pronto se convirtió en un economista de prestigio internacional, creador de la peseta como moneda nacional siendo Ministro de Hacienda e impulsor de una abortada *Unión Monetaria Latina* que, de no ser por la oposición de los EEUU y de Francia, probablemente habría cambiado el rumbo de la economía mundial desde hace más de un siglo.

El carácter universalista superador de las barreras entre los hombres, como las nacionales que hemos entrevisto en Laureano Figuerola, o las de religión y sexo, tuvo en la Institución Libre de Enseñanza y en su mentor Francisco Giner de los Ríos otras manifestaciones quizá poco conocidas, como la adhesión a las campañas abolicionistas, la coeducación y la enseñanza de las mujeres⁴, la favorable acogida del esperanto o el apoyo al establecimiento en España del Sistema Métrico Decimal.

Pero quizá la mayor atención se centró en la rehabilitación de los educadores, fueran ya maestros ya catedráticos de universidad. Daba valor primordial a la vocación y a la formación pedagógica por encima de la posesión de conocimientos; él mismo predicaba con el ejemplo, según ilustra la anécdota relatada por Félix Martí Alpera del primer contacto que tuvo con él tras serle presentado en un acto público:

- ¿A qué hora tiene V. la clase en la Universidad?- le preguntamos. – Tendríamos mucho gusto en asistir algunos días.

- No, no vayan Vds.- nos contestó con dulce humildad. - ¿Para qué han de ir? Mis lecciones se reducen a simples conversaciones.

He aquí -me dije- un digno compañero de Sócrates. (Martí 1889: 98)

Consideraba que la formación pedagógica y la dedicación vocacional eran el camino más propio para dignificar una profesión abatida y desanimada, que repercutía en el estado de postración general de las escuelas españolas. En un artículo suyo significativamente titulado *Maestros y Catedráticos* podemos leer:

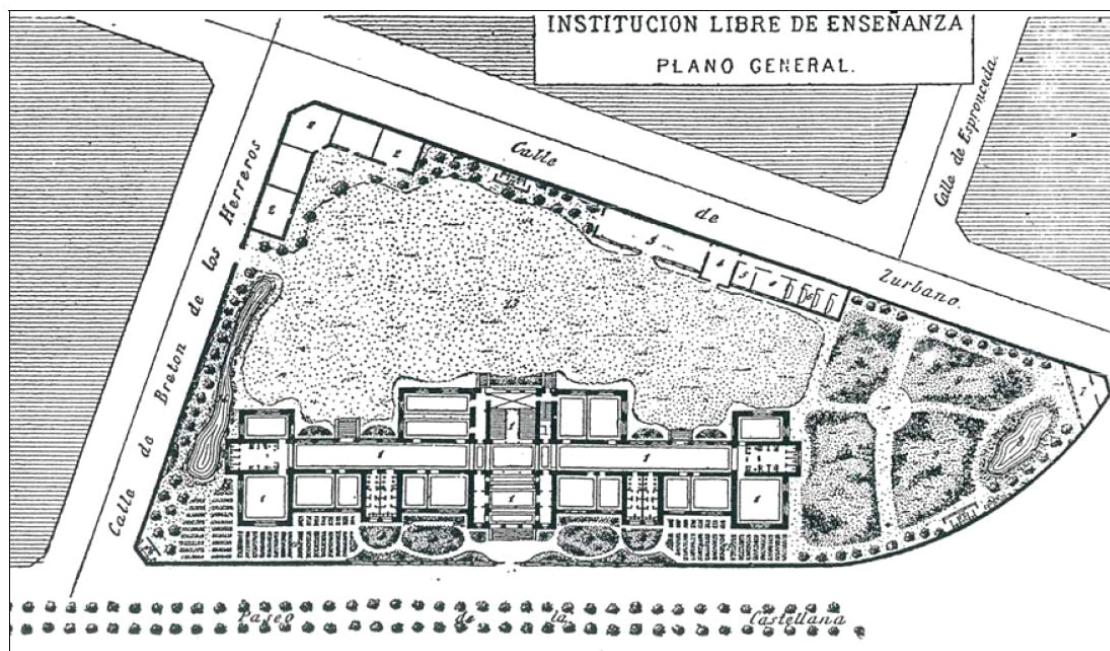
Toda sociedad que aspire a tener la función de la educación y la enseñanza organizada de manera que responda a sus fines necesita asegurar, ante todo, a sus maestros las mayores facilidades posibles, no ya para sostener, sino para elevar constantemente su vida en todas las esferas: intelectual, moral, material.

⁴ Véase Mandado & al. (2011) o Vázquez Ramil (2012).

[...]

¡Hay de la escuela donde el pobre maestro cuenta impaciente en el reloj los minutos que aún faltan para dar por terminada su clase! Muestra en efecto en esta disposición de su ánimo la muerte de sus antiguas esperanzas; el desaliento que en él engendra la sombría perspectiva de su porvenir; el desamor hacia una profesión que tal vez alcanzara con anhelo; y el vivo afán por vender su vana primogenitura a cambio de cualquiera otra ocupación que le libere de aquella monotonía, cercana a la esclavitud y verdaderamente odiosa para quien siente dentro de sí un aliento de vida. (Giner de los Ríos 1884: 88-89 y 73)

El interés por enaltecer la enseñanza dio lugar a un episodio en el que se implicó de lleno Francisco Giner de los Ríos y que se saldó con un continuado fracaso: la construcción de un edificio en el madrileño Paseo de la Castellana para sede de la Institución Libre de Enseñanza, cuyos rasgos de suntuosidad hicieron que llegara a ser conocido como Palacio de la Enseñanza: cuando años después de sus inicios en 1882 fueron superados sus problemas financieros y constructivos, se dedicó primeramente a *Escuela de Sordomudos y Ciegos* y, tras pasar por otros diversos usos ligados a la Institución Libre de Enseñanza, entre otros el Museo Pedagógico Nacional y la sede del Patronato de las Misiones Pedagógicas en la época de la II República, alberga hoy el *Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional* (CESEDEN). (Rodríguez Méndez 2007: 467-491)



En este asunto confluía además el reflejo de uno de los rasgos de que ha sido frecuentemente acusada la Institución Libre de Enseñanza: su objetivo declarado de promover elites intelectuales que fueran capaces de formar a los docentes encargados de la enseñanza directa, de dirigir el

sistema educativo, de impulsar, desarrollar y difundir la investigación científica, y, en última instancia, de pilotar la regeneración del país. Una auténtica revolución, lenta y pacífica, en sentido descendente, que tenía el precio de una cierta postergación de los acuciantes problemas de falta de escolarización y de analfabetismo que sufría el grueso de la población española: especialmente la rural, tan alejada en aquella época de los hábitos, ocupaciones y preocupaciones urbanas. Elitismo e instalación prioritariamente urbana que encerraba un matiz muy importante:

La educación tiene que aspirar a una aristocracia de espíritu, pero la escuela tiene que abrir sus puertas a todos (Castillejo 1976: 99), porque *la única aristocracia verdadera es la del talento y, por consiguiente, la mayor fuerza de la sociedad moderna es la escuela* (Ibidem, p. 97).

Esta postura se compensaba a la vez que potenciaba con otro de los rasgos más queridos de Francisco Giner de los Ríos, que se acordaba con la preocupación higienista de la época y que en nuestros tiempos, por otros motivos, ha adquirido una especial relevancia: el contacto y el estudio de la naturaleza a través del excursionismo escolar (Rodríguez, Rafael 2015), el deporte dentro y fuera de la escuela, el movimiento olímpico⁵, o las colonias veraniegas, como la primigenia organizada en 1897 en San Vicente de la Barquera por Manuel Bartolomé Cossío (Haro 1857, Collado Mediano 1935), su más directo discípulo y continuador, que también tenía una ascendencia montañesa. Este interés por la naturaleza como recurso educativo tuvo una derivación hacia la conservación y recuperación del patrimonio monumental e histórico que afectó a Cantabria al menos en un lugar que hoy podemos considerar emblemático: la iglesia visigótica de Santa María de Lebeña, en cuya repriminación tuvo una intervención personal Francisco Giner de los Ríos.

No lejos del mismo se produjo el hecho que cuenta Antonio Jiménez-Landi en su monumental estudio sobre la Institución Libre de Enseñanza: Giner de los Ríos había salido a caminar desde la casa de González de Linares en Cabuérniga donde pasaba una temporada veraniega, quizá remontando el valle del Saja o quizá ascendiendo la collada de Carmona; Cossío lo había hecho desde la casona de Tudanca, solar de su familia materna, por las alturas del valle del río Nansa; y ambos se encontraron en algún lugar de la sierra que separa ambas cuencas, sellando allí de esta manera tan fortuita una indeleble amistad añadida a la relación entre maestro y discípulo hilvanada en las aulas de la Universidad Central de Madrid⁶.

⁵ Véase Martínez-Goroño y Hernández-Álvarez (2014).

⁶ Véase Jiménez-Landi (1973), pp. 424-426.

A la muerte de Cossío en 1935, Pío Baroja decía:

Cossío, como su amigo y maestro don Francisco Giner, era hombre de espíritu franciscano. Tendían, tanto el uno como el otro, en un país como el nuestro, áspero y de dogmatismos violentos, hacia una obra de paz. Ninguno de ellos tenía un sistema único y cerrado de filosofía o de pedagogía. Eran hombres más bien de una tendencia al sincretismo, que pensaban y querían aprovechar diversas teorías y principios en un sentido pragmatista. Esto es lo que menos perdona el fanatismo. Acepta al enemigo violento, al que le niega y al que le insulta; pero al que le reconoce en gran parte, a ese no le acepta, a ese le odia, y su existencia solo indignación le produce.
(diario La Voz 1935: 12)

A Manuel Bartolomé Cossío se debe una obra que facilitó el conocimiento de los recursos educativos de que pudiera disponer el profesorado: el *Museo Pedagógico Nacional*, fundado en 1882 a la vez que se iniciaba una larga y profusa serie de Congresos Pedagógicos posibilitadores del conocimiento y el debate de las ideas y los métodos que se abrían camino lentamente en la rutinaria práctica escolar y que contribuyeron poderosamente a la creación de una conciencia profesional docente. Ambas iniciativas se enmarcaron en un contexto de intenciones más amplio: favorecer la recepción en España de las corrientes renovadoras que, pocos años después y a todo lo largo del primer tercio del siglo XX, recibirían el nombre genérico de *Escuela Nueva*, la mayoría de cuyos paladines en nuestro país se situaban en la órbita de la Institución Libre de Enseñanza.

Lo que quizá tuvo una repercusión más profunda y de mayor alcance para la ciencia española en todas sus vertientes fue una de las últimas grandes obras inspiradas por Francisco Giner de los Ríos antes de su fallecimiento: la *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* que, bajo la presidencia de Santiago Ramón y Cajal, otorgó becas para estancias de estudios en el extranjero a investigadores, profesores de universidad, escuelas normales e institutos, maestros e inspectores, en número superior a 2000, que tuvieron un intenso efecto renovador. Ha de señalarse que este órgano fue creado en 1907 por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, estableciendo para su dirección un secretario permanente, José Castillejo (Ciudad Real 1877, Londres 1945) y para la selección de becarios un consejo al margen de decisiones gubernamentales compuesto de 21 miembros honorarios vitalicios, profesores y científicos eminentes que representaban no solo las diferentes ramas del conocimiento sino también todos los matices de la opinión pública, de la política y de la religión; *una idea difícilmente digerible por los políticos españoles*, en frase del citado secretario permanente, que se respetó en toda su existencia hasta que la Junta para la Ampliación de Estudios fuera suprimida al término de la guerra del 1936 a 1939.

Pero antes se habían gestado unos cuantos apéndices de extraordinaria importancia: en 1909 la *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*, que en tiempos de la II República se convertiría en sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central y que tendría un efecto trascendental en la formación del profesorado de las Escuelas Normales de

Magisterio y de los Inspectores de Educación. Y un año después, en 1910, el *Centro de Estudios Históricos*, a cuyo frente se situó Ramón Menéndez Pidal, el *Laboratorio de Investigaciones Físicas* dirigido por Blas Cabrera, y la *Residencia de Estudiantes*, en cuyo Real Decreto de creación podemos leer:

*... habrá de tener entre nosotros un alcance considerable en otro orden de ideas: el de facilitar a las clases sociales más modestas el acceso y la prosecución de los estudios superiores*⁷.

O, como escribiría desde Oxford años más tarde su primer y único director Alberto Jiménez Fraud (Málaga 1883, Ginebra 1964), casado con una hija de Cossío,

un hogar espiritual donde se fragüe y depure, en corazones jóvenes, el sentimiento profundo de amor a la España que se está haciendo, a la que dentro de poco tendremos que hacer con nuestras manos. (Giner de los Ríos 1969: p. 16 del prólogo, citando a Jiménez Fraud 1960).

Un pedagogo tan reputado internacionalmente como el francés Gabriel Compayré, contemporáneo de Francisco Giner de los Ríos, dedicaba en 1891 los dos primeros capítulos de la primera parte de su obra *Études sur l'Enseignement et sur l'Éducation a l'Institut Libre d'Enseignement de Madrid* (sic, obviamente, la Institución Libre de Enseñanza) y a *Un pédagogue espagnol: Giner de los Ríos* (Compayré 1891: 1-18). No está de más leer una de sus apreciaciones:

*S'il suffisait q'en face d'une «majorité décrépite» se dressât une petite minorité, ardente et audacieuse, ayant le vif sentiment de ce qui manque à sa patrie, on aurait tout droit de compter sur un prochain relèvement pédagogique de l'Espagne. Nous ne connaissons en effet aucun pays au monde que puisse se flatter de posséder une phalange d'hommes plus distingués, plus éclairés, joignant plus d'autorité morale à plus de connaissance technique des choses de l'enseignement.*⁸

La muerte de Francisco Giner de los Ríos en 1915, ahora hace poco más de un siglo, fue tan sentida como fecunda, tal como habían sido su vida y sus obras, que continuaron animadas por el espíritu del maestro encarnado en sus más jóvenes seguidores.

Bastantes de los que nos educamos en la posguerra de Madrid, o en Barcelona, o en unas pocas ciudades más abiertas, podemos dar testimonio de que los fragmentos de aquel fino barniz liberal, que en 1936 había saltado por los aires, fueron depositán-

⁷ Real Decreto, propuesto por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Conde de Romanones, de 6 de mayo de 1910 (*Gaceta de Madrid* número 128, del 8, p. 267).

⁸ *Ibid.* p. 15. *Sería suficiente con que frente a una mayoría décrepita se plantara una pequeña minoría, ardiente y audaz, con un agudo sentido de lo que le falta a su patria, para que con todo derecho se pudiera contar con una próxima rehabilitación pedagógica de España. En efecto, no conocemos ningún país del mundo que pueda presumir de poseer un grupo de hombres más distinguidos, más ilustrados, que sumen la autoridad moral al conocimiento técnico de los asuntos educativos.* (Traducción del autor).

*dose en los adolescentes de nuestra época, por las vías dispares de ciertos profesores en colegios y en la universidad, de sociedades deportivas –por ejemplo las de montaña–, o la de las lecturas en grandes bibliotecas públicas, donde los fondos liberales seguían estando accesibles. Como el personaje de Molière, que hablaba en prosa sin saberlo, íbamos siendo ganados, sin tener clara conciencia de ello, por un ambiente liberal, soterrado pero robusto, seguro de sí mismo, frente a la inanidad mental del régimen.*⁹

La supresión de la Institución Libre de Enseñanza impuesta por los vencedores de la guerra iniciada en 1936 no fue sino un paréntesis, por más que pudiera tomarse como un fracaso temporal de las últimas palabras escritas por su fundador y recogidas por Cossío:

Clamamos a los cuatro vientos sin enemistad hacia nadie, ni contra los jesuitas, ni contra los masones, católicos, protestantes, ateos, ... sino contra los haraganes, sean republicanos, liberales, conservadores o carlistas, que por igual se encogen de hombros ante la educación del pueblo y los intereses culturales. (Bartolomé Cossío 1915: 286)

No haremos sino citar apresuradamente los datos de mayor importancia específicamente pedagógicos de estas dos décadas, entre la muerte de Francisco Giner de los Ríos y la catástrofe de 1936, que han sido llamadas “Edad de Plata” de la cultura española:

- ✓ La creación del *Instituto Escuela* de Madrid en 1918, al que seguirían, ya en tiempos de la II República, los de Valencia, Barcelona y Sevilla.
- ✓ La puesta en marcha de la *Oficina Técnica de Construcciones de Escuelas* en 1920, que facilitaría la ingente tarea de resolver la incapacidad de la mayoría de los Ayuntamientos para construir edificios escolares dignos y adecuados.
- ✓ La irrupción, en torno a esas mismas fechas, de una generación de profesores de Escuelas Normales¹⁰ y de inspectores¹¹ con una formación adquirida en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, ampliada a través de las becas de la Junta para la Ampliación de Estudios, y apoyada en una nueva reglamentación de sus respectivas instituciones.
- ✓ La actuación de personalidades como, por poner un único ejemplo, Lorenzo Luzuriaga (Valdepeñas 1889, Buenos Aires 1959), uno de los “españoles del éxodo y del llanto” según expresión de León Felipe (1939), que compaginó sus tareas profesionales como ins-

⁹ Palabras pronunciadas por Vicente Cacho Viu en la presentación, ante la Ministra de Educación, Esperanza Aguirre, del último tomo de la obra citada de Antonio Jiménez-Landi en Madrid el 20 de enero de 1997 pocos días antes de morir su autor; en *Residencia*, revista de la Residencia de Estudiantes nº 1, Madrid junio 1997. En línea: <http://www.residencia.csic.es/bol/num1/landi.htm> (Consulta el 18 de agosto de 2015).

¹⁰ Reorganización de la formación de los maestros y de las Escuelas Normales, propuesta por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Marcelino Domingo y aprobada por Decreto de 29 de septiembre de 1931 (Gaceta de Madrid nº 273, del 30), pp. 291-294.

¹¹ Nuevo Reglamento de actuación de los inspectores propuesto por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Fernando de los Ríos y aprobado por Decreto de 2 de diciembre de 1932 (Gaceta de Madrid nº 342, del 7), pp. 1684-1689.

pector y fundador en 1922 de la prestigiosa *Revista de Pedagogía* con una actividad política que condujo al acercamiento entre las concepciones educativas, distintas pero convergentes, de la Institución Libre de Enseñanza y del ideario socialista, por medio de la ponencia que presentó en el XI Congreso del Partido Socialista Obrero Español de 1918 (Luzuriaga 1920)¹².

- ✓ La creación en 1931 de las *Misiones Pedagógicas*¹³, *una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo* en palabras de su creador Cossío¹⁴, sembrando a través del teatro, la música, el cine, las imágenes y los libros una cultura hasta entonces negada al medio rural.
- ✓ Por último, la fundación en 1932 de la *Universidad Internacional de Verano de Santander* en el palacio de La Magdalena.

Para acabar, me parece adecuado leer el último párrafo, tan retórico como corresponde a un buen exministro, del discurso ante Francisco Giner de los Ríos del primer Presidente de la Institución Libre de Enseñanza Laureano Figuerola en la inauguración de su primer curso el 29 de octubre de 1876. Adecuado y oportuno aunque hayan pasado casi 140 años:

*... que la fortaleza del espíritu no desmaye por los tropiezos que hagan dificultoso el camino, y si esta virtud nos acompaña, en tiempos venideros será timbre honroso de cada uno de nosotros haber contribuido a la fundación de una obra sin abolengo en nuestra patria, pero cuya prole numerosa bendecirá a los que iniciaron y llevaron a feliz término la Institución Libre de Enseñanza. He dicho.*¹⁵

¹² Recoge alguno de los artículos publicados anteriormente en la sección “Pedagogía e Instrucción Pública” del diario madrileño *El Sol* a partir de su aparición en 1917. En el capítulo titulado «*Bases para un programa de Instrucción Pública*» (páginas 108-116) aparecen los 40 puntos de la propuesta.

¹³ Decreto de 29 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* número 150 del 30), pp. 1033-1034. En la entrada del sumario en la *Gaceta de Madrid* del día se cita el decreto que crea, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, un “*Patronato de Misiones Pedagógicas*” encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana, en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural.

¹⁴ Lo escribió Cossío para que fuera leído como introducción a cada una de las actuaciones de las Misiones.

¹⁵ Boletín de la Institución Libre de Enseñanza nº 1, 1876. Reproducido en Jiménez-Landi 1973, pp. 566-567

Referencias bibliográficas

- «La muerte de don Manuel B. Cossío», en el diario *LA VOZ*, entrevista de redacción a don Pío Baroja, Madrid, 2 de septiembre de 1935, p. 12 (reproducida en otros periódicos). En línea: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001029154&page=12&search=Baroja+Giner+Cossio&lang=es> (Consulta: 11 de agosto de 2015).
- BARTOLOMÉ COSSÍO, Manuel (1915): «In Memoriam. Este es un libro de paz», en Boletín de la Institución Libre de Enseñanza n.º 666, Madrid septiembre de 1915, p. 286. Reproduce el prólogo a la publicación póstuma de Francisco Giner de los Ríos (1915). Boletín de la Institución Libre de Enseñanza n.º 1, 1876. Reproducido en Jiménez-Landi 1973, pp. 566-567.
- CASTILLEJO, José (1976): «Guerra de ideas en España», Madrid, Revista de Occidente (traducción, con prólogo de Julio Caro Baroja, del original en inglés de 1937).
- COLMENAR, Carmen, RABAZAS, Teresa, y RAMOS, Sara: «Francisco Giner de los Ríos y su legado pedagógico», Madrid, Libros de la Catarata.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1891): «Études sur l'Enseignement et sur l'Éducation a l'Institut Libre d'Enseignement», Paris, Librairie Hachette.
- CONSTENLA, Tereixa (2015): «Giner de los Ríos, más que un maestro», diario El País 18 de febrero. En línea: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/02/18/actualidad/1424279396_857190.html (consulta el 19 de julio de 2015).
- FAUS SEVILLA, Pilar (1986): «Semblanza de una amistad. Epistolario de Augusto G. de Linares a Francisco Giner de los Ríos (1869-1896)», Santander, Ayuntamiento de Santander.
- GARCÍA-VELASCO, José & al. (2015): «Francisco Giner de los Ríos», Revista de Occidente n.º 408 extraordinario, Madrid.
- GARCÍA-VELASCO, José, comisario (2011): «Francisco Giner de los Ríos. Un andaluz de fuego», catálogo de la exposición del mismo título, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, Centro Andaluz de las Letras, Ronda y otras ciudades.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1884): «Maestros y Catedráticos» en Obras Completas, tomo XII, Madrid, Ediciones La Lectura.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1915): «Ensayos sobre Educación», Madrid, Ediciones La Lectura.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1969): «Ensayos», Madrid, Alianza Editorial, con prólogo de Juan López Morillas.
- JIMÉNEZ FRAUD, Alberto (1960): «En el cincuentenario de la Residencia de Estudiantes 1910-1960», Oxford, edición privada impresa en Valencia, Tipografía Moderna.
- JIMÉNEZ, Alberto (1971): «Historia de la Universidad Española», Madrid, Alianza Editorial. La primera edición de esta obra, en tres volúmenes y con los apellidos completos de su autor (Jiménez Fraud) apareció entre 1943 y 1947 editada por El Colegio de México.
- JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, Antonio (1973): La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente, vol I Los orígenes, Madrid, Taurus Ediciones.
- LEÓN FELIPE (1939): «Español del éxodo y del llanto, doctrina, elegías y canciones», Mexico, La Casa de España en Mexico.

- LUZURIAGA, Lorenzo (1920): «Ensayos de Pedagogía e Instrucción Pública», Madrid, Her-
nando.
- MACHADO RUIZ, Antonio (1915): «Don Francisco Giner de los Ríos», en Boletín de la Insti-
tución Libre de Enseñanza nº 664, junio, Madrid, página 220, tomado de Idea Nueva, Bae-
za 23 de febrero de 1915. En línea:
http://prensahistorica.mcu.es/es/publicaciones/numeros_por_mes.cmd?anyo=1915&idPublicacion=1000225 (consulta 19 de julio de 2015).
- MANDADO GUTIÉRREZ, Ramón Emilio, SÁNCHEZ-GEY VENEGAS, Juana, y
MADARIAGA DE LA CAMPA, Benito (2011): «La Institución Libre de Enseñanza y La
Asociación para la Enseñanza de la Mujer». Santander, Universidad Internacional Menén-
dez Pelayo.
- MARTÍ ALPERA, Félix (1889): «La conversación», en La Escuela Moderna nº 83, febrero, Ma-
drid, p. 98
- MARTÍNEZ-GOROÑO, M.E. y HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, J.L. (2014): «La Institución Libre
de Enseñanza y Pierre de Coubertin: la Educación Física para una educación en libertad»,
en Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, vol 14
(54), Madrid, pp. 243-263. En línea:
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista54/artinstitucion458.pdf> (consulta: 11 de agosto de
2015).
- RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier (2007): «La Institución Libre de Enseñanza y la Ar-
quitectura Escolar», en Historia de la Educación nº 25, Salamanca, Universidad de Sala-
manca, pp. 467-491.
- RODRÍGUEZ, Rafael (2015): «Cien años sin Francisco Giner de los Ríos (Ronda 1839-Madrid
1915)», [en línea]. Tras los pasos del maestro Giner, blog,
febrero: <http://guadarramaymas.blogspot.com.es/2015/02/cien-anos-sin-francisco-giner-de-los-rios.html> (consulta: 20 de julio de 2015)
- SUÁREZ CORTINA, Manuel, coordinador (2011): «Libertad, armonía y tolerancia. La cultura
institucionista en la España contemporánea», Madrid, Tecnos.
- Varios (2012-2013): « La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas
perspectiva», Madrid, Fundación Giner de los Ríos y Residencia de Estudiantes, 3 volú-
menes. Vol 1: « Reformismo Liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política espa-
ñola »; vol. 2: « La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española»; y vol. 3: « Anto-
logía de Textos».
- VÁZQUEZ RAMIL, Raquel (2012): «Mujeres y educación en la España contemporánea». Ma-
drid, Ed. Akal.
- VÁZQUEZ-ROMERO, José Manuel (2009): «Francisco Giner de los Ríos, actualidad de un
pensador krausista», Madrid, Marcial Pons Ediciones de Historia.

La depuración franquista del magisterio en las escuelas primarias de Carabanchel

The debugging teaching Franco in primary schools

Miguel Ángel Martínez Martínez

Fecha de recepción del original: Mayo 2015

Fecha de aceptación: Septiembre 2015

Resumen

El triunfo del general Franco en 1939 dio paso a un régimen que se sustentó en la construcción de un sistema educativo nacionalcatólico. La denominada depuración del Magisterio llevó a miles de enseñantes ante comisiones encargadas de juzgar si eran dignos de continuar ejerciendo su profesión. Los estudios locales sobre el trágico proceso que vivieron durante años todos los maestros son cada vez más frecuentes y necesarios. Carabanchel Alto y Carabanchel Bajo eran en 1939 dos pequeñas localidades al otro lado del Manzanares, asistiendo al crecimiento de una capital que acabó por anexionarlas en 1948. En este artículo presentamos la historia del proceso de depuración que vivieron cincuenta y cinco de sus maestros y maestras, como expresión de amor a la profesión y manifestación de las consecuencias trágicas que afectaron a toda la sociedad española tras la guerra civil.

Abstract

The victory of the general Franco in 1939 led to a regimen which was supported by the creation of a nationalist and catholic education system. The called faculty's depuration brought thousands of teachers before commissions in charge of judging them and deciding if they were worth and able to carry on their duty. The local studies about the tragic process that all the teachers lived for years are more and more frequent and necessary. Carabanchel Alto and Carabanchel Bajo were in 1939 two small localities at the other side of the Manzanares, during those years Madrid kept on growing and it ended up adding them in 1948. In this article we present the history of the depuration process that fifty-five teachers lived, as an expression of love for their profession and manifestation of the tragic consequences that affected the entire Spanish society after the civil war.

Palabras clave: Historia de la Educación, Depuración, Carabanchel

Key Words: Education History, Depuration, Carabanchel

Con el triunfo del régimen *nacionalcatólico* del general Franco, la educación española retrocedió décadas sumida en un extraño túnel del tiempo sin atisbar la salida. Cuantas ideas pedagógicas, estudios y experiencias se desarrollaron en el periodo republicano fueron condenadas, perseguidas y destruidas. Casi desde el inicio del golpe, los nuevos mandatarios construyeron un edificio basado en la moral católica y en el autoritarismo en todos los aspectos de la política y la sociedad. La enseñanza era una manifestación republicana que debía ser derruida; además, debían asegurarse los valores que el nuevo régimen imponía. Para aplicar sus mandatos, la Junta de Defensa Nacional diseñó un aparato burocrático sancionador para dictaminar qué enseñante podría seguir ejerciendo su profesión, quién debería ser apartado y quién sancionado de manera temporal o definitiva. Se crearon la Comisión de Cultura y Enseñanza, la Oficina Técnico Administrativa, la Comisión Superior Dictaminadora y las distintas Comisiones Depuradoras provinciales. Toda la estructura se mantuvo hasta el Decreto de 10 de noviembre de 1966 que extinguía las denominadas responsabilidades políticas. Habían transcurrido treinta años de sufrimiento y de persecución a los funcionarios docentes, entre otros españoles¹. Las denominadas Comisiones Depuradoras del Magisterio Nacional se constituyeron con ámbito provincial, siendo las denominadas con la letra D las encargadas de la depuración de los maestros y maestras de manera que ante ellas se presentaron alrededor de 50.000 enseñantes, algunos de los cuales no declararon por hallarse encarcelados, exiliados o fallecidos. Por otra parte, los profesores de enseñanza media, inspectores, profesorado de las Normales y personal administrativo debieron responder ante otra comisión provincial, mientras que para el profesorado universitario y para el profesorado de las escuelas de ingenieros y arquitectos se constituyeron dos comisiones únicas. Todo los docentes debían demostrar que no eran desafectos al régimen o responder de las acusaciones que se les hacían, puesto que las sanciones derivadas podrían significar la suspensión de empleo y sueldo, el traslado de escuela dentro o fuera de la localidad o provincia, la inhabilitación para cargo directivo o de especial desempeño y, por supuesto, la separación definitiva con baja en el escalón. En el caso de la Comisión D, ésta se componía de un Director de Instituto, que actuaba como presidente; un Inspector de Primera Enseñanza; el presidente de la Asociación de padres de familia y dos personas de “máximo arraigo y solvencia moral y técnica”. Todos los cargos eran designados por el presidente de la Junta Técnica del Estado. Tras decretarse con el triunfo nacio-

¹ Orden de 19 de agosto de 1936, que encargaba a los rectores universitarios funciones depuradoras hacia el Magisterio. La Junta Técnica del Estado creó, dentro de su estructura, entre otras, la Comisión de Cultura y Enseñanza, por el Decreto de 8 de noviembre de 1936, BOE del 11, estableciendo sus funciones en la Orden de 10 de noviembre, también publicada en el BOE del 11 y con posterior legislación en la Orden de 17 de febrero de 1937, BOE del 27; Circular de 7 de diciembre de 1936 de la Comisión de Cultura y Enseñanza, BOE del 10; Orden de 11 de marzo de 1938 que creó la Oficina Técnico Administrativa para centralizar las resoluciones y la comisión calificadora, permitiendo la posibilidad de un recurso ante la sanción; La Ley de Responsabilidades Políticas de 9 de febrero de 1939; orden de 18 de marzo de 1939, que regulaba todas las órdenes anteriores y otras semejantes que se dictaron conforme avanzaba la guerra, de forma que se creaba la Comisión Superior Dictaminadora que resolvía los expedientes tramitados por las comisiones depuradoras. Mediante el Decreto de 10 de noviembre de 1966 se declaraba la extinción definitiva de responsabilidades políticas.

nal la separación definitiva del Magisterio de todos los enseñantes, cada maestro debía solicitar el reingreso mediante una instancia, así como responder a un interrogatorio sobre las actitudes mantenidas en cuestiones sociales, políticas, religiosas y profesionales. La Comisión abría el expediente del maestro solicitando informes preceptivos a la Guardia Civil, al alcalde, al párroco, a la delegación de la FET y de las JONS y a otras personas de “solvencia”. La Comisión podía solicitar nuevos informes y aclaraciones siempre que lo estimara necesario. De esta forma, una vez analizado el expediente, la Comisión lo daba por cerrado, pasando a la instancia superior la propuesta de conformidad, de manera que el maestro fuera confirmado en sus derechos, o bien, la comisión formulaba un pliego de cargos con las cuestiones que se le achacaban al maestro y que podían ser causa de sanción, de manera que el interesado pudiera presentar otra documentación que respondiera de sus actos y refutara las acusaciones. La Comisión depuradora, una vez recibida la documentación, examinaba el expediente y solicitaba nuevos informes o lo remitía con su resolución a la Oficina Técnica o Comisión Superior, que lo valoraba y lo remitía a su vez al Jefe Nacional del Servicio de Primera Enseñanza- o como se denominó posteriormente Dirección General de Primera Enseñanza-, que lo dirigía al ministro. Todo el trámite finalizaba con la publicación de la resolución en el Boletín Oficial de la Provincia. Entonces podía comenzar la solicitud de revisión si el maestro consideraba la sanción injusta, lo que alargó algunos expedientes durante años. Recogemos a continuación el índice en el que se refiere el contenido del expediente del maestro Francisco Granados: *Propuesta; Instancia; Declaración Jurada; Declaración Jurada; Carpeta; Certificado; Blanco; Informe de la Alcaldía; Informe de la Guardia Civil; Informe de la Falange; Informe del Señor Vico; Domicilio*. Durante años, la labor de estas comisiones consistió en ejercer la represión de manera sistemática, tratando de dilucidar quién era digno de ejercer la docencia y a quién había de apartarse por sus ideas políticas, por su significación durante los años de la República o bien por no ser considerado suficientemente religioso. La tragedia que vivieron estos miles de enseñantes merece una continua revisión, un análisis que permita entender la magnitud del miedo, la ignominia que supuso el ser expulsado, trasladado o inhabilitado. El hecho judicial afectó también a quien, siendo partidario de los vencedores, hubo de demostrar su actitud durante los años republicanos y de guerra para dejar suficientemente claro que no escondía actitudes izquierdistas. Cada maestro se enfrentó a meses e incluso años de búsqueda de documentación, de avales entre las personas que pudieran apoyar o confirmar acciones y actitudes que a los vencedores les parecieran conformes a la moral, la política y la religión triunfantes. Meses y años de silencios, desprecios y, también, de gestos solidarios y conmovedores. Es cierto que en el bando republicano se ejerció inicialmente una depuración, una vez que se llevó a cabo el golpe y dio comienzo la guerra, pero la magnitud de los casos no puede ser comparable. El bando franquista consideró a todos los maestros sospechosos de ejercer el laicismo, la coeducación y sustentar ideológicamente a la República. Igualmente, los maestros de la enseñanza privada y los enseñantes religiosos tuvieron que ser sometidos a un personal proceso depurador, bien desde sus empresas, bien desde las órdenes religiosas. La bibliografía sobre los expedientes de depuración ha alcanzado en los últimos años una importancia

sustancial, que parte del magnífico estudio del profesor Morente Valero, pero la magnitud de la documentación requiere otros estudios más concretos, que delimiten geográficamente los expedientes y que permitan así conocer un importantísimo bagaje que pertenece a la Historia de la Educación de cada localidad española. En este estudio presentamos los casos de 56 maestros y maestras de Carabanchel Bajo y de Carabanchel Alto con el objetivo de proporcionar un merecido reconocimiento a aquellos profesionales que supieron responder ante una situación violenta y trágica con los valores humanos que les llevaron a la cárcel, al exilio, a la muerte, a la separación de su profesión, a la readmisión transcurridos unos años o a la reincorporación inmediata en el mejor de los casos.

La responsabilidad del proceso recayó en la Comisión Depuradora del Magisterio Primario de Toledo, partido judicial de Madrid (Comisión nº 4 presidida por Francisco Acevedo). Eugenio Jarabo y Jarabo, Secretario de la Comisión certifica que en el Boletín Oficial de la Provincia aparece una requisitoria en la que figura el afectado, por lo que se señala su domicilio y se le envían los pliegos de cargos. Al mismo tiempo, el presidente de la Comisión depuradora correspondiente de la provincia de Madrid envía otro requerimiento a distintas autoridades y personas para que se sirvan a informar sobre la conducta profesional, social, particular y actividades políticas y sociales del maestro. El escrito se dirige a la comandancia de la Guardia Civil de Carabanchel, al Alcalde de Carabanchel Alto o al del Bajo, a la Delegación Provincial de Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista. Comienza de esta manera un trámite doloroso que podrá alargarse durante años.

Los maestros de Carabanchel

De los 55 casos encontrados en el AGA, 29 eran maestras y 26 los maestros. En algunos expedientes solo se dan nombres genéricos de la escuela a la que pertenecía el maestro y en otros no coincide con la denominación anterior a la Guerra Civil e incluso en algunos expedientes ni siquiera se especifica. Hemos de señalar igualmente, que la coeducación no se llevó a la práctica por parte de muchas escuelas y que se mantenían separadas las aulas de niñas y niños, así como las maternas o de párvulos. Aunque en los expedientes y declaraciones juradas no se menciona el nombre de las escuelas o colegios con su denominación anterior a la finalización de la guerra, en los Boletines de la Provincia, al tratarse de dos pueblos, solo menciona si se trata de un maestro de Carabanchel Bajo o de Carabanchel Alto. Sin embargo, tanto los errores en apellidos como en la adscripción a un pueblo o a otro son numerosos, especialmente en lo referido a Carabanchel Alto. Igualmente, en el grupo de maestros y maestras en cuyos expedientes no se especifica si el colegio se encuentra en una determinada localidad, son citados en todos los B.O.P. como maestros de Carabanchel Bajo. El listado establecido sería el siguiente: **Carabanchel Bajo: Escuela unitaria nº 1:** Marino Zaforas Román; María Mercedes González García; Bonifacio Arrabal Álvarez; María de la Encarnación Campesino y García Sierra; **Grupo escolar mixto nº 2 Pablo Iglesias, del barrio de Mataderos:** Severino Martínez Lenguas; Mateo Ibáñez Muro; Francisca Carrillo Salas; **Escuela nº 3 del barrio Lucero:** María Loreto Marco Soria; Aurelio Martínez

Aquilué; Manuel Vázquez de Graña; **Grupo escolar n.º 7 Blasco Ibáñez:** Margarita Bareño Escalante; Antonia Martín Ballano; Victoriana Campos Esteller; Petra Garrido Sáncho; **Escuela unitaria n.º 8:** María del Carmen Pérez Lejárraga; **Escuela unitaria n.º 9 del Barrio del Progreso:** Gumersinda Rengel Arroyo; Francisco Jariego Fernández; **Escuela unitaria de niñas n.º 1:** Sofía Gómez Novoa; **Escuela pública n.º 12 de Carabanchel Bajo:** Samuel Baltés Bailón; **Escuela Nacional n.º 13 del Barrio Dos Amigos:** Francisco Granados Ruiz; **Escuela unitaria N.º 14 de Carabanchel Bajo:** Juan Gelabert Oliver; Mercedes Jiménez Marco; **Escuela unitaria n.º 15 de Carabanchel Grupo Ruiz Giménez** de la calle Buenos Aires: Servando Guedes Gavilanes; Carmen Taborda Moriña. **Escuela de niños n.º 16:** Genara Urtasún Ibáñez; Florentín Andrés López; **Escuela unitaria n.º 17:** Sofía Sueiro da Riva; Tomás Ortega Montealegre; **Escuela n.º 18 de Carabanchel Bajo** calle Alejandro Sánchez, esquina calle Mayor: María Jiménez Lázaro; Ángel García Pérez; **Escuela graduada del centro de Carabanchel Bajo:** Vicente Asensio Martínez; **Escuela de Carabanchel Bajo** en la calle Francisco Romero 6-9: Fernando López Urosa; **Escuela nacional de párvulos de Carabanchel Bajo de la calle Sociedad 8:** Amelia Marcilla Vera. **Carabanchel Alto: Escuela de Campamento n.º 1 de Carabanchel Alto:** José Montanos García; María Antonia García Peralta; Guadalupe Castro Castro; Enriqueta Betegón Ortiz; María Antonia García Peralta; Cristóbal Cañete Cárdenas; **Escuela nacional n.º 2 de Campamento, Carabanchel Alto:** Juan Romero Rodríguez; Andrea Alonso Martín; María Piñuela Miguel; Segismundo Godos Solturas; **Escuela de párvulos de Carabanchel Alto:** Guadalupe Castro Pérez. **Sin especificar escuela:** Ángel Gil Serrano; Victorina Miguel Jiménez; Francisco Muñoz Gaspar; Camino Michelena Yoldi; María Salazar Gascón; María del Carmen Úbeda; María Vicente Mangas; Máximo Hidalgo Calco de Mora; Arcadia Rodríguez Sanz; Vicente Rajel París; María Teresa Martínez Sanz; Emiliano Conde Rivas; Julio César García Lombardía.

La Guerra ha terminado. Toda España comienza a vivir bajo las leyes de un nuevo régimen político que abarca cualquier manifestación pública, sea social o religiosa. Ésta, además, se hace presente en todos los aspectos de lo cotidiano, en la familia, en las fiestas, en las instituciones, en las escuelas. Los crucifijos y la Religión presiden las aulas, junto a la bandera y la fotografía oficial de Francisco Franco. Este asombroso y terrible cambio obligará a los maestros a adaptarse a un sistema educativo con nuevas leyes. Pasarán muchos años hasta que Freinet, Decroly, Montessori y Ferrer se hagan un hueco en las Escuelas Normales, cuando la coeducación y el laicismo sean exigidos por los docentes y gran parte de la sociedad. Vamos a reflejar un periodo concreto en la historia profesional de 55 vidas, con ejemplos de solidaridad y de denuncia, con actos que nadie pretende calificar ni juzgar, dado el clima de persecución, represión y miedo que se vivía en la sociedad española al término de la contienda, con las cárceles llenas y los fusilamientos al amanecer. Años de miedo y oscuridad que tardarán en desaparecer envueltos, además, en la bruma de la Segunda Guerra Mundial, cuyo final *olvidó* al dictador que permitió la presencia de tropas nazis y fascistas italianos en las tierras de España. El proceso depurador buscaba en las ideas, en la actuación profesional y en la conducta religiosa elementos que habían de ser extirpados de las escuelas del nuevo régimen. Someter a todos los maestros a la depuración era el méto-

do quirúrgico para asegurar la limpieza ideológica. Si bien para algunos no entrañó riesgo, para la mayoría supuso la necesaria búsqueda documental y de avalistas entre los compañeros de profesión, falangistas, vecinos de derecha y, sobre todo, el clero. Sin documentos firmados por este tipo de personalidades, el maestro tendría dificultades muy serias para poder seguir ejerciendo su profesión.

Los estudios sobre la depuración del Magisterio han incorporado análisis sobre la finalidad y objetivos que se perseguían, analizando el método seguido por cada Comisión provincial, así como datos estadísticos y las historias de vida de los maestros. Es fundamental el excelente trabajo de Francisco Morente, que abrió numerosos caminos para la investigación. Igualmente se han realizado excelentes estudios sobre la depuración del Magisterio en Cádiz, en Canarias, en Cataluña y en otras provincias y territorios del Estado².

Alonso Martín, Andrea: fue confirmada en su cargo en octubre de 1940. Con ella, el ayuntamiento de Carabanchel Alto se equivocó en un escrito afirmando que se trataba de una simpatizante de izquierdas. Esta declaración suscitó que fueran requeridos más informes, de manera que el Alcalde hubo de rectificar su error. La maestra se encontraba en Retuerta (Burgos) el 18 de julio del 36 y se presentó a las autoridades franquistas, trabajando durante la guerra en Burgos. (B.O.P. 13-5-1941). AGA 32/13130

² Para seguir el proceso depurador pueden consultarse entre otros trabajos: CRESPO REDONDO, Jesús, SAINZ CASADO, José Luis; CRESPO REDONDO, José; PÉRE MANRIQUE, Carlos. Purga de maestros en la guerra civil, Valladolid, Ámbito, 1987; CHAVES PALACIOS, J. La represión en la provincia de Cáceres durante la Guerra Civil (1936-1939), Cáceres, Universidad de Extremadura, 1995; DUEÑAS DÍEZ, Carlos de; GRIMAU MARTÍNEZ, Lola. La represión franquista de la enseñanza de Segovia, Valladolid, Ámbito, 2004; GALLEGO LORENZO, Julia. *La depuración de los maestros durante la Guerra Civil española en la provincia de Albacete: trabajo de investigación*, Albacete, J. Gallego, 1996; GARCÍA MADRID, Antonio. «La depuración del magisterio nacional en la provincia de Salamanca. Avance de estudio», *Papeles Salmantinos de Educación*, 4 (2005) 137-189; HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis. «La depuración franquista de los maestros freinetianos españoles de la década de 1930», *Papeles Salmantinos de Educación*, 3 (2004), 359-373; JIMÉNEZ DE LA CRUZ, A. *La depuración de los maestros en el franquismo: el caso de Toledo*, Olías del Rey (Toledo), Yelmo, 2003; JIMÉNEZ MADRID, Ramón. *La depuración de maestros en Murcia, 1939-1942 (primeros papeles)*, Murcia, Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, 1997; MIRO, Santiago. *Maestros depurados en Baleares durante la guerra civil*, Palma de Mallorca, Leonard Muntaner, 1998; NASARRE LÓPEZ, José María: «Depuración de maestros en la provincia de Huesca» en CARRERAS ARES, J.J., RUIZ CARNICER, M. A. (Ed). *La universidad española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*, Actas, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1991; OSTALAZA ESNAL, M., *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945)*, San Sebastián, Ibaeta Pedagogía, 1996; PABLO LOBO, Carlos de. «La depuración del magisterio primario en la provincia de Soria», *Revista de Soria*, 47 (2004) 113-122; PETTENGHI LACHAMBRE, José Aquiles. *La escuela derrotada: depuración y represión del magisterio en la provincia de Cádiz (1936-1945)*, Cádiz, Quórum Libros, 2005.; PONT SASTRE, Amparo. *El magisterio en la provincia de Guadalajara (1931-1940): depuración y represión*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2006; POZO FERNÁNDEZ, M. *La Depuración del Magisterio Nacional en la ciudad de Málaga (1937-1942)*, Málaga, Diputación provincial de Málaga, 2001; RAMOS ZAMORA, Sara, *La depuración del magisterio de primera enseñanza en Castilla-La Mancha (1936-1945)*, Madrid, Universidad Complutense, Servicio de Publicaciones, 2006.

Andrés López, Florentín: era el maestro consorte de Camino Michelena Yoldi. En su defensa, Florentín afirma que en agosto de 1936 fue detenido por faccioso, acusado por los “pioneros” y, a su vez, en la declaración señala al inspector Vicente Valls y a la maestra Dolores Castejón. Valls era uno de los maestros más significados de la ILE y escribía en la Revista de Pedagogía. Sorprende todavía hoy el desconocimiento de esta figura de la pedagogía que ostentó, entre otros cargos, el de concejal del Ayuntamiento de la capital, pero cuya obra pedagógica está en la línea de profesores tan ilustres como Lorenzo Luzuriaga. Finalmente, el maestro Andrés López fue repuesto en su cargo.(BOP 13-5-41). AGA 32/13098

Arrabal Álvarez, Bonifacio: propuesto para la separación del servicio en el año 40, haciéndose efectiva la sanción en el BOP con fecha 19-5-41, pero solicitó la revisión de su expediente. Se le acusó de colaborar en la prensa bilbaína separatista y de ser indiferente en materia religiosa, así como de mantener una conducta moral dudosa en materia económica. Pero el cargo más grave fue el de participar en la evacuación de niños a Cataluña y con posterioridad a Francia. El maestro se encontraba en una difícil situación para volver a ejercer, mas tuvo que justificar su actuación señalando que solo cumplió las órdenes que le daban para mantener a salvo a los niños y ejercer su profesión, acreditando sus actividades periodísticas al aportar un carné que lo acreditaba ante el Congreso de los Diputados por la Agencia de Prensa Asociada. Finalmente, sin duda el testimonio definitivo, fue el hecho de que salvara a un hermano sacerdote de ser detenido. Tras tres años, obtuvo la rehabilitación en marzo de 1942, aunque se le inhabilitó para ejercer cargos directivos o de confianza. Los cargos muestran tres claves que sustentaron durante décadas al régimen: las ideas, en este caso, calificadas de “separatistas” por el mero hecho de escribir en la prensa vasca partidaria del Estatuto; el ejercer su profesión en años de guerra, implicándose en la práctica de las decisiones del Gobierno para sacar a los niños del frente y trabajar en las Colonias cuya labor es una de las más importantes y valerosas tareas llevadas a cabo por los docentes de la República en guerra; considerar la religión, no en el orden personal sino social, que ha de vivirse como manifestación externa y no como un elemento de conciencia individual. AGA 32/13109

Asensio Martínez, Vicente: este joven maestro de 28 años vivió unas trágicas experiencias en los años de la Guerra Civil. Acusado de estar afiliado a Izquierda Republicana, a la FETE, miembro del Batallón Félix Bárzana y, sobre todo, nombrado Director de colonias (colonia familiar de Carlet, colonia colectiva de Torrente, colonia de Binisanó, colonia de Cocentaina). En el primer dictamen de la Comisión se le separa definitivamente del Magisterio (BOP 19-5-1941), pero al solicitar la revisión se le mantiene únicamente suspendido por el tiempo que ya ha estado pero se le traslada de provincia. Esta solución se dio en mayo de 1942, es decir, a los tres años de finalizar la guerra, mientras hubo que sumar declaraciones, que le mantuvieron alejado de la enseñanza como profesión. La juventud y el compromiso con su vocación le llevaron a trabajar en las colonias, lo que, como en otros casos de maestros jóvenes, también significaba una sanción inmediata para las autoridades franquistas. AGA 32/13126

Baltés Bailón, Samuel: del que apenas se recogen datos en su expediente, que concluye con un simple “confirmado en su cargo”. (BOP 13-5-41). AGA 32/13098

Bareño Escalante, Margarita Daisy: nace en Gijón en 1909. Tiene 27 años al estallar la guerra. Hermana de un teniente de regulares, Carlos Bareño, agente exterior del SIPM. Éste declara a favor de su hermana pero lo que es más importante, el teniente coronel Francisco Bonel Huici, coronel jefe de la sección del SIPM del primer cuerpo de ejército escribe que Margarita Bareño también era miembro de la Quinta Columna, aunque ninguno de los dos refieren actividades concretas en las que participara la joven maestra. Así pues, ¿habrán de creerse las palabras de los militares o bien estarán amparando a la maestra?. Para la Guardia Civil, la alcaldía de Carabanchel Bajo y la FET de las JONS se trata de un caso desconcertante pues afirman que la maestra realizó manifestaciones izquierdistas pero al entender que la guerra iba a ser ganada por el Movimiento cambió en su actitud. Se le acusó también de utilizar un coche oficial puesto a su disposición y de vestir con el gorro de miliciana. Además, fue nombrada directora del colegio religioso Santa Cruz, una vez que expulsaron a las monjas y en el que trabajó con Mercedes García, acusada también de ser directora del mismo colegio de monjas durante la guerra. Entre los cargos más graves que se le hicieron consta que fue ascendida por “los rojos” a inspectora de escuelas de la provincia de Madrid, sin duda por la amistad que mantenía con Lombardía -maestro de Carabanchel y Director General de Primera Enseñanza-. Las declaraciones que tuvo que aportar en su expediente provocaron que éste no se resolviera hasta mayo de 1942, siendo confirmada en su puesto. Margarita continuó trabajando y cuando tuvo la oportunidad, también declaró a favor de otros compañeros. No cabe duda que en su caso, a pesar de las declaraciones del hermano y su compañero, en donde el amor debía estar en primer lugar, los actos como maestra e inspectora la sitúan comprometida con la Administración educativa republicana de la FETE. (BOP 14-7-1941). AGA 32/13115.

Betegón Ortiz, Enriqueta: de esta maestra solo nos consta que fue confirmada y repuesta en su cargo. (BOP 13-5-41). AGA 32/13098.

Campesino y García Sierra, María de la Encarnación: llevaba toda una vida dedicada al Magisterio cuando solicitó la jubilación el 4 de julio de 1936, unos días antes de la tragedia. La Administración le concedió la jubilación el 25 de septiembre, pocos días más tarde de haberse iniciado el último curso que vivió Carabanchel hasta finalizar el conflicto. Pero esos escasos días fueron suficientes para que la maestra tuviera que responder ante la Comisión Depuradora, que afectaba a todos los maestros de ese periodo. Encarnación declaró que al jubilarse abandonó su domicilio de la plaza de Santa Cruz para trasladarse a Alicante. La Comisión ante esta obviedad se limitó a confirmarla como maestra jubilada. (BOP 13-5-1941). AGA 32/13098

Campos Esteller, Victoriana: es un ejemplo de maestra apasionada con la docencia, pero cuyo compromiso se castiga de forma ejemplar. Maestra cursillista de 1933 es depurada al final de la guerra con tan solo 27 años de edad. Siendo trasladada de la provincia, no pudiendo solicitar vacantes en dos años y quedando inhabilitada para ejercer cargos directivos o desempeñar pues-

tos de confianza (BOP 17-5-41). Fue acusada de pertenecer a la FETE y ostentar cargos en el Consejo Superior de Protección de Menores, en el barrio de la Guindalera, lo que le permitió trabajar en aquello que más deseaba, con niños del Tribunal de Menores y con jóvenes de la trata de blancas (sic). Tras ejercer esos destinos tuvo que desplazarse a la colonia infantil de Tabernas. Algunos testimonios la salvaron de ser separada definitivamente del servicio ya que su padre fue perseguido y su tío sacerdote ejecutado. El escrito de varias religiosas concepcionistas afirmando que durante la guerra favoreció a personas perseguidas, entre ellas a varias madres concepcionistas a las que pudo dar avales y trabajo, no consiguieron la reposición en su colegio de Carabanchel. La dispersión se sumaba a la lista de castigos, de forma que el maestro quedaría señalado y vigilado si se atrevía a continuar desempeñando su profesión. El caso de Victoriana merece una revisión pues su compromiso la llevó a ejercer la profesión con un grupo social en el que no solo la guerra, sino las injusticias de años herían y violentaban sin piedad. Un camino de compromiso por la educación para todos como vía de justicia y que la II República trató de abordar con varias medidas legislativas. Como otros compañeros, el hecho de haber trabajado en colonias agravó la dureza con que fue tratada por la Comisión depuradora. AGA 32/13098.

Cañete Cárdenas, Cristóbal: fue acusado de izquierdista y en un curioso informe, que nuevamente se hace eco de palabras y no de hechos, la Falange afirma que en el casino de Campamento, donde residía el maestro, no podían acercarse a su mesa las personas de derechas, dado lo exaltado de sus convicciones. Cristóbal era un maestro ilustrado que compaginaba su trabajo con los estudios de Medicina, encontrándose en el sexto año de carrera en julio del 36. Se le movilizó a los servicios sanitarios del *ejército rojo*. En su defensa, el maestro aportó un certificado médico para que le eximieran de estar en primera línea, ya que él *no quería estar con los rojos*. Fue destinado como maestro al pueblo almeriense de Gérgal. También aportó una carta de apoyo de los maestros Juan Romero, María Piñuela, Enriqueta Betegón, Andrea Alonso, Rosario Varela, José Montanos. En la defensa y exculpación cualquier documento podía ser utilizado para alejarse lo más posible de los perdedores. En el caso de Cristóbal asistimos nuevamente a un acto solidario de los compañeros, valorando al maestro sometido a depuración y en peligro de ser expulsado. Fue suspendido, traslado de la provincia por cinco años e inhabilitado para ejercer cargos directivos y de confianza en julio de 1940. (BOP 19-5-41). Lo que desconocemos es si logró finalizar sus estudios universitarios. AGA 32/13098.

Carrillo Salas, Francisca: fue de las maestras que no tuvieron problemas significativos más allá de la molestia que significaba responder a la declaración y aportar, como en su caso, algún documento capaz de demostrar que se hallaba en zona nacional; en concreto, de vacaciones en Tineo, donde ejerció como maestra hasta el fin de la guerra al presentarse desde el primer momento ante las autoridades triunfantes. Por todo lo cual, la Comisión no duda en confirmarla en su cargo (BOP 20-5-41). AGA 32/13098.

Castro Pérez, Guadalupe: confirmada en noviembre del 40, continuó el proceso de revisión hasta diciembre de 1942. El pliego de cargos consistía en las dos acusaciones más comunes: ser

simpatizante con los rojos y ser contraria a la cuestión religiosa. En marzo de 1937 fue agregada a la inspección de Almería y de ahí enviada a Gérgal, como el estudiante de Medicina. La exculparon en sendos escritos el comandante de la Guardia Civil y el Alcalde, pero una vez más, el Ayuntamiento carabanchelero emitió un rutinario informe de acusación que hubo de rectificar con posterioridad. AGA 32/13103.

Conde Rivas, Emiliano: si bien no hay datos en su expediente, la comisión dictamina la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón respectivo con fecha ocho de noviembre de 1940. Los maestros que no reciben el pliego de cargos, que no realizan a tiempo la declaración ante la Comisión son suspendidos, salvo que lleguen informes desde otras instancias, pero como en este caso no constan, nos lleva a pensar que en situaciones similares se trata de maestros encarcelados, en el exilio o fallecidos durante la guerra. (BOP 19-5-1941). AGA 32/13098.

García Lombardía, Julio César: fue Secretario General de la FETE y Director General de Primera Enseñanza durante los primeros años de la guerra. Se informa en la Comisión que era de ideas socialistas, comunista, comisario político y que se trasladó a Valencia y luego a Barcelona. Finalmente se deduce que “debe estar en el extranjero”. A este maestro de Carabanchel Bajo se le separó definitivamente del servicio y se le dio de baja en el escalafón con fecha ocho de noviembre de 1940. Dado su cargo y relevancia política, era el nombre que solían dar los maestros si necesitaban responder a la cuestión sobre compañeros que se hubieran significado por sus actividades izquierdistas o de apoyo al Gobierno republicano. Pero su vida, afortunadamente pudo rehacerla en México, donde formó parte del patronato Cervantes, que dio origen a los colegios españoles del país que tan generosamente abrió sus fronteras a miles de refugiados. (BOP 19-5-1941). AGA 32/13098.

García Peralta, María Antonia: fue suspendida en un primer dictamen, acusada de ejercer la evacuación de niños, acompañándolos en la colonia Tonoba-Alboraya, de Valencia; al mismo tiempo era acusada por haber trabajado en el denominado campo de juegos de la Escuela de Puericultura. Además, el Alcalde de Carabanchel remite un informe en el que afirma que era simpatizante de la causa roja. En su declaración, la maestra justifica su marcha a las colonias por prescripción médica, ya que le convenía el traslado al mar al estar embarazada. Esto, que acompañó de un certificado médico, facilitó el que se solicitara más información al Ayuntamiento, de forma que la alcaldía remitió un nuevo informe retractándose del anterior. Finalmente se la confirmó en su cargo. AGA 32/13103

García Pérez, Ángel: su temprana muerte a los 48 años no le impidió sufrir los desastres de la contienda bélica en Madrid. Según sus familiares, falleció el 11 de mayo de 1939. A pesar de su enfermedad llegó a hacer la prescriptiva declaración jurada. Desde julio del 35 trabajó en la escuela de Carabanchel. Percibió una gratificación por dar clase a analfabetos, pero no tuvo ninguna actuación política. En agosto del 36 prestó servicios en la guardería infantil del grupo escolar Pablo Iglesias de Carabanchel por orden de Severino Martínez Lenguas. Posteriormente trabajó en la Escuela Nacional de Canillas, en la calle Santiago Sedeño 1 y posteriormente en la escuela

de la calle Jorge Juan , 20. Citó a los conocidos César Lombardía y a Martínez Lenguas como maestros izquierdistas. Finalmente, los informes que constan en la Comisión 4 llevan a considerarle adicto al Movimiento. (BOP 14-5-41). AGA 32/13105.

Garrido Sáncho, Petra: era una experimentada maestra, natural de Arévalo (Ávila), que comenzó a serlo desde el 11 de enero de 1894. En su expediente hubo de justificar los cargos para los que fue adscrita desde el 18 de julio de 1936: ayudó en agosto de ese año en la Guardería Infantil de Carabanchel Bajo, grupo Pablo Iglesias, a requerimiento del Director. De ahí pasó en noviembre a la escuela de Mejorada del Campo. Para que la avalen da el nombre de un sacerdote, D. Paulino ,y del comerciante Sr. Siguero. No acusa a ningún compañero de ejercer actividades a favor de “*los rojos*”. La Comisión dictaminó que se trataba de una “*persona de orden, religiosa y adicta al GMN*” por lo que es confirmada en su puesto con fecha 22 de noviembre de 1940. (BOP 14-5-41). AGA 32/13098.

Gelabert Oliver, Juan: tuvo que responder en su expediente a las acusaciones de haber pertenecido a la FETE y al batallón Félix Bárzana³. En su defensa añade que también perteneció a la derecha del partido Radical de Lerroux desde 1931 y que a la FETE lo fue por obligación, al haber pasado en bloque los miembros de la Asociación Nacional de Maestros. En cuanto a pertenecer al Batallón, lo desmiente. En 1937, tras evacuar Carabanchel, fue destinado como miliciano de cultura de Latina-Inclusa al Hospital nº 1; con posterioridad trabajó en el grupo escolar Martínez Perdido. En cuanto a quienes desempeñaron actividades significativas para las izquierdas, nombra al conocido Lombardía, Francisco Ariza y a Vidal. Sin más acusaciones significativas, la Comisión le confirmó en su cargo. (BOP 14-5-41). AGA 32/13113.

Gil Serrano, Ángel: como otros compañeros también se encontraba de vacaciones en el verano del 36. Sin embargo, fue fusilado en octubre del mismo año en Tarazona, según comunica el Alcalde de Carabanchel Bajo. El mismo Alcalde y también el comandante de puesto de la Guardia Civil coinciden en afirmar por escrito que era simpatizante de izquierdas y de la UGT. Con estos datos, la Comisión dictaminó la separación definitiva del servicio y la baja en el escalafón respectivo. No consta que alguien reclamara haberes o solicitara la revisión del caso. Es una más de las miles de tragedias personales vividas durante la guerra y un ejemplo de cómo los sublevados se volcaron en la persecución del siempre sospechoso Magisterio republicano. (BOP 19-5-1941). AGA 32/13111.

Godos Solturas, Segismundo: según los informes se trataba de un “patriota amparador de personas perseguidas”, mas como había ingresado en la CNT en febrero del 37 y contaba con la

³ El batallón Félix Bárzana fue una unidad militar creada por FETE. A él se adscribieron maestros, profesores, inspectores. El nombre recordaba a uno de los hermanos Bárzana, joven maestro asturiano, dirigente comunista y miembro de la Comisión Ejecutiva de la FETE, que falleció en el frente madrileño al iniciarse los combates. A este batallón pertenecieron entre otros: Vidal, Ariza, Pareja, Valls, Ballester, Gaos.

consabida acusación “simpatizante de los rojos” ,en escrito de la Alcaldía, se procedió a solicitar aclaraciones que permitieron la confirmación en su cargo. (BOP 14-5-1941). AGA 32/13109.

Gómez Novoa, Sofía: se desvinculó de los problemas que vivieron la mayoría de sus compañeros que permanecieron en Madrid, ya que se encontraba de vacaciones en Orense. Así, se presentó a la Inspección provincial y trabajó en dos escuelas orensanas durante los tres años de guerra. Fue confirmada sin mayores aclaraciones el 24 de septiembre de 1940. (BOP 14-5-41). AGA 32/13116

González García, María Mercedes: fue propuesta para la confirmación en el cargo el 24 de noviembre de 1940 en aplicación de la Ley de 10-2-37. El 2 de abril del 39 fue interrogada por el Juzgado Militar de Funcionarios, Auditoría de Guerra del Ejército de Ocupación, siendo juez instructor el capitán Alejandro García Gómez y secretario el alférez Francisco Abella Martín y el 6/6/39 emite un informe a favor de María de las Mercedes no apreciando responsabilidad criminal. A esta joven maestra salmantina de 28 años de edad, que había ingresado en 1934 y que vivió y sufrió durante cinco años lo que no pudo imaginar en sus años de estudiante, se le acusó de estar sindicada en CNT desde octubre del 37. Sin embargo, en su declaración trata de explicar esta afiliación en el mismo sentido que lo hicieron otros de sus compañeros, ya que cuando la Asociación Nacional del Magisterio, a la que pertenecía, se pretendió unir a la FETE, ella renunció, optando por el ingreso en el Sindicato Único de la Enseñanza (CNT) al que perteneció entre el 23 de enero de 1937 y junio de 1938. Para conseguir su afiliación pudo contar con el aval de Juan Tebar, secretario del sindicato en aquellos años, pero que en 1940 era secretario del SIPM. Mercedes, durante las primeras semanas de la contienda se hizo cargo con otras compañeras del colegio Santa Cruz y de sus colegialas por llamamiento del Ayuntamiento de Carabanchel Bajo para sustituir a las religiosas. De Carabanchel fue trasladada a la escuela del barrio de La Bomba, de Canillas y finalmente al grupo escolar Amador de los Ríos. Se trataba de una maestra joven, pero que tenía en su contra el haber sido afiliada al sindicato anarquista y haber dirigido un colegio religioso, aunque fuera en cumplimiento de una orden dada por los dirigentes republicanos. Sin embargo, se hallaba en una mejor situación para su defensa que muchos de sus compañeros, pues declararon el padre y el hermano que habían sido detenidos en el 37 por ser fascistas y haber querido refugiarse en embajadas. Escribió también a su favor sor Soledad Suárez, superiora del colegio de la Unión, ubicado también en Carabanchel, en la Real Posesión de Vista Alegre, donde se había educado. También contó con el informe favorable del Inspector Provincial/Delegado provincial de FET JONS, Julio García Matamoros Calvo, así como con los firmados por el jefe del cuartel de la Guardia Civil y el del Alcalde de Carabanchel Bajo, donde se afirma que se trata de una “persona de derechas”, añadiendo que la profesora se afilió a la CNT “por creer que allí había mejores personas que en la FETE y de derechas”. Mercedes también fue preguntada por otras personas favorables a la izquierda en estos años desde el “Alzamiento”, de manera que señala al conocido Director General de Primera Enseñanza García Lombardía. Mercedes es rehabilitada al tratarse de una “persona religiosa, cumplidora de sus deberes profesiona-

les, totalmente adicta al Glorioso Movimiento Nacional”. Finalmente la Comisión no dictó cargos y fue confirmada en el BOP el 14-5-41. AGA 32/13097.

Granados Ruiz, Francisco: fue un maestro afiliado al Sindicato de Enseñanza de la CNT desde el 5 de abril de 1937, según afirma en su declaración. En el expediente no constan más acusaciones y sí, por el contrario, con el informe favorable del señor Vico, del grupo escolar Jaime Vera, con quien trabajó antes de la liberación; además, de su propio hijo, maestro profesional en el grupo Zumalacárregui. La Comisión depuradora le confirma en su cargo el 4 de octubre de 1940. (BOP 14-5-41). AGA 32/13097.

Guedes Gavilanes, Servando: *“Se desprende que se trata de un hombre de tendencia liberal muy moderada, que durante la dominación marxista se afilió a la CNT (Sindicato de Enseñanza) siendo directivo de una de sus secciones, y ejerciendo al frente de la misma una labor de protección de los elementos de la enseñanza perseguidos, cuya labor, por parte de la CNT, es bien conocida de todos”*. A pesar de este informe, se le condena con el traslado dentro de la provincia, con prohibición de solicitar cargos vacantes durante 2 años e inhabilitación para cargos directivos y de confianza. (BOP 17-5-41). La acusación se basaba en ser afiliado al partido republicano, que arrancó pasquines de las derechas de la fachada de su casa de Esparteros -de lo que se infería que no apoyaba a la derecha- y permitió que sus hijos se apoderaran de objetos de valor de los vecinos. Es decir, era un maestro que durante la República se decantó hacia la significación política y que, como él mismo señala, en los tiempos más difíciles optó por afiliarse al Sindicato de Enseñanza, como tantos otros profesionales desde octubre del 36. Solicita la revisión alegando que acogió en su casa al director del colegio salesiano de la Ronda de Atocha, al igual que a religiosas franciscanas. El director del colegio salesiano de Ronda de Atocha Alejandro Battaini certificó que Guedes proporcionó avales durante la guerra, dando documentación a muchos salesianos del colegio del Paseo de Extremadura desde su cargo en la CNT. Además, no se implicó en la coeducación, seña de identidad de la escuela republicana. Afirmó que tenía recogidos en su casa a varios niños salidos del colegio salesiano y que iba a misa clandestina. En su descargo, el maestro aporta que fue arrestado acusado de faccioso por los “pioneros”. Contó con un escrito de apoyo del capellán del ejército Bernardino Torres Araujo. Ayudó al capitán de infantería Máximo Macho García acusado ante el Tribunal Popular. Lo más sorprendente de su expediente son las afirmaciones de varios falangistas que lo sitúan como miembro de la Quinta columna y colaborador de la Falange Española desde fines del 37 en la clandestinidad, tal y como escribe Pío M. Ierurzun, Jefe de la FE en Madrid durante la clandestinidad. También lo afirma José Antonio García Durán, que le nombró Jefe de la 3ª centuria de la Bandera 57, actividades que realizó favoreciendo a la Quinta Columna. Entonces, ¿por qué le sancionaron?. Probablemente no todo era tan claro y las declaraciones podían tratar de disfrazar el compromiso político del maestro. La revisión le inhabilita para cargos directivos, pero se solicita que no se le traslade. La Comisión tiene en cuenta que obtuvo su plaza por consorte en 1933 y dado que su esposa es la maestra Sofía Sueiro Darriba, también depurada y repuesta en su destino de Carabanchel,

no desea separar a la familia. La sentencia le inhabilita para cargos directivos confirmándole en su destino (BOP 13-11-41). AGA 32/13098.

Hidalgo Calvo de Mora, Máximo: evacuado de su domicilio en la calle General Ricardos, 20 “por las milicias rojas” en noviembre de 1936. Aportó en su descargo que asistía de ordinario a misa en la iglesia de San Miguel. Informa que el director del grupo escolar Pablo Iglesias instó a los maestros de Carabanchel para ayudar a instalar la guardería infantil en agosto en dicho grupo. Justificó su afiliación a la UGT en abril del 37 para conseguir leche que necesitaba su hijo enfermo. Durante la dictadura de Primo de Rivera fue alcalde de Zarza Capilla (Badajoz) dieciocho meses entre 1924 y 1925 y concejal suplente de Puertollano entre 1929 y 1930. El dato más revelador que apoyó su confirmación y rehabilitación en el cargo lo aportó la Falange: “Maestro creyente y bien preparado, sin filiación política definida, aunque afecto al Glorioso Movimiento Nacional” . (BOP 14-5-1941). AGA 32/13097.

Ibáñez Muro, Mateo: era un hombre de ideas conservadoras que llegó a ser cabo de Somatén, siendo forzosamente jubilado por la Administración republicana el 7 de junio de 1936. Como otros maestros, se le reincorpora para prestar servicios al comenzar la guerra, siendo destinado al Ateneo Libertario de Carabanchel Bajo, afiliándose a la CNT en octubre del 37 “para tener algo”, siendo también profesor del Instituto Ferrer durante dos meses para preparar a los que deseaban ingresar en el Instituto Obrero. Fue detenido durante unos meses en agosto de 1938. La Comisión dictaminó la confirmación en el cargo del maestro Ibáñez, avalado además al tener un hijo falangista (BOP 7-10-40). Ser miembro de la Sección de Enseñanza de la CNT o poseer un carné de otro sindicato o partido permitía poseer un salvoconducto y adquirir determinados productos esenciales en los momentos de mayor escasez durante la guerra. Sin embargo, trabajar en una escuela racionalista de un Ateneo implicaba superar un examen. AGA 32/13097.

Jariego Fernández, Francisco: maestro natural de Badajoz, de 42 años, tuvo que enfrentarse a cargos muy serios con la nueva legislación franquista: además de pertenecer a la CNT, trabajó en las colonias, siendo director de una de ellas y, finalmente, fue un periodista de izquierdas escribiendo en “El Liberal” y “Diario de Madrid”. El maestro afirmó que perteneció a la Asociación Nacional desde el ingreso en el Magisterio y que, ya que había que sindicarse a finales del 36, él lo hizo en la CNT hasta enero del 37. Fue maestro en guarderías y colonias infantiles y al ser evacuado-y para su defensa-, afirma que guardó en secreto que una auxiliar de la Residencia Infantil nº 10 de Alcoy de la que él era Director, era monja, Sor Herminia Santoja Calabuig. En los informes requeridos se le define como “muy flojo en sus convicciones”. Ante tales acusaciones, la Comisión dictamina a finales de noviembre de 1940, según Ley 10-2-39, el trasladado fuera de la provincia, con prohibición de solicitar cargos vacantes durante cinco años (en otros casos eran solo dos años), con pérdida de haberes que dejó de percibir durante el tiempo que estuvo suspenso, e inhabilitación para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza.(BOP 17-5-41). AGA 32/13097.

Jiménez Lázaro, María: fue confirmada en noviembre de 1940 y en su expediente acusa al maestro de Carabanchel Bajo Severino Martínez Lenguas “destacado elemento izquierdista que hizo gran labor a favor del Gobierno rojo”. (BOP 14-5-41).AGA 32/13097.

Jiménez Marco, Mercedes: como en otros casos, esta maestra fue confirmada sin mayores problemas porque la guerra le sorprendió en zona nacional, pudiendo trabajar en Cordovilla, Albacete. (B.O.P. 14-5-41).AGA 32/13109.

López Urosa, Fernando: constituye un ejemplo de cómo la burocracia judicial y administrativa llegaba a cualquier lado. La Comisión se basa únicamente en las informaciones oficiales y en las declaraciones de otros maestros y justifica que las actuaciones del proceso se alarguen hasta junio de 1941 porque no presentó instancia ni declaración jurídica, ya que era teniente del ejército y estaba de licencia por enfermedad. Con 24 años, López Urosa se afilió a la CEDA y a Acción Popular. Detenido el 19 de julio y llevado al colegio Santa Rita y a la Dirección General de Seguridad, al salir permaneció oculto en su domicilio hasta que llegaron los nacionales en noviembre, alistándose en el bando sublevado. Ibáñez y Margarita Daisy confirmaron la historia del militar. La Comisión dictaminó que se le debía confirmar sus derechos al resultar probada la ideología, filiación y actuación derechista. (BOP 26-9-41). AGA 32/13158.

Marcilla Vera, Amelia: fue confirmada en su cargo tras declarar que prestó servicios enseñando a leer y a escribir a enfermeras en el Hospital Militar nº14. En septiembre del 37 fue trasladada a una escuela de Canillas y posteriormente a la escuela de la calle Ayala, 148. (BOP 14-5-41). AGA 32/13108.

Marco Soria, María Loreto: esposa del maestro Marino Záforas, si bien la resolución de su expediente es muy distinta a lo acontecido con el marido. Al afirmar que no pertenecía a ningún partido y que se encontraba pasando el verano del 36 en Segovia y que se presentó ante las nuevas autoridades, lo que le valió sin duda un refrendo de su posicionamiento político al no constar que intentara regresar a Madrid. Durante el conflicto ejerció en dos pueblos de la provincia, siendo adscrita finalmente a la Inspección de Segovia. Por ello, la Comisión la confirma en su cargo y añade, dando muestras del poder omnímodo que se atribuye que “si por falta de locales en Carabanchel Bajo, continúe adscrita provisionalmente a la Inspección de primera enseñanza de Segovia”. (BOP 14-5-41). AGA 32/13118.

Martín Ballano, Antonia. cumplió su trabajo como maestra en la colonia escolar de Oliva, Valencia, como muchos otros docentes cuya labor permitió alejar a los niños de los frentes de batalla, de las ciudades y del hambre, aunque para los vencedores este compromiso les llevó a sospechar y castigar a quienes así se significaron. Fue acusada de izquierdista, pero será el informe de una de las autoridades a las que cita la Comisión, el testimonio decisivo para la condena. El alcalde de Carabanchel Bajo escribe, que según referencias, la maestra “salió de un pueblo de Navarra enemistada por su ideología, opuesta a la mayoría del vecindario, que era de derechas”. En primera sanción fue suspendida de empleo y sueldo, aunque al revisar el expediente se levantó la sanción reponiéndola en el cargo (BOP 21-5-41). En muchas ocasiones, los informes municipa-

les, de los eclesiásticos o de la Guardia Civil que, como en esta ocasión, ponían por escrito las referencias que otros vecinos comentaban ocasionando perjuicios a los docentes. Como en toda guerra, la venganza, el rencor y los odios se sitúan al frente del dolor. AGA 32/13108.

Martínez Aquilué, Aurelio: tuvo que justificar su pertenencia a la CNT en tiempo de guerra por lo que aduce, como otros muchos, que prefirió ésta a la FETE y que la sindicación permitía poder trabajar y acceder a volantes y salvoconductos. Sin encontrar acusaciones distintas la Comisión le confirma en el cargo pues no encuentra responsabilidades políticas. (BOP 14-5-41). AGA 32/13097.

Martínez Lenguas, Severino fue un maestro comprometido con el pueblo y muy bien preparado, hasta el punto de lograr una beca de la Junta de Ampliación de Estudios, único caso que conocemos entre los maestros de Carabanchel, localidad en la que ejerció entre 1925 y 1936. Se le acusó de pertenecer a la FETE y al partido socialista, siendo elegido concejal y segundo teniente de alcalde de Carabanchel Bajo. Al mismo tiempo que se le acusa, se asegura en los informes de su expediente de depuración que era un buen maestro y que como concejal dotó de mobiliario y material de enseñanza a las escuelas del pueblo, consiguiendo la apertura de otros centros. Al finalizar la guerra, Severino es condenado a 20 años de cárcel, aunque se revisó la condena de forma que fue sentenciado a seis años y un día. Estuvo preso en la localidad segoviana de Cuéllar. La Comisión dictaminó que debía ser separado del servicio el 27 de noviembre de 1940 y así se publicó en el BOP el 19-5-41. Tras los años en prisión, Severino solicitó la revisión de su expediente en 1948, alegando que al no cumplir 20 años de servicio, no podrá disponer de derechos pasivos por lo que solicita el reingreso, y nuevamente en el 1949 y en 1952, pero sin recibir comunicación de que le fueran denegadas las solicitudes. El maestro vivió en la localidad toledana de Almorox con su madre y su suegra. Nuevamente solicita la revisión el 21 de noviembre de 1956 con 61 años. Llegó a escribir una súplica conmovedora al general Franco. Acompañó sus solicitudes con los escritos y avales de vecinos del barrio de Mataderos, donde se encontraba su escuela. A su favor escribieron también maestros que salen en esta historia: María Luisa García, Francisca Carrillo, Margarita Bareños y las inspectoras que trabajaron con él, Emilia González y Josefina Álvarez. Severino fue un maestro comprometido desde la organización de la enseñanza y desde el gobierno municipal trabajó por una educación pública y laica. Consiguió el reconocimiento de compañeros que no coincidían con sus ideas y que, nuevamente, se atrevieron a significarse frente al régimen por avalar a quien les ayudó en momentos muy difíciles en sus vidas. La moral y la actuación cívica comprometida de profesores como Severino Martínez llenan las páginas de miles de expedientes que como el suyo necesitan ser sacados a la luz de las actuales escuelas que se denominan democráticas. AGA 32/13117.

Martínez Sanz, María Teresa: falleció de muerte natural el primer año de guerra y como no hay información en contra se la considera adicta y se la confirma. (BOP 14-5-1941). AGA 32/13109.

Michelena Yoldi, Camino: fue confirmada en su cargo tras declarar que nada tuvo que ver con el Gobierno republicano nombrando, sin embargo, al inspector Vicente Valls⁴ como significado sindicalista y socialista. (BOP 14-5-41).AGA 32/13097.

Miguel Jiménez, Victorina: por ser socialista y esposa de un policía escolta del presidente Manuel Azaña, la maestra se encontraba en una difícil situación ante la Comisión. Acompañando a su marido se trasladó a Valencia y posteriormente a Barcelona. Al finalizar la guerra regresó a una pensión madrileña y a continuación se trasladó a Alicante. Alegó que en el 36 se encontraba enferma del corazón por lo que tenía una sustituta en su escuela. Igualmente, aportó una declaración de apoyo de sus compañeros maestros. Nada de esto sirvió, pues fue condenada a suspensión de empleo y sueldo por dos años, trasladada, e inhabilitada (BOP 22-5-1941). Al solicitar la revisión se confirmaron los cargos y el castigo. AGA 32/13097.

Montanos García, José: fue uno de los maestros que sufrió dos acusaciones que significaban, como mínimo, el traslado de provincia: ser simpatizante de la causa roja y ser contrario a la cuestión religiosa. Las acusaciones procedían del escrito de respuesta a la Comisión procedente del Ayuntamiento de Carabanchel Alto. Como en anteriores ocasiones, dadas las contradicciones que desde los municipios solían darse, se requieren nuevos informes, de manera que el Ayuntamiento se retracta de su primer escrito. Desde el 24 de diciembre de 1936 hasta el fin de la guerra, el maestro se encontraba en su pueblo, Yeste. Como vemos, los errores al rellenar una hoja impresa con una fórmula “simpatizante de la causa roja” podía significar la separación durante años de alguien que, tal vez, era simpatizante de los vencedores. Finalmente, el maestro fue confirmado en su cargo en noviembre de 1942. AGA32/13123.

Muñoz Gaspar, Francisco: aunque no hay documentos en su expediente, consta que fue suspendido por dos años, trasladado por cinco años e inhabilitado para cargos directivos y de confianza. (BOP 19-5-1941). AGA 32/13097

Ortega Montealegre, Tomás: manifestó que su esposa fue sometida a depuración durante el marxismo en diciembre de 1936. Ingresó en la CNT desde febrero del 37 hasta octubre del 38. Denunció a César Lombardía y Pedro Pareja. Fue confirmado en su cargo. (BOP 15-5-41). AGA 32/13097.

Pérez Lejárraga, María del Carmen: se educó en el colegio de La Unión al ser huérfana de militar. Durante la guerra optó por acompañar a los niños evacuados a Barcelona y a Levante,

⁴ Vicente Valls Anglés (Vinaroz, 1896-Madrid, 1962): maestro, pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios. Ejerció en su localidad natal, en Pontevedra, en León. Director de la Fundación Sierra Pampléy Jefe de Sección del Museo Pedagógico, Inspector jefe de Primera Enseñanza; catedrático en la Escuela Normal de Pontevedra; miembro fundador de la FETE. Concejel del Ayuntamiento de León y del Ayuntamiento de Madrid, en representación del PSOE. Al finalizar la guerra civil fue detenido y pasó varios años en prisión hasta 1944. Posteriormente fue detenido nuevamente al formar parte de la Comisión Ejecutiva del PSOE en el interior y estuvo en varias cárceles desde 1945 hasta 1951. En libertad provisional se dedicó a traducir y a dar clases particulares. Fue un ilustre profesor, autor de ensayos pedagógicos y traductor de numerosas obras pedagógicas.

trabajando en las colonias hasta que a finales de 1938 regresó a Madrid, al grupo escolar de la calle Diego de León, junto a sus compañeras. De nada sirvieron los escritos que a su favor realizaron el Alcalde de Carabanchel Bajo y el presbítero de Alcalá de Henares, ya que la Comisión propuso trasladarla dentro de la provincia e inhabilitarla para desempeñar cargos directivos y de confianza. También en su declaración se le solicita que denuncie, pero ella se limita a citar a quiénes se encargaron del Ministerio de Educación en Madrid durante la guerra. Estamos pues ante un nuevo caso en el que se ejerce la represión por el mero hecho de aceptar acompañar a los niños fuera de una ciudad sitiada, por sacarlos de un mundo en guerra. (BOP 20-5-41). AGA 32/13097.

Piñuela Miguel, María: se encontraba de vacaciones en Checa y se ofreció a los nacionales, lo que al quedar demostrado permitió a la Comisión confirmarla en su cargo. (BOP 15-5-1941). AGA 32/13097.

Rajel París, Vicente: el alcalde informa en mayo de 1940 que este maestro fue asesinado por los rojos en los primeros meses del Glorioso Movimiento Nacional. Pero desafortunadamente no se ofrecen más datos. AGA 32/13109.

Rengel Arroyo, Gumersinda: tenía 55 años al acabar la contienda. Como otros maestros, mientras Carabanchel vivió en los primeros días de noviembre el frente de guerra, permaneció oculta en su casa, en la calle que fue renombrada como Joaquín Calvo Sotelo, hasta que el día 7 de noviembre el pueblo fue ocupado por los nacionales y ella salió de su escondite. Entonces se afilió a la Falange, a la Sección Femenina. A pesar de presentar una declaración en la que afirma que acogió a gente de la derecha durante los primeros meses desde el 18 de julio, así como un escrito de apoyo de padres de sus alumnas, no tuvieron el efecto deseado. En el caso de la maestra Gumersinda, los perversos efectos de una acusación individual le bastaron a la Comisión: en su expediente se adjuntan dos fichas de acusación de dos mujeres que aseguran que se trataba de una mujer de izquierdas; además, el informe de la Guardia Civil se hace eco de las palabras de un vecino acusándola de izquierdista y de no ir a misa. Estos fueron sus delitos y por ellos la condena consistió en el traslado dentro de la provincia, no solicitar vacantes en 2 años, inhabilitada para cargos directivos y de confianza. Solicita la revisión, pero ante las pruebas, la Comisión Superior se opone a ello. (BOP 17-5-41). Gumersinda sufrió las consecuencias de las denuncias vecinales que, desde luego, constituyeron la base para su castigo, al igual que en el caso de miles de docentes. AGA 32/13126.

Rodríguez Sanz, Arcadia: en el caso de esta maestra intervinieron dos comisiones provinciales, la de Guadalajara y la de Madrid. La Comisión de Guadalajara concluye que “es persona de inmejorables antecedentes en el orden religioso, político-social y profesional, en armonía con los principios del Glorioso Movimiento Nacional”, lo que se firma el 31 de Noviembre de 1939. *Año de la Victoria*. Este expediente lo revisa el 16 de diciembre de 1939 la Comisión Superior Dictaminadora que propone a V.E. la confirmación en su cargo. AGA 32/12622.

Romero Rodríguez, Juan: fue evacuado de Madrid en noviembre de 1936, ejerciendo su trabajo en Almería desde marzo del 37. Fue destinado desde junio del 38 hasta la liberación en la localidad de Castro Filabres, su pueblo. Tenía 63 años cuando fue confirmado en su cargo. (BOP 15-5-1941) En el proceso encontramos declaraciones a su favor del Jefe local de la FET y de las JONS de Castro Filabres. También a su favor declara el Inspector jefe de primera enseñanza de Madrid, Francisco Carrillo que añade en su informe del 1 de marzo de 1940 al presidente de la Comisión Depuradora del Magisterio nº 4 de Madrid don Federico Acevedo, que la escuela en la que ejercía el maestro Romero se hallaba en un local cedido por los padres salesianos, que pero que se hallaba en un deficiente estado, sin recursos ni mobiliario adecuado. Queja que, por otra parte, en nada interesaba a los componentes de la Comisión depuradora. AGA 32/13126

Salazar Gascón, María: llegó a Carabanchel en 1935 y fue evacuada en el 36 a Miraflores de la Sierra y posteriormente a la capital. Sin más datos, fue confirmada en su cargo. (BOP 16-5-41). AGA 32/13097.

Sueiro da Riva, Sofía: ingresó en la CNT durante la guerra, en octubre de 1936. se afirma en su expediente que antes de la guerra tenía gran amistad, así como su esposo, Servando Guedes, con los maestros hoy suspensos Vicente Asensio y Francisco Muñoz Gaspar. De esta forma se nos plantean las dudas con respecto a la verdadera actuación de su esposo de apoyo o desafección para con las izquierdas. A favor de la maestra presentaron declaración el párroco de Carabanchel y la superiora del colegio del Paseo de Extremadura 119 donde iban sus hijos. Señaló en su declaración a los conocidos Lombardía y Pedro Pareja. Fue confirmada en su cargo. (BOP 16-5-41). AGA 32/13116.

Taborda Moriña, Carmen: demostró que realizó su trabajo en el Hospital 14, en una escuela de Ciudad Lineal y en la escuela de la calle Ayala 148, de forma que la Comisión se acoge a los informes que suscriben que se trata de “una persona de orden, religiosa y adicta al Glorioso Movimiento Nacional”.(BOP 16-5-41). AGA 32/13108.

Úbeda Bustamante, María del Carmen: las declaraciones indican que no tuvo significación política por lo que fue confirmada en su escuela. (BOP 16-5-1941). AGA 32/13097.

Urtasún Ibáñez, Genara: fue confirmada en su cargo (B.O.P. 16-5-41), sin apenas datos reflejados en su expediente, nuevamente se recoge un testimonio que acusa de actividades izquierdistas a César Lombardía y Severino Martínez Lenguas, maestros de Carabanchel Bajo. AGA 32/13097.

Vázquez de Graña, Manuel: falleció el 8 de abril de 1939, tan solo una semana desde que Franco firmara como Caudillo el último parte de guerra. En este caso, tuvo que ser la viuda, de 38 años, la que se justificase ante la Comisión para poder percibir los haberes del difunto. Un

vocal designado por Federico Acevedo⁵, el presidente de la Comisión nº 4 investigó sin poder deducir responsabilidad en el difunto por lo que la Comisión le supuso adicto al Glorioso Movimiento Nacional el 10 de enero de 1940. (BOP 16-5-41). AGA 32/13105.

Vicente Mangas, María: como en otros casos, se encontraba de vacaciones en Zamora donde ejerció su cargo toda la guerra. Fue rehabilitada y confirmada en su cargo. (BOP 16-5-1941). AGA 32/13097.

Zaforas Román, Marino: fue separado definitivamente el 19 de mayo de 1941. Su esposa, María Loreto Marco, también maestra, en la escuela del barrio Lucero no corrió la misma suerte. Ambos se encontraban en Soria de vacaciones al comenzar la guerra, pero se le acusó de escribir en un periódico de izquierdas y de “ser volátil en su pensamiento”. Era el director de la escuela, lo que ya resultaba suficiente para condenarle, puesto que los directores no separados del servicio por el Gobierno republicano resultaban cómplices. Acusado de actitud contraria al Movimiento y no solicitar el reingreso. Para su rehabilitación aportó testimonios, entre los que debemos destacar el fechado en julio de 1940 firmado por 20 maestros ya depurados de Carabanchel Bajo, entre los que se encontraban Mateo Ibáñez Muro y Florentín Andrés Valero. Este es un hecho muy significativo: en lo posible, la solidaridad se dio entre los compañeros de profesión, firmando avales. La revisión del expediente dejó la sanción en suspensión por el tiempo transcurrido y la consabida inhabilitación. AGA 32/097.

Conclusiones

Conocer el drama vivido por todo enseñante sometido a un proceso de depuración, nos ayuda a comprender determinadas posturas dominadas por el miedo y la incertidumbre ante los graves acontecimientos que la sociedad española sufrió durante la guerra y al término de la misma. Saber que las cárceles estaban llenas, que cualquier manifestación ideológica era objeto de persecución, desconocer la suerte vivida por muchos compañeros que podrían estar en las cárceles, en el exilio-y no podemos dejar de asombrarnos ante el sufrimiento de los inhumanos campos de refugiados instalados en Francia- o en una Europa invadida por los nazis. Los años del hambre fueron también los años del miedo. Sin embargo, los ejemplos de **solidaridad entre los enseñantes** no fueron escasos. Así, se escribieron cartas avalando las conductas de compañeros que estaban sometidos al proceso depurador o que habían solicitado la revisión. Maestros de uno y otro signo que amparan a personas de derechas, a religiosas, a sacerdotes, que guardan en secreto su profesión de fe, que acogen a niños. Maestros de la CNT y de la FETE que ofrecen salvoconductos y trabajo para que otros maestros puedan subsistir en una ciudad asediada. Si la educación no salvaguardara estos valores cívicos en qué quedaría convertida. La respuesta a la pregunta obligatoria en la que se trataba de denunciar actividades de maestros a favor de la República, fue

⁵ Federico Acevedo Obregón, presidente de la Comisión D nº 4 fue catedrático de Lengua española y llegó a ser director del Instituto Isabel la Católica, antiguo instituto de la Junta de Ampliación de Estudios.

casi en su totalidad contestada con un “lo ignoro” o, en todo caso, citando nombres más que conocidos ya por las autoridades franquistas.

Enseñantes que se comprometieron con la infancia evacuada, que acompañaron a los niños a colonias en las que se trataba de alejarlos de la guerra, de las bombas, de la muerte para continuar una vida lo más parecida posible a la que toda infancia tiene derecho. Las cartas-muchas de las cuales nunca llegaron a sus destinos-, los dibujos de estos niños, la representación de los juegos y de los frentes de batalla, los aviones, los soldados han sido expuestos y estudiados, resultando que la comparación con el horror que otras infancias viven en el presente son tan parecidas que constituyen uno de los aldabonazos mayores a la conciencia de la humanidad⁶. Estos maestros que trabajaron en las colonias, como el gran pedagogo Ángel Llorca, fueron rechazados y castigados por las autoridades porque salvar a los niños era un delito contra la patria. Sucede así en varios de los casos presentados en los que acompañar los niños a las colonias marcaba el destino de la decisión de la Comisión depuradora. Los maestros ejercieron su labor en guarderías, en escuelas que disponían de casi nada, en medio de familias destrozadas, hambrientas, entre las bombas, día a día, en aulas que trataban de poner orden en medio de la locura humana. Su objetivo fue **construir un espacio de paz y de cultura** mientras durasen las clases. Y otros fueron a enseñar a leer a adultos en hospitales, a entretener a heridos con lecturas y escritos. Hasta los frentes llegó la cultura. El régimen vencedor se asentó sobre las **acusaciones** de irreligiosidad, simpatizar con los rojos, ser de izquierdas, no ir a misa, estar afiliado, estar emparejado, dejándose llevar por informes prácticamente anónimos, donde camparon a sus anchas rencillas y envidias, donde los informantes se permitían el atrevimiento y la necesidad de expresar un juicio de valor sobre la calidad humana, religiosa, moral y, sobre todo, pedagógica de los maestros. Encontramos maestros que estudiaban otras carreras, que habían ampliado estudios en el extranjero, que favorecían los principios de la laicidad y la coeducación, que construían escuelas para dar un salto gigantesco en el país, **La República de los maestros** fue despreciada por los vencedores que retrocedieron la ciencia, la cultura y la libertad sin ningún pudor. Entre los 56 expedientes consultados, constan 8 maestros afiliados al Sindicato Unitario de Enseñanza de la CNT y 7 a la FETE. También se deduce de algunas declaraciones en varios expedientes que algunos maestros se encontraban afiliados a partidos (Izquierda Republicana (1), Partido Radical (1), PSOE (2), CEDA (1), pero desconocemos las afiliaciones de otros maestros que sin duda también debieron encontrarse encuadrados en alguna organización política y sindical. En este grupo de **maestros de Carabanchel** también encontramos situaciones tan especiales como los tres matrimonios pedagógicos (Florentín y Camino Michelena; Marino Zaforas y María Loreto Marco; Sofía Sueiro y Servando Guedes), que corrieron suerte dispar en la decisión de la Comisión. En muchos casos hemos comprobado cómo el maestro, por encontrarse de vacaciones en la zona nacional, le salvó de tener problemas en el futuro, mientras que otros se empeñaron en buscar documentos

⁶ SIERRA, Verónica, *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 2009.

que les acercasen a las derechas renegando de otras ideas o actitudes. De otros no tenemos noticias, son los exiliados, los presos o los muertos. Y, finalmente, reconocer el gesto generoso y valiente de las cartas de los vecinos, la dignidad de las familias que firmaron su apoyo para aquél que enseñaba a sus hijos.

Bibliografía

LUIS MARTÍN, Francisco de (2002). *La FETE en la Guerra Civil española (1936-1939)*. Barcelona: Ariel Historia.

MARQUÉS, Salomó. «La criba de los maestros. Depuración», *La Aventura de la Historia*, 68 (2004) 38-43.

MORENTE VALERO, Francisco (1997). *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito Ediciones.

NEGRÍN FAJARDO, Olegario: “Los expedientes de depuración de los profesores de instituto de segunda enseñanza resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943)” *HISPANIA NOVA*. Revista de Historia Contemporánea. Número 7 (2007) <http://hispanianova.rediris.es>

PABLO LOBO, Carlos de. “La depuración de la educación española durante el franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión “ *Foro de Educación*, nº 9, 2007, pp. 203-228

SÁNCHEZ MOLLEDO, José María. *Carabanchel. Un distrito con Historia*. Madrid: Ediciones La Librería y Junta Municipal de Carabanchel.

SIERRA, Verónica (2009). *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*, Madrid: Taurus.

VALLS MORENO, Amauri y PASCUAL PLA, José Luis (2011). *Vicente Valls y Anglés (1896-1962). El legado de un maestro*. Vinaròs: Associació Cultural Amics de Vinaròs. Colecció: Biblioteca Mare Nostrum; 30.

Fuentes de Archivo

Archivo General de la Administración Civil del Estado (AGA)

Archivo Regional de la Comunidad de Madrid.

Pistas epistemológicas y pasarelas para la formación docente en ciencias sociales

Epistemological tracks and walkways for teacher training in social sciences

Graciela Funes y María Esther Muñoz
Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Fecha de recepción del original: Octubre 2015

Fecha de aceptación: Noviembre 2015

Resumen

El artículo aborda cuatro conceptos estructurantes: lugar, identidad, memoria, y patrimonio para fundamentar la formación docente en ciencias sociales. La creación y legitimación del saber escolar evidencia una red de interacciones entre la escuela y el mundo cultural y social. Importa la reflexión construida desde lugares y localizaciones epistemológicas que enriquecen la producción en el campo en tanto posibilita pensar en las construcciones simbólicas que se juegan a la hora de enseñar y aprender conocimientos sociales, para ser más precisos nos interesan las maneras locales de conocer y por ello presentamos una propuesta de trabajo para las ciudades que habitamos.

Palabras clave: formación docente, ciencias sociales, lugar, identidad, memoria, patrimonio

Abstract

The article approaches four structuring concepts: place, identity, memory, and heritage to base the educational formation on social sciences. The creation and legitimization of to know student demonstrates a network of interactions between the school and the cultural and social world. It imports the reflection constructed from places and locations epistemológicas that enrich the production in the field while it makes possible to think about the symbolic constructions that they are played at the moment of teaching and to learn social knowledge, to be more precise we are interested the local ways of knowing and for it let's sense beforehand an offer of work for the cities that we live.

Key words: Teacher training, social sciences, place, identity, memory, heritage

Notas introductorias

“Ignoro de que sustancia extraordinaria está confeccionada la identidad, pero es un tejido discontinuo que zurcimos a fuerza de voluntad y memorias”

Rosa Montero 1997

Interesadas en la formación docente en ciencias sociales sabemos que, el objeto que enseñamos e investigamos nos sitúa en un campo de intersección de diferentes dominios disciplinarios que es necesario pensar como un problema de traducciones en sentido amplio, cavilar hasta qué punto pueden desplazarse los significados de un dominio a otro, es un problema de matriz epistemológica. Por otro lado, queda a la vista que la transmisión de conocimientos no es la única función de la escuela, la creación y legitimación del saber evidencia una red de interacciones entre la escuela y el mundo cultural y social.

Ahora bien, si la traducción se entiende como en el mito de Babel, como un comienzo y se puede leer como un acta de separación (Ricoeur, 1999) decimos que el conocimiento social escolar tiene una naturaleza y una función específica y epistemológicamente sabemos que no hay una única manera de construir y organizar los contenidos de una disciplina, ni existe una única explicación de su validez, ya que, efectivamente el mundo de la disciplina es un mundo de ideas y de personas.

La tarea de las disciplinas sociales es simultáneamente conocer y pensar, y es, en esa conjunción que nos encontramos con la práctica de enseñar e investigar en lugares “difíciles” como son las aulas y las escuelas, que son antes que nada difíciles de describir y pensar (Bourdieu, 2013)

Importa la reflexión construida desde lugares y localizaciones epistemológicas que enriquecen la producción en el campo en tanto posibilita pensar en las construcciones simbólicas que se juegan a la hora de enseñar y aprender conocimientos sociales, para ser más precisos nos **interesan las maneras locales de conocer** (Grosso, 2012) atravesadas por las políticas y tecnologías nacionales y globales, tomando distancia de los escenarios sin significación o de las significaciones sin escenario para conocer y pensar las ciencias sociales y las historia enseñadas como prácticas situadas (Funes, 2010)

Frente a un mundo en cambio puede ser importante volver a pensar cuál es el norte del acto de educar social e históricamente, si la perspectiva es de emancipación y de igualdad (Ranciere, 2002), volvemos al principio de propiciar enseñanzas sociales situadas en contexto. Freire (1974) señala que las relaciones con los educandos nos imponen el conocimiento de las condiciones concretas de su contexto que los condiciona, conocer la realidad en la que viven es un deber de la práctica educativa, sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos,

entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben. No existen temas o valores que no se puedan hablar en tal o cual área, se puede hablar de todo y de todo dar testimonio.

En este artículo nos interesa dar cuenta de algunos empalmes, cruces categoriales y debates para pensar núcleos analíticos que multiplican los ojos y las voces para “ver el mundo de muchas maneras”, en este caso hemos elegido: el lugar y la memoria, la identidad y el patrimonio, como modos de desmontar la relación entre centrismos, ciencias sociales y colonialidad del saber, en tanto esta reconoce como expresiones más potentes la naturalización de las relaciones sociales, lo que supone, una concepción de sociedad sin ideología, un modelo civilizatorio único, globalizado y universal que hace innecesaria la política, porque no hay alternativa a ese modo de vida (Lander, 2000).

Dice Walter Mignolo (2003) que el conocimiento no es abstracto ni des-localizado, es más bien todo lo contrario y el gran tema del siglo XXI para América Latina será la doble traducción y la interculturalidad. Conocer modos de enseñar y aprender en clave local, desarticula miradas homogeneizadoras, reconoce las múltiples mediaciones que se producen en las aulas y que dan cuenta de traducciones, interculturalidades, polifonías de voces, creencias, estereotipos y auto-rías.

La problemática de la formación docente se desenvuelve en zonas fronterizas y apela al concepto de articulación, es decir, poner “juntas” cosas cuya cercanía es posible; en este caso el lugar, la identidad, la memoria y el patrimonio, en una articulación reflexiva que supone una inmersión teórica y no meramente una operación epidérmica, una metodología que se construye al impulso de la pregunta acerca de los constructos epistemológicos de la formación docente en ciencias sociales y no como un modelo a aplicar (Arfuch, 2008).

Los conceptos señalados registran en los últimos años verdaderas explosiones discursivas tanto en el plano de la indagación conceptual como en el análisis de casos particulares.

Es necesario advertir entonces, que debido a la imbricación que sostienen los cuatro términos entre sí, suelen entretejerse uno en el análisis del otro convirtiéndose en una verdadera argamasa conceptual. Merecido es también indicar que debido a la diversidad de abordajes de los mismos, resulta imposible en el presente artículo profundizar en cada uno de ellos, intentando por lo tanto sostener el desentrañar y retornar, siempre, a la formación docente en ciencias sociales en una universidad pública de la Nord Patagonia Argentina.

Podemos decir entonces que la reconstrucción de estos conceptos se realiza en el interior de varias disciplinas, todas ellas críticas de miradas integrales, originarias, unificadas y no circunscriptas solamente al discurso académico, tienen presencia también en los medios, en la publicidad y hasta en la conversación cotidiana; puesto que en tiempos de cambios y en un mundo cada vez más deslocalizado resultan necesarias referencias y coordenadas identitarias y patrimoniales.

Sabemos que el enfoque reconstructivo somete a “borradura” los conceptos clave -en este caso *el lugar, la memoria, la identidad y el patrimonio*- e indica que ya no son útiles para pensar en su forma originaria, han perdido el anclaje en la tradición, pero aún no han sido superados dialécticamente y no hay otros conceptos que puedan reemplazarlos; por lo tanto no es estéril seguir pensando en ellos, en tanto dimensión simbólica, cultural y política, porque la velocidad de los cambios tampoco parece habernos convertido en ciudadanos del mundo.

Debilitamiento de los grandes relatos, fragmentación identitaria y cultural, retorno a anclajes ancestrales se articulan a la vida en las ciudades duales¹ donde las minorías, grupalidades y diferencias dan paso a identidades políticas no tradicionales, a nuevas formas de ciudadanía y a identificaciones etarias, culturales, étnicas, sexuales, de género que emergen en el espacio urbano, en pugna por derechos y reconocimientos para ampliar cualitativamente la democracia.

La complejidad en las formas del conocimiento del mundo social y la vertiginosidad y aceleración de estos tiempos indican que podemos recombinar fragmentos de ciencias a partir de nexos que son pasarelas entre disciplinas, esos nexos se materializan a través de los conceptos y del intercambio o la interacción entre teorías y métodos que aportan a la fecundidad de la temática que se analiza.

Esa articulación de nexos y pasarelas entre dominios disciplinarios es la que nos interesa en estas pistas epistemológicas.

El lugar y la cultura

La presencia del sujeto en el mundo implica una situación que permite localizar el lugar en relación con la cultura, dice Michel de Certeau (1999:179,180) por lugar, entiendo el conjunto de determinaciones que fijan sus límites y que circunscriben a *quien y de que* les es posible hablar cuando hablan entre sí de cultura. El abordaje de cualquier problemática siempre es una práctica localizada que produce un discurso regional.

El concepto de “lugar”, al igual que las otras categorizaciones que desarrollaremos más adelante, ha sido abordado desde diversos puntos de vista, que van desde la ausencia de lugar, el no lugar (Auge, 2001), a una consideración de desarraigo generalizada como la que sufren exilados y refugiados. Las teorías sobre la globalización también hay producido una marginalización significativa del lugar (Escobar, 2000), pero no han logrado desarmar la idea de “regresar al lugar”.

La relación entre el lugar y la cultura tiene un carácter problemático y carece de una visión unificada, los lugares son creaciones históricas que tienen que ser explicados teniendo en cuenta las maneras en las que la circulación global del capital, el conocimiento y los medios configuran la

¹ La Universidad Nacional del Comahue es una institución regionalizada y se asienta en ciudades del Alto Valle del Río Negro y Neuquén que conforma una urbanización con manifestaciones de un proceso que apunta a la conformación de sociedades cercadas y separadas.

experiencia de la localidad. En el conocimiento del lugar interesan las cuestiones epistemológicas, que incluye la naturaleza de los dispositivos cognitivos que se encuentran en juego en a fin de conocer esa relación problemática, probablemente el análisis que realizamos en la actualidad pierda el carácter de pares opuestos para mirarla como nexos y puentes integradores que constituyen una lógica social y cultural. Los modelos locales evidencian un arraigo al territorio concebido como entidad multidimensional que resulta de muchos tipos de prácticas y relaciones sociales.

El conocimiento local es una actividad práctica situada constituida por una historia de prácticas cambiantes. Para Arturo Escobar (2000) las consecuencias de repensar el conocimiento local son enormes, en tanto establece otro nexo o puente entre el conocer y el hacer, en tanto constituyen un conjunto de significados-usos que sin desconocer las fuerzas transnacionales no pueden ser explicados sin referencia a la cultura local, posibilitando una visión no globocéntrica de la globalización.

Lugar e identidad

El lugar y el conocimiento local no son panaceas que resolverán los problemas del mundo, repensar el conocimiento local tiene una mirada epistemológica para considerar cuestiones más amplias tales como el lugar y la identidad.

En un continuum de imágenes de identidad, hay una serie de figuras superpuestas, enlazadas y entrecruzadas que en su mayoría son categorías de espacialidad: diferencia, fragmentación, frontera y diáspora, entre otras. También podemos considerarlas como resultado de un movimiento permanente de mestizaje, ya que se constituye a partir de una multiplicidad de interacciones.

La figura de la diferencia indica alteridad; en tanto que fragmentación plantea la multiplicidad de identidades y posiciones dentro de cualquier identidad aparente “es una especie de unidad desarmada y rearmada”; las identidades son siempre contradictorias y están compuestas de fragmentos y son siempre situacionales.

La identidad cultural no conforma un tejido homogéneo, la transformación y la renovación de las diversas imágenes que la cultura tiene de sí misma es una constante. (Said, 2005). Ninguna identidad cultural aparece de la nada, todas son construidas de modo colectivo sobre las bases de la experiencia, la memoria, la tradición y una enorme variedad de prácticas y expresiones culturales, políticas y sociales.

La figura del cruce de fronteras, es una imagen de intermediariedad, se construye junto a la movilidad, la incertidumbre y la multiplicidad del hecho mismo de cruzar constantemente la frontera. Las personas que habitan las dos realidades están obligadas a vivir en la interfaz de ambas y la diáspora se encuentra estrechamente vinculada con el cruce de fronteras, pero se le da una inflexión más diacrónica y en articulación con estructuras de movimientos históricos.

Esta figura arraiga la identidad en estructuras de afiliaciones y modos de pertenencia y la lleva con demasiada frecuencia de vuelta a lo moderno. La identidad es devuelta a la historia y el lugar de subalterno se subsume en una historia de movimientos y una experiencia de opresión.

Muchas veces la política de la identidad es una política de la ubicación, de la posición en el contexto que pregunta: ¿dónde estoy? Ésta puede alentar preocupaciones sobre las relaciones entre diversos tipos de identidades y por lo tanto del desarrollo de una política aterrizada en afinidades y coaliciones donde el lugar, la posición o la ubicación son creados y producidos sobre sí mismos, para sí mismos.

Sabemos que, las culturas proporcionan un horizonte de sentido a los seres humanos, tienen puntos de vista diferenciados sobre el mundo y están preñados de nuevas cosmovisiones potenciales, nuevas “formas internas” de percibir el mundo, de construir visiones de comunidad y versiones de memoria histórica que dan forma narrativa a las posiciones que ocupan. Qué formas nuevas de pensar el mundo emergen de lugares específicos como resultado del encuentro con la globalización.

En el proceso de redefinición de identidades colectivas y en el establecimiento de nuevas fronteras políticas, es necesario comprender que las condiciones que rigen la constitución de toda identidad es la afirmación de una diferencia. Por consiguiente, resulta necesario analizar la relación diferencia-alteridad, para desactivar el peligro de exclusión siempre presente en la relación identidad-diferencia, ya que la identidad siempre tiene un carácter de relación y con frecuencia indica el establecimiento de alguna jerarquía.

Considerar la cuestión de la identidad transforma la manera de concebir lo político y el futuro de la democracia depende del reconocimiento de esta dimensión ya que la política tiene que ver con la acción pública y la formación de identidades colectivas. Su objetivo es la creación de un “nosotros” en un contexto de diversidad y conflicto y, para lograrlo, hay que poder distinguir un “ellos”, como establecer una discriminación “nosotros/ellos” de una manera compatible con la democracia pluralista.

En este contexto, la política de la identidad trata de deconstruir y reconstruir identidades, necesariamente múltiples para asumirlas y también cuestionarlas, al mismo tiempo que se reconoce que no se puede prescindir de la identidad que se define dependiente del contexto.

Algo más sobre identidad/es

Si bien es cierto que la identidad sigue siendo un problema, no es el problema que fue a lo largo de toda la modernidad. En la modernidad, el problema de la identidad era cómo construirla y

mantenerla sólida; estable y perdurable; la construcción de identidad introducía al sentido, al proyecto y a la creación.²

En cambio, en la modernidad tardía, el problema de la identidad es cómo evitar la fijación y mantener vigente las opciones, evitar el compromiso, son tiempos de “reciclaje” e incertidumbre.³

Liberada del esencialismo de otros tiempos la identidad es planteada como una colocación provisoria, contingente e histórica, que resulta del cruce de las múltiples identidades construidas en cada estadio de la memoria, lo cual rompe con la imagen única y estática que los sujetos suelen tener de sí mismos y que los “otros” suelen tener de ese sujeto.

Los fenómenos de pertenencia para las relaciones entre los sujetos y los grupos que lo engloban y lo modelan, son altamente complejos y la reflexión sobre términos como la pertenencia, la extranjería, la identidad, el imaginario, los símbolos han causado un auténtico maremoto bibliográfico. La importancia otorgada a cada sistema de pertenencia varía según los momentos y las situaciones.

Los historiadores, dice Pierre Vilar (2004), han otorgado demasiada importancia a los fenómenos llamados de conciencia: conciencia de grupo, conciencia nacional, conciencia de clase y podemos examinar de qué modo los problemas de pertenencia pueden ser iluminados por las experiencias.

La conciencia del mundo como aquella sentida en cada punto del globo en cada momento preciso; es decir, la conciencia que la humanidad puede tener de sí misma, esta conciencia ha estado estimulada por procedimientos literarios, artísticos en general, y cinematográficos en particular, estos últimos han dado un paso gigantesco en el conocimiento de cualquier parte del mundo por el resto. La televisión e Internet, puede cambiar la naturaleza, el tipo o el grado de los diversos

² Zigmunt Bauman (1996) da cuenta de dos construcciones diferentes de identidad con las figuras del peregrino y el turista. Para los peregrinos de toda época, la verdad está en otra parte. El tiempo de los proyectos modernos era “vivir hacia” y los peregrinos apostaban a la solidez del mundo por el que caminaban, un mundo en el que se puede contar la vida como un relato continuo, un relato “dador de sentido”, el mundo de los peregrinos de los constructores de identidad, debe ser ordenado, determinado, previsible, firme, pero sobre todo debe ser un mundo en el cual las huellas de sus pies queden grabadas para siempre, a fin de mantener la traza y el registro de viajes pasados.

³ Bauman (1996) sostiene que el significado de la identidad refiere tanto a las personas como a las cosas unas y otras perdieron su solidez, su carácter definido y su continuidad. Un mundo construido con objetos duraderos fue reemplazado por uno de objetos descartables, las identidades pueden descartarse como el cambio de ropa. En el juego de la vida de los consumidores posmodernos, las reglas cambian durante su desarrollo, por lo tanto hay que hacer que la partida sea corta, estar en guardia contra los compromisos de largo plazo, no atarse al lugar, no tener una sola vocación. Prohibir al pasado pesar sobre el presente. Amputar el presente en ambos extremos, cercenarlo de la historia, abolir el tiempo para dar paso a un presente continuo. Una vez desarmado y despojado de su condición de vector, el tiempo ya no estructura el espacio; ya no hay más “hacia adelante” o “hacia atrás”; lo único que cuenta es la aptitud de no quedarse quieto.

conocimientos de las diversas pertenencias al mundo, tales como las *conciencias de solidaridades espontáneas*.

La complejidad de las pertenencias nos conduce a preguntarnos sobre nuestros sentimientos más íntimos, ¿a qué nos sentimos ligados? ¿de qué sentimos que formamos parte? Y quizás estas preguntas son las que no llevan a historias plurales ligadas a una multiplicidad de memorias.

Sólo cuando se ha comprendido que toda identidad se establece por relación y que está construida en función de la diferencia, puede plantearse la cuestión democrática crucial: como luchar contra las tendencias de exclusión.

No sólo hay identidades “originarias” dado que toda identidad es resultado de un proceso de constitución, de hecho, la identidad se constituye a partir de una multiplicidad de interacciones. Para pensar en la identidad, hay que tener en cuenta la multiplicidad de discursos y de las relaciones de poder que la atraviesan y el carácter complejo de complicidad y de resistencia que proporciona la trama de prácticas en las que queda implicada esa identidad ya que identidad y pertenencia se juega siempre como una relación de fuerzas.

La identidad cultural es el escenario y también el objeto de combates políticos, es una identidad que acoge la alteridad, que atestigua la porosidad de sus fronteras.

Al contrario de las tentaciones de construir identidades bajo el modo de exclusión, reconocer la multiplicidad de los elementos que constituyen la identidad, así como su contingencia e interdependencia podría ayudarnos a desactivar el potencial de violencia inscripto en un “nosotros/ellos”. Al multiplicar las fidelidades y pluralizar las pertenencias es factible crear las condiciones de pensar la identidad en el contexto más amplio de las paradojas de la democracia pluralista.

Ahora bien, en las últimas décadas del Siglo XX cobra importancia la problemática de la identidad y de las identidades como objeto de estudio específico, temática desplegada en el ámbito de la antropología, de la teoría política y de los estudios culturales que la abordan en términos teóricos y en estudios de caso, un arco multifacético que amplió enormemente el campo nocional y de aplicación del concepto (Arfuch, 2005).

Hoy se cuestiona la concepción identitaria universalista, esencialista y se despliega el concepto de identidad en una matriz estratégica y posicional. El concepto da cuenta que las identidades nunca se unifican y desde los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Sujetas a una historización y a los procesos de cambio y transformación, por ello el debate se sitúa dentro de prácticas específicas.

Los interrogantes que generan las preguntas por la identidad permiten vertebrar la reflexión acerca de la acción y de su fragilidad, sobre su sentido y sobre la temporalidad. La identidad puede

pensarse derivada de los sucesivos intentos de ordenar el transcurso de la acción y su relato en la propia experiencia. En el relato puntuamos el tiempo, a través de marcar momentos de condensación y desplazamientos, con ellos pavimentamos un presente.

Ahora bien, a las identidades hay que considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de prácticas discursivas específicas mediante estrategias enunciativas específicas.

Identidad y memorias

La generalmente vasta propagación de las políticas identitarias -sea acerca de la etnicidad, orientación sexual, genero- ha sido iniciada también por las fuerzas de la sociedad civil. En un aspecto, estos movimientos identitarios tienen como objetivos re-establecer o establecer una memoria cultural para su grupo. Sin memoria cultural compartida no hay identidad.

La creación de identidad opera sobre las viejas memorias culturales, seleccionando entre ellas, reinterpretándolas, extendiéndolas, ampliándolas, integrando nuevos contenidos y experiencias. Por tanto, si la sociedad civil no tiene memoria cultural, tampoco tendrá identidad. La sociedad civil consta así de un mosaico de identidades y de grupos con formación de memoria cultural. Es claro entonces que las identidades colectivas emergen y se construyen en base a la memoria cultural; sin embargo, resulta necesario dedicar un espacio a este concepto de “memoria” que en las últimas décadas se instala con fuerza en el discurso público.

Hay una tendencia mundial que consiste en mirar hacia atrás en busca de respuestas: modelos de países ideales frente a otros arrasados o a sociedades actualmente fragmentadas; experiencias de clase, memorias obreras frente a la exclusión; seres queridos ausentes o simplemente recuerdos personales que ahora pueden ser inscriptos en un gran relato que los contiene y les da sentido. Las grandes matanzas del siglo XX y del actual, por otra parte, han influido notablemente en la demanda de recordar y frente a esta situación existen múltiples miradas acerca del pasado que participan en combates simbólicos, son las “luchas por la memoria”: distintos grupos sociales tienen lecturas y convicciones diferentes acerca de la historia, distintas “memorias”, que confrontan explícita o implícitamente en diferentes escenarios; hay, además, unas memorias que predominan sobre otras (Jelín, 2002).

Entre la lejana memoria histórica de hechos y personajes y la memoria biográfica, familiar, hay otras memorias, de pasados recientes, dolorosas por cierto, ligadas a acontecimientos traumáticos que se constituyen en un asedio constante en la construcción de la conciencia colectiva.

Dice Pierre Nora (1984:137) que la memoria es la vida, siempre contenida por grupos vivientes que está en permanente cambio, abierta a la dialéctica del recuerdo y la amnesia, inconsciente en sus deformaciones sucesivas, vulnerable a la utilización y manipulación, susceptibles a latencias y revitalizaciones, es un fenómeno siempre actual, un lazo vivido con el presente que da cabida a los detalles que la confirman, se alimenta de recuerdos vagos entremezclados, globales o fluctuantes, particulares o simbólicos.

La relación entre historia y memoria, es una temática contemporánea cuya eclosión más importante data del último tercio del siglo XX, focalizar esa relación en los “lugares de la memoria”, concepto acuñado por Pierre Nora, no ofrece una propuesta metodológica de puentes y nexos. Así en principio nos aconseja asociar una idea a un lugar, para establecer un locus memoriae. Un lugar de memoria es un conjunto conformado por una realidad histórica y otra simbólica, con la finalidad de trazar nexos entre las tres esferas articulando ideas fuerza con la dimensión material,

territorial y patrimonial abordada por los actores y procesos que intervienen en la constitución y formalización de las memorias.

El lugar de la memoria, para el historiador francés, es una noción abstracta, simbólica, destinada a desentrañar la dimensión rememoradora de objetos que pueden ser materiales e inmateriales. Un lugar de memoria no comprende un inventario exhaustivo, ni tienen alcance enciclopédico, tampoco es una simple referencia sino que apunta a la construcción de representaciones, a la relación del pasado en el presente y a la elaboración de una historia crítica de la memoria.

El objetivo fue comprender la manera en que una sociedad lee su propio pasado, como lo mantiene, como lo conmemora u olvida episodios de su historia, buscando conocer la propia historicidad de las lecturas del pasado (Rousso, 2010)

La noción de memoria es de primordial importancia porque se ha instaurado en un objeto de reflexión intelectual que la considera una forma de representación del pasado fundamental para la constitución de identidades colectivas, nuestras sociedades han llegado a aceptar que se les hable, como si fuese una exigencia ética y política de la que no podrían sustraerse, de un "deber de memoria".

Llegados al punto en el que la memoria aparece como un posicionamiento frente al pasado -en tanto encarna voluntades de recuerdo y olvido-, cobra fuerza la cuestión de analizar la memoria colectiva, en tanto compartida por grupos sociales determinados en contextos determinados, como un hecho producido por la acción de los individuos. En este caso, la relación entre lo privado y lo público se transforma en un pasaje, ya que cuando los individuos se reúnen para recordar, entran en un dominio que está más allá de la memoria individual: a partir de una decisión particular, producen un hecho que es social en cuanto público. En este contexto, los retornos al pasado y las conmemoraciones, los intentos de preservación, han colocado en primer lugar la producción de testimonios orales y su circulación a fin de instalar temas o legitimar narrativas sociales desde el rigor del trabajo intelectual (Lorenz, 2004).

La memoria es una de las forma de generar sentido, de anclar nuestra vida. Nuestra mirada al pasado ya no es sólo un gesto de responsabilidad por legarlo a las generaciones futuras, sino que la memoria es necesaria para decir nuestro presente, para decir quiénes somos.

Es en estas fronteras movedizas donde encontramos también un discurso memorialista y el juego de la identidad y la memoria (Candau, 2001) se tiñe de pluralidad de memorias porque es el corolario de una pluralidad de mundos y de una pluralidad de tiempos.

Memorias y patrimonios

De la misma manera que se ha renovado el interés por el lugar, la identidad y la memoria, también se ha prestado atención a todo lo relacionado con el patrimonio, visto desde diferentes ángulos teóricos y prácticos.

En la contemporaneidad se le asigna importancia a las políticas internacionales de patrimonialización de la cultura, de movimientos sociales que buscan velar por su conservación y regular su uso y sobre todo pensar en la valoración de la cultura en un mundo interconectado y globalizado, la noción de patrimonio se vincula a herencia, legado y capital.

El interés por el patrimonio indica que éste no solo tiene que ser catalogado, sino que hay que valorarlo y protegerlo y que la conciencia patrimonial está ligada a la herencia en común, a “aquello que nos pertenece”, que nos han legado para recibirlo y utilizarlo. La idea de patrimonio también está ligada a la conservación.

La patrimonialización de la cultura, de la memoria y de la historia reconoce la importancia de los bienes y artefactos culturales públicos de la memoria: el memorial, el museo, el monumento, la marca territorial. Cabe aclarar que el artefacto cultural no lleva un significado unívoco ya que en ellos siempre se juega lo oficial y lo no oficial que se entrecruzan, penetran, dialogan.

La memoria nos labra y nosotros la modelamos a ella y en esa tensión identidad y patrimonio van configurando una transmisión de “dejar huellas⁴ para construir memorias”, la conservación sistemática de signos, reliquias, testimonios, marcas, importan para la construcción de un sentido identitario modelado por las políticas patrimoniales, sean estas oficiales o subalternas (Funes, 2003).

Queda claro que el fenómeno de patrimonialización de la memoria y de la cultura es un fenómeno de época, que supone creación y cambio, en tal sentido el presente y la cultura en movimiento ejercen influencia sobre la manera en que se plasman los actos de recordación.⁵

La pluralidad de mundos y de tiempos es también pluralidad de posicionamientos respecto a las visiones acerca de la sociedad en la que vivimos y recordemos que en ella nos interesan las maneras locales de conocer como modo de disputar el escenario a miradas homogéneas y centristas, que en la América Latina tiene un largo proceso que se inicia en los tiempos de conquista y que configuran identidad y pertenencias a partir de la memoria social del conquistador en principio, de las memorias sociales de la nación más tarde, es posible que la interconexión y globalización se esté constituyendo en otra memoria social homogénea?, frente a ellas también se configuraron las memorias sociales subalternas activadas por los movimientos sociales y por agrupaciones de científicos sociales críticos de status quo vigentes.

⁴ Dice Liliana Regalado (2007) que hay que diferenciar entre marca y huella del pasado, ya que una marca como los monumentos o placas recordatorias tienen un carácter deliberado y público cumplen la función de apelar a la memoria, la conmemoración y el turismo. En el caso de la huella son restos del pasado cuya existencia no siempre se debe a la acción deliberada de alguien.

⁵ Recordar y conmemorar siempre son actos del presente, en el caso de la historia reciente de Argentina se ha estudiado con mucho ahínco la cambiante memoria de la dictadura (Lvovich, Bisquet, 2008)

Muchos paradigmas alternativos gestados en América Latina y liderados por los movimientos sociales enfatizan cuatro conceptualizaciones centrales construidas en términos de diferencias culturales: a su identidad, territorio, autonomía política y visión alternativa de desarrollo, con tácticas de racionalidad de posdesarrollo que expresan y defienden discursos y prácticas de diferencias cultural, ecológica y económica (Escobar, 2000)

Para finalizar decimos que, todas las conceptualizaciones trabajadas son polisémicas que experimentan un continuo proceso de construcción social y que cobran vigencia en el mundo interconectado y global del tercer milenio y que en ese proceso de construcción los diversos dominios disciplinarios enriquecen las miradas así en un marco de transversalidades disciplinarias (Dela-croix, Dosse, García, 2010) buscamos los nexos y puentes que permitan una formación docente en ciencias sociales para que la enseñanza de lo social sea un movimiento esperanzador para describir y pensar un mundo complejo, con un utillaje crítico y comprometido.

Recorridos: lugares con tiempos⁶

“Lo que conocía la gente estaba estrechamente ligado con el lugar en que cada uno vivía. A menudo esa toma de conciencia estuvo impulsada por intereses religiosos, económicos y políticos, pero también incluyó conocimientos por el valor intrínseco del mismo.”

Peter Burke, 2002

En el recorrido podemos detenernos en una pequeña geografía universal: la morada, la casa, el hogar, un modo de habitar donde anidan las memorias y las primeras imágenes que podemos recuperar como zócalo de identidad y subjetividad, lugar donde se atesoran instantes singulares del itinerario del primer territorio.

Trasgrediendo el umbral hacia lo público, la calle, el barrio, la ciudad, la traza urbana nos hace marchar siempre por los mismos lugares, muchas veces miramos por ventanillas la fugacidad del paisaje, a veces evocamos los cambios desde el paso del tiempo. Otras veces ya no reconocemos como propio el lugar: ¿es por la vertiginosidad del cambio? ¿Porque nos impacta el retorno? ¿Porque lo que ha desaparecido también se ha llevado una parte de nuestra biografía?

En nuestra pequeña geografía universal moramos y deambulamos, física y virtualmente en tiempos de interconexión y navegación en la Web, entonces ¿es posible que los tránsitos primen sobre las raíces y los anclajes?

⁶ Este apartado busca articular las pistas y pasarelas epistemológicas trabajadas en la ciudad y no presenta una propuesta de enseñanza ya que la misma excedería los límites del artículo.

Pensar la relación entre lugar e identidad, la ciudad como autobiografía supone tramas sociales y afectivas configurando la propia experiencia en un territorio habitado por discontinuidades temporales, físicas y de la memoria.

No hay imagen sin lugar y en la ciudad la memoria nos sale al paso y a cada paso, memorias de la propia temporalidad, memorias que nos pertenecen, que están atesoradas y de pronto se articulan caprichosamente a imágenes y sensaciones del presente. Son memorias ligadas a acontecimientos felices o infortunados, son marcas urbanas que señalan acontecimientos traumáticos, padecimientos, desapariciones, exilios, persecución, xenofobia, exclusión.

Es claro que en el paisaje urbano existe una suma de lugares que reúnen y asocian parcelas de tiempos materializados en diversas formas, mirar y escuchar voces locales para *construir relatos de y en la ciudad*, considerando que la ciudad generalmente es una fuente de información acerca de si misma (Burke; 2002) constituye un aprendizaje social interesante.

Las ciudades son lugares o más bien una suma de lugares, Marc Auge (2001) sostiene que cuando se refiere a lugares es a un espacio donde la identidad individual o colectiva, la relación entre unos y otros y la historia que les es común están inscritas de una forma tan visible que resulta fácil descifrarla a partir de la coexistencia efectiva de las diferentes temporalidades, en tanto, son ciudades que no desean perder su pasado ni su futuro. También se puede leer en el espacio organizado por los hombres y mujeres los rasgos esenciales de la cultura y sus valores y la organización social a través de los mapas de las ciudades. El paisaje urbano da cuenta de actuaciones económicas y sociales.

Fenómeno complejo, multidimensional y plurivalente de carácter histórico y colectivo, la ciudad se presenta como un mundo de relaciones e interacciones significativas. En ella existe una relación fundamental entre el modo de vida urbana según las condiciones de producción y reproducción de lo político, social y económico y el construido físico, la suma de edificios, instalaciones y artefactos que resuelven los espacios de la acción y proporciona las imágenes de la representación (Arroyo; 1998).

La ciudad nos interesa en tanto representa el espacio de vida relacional de los sujetos; el espacio de emergencia, estructuración y desarrollo de un repertorio de vidas urbanas fragmentadas, en tanto se puede reconocer “ciudades dentro de la ciudad”. Abordamos entonces la ciudad como un lugar donde se constituyen, despliegan y articulan diferentes prácticas sociales y, por lo tanto, estrategias de vida de los grupos que en ella habitan. Ahora bien, siendo los sujetos quienes, con distintas modalidades, se apropian y hacen uso del espacio urbano, el derecho a la ciudad también condensa las condiciones de ejercicio de otros derechos.

En tanto espacio de vida relacional de los grupos e individuos, se constituye en un ámbito donde lo particular se integra con lo general y lo público con lo privado. El peso que adquiere cada uno de estos términos depende, en cada coyuntura histórica, de las condiciones dominantes, del peso

de los distintos sectores sociales y de los sentidos y fuerzas que logren imponerse en la gestión urbana, ya que en toda gestión urbana, el poder delimita la configuración y desarrollo del espacio.

Las ciudades que habitamos en el Alto Valle del Río Negro y Neuquén son claramente urbanizaciones, no ciudades para todos⁷. La expansión de las ciudades y el incremento de la población tienen su correlato en el ritmo de construcciones edilicias, en la actividad comercial y de servicios que va configurando un nuevo paisaje: el de las urbanizaciones privadas⁸ que se asientan en un ambiente natural de alto valor ecológico y paisajístico y allí replican pautas arquitectónicas, de ocio y bienestar que se han vuelto homogéneas y propias de un estilo de vida globalizado (Bilder, 2010). Estas urbanizaciones son manifestaciones de un proceso de segregación voluntaria que apunta a la conformación de sociedades cercadas y separadas de “lo otro”, lo diferente, “lo extranjero”, “lo peligroso”. Separación que se materializa con una frontera física (cerco perimetral, amurallamiento, portal de ingreso), poseen accesos restringidos, con dispositivos de seguridad y vigilancia permanentes, cuentan con infraestructura educativa, deportiva y cultural propias. Son espacios cerrados a tiempo completo y circuito de socialización de la población infante juvenil signados por la homogeneidad. El modelo instala una diferenciación social, económica y también territorial.

En otros lugares de una misma ciudad, la cotidianeidad muestra su otra cara, se presenta hostil. Existen necesidades de tierras y de viviendas y esas necesidades están mayormente vinculadas con las realidades productivas del paisaje.

Producir en un territorio implica personas, familias que viven, trabajan y generan riqueza y por ello necesitan determinadas condiciones para desarrollar su vida, y en este punto es fundamental el acceso a la tierra y a una vivienda adecuada. Pero cuando la situación de ahogo, producto de la baja productividad empujan a la expulsión y desaparición del territorio productivo, se presenta una mayor fragmentación del espacio urbanizado que ofrece como nuevo rostro las constantes tomas de tierras⁹ y la generación de nuevos asentamientos, donde la marca de la diferenciación que los rodea son las casillas precarias, el hacinamiento, la falta de agua potable, el riesgo am-

⁷ Urbanización no es ciudad para todos, en tanto hay mayorías marginales que no son ciudadanas: se encuentran marginadas del estado de derecho, de la cultura cívica, desempleadas, subempleadas, o sobreviviendo en la informalidad, estas mayorías marginadas suelen estar escasamente visualizadas por la ciudad formal.

⁸ Proyectos de inversión de poderosos capitales que en general son “externos” a los territorios donde se asientan y tienen el formato de club de campo, country o barrio privado. Son configuraciones urbanas importantes en el mercado inmobiliario en las ciudades de América Latina. En el caso de Argentina el fenómeno en la Provincia de Buenos Aires data de la década de los 80 y en las ciudades patagónicas en los años 90 y 2000.

⁹ La tomas de tierras son un fenómeno urbano que en los últimos años se ha extendido de forma acelerada, sostenida y continúa y que implica y materializa estrategias de supervivencia. Frente a la dificultad de acceder a una vivienda digna, sectores sociales de las ciudades altovalletanas, construyen nuevos espacios/asentamientos en tierras privadas o públicas.

biental, la carencia de otros servicios públicos; es la máscara de la exclusión económica, social, política y ambiental.

Hay una tercera fisonomía en las ciudades que habitamos, aquella construida merced a “una arquitectura espontánea” (Schneier; 2002), concebida por albañiles, artesanos y por los mismos habitantes. Es una edificación que adquiere diversas formas y da cuenta de la espesura del paso del tiempo. Si nos adentramos en ella, encontramos vestigios de barrios obreros, como el ferroviario, devenido en espacio cultural y barrios de familias trabajadoras; loteos particulares con casas y departamentos contruidos con la ayuda de créditos hipotecarios, planes habitacionales del estado, de esfuerzo propio, de cooperativas. Espacios públicos y privados para el trabajo, para el ocio y el esparcimiento. Con sus múltiples rostros, es claro que, en los tiempos presentes la humanidad se encamina hacia un mundo de urbanización generalizada, no solo porque la mayoría de la población vive en las ciudades sino también porque las áreas rurales forman parte del sistema de relaciones económicas, políticas, sociales, culturales y de comunicación organizadas a partir de los centros urbanos que están experimentando una profunda transformación histórica y estructural (Funes, Moreno, 2014)

Y en esta reconfiguración, los gobiernos locales emergen con un nuevo papel político en el marco de la crisis estructural de competencias entre los estados nacionales y el sistema global. Estos poseen dos ventajas comparativas respecto a los nacionales: la primera, pueden disponer de una mayor cabida de representación en tanto son agentes de integración social y cultural y la segunda, tienen mayor flexibilidad y capacidad de maniobra en un mundo de flujos entrelazados, demandas y ofertas cambiantes y sistemas tecnológicos descentralizados e interactivos.

En las ciudades, se modifica la vida cotidiana los cambios en las percepciones y conceptualizaciones sobre lo cotidiano, lo colectivo, lo heredado, no pueden abordarse desde lo obvio ni desde lo simple.

Las ciudades valletanas, son jóvenes, estrenan la primera década de su segunda centena.

La población comienza a asentarse en este valle, luego de ocupar el espacio de los pueblos originarios en 1879; a partir de la ocupación del hombre blanco, comienzan a establecerse los primeros centros poblados. La red ferroviaria, las inversiones del estado en la infraestructura del riego y el desarrollo agrícola se conjugan para dar vida a las ciudades *territorianas*¹⁰, estableciéndose una importante trama de vinculación entre el estado Nacional, el espacio público local y las redes familiares. El desarrollo urbano fue alcanzado a través de oleadas sucesivas de asignación fiscal de tierras- a título gratuito u onerosos- a militares y civiles, creación oficial de colonias agrícolas, subdivisión privada de grandes propiedades, construcción de obras de riego y de transporte. In-

¹⁰ Refiere a la etapa del Territorio Nacional de Río Negro y Neuquén (1884), etapa de dependencia del Poder Ejecutivo Nacional. La provincialización de Río Negro y de Neuquén se realiza en la década del 50 del S XX

tereses, conflictos, improvisaciones técnicas, planes oficiales frustrados, marcan el asentamiento humano en este valle (Vapnarsky, 1983).

La población total del Alto Valle, creció entre 1950 y 1980 algo menos de cuatro veces y la población aglomerada aumento seis veces, convirtiéndose en área metropolitana con una de las diez mayores concentraciones de población del país. Económicamente, la agricultura del Alto Valle y la explotación del petróleo en su periferia ofrecieron una combinación excelente para lograr un complejo agro, minero, industrial con energía abundante y barata por las obras hidroeléctricas sobre los ríos Limay y Neuquén (Vapnarsky, 1981).

Durante las décadas del 90 y la primera decena de 2000 estas ciudades presentan realidades *de contrastes*, son entidades fracturadas, en las que las partes y fragmentos aparecen como desmembramientos de un todo hipotético, son las ciudades escindidas del capitalismo tardío (Arroyo, 1998).

En tiempos de fuertes contrastes interesa repensar “identidades y lugares” entonces mirar, oír y recorrer la morada- casa, barrio, ciudad- se constituye en un hilo conductor que permite articular las realidades personales, locales, globales. Dicho de otra manera, en la tesis: “identidad- localidad- globalización” nos permite abrir perspectivas desde al espejo del pasado y es en la morada donde se atesoran las huellas y también las marcas de quienes nos precedieron, las voces que resuenan en los ámbitos que ahora habitamos. Caminos y senderos, valles productivos, ríos y rocas energéticos nos hablan de moradas como lugares de *producción y de trabajo*.

Otro lugar donde se construyen memorias y patrimonios son los lugares *de trabajo*, sea este público o privado, formal o informal, individual o colectivo, en ellos nuevamente buscamos hacerlos hablar, construir testimonios.

Así, nuestras ciudades constituidas como espacios simbólicos de desarrollo de ciudadanías, necesitan convertirse en lugares de ciudadanías plenas, para todos. La constante búsqueda de los espacios signos de pertenencia e identidad, es un desafío para los lugares marginales pobladas de “no” ciudadanos.

En ellas, se modifica la vida cotidiana y no nos es dable pensarlas con los mismos criterios del pasado, así hay cambios en las percepciones y conceptualizaciones- de lo territorial, identitario, memorable, cotidiano, colectivo-, y por lo tanto pueden constituirse en lugares para la construcción de algunos desafíos pedagógicos.

- ❖ La búsqueda de caminos que nos lleven al “interior” de las ciudades para estudiar y reflexionar sobre la multiplicidad de sentidos e intenciones que se imbrican en lo urbano.
- ❖ Nos interesan pensar y recorrer moradas vivas.
- ❖ Para ver sus mundos del trabajo, del empleo y de la productividad.
- ❖ Para conocer la seguridad ciudadana- que no se reduce solo a la violencia urbana- incluye la convivencia, la aceptación, el conocimiento de la ciudad, la seguridad vial y la posibi-

lidad de movilidad, la protección social, la educación, la salud, la vivienda, la tierra, los servicios públicos.

- ❖ Para reconstruir el sentido de la vida ciudadana como colectiva y comunitaria. La ciudad como productora de sentido colectivo se materializa en proyectos urbanos que provocan adhesión, valor simbólico y función integradora.
- ❖ Para pensarlas como espacio de democracia ya que permiten construir democracias de proximidad, de participación en la gestión de lo público, de reforzamiento de identidades colectivas integradoras.
- ❖ Para no aceptar ciudades duales, escindidas.

Pensar este objeto de enseñanza en la formación docente en ciencias sociales posibilita dejar de visualizarlo sólo como objeto vivenciado, concreto, cercano, familiar¹¹, ya que:

- ▶ Es un objeto de conocimiento que no puede verse en su totalidad, no disponemos de mapas globales de la ciudad, por lo tanto se trata de bucear en la identidad de la ciudad, en los rituales ciudadanos (Alderoqui, 2001)
- ▶ Objeto analítico complejo abordado por múltiples disciplinas que podemos articular a partir de pistas epistemológicas, nexos y pasarelas.
- ▶ Son laboratorios semióticos posibilitan el desarrollo de una cultura del objeto y del sujeto, los signos urbanos son de todo tipo, algunos pueden ser alienantes y otros liberadores.
- ▶ Terreno contradictorio frente al cual sentimos apego, placer y deseo al mismo tiempo que es hostil, extraño y enemigo en la cotidianeidad. Muchas ciudades, o más bien parcelas de ellas, se han extrañado.
- ▶ Constituye y representa un lugar de formación y dispone una mezcla compleja de posibilidades de acción y reflexión en el mundo de la cultura, del arte y de la ciencia.
- ▶ Lugar de construcción identitaria por la relación de apego, de terruño.

Referencias Bibliográficas

ALDEROQUI, Silvia (2001) “Conceptos en fuga: de la calle vivida a la ciudad como objeto de estudio”. En ESTEPA, J; FRIERA, F; PIÑEIRO, R. (2001) *Identidades y territorios, un reto para la didáctica de las ciencias sociales*. Oviedo: AUPDCS KRK.

ARFUCH, Leonor (2008) *Crítica cultural entre política y poética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

----- (2005) *El espacio biográfico. Dilemas de subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ARROYO, Julio (1998) La ciudad escindida. El impacto en lo urbano del capitalismo tardío. *Estudios Sociales* N°15. Universidad Nacional del Litoral.

¹¹ Partir de lo concreto y cercano se convirtió en un lema pedagógico, lema que amerita una lectura analítica en la emergencia de lo global- local.

- AUGE, Marc (2001) *Ficciones de fin de siglo*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Zigmunt (1996) De peregrino a turista o una breve historia de la identidad. En HALL, Stuart; du GAY, Paul (comp.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- BILDER, Marisa (2010) ¿Un nuevo rostro para las ciudades patagónicas?. En *Diario Río Negro*. 16 de diciembre de 2010
- BOURDIEU, Pierre (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- BURKE, Peter (2002) *Historia social del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- CANDAU, Joël (1998) *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol
- DE CERTEAU, Michel (1999) *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión
- DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick (2010) *Historicidades*. Buenos Aires. Waldhuter
- ESCOBAR, Arturo (2000) El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar ¿globalización o posdesarrollo? En LANDER, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. UNESCO
- FUNES, Alicia Graciela (2003) “Patrimonio, identidad y memoria en la enseñanza de la historia reciente” en BALLESTEROS ARRANZ Y Otros *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca España: AUPDCS. UCLM.
- Funes; Alicia Graciela (2010) Formación docente para enseñanza de la historia inclusivas. [En línea] *Revista Cadernos de Pesquisa* do V.25.1, 71-89. Uberlandia Brasil: CDHIS. U. F.
- FUNES, Alicia Graciela; MORENO, Teresita (2014) Los múltiples rostros de la ciudad. Algunas pistas para pensar su enseñanza En FUNES; AG *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis 2001 ¿Qué efemérides?*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- FREIRE, Paulo (1974) *Concientización*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- GROSSO, Julio (2012). *Del socioanálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Contranarrativas en la telaraña global*. Colombia. Universidad del Cauca.
- JELIN, Elizabeth (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores
- LANDER, Edgardo (comp.)(2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. UNESCO
- LORENZ, Federico (2004) La memoria de los historiadores En *Lucha armada en Argentina* Año 1 N1. Buenos Aires

LVOVICH, Daniel; BISQUET, Jorgelina (2008) *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática* Universidad Nacional de la Matanza.

MONTERO, Rosa (1997) *La hija del caníbal*. Madrid: Espasa Calpe.

NORA, Pierre (1984) *Les lieux de mémoire*. París Gallimard

RANCIERE, Jaques (2002) *El maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes

REGALADO, Liliana (2007) *Clío y Mnemósine. Estudios sobre la historia, memoria y pasado reciente* Lima Universidad Nacional Mayor de San Marcos

RICOEUR, Paul (1999) *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós

ROUSSO, Henry. (2010) Los dilemas de la memoria europea. En DELACROIX, C; DOSSE, F.; GARCIA, P. (2010) *Historicidades*. Buenos Aires: Waldhuter

SAID, Edward (2005) Cultura, identidad e historia. En SCHROEDER, G; BREUNIGER, H *Teoría de la cultura un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

SCHNEIER, Graciela (2002) Las formas de la ciudad a la hora de la globalización. En ALDEROQUI, S; PENCHASQUI, P. *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós

VAPNARSKY, César (1983) *Pueblos del norte de la Patagonia 1779-1957*. General Roca: Editorial de la Patagonia.

VAPNARSKY, César (1981) Crecimiento y redistribución de la población en el norte de la Patagonia. Revelaciones del censo de 1980. Buenos Aires: *Centro de Estudios regionales y Urbanos*.

VILAR, Pierre (2004) *Pensar históricamente*. Barcelona: Crítica

WALSH, Catherine (2003) Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Entrevista a Walter Dignolo [En línea] *Polis Revista Latinoamericana* 4, 2- 19 Accesible en <http://polis.revues.org/7138>

La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica

Cultural heritage education. Challenges and guidelines to cultural heritage training for citizens in Latin America

Zaida García Valecillo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

Fecha de recepción del original: Septiembre 2015

Fecha de aceptación: Noviembre 2015

Resumen

El patrimonio cultural en la sociedad latinoamericana es un capital cultural, engranado a la vida cotidiana de la ciudadanía y a su identidad. Este ocupa roles y espacios sociales que van más allá de la valoración histórica o artística. La Educación Patrimonial (EP) puede contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y responsable frente a su papel en la conservación. Esto implica reflexionar sobre los retos que enfrenta la EP, para luego establecer pautas que orienten su estudio y ejecución. Este es un estudio documental donde se contrastan autores y enfoques para lograr un análisis crítico sobre esta temática.

Palabras Claves: Educación Patrimonial, patrimonio cultural, ciudadanía crítica, Latinoamérica

Abstract

Cultural heritage in Latin American society is such a cultural capital, geared with citizens' daily life and identity. It takes up roles and social spaces that go beyond historical and artistic assessment. Cultural Heritage Education may help teaching critical and responsible citizen their role in conservation. This implies to think about the challenges of Cultural Heritage Education, later to establish guidelines to direct its study and implementation. This is a documentary research in which authors and approaches are contrasted in order to achieve a critical analysis on this subject.

Key words: Cultural Heritage Education. Cultural Heritage. Critical citizens. Latin America.

En las últimas décadas ha surgido en Latinoamérica la inquietud de redefinir las estrategias educativas vinculadas al patrimonio cultural y abrir nuevos espacios de investigación. Esto representa un cambio de enfoque que permite visualizar experiencias educativas-patrimoniales en diversos contextos e identificar una particular didáctica del patrimonio, más allá de la educación museística donde se centraba este tipo de estudios. Paralelamente, esta tendencia ha cobrado cuerpo internacionalmente, a tal punto que se habla de un área particular denominada Educación Patrimonial (EP); donde se exploran los vínculos entre patrimonio e identidad cultural, didáctica del patrimonio y enfoques educativos para abortar la relación ciudadanía-patrimonio-sociedad. Esto conduce a la producción de teorías, sistematización de experiencias, estudios comparativos, propuestas innovadoras, entre otras acciones; que a su vez impulsan la EP como área de investigación dentro de las Ciencias de la Educación y abre un espacio de exploración dentro la Gestión Patrimonial. En una región caracterizada por la desigualdad, como Latinoamérica, la EP puede contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y responsable de su patrimonio cultural, a elevar la autoestima, así como al desarrollo sostenible de la sociedad. Frente a este reto es necesario iniciar una aproximación a las ideas que rodean la EP en Latinoamérica, a través de la identificación de puntos coincidentes que permitan establecer fundamentos teóricos y estrategias educativas; lo cual contribuirá al diseño de políticas (tanto en el sector educativo como cultural), la formación docente y la apropiación social de los bienes patrimoniales. En un primer momento se podría pensar en la complejidad de abarcar este extenso territorio y su diversidad cultural; sin embargo los estudios culturales regionales, productos de investigación y proyectos educativos dentro de la gestión patrimonial nos proporcionan una muestra de las ideas que subyacen en la EP en Latinoamérica.

Para iniciar este análisis es necesario contextualizar la relación patrimonio cultural- sociedad en Latinoamérica, a partir de estudios regionales que abordan: procesos sociales y consumos culturales. En tal sentido, la conservación del patrimonio cultural (especialmente el patrimonio material) tuvo un papel importante en la fundamentación de las políticas culturales del Estado moderno, pues estos representaban la identidad nacional. Esta narrativa unificadora de la diversidad cultural de cada país se presentaba en los museos y en los libros de texto distribuidos a nivel nacional. Esto daba la idea unívoca de un territorio, una etnia, una región o ciudad (García Canclini, 1987). En la segunda mitad del siglo XX un buen porcentaje de la población Latinoamérica se desplazó del campo a la ciudad en corto tiempo, rompiéndose así la idea de las monoidentidades. En 1950 el 41% de la población residía en ciudades y en el año 2000 es el 78%, esta movilización dio como resultado fuertes transformaciones en ciudades históricas, hasta la conformación de megaciudades como Ciudad de México, Sao Paulo o Buenos Aires. Los efectos se ven, por ejemplo en los centros históricos, donde la cantidad de personas que residen en estos espacios es menor que la población que transita. Han dejado de ser espacios de encuentro para convertirse en lugares de tránsito; por lo cual se valora más la circulación de las personas, los servicios y el suministro de información que las necesidades de convivencia de la ciudadanía (Carrión, 2001). Paralelamente, el patrimonio cultural debe convivir con una dinámica social latinoamericana

donde los altos niveles de pobreza, los efectos del cambio climático, deserción escolar, embarazo precoz, delincuencia, inflación, entre otros factores son parte de la cotidianidad. Según la CEPAL a pesar del crecimiento económico de la región, las proyecciones indican que 167 millones de personas viven en la pobreza, de las cuales 71 millones lo hacen en la indigencia, “la pobreza persiste como un fenómeno estructural característico de la realidad latinoamericana” (2014: 61).

Por otra parte, el patrimonio cultural en esta región se caracteriza por la diversidad de manifestaciones culturales tangibles e intangibles, producto de un largo proceso de hibridación cultural. Sus bienes patrimoniales tejen una trama que conecta la monumentalidad (Prehispánica, colonial, republicana y moderna), la creación de importantes obras de arte con las tradiciones populares, los conocimientos ancestrales y la memoria colectiva de sus pueblos. En la actualidad Latinoamérica cuenta con 91 bienes materiales declarados de Patrimonio Cultural de la Humanidad y 47 manifestaciones culturales en la Lista Representativa de Patrimonio Inmaterial, muchos de estos bienes patrimoniales se encuentran en una encrucijada frente a los profundos cambios que conllevan los procesos de globalización y las “políticas de desarrollo”. En este contexto los valores patrimoniales y las identidades étnicas-culturales (que tienen un espacio social importante en la región) interactúan constantemente con las industrias culturales, la tecnología de la información y la comunicación y el consumo de los bienes culturales (patrimoniales o no); reestructurándose así los vínculos con el patrimonio y sus significados. En tal sentido, la Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Consumos Culturales (OEI, 2014) señala que en el 2013 el 62% de los encuestados admitió no haber visitado algún patrimonio material en los últimos 12 meses y el 60 % admitió no haber asistido a algún patrimonio inmaterial en los últimos 12 meses. Asimismo señala que alrededor del 27% asistió a estos patrimonios con una frecuencia “entre 1 y 3 veces”; igualmente se infiere una relación estrecha entre asistencia y educación.

En la medida en que las personas no tienen un contacto directo con los bienes patrimoniales se pierde la relación entre los ciudadanos, los valores patrimoniales y sus significados. Se olvida el papel que han tenido estos bienes en la vida cotidiana y se omite su importancia en la conformación de la identidad cultural individual y colectiva. Frecuentemente se observa el desconocimiento del pasado, aún en los entornos más inmediatos como puede ser la familia. Tal como lo señala Hobsbawm “... los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, ... En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo creen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven” (1994: 13). La sociedad contemporánea en su cotidianidad ha dejado de construir puentes que conecten a las personas con su pasado. Se evidencia una “amnesia generacional” donde los objetos, sitios históricos, idiomas indígenas o piezas arqueológicas van perdiendo significado para los ciudadanos locales, aunque algunos de estos bienes culturales formen parte de la colección de un museo o estén declarados como patrimonio. Por ello la importancia de generar programas educativos de forma constante y a largo plazo; de tal manera que pueda ejercer un impacto en la valoración social del patrimonio y su conservación.

Dentro de este panorama, los procesos educativos en contextos patrimoniales adquieren características que van más allá de los valores formales de los bienes (estilos arquitectónicos, técnicas, artistas, etc), pues se requiere incorporar conexiones afectivas e identitarias que contribuyan a la formación de la ciudadanía. De ahí nace la necesidad de llevar un seguimiento de las tendencias y enfoques aplicados en las experiencias educativas vinculadas al patrimonio cultural y sistematizarlas. La EP pueden aportar elementos en el desarrollo de competencias ciudadanas que permitan abordar la participación para la protección del patrimonio, el manejo pacífico de conflictos, la apropiación social de los bienes patrimoniales y la difusión de su valores (Bravo, 2009; Rodríguez, 2009; Jiménez, Bravo y Osandón, 2013; García, 2014).

Patrimonio Cultural: Aproximación a un constructo

La custodia de bienes patrimoniales según sus valores mágico-religiosos, conmemorativos, históricos, artísticos entre otros, ha estado presente a lo largo del tiempo, aunque no siempre bajo los mismos criterios de valoración; pues estos se van transformando de acuerdo al pensamiento humano y a las dinámicas sociales. Pero ¿Qué es el patrimonio cultural?, existe una abundante bibliografía que busca definir el término Patrimonio Cultural (PC), en su mayoría destaca la capacidad que tienen los bienes patrimoniales de representar el legado cultural de una sociedad para las futuras generaciones, así como su importancia para establecer la identidad cultural de cada ciudadano. En la actualidad diversos sectores de la sociedad buscan definir este término de acuerdo a sus intereses o formas de pensar: organismos internacionales, gobiernos e investigadores, cada sector destaca en su definición la relevancia de determinados aspectos del patrimonio cultural. Dentro de los organismos internacionales sobresale la trayectoria de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y sus organismos adscrito como: ICCROM, ICOMOS y ICOM, los cuales desde mediados del siglo XX han construido un marco referencial y legal del PC con el consenso de los especialistas y los Estados miembros. El resultado son una serie de convenciones emitidas por la UNESCO que ratifican el compromiso de los países para la protección del patrimonio cultural en todo el mundo. Entre ellas destaca la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972), este documento, aun vigente, señala que el PC estará conformado por monumentos, conjuntos y lugares, igualmente establece los criterios de valoración para la declaración de patrimonio mundial. Posteriormente se formula la Declaratoria de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales donde se señala que

“El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan un sentido a la vida. Es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo: la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas” (UNESCO, 1982) [Documento en línea].

En esta definición se observa una concepción de patrimonio cultural más abarcante donde se agrupa tanto el patrimonio material como inmaterial y se reconoce el valor de la producción artística, no importando su origen. Este documento es una referencia importante, aun no conlleva a un compromiso, por parte de los países miembros de la organización, para adoptar esta definición como propia. En el transcurrir del tiempo, nacen nuevas categorías de PC como Paisajes Culturales e Itinerarios Culturales, las cuales representan las relaciones, en muchos casos ancestrales, entre los pueblos y su ambiente natural. Finalmente, en el 2003 se aprueba la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Intangibles y en el 2005 la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, donde se reconoce el valor de los patrimonios inmateriales, el rol protagónico de las comunidades y los derechos de autor a los exponentes de las manifestaciones. Ambas convenciones representan un paso muy importante en Latinoamérica, pues son documentos que inciden en las legislaciones de los países. Estos instrumentos legales son un apoyo a la larga lucha que han tenido los pueblos indígenas en el reconocimiento de sus culturas por parte de los Estados. Como se puede observar el término PC para la UNESCO ha transitado por un largo camino donde se diversifican los elementos que lo constituyen y sus implicaciones sociales y políticas. Por lo tanto, es un término que permanece en constante construcción, pues busca retratar la complejidad de la creación humana a lo largo del tiempo y sus significados, para luego poder entrelazarlo con las grandes reflexiones y problemáticas del mundo contemporáneo.

Por otra parte, cada país diseña sus políticas patrimoniales y define sus marcos de referencia en materia de patrimonio cultural, algunas veces dichas políticas pueden estar influenciadas por agendas globales. Es así que la concepción de patrimonio igualmente se transforma de acuerdo a las tendencias de conservación globales, experiencias e investigaciones desarrolladas por las naciones. Desde principios del siglo XX se puede observar, en algunos países latinoamericanos, la creación de organismos gubernamentales encargados de establecer el marco legal y conceptual de la gestión del patrimonio cultural. Un ejemplo de ello es el Instituto de Patrimonio Histórico (IPHAN) de Brasil, el cual concibe el PC como

“... el conjunto de acontecimientos, logros y representaciones de un pueblo. Él está presente en todas partes y actividades: en las calles, en nuestros hogares, en nuestros bailes y la música, las artes, museos, escuelas, iglesias y plazas. En nuestras formas de hacer, crear y trabajar. En los libros que escribimos, la poesía que declamamos, en los juegos que hacemos, en los cultos que profesamos. Es parte de nuestra cotidianidad, forma las identidades y determina los valores de una sociedad. Es lo que nos hace ser lo que somos.” (IPHAN, s/f). [Documento en línea].

Aquí se puede ver como el término PC no solo está asociado a la diversidad de bienes patrimoniales, sino a su papel en la conformación de la vida cotidiana y las identidades que de ahí surgen.

Otro sector importante en la construcción del concepto de PC son los investigadores, quienes desde la reflexión, análisis, comparación, formulación de ideas buscan captar e interpretar las percepciones y roles del patrimonio cultural en una sociedad globalizada. En tal sentido, algunos investigadores latinoamericanos han abordado su concepción desde los Estudios Culturales o desde la Gestión Patrimonial. Un ejemplo de ello es Molina (2007) quien señala que el PC es una construcción social, cultural e histórica que se da en un lugar y tiempo determinado. Por lo tanto el reconocimiento de los bienes (materiales o inmateriales) dependerá del grupo social que así lo considere en ese momento y de la ratificación de su valor por las siguientes generaciones. El PC visto como un sistema de representación que va más allá de una sociedad colmada de objetos y manifestaciones. Por otra parte, para García Canclini los bienes patrimoniales son espacios de complicidad social que “expresa la solidaridad que une a quienes comparten un conjunto de bienes y prácticas que los identifican” (1987: 11); lo que indica que su valoración no depende del bien en sí mismo, sino de una sociedad que reconozca en él signos de identidad. Dicho reconocimiento no es inmutable, en la medida que los bienes patrimoniales se alejan del contacto diario con los ciudadanos se pierde su significado. Como se puede observar, para los investigadores la definición de patrimonio cultural no es unívoca, ni se mantiene detenida en el tiempo, por lo contrario ésta se encuentra en constante revisión y cuestionamiento, pues va a depender de muchas variables intelectuales, ideológicas, sociales entre otras; sobre todo porque involucra los valores simbólicos de una sociedad. Por ello, el área patrimonial es un componente importante en las investigaciones referidas a los estudios culturales, gestión cultural, sociología, arte o antropología y en cada especialidad el término adquiere otros matices.

Un acercamiento a la Educación Patrimonial en Latinoamérica

Hasta la conformación del Estado moderno el rol educativo de los bienes patrimoniales era asumido por la sociedad como un mecanismo para transmitir su legado histórico-cultural a las sucesivas generaciones. Con la creación de las repúblicas esa función del PC se reflejó en los sistemas educativos, particularmente en las asignaturas de Historia o Educación Artística y en instituciones como los museos. Por otra parte, si bien las convenciones anteriormente mencionadas señalan la importancia de la educación para la protección del patrimonio, ésta pocas veces se hace presente en los planes de manejo (Instrumentos de planificación para la gestión de un bien patrimonial) como un aspecto estructural y de largo plazo. Se sabe que se realizan diversas experiencias educativas empleando el PC como recurso didáctico, tanto en educación formal y no formal; sin embargo, en su mayor parte, están poco sistematizadas. Para finales del siglo XX se observa la inquietud de investigar sobre la educación en el ámbito patrimonial de forma más exhaustiva, los resultados se ven reflejados en publicaciones científicas y eventos especializados que buscan dibujar el panorama y formular propuestas. De esta manera, se observa un impulso a la Educación Patrimonial (EP) como área disciplinar de investigación y formación a nivel internacional; cuyo centro de interés son los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito patrimonial tomando como base las personas y su contexto cultural, más allá de reafirmar el valor del

bien (Fontal, 2003). Simultáneamente la EP debe atender a los grandes retos educativos que se vislumbran para la sociedad global en el siglo XXI, los cuales giran en torno a lograr que la educación pueda llegar a todas las personas y contribuya a un desarrollo humano sostenible.

En Latinoamérica, se puede identificar investigadores en EP que han venido reflexionado entorno a la delimitación y fundamentación de esta área, así como sus implicaciones en la sociedad. Estas investigaciones nos proporcionan una muestra de los contextos en que se desarrolla la EP, las estrategias diseñadas y las ideas que apuntalan los proyectos. Algunas de ellas hacen énfasis en la relación EP-reafirmación de la identidad, la autoestima, la vivencialidad, emocionalidad y el afecto, aunado a los conocimientos técnicos de cada categoría de patrimonio. Los resultados se orientan hacia una visión de la EP transdisciplinaria, capaz de relacionar la valoración de los bienes culturales y de las personas como PC con el pensamiento crítico, relación hombre-ambiente, la transversalidad del conocimiento, entre otros aspectos. Las investigaciones denotan un avance en el camino a la consolidación de esta área como especialidad, tal como lo indican Florêncio:

... la Educación Patrimonial superó las acciones centradas en colecciones y edificios aislados para la comprensión de los espacios territoriales como un documento vivo, capaz de leer e interpretar a través de múltiples estrategias educativas. Por lo tanto, debe ser entendida como eficaz para articular conocimientos diferenciados y diversificados, presentes en los planes de estudio de las asignaturas en los niveles de educación formal y también en el contexto de la educación no formal. Así, también, es fundamental concebir la Educación Patrimonial en su dimensión política, a partir de la concepción de que tanto la memoria y el olvido son productos sociales (2015: 23).

Al analizar los libros, artículos científicos y memorias de congresos (Congreso Educación, Museos y Patrimonio, Chile 2006-2014) en la región, se observa un consenso en la intención de establecer la EP como campo de estudio. En dichos documentos se encuentran ideas que son constantes entre los investigadores y se pueden agrupar en tres grandes grupos: El primero, es el diseño, ejecución, evaluación y sistematización de procesos educativos para el reconocimiento y apropiación social del patrimonio cultural; segundo, fortalecimiento de las identidades culturales individuales y colectivas; Tercero, el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que le proporcione al sujeto herramientas para la formación de una ciudadanía cultural. Es así como, el primer grupo analiza la inserción del PC en el sistema educativo, propone estrategias y recursos para el desarrollo de la EP en el aula y estudia la planificación de acciones educativas a partir del sujeto y su “sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual. Es decir, a partir del conocimiento de su particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipatoria de su cultura” (Cantón, 2009: 36). Aquí se estaría planteando una EP contextualizada de acuerdo a las características del currículo, la exploración de las percepciones y sentimientos de los participantes frente a los bienes patrimoniales. Este enfoque parte de una percepción contemporánea del patrimonio para luego conectar con los valores simbólicos de cada persona.

El segundo grupo de investigadores se centran en la representatividad de los bienes como símbolo de las identidades culturales. Estas investigaciones asumen la diversidad biológica y cultural como parte de la riqueza patrimonial que caracteriza a un territorio y como capital cultural. En tal sentido, la EP es un espacio de “alfabetización cultural” donde el ciudadano construye sus conexiones personales y colectivas con el PC, evalúa la noción de patrimonio desde su perspectiva e implicaciones en la vida cotidiana. Un espacio de reflexión donde el ciudadano esté consciente de sus derechos culturales y de la defensa de los mismos a largo plazo. Es por ello que Horta, Grunberg y Monteiro, señalan que la EP es

“...un proceso permanente y sistemático de trabajo educacional centrado en el patrimonio cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo... La Educación Patrimonial es un instrumento de “alfabetización cultural” que posibilita al individuo hacer una lectura del mundo que le rodea, elevando la comprensión del universo sociocultural y la trayectoria histórico-temporal en la que está insertado. Este proceso conduce a una mayor autoestima de los individuos y comunidades y la valoración de la cultura brasilera, comprendida como múltiple y plural... El conocimiento crítico y la apropiación consciente de las comunidades de su patrimonio son factores indispensables en el proceso de preservación sustentable de sus bienes, así como el fortalecimiento de los sentimientos de identidad y ciudadanía” (1999: 6)

De esta manera, la educación patrimonial dentro de este grupo va más allá de los criterios de valoración formales expuestos en una declaratoria oficial. La EP busca fortalecer el reconocimiento del patrimonio cultural como plataforma para el diálogo e intercambio de saberes como mecanismo de aprendizaje, identificación de problemáticas y el desarrollo de capacidades para la participación en la defensa de los derechos culturales. En tal sentido, los investigadores toman diversos fundamentos teóricos y metodológicos de la educación como puede ser: el constructivismo, educación popular, didáctica de las artes y de la historia, investigación acción entre otros.

Por otra parte, las investigaciones del tercer grupo señalan que educar en el patrimonio son procesos pedagógicos que indagan en la construcción y comprensión de los imaginarios y están dirigidos a la formación de una ciudadanía activa. Donde el ciudadano reafirme sus procesos identitarios a través del uso, disfrute, convivencia y significados en y con el PC dentro de la dinámica de la vida cotidiana y fortalezca el desarrollo local (Bravo, 2009; Ibarra y Ramírez, 2014). Actualmente, la formación de un ciudadano no responde a una concepción de comunidad nacional; por lo contrario, busca la formación de competencias para el manejo y apropiación del conocimiento, habilidades para la participación, valores para el sentido de pertenencia y herramientas para la convivencia democrática (Jiménez, Bravo y Osandón, 2013). De esta manera, es posible potenciar formas de ciudadanía más abiertas, creativas, comprometidas y resilientes que respondan a los retos que conlleva la valoración del patrimonio cultural en el siglo XXI.

Cada grupo de investigación proporciona indicios para profundizar en el conocer, hacer, vivir y ser de la EP en la educación formal, pero también asoma un mundo de posibilidades dentro de la gestión social del patrimonio. En conjunto se destacan inquietudes referidas a: la constante articulación entre sociedad, educación y patrimonio, las conexiones simbólicas y afectivas entre el patrimonio y las personas en medio del tejido social y las posibilidades de utilizar el PC como un recurso para la formación ciudadana. Se trata de dibujar mapas donde cada individuo se reconozca “como parte del patrimonio” y “tome parte” en las decisiones que afecta a los bienes patrimoniales. Es un largo camino para indagar qué se hace y cómo se hace la EP.

Líneas de acción de la EP en Latinoamérica

En la región se realizan diversas actividades y proyectos de EP a través de instituciones públicas y privadas, lamentablemente, pocas dejan registro de las etapas e ideas que las sustentan, por lo cual la información se encuentra en informes o testimonios que no se han publicado y eso dificulta su estudio (García, 2013). Sin embargo, entre las experiencias registradas se puede ver que la EP se proyecta como un área transdisciplinaria, principalmente en tres líneas de acción: Educación Formal, Educación No Formal y EP y Participación Ciudadana. En este contexto el análisis de los enfoques y didácticas aplicadas en cada línea de acción contribuirá a la formación profesional de los docentes de aula, educadores de museo y promotores culturales; de tal manera, que se pueda impulsar el análisis crítico de la realidad frente al PC y propicie la intervención de la ciudadanía en la protección del patrimonio (García, 2009). De esta forma, la EP se aleja de una educación centrada en fechas, datos, personajes, elementos de expresión artística y conceptos.

EP en la Educación Formal: Se plantea como una posibilidad para trabajar el PC de forma transversal, siendo el PC un eje temático desde el cual se abordan los contenidos de diversa asignaturas; el PC como recurso para el aprendizaje; el PC como mecanismo de apropiación de los espacios patrimoniales; formación docente en materia de patrimonio; el uso de las TIC para la aproximación a los valores patrimoniales, etc. EP y formación ciudadana vista como una acción transdisciplinaria donde se conecta con temáticas como: resolución de conflictos, derechos humanos, participación, entre otros aspectos. Un ejemplo en esta línea de acción es el *Kit educativo “Nuestro patrimonio cultural”* (Ministerio de Cultura, Perú, 2011) el cual es un material diseñado para trabajar el PC en el aula, contiene siete apartados: patrimonio arqueológico, patrimonio histórico, patrimonio inmaterial, antología, guía del docente, juegos y galería de imágenes, todo ello se encuentra impreso o se puede descargar desde la página web del ministerio.

EP en la Educación No Formal: Es vista como un mecanismo de acceso a los valores culturales, capacitación y aprendizajes significativos a través de la Educación Museística, la Animación de Sociocultural y Educación y capacitación a través de internet (*e-learning*), en contextos como: Museos, bibliotecas, centros de interpretación, parques, centros histórico, calle, escuelas, espacios virtuales, juegos entre otros. En tal sentido, los museos tienen una larga trayectoria educativa y una particular manera de abordar la didáctica del patrimonio en la región. Tal como lo señala

la Alderoqui y Pedersolí (2011) la educación en los museos explora las experiencias lúdicas y cognitivas de los visitantes para que éste encuentre un espacio significativo para el diálogo, con historias que permiten vivir sensaciones y crear nuevas interpretaciones. Al mismo tiempo se han creado espacios para la EP en e-learning como es el caso de *PEPA* (Programa de Educación Patrimonial) diseñado por el Consejo de Monumentos Nacionales (Chile) y el Programa Pasos (Municipalidad de Viña del Mar, Chile) ambos están dirigidos principalmente a niños; contienen información de los bienes patrimoniales y actividades interactivas. La EP a través del internet (dirigida a diversos públicos) abre la posibilidad de explorar otros mecanismos de enseñanza. Esta modalidad se caracteriza por la inmediatez, la hipertextualidad y la interactividad, lamentablemente, el internet se utiliza poco dentro del consumo cultural referido a museos, según la Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Consumos Culturales (OEI, 2014) solo el 4% de los encuestados manifiestan navegar por las páginas de los museos. Art Project es un espacio de recorridos virtuales en museos y sitios de arte, ahí solo se encuentran 13 museos latinoamericanos. Estos datos se pueden contrastar con los obtenidos en la encuesta Museos Latinoamericanos y Tecnología de la Comunicación (Tsagarak, 2011) donde se observa una debilidad en materia de servicios educativos como: exposiciones virtuales, recorridos virtuales y en 360°, materiales para maestros y profesores, así como documentos, videos en línea y juegos entre otros. El documento señala que muchos museos “todavía no han vislumbrado el alcance del público virtual con el que se están comunicando (evidentemente miles de veces mayor que sus visitantes físicos y con necesidades específicas)” [Documento en línea].

Otro aspecto relevante en esta región es la inquietud de trabajar directamente con las comunidades; es así como, en los años setenta se crearon los museos comunitarios, el primero fue una extensión del Museo de Antropología Nacional de México en 1972. Este tipo de museos se organizan conjuntamente con la comunidad y ésta tiene diversos grados de participación y compromiso (DeCarli, 2004). Su objetivo principal es la divulgación y educación sobre la historia y la cultura local, desde la visión de los habitantes. Su fortaleza dependerá del grado de participación de la comunidad y la formación de generaciones de relevo que logren la sostenibilidad del museo. Un ejemplo de esta acción comunitaria de estas instituciones es el *Programa Museo + Comunidad* (Museo de Antioquia, Colombia), en el cual el museo acompaña a los habitantes y líderes de diversas comunidades de la ciudad, para que ellos mismos realicen trabajos de investigación y reflexión de memoria, patrimonio y territorio, trabajo que parte de una pregunta base: ¿qué es lo más importante que tiene tu barrio y tu comuna? Así, se exploran las realidades culturales, sociales, económicas y políticas [Documento en línea].

EP y participación ciudadana: Se concibe la acción educativa como una herramienta de gestión social del patrimonio que contribuye a generar procesos de participación ciudadana, apropiación social y empoderamiento de las comunidades, pero al mismo tiempo se retroalimenta a través de los diversos niveles de compromiso ciudadano que se van alcanzando (García, 2014). Un ejemplo de esta línea de acción es el *Programa patrimonio, ciudadanía y desarrollo. Proyecto Mara* (Instituto Nacional de Cultura, 2006, Perú) El programa fue concebido como una estrategia para

reducir la pobreza en espacios patrimoniales y se planteaba la necesidad de incorporar una visión integral y participativa en zonas económicamente deprimidas. En tal sentido, se realizó el Proyecto Maras ubicado en provincia de Urubamba, cerca de la ciudad de Cuzco. Entre los tres componentes fundamentales se encontraba el área educativa, la cual abordó la capacitación docente en materia de PC, actividades educativas con niños que integraban las artes, la literatura y el patrimonio y formación de jóvenes en programas de protección del PC (Benavente, 2006).

La EP en Latinoamérica se abre camino ante los retos

En la actualidad, la sostenibilidad de un patrimonio cultural exige medidas que van más allá de la investigación, registro, intervención (restauración o revitalización), leyes y reglamentaciones. La conexión simbólica con los bienes patrimoniales y el sentido de pertenencia no se decreta, es evidente la necesidad de articular acciones educativas que conecten a los ciudadanos con sus valores culturales y el desarrollo social de las comunidades. Pero ¿cómo evitar que los bienes patrimoniales se vacíen de significado y se sentencie su “muerte social” (se comprende como muerte social del patrimonio cultural el fenómeno donde los bienes patrimoniales pierden su sentido dentro del imaginario social, son lugares de tránsito)? ¿Cómo lograr que los bienes patrimoniales formen parte de las vidas cotidianas y sean un conector entre el pasado y el presente? ¿De qué manera fomentar la formación de una ciudadanía cultural capaz de asumir responsabilidades y participar en la toma de decisiones en el proceso de gestión? ¿Cómo se articula el PC en niveles y modalidades del sistema educativo? ¿Sobre qué bases teóricas fundamentar la EP como área de estudio y práctica pedagógica?. Estos interrogantes conducen a reflexionar en cuanto a los horizontes de la EP en la región y los retos que debe afrontar. El contexto presentado en este estudio abre un abanico de desafíos para la EP a lo interno de los países latinoamericanos, pero también como región. A continuación se presentan algunos retos identificados en el transcurso de este estudio, los cuales buscan resaltar los espacios a desarrollar por la EP y puntos de encuentro en las investigaciones analizadas.

1. Construcción de fundamentos teóricos de la EP latinoamericana a partir de las experiencias de cada país, la reflexión y el consenso entre los investigadores.
2. La EP como disciplina debe responder a los grandes retos que plantea la sociedad global y local en materia de educación y cultura.
3. Propiciar la incorporación de la EP en el diseño de las políticas patrimoniales y educativas de cada país.
4. Vincular la EP con otras áreas como desarrollo sostenible, gestión de riesgo, turismo entre otras, así como con diversas especialidades de la educación.

5. La EP en cada país de Latinoamérica debe convivir con problemáticas socioeconómicas, políticas y culturales que inciden en la valoración del patrimonio, ¿Bajo qué criterios abordar estos contextos?.
6. Potenciar formas de ciudadanía crítica frente al patrimonio cultural que respondan a las exigencias de la sociedad del siglo XXI.
7. Incrementar y diversificar la oferta en e-learning dirigida al patrimonio cultural.
8. Fomentar el intercambio de experiencias y aprendizajes entre los educadores patrimoniales latinoamericanos.

Algunas pautas orientadoras para la EP en Latinoamérica

En el transcurso del texto se analizaron los espacios por donde se desplaza la EP en Latinoamérica, así como las ideas que subyacen en su concepción y ejecución. De lo cual se desprende que la Educación Patrimonial en esta región no sólo tiene como objeto de estudio una educación dirigida a la valoración artística e histórica del patrimonio cultural de un país o la conservación de los bienes, sino la conformación de un cuerpo teórico y la creación de herramientas metodológicas. A partir de estas reflexiones se desprenden algunas pautas orientadoras para abordar la EP en función a los retos anteriormente identificados:

1. Propiciar el estudio y sistematización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EP en cada país latinoamericano por parte de investigadores locales, para la divulgación de los enfoques empleados. De esta manera, se puede hacer un seguimiento de la trayectoria de estos enfoques, contrastarlos y establecer elementos teóricos que dibujen la EP latinoamericana con más precisión.
2. Tomar en cuenta los documentos que hacen frente a los retos de la sociedad global y que se pueden conectar con la EP. Recientemente la ONU (2015) aprobó por unanimidad los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030), los cuales tendrán incidencia en el diseño de políticas nacionales referidas a educación, cultura, ambiente entre otros sectores y en el financiamiento de planes y proyectos. En tal sentido, en su objetivo 4 señala la necesidad de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Buscando garantizar que todos los alumnos adquieran los *conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible*, mediante una educación para el desarrollo que aborde los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, *la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible*, entre otros medios (Meta 4.7).
3. En Latinoamérica un número significativo de bienes patrimoniales pierden espacios de identidad cultural en la ciudadanía; frente a las grandes desigualdades sociales, económicas y educativas de la región. Buscar recuperar ese espacio implica centrar el proceso educativo entorno a las

personas y su percepción del PC, en vez de centrarlo en el valor histórico o artístico del bien patrimonial. Esto brinda la posibilidad que sea la persona la que determine el papel del PC en su identidad cultural individual y social, para luego propiciar un mayor grado de compromiso frente a esos bienes.

4. La protección de la diversidad cultural del PC latinoamericano, conlleva a pensar en estrategias educativas no convencionales para la sostenibilidad de los bienes patrimoniales. Estrategias que puedan establecer conexiones entre los bienes y la cotidianidad de los ciudadanos, con sus creencias y afectos. Para ello incorporar enfoques educativos provenientes de área como: resolución de conflictos, procesos de empoderamiento, participación ciudadana, desarrollo sostenible entre otros.
5. Es difícil lograr un cambio de actitud que sea favorable a la valoración del PC, y por ende un compromiso real, si la EP no se mantiene de forma constante como parte de las políticas públicas. Los cambios significativos en esta materia ameritan acciones educativas a largo plazo, que se ejecuten de forma periódica y sean evaluadas. Esto quiere decir que las acciones puntuales, sin ningún tipo de seguimiento y refuerzo están destinadas al fracaso. Es necesario establecer planes de formación que proporcionen herramientas a docentes de aulas y de museos para abordar el PC, sistematizar sus experiencias y aprender desde su hacer.
6. La EP tiene el desafío de formar a una ciudadanía activa y crítica que maneje el conocimiento, se apropie de los valores patrimoniales y participe en la defensa de sus derechos. Por lo tanto, la EP estará caracterizada por una dinámica relación entre el sujeto, la resignificación de los bienes patrimoniales y la cotidianidad.
7. La educación en e-learning aplicada al patrimonio abre un espacio novedoso dentro de la EP. Los mecanismos generados a partir de las TIC permiten desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma asincrónica; de esta manera, la construcción del conocimiento sobre el PC es directa y personal. La Geolocalización, realidad aumentada, diseños de App, recorridos virtuales entre otras estrategias brindan la posibilidad de llegar a más público y lograr distintos niveles de interactividad.
8. Difundir los proyectos de EP y facilitar el acceso a la documentación propicia el intercambio entre los educadores e investigadores, lo cual facilita la construcción de redes donde los integrantes se puedan apoyar mutuamente.

A lo largo de este estudio se presenta el análisis de los datos recopilados en torno a la EP en Latinoamérica y sus procesos de construcción como área emergente de investigación. Aquí resultó evidente la importancia del patrimonio cultural dentro de la sociedad contemporánea, donde ocupa roles sociales, económicos y políticos que van más allá de la valoración artística e histórica. Esto implicó identificar investigaciones regionales realizadas por organismos de cooperación internacional que describen el contexto latinoamericano en el cual se desenvuelve la EP. Seguidamente localizar investigaciones y experiencias pedagógicas con el patrimonio cultural, donde cada una expone un particular punto de vista y su metodología. En esta etapa se identificaron las ideas que fluyen entre las investigaciones y experiencias, para luego determinar puntos de coin-

cidencia o complementariedad que permitan establecer espacios de discusión y contribuyan a la creación teórica-práctica de la EP. A partir de estas consideraciones se formularon los retos y pautas, anteriormente presentados, como una aproximación a nodos de investigación que giran alrededor de la EP en Latinoamérica y abren la puerta a la exploración de espacios, poco transitados por la EP, y formular alcances en esta especialidad a corto y mediano plazo.

Referencias

BENAVENTE, Edwin. (2006). “Proyecto Maras: una experiencia de gestión cultural participativa”. En: Casos de Gestión Cultural en el Perú. INC: Perú. [en línea]. <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/847.pdf>. [Consulta: 03.11.2011].

BRAVO, María. (2009). “Patrimonio y cultura: Políticas y pedagogías, apuestas y propuestas hacia la construcción de ciudadanía cultural”. En: Políticas y gestión para la sostenibilidad del patrimonio urbano. Bogotá: CEJA.

CANTÓN, Valentina. “La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana”. [en línea]. Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica. [publicación seriada en línea]. N.º 154. Marzo 2009. <http://www.correodelmaestro.com/antiores/2009/marzo/incert154.htm>. [Consulta: 03.05.2012].

CARRIÓN, Fernando. (2001). “Centro Histórico: Relación social, globalización y mitos”. En: Políticas y gestión para la sostenibilidad del patrimonio urbano. Bogotá. CEJA.

CEPAL. “Panorámica Social de América Latina”. [en línea]. 2014. <http://www.eclac.cl/noticias/paginas/8/33638/091119_VERSIONFINALNESPANOLpansocial.pdf>. [Consulta: 03.07.2015].

CONSEJO DE MONUMENTOS NACIONALES. “PEPA. Programa de Educación Patrimonial” (Chile). [en línea]. <http://www.aprendeconpepa.cl/>. [Consulta: 22.09.2015].

DECARLI, Georgina. “Un Museo sostenible: museo y comunidad en la preservación activa de su patrimonio”. [en línea]. 2004. San José, Costa Rica: Oficina de la UNESCO para América Central. http://www.lacult.org/docc/2004_Un_Museo_Sostenible_ILAM.pdf. [Consulta: 1-10-2012].

FLORÊNCIO, Sônia. “Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais” [en línea]. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial. [publicación seriada en línea]. Fortaleza: Secultfor: Iphan. Vol. 1. 2015. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_vol1%283%29.pdf. [Consulta: 25.08.2015].

FONTAL, Olaia. (2003). Educación Patrimonial. Teoría y Práctica en el Aula, el Museo e Internet. Asturias, España: Trea.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. (1987). “¿Quiénes usan el patrimonio?. Políticas culturales y participación social”. Antropología. Boletín oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Nº 15-16.

GARCÍA, Zaida. (2013). “La Educación Patrimonial en Venezuela desde una Visión Latinoamericana. Una propuesta de modelo teórico”. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, España.

GARCÍA, Zaida. “¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos?. Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural” [en línea]. Revista Pasos (España) [publicación seriada en línea]. Vol 7. Nº 2. 2009. http://www.pasosonline.org/Publicados/7209/PS0209_9.pdf. [Consulta: 10.09.2010].

GARCÍA, Zaida. “Espacios que construyen ciudadanía: La Educación Patrimonial en la Gestión del Patrimonio Cultural desde América Latina” [en línea]. Revista América Patrimonio (Chile) [publicación seriada en línea]. Nº 6. 2014. http://revistaamericapatrimonio.org/rev_6_13.pdf. [Consulta: 10.09.2015].

HOBSBAWM, Eric. (1994). Historia del siglo XX. Madrid: Crítica.

HORTA, María de Lourdes, Grunberg, Evelina y Monteiro, A Adriane. (1999). Guía básica de educação patrimonial. Brasilia: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

IBARRA, Macarena y RAMÍREZ, Cecilia. “Educación patrimonial en Chile. Una propuesta para el desarrollo de la identidad local” [en línea]. Revista América Patrimonio (Chile) [publicación seriada en línea]. Nº 6. 2014. http://revistaamericapatrimonio.org/rev_6_13.pdf. [Consulta: 19.02.2015].

IPHAN. “Concepto de patrimonio”. [en línea]. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf. [Consulta: 12.05.2011].

JIMÉNEZ, María, BRAVO, Liliana y OSANDÓN, Luis. (2013). “La construcción de la ciudadanía contemporánea: Nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia”. En: La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual. Chile: DIBAM.

MOLINA, Luis. “La conservación del patrimonio cultural en Venezuela: Nuevas oportunidades a partir de 1999” [en línea]. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales (Venezuela) [publicación seriada en línea]. vol.13, nº 3, sept.-dic 2007. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17721562009>. [Consulta: 09.04.2012].

MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR. “Programa de Educación Patrimonial Pasos” (Chile). http://pasos.altavoz.net/prontus_pasos/site/edic/base/port/inicio.html. [Consulta: 09.04.2012].

MUSEO DE ANTIOQUIA. “Programa Museo+Comunidad” (Colombia). <https://www.museodeantioquia.co/mediacion/#/museo-y-territorios/museo-comunidad/>. [Consulta: 20.01.2012].

OEI. “Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Consumos Culturales”. 2014. <http://www.oei.es/publicaciones/LatinobarometroWeb.pdf>. [Consulta: 25.08.2015].

ONU. “Objetivos de Desarrollo Sostenible”. Nueva York: USA. 2015. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>. [Consulta: 15.10.2015].

RODRÍGUEZ, Florisabel. (2009). “Construcción ciudadana y educación artística” [en línea]. En: Educación artística, cultura y ciudadanía. España: OEI. <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>. [Consulta: 12.05.2011].

TSAGARAKI, Christina. (2011). “Museos Latinoamericanos y las Tecnologías de Comunicación: ¿Qué están haciendo?” [en línea]. ILAM. http://ilam.org/pdf/Resultados_TIC2011.pdf. [Consulta: 23.10.2014].

UNESCO. “Convención para la protección del patrimonio mundial, cultural y natural” [en línea]. 1972. www.unesco.org/whc. [Consulta: 14.08.2007].

UNESCO. “Conferencia mundial sobre las políticas culturales” [en línea]. 1982. http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf. [Consulta: 30.01.2011].

UNESCO. (2003). “Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Intangibles”. [en línea]. www.unesco.org/whc. [Consulta: 22.05.2007].

Las “disciplinas del Movimiento” en la escuela franquista (1936-1975)

The “Movement disciplines” in the Spanish Francoist school (1936-1975)

Antonio D. Galera
Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha de recepción del original: Septiembre 2015

Fecha de aceptación: Noviembre 2015

Resumen:

Con la denominación genérica de “disciplinas del Movimiento” se conocieron durante el franquismo una serie de asignaturas o materias educativas que fueron encomendadas a dos organismos dependientes de la llamada ‘Secretaría General del Movimiento’, órgano en el que fue reconvertido el único partido permitido por el régimen, Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.

En sus inicios, las disciplinas del Movimiento, sobre todo las destinadas a las niñas y jóvenes, eran profusas, retóricas y muy politizadas, y con el paso del tiempo evolucionaron en todos los niveles hacia síntesis más pedagógicas, con materias menos densas y metodologías más didácticas.

Palabras clave: Escuela franquista, Disciplinas del Movimiento, Escuelas del Hogar, Instructores Elementales del franquismo, Frente de Juventudes, Sección Femenina.

Abstract:

During the Francoist regime in Spain a series of school courses were assigned to two political organizations both dependent of the so called ‘Secretaría General del Movimiento’ (General Secretary for Movement), an evolution for the former ‘Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.’, the only political party allowed by the regime; for this reason these courses were called “disciplinas del Movimiento”.

While in early years these disciplines were profuse, rethoric and very politic-influenced, as time went by they evolved to more pedagogic, plane and educationally easiest ones.

Key words: Spanish Francoist school, Francoist so-called “Disciplinas del Movimiento” (political school matters), Francoist so-called “Escuelas del Hogar” (schools for home), Francoist elementary instructors, Francoist so-called “Frente de Juventudes” (youth battle front), Francoist so-called “Sección Femenina” (female section).

A. Concepto y justificación

Durante el franquismo, ciertas materias de todos los niveles educativos fueron segregadas del sistema educativo ordinario y asignadas al control de organismos políticos ajenos al Ministerio de Educación: la Delegación Nacional del Frente de Juventudes (para las asignaturas dirigidas a los niños) y la Delegación Nacional de la Sección Femenina (para las de las niñas).¹ Estos organismos formaban parte del partido único, Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista (FET-JONS), que con el tiempo fue adquiriendo una autonomía administrativa al margen de la Administración del Estado y se reconvirtió en una denominada ‘Secretaría General del Movimiento’ (entendiendo Movimiento como ‘movimiento político’).^{2 3}

Las materias puestas bajo el control de esta Secretaría fueron por ello conocidas como “disciplinas del Movimiento”, y en mayor o menor grado, estuvieron sometidas a la dependencia de la Administración paralela que estos organismos crearon, pues a ellos les estaba encomendada su programación, impartición, supervisión y apoyo didáctico.

En todos los niveles se generó, en el ámbito administrativo y docente, una imagen de estas disciplinas como materias de inculcación política, más que educativa, impuestas para transmitir los valores más conservadores del régimen; sorprendentemente, la Educación Física quedó también incluida entre ellas, lo que estaba fundamentado por la doctrina que difundían los dirigentes políticos.⁴

Legalmente, estas disciplinas debían enseñarse en todos los niveles educativos, aunque el de la Enseñanza Primaria fue el que menos padeció este fenómeno, pues su impartición estaba a cargo del cuerpo del Magisterio Nacional, quedando relegado en la práctica el papel de los organismos del Movimiento a la formulación de los cuestionarios, orientaciones y libros de texto, y a una inspección más teórica que real.

El ámbito en que más se hizo patente la segregación fue el de las enseñanzas medias, Bachillerato y Formación Profesional, en las que la existencia de todo un aparato administrativo paralelo, a imagen y semejanza del que en general crearon todos los organismos del Movimiento, y sobre todo la impartición de estas disciplinas a cargo de Instructores o Instructoras “propuestas” al

¹ Orden de 16 de octubre de 1941 por la que se establecen, en todos los Centros de Primera y Segunda Enseñanza, las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de Iniciación en las Enseñanzas del Hogar, bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes [MEN] (BOE núm. 291/1941, de 18 octubre, pág. 8090).

² Ley de 6 de noviembre de 1941 por la que se equipara a efectos tributarios la personalidad jurídica de F. E. T. y de las J. O. N. S. y la del Estado [JE] (BOE núm. 320/1941, de 16 noviembre, pág. 8956).

³ Peñalba Sotorrío, Mercedes: *La Secretaría General del Movimiento. Construcción, coordinación y estabilización del régimen franquista*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2015.

⁴ Para una aproximación al ideario social franquista desde la perspectiva de una materia pretendidamente “neutra”, Herrero, Henar: “«Por la educación hacia la revolución»: La contribución de la Educación Física a la construcción del imaginario social del franquismo”, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2002, vol. 2 (4) págs. 21-36. <<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/artfran.htm>, activo al 14-11-2015.>

Ministerio de Educación Nacional por dichos organismos, dieron como resultado el desentendimiento en la práctica de las mismas por parte de la Administración educativa ordinaria.

Similar fenómeno se produjo en los estudios del Magisterio, en los que los organismos del Movimiento obligaban a cursar una especie de reválida de las disciplinas a ellos encomendadas, sin la cual los estudiantes no podían obtener el título, ni los ya titulados podían presentarse a oposiciones.

En conjunto, el número y denominación de estas disciplinas fue variando a lo largo del período y en todos los niveles educativos; en el cuadro 1 siguiente se puede ver una lista de asignaturas que tuvieron esa caracterización en la fase más álgida del franquismo, en los años cuarenta y cincuenta.

La finalidad básica de estas disciplinas era encuadrar ideológicamente a sus destinatarios alrededor de una serie de ideas:

—Diferente papel social y familiar de hombres y de mujeres: para ellos, la vida del trabajo y de representación social, y para ellas, la vida del hogar (incluido el trabajo doméstico en exclusiva).

—Subordinación social y política de éstas a aquéllos: hasta casi el fin de la Dictadura, la mujer necesitaba autorización de su padre o tutor, si era soltera, o de su marido, si era casada, para gran cantidad de trámites administrativos o personales, incluida la contratación laboral, la apertura de una cuenta corriente o solicitar el pasaporte, por ejemplo⁵.

—Justificación de la necesidad del régimen político autoritario para el orden y progreso de España.⁶

Cabe señalar, como expresión palpable de la función reservada a la futura mujer en el ámbito educativo, que todas las disciplinas del Movimiento que eran competencia de la Sección Femenina fueron etiquetadas por ésta como “Enseñanzas del Hogar”, ¡incluidas la **Educación Física** y la Educación Política o Formación del Espíritu Nacional!

⁵ Los artículos del Código Civil que limitaban la actuación civil de la mujer no serían derogados hasta finales del franquismo (Ley 14/1975, de 2 de mayo, sobre reforma de determinados artículos del Código Civil y del Código de Comercio sobre la situación jurídica de la mujer casada y los derechos y deberes de los cónyuges [Jefatura del Estado], BOE núm. 107/1975, de 5 de mayo, págs. 9413-9419).

⁶ Herrero, Henar, “«Por la educación hacia la revolución»...”, 2002.

Cuadro 1: Disciplinas del Movimiento durante el franquismo			
Destinatarios	Encuadramiento	Disciplinas	
		Ed. Primaria (1953) ⁷	Ens. Medias (1950) ⁸
Niñas	Sección Femenina	Educación Física	Educación Física
		Economía Doméstica	Cocina
		Formación Familiar y Social	Corte y Confección
		Formación Política	Economía Doméstica
		Higiene	Formación familiar y Social
		Labores	Nacional-sindicalismo
		Música [y Canto]	Higiene
			Labores
			Medicina casera
			Música
			Trabajos manuales
Niños	Frente de Juventudes	Educación Física	Educación Física
		Formación del Espíritu Nacional	Formación del Espíritu Nacional

B. Categorización

A efectos metodológicos, diferenciaremos tres grupos para el estudio de la evolución normativa de este conglomerado de asignaturas, en función del criterio de la necesidad o no de actividad física o corporal en su enseñanza/aprendizaje:

—Grupo 1: La **Educación Física** o sus variantes onomásticas, asignatura corporal por excelencia, era obligatoria para niñas y niños, aunque en clases separadas. Le reservaremos grupo separado por su peculiaridad didáctica, ya que se trataba de una asignatura basada en prácticas físicas globales (correr, saltar, nadar, manejar pelotas, juegos corporales, etc.) que en principio poco o nada tenían que ver con el resto de las que componían estas disciplinas.

⁷ Orden de 6 de febrero de 1953 disponiendo la publicación de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria [MEN] (B.O. Ministerio de Educación Nacional, 1.º diciembre 1953).

⁸ Para las niñas, fijadas por Orden de 11 de julio de 1950 por la que se establecen normas para el desarrollo del plan de estudios de Escuelas de Hogar en Institutos Nacionales de Enseñanza Media [MEN] (BOE Núm. 205/1950, de 24 julio, pág. 3237).

—Grupo 2: Asignaturas que denominaremos “**experimentales**” o “corporales”, serían aquellas cuya enseñanza/aprendizaje ideal requería cierta práctica de actividad experiencial o manipulativa, en muchos casos muy específica, combinada con conocimientos teóricos: Cocina, Corte y Confección, Labores, Música y Trabajos manuales.

—Grupo 3: Asignaturas que podemos titular “**discursivas**”, cuya enseñanza/aprendizaje se basaba en la transmisión oral de conocimientos o doctrinas: Formación del Espíritu Nacional, Formación Política, Economía Doméstica, Formación Familiar y Social, Higiene y Medicina casera. Algunas eran comunes para niños y niñas, siempre en clases separadas, y otras específicas de las niñas.

C. Disciplinas del Movimiento en la Enseñanza Primaria

En este nivel, las disciplinas del Movimiento eran impartidas por los propios maestros y maestras de las Escuelas, aunque los cuestionarios y libros de texto eran redactados y publicados por los respectivos organismos del Movimiento. Como podemos observar en el cuadro 2 siguiente, entre los dos Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria del franquismo anteriores a la Ley General de Educación de 1970 se producen los siguientes cambios en estas disciplinas:

- La Educación Física se mantiene con su denominación, aunque a la de niños se le añade el término “Deportiva”.
- La Formación Política pierde su carácter militante, al menos sobre el papel, y se convierte en asignatura más social y convivencial.
- La Música desaparece de entre las disciplinas femeninas, pasando al régimen general, como ya en 1953 lo estaba la de los niños.
- El resto de asignaturas femeninas se concentra en unas “enseñanzas de hogar” más sintéticas.

Cuadro 2: Disciplinas del Movimiento en la Enseñanza Primaria		
Destinatarios	Cuestionarios	
	1953 ⁹	1965 ¹⁰
Niñas	Educación Física	Educación Física
	Formación Política	Formación Cívico-Social
	Economía Doméstica	Enseñanzas de Hogar
	Formación Familiar y Social	
	Higiene	
	Labores	[PASA AL RÉGIMEN GENERAL]
Música [y Canto]		
Niños	Educación Física	Educación Física y Deportiva
	Formación del Espíritu Nacional	Educación Cívica y Social

D. Enseñanza Media: las Escuelas del Hogar

En la Enseñanza Media cabe distinguir entre las disciplinas del Movimiento para los chicos y las dirigidas a las chicas; mientras en los Institutos masculinos estas disciplinas estaban incluidas en el régimen administrativo común (matriculación, pagos de derechos, certificación de calificaciones, etc.), en los femeninos se separaron también administrativamente, a través de la creación, dentro de cada Instituto Nacional femenino, de la llamada “Escuela del Hogar”, organización autónoma que dependía de la Sección Femenina y disponía de su propio personal docente y administrativo, encargándose, no sólo de la docencia, sino también de la matriculación y trámites académicos relacionados con las disciplinas del Movimiento en el Instituto, de tal manera que las alumnas habían de formalizar un doble proceso administrativo para inscribirse en los estudios de Bachillerato o de Formación Profesional. La intervención llegaba incluso a la acreditación administrativa de la aprobación de las materias, que la Sección Femenina se arrogó en exclusiva, de tal manera que las alumnas debían disponer de una certificación o “papeleta” de calificaciones separada de la certificación académica de las demás asignaturas.

Las Escuelas de Hogar o del Hogar, que de las dos maneras aparecen citadas en las fuentes, habían sido creadas al finalizar la guerra por la Sección Femenina como organización orientada a la mejora de las técnicas hogareñas de las mujeres, al margen del ámbito educativo y a imitación de

⁹ Orden de 6 de febrero de 1953 disponiendo la publicación de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria [MEN] (B.O. Ministerio de Educación Nacional, 1.º diciembre 1953).

¹⁰ Orden de 8 de julio de 1965, por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias [MEN] (BOE Núm. 229/1965, de 24 septiembre, págs. 13006-13065).

organizaciones similares de Bélgica, Suiza y Francia; el éxito que alcanzaron movió a la Sección Femenina a proponer su introducción también en la enseñanza reglada.¹¹

En lo que se refiere a los Centros de Enseñanza Media, un análisis de la normativa referente a dotación de plantillas de personal o a las disciplinas que constituían el plan de estudios de las Escuelas del Hogar (las llamadas “Enseñanzas del Hogar”) permite apreciar la evolución del número de éstas y de su distribución horaria, que pasaremos a revisar brevemente.

1. Regulación inicial

Así, la Orden de regulación inicial de 1941 distingue la siguiente plantilla de personal en cada Escuela del Hogar: Directora, Profesora de Economía Doméstica, Profesora de Labores, Profesora de Corte, Profesora de Trabajos manuales, Zurcido y Repaso, Profesora de Cocina, Profesora de Música, Médico Puericultor y Auxiliar-Secretaria.¹²

En 1943 se pasa a clasificar las Escuelas del Hogar en tres categorías, según la matrícula e importancia del Centro;¹³ cada categoría inferior tenía menos personal que la superior; en las tres categorías desaparece además, como vemos, el Médico Puericultor (cuadro 3).

Durante el decenio de 1940 se va incrementando el número de las Enseñanzas del Hogar, con disciplinas que poco o nada tienen que ver con el núcleo original, tales como la Formación del Espíritu Nacional y, sobre todo, la **Educación Física**. Como la impartición de todas ellas en los Institutos estaba reservada al profesorado de la Sección Femenina, se tendía a meterlas a todas en el mismo “paquete”; así, en 1944 la propia legislación señala: «Noveno.—Las Profesoras de Educación Física de los Institutos serán incluídas en el cuadro de Profesores de Hogar y nombradas en la misma forma que éste.»¹⁴ En dicho año se establece un horario semanal de 2 horas para estas enseñanzas en los cinco primeros cursos, y de 1 hora y media en los dos últimos.¹⁵

¹¹ Manrique Arribas, Juan Carlos: *La mujer y la educación física durante el franquismo*. Valladolid: Universidad de Valladolid/Gaia Editorial, 2008, pág. 192.

¹² Orden de 30 de junio de 1941 por la que se reglamenta la creación oficial de Escuelas del Hogar [en los Institutos femeninos de Enseñanza Media] [MEN] (BOE Núm. 227/1941, de 15 agosto, pág. 6277).

¹³ Orden de 9 de marzo de 1943 por la que se reglamenta la creación de Escuelas del Hogar en los Institutos Nacionales Femeninos de Enseñanza Media [MEN] (BOE Núm. 71/1943, de 12 marzo, págs. 2286-2287).

¹⁴ Orden de 11 de agosto de 1944 sobre obligatoriedad de las disciplinas de Escuelas del Hogar en la Enseñanza Media [MEN] (BOE Núm. 239/1944, de 26 agosto, pág. 6451).

¹⁵ Orden de 11 de agosto de 1944... [MEN] (BOE Núm. 239/1944, de 26 agosto, pág. 6451), Art. 8.º

Cuadro 3: Personal de las Escuelas del Hogar del Bachillerato (1943)			
Personal docente y administrativo	Categoría Escuela		
	a	b	c
	Directora	x	x
Profesora de Economía Doméstica	x	NO	NO
Profesora de Labores	x	x	x
Profesora de Corte	x	x	x
Profesora de Trabajos Manuales, Zurcido y Repaso	x	x	NO
Profesora de Cocina	x	x	x
Profesora de Música	x	x	x
Auxiliar-Secretaria	x	NO	NO

En 1950 se termina de perfilar el plan de estudios de las Escuelas del Hogar, que será desarrollado en seis cursos y no en siete como hasta entonces, distribuyéndose en 11 materias, en la forma y con el horario mínimo semanal siguientes: Tres horas semanales en los cuatro primeros cursos para todas las materias (incluida la Educación Física), y dos horas semanales en 5º y 6.º, en que desaparecían la Educación Física y la Música (cuadro 4 siguiente).¹⁶

Cuadro 4: Plan de estudios de las Escuelas del Hogar del Bachillerato (1950) El horario semanal es para el conjunto de las disciplinas Claves: x= materia prescrita en el curso -= materia no prescrita									
			Cursos:	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Grupo	Orden	Horario semanal mínimo:		3	3	3	3	2	2
Materias	1	1	Educación Física	x	x	x	x	-	-
		2	Música	x	x	x	x	-	-
		3	Cocina	-	-	-	-	x	x
	2	4	Corte y Confección	-	-	-	x	x	x
		5	Labores	x	x	x	x	-	-
		6	Trabajos manuales	-	-	-	x	x	-
		7	Economía doméstica	-	-	-	-	x	x
		8	Formación familiar y Social	x	x	x	-	-	-
	3	9	Higiene	x	x	-	-	-	-
		10	Medicina casera	-	-	-	-	-	x
		11	Nacional-sindicalismo	x	x	x	x	x	x

¹⁶ Orden de 11 de julio de 1950 por la que se establecen normas para el desarrollo del plan de estudios de Escuelas del Hogar en Institutos Nacionales de Enseñanza Media [MEN] (BOE Núm. 205/1950, de 24 julio, pág. 3237).

2. Reformas intermedias

En 1955 se publica el plan y los cuestionarios de Enseñanzas del Hogar correspondiente a la reforma de la Enseñanza Media de 1953, estableciéndose además una precisión conceptual interesante, que sirve para constatar la práctica que se seguía de incluir en un mismo conjunto a la totalidad de enseñanzas impartidas por la Sección Femenina. En el Preámbulo de la orden, en efecto, se señala que: «... Las llamadas Enseñanzas del Hogar, concepto amplio en el que ya venían siendo comprendidas otras materias que la Ley¹⁷ menciona expresamente: la Formación del Espíritu Nacional y la **Educación Física**.»¹⁸

El detalle de este plan de estudios de 1955 queda resumido en el cuadro 5 siguiente.

Cuadro 5: Plan de estudios de las Escuelas del Hogar del Bachillerato (1955) Claves: x= materia prescrita en el curso -= materia no prescrita									
Materias		Horario semanal ²⁰	Cursos						
Grupo	Orden ¹⁹ Denominación		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	
1	1	Educación Física	3	x	x	x	x	x	x
	2	Música	3 (a repartir entre todas)	x	x	x	x	x	x
2	3	Canciones		x	x	x	x	x	x
	4	Cocina		-	-	-	-	x	x
	5	Corte y Confección		-	-	-	x	x	x
	6	Labores		x	x	x	x	-	-
	7	Trabajos manuales		-	-	-	x	x	-
3	8	Economía doméstica		-	-	-	-	x	x
	9	Formación familiar y Social	x	x	x	-	-	-	
	10	Puericultura post-natal	-	-	-	-	-	x	
	11	Formación del Espíritu Nacional	1	x	x	x	x	x	

¹⁷ Se refiere a la Ley de 26 de febrero de 1953, sobre Ordenación de la Enseñanza Media [JE] (BOE Núm. 58/1953, de 27 febrero, págs. 1119-1130). [Nota del transcriptor.]

¹⁸ Orden de 9 de febrero de 1955, por la que se publican los cuestionarios de Formación del Espíritu Nacional, **Educación Física** y Escuelas del Hogar, que han de cursar las alumnas de Bachillerato [MEN] (BOE Núm. 209/1955, de 28 julio, págs. 4623-4631).

¹⁹ El número de orden sigue el asignado en el cuadro-resumen del plan de estudios Escuelas del Hogar de 1950 (Orden de 11 de julio de 1950 [MEN] (BOE Núm. 205/1950, de 24 julio, pág. 3237).

²⁰ Transcrito del Plan entonces vigente según el Decreto de 12 de junio de 1953 [MEN] (BOE Núm. 183/1953, de 2 julio, págs. 4010-4012), el horario de cada materia o disciplina es aplicable a todos y cada uno de los cursos (Arts. 4º, 5º y 6º).

La reforma de la Enseñanza Media de 1957 da lugar a un nuevo cambio del plan de estudios y de los cuestionarios de las Escuelas del Hogar en 1958 (cuadro 6 siguiente);²¹ en esta reforma se especifican además los años académicos en que deberán iniciarse los nuevos programas: «Serán implantados en el presente año académico de 1958-59 los programas de los cursos primero y quinto; los de segundo y sexto, en el de 1959-60; el de tercero, en el de 1960-61, y el de cuarto, en el de 1961-62.»

Cuadro 6: Plan de estudios de las Escuelas del Hogar del Bachillerato (1958)									
Claves: x= materia prescrita en el curso - = materia no prescrita									
Grupo	Orden ²²	Materias Denominación	Horario semanal ²³	Bach. Elemental				Superior	
				1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
1	1	Educación Física	3h 45min	x	x	x	x	x	x
	2	Música	3h 45min (a repartir entre to- das)	x	x	x	x	x	x
	3	Canciones		x	x	x	x	x	x
	4	Cocina		-	-	-	-	x	x
	5	Corte y Confección		-	-	-	x	x	x
	6	Labores		x	x	x	x	-	-
	7	Trabajos manuales		-	-	-	x	x	-
	8	Economía doméstica y convivencia		-	-	-	-	x	x
9	Formación familiar y Social	[Desaparece respecto de 1955]		-	-	-	-	-	
3	10	Puericultura post-natal	1h 15min	-	-	-	-	-	x
	11	Formación del Espíritu Nacional	1h 15min	x	x	x	x	x	x

²¹ Orden de 20 de octubre de 1958 por la que se aprueban los Programas para los cursos de Bachillerato [femenino] de las Enseñanzas de Hogar, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física [MEN] (BOMEN Núm. 88/1958, de 3 noviembre, págs. 2802-2813).

²² El número de orden sigue el asignado en el cuadro-resumen del plan de estudios Escuelas del Hogar de 1950 (Orden de 11 de julio de 1950 [MEN] (BOE Núm. 205/1950, de 24 julio, pág. 3237).

²³ Transcrito del Plan entonces vigente según el Decreto de 31 de mayo de 1957 [MEN] (BOE Núm. 158/1957, de 18 junio, págs. 437-438), que señala el número de unidades didácticas de cada materia o disciplina; en el Art. 1.º se especifica que la unidad didáctica constará de tres cuartos de hora de clase y de media hora de permanencia, durante la que el alumno estudiará y hará ejercicios bajo la dirección del profesor. En todos los cursos se asigna el mismo número de unidades didácticas: tres semanales, para Educación Física (excepto en 6.º curso, que serán dos); una semanal, para Formación del Espíritu Nacional, y tres semanales para el resto de las disciplinas de Enseñanzas del Hogar (Arts. 1.º y 2.º, para Bachillerato Elemental y Superior, respectivamente).

3. La simplificación final

La reforma que experimentarán las Enseñanzas del Hogar en 1968 responde a la introducida en el régimen de unificación de los estudios del Bachillerato Elemental el año anterior, y se caracteriza por una reducción del número de disciplinas y una simplificación de los cuestionarios: Tres horas semanales de Educación Física en los cuatro cursos, 2 a repartir entre “Cultura musical” y “Hogar”, también en los cuatro cursos, y una para “Formación del Espíritu Nacional”, siempre en los cuatro cursos.²⁴

Véase el cuadro 7 siguiente.

Cuadro 7: Plan de estudios de las Escuelas del Hogar del Bachillerato (1968) Claves: x= materia prescrita en el curso - = materia no prescrita							
Grupo	Orden ²⁵	Disciplinas Denominación	Horario semanal ²⁶	Bach. Elemental			
				1.º	2.º	3.º	4.º
1	1	Educación Física	3h	x	x	x	x
2	2	Cultura musical	2h	x	x	x	x
	6	Hogar		x ²⁷	x	x ²⁸	x ²⁹
3	11	Formación del Espíritu Nacional	1h	x	x	x	x

²⁴ Resolución de 20 de febrero de 1968 de la Dirección General de Enseñanza Media por la que se publican los programas de Educación Física, Formación del Espíritu Nacional y Enseñanzas del Hogar para alumnas del Bachillerato Elemental [MEC] (BOMECE Núm. 19/1968, de 4 marzo, págs. 520-533).

²⁵ El número de orden sigue el asignado en el cuadro-resumen del plan de estudios Escuelas del Hogar de 1950 (Orden de 11 de julio de 1950 [MEN] (BOE Núm. 205/1950, de 24 julio, pág. 3237).

²⁶ Transcrito del Plan entonces vigente según el Decreto 1106/1967, de 31 de mayo [MEC] (BOE Núm. 131/1967, de 2 junio, págs. 7524-7526), que señala el número de clases o unidades didácticas de una hora de duración para cada asignatura, igual para todos los cursos: tres semanales para Educación Física, una para Formación del Espíritu Nacional, y dos para el resto de enseñanzas de hogar (Art. 3º).

²⁷ En 1º y 2º cursos, esta disciplina integra las de “Labores” y “Trabajos manuales” del anterior Plan, de 1957.

²⁸ En 3º curso, esta disciplina integra las de “Corte y Confección” y “Trabajos manuales” del anterior Plan, de 1957.

²⁹ En 4º curso, esta disciplina integra las de “Corte y Confección”, “Higiene” y “Economía doméstica” del anterior Plan, de 1957.



Papeleta de calificaciones de las disciplinas del Movimiento cursadas en un Instituto de Bachillerato femenino (1960)

Las papeletas se cumplimentaban en una dependencia de cada Instituto (la “Escuela de Hogar”) administrada autónomamente por la Sección Femenina con su propio personal y recursos

Fuente: Todocoleccion, portal de anticuarios
(www.todocoleccion.net)

E. Disciplinas del Movimiento en las Escuelas del Magisterio

El franquismo dedicó una atención especial a las disciplinas del Movimiento en los planes de estudios de Magisterio, debido a la consideración de “colaboradores” con que el Frente de Juventudes catalogó a los maestros y maestras, para suplir su propia incapacidad de recursos^{30 31} y también a causa de cierta falta de interés para hacerse cargo directo de las disciplinas del Movimiento en las escuelas de Enseñanza Primaria, puesto que su labor de proselitismo político se centraba en las edades de los alumnos del Bachillerato y superiores.³²

³⁰ Sáez Marín, Juan: *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra. 1937-1960*. Madrid: Siglo XXI, 1988; especialmente el capítulo dedicado a los medios (págs. 241-416).

³¹ Parra Celaya, Mnl: *Juventudes de vida española. El Frente de Juventudes: historia de un proyecto pedagógico*. Madrid: Fundación Editorial San Fernando, DL M-6195-2001, especialmente el capítulo titulado “Aproximación a la evaluación del Frente de Juventudes”.

³² Sáez Marín, *El Frente de Juventudes...*, 1988, págs. 109 y 122.

Para cumplir su encargo de formación en las Escuelas del Magisterio, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina arbitraron un sistema articulado en un doble mecanismo: la impartición de las asignaturas específicas durante los estudios, y la organización de un curso intensivo para capacitación en las «actividades juveniles de tiempo libre» que durante algún momento de la carrera, generalmente, los veranos, debían superar los aspirantes a maestros o maestras.

1. Enseñanzas lectivas

En el cuadro 8 siguiente se puede ver la evolución de las disciplinas del Movimiento en los cursos regulares de los cuatro planes de estudio que rigieron durante el altofranquismo; en su transcurso se produce a grandes rasgos la siguiente evolución de las disciplinas del Movimiento:

- La asignatura de Gimnasia pasa a denominarse “Educación Física y Deportes” y a partir de 1950, “Educación Física y su metodología”.
- Las Labores y las Enseñanzas del Hogar se mantienen separadas durante todo el período, hasta 1960, en que se unifican con el nombre de "Labores y enseñanzas de hogar".³³
- La Enseñanza Patriótica pasa a denominarse “Formación del Espíritu Nacional”.
- En general, todas las asignaturas del Movimiento disminuyen progresivamente su presencia en los estudios del Magisterio a lo largo del período estudiado:
 - En el plan provisional de 1942-1945, los alumnos tenían 4 asignaturas de estas disciplinas, con un total de 14 horas/semana en los cuatro cursos de la carrera, y las alumnas, 6 asignaturas con un total de 20 horas/semana.
 - En el plan de 1946 y sucesivos, las asignaturas de los alumnos son 2, con una carga semanal en la carrera que se va reduciendo de 17 horas (1946) a 8 (1967), y las de las alumnas, aunque siendo siempre en mayor número que las de los alumnos, también van reduciendo su carga, de 4 asignaturas con ¡26 horas/semana! en 1946, hasta 3 asignaturas con 12 horas/semana en 1967, siempre en el total de cursos de la carrera.

³³ Orden de 2 de noviembre de 1960 por la que se dispone que las asignaturas de "Labores" y "Enseñanzas de hogar" constituyan en lo sucesivo una sola, denominada "Labores y enseñanzas de hogar" [en las Escuelas del Magisterio] [MEN] (BOE Núm. 291/1960, de 5 diciembre, pág. 16704).

Cuadro 8:
Disciplinas del Movimiento en los planes de estudios de Magisterio (1942-1970)
 Número de horas semanales; cuando no se especifica entre paréntesis, la disciplina es común para ambos géneros, aunque era desarrollada por separado

Disciplinas	Planes y cursos											
	Provisional				1946 ³⁴			1950 ³⁵			1967 ³⁶	
	1. ^{o37}	2. ^{o38}	3. ^{o39}	4. ^{o40}	1. ^o	2. ^o	3. ^o	1. ^o	2. ^o	3. ^o	1. ^o	2. ^o
Gimnasia (alumnos)	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gimnasia (alumnas)	1	x ⁴¹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Recreos dirigidos	3	x ⁴²	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educación física y deportes	-	-	-	-	5	5	5	-	-	-	-	-
Educación Física y su metodología	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3	3	3
Labores (alumnas)	3	2	2	2	3	3	-	2	1½	-	-	-
Enseñanzas del Hogar (alumnas)	1	1	-	x ⁴³	-	-	3 ⁴⁴	2	1½	1	2	2
Enseñanza patriótica	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Historia y Educación patriótica	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formación del espíritu nacional	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	1
Formación político-social (alumnos)	-	-	-	-	-	-	-	2	1½	1	-	-

³⁴ Orden de 14 de octubre de 1946 [MEN] (BOE Núm. 292/1946, de 19 octubre, pág. 7773), Art. 1.º, y Circular de 26 de octubre de 1946 de la Dirección General de Enseñanza Primaria [MEN] (BOE Núm. 306/1946, de 2 noviembre, págs. 8025-8027), Art. 1.º

³⁵ Decreto de 7 de julio de 1950 por el que se aprueba el Reglamento para las Escuelas de Magisterio [MEN] (BOE Núm. 219/1950, de 7 agosto, págs. 3468-3478).

³⁶ Orden de 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales [MEC] (BOE Núm. 136/1967, de 8 junio, págs. 7955-7956), Art. 1.º

³⁷ Orden de 24 de septiembre de 1942 [MEN] (BOE Núm. 273/1942, de 30 septiembre, pág. 7700-7701), Art. 7.º, y Circular de 7 de octubre de 1942, de la Dirección General de Primera Enseñanza [MEN] (BOE Núm. 288/1942, de 15 octubre, pág. 8212), Art. 1.º

³⁸ Orden de 27 de noviembre de 1943 [MEN] (BOE Núm. 334/1943, de 30 noviembre, págs. 11500-11501), Art. 3.º

³⁹ Circular de 16 de octubre de 1944 de la Dirección General de Enseñanza Primaria [MEN] (BOE Núm. 295/1944, de 21 octubre, págs. 7955-7958), Art. 2.º

⁴⁰ Orden de 26 de octubre de 1945 [MEN] (BOE Núm. 313/1945, de 9 noviembre, pág. 2881), Art. 1.º, y Circular de 15 de noviembre de 1945 de la Dirección General de Enseñanza Primaria [MEN] (BOE Núm. 326/1945, de 22 noviembre, págs. 3123-3124), Art. 1.º

⁴¹ No se especifica si tenían menos horas a la semana que los alumnos, como pasaba en 1r. curso.

⁴² Formaba una sola asignatura junto con “Gimnasia”.

⁴³ Formaba una sola asignatura junto con “Labores artísticas”.

⁴⁴ El título de la asignatura era “Enseñanzas del Hogar e Iniciación profesional”.

2. Curso de capacitación

Una vez cursados los estudios de Magisterio, los estudiantes debían pasar un curso intensivo, de 20 días de duración efectiva, en el que recibían una formación complementaria sobre las disciplinas del Movimiento que ya habían cursado en la carrera; sin la superación de dicho curso, no podían solicitar el título ni participar en oposiciones al Cuerpo del Magisterio. Al final del curso, los maestros y maestras aprobados obtenían un título de Instructor o Instructora Elemental provisional, que era canjeado por el definitivo tras un curso escolar de prácticas docentes de las disciplinas del Movimiento correspondientes. En las primeras ediciones de dicho curso, en 1941, se seguía un plan de actividades similar al siguiente:⁴⁵

- Formación política, física y premilitar
- Música y canto
- Conferencias de carácter religioso y social
- Organización y normas del Frente de Juventudes.

Poco más adelante, se establece un desglose parcial de contenidos según el género de los cursillistas:⁴⁶

- Formación del espíritu nacional (ambos géneros)
- Educación Física (ídem)
- Juegos y canciones (ídem)
- Educación premilitar (para maestros) y
- Economía doméstica (para maestras).

La composición de los cursos no se termina de perfilar hasta 1968, si bien es verdad que con una evolución hacia una estructura y metodología más atractivas, evocadoras de los actuales planes de formación de monitores de tiempo libre; también se aprecia una progresiva desactivación de la militancia política de sus contenidos. El programa, aunque común para maestros y maestras, tenía algunas peculiaridades diferenciales:⁴⁷

- Actividades físico-deportivas (común)
- Aire libre (común)
- Actividades político-sociales y cívicas (común)

⁴⁵ Cruz Orozco, J. Ignacio: *El Yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo: razones de un fracaso*. Madrid: Alianza, 2001, pág. 113.

⁴⁶ Circular de 18 de julio de 1945 de la Dirección General de Enseñanza Primaria convocando el curso de veinte días que han de realizar los opositores a ingreso en el Magisterio Nacional, de acuerdo con lo dispuesto en el número cuarto de la Orden ministerial de 9 de marzo último [MEN] (BOE Núm. 221/1945, de 9 agosto, pág. 1039), Art. 1.º.

⁴⁷ Orden de 26 de marzo de 1968 por la que se establecen los Cursos de Capacitación en las «Actividades Juveniles de Tiempo Libre» para la obtención del título de Maestro de Enseñanza Primaria [MEC] (BOE Núm. 83/1968, de 5 abril, pág. 5114).

- Actividades artístico-culturales, más intensas y desarrolladas para las maestras: frente a las 30 horas previstas para los maestros, las maestras reciben 100 horas, desglosadas en cuatro asignaturas: “Actividades artísticas” (16 horas), “Actividades musicales” (36 horas), “Actividades literarias” (36 horas) y “Cine y fotografía” (12 horas).
- Fundamentación teórica, más intensa para ellos: las maestras recibían 12 horas y los maestros, 49 horas, distribuidas entre cuatro asignaturas: “Psicopedagogía del tiempo libre” (12 horas), “Sociología juvenil” (10 horas), “Educación extraescolar” (15 horas) y “Formación social en el tiempo libre” (12 horas).
- Formación religiosa, exclusiva para las maestras.

La evolución de los cursos intensivos se resume en el cuadro 9 siguiente; en general, la disminución de las disciplinas del Movimiento en los estudios de la carrera, que hemos visto en el apartado anterior, se compensa con una mayor calidad de los cursos intensivos, que sin embargo estaban llamados a desaparecer por la impopularidad que tenían entre los alumnos del Magisterio: dicho requisito dejó de exigirse a partir del plan experimental de 1971.

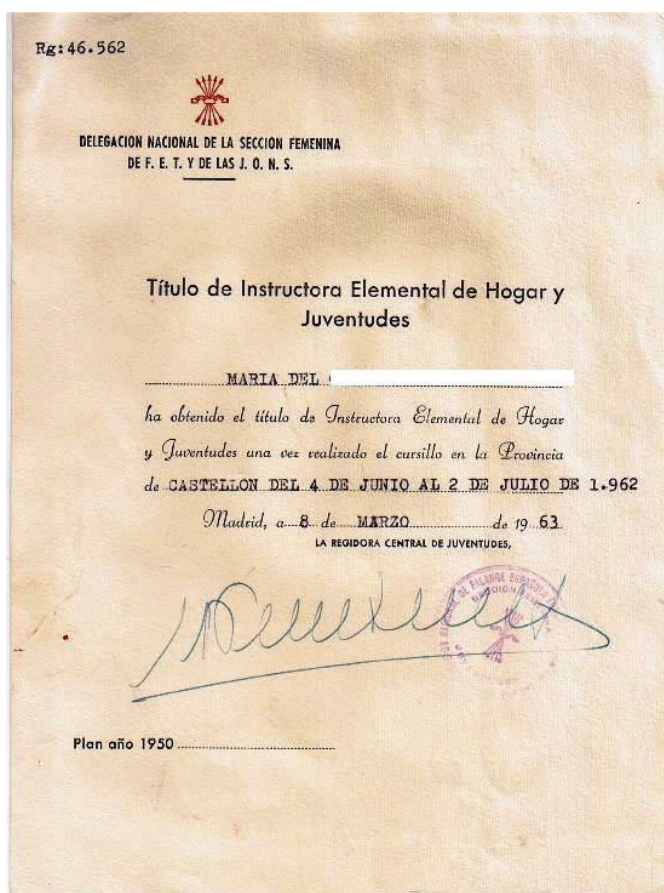
Cuadro 9:
Composición de los cursos intensivos de capacitación del Magisterio en las disciplinas del Movimiento (1942-1970)
Número de horas totales de cada disciplina
Cuando no se especifica entre paréntesis, la disciplina era común para ambos géneros, aunque era impartida en clases separadas
Claves: x = disciplina prescrita sin indicar horas de clase
- = disciplina no prescrita

Disciplinas	1945		1968	
	♂	♀	♂	♀
Educación Física	x	x	-	-
Actividades físico-deportivas	-	-	28	-
Juegos y Canciones	x	x	-	-
Aire libre (alumnos)	-	-	44	-
Actividades de aire libre y deportivas	-	-	-	32
Educación premilitar	x	-	-	-
Economía doméstica	-	x	-	-
Formación del espíritu nacional	x	x	-	-
Actividades político-sociales	-	-	12	-
Ed. político-social y cívica	-	-	-	24
Actividades artístico-culturales	-	-	30	100
Fundamentación teórica	-	-	49	12
Formación religiosa	-	-	-	24
Total horas/curso			163	192



Título de Instructor Elemental que el Frente de Juventudes concedía a los maestros en el curso de capacitación necesario para ejercer la docencia del Magisterio (1947)

Fuente: Todocoleccion, portal de anticuarios (www.todocoleccion.net)



Título de Instructora Elemental que la Sección Femenina concedía a las maestras en el curso de capacitación necesario para ejercer la docencia del Magisterio (1963)

Fuente: Todocoleccion, portal de anticuarios (www.todocoleccion.net)

F. Conclusiones

Las disciplinas del Movimiento, dentro de las que se incluyó la Educación Física en todos los niveles educativos, constituyen la evidencia más clara de la segregación por motivos políticos de algunas asignaturas de los planes de estudios durante el franquismo, con consecuencias que contribuyeron a crear una imagen de desprestigio académico para dichas asignaturas.

En todos los niveles educativos, el número de asignaturas que componían estas disciplinas era mayor para las niñas o jóvenes que para los niños o muchachos, pues incluía un conglomerado de asignaturas “femeninas”, centradas en aspectos del hogar, que los niños no cursaban, y que en la práctica obligaba a las niñas o jóvenes a permanecer más tiempo en los centros docentes.

En el nivel de la Primera enseñanza, esta segregación se concretaba en programas redactados por organismos no pertenecientes a la Administración educativa, cuestionarios impregnados de ideología política, y formación específica de los maestros y maestras efectuada fuera del sistema educativo. Las asignaturas incluidas en las disciplinas del Movimiento fueron perdiendo con el tiempo su beligerancia política, su diversificación y su número: la formación política pasa a ser una asignatura de formación en valores, las cuatro asignaturas exclusivas de las niñas, Economía

Doméstica, Formación Familiar y Social, Higiene, y Labores, pasan a integrarse en una única, denominada “Enseñanzas del Hogar”, mucho más sintética, e incluso la Música de las niñas re- gresa del ámbito de la Sección Femenina al general del Ministerio.

Debemos señalar que la enseñanza de actividades domésticas a las niñas en edad escolar NO fue una innovación del franquismo, pues ya la Ley Moyano (1857) contemplaba “Labores propias del sexo” exclusivas para las niñas,⁴⁸ y aunque el Plan de 1901 no las contemplaba explícitamente,⁴⁹ sin embargo los avanzados Programas de 1932, en plena II República, para los Grupos Es- colares de Barcelona prescribían una asignatura para niñas denominada “Trabajo manual y En- señanza doméstica”, que se impartía en los seis grados de Primaria.⁵⁰

En la Enseñanza Media, además de todas las características que estas disciplinas tenían en la Primera enseñanza, su profesorado específico era formado en Escuelas especiales, dependientes del Frente de Juventudes o de la Sección Femenina, y no formaba parte del cuerpo docente de la Administración general, sino de un cuerpo de Instructores o Instructoras organizado y adminis- trado exclusivamente por el partido único, FET-JONS. En los Institutos femeninos, incluso se segregó también la mera administración y gestión de estas asignaturas, cuya matriculación debía formalizarse en oficina separada de la Secretaría del centro, en la llamada “Escuela del Hogar”, con un aparato administrativo, directivo y docente paralelo a los del resto de asignaturas. Con el paso del tiempo se observa, como en la Primera enseñanza, una progresiva disminución de la beligerancia política de las asignaturas, y una refundición de sus contenidos, a la par que un re- corte de los recursos de estas Escuelas del Hogar, que debían de suponer un gasto excesivo, además de inútil: las 11 asignaturas que componían las disciplinas del Movimiento en 1950 pasa- ron a cuatro en 1968.

En las Escuelas de Magisterio, la formación de estas disciplinas se efectuaba a través de dos pro- cesos sucesivos y teóricamente complementarios: la formación lectiva y el curso de capacitación. La primera, dentro del horario de los estudios académicos, estuvo compuesta de entre cinco (1942), cuatro (1950) y tres asignaturas (1967), siguiendo por tanto la tendencia general de sinte- tizar los contenidos; respecto de los cursos de capacitación, observamos por el contrario una ten- dencia a su mejor calidad y diversificación de contenidos didácticos y pedagógicos, a la par que la tendencia general a disminuir su beligerancia política, hasta el extremo de que las últimas convocatorias de estos cursos se denominaban “curso de capacitación de actividades juveniles de tiempo libre”.

⁴⁸ Ley de 9 de Setiembre de 1857 de Instrucción Pública [MFOM] (Gaceta de Madrid núm. 1.710, de 10 de Setiem- bre, págs. 1-3), Arts. 1º a 5º

⁴⁹ Real decreto de 26 de Octubre de 1901 relativo al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas y de reorganización de la Primera enseñanza [MIPBA] (Gaceta de Madrid núm. 303/1901, de 30 Octubre, págs. 497-499), Art. 3º

⁵⁰ [Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura:] *Grups Escolars de Barcelona. Programes*. S.l. [Barcelona], s.a. [entre 1931 y 1932], ejemplar mecanografiado, págs.105-110.

G. Fuentes

La consulta de los archivos de la Administración, todavía no exenta de dificultades para lo que se refiere a los organismos encargados de estas disciplinas, o su decidida digitalización para acceso telemático podrían enriquecer la perspectiva de las referencias que siguen.

- 1941 Acevedo, Federico: “Las escuelas del hogar en los institutos femeninos: un final de curso”, *Revista Nacional de Educación* (Madrid), Año I, Núm. 8, agosto 1941, págs. 95-99.
- 1941 Bustos de Fina, Casilda (Condesa de Mayalde): “Escuelas de Hogar de la Sección Femenina”, *Revista Nacional de Educación*, Año I, Núm. 3, marzo 1941, págs. 11-13 [panegírico.]
- 1942 [Almansa Martínez, Pilar] *Lecciones para los Cursos de Formación de Instructoras de Hogar*. Madrid: Delegación Nacional de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., 1942, 324 págs. il. 22 cm.
- 1943 [Vicesecretaría Nacional del S.E.U., Departamento Nacional de Albergues] *Manual de Albergues femeninos. Ejemplar corregido*. Madrid: Sindicato Español Universitario, 1943, 92 págs.

Otra ed., 1946, 95 págs.—Otra ed., 1947, 90 págs.—Otra ed., 1949, 96 págs.

[La Sección Femenina desarrollaba sus cursos de capacitación para maestras en edificios que denominaba genéricamente albergues.]

- 1961 Delegación Provincial de Juventudes [varias provincias]:

En los primeros años del decenio de los 1960, muchas Delegaciones provinciales de Juventudes publicaron y distribuyeron entre las Escuelas unos pequeños manuales, de extensión variable, que recopilaban las normas más básicas de las enseñanzas de Formación del Espíritu Nacional y de Educación Física, junto con los protocolos que se debían observar a la entrada y salida de los Centros; entre las que hemos localizado se encuentran:

Con el título de <i>El Frente de Juventudes en la Escuela</i> : Oviedo (1961), Zamora (1961), Madrid (1962), Segovia (1964).	Con el título de <i>Normas para el magisterio primario</i> : Huelva (1962), Castellón de la Plana (1963).
Con un título híbrido de los dos: <i>Normas para el desarrollo de las enseñanzas del Frente de Juventudes en la Escuela</i> , Valladolid (1962).	

- 196x *La función de la Sección Femenina en la enseñanza según la legislación. Normas para delegaciones provinciales*. Madrid: Imp. Magerit, s.a. [¿196x?]

- 1961 Primo de Rivera y Sáenz de Heredia, Pilar (1907-1991): *La enseñanza doméstica como contribución al bienestar de la familia española*. Madrid: s.n. (Comercial Española de Ediciones), 1961, 43 págs. [‘Colección Congreso’, Num. 7.]
- 1964 *Temarios y guiones para los cursos de instructores elementales en régimen de campamentos interprovinciales*. Madrid: Delegación Nacional de Juventudes, Gabinete de Información Juvenil (Gráfs. Minerva), 1964 - «XXV años de paz», 156 págs. 23x16 cm.
- 2ª ed., en la cubierta, «1940-1965: XXV Aniversario Frente Juventudes. "Se sirve al caminar"», D.L. 1965. —3ª ed., 1967.
- [Textos usados en los campamentos del Frente de Juventudes en los cursos para habilitar Maestros como Instructores de las disciplinas del Movimiento.]
- 1968 *Campamento de Moraira. [Manual de] instructores elementales [del Frente de Juventudes]* Alicante: Agosto-Septiembre 1968.
- [Algunos campamentos interprovinciales del Frente de Juventudes adaptaban los textos oficiales de los cursos para habilitar Maestros como Instructores.]
- 1971 Granados, C; Lorente, Fnd.⁵¹ *Actividades juveniles de tiempo libre. "Texto para el curso de capacitación de actividades juveniles de tiempo libre para alumnos de Magisterio"*. Madrid: Doncel, 1971, 276 págs.
- 2.ª ed., 1972. △—3.ª ed., 1973.
- [Adaptado al temario de los cursos de capacitación para Maestros: Pedagogía del tiempo libre; Sociología del tiempo libre; Actividades deportivas; Actividades al aire libre; Actividades artístico-culturales.]

H. Bibliografía

Resulta sorprendente la falta de publicaciones sobre este capítulo de nuestra historia educativa, que cubrió poco menos de cuarenta años; la numerosa historiografía sobre el franquismo apenas alude a estas disciplinas que encauzaron la actividad educativa escolar de generaciones de españoles y españolas.

Cruz Orozco, J. Ignacio: *El Yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo: razones de un fracaso*. Madrid: Alianza, 2001.

Mira Caballos, Esteban: “La Formación del Espíritu Nacional en la Escuela franquista”, en *Temas de Actualidad*, Blog de Esteban Mira Caballos, Publicado 19/01/2010

⁵¹ “Y los Gabinetes de Sociología y Actividades de Tiempo Libre del Instituto de la Juventud”.

<<http://estebanmiracaballos.blogia.com/2010/011906-la-formacion-del-espiritu-nacional-en-la-escuela-franquista.php>, activo al 14-11-2015>.

Peñalba Sotorrío, Mercedes: *La Secretaría General del Movimiento. Construcción, coordinación y estabilización del régimen franquista*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2015, 466 págs. (Colección 'Estudios Políticos'.) [ISBN: 978-84-259-1664-9.]

Sáez Marín, Juan: *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra. 1937-1960*. Madrid: Siglo XXI, 1988.

I. Declaración de compatibilidad

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

Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (2ª PARTE: SIGLOS XX y XXI)

An approach to the history of schooling of Spanish gypsies (PART 2: CENTURIES XX- XXI)

Jesús Salinas Catalá¹

Miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos

Fecha de recepción del original: Octubre 2015

Fecha de aceptación: Noviembre 2015

Resumen

Si poca atención y publicaciones se han prestado al tema de la historia de los gitanos españoles, menos aún a la historia de su escolarización y educación en estos seis siglos de conciudadanía accidentada.

Este es un trabajo que acota y ordena los pocos documentos y noticias que tenemos de esta escolarización reductora, excluyente, segregadora, integradora y aún sin una solución desde modelos de intervención inclusivos, interculturales y probadamente posibles. Es un principio de reflexión sobre las políticas educativas con la minoría étnica gitana española.

Palabras clave

Minorías étnicas, educación intercultural, gitanos, escolarización

Abstract

If history of Spanish gypsies has been barely studied and published, the history of their schooling and education during these 6 centuries of troubled shared citizenship has been even less studied.

This article sets the limits and puts in order the few documents and news we have about this reducing, excluding, segregating, integrating and still with no solution from models of inclusion and interculturality checked as possible.

It's a start of reflection about educational policy with the ethnic gypsy minority in Spain.

Key words

Ethnic minority, intercultural education, gypsy, schooling

¹ Profesor y Educador social. Miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Vocal del Consejo Estatal del Pueblo Gitano

(Continúa del artículo anterior. Cabás 13)

3.3. El siglo xx: de la pedagogía católica a la educación compensatoria

“La educación es el instrumento, probablemente menos violento, si cabe, de que se vale la cultura dominante para imponerse, para propagar su particular visión del mundo, para desarrollar su particular jerarquía de valores. La colisión con otras culturas minoritarias, y más si son para la cultura mayoritaria marginales o excluidas como lo es la cultura gitana, se hace inevitable.”

Antonio Carmona. Profesor de enseñanzas medias. Gitano.

“Los gitanos nos encontramos hoy en un momento crucial de nuestra historia y en el contexto actual, de cara a los procesos de cambio social, somos conscientes de la importancia fundamental que cobra la escolarización. Cada vez aparece más clara la utilidad y necesidad de esta escolarización para nuestra incorporación social digna, para nuestra desmarginalización. Pero, no vamos a ir a ella a cualquier precio.”

Juan Manuel Montoya. Médico. Gitano.

En el principio del siglo XX² España tenía un analfabetismo neto del 56 % y la mitad de su población activa era del sector agrario, una ruralidad donde apenas disponían de escuelas y las que habían eran aulas unitarias superpobladas con hasta 50 alumnos y atendidas por un único maestro o maestra, muchos de ellos mal preparados y con escasos conocimientos didácticos. Si los niños de la ruralidad apenas tenían plazas escolares menos posibilidades tendrían los niños gitanos. Veamos, en el siguiente apartado, como lo explican los propios gitanos en un esclarecedor documento.

3.3.1. Un documento escrito por los gitanos.

Nuevamente Antonio Gómez Alfaro nos proporciona un documento donde, esta vez desde los propios gitanos, podemos leer su situación de discriminación e injusticias y :

² Siguiendo el trabajo: Antonio Viñao. La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme

Revista Electrónica de. Educación y Formación Continua de las Personas Adultas. Universidad de salamanca. Vol. 3, Marzo de 2009. Pp. 6.

"Es explicable la emoción del investigador cuando encuentra en lugar tan insospechado como el Archivo General de la Administración del Estado, sito en Alcalá de Henares, la representación de todos los gitanos padres de familia avecindados en la ciudad de Montilla, provincia de Córdoba, dirigen al rey Alfonso XIII el 16 de mayo de 1930":

*“Nosotros, gitanos españoles, fieles servidores de la monarquía sin que jamás hayamos vacilado en nuestros ideales de adhesión a ella, después de muchos años de sufrimiento nos decidimos implorar justicia a Vuestra Majestad por que la vida se nos hace ya imposible, debido a las malos tratos y pocas consideraciones que se nos guarda dentro del reino. Somos atropellados constantemente; no nos dejan un momento tranquilos ni en las poblaciones ni en el campo; nuestros hijos no reciben la debida educación, porque no son admitidos en ninguna parte sólo por el hecho de ser gitanos, y por el motivo más insignificante y que muchas veces desconocemos somos tratados inhumanamente, no teniendo quien nos proteja ni nos defienda. Nuestra forma de vivir es el trato y después de muchas vicisitudes llegamos a una feria y por el mero capricho de las autoridades somos arrojados de la forma más violenta, sin considerar que somos españoles y que tan solo buscamos honradamente nuestra vida. Señor: en nombre de todos pedimos justicia, esperando que el modelo de los reyes, que es el de España, atenderá la súplica de sus humildes súbditos”.*³

Un relato que viene a confirmar que, las familias gitanas que estaban sedentarizadas, querían que sus hijos recibieran educación como los demás niños del pueblo, pero no eran admitidos por ser gitanos. Paralelo al sistema público empiezan a conformarse, desde órdenes religiosas y posteriormente desde la iglesia diocesana, una serie de escuelas para pobres y algunas muy específicas para gitanos en zonas marginales. Las más conocidas serán las Escuelas del Ave María (1899), las Escuelas del Padre Poveda (1903), las Escuelas Pías (1697 y ante todo a partir de 1940). Estas escuelas cristianas, creadas por sacerdotes y religiosos y religiosas, tendrán en sus principios a las niñas y niños gitanos, dada su pobreza y desescolarización, como principales usuarios.

Luego hay un corto periodo de seis años, entre 1931 a 1936, donde la segunda republica intenta consolidar un modelo de escuela pública, universal, gratuita y laica, que tan buena repercusión habría tenido en el acercamiento de los gitanos a la escuela.

Con la guerra y la posterior dictadura vendrán, nuevamente de mano de la iglesia católica, aulas unitarias en asentamientos chabolistas y barriadas de realojo organizadas desde la acción católica y posteriormente desde los secretariados gitanos, acabando en las escuelas puente (1978 - 1986).

³ Antonio Gómez Alfaro. Escritos sobre gitanos. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2010. Artículo: Algunos datos sobre la historia de los gitanos desde la pragmática de 1783. Pp. 35 y 36.

3.3.2. Escuelas del Ave María – Padre Manjón: 1899

Amanece el siglo XX con las Escuelas del Ave María que el padre Andrés Manjón (1845-1923) funda en 1899. La primera escuela del Ave María estará ubicada en las cuevas del Sacro Monte de Granada, donde parte de su alumnado será gitano. La escuela del Ave María de Granada es una de las primeras escuela al aire libre del mundo y Manjón utilizará novedosos métodos activos, desarrollando un didactismo de gran influencia en las escuelas católicas.

Escuelas nacidas para pobres y no para gitanos. Las ideas del padre Manjón sobre los gitanos son prejuiciosas y más que cuestionables, sus fines docentes para con ellos tienen más de evangelizadores, de *pan y catecismo*, que de educativos.

Decía en su libro *Lo que son las escuelas del Ave-María*⁴, en el Capítulo 5º “Contra el fermento de la raza gitana, un algo que tienda a sanarla o eliminarla”:

“La raza gitana, desconocida en sus orígenes e inexplicable en su existencia a través de los siglos, sin asimilarse ni civilizarse al contacto con los pueblos cultos, es otra de nuestras dificultades”.

“Tal como hoy se encuentran, es una raza degenerada y esta degeneración es hereditaria y se extiende a su parte física, intelectual y moral. Los gitanos nacen oscuros, viven flacos, hay muchos débiles y contrahechos, habitan en pocilgas, se mantienen del desecho, viven al azar, malgastan la vida y se hacen viejos antes de tiempo”.

“Su inteligencia, obtusa para las ideas espirituales y abstractas, discurre de maravilla en cuanto se dirige a la vida animal y de instinto, y es astuta y sagaz para la mentira y el engaño, que parece en ello ingénito.”

“¿Los gitanos, repetimos, son educables?”

A los gitanos hay que civilizarlos como a los indios, conllevando sus defectos, tratándolos como a niños mal educados, exigiéndoles poco esfuerzo, “(..)

“Hay que hacer algo serio para salvar a estos desgraciados, tan hijos de Dios y tan destinados a la virtud y la gloria como nosotros. Ni es buen cristiano quien desespere de su salvación, ni buen patriota quien, viendo esa postema social, no se interese por curarla o estirparla, considerando que el mal no tiene otro remedio que la Guardia Civil o el calabozo. Vengan leyes o cúmplanse respecto de los gitanos las que hacen obligatoria la Primera enseñanza; reglámenense sus profesiones, colóquense bajo patronato de una institución celosa y bienhechora, y veremos si se hacen hombres o presidiarios.”

Un estudioso y desmitificador de Manjón, como educador de los gitanos, es Óscar Sáenz:

⁴ Todas las citas son de la publicación: Obras selectas de D. Andrés Manjón. Lo que son las Escuelas del Ave María. Primera edición de 1900. Reedición de 1948, Imprenta Talleres Penitenciarios de Alcalá de Henares. Pp. 22 a la 33.

¿Cómo es posible que una persona que ha tratado a la raza gitana con tanta dureza, de forma despiadada a veces, como el P. Manjón, se haya acreditado en un plazo de pocos años como el "educador de los gitanos"? Un desapasionado estudio de la obra viva y escrita de este hombre -por todos los conceptos excepcional-, nos descubre una muy temprana desfiguración de su persona y de su obra hacia la mitificación y la leyenda. Esta orientación interesada en convertir a D. Andrés Manjón en el "apóstol de los gitanos", con dotarle de una cierta aureola evangélico-pedagógica, no es cierta, primero; pero además, significaría reducir su pasión educativa a una tarea misional en un colectivo étnico y cultural que no se corresponde con su obra real, mucho más universal, tanto por su concepción de la educación como por el grupo humano a que llegó.⁵ [...]

Aquí está, para mí, la clave de la atención manjoniana a los gitanos. Los tenía por una raza despreciable y envilecida, y sin embargo hay un doble requerimiento del deber: como cristianos y como patriotas. No es la entrega altruista del filántropo ni el desprendimiento generoso del hombre de religión, ni el amor sensible del artista; es el deber, el deber siempre presente en sus escritos: en el catecismo el párroco cumple con su deber; nuestra prueba consiste en amar lo que debe y como debe; se impone el deber y la conveniencia de enseñar...⁶

Otra opinión encontrada será la de Miguel Unamuno y la obra del padre Manjón:

En una conferencia que D. Miguel de Unamuno pronunció en Málaga, en 1906, evoca los recuerdos de su visita al Ave-María: "Hace tres años visité en esta misma Andalucía unas Escuelas que han adquirido cierta fama, y contestando luego a los que me preguntaban por el efecto que me causaron, no pude menos de decirles: "La obra de estas Escuelas es una obra moral muy laudable: siempre es de alabar el que un hombre salga del sosiego de una vida tranquila y asegurada para entregarse a una obra social; pero como obra pedagógica me parece, no ya laudable sino más bien equivocada y funesta".⁷

Manjón fue un declarado enemigo de la Institución Libre de Enseñanza y del Estado como impulsor de escuelas públicas laicas. Leamos un texto esclarecedor de un estudioso sobre este debate cultural e ideológico:

⁵ Óscar Sáenz Barrio. Un error histórico: "Manjón educador de gitanos". *Revista Cuadernos de Pensamiento* 3. *Revista Cuadernos de Pensamiento* 3. Publicación del seminario "Ángel González Álvarez" de la Fundación Universitaria Española. Madrid, 1980. Pp. 55.

⁶ Óscar Sáenz Barrio. Un error histórico: "Manjón educador de gitanos". *Revista Cuadernos de Pensamiento* 3. *Revista Cuadernos de Pensamiento* 3. Publicación del seminario "Ángel González Álvarez" de la Fundación Universitaria Española. Madrid, 1980. Pp. 66.

⁷ Victoriano Rostán Gómez. D. Andrés Manjón y D. Miguel de Unamuno. Relaciones. *Revista Cuadernos de Pensamiento* 3. Publicación del seminario "Ángel González Álvarez" de la Fundación Universitaria Española. Madrid, 1980. Pp. 102 y 103.

*Manjón arremete contra el Estado que quiere imponer la educación obligatoria, en la medida que se arroga el deber de enseñar que, para la Iglesia, pertenece a los padres y, siendo católicos los padres en una España católica, ha de revertir en la Iglesia.*⁸

También Manjón fue pionero en la preparación y contratación de maestras y maestros gitanos: Enrique Amaya Heredia, Matilde Amaya y Luis Fernández, son los tres que él nombra en sus escritos, pero como Manjón reconoció, eran una excepción, tanto los maestros gitanos como los alumnos gitanos:

*"Hay entre nosotros alumnos y profesores de raza gitana, pero por excepción y por vía de ejemplo; pues la masa, la mayoría de nuestras escuelas es de castellanos".*⁹

3.3.3. Pedro Poveda. Institución Teresiana.

Otra experiencia será la de Pedro Poveda Castroverde. Este pedagogo católico nacido en Linares (Jaén) y ordenado sacerdote en 1897, tardará tan solo seis años desde su ordenación en construir, en 1903, dos pabellones donde creará una escuela con comedor y desde donde realizará una labor educativa y asistencial con los gitanos y payos que habitaban una zona de cuevas próximas a la ciudad de Guadix. En un principio es un discípulo del Padre Manjón y empieza sus escuelas mirando el ejemplo de las del Ave María.

"Poveda saca dinero de los bolsillos de las gentes ricas o acomodadas que viven en la región. A veces la ayuda viene del propio Ministro de Instrucción Pública; otras, de aristócratas o del Nuncio de Su Santidad. Pero, paralelamente, surgen las críticas y las faltas de apoyo; la oposición del Obispo de Guadix, el distanciamiento de Andrés Manjón, que no ve sino fantasías en los proyectos de Poveda".¹⁰

Tendrá que marcharse de Guadix y el resto de su obra no tocará tan de cerca la escolarización de las niñas y niños gitanos pobres.

Poveda quería hacer una enseñanza católica pero con las connotaciones que estaba desarrollando la Institución Libre de Enseñanza, necesitaba dar a sus escuelas, a su obra pedagógica, una base científica y por ello se dedicó a estudiar la pedagogía y a los pedagogos de su tiempo.

"Es principio básico en la pedagogía de Poveda el de la comunicación, que ha de facilitar la apertura del educando y su medio: la familia y la escuela.[...]"

⁸ Armando Pego Puigbó. Pedro Poveda en clave historiográfica: un debate cultural y pedagógico del siglo XX. Revista Hispania Sacra, LIX 120, julio-diciembre 2007. Pp.715.

⁹A. Manjón, *El pensamiento del Ave-Maria. Colonia escolar permanente establecida en los cármenes del Camino el Sacro-Monte de Granada*, Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María,1900, pp. 6.

¹⁰ Antonio Jiménez-Landi Martínez. La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente: Periodo de expansión influyente. Editorial Complutense, S.A. Madrid, 1996. Tomo IV. pp. 72 y 73.

Mediante el principio de diferenciación, se tendrán en cuenta las peculiaridades del individuo; pero, sobre todo, las propias del grupo al que aquél pertenece, y claro es, las derivadas de la diferencia de sexo. [...]

Los numerosos textos de Poveda, que conocemos, abundan en el desarrollo de estos principios, los mismos que inspiran la pedagogía institucionista, de la que pudieron ser tomados".¹¹

Sus escuelas, academias, Residencia de Estudiantes, centros de formación para maestros,..., se extenderán por múltiples poblaciones de España y de América a través de la *Institución Teresiana* fundada por Poveda en 1920.

3.3.4.La escuela pública de la II Republica: 1931-1936

La Segunda República se proclamó en abril de 1931 y uno de sus principales objetivos era su proyecto educativo: La educación es función del Estado y la escuela pública será obligatoria, gratuita, laica, mixta, graduada y llevada por maestros funcionarios. La educación pública será el cimiento en que se apoyaran todas las reformas republicanas. Para tener un estado democrático se necesitaba un pueblo alfabetizado. Era la idea de un Estado educador.

Habían 32.680 escuelas atendidas por 36.680 maestros y más de 1.500.00 de niñas y niños sin escolarizar. Entre ellos estaban la mayoría de las niñas y niños gitanos.

Se necesitaban 27.151 escuelas más y se empezaron a construir 7.000 en 1932 y cada año sucesivo 5.000 más hasta llegar a las 27.000. Pero la gran dificultad era, primero reciclar a los maestros que ya ejercían, y preparar a los maestros y maestras que se necesitaban. "Se elaboró mejor Plan Profesional para los maestros que ha existido en nuestra historia"[...] "La carrera de Magisterio, elevada a categoría universitaria, dignificó la figura del maestro. A los aspirantes se les exigió, desde entonces, tener completo el bachillerato antes de matricularse en las Escuelas Normales, donde se enseñaba pedagogía y había un último curso práctico pagado".¹²

"En los meses de 1931 y en los años 1932 y 1933, la República creó 13.580 nuevas plazas de maestro. [...] y durante los años 1934 y 1935 se crearon un total de 2.575 plazas de maestros. [...] y en el año 1936 se crean 5.300 nuevas plazas de maestro. Es decir, en cinco años se crearon 21.455 nuevas plazas de maestros por la II Republica".¹³

¹¹ Antonio Jiménez-Landi Martínez. *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente: Periodo de expansión influyente*. Editorial Complutense, S.A. Madrid, 1996. Tomo IV. pp. 73.

¹² Carmen Morán. Las enseñanzas de la República. Periódico El País. Madrid 17 ABR 2006 . Cita a Consuelo Domínguez y Antonio Molero, ambos estudiosos de la historia de la educación en la II Republica.

¹³ Datos extraídos del artículo: *La enseñanza en la segunda república* de Mariano Pérez Galán.

Este era un esperanzador panorama para que pudieran escolarizarse las niñas y niños gitanos pues, como el tiempo ha demostrado, las mejores políticas educativas y sociales que han acercado a los gitanos a la igualdad educativa y social, han venido cuando se ha universalizado en España el derecho a la educación, a la sanidad, a la vivienda, etc.; y no cuando se han realizado únicamente políticas específicas para los gitanos. No hay que negar que si necesarias son las políticas universales, también lo han sido y los son las específicas, ante todo en aquellos aspectos en que la brecha es abismal entre la sociedad mayoritaria y la gitana, siempre que se quiere paliar una gran diferencia y siempre desde el principio de transitoriedad y en coordinación con las políticas generales.

Pero ya sabemos que el alzamiento del ejército, la iglesia y la burguesía en julio de 1936 cercenó la República y nos llevó a un periodo vengativo, salvaje, cruel, de limpiezas ideológicas, y también étnicas (judíos y gitanos), de pérdida de todo atisbo de progresismo y modernidad. Vuelta a la edad media. Estamos en el año 1939. Los gitanos de nuevo en el ojo de la vigilancia estricta de la guardia civil y sumidos en todos los prejuicios que le seguía achacando una sociedad, en parte ganadora, clasista y racista, y otra parte perdedora, sometida y humillada, pero también prejuiciosa con los gitanos.

3.3.5. Las escuelas Pías. De José de Calasanz a Francesc Botey.

Las Escuelas Pías es una Orden Religiosa Clerical fundada en el siglo XVII por José de Calasanz y dedicada al apostolado de la educación de los niños y jóvenes, preferentemente pobres.

José de Calasanz, español, sacerdote, pedagogo y santo, fundó en Roma en 1597 la primera escuela popular gratuita de Europa dedicada a los niños pobres.

Entre los niños pobres estaban los gitanos. Un primer documento de la presencia de los gitanos en las Escuelas Pía es:

Miércoles a día 16 de Agosto 1600... Fueron diputados los señores José Calasanz y Francisco Lanterio para tratar con los gitanos y establecer con ellos el tiempo que sea más conveniente para aprender la doctrina.¹⁴

Las Escuelas Pías llegan a España en el siglo XVII, la primera en Barbastro (Huesca) en 1677 y luego se extienden por toda España impartiendo enseñanza gratuita hasta 1939, luego pasan a cobrar la enseñanza a las familias de los alumnos.

¹⁴ Revista *Ephemerides Calasanzianae* – Anno LVII – novembre 1988 – N. 11 – p. 514:

“SAN GIUSEPPE CALASANZIO: PRETE DEGLI ZINGARI (Informazione fatta arrivare alla Redazione da D. Mario Riboldi, cappellano degli zingari da più di 35 anni a Milano).

<<Nell'Anno Santo 1600 è stato scritto un documento privato che adesso si trova nell'Archivio Vaticano (Serzione Arch. del Vicariato di Roma – Collocazione 40 A 5) nel primo volume intitolato <<Dottrina Cristiana....ed altro dal 1595 al 1602>>. Ecco il documento: <<Mercoledì a dì 16 d'Agosto 1600 ... furono deputati li signori Gioseppe Calesanz (sic) et Francesco Lanterio per trattare con li zingari et stabilire con essi loro il tempo che gli sarà più comodo per imparargli la dottrina>>.

No hay registro de su trabajo con alumnado gitano ya que como indican desde el Archivo Provincial Escolapio de Barcelona: *Seguro que en nuestros colegios de Catalunya hemos tenido alumnos gitanos. Pero como no discriminamos, no queda constancia de su presencia. Todos son iguales.*

Suponemos que alumnos gitanos asistieron a las escuelas Pías, pero es seguro y queremos dejar constancia del trabajo que el escolapio Francesc Botey realizó en el barrio del Camp de la Bota de Barcelona, un barrio de barracas habitado por familias gitanas en su totalidad. Empezó en la década de los 50 hasta los 70 del siglo XX. El padre Botey hará una pequeña nota publicada en la revista *Pomezia*, donde en ningún momento hará mención de su trabajo y sí dándole todo el mérito y protagonismo a los gitanos:

"Domingo, 26 de febrero de 1967.

Se inaugura para el mundo gitano la escuela del Campo de la Bota llamada CHIPEN-TA-LI. Pertenece a los gitanos del barrio. De ellos es la idea y la realización.[...]El tío Manolo, que ha sido el alma de la escuela, lo dijo en la inauguración: "Ha sido una obra de todos" CHIPEN-TA-LI es un símbolo para el pueblo gitano y un ejemplo, porque es el mismo pueblo gitano que tiene que descubrir el camino por donde llegar al respeto y consideración que tantos le niegan".¹⁵

Estos relatos confluyen en que las intervenciones, supuestamente educativas con la población gitana, venían más de un mandato catequizador que desde una idea de justicia y equidad social. Las diversas intervenciones de religiosas y religiosos no se preocuparán de buscar las causas de la marginal situación de los gitanos, ni las verdaderas raíces de su identidad y cultura. La idea era hacerlos siervos de Dios, como todas las pragmáticas de los reyes querían hacerlos siervos de los reyes. Cierto es que algunos religiosos bajaron a las chabolas y allí se quedaron, Pere Closa, Francesc Botey, Mariano Cidrán, pero su repercusión en la escolarización de las niñas y niños gitanos fue mínima, eran aquellos *curas obreros* que se acercaron más a la parte de la justicia social que a la catequesis oficial de la Iglesia católica española.

En las elitistas escuelas de la Institución Libre de Enseñanza no parece que recalaron las niñas y niños gitanos, no he encontrado más que una breve noticia sin que esté documentada: "Al Instituto-Escuela de Madrid acudieron, desde 1920 a 1934, docenas de niños gitanos".¹⁶

¹⁵ Revista *Pomezia* nº 17 . Edita Secretariado Gitano. Barcelona, marzo 1967. pág. 66 y 67.

¹⁶ La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España. Informe ante las Comunidades Europeas. Madrid, abril 1989. Realizado con la aportación de Asociación de Enseñantes con Gitanos, Asociación Española de Integración Gitana, Asociación Nacional Presencia Gitana, Asociación Secretariado General Gitano, Caritas Españolas y Unión Romani. Pp. 70. No publicado.

3.3.6. Dictadura franquista.

Soy fragüero.
Yunque, clavo y alcayata.

Cuando los niños en la escuela
estudiaban p'al mañana

Mi niñez era la fragua.
Yunque, clavo y alcayata

Camarón de la Isla.

Durante la dictadura se olvidó completamente la escolarización de la infancia gitana, no había prohibición de su asistencia a la escuela pero tampoco ningún interés especial en escolarizarlos. "Van voluntariamente a la escuela los niños gitanos sedentarizados en pueblos, sobre todo en Andalucía. Realizan una labor de atracción y acogida a los niños gitanos en las escuelas parroquiales"¹⁷

En la etapa de la dictadura franquista existieron tres leyes de educación.

Ley sobre Educación Primaria de 1945. Únicamente organizó la enseñanza primaria desde los seis a los doce años, obligatoria, gratuita, separando niños y niñas, únicamente en castellano. Era de orientación fascista, nacional-católica e impartida en escuelas nacionales, de la Iglesia y privadas.

Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953. Igual que la anterior regulaba un currículo confesional y fascista en este caso del bachillerato y sin obligatoriedad ni gratuidad.

Ley General de Educación de 1970. Estructura todo el sistema educativo y hará obligatoria la Educación General Básica (EGB) desde los seis a los catorce años. Fue de contenidos tecnocráticos y conductistas.

Ninguna de estas tres leyes tuvo especial repercusión en el mundo gitano. Quizás la LGE con su EGB de 1970, a la vez que una época de mejor economía y más trabajo, empezó acercar a los hijos e hijas de las familias gitanas más asentadas. También permitió que aquel alumnado gitano que llegaba a las escuelas públicas mantuviera su escolaridad hasta los 14 años. Las familias gitanas en asentamientos chabolistas escolarizaron a sus hijos e hijas en las escuelas y aulas promocionadas por la iglesia católica.

¹⁷ Ibidem. Pp. 71.

3.3.7. Escolarización promovida por la iglesia católica diocesana.

Bocaítos que comer	ningún libro me enseñó
de naide yo recibía,	lo que aprendí yo aquel día.

Manuel Gerena.

En la III Convivencia Nacional sobre Apostolado Gitano (1967) en la ponencia Aspectos Jurídicos de la vida gitana realizada por Carme Garriga y Pedro Fusté se dice:

*“Es fundamental para toda la vida gitana la enseñanza primaria. Muchas generaciones anteriores de las familias gitanas o payas, no llevaron a los chicos a la escuela, sin saber que con ello infringían preceptos legales. Es obligatorio llevar a la escuela a los menores de seis a doce años. Si no existen plazas en las oficiales, deberá acudir a las particulares. La labor fundamental de la promoción de nuestros secretariados gitanos sería dirigirnos al Ministerio de Educación y Ciencia para que se proliferen las escuelas, [...] los puestos necesarios para los niños de las familias gitanas”.*¹⁸

Desde los Secretariados Gitanos y las Cáritas parroquiales se solicitaron en estos años al Ministerio de Educación escuelas a través de un Patronato en régimen de Consejo Escolar Primario (O.M. de 23 enero de 1967). Un buen grupo de aulas unitarias a cargo de Cáritas diocesanas o parroquiales, Secretariado Gitano y otras entidades religiosas, se abrieron en toda España para cubrir la generalizada desescolarización de las niñas y niños gitanos fruto del desinterés institucional, “pero sobre todo, desinterés por la educación por parte de los padres y rebeldía por parte de los chicos ante todo lo que suponga sujeción”, según un informe de Cáritas Diocesanas de Palencia (1967)¹⁹.

Será la Revista Pomezia editada por el Secretariado Gitano la mejor fuente de documentación de la existencia de estas aulas unitarias, de 1967 a 1974:

*“Una Escuela para gitanos ha montado en Hospitalet de Llobregat el Secretariado Gitano de aquella localidad”.*²⁰

“Almería. Cuevas de San Roque. Durante el año pasado sólo teníamos un local para docencia de niños y niñas; ellos por la mañana, y ellas por la tarde.

*Este año, gracia a Dios, contamos con un local para niños, y otro para niñas.[...] También la Escuela de Alfabetización femenina.”*²¹

¹⁸ La promoción gitana. Publicaciones de Cáritas Diocesana de Barcelona. Barcelona, 1967, Pág. 48 y 49.

¹⁹ Citado Por Segundo Fernández Morate en “Las familias gitanas ante la educación”. Ed Diputación de Palencia, Palencia 2000. Página 111.

²⁰ Pomezia n.º 15-16. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, Enero, Febrero 1967. Pág. 32.

El padre García-Die, Director del Secretariado Gitano de Barcelona, en una conferencia dirá que hay *"Escuelas para gitanos en 14 diócesis, teniendo en cuenta que en alguna (Madrid, Barcelona, etc.) tienen varias escuelas en cada diócesis"*.²²

Badalona. "En las Escuelas Luis Artigues que el Secretariado de Barcelona ha montado en Badalona, hay un plantel extraordinario de niñas gitanas que atienden con celo ejemplar las religiosas de Lestonac".²³

"Inauguración de una escuelas en el barrio de Las Roquetas de Barcelona en octubre de 1967. [...] se brindó por el feliz éxito de la escuela y se agradeció vivamente la labor desinteresada y altruista del benefactor a cuyo sacrificio personal se debe la existencia del Centro".²⁴

"En Palencia, en la barriada donde se ubica el Patronato de Nuestra Señora de Belén, hay una escuela con dos aulas una de niños y otra de niñas. Durante la tarde-noche se utilizan para dar clases de adultos a 40 padres e hijos y la llaman "Pequeña Universidad".²⁵

En el barrio de San Isidro de Valladolid hay 147 chabolas pobladas por familias gitanas y el Secretariado Gitano de Valladolid ejerce una intensa labor de promoción. Cuenta el Diario Regional de Valladolid:

"Los poblados de San Isidro cuentan con una pequeña escuela, a cuyo frente desarrolla una maravillosa labor una maestra cuyo nombre lamentamos desconocer. Porque es gracias a los elogiosos sacrificios e intensa labor de personas como esta maestra, como algunas asistentes sociales, como la de don Mariano Cidrán -un sacerdote que ha construido en uno de los poblados su propia chabola, para estar más cerca de sus feligreses, de estos gitanos a cuya promoción dedica su vida- que se está consiguiendo transformar el régimen de vida de la raza gitana".²⁶

"Nazaret, escuela gitana."

Dos aulas componen esta primera escuela gitana de Valencia, para chicos la primera y chicas la segunda y un reducido espacio para los más pequeños, que más que nada acuden en

²¹ Pomezia, n.º 19. Edita Secretariado Gitano. Barcelona 1967. pág. 127

²² Pomezia, n.º 21-23. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, Julio, Agosto y Septiembre 1967. pág. 172.

²³ Pomezia, n.º 21-23. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, Julio, Agosto y Septiembre 1967. pág. 214.

²⁴ Pomezia, n.º 24. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, Octubre, 1967. pág. 250-251.

²⁵ Pomezia, n.º 43. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, mayo, 1969. pág. 123.

²⁶ Diario Regional de Valladolid. 14 de febrero de 1969. Escrito de Germán Losada. Citado en Pomezia n.º 44. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, junio, 1969. pág. 140.

régimen de guardería. [...] Los chicos los lleva directamente la Madre Romeu, las chicas la Madre M^a Dolores (religiosas del Sagrado Corazón de Jesús), entre las dos y la mujer encargada de los más pequeños llevan adelante la escuela. [...]

Esto es una escuela de transición, lo que queremos es que se unan con los demás niños de las escuelas nacionales y colegios. [...] Es muy importante la escuela para la promoción del gitano. Hay que empezar por esto".²⁷

El Secretariado Gitano de Murcia realiza un estudio de la situación de los gitanos, en el capítulo de la enseñanza dice:

"Un gran número de niños gitanos no recibe enseñanza escolar. La causa de esta situación es, en ocasiones, la insuficiencia de escuelas para atenderlos, en los alrededores de donde viven. La dificultad que temen encontrar en otras escuelas más lejanas por el hecho de ser gitanos. Otras veces es falta de seriedad en los padres para obligarles a ir a la escuela cuando tienen el problema de otros niños más pequeños que han de dejar a alguien mientras ellos van a trabajar".²⁸

"Escuela de gitanos en Jaca.

El once del actual mes de julio, tuvo lugar la clausura de las clases y la entrega de premios en la escuela para gitanos de Jaca. Presidió el acto el Ilmo. Sr. Alcalde de la ciudad D. Armando Abadía [...] Con ocasión de que una gitanilla

manifestara que de seguir otro curso con el mismo aprovechamiento ya dejarían de ser gitanas, el Sr. Alcalde hizo un comentario muy sustancioso. Les dijo que de ningún modo deberían aspirar a dejar de ser gitanos, ya que el serlo no es ninguna deshonra, sino todo lo contrario, y lo que deben aspirar es a ser unos gitanos cultos, responsables, trabajadores, modelos de ciudadanos".²⁹

"Malvarrosa - Valencia

En el Camino de Vera (Malvarrosa) en un solar al lado de la parroquia se van a levantar dos aulas que formarán la tan deseada escuela gitana. El coste de la misma será de veinte mil pesetas y va a ser sufragada por una serie de generosos donativos recibidos para ese fin. Los maestros los pone la Delegación Administrativa de Educación y Ciencia".³⁰

"Aulas en Ocharcoaga (Otxarkoaga) - Barrio de Bilbao.

²⁷ Pomezia, n.º 44. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, junio, 1969. pág. 154-155.

²⁸ Pomezia, n.º 45. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, julio, 1969. pág. 176.

²⁹ Pomezia, n.º 46-47. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, agosto-septiembre, 1969. pág. 209.

³⁰ Pomezia, n.º 49. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, noviembre, 1969. pág. 280.

Deducimos que habrá unos 1.300 gitanos en aquella populosa zona, los cuales, principalmente los pequeños, van a encontrar desde ahora un centro de convivencia, en el que los niños y niñas recibirán clases en dos espléndidas aulas, en régimen mixto de enseñanza, con capacidad para cuarenta plazas".³¹

"La Coruña. Inauguración de una escuela para 140 niños y niñas gitanas

La escuela "Caló-Canicheli" (que en castellano significa Gitano-Gallega), que ayer se inauguraba oficialmente, funcionaba desde el pasado día 22 de noviembre y es atendida por cuatro maestros nacionales. El local, en las Jubias, fue cedido por la Caja de Ahorros y el presupuesto anual es de setecientas mil pesetas que se emplean en transporte, alimentación y material escolar. Asisten a las clases ciento cuarenta niños y niñas cuyas edades oscilan entre los seis y los trece años".³²

"Escuela los Pinillos Barrio de la Perona - Barcelona

Rodeada de pinos. -de aquí su nombre-, se levanta dicha escuela el barrio, vulgarmente designado con el nombre de La Perona, en la Ronda de San Martín, de Barcelona, habitada por algunos miles de gitanos, y bastante menos payos.

Después de haber impartido clases, durante todo el curso 1971-1972, aire libre, en una hondonada adyacente a la calle, se consiguió del ayuntamiento de Barcelona la construcción de cuatro barracones de madera, con el material imprescindible para la escuela. [...] Unos 180 gitanos, niños y niñas, se dirigían gozosos a la nueva escuela. Muchos quedaron todavía en la calle por falta de local. ¡Lástima! Todos los alumnos, -exceptuando unos pocos- no sabían leer ni escribir".³³

"Poblado gitano de Palma de Mallorca.

En el año 1969 se construyó el Poblado Gitano, con 124 viviendas. Era la solución que se intentaba dar al chabolismo que existía en los suburbios de Palma. El poblado se erigió a 6 Km. de Palma. Vivían 150 familias con un número de 1.100 habitantes. [...] Cuatro maestros nacionales, subvencionados por el Ministerio de Educación, donde se da la EGB. A quienes se les confía la organización de colonias de verano. [...]

Surgió el problema de que los niños y niñas mayores, normalmente no asistían a clase por las mañanas; buscando las causas, vimos de que quedaban al cuidado de los pequeños

³¹ Pomezia, n.º 74. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, diciembre, 1971. pág. 307.

³² Pomezia, n.º 75. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, enero-febrero, 1972. pág. 27.

³³ Pomezia, n.º 89. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, diciembre, 1973. pág. 142-143.

mientras sus padres estaban trabajando, o su madre estaba en el mercado. La solución fue la instalación de un parvulario para niños de tres a seis años".³⁴

Valgan como ejemplos estas noticias de la existencia y trabajo desde los secretariados gitanos de la Iglesia diocesana española.

Estas aulas unitarias que, al tener alumnas y alumnos de todas las edades y niveles académicos juntos y a cargo de un único maestro o maestra, suponía poca efectividad y dificultoso avance escolar, llevaron a sus promotores, a solicitar un convenio con el Ministerio de Educación para crear, en estos mismos lugares donde estaban las aulas unitarias, unas escuelas graduadas y mixtas que se llamarían Escuelas puente y que comenzarán su andadura en 1978. Prácticamente, a la vez, el Secretariado Gitano encargará un estudio general de la situación de los gitanos españoles que se realizará en el año 1979.

3.3.8. Estudio sociológico: Los gitanos españoles: 1978.

En el año 1978 el Secretariado Gitano encarga un estudio general de la situación de los gitanos españoles al Instituto de Sociología Aplicada. Resultó ser un relevante estudio que no se ha vuelto a repetir. En su parte dedicada a la educación acotamos las siguientes informaciones:

"Al entrar en contacto (puede leerse colisión) dos culturas, en el grupo dominante aparecen "unas motivaciones y actitudes de prejuicio, que se traducen en comportamientos discriminatorios. Estos pueden dar origen, a su vez, a autoexclusiones del grupo minoritario, que contribuyen a reforzar y mantener la discriminación" [...] Esta doble vertiente de la discriminación del pueblo gitano ha supuesto, lógicamente, una marginación también en lo educacional. Es decir ha permanecido ajeno a los sistemas y estructuras educativos que sucesivamente han ido teniendo vigencia en nuestro país. [...]

No obstante, además de la marginación impuesta a los gitanos por la sociedad paya, han existido otras causas que impidieron también recibir una educación formal. Una de ellas ha sido su modo de vida trashumante, nómada. [...]

Debe señalarse también que, posiblemente, los gitanos considerasen innecesaria la educación formal para realizar aquella serie de ocupaciones que se han convertido en tradicionales de este pueblo (herrerros, esquiladores, canasteros, titiriteros,...) ocupaciones, si no desaparecidas, en vías de desaparecer. [...]

Pero existe aún un factor mucho más importante. La educación formal depende en su forma y contenido del grupo dominante. Ello supone que la educación, además de transmitir unos

³⁴ Pomezia, nº 95. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, noviembre-diciembre, 1974. pág. 145.

*conocimientos científicos, neutrales y objetivos, importantes para el desarrollo intelectual y para la realización personal, trasmite los valores culturales propios de la mayoría, distintos y en buena parte, opuestos a los del pueblo gitano. De ahí que éste, ante el peligro de aculturación que puedan sufrir sus niños, al inyectarles en la escuela valores y normas culturales propios de la "sociedad paya", que puedan hacer peligrar la propia identidad cultural, haya rechazado la escolarización de sus hijos, impidiéndoles recibir una educación formal.*³⁵

Los datos de este estudio son absolutamente significativos de la situación escolar y educativa en 1975-1978: las niñas y niños gitanos en edad escolar (6 a 15 años) estaban el 45% no escolarizados. Los adultos gitanos (16 a 65 o más años) eran analfabetos el 68%.

Pero lo más importante será el reconocimiento, desde la sociología, de la cultura de los gitanos y su colisión con la cultura mayoritaria y como el sistema educativo público o concertado inyecta valores y normas que aculturán a las niñas y niños gitanos. Un estudio que le plantea al Secretariado gitano cuestiones no meramente de apostolado.

3.3.9. Las Escuelas Puente: 1978 - 1986.

Desde la instauración en España de un Estado democrático (1978) nunca ha sido legislada una política educativa específicamente para gitanos, si exceptuamos las escuelas puente (1978-1986) que eran escuelas segregadas y creadas para niñas y niños gitanos marginales, con un convenio entre la Iglesia Católica y el Ministerio de Educación.

Lo más importante de la creación de las Escuelas puente será el reconocimiento oficial de la desescolarización de los gitanos. La Iglesia será pionera, nuevamente, en trabajar la escolarización de los gitanos y en los locales que ella proporciona se constituirán las escuelas que serán dotadas de profesorado, equipamiento y materiales por el Ministerio de Educación. Todo ello a través de un Convenio entre el Ministerio de Educación y la Iglesia Católica.

Su corta duración, ocho años, y las niñas y niños gitanos que atendió, nunca superó una matrícula anual de 6.000 alumnos, cuando habían más de 100.000 niñas y niños gitanos en edad escolar, nos da la idea de su aportación a *puentear* niñas y niños gitanos a las escuelas normalizadas públicas.

Estas escuelas segregadas y específicas para alumnado gitano creadas en barrios marginales y asentamientos gitanos, tuvieron 182 aulas o unidades escolares que funcionaron como unitarias el 93%, en 47 ciudades de 29 provincias.

³⁵ Instituto de Sociología aplicada. Estudio sociológico: Los gitanos españoles 1978. Ed. Asociación Secretariado Gitano. Madrid, 1990. Pág. 137 a 141.

Lo que rodea y tiende a justificar este tipo de escuelas segregadas está relatado en el informe que realiza el Instituto de Sociología Aplicada a petición del Secretariado Gitano³⁶. Indica que existen unos factores económicos y sociales: Trabajo precoz del niño gitano, carencia de hábitos sociales, discriminación escolar (rechazo de sus compañeros y de sus padres), falta de puestos escolares.

Más interesante serán los factores psico-pedagógicos:

Desfase pedagógico: “Lleva un gran retraso en relación con los niños de su misma edad, lo que obligaría a incluirlos con niños de menor edad.[..] lo compensará el niño gitano empleando sus conocimientos sobre la vida”.

Desventajas del niño gitano ante nuestro sistema educativo: “El niño gitano llega a la escuela con una doble desventaja. Su inteligencia innata está subdesarrollada en determinados aspectos importantes para tener éxito en nuestro sistema educativo tal como está actualmente organizado, y su personalidad está estructurada en forma poco adecuada para avenirse con la escuela. Posee una noción muy general de lo que es el futuro, y resulta incapaz de proponerse objetivos a largo plazo. Estos niños parece que piensan que el éxito se basa en la suerte y no en un trabajo rigurosamente planificado. Por otra parte, poseen una visión concreta e inmediata de las cosas; es decir, están habituados a unos procesos descriptivos más que analíticos, tendiendo a ver los acontecimientos como algo aislado, no como formando un todo con sentido global”.

El informe definirá las escuelas puente como: “centros especiales de transición, cuyo objetivo primordial es la adaptación del niño gitano a la sociedad actual circundante y la creación de unos hábitos socioculturales básicos para la convivencia, así como capacitar al niño para su ingreso en Colegios Nacionales o privados en el nivel correspondiente”.

3.3.10. La educación compensatoria: 1983 - 2000.

El Real Decreto 1.174/83 (1.983) sobre Educación Compensatoria cambia la política educativa hacia la población gitana. Aunque no hace una referencia explícita a la población gitana sí indica una serie de acciones tendentes a paliar las desventajas que determinados alumnos tienen para acceder o permanecer en el sistema educativo, por razón de su lugar de residencia, nivel social y económico desfavorecido.

La mayor dotación de profesorado y recursos, la constitución de centros de recursos y servicios de apoyo escolar, así como becas de comedor y de libros, junto a cierta flexibilidad en las normas de admisión en los centros escolares, favorecen la incorporación del alumnado gitano al sistema educativo.

³⁶ Estudio Sociológico: Los gitanos españoles 1978. Instituto de Sociología Aplicada. Edita Asociación Secretariado Gitano. Madrid, 1978. El capítulo sobre educación en las páginas 139 a 142.

3.3.10.1. Análisis desde el Ministerio de Educación y Ciencia.

En el único informe existente desde el Ministerio de Educación y Ciencia³⁷, de julio de 1993 sobre la escolarización de los niños gitanos en España, se deducen las políticas educativas con los gitanos españoles.

“El Real Decreto 1.174/83 sobre Educación Compensatoria, supuso un giro importante en la orientación de la política educativa hacia los gitanos. El Real Decreto abría la vía para el desarrollo de una serie de acciones tendentes a paliar la desventaja con que determinados alumnos acceden o permanecen en el Sistema Educativo en razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia. La constitución de centros de recursos y servicios de apoyo escolar para los centros con mayores necesidades, el establecimiento de cursos especiales para jóvenes desescolarizados, el desarrollo de una amplia política de becas y ayudas de estudio, aparecían en esta norma como líneas de actuación preferente”.

“En este contexto, era fácil llegar a considerar que uno de los ejes hacia los que se deberían inclinar las acciones compensadoras era la escolarización de los niños gitanos y de otros sectores sociales con dificultades de integración escolar”.[...] “La consideración de la escolarización de los niños gitanos como tema prioritario estuvo presente no sólo en la planificación del Ministerio de Educación y Ciencia, sino también, de una u otra forma, en los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas”.[...] “Comenzaban a crearse las condiciones para evitar cualquier forma de segregación escolar. Así, en el año 1986 se procede al cierre de las escuelas puente, integrándose sus alumnos en centros ordinarios”.[...]

“Todo este proceso afectaba, asimismo, al acceso de los alumnos a los centros escolares. La aplicación de las normas de admisión de alumnos en los centros de Educación Básica se flexibilizó para el caso de los alumnos gitanos que fueron privilegiados en el momento de su incorporación a los centros o a la hora de la asignación de ayudas”.[...] “Las acciones de Educación Compensatoria han constituido, en resumen, una política de discriminación positiva que ha redefinido el concepto de igualdad de oportunidades en la educación. Se ha mostrado también eficaz en la reducción del prejuicio hacia los grupos minoritarios”.[...]

3.3.10.2. Análisis desde el profesorado.

El profesorado que trabaja con alumnado gitano no tiene una visión tan positiva de las políticas de educación compensatoria. Dice la Asociación de Enseñantes con Gitanos³⁸:

³⁷ Acotaciones del documento “La escolarización de los gitanos en España” Ministerio de Educación y Ciencia. Julio de 1993. Documento policopiado de 38 páginas. No editado.

³⁸ Acotaciones del documento “La Asociación de Enseñantes con Gitanos y la Educación para superar las desigualdades”. Publicada en el Boletín del Centro de Documentación nº 21/22 de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Madrid, 2001.

“En 1983 y a pesar de todas las críticas que traían de otros países, las políticas compensadoras comienzan a ponerse en práctica oficialmente. Aunque trajeron la desaparición de muchas escuelas puente, se repiten los mismos procesos y se cae en los mismos errores: para la igualdad de acceso se utilizaron prácticas segregadoras, como fueron las aulas de compensatoria y las escuelas de acción especial, se consideraba al alumno como deficitario y se intentaba solucionarlo de manera compartimentada, con refuerzos individuales específicos fuera del aula que remarcaban más su situación de exclusión.

Estas posiciones, que aún perviven en determinadas prácticas, no se han evaluado sistemáticamente, y cuando se ha constatado su ineficacia se ha justificado una vez más como fracaso del alumno, sin plantearse o cuestionarse la idoneidad de la propuesta. Por esta causa aún actualmente las administraciones los siguen proponiendo como modelos de intervención útiles, llegando hasta el extremo de volver a plantear en la E.S.O. las medidas segregacionistas que se demostraron ineficaces en primaria.

En resumen, las políticas Compensadoras no compensan, no igualan al alumnado ni en el acceso, ni en la permanencia, ni en el éxito en la escuela. Este alumnado continúa sufriendo el rechazo que hacia él se dirige, su situación socioeconómica se mantiene igual, y se añade el fracaso escolar a la lista de las etiquetas que lo marginan de la escuela y la sociedad”.

3.3.10.3. Análisis desde la Universidad.

Necesaria es la voz desde la Universidad, institución independiente y con criterios propios.

En el trabajo de investigación llevado a cabo por el Sociólogo de la educación Mariano Fernández Enguita de la Universidad de Salamanca se dice³⁹:

“[...] la educación compensatoria representa, al menos, el intento de afrontar el problema de la escolarización masiva de los gitanos de una manera específica. Es indudable, por lo demás, que una de las causas importantes de dicho problema es la mera pobreza y que una parte sustancial de su fenomenología consiste en aspectos netamente carenciales. [...] El problema sobre el que deseo llamar ahora la atención es que una estrategia compensatoria y una caracterización del problema gitano como problema carencial –son pobres, son analfabetos, son tradicionales, son indolentes, etc., es decir, les falta dinero, disposición, cultura...- no pueden agotar ni el diagnóstico en que basar la acción ni la política a seguir al respecto. Sin embargo, ésa es justamente la tendencia, en el momento actual, de la política educativa y su concreción en el ámbito de los centros. Puesto que, por un lado, existen enormes reticencias a aceptar con todas las consecuencias que se trata de un problema cultural,[...]mientras que, por otro, se huye como de la peste de todo lo que suene a discrimi-

³⁹ M. Fernández Enguita “Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo”. Ed. Ariel Practicum. Barcelona, 1999.

nación grupal y étnica, se va imponiendo la tendencia a considerar el problema de la escolarización de los gitanos como la suma de casos individuales”.[...]

“En realidad, esta estrategia paya no es nueva para el gitano. Es simplemente la traducción escolar de una vieja actitud de la sociedad española frente a él: negar su existencia como grupo étnico, como cultura, o desterrarla al limbo de lo irrelevante, mientras se le ofrece la plena integración a condición de que la busque dejando de ser lo que es, convertido en payo. Si lo logra, habrá pasado la línea; y, si no, tendremos sencillamente una nueva demostración de que el problema es suyo, no nuestro”.[...]

“El largo camino seguido desde la no escolarización, pasando por las escuelas-puente y las aulas de compensatoria, hasta la integración en aulas ordinarias es, en realidad, la historia de lo que la sociedad paya ha decidido en cada momento hacer con los gitanos sin contar en ningún momento con su opinión al respecto”.

La voz de Teresa San Román⁴⁰, profesora de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona, es la voz más autorizada en el ámbito universitario y de los profesionales que trabajan con el pueblo gitano, y sin duda una de las más reconocidas y respetadas por los gitanos y gitanas españoles.

San Román hace un recorrido en este texto que acotamos sobre los diversos modelos de escuela para la pluriculturalidad que se han dado en los últimos 30 años. Describe el modelo “segregacionista”, el modelo “oscurantista”, la “escuela especializada” o exclusivamente étnica y, finalmente lo que ella entiende que sería el modelo de la “escuela pluricultural” con o sin composición multiétnica.

“Los objetivos sociales fundamentales tendrían que priorizar una educación en la convivencia y en la tolerancia, siempre que quede bien patente que esto no puede nunca ser un mero pretexto para abandonar los objetivos escolares en su conjunto. Supondría, como primer paso, evitar en lo posible los servicios étnicos. El segundo sería hacer disminuir progresivamente la dependencia de la población, cooperando en este propósito con otros profesionales y con las organizaciones de la gente. El tercer objetivo sería conseguir la más temprana escolarización recomendable de los niños en las guarderías y escuelas, de manera que no se perpetúen problemas de racismo, de nivel, de segregación, que pueden resolverse con más probabilidades de éxito en los primeros años de vida. La educación compensatoria tendría que ser una solución extrema ante lo inevitable, no la solución a la desidia administrativa ni a la incompetencia profesional. [...] Por lo demás, donde la población es mixta y no está marginada, la escuela tendría que ser, naturalmente, mixta, pero cuidando escrupulosamente de que todas las escuelas de su entorno lo sean. El fracaso de muchas experien-

⁴⁰ Teresa San Román. “Pluriculturalidad y marginación”, en el libro “sobre interculturalitat”. Edita Fundació Ser.Gi. Girona, 1992

cias pluriétnicas debe adjudicarse en gran medida a la existencia de una única escuela que acepta población de distintos grupos étnicos minoritarios y los casos perdidos de la mayoría, mientras que el resto de las escuelas se mantienen monoétnicas, mayoritarias y ganan prestigio a costa del desprestigio racista de la escuela abierta”.

3.3.10.4. Análisis desde el movimiento asociativo gitano.

La opinión del asociacionismo gitano español queda reflejada en su documento “El Pueblo Gitano y la Educación”.⁴¹

“Algunos de los grandes problemas u omisiones en la política educativa:

El doble sistema educativo: público / privado (también es privada la escuela concertada-subvencionada), colabora, consolida y a menudo legitima la diferenciación social. Los datos existentes confirman la realidad que conocemos: no hay gitanos en la escuela privada, muy pocos en la concertada-subvencionada (7%-10%!), mayoritariamente nuestros hijos están en la escuela pública. [...]

La educación compensatoria.

Si los proyectos educativos de cada Centro educativo atendieran correctamente a las necesidades de su alumnado y la administración educativa dotara del profesorado necesario y adecuado y de los recursos económicos necesarios, no harían falta otras medidas o programas de compensación.

3.3.11. La LODE -1983 y la LOGSE -1990.

El siguiente cambio en la política educativa general, que también repercutirá en los gitanos sin citarlos expresamente, creará la base para una educación intercultural contenida en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE-1983) y en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1990), ambas desarrollan principios y valores contenidos en la Constitución Española.

- La “formación para el ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural”.
- La “lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión”.

⁴¹ “El Pueblo Gitano y la Educación”. Comisión de Educación para el programa de Desarrollo Gitano, adscrita al Ministerio de Educación. Madrid, 1999. Policopiado. Publicado en la Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano, nº 7/8. Diciembre 2000.

- “La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España”.
- “La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”.
- “El rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas”.

Ciertamente estas leyes darán pie a desarrollar un marco teórico para plantearse el tema de las diversidades culturales, pero en la práctica, en las escuelas e institutos, sigue sin asumirse de una manera explícita y práctica. No hay un desarrollo curricular, únicamente algunos intentos de solucionar el tema con momentos "interculturales", como las semanas interculturales con actividades folclóricas y anecdóticas sobre las culturas más visibles que han llegado a la escuela. Cuentos gitanos, magrebís, africanos contados por abuelas/os o madres/padres de esas culturas; comidas típicas: potaje gitano, cuscús, etc.

Bajo la retórica del discurso intercultural la práctica sigue escondiendo los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre. Se reconoce que tienen otras culturas, pero que son inferiores a la nuestra.

Como muy bien expresará el movimiento asociativo gitano:

No existe una referencia normativa explícita a la educación intercultural en la normativa curricular vigente, lo que lleva, numerosas veces a una idea incorrecta de la educación intercultural. Confusión entre educación compensatoria y educación intercultural, dan la idea que sirven para los mismos objetivos, confunde marginalidad con cultura gitana. Cuando desarrollan educación para extranjeros y emigrantes nos incluyen también a los gitanos; sin embargo cuando se habla de las culturas del Estado español, de sus nacionalidades y pueblos, siempre se deja excluida la cultura del Pueblo gitano, no sabemos si por nuestra extraterritorialidad o por no reconocerla como cultura. [...]

Es imposible admitir que el alto fracaso escolar de los alumnos/as gitanos, no sea debido a un fracaso del sistema escolar (y del sistema social) en su conjunto. En las familias gitanas no existe esta idea de fracaso escolar o por lo menos no con el mismo valor o significado que para la sociedad mayoritaria. Esta falta de expectativas que a veces tenemos los gitanos de la escuela, entre otras cosas porque no garantiza a su salida un trabajo y por la oferta cultural unívoca que tiene la escuela.⁴²

3.4. EL SIGLO XXI

3.4.1. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, del gobierno del Partido Popular dirigido por Aznar, apenas pudo ser desarrollada al cambiar al gobierno socialista en el

⁴² “El Pueblo Gitano y la Educación”. Comisión de Educación para el programa de Desarrollo Gitano, adscrita al Ministerio de Educación. Madrid, 1999. Policopiado.

2004. Destacar el intento de segregación temprana a los 14 años, creando dos itinerarios, unos hacia el bachillerato y universidad, y otros a la formación profesional y el trabajo. También le otorgó un carácter asistencial a la educación preescolar. Una política educativa que perpetuaba las desigualdades sociales. La religión como asignatura obligatoria o con la asignatura alternativa Hecho Religioso.

3.4.2. Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 del gobierno socialista deroga las anteriores, mantiene la estructura básica de la LOGSE. La asignatura de religión pasa a ser voluntaria y no consta en el expediente académico. Aparece la asignatura Educación para la Ciudadanía, que pondrá en pie de guerra a la Iglesia Católica.

Por su repercusión en el mantenimiento de la escolaridad y ayuda para superar el desnivel académico del alumnado gitano, hay que celebrar la aparición del Plan PROA que empieza en el curso 2004-2005. Además del profesorado que realizará las tareas del refuerzo académico, dos o tres tardes después de finalizado el horario lectivo, existen los mediadores socioeducativos que en algunos IES o CEIPs donde el grupo a reforzar era mayoritariamente de alumnado gitano, han sido mediadores gitanos, los que han ayudado en las relaciones de las familias gitanas y el centro educativo.

Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos.

*La situación de desventaja educativa de algunos alumnos tiene a menudo su origen en circunstancias de carácter personal o sociocultural, asociadas con frecuencia a situaciones de riesgo o marginación en el entorno en el que viven. Por otro lado, para lograr una **educación de calidad para todos** se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la **comunidad educativa** directamente implicados como del **entorno social** en el que se desarrolla la educación. Así pues, la educación es cada vez más una **responsabilidad colectiva**, desarrollada a lo largo de toda la vida y con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive.*

El Plan PROA ofrece recursos a los centros educativos para que, junto a los demás actores de la educación, trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social. Se persiguen tres objetivos es-

*tratégicos: Lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local.*⁴³

3.4.3. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Nuevamente un gobierno del Partido Popular arremete contra cualquier atisbo de progresismo o de neutralidad educativa volviendo a la LOCE que no pudo desarrollar. Vuelve la religión como materia evaluable, desaparece Educación para la ciudadanía, apoya la escuela privada concertada y facilita el hacer segregación escolar, escuelas para niñas y escuelas para niños. Rompe la democracia en los centros educativos dando más poder a los directores y quitándosela a los consejos escolares. Y, bajo la justificación de la crisis económica, se recortan recursos a la escuela pública que repercutirá directamente en las capas de población más vulnerables, entre ellos el alumnado gitano (aumento de las ratios, disminución del profesorado de apoyo, disminución de la cantidad y la cuantía de becas de libros y material escolar, etc.). También casi desaparecerá el plan Proa y el Educa3. La ayuda a los desfavorecidos queda en cero, tal como resume la prensa:

Aunque uno de los principales objetivos de la LOMCE es mejorar la ratio de permanencia en la escuela, ya que España es líder en Europa en abandono escolar temprano –el 23,5% deja los estudios tras la ESO o sin graduarse–, los presupuestos para el año entrante prácticamente eliminan los programas que tienen como objetivo la compensación de las desigualdades de partida de los sectores más desfavorecidos.

*El dinero destinado a los programas que "intentan garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social" se quedan casi en cero. Su presupuesto baja un 90,2% respecto a 2014. Pasa de 53.660.000 a apenas 5,25 millones. El Ministerio de Educación describe la política de educación compensatoria como la que "promueve la igualdad de oportunidades en educación a todos los niños, jóvenes y adultos". El año pasado esta partida registró ya una bajada del 68%. En 2012 su presupuesto era de 169,5 millones.*⁴⁴

La educación compensatoria, destinada a garantizar la equidad, pierde casi el 90% de sus fondos en un solo año. El recorte supera los 48 millones de euros. Queda en 5,2 millones que se destinan, según explica la propia Memoria de los Presupuestos, a la "compensación

⁴³ Página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

⁴⁴ [Natalia Chientaroli. eldiario.es](http://www.eldiario.es), 30/09/2014

http://www.eldiario.es/sociedad/Educacion-mantiene-programas-estudiantes-desfavorecidos_0_308669319.html

de las desigualdades” y a activar acciones que contribuyan a prevenir las derivadas “de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo”.⁴⁵

Los Presupuestos Generales del Estado de 2015 reducen en un 90% la Educación Compensatoria, la principal vía de normalización educativa con que contaba el alumnado gitano y otros grupos vulnerables.⁴⁶

Siguiendo el documento **la Asociación de Enseñantes con Gitanos ante la LOMCE⁴⁷**, a la cual pertenezco y participé en su elaboración, acotaremos las siguientes consecuencias de esta Ley que repercuten al alumnado gitano:

*Una Ley de **carácter segregador**, tanto en relación al alumnado como, complementariamente, a las redes escolares pública y privada. Se legitima la selección en razón de la "medida del talento", se promociona la especialización de centros, se crean itinerarios para responder a tipologías de alumnado, se establece la medida de resultados y el establecimiento de rankings de centros, se promociona la red privada a través del impulso a conciertos y reconsideración de la zonificación... Todo este conjunto de medidas establecen un engranaje coherente a los principios de selección y segregación del alumnado, a la naturalización de sus diferencias en razón de sus "talentos", a la legitimación de su selección de acuerdo a razones "técnicas" (pruebas estándar, reválidas, medidas).*

Sabemos bien por nuestra experiencia que, cuando se instala este tipo de ideología, la diversidad pasa a utilizarse como factor de diferenciación, de segregación o, en su caso, de exclusión. Y en este proceso, no hay duda de que quienes más pierden son los más vulnerables. [...]

Concepción curricular centrada en los resultados. *La obsesión por la medida, la superación de pruebas estándar, la centralización del currículum, la desvalorización de determinadas áreas de conocimiento, etc. son medidas que van completando una concepción curricular sancionadora, seleccionadora y de control.*

Un enfoque curricular de estas características es contrario al propósito formativo y educativo que tiene el aprendizaje. En nuestra opinión tendría consecuencias nefastas para

⁴⁵ Periódico el País. Pilar Álvarez. Madrid, 1 octubre 2014

http://economia.elpais.com/economia/2014/09/30/actualidad/1412104332_593993.html

⁴⁶ *euroXpress*. Portal de noticias de la Unión Europea.

<http://www.euroxpress.es/index.php/noticias/2014/10/12/la-drastica-reduccion-en-educacion-compensatoria-para-2015-tendra-efectos-devastadores-sobre-los-grupos-mas-vulnerables/>

⁴⁷ La Asociación de Enseñantes con Gitanos ante la LOMCE (*Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación*). Mayo 2013. *Página Web de la asociación:*

https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=asociacion+de+ense%C3%B1antes+con+gitanos

la atención y el tratamiento de la diversidad y condenaría las propuestas pedagógicas renovadoras y de innovación curricular. [...]

*Espíritu **uniformizador** de la Ley que se evidencia en diferentes aspectos del texto: desconsideración de la diversidad cultural, recentralización del currículum, desvalorización de las lenguas de las CC.AA...[...]*

***Carácter ideológico conservador** absolutamente impertinente para lo que debiera ser la escuela aconfesional y moderna del siglo XXI. Son numerosos los ejemplos que acreditan esta naturaleza: la anulación de la Educación para la Ciudadanía, el aval a la segregación por sexos en centros concertados, la promoción de un nuevo estatus para la asignatura de Religión Católica...[...]*

Esta Ley educativa supone un instrumento muy poderoso de precarización de la red pública educativa, de promoción de la red privada y de legitimación de los procesos de selección del alumnado, cuando no de su segregación y naturalización de su desigualdad. [...].

3.4.4. Algunos datos actuales del paso del alumnado gitano por el sistema educativo

Aportaré unos mínimos datos y comentarios que, con todas las precauciones y relatividades de las estadísticas provenientes de las escasas investigaciones y encuestas realizadas entre los años 2005 y 2012⁴⁸, nos sirven para hacernos una idea más concreta de la realidad de los gitanos y su situación en el sistema educativo:

Infantil

Los niños y niñas gitanos con edades comprendidas entre uno y tres años han comenzado recientemente su incorporación gradual a las guarderías. Esto constituye un cambio fundamental que rompe el hábito de la sobreprotección de la infancia dentro de las familias gitanas.

- Escolarización alumnado general (1-3 años) 96 % (MEC curso 2005/6)
- Escolarización alumnado gitano (1-3 años) 62,7% (CIS 2006)
- Escolarización alumnado general (4-6 años) 98,5% (MEC curso 2005/6)
- Escolarización alumnado gitano (4-6 años) 86 % (CIS 2006)⁴⁹

⁴⁸ "Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria". Publicado en la revista Gitanos. Pensamiento y Cultura, nº 11, octubre 2001. Editada por F.S.G.G., Madrid, 2001.

- "El acceso de la población infantil gitana a la enseñanza secundaria. Resultado y avance de primeras conclusiones". Fundación Secretariado Gitano. Madrid, 2005.

- "El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado". Fundación Secretariado Gitano.

Edita: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2013. Estudio realizado en el año 2012.

- Miguel Laparra. Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Edita Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Madrid, 2011.

⁴⁹ Miguel Laparra. Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Edita Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Madrid, 2011.

Primaria

Esta es la etapa de mayor matrícula y permanencia del alumnado gitano en el sistema educativo.

- Normalización del alumnado gitano en el acceso a la escuela:	90,76%
- Normalización en el nivel curricular exigido:	70,00%
- Normalización en su relación social en el aula:	57,10%
- Normalización en la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares:	67,11%
- Normalización en la participación de la familia en la escuela:	43,00%
- Normalización en la consecución del derecho a la diferencia:	48,12% ⁵⁰

Secundaria

- Escolarización alumnado general 4º ESO
- Escolarización alumnado gitano 4º ESO
- Escolarización alumnado gitano 4º ESO

La disparidad entre las dos únicas fuentes que tenemos: FSG un 35% de abandono escolar y la encuesta del CIS un 77,8% de abandono escolar en la ESO, dan una idea de la relatividad de los datos, siendo mucho más creíble y más cercano a la opinión del profesorado que trabaja con alumnado gitano los datos del CIS.

- Fracaso escolar alumnado general. No tienen la ESO. 13%
- Fracaso escolar alumnado gitano. No tiene la ESO. 64%⁵³

Universidad

Se puede afirmar que hay una infrarrepresentación de la población gitana en los estudios universitarios. De los 1.582.714 estudiantes universitarios en el curso académico 2011-2012, no más de 200 serían gitanos, cuando la cifra proporcional a su peso demográfico debería ser alrededor de unos 20.274.⁵⁴

⁵⁰ Extraídos de la investigación “Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria”. Publicado en la revista *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, nº 11, octubre 2001. Editada por F.S.G.G., Madrid, 2001.

⁵¹ Fundación Secretariado Gitano. *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Edita: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. CNIIE del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2013. Estudio realizado en el año 2012.PP.85.

⁵² Miguel Laparra. *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Edita Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Madrid, 2011. PP. 76.

⁵³ Fundación Secretariado Gitano. *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Edita: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. CNIIE del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2013. Estudio realizado en el año 2012.PP.173.

⁵⁴ Los datos extrapolados a partir del último censo de la población (2012): 46.818.216 y una población gitana estimada a 600.000 personas. Ver Instituto Nacional de Estadística (INE) en: www.ine.es.

Adultos

En el Estudio Sociológico sobre los Gitanos Españoles⁵⁵ realizado en 1978, el analfabetismo entre los gitanos mayores de 10 años llegaba al 68%, mientras que la población general no llegaba al 9%.

En la actualidad los datos no indican un gran avance. El número de personas gitanas mayores de 16 años que no han completado sus estudios de primaria es del 70%.⁵⁶

El último estudio realizado sobre la población gitana, comparado con la Encuesta de Población Activa (E.P.A.) que indica la situación general de la población española, concluye que “7 de cada 10 personas gitanas mayores de 15 años son analfabetas absolutas o funcionales”.⁵⁷

La encuesta del CIS en los hogares gitanos indicará que: "Entre los mayores de 45 años más de la mitad de la población no fue a la escuela, cifra que se eleva hasta el 80% entre los que tienen más de 65 años. Y del 42% que sí fue, la mayoría (el 75,6%) no llegó a completar el nivel básico de primaria".⁵⁸

A modo de reflexión final

Nunca es poco lo que es suficiente.

Marcel Proust.

Se puede decir que con la democracia empezó un proceso de incorporación generalizada de la población gitana al sistema educativo pero, en lo que va de siglo XXI, ha habido un estancamiento y, desde la llamada crisis económica, bancaria, política y moral, junto con la LOMCE, un claro retroceso. Desde un reciente informe en el que colaboré se reconoce que:

La población gitana sigue teniendo los índices más bajos de escolarización y éxito académico en España, simultáneamente con las mayores tasas de rechazo y exclusión social. A pesar de los importantes avances en las últimas décadas con respecto a la matriculación, la población gitana española aún no ha alcanzado los niveles de educación formal y cualificación de la población en general. A pesar de una tasa muy alta de matriculación en la ense-

⁵⁵ Estudio Sociológico: Los gitanos españoles. 1978. Edita Asociación Secretariado General Gitano. Madrid, 1990.

⁵⁶ La educación: un proyecto compartido. Edita FSG. Cuadernos Técnicos nº 36. Madrid, 2006.

⁵⁷ Informe sobre Población Gitana y Ocupación”. Fundación Secretariado Gitano. Madrid, 2006.

⁵⁸ Miguel Laparra. Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007 . Edita Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Madrid, 2011.PP.80.

*ñanza primaria, se mantiene un nivel excesivo de absentismo, fracaso escolar y abandono prematuro del alumnado gitano; los logros curriculares siguen siendo inferiores a los de sus compañeros, junto con la persistencia de un déficit en las relaciones sociales en el aula y aceptación de las reglas del colegio, un uso significativamente mayor de los recursos de apoyo escolar y compensatorios que el resto de los estudiantes, y una participación escasa de las familias gitanas en los colegios. Además, los desarrollos positivos observados en los procesos educativos podrían verse amenazados por un estancamiento, si no retroceso, en el actual contexto de crisis económica.*⁵⁹

Desde la Fundación Secretariado Gitano corroboran esta situación actual:

Los programas destinados a combatir el fracaso escolar para atender a los alumnos con mayores dificultades como los programas de abandono temprano, compensación educativa, o cualificación profesional inicial, se han reducido o eliminado: no se dispone de profesorado de apoyo, ni servicios de refuerzo en horario escolar o extraescolar. También han disminuido las plantillas de responsables de atenciones específicas como audición y lenguaje, lo que está aumentando la ya grave situación de desventaja curricular del alumnado gitano.[...] ⁶⁰

La reducción de las ayudas al estudio, becas de comedor, de material escolar, etc. están afectando a la asistencia del alumnado gitano a las aulas; una parte del alumnado no tiene recursos suficientes para costear materiales escolares o comidas.

Estos recortes a su vez producen un aumento del absentismo escolar o del abandono, que en muchos casos era un grave problema ya antes de la crisis.

La masificación y la falta de clases de apoyo hacen que los alumnos con más dificultades no puedan seguir el nivel del curso.

La educación es un eslabón clave en la inclusión social de la comunidad gitana, ya que determinará el acceso al empleo en un futuro y su independencia económica. Si este eslabón falla, todo el sistema de inclusión se ve afectado; las medidas de austeridad que se están

⁵⁹ Informe de la Sociedad Civil sobre la Implementación de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana y el Plan de Acción de la Década para la Inclusión de los Gitanos en España en 2012.

Este informe ha sido redactado por una coalición de organizaciones de la sociedad civil que incluye a la Fundación Secretariado Gitano, el Grupo de Investigación ALTER de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) y la Asociación de Enseñantes con Gitanos (AEcG). Los autores del informe son: Miguel Laparra (UPNA), Carolina Fernández Díez (FSG), Marta Hernández Enríquez (FSG) y Jesús Salinas Catalá (AEcG). Publicado por Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation. Teréz körút 46. 1066 Budapest, Hungary, 2013.

⁶⁰ Fundación Secretariado Gitano. El impacto de la crisis y las medidas de austeridad en la situación de la comunidad gitana en España. Madrid, Julio 2013. Serie Cuadernos Técnicos nº 109. Pp.28.

*adoptando dejan desatendido al alumnado gitano más vulnerable. Los efectos a largo plazo de esta situación educativa pueden ser especialmente graves.*⁶¹

No podemos olvidarnos que el normalizado acceso y permanencia en el sistema educativo necesita que se hayan normalizado antes otros factores decisivos y algunos tan necesarios como la vivienda, el trabajo, la convivencia interétnica,....

También se necesita una sociedad que se reconozca más plural y menos etnocéntrica, que sepa mirar de otra manera a las personas gitanas, a su cultura y no a los prejuicios generalizados; a sus aportaciones a la cultura mayoritaria; que sepa analizar lo mucho que los hemos excluido y lo poco que los hemos dejado desarrollarse con libertad. Que los tengamos como lo que son: ciudadanos españoles.

La sociedad mayoritaria y sus instituciones educativas siguen sin tener claro la idea de una escuela intercultural. Prueba de ello es que las diversidades culturales siguen interpretándose en términos problemáticos y las legislaciones conducen a una intervención centrada en la adaptación, en la compensación *de-aquellos-que-han-de-integrarse*.

Sin lugar a dudas un estado de bienestar social consolidado que ofrezca una educación pública gratuita, obligatoria, de calidad, mixta y coeducativa, laica, receptiva de las diversidades culturales con metodologías inclusivas, que evite centros educativos guetos, con un profesorado preparado y unos padres motivados e implicados,..., será la que solucione la permanencia y el éxito escolar del alumnado gitano.

Queda aquí esta aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles o de las españolas y españoles gitanos. Una aportación para reflexionar sobre las políticas educativas: qué han sido y qué deberían cambiar con respecto a las y los españoles gitanos.

Referencias bibliográficas

George Borrow (1978), *Los Zincalí, los gitanos en España*, 1ª edición 1841. Ediciones Turner. Madrid.

De Vaux De Foletier, François (1977). *Mil años de historia de los gitanos*. Barcelona: Plaza & Janés, S.A.

⁶¹ Fundación Secretariado Gitano. El impacto de la crisis y las medidas de austeridad en la situación de la comunidad gitana en España. Madrid, Julio 2013. Serie Cuadernos Técnicos nº 109. Pp.29.

Gómez Alfaro, Antonio (1993). *La Gran redada de Gitanos*. Madrid: Presencia Gitana. Colección Interface.

- (2010). *Escritos sobre gitanos*. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos.

Valencia, 2010

Kenrick, Donald (1995). *Los Gitanos: de la India al Mediterráneo*. Madrid: Presencia Gitana. Colección Interface.

Leblon, Bernard (1987 y 1993). *Los Gitanos de España*. Barcelona: Gedisa.

López De Meneses, Amada. (1968). *La inmigración gitana en España en el Siglo XV*. Barcelona: Asociación Nacional de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos. En Martínez Ferrando, archivero. Miscelánea de estudios dedicada a su memoria.

- *Artículos. Revista Pomezia n.º 18, 29, 31, 35, 36, 37, 45, 48 y 50.*

Sánchez Ortega, María Helena (1977). *Documentación selecta sobre la situación de los Gitanos españoles en el siglo XVIII*. Madrid: Editora Nacional.

- (1977). *Los Gitanos españoles, el período borbónico*. Madrid: Castellote.

- (1981). *El problema gitano desde una perspectiva histórica*. Madrid: Asociación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza. Introducción de Julio Caro Baroja.

- (1988). *La Inquisición y los Gitanos*. Madrid: Taurus.

- (1991). *La oleada antigitana del siglo XVII*. Madrid: Revista Espacio, tiempo y forma. Historia Moderna, tomo 4. Facultad de Geografía e Historia.

San Román, Teresa (1976). *Vecinos gitanos*. Akal editor. Madrid,

- (1986), *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid, Alianza Universidad.

Cine-Club Besaya (1973-1984). Una propuesta extraescolar pionera en la Enseñanza Secundaria

Besaya film club (1973-1984). A pioneering extracurricular proposal in the Secondary High School

Cristóbal San Miguel Lobo
IES Besaya (Torrelavega, Cantabria)

Resumen.

La actividad extraescolar aparece en las leyes educativas a partir de 1985, pero en la década de los setenta nace el Cine-Club Besaya, ideado por el profesor César Rosino Mata; en ese momento el panorama cinematográfico local se caracterizaba por escasas proyecciones y de poca calidad. Una primera y breve aproximación a esta actividad extraescolar (1973-1984), muestra unos objetivos rigurosos, unos contenidos que ofrecían una visión amplia del séptimo arte, una temporalización bien planificada y actividades que ofrecían formación cinematográfica. Con todo ello se buscaba ampliar los horizontes culturales de los alumnos del IES Besaya y de cualquier ciudadano de la zona de Torrelavega.

Palabras clave: Censura, ciclo cinematográfico, cine, curso sobre cinematografía, Cine-Club Besaya, contenidos, objetivos, patrocinios privados, recursos económicos, subvenciones públicas, grupo de teatro aficionado.

Abstract:

Education laws begin to consider extracurricular activity since 1985, but in the seventies the Besaya Film Club, a pioneering activity was born, devised by professor César Rosino Mata when the film scene is characterized by projections at a low price and generally of poor quality. This article offers a first and brief approach to this extracurricular activity. A tour of its twelve editions (1973-1984) shows rigorous objectives, well-selected and current content offering a broad vision of cinema, well-planned timing and film training activities. With all this Besaya Film Club searches for improving not only the culture of students of Besaya High School, but also of anyone in the area of Torrelavega (Cantabria).

Key words: Censorship, film cycle, cinema, course of film-making, Besaya Film Club, contents, goals, private sponsorships, economic resources, public subsidies, amateur drama club.

1. Introducción

Durante la década de los setenta y a comienzos de los ochenta se vivían épocas de cambios en el país. Tales cambios afectaban a todos los aspectos de la vida (político, social, económico...) y el Cine-Club Besaya contribuyó a hacer más vivaz el panorama cultural de la ciudad y de la comarca con una de las actividades más exitosas y recordadas del último medio siglo. En el presente artículo se hace un breve recorrido por las doce ediciones del Cine-Club Besaya.

Tradicionalmente, se entiende por actividad extraescolar aquella que se considera fundamental para la formación integral del alumno, pero que no tiene conexión directa con ninguna asignatura del currículo.

Además, una actividad extraescolar se realiza fuera del horario lectivo, es optativa y la gratuidad no es una condición indispensable (característica esta que si es aconsejable para las actividades complementarias).

Igualmente, la actividad extraescolar tiene un carácter voluntario tanto para el profesor como para el alumno.

Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 3 de julio de 1985 (BOE, 4 de julio de 1985) establece en su Título Preliminar, Artículo séptimo que los alumnos asumirán, entre otras finalidades, la de colaborar en las actividades extraescolares.

Posteriormente, la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990) comienza con la siguiente afirmación: “Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquéllos proporcionan.”. El sistema educativo es parte de la formación integral de las personas; y la formación integral de las personas ha de estar estrechamente relacionada con la sociedad en que tales personas viven. Por esta razón, en el Título IV (de la Calidad de la Enseñanza), Artículo 57, punto 5.º defiende que “Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor.”

El desarrollo definitivo de las actividades extraescolares es realizado por la Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 20 de noviembre (BOE, 21 de noviembre de 1995). En su Título I desarrolla la participación de los centros en actividades extraescolares. Nuevamente se incide en la necesidad de facilitar la participación de los alumnos, y del conjunto de la sociedad, en las actividades extraescolares. También fomenta el establecimiento de convenios de colaboración para el desarrollo de actividades extraescolares.

Ya en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo de 2006 (BOE 4 de mayo de 2006), el Capítulo IV, Artículo 88 (Garantías de gratuidad) establece que quedan fuera las actividades extraescolares, que, en todo caso, tienen carácter voluntario.

En el presente trabajo tratamos de demostrar que la actividad del Cine-Club Besaya debe ser considerada una actividad extraescolar de primer orden, aun cuando durante los doce cursos en que se desarrolló no había nada recogido en la legislación educativa.

2. Contexto histórico y social

Durante la década de los años setenta (San Miguel Lobo, 2004: 53-54) Torrelavega mantiene el florecimiento industrial y comercial de la década anterior, pero las carencias siguen manteniéndose. Continúan los frecuentes cortes de suministro de agua potable bien por problemas en los túneles de conducción general del agua, bien por la contaminación de las aguas en las poblaciones del Valle de Iguña. Son habituales las colas de resignados vecinos frente a los camiones cisternas.

En 1971 la policía municipal se moderniza y amplía su parque móvil con una motocicleta. Desde ese mismo año los abonados de Telefónica tienen comunicación automática con toda la provincia de Barcelona. Sus Majestades los Príncipes de Asturias visitan la ciudad para inaugurar el Instituto Masculino de Enseñanza Media Besaya, centro educativo que cubre la demanda de estudios de Bachillerato, que hasta ese momento solo podían ser cursados en el Instituto Nacional de Bachillerato Marqués de Santillana; la Escuela de Maestría acoge los estudios de Formación Profesional.

En 1970 se cierra el cine Avenida. En 1972 el cine Garcilaso deja de funcionar y el teatro Principal es derruido; ese mismo año se proyecta la construcción del grupo de viviendas Atalaya de la Vega, formado por tres edificios más conocidos como las Torres de Carabaza; el centro comercial que iba a ocupar la base de las torres no se ve realizado.

Los príncipes de Asturias vuelven de nuevo a Torrelavega en 1973 para la inauguración del Mercado Nacional de Ganados. La instalación permite un mejor control sanitario del ganado, y una concentración y ordenación en el sector primario, de gran relevancia para la región y para el país.

Los juzgados se trasladan a un edificio más amplio construido en la plaza Baldomero Iglesias en 1974, año en que se hace cargo del Consistorio don Carlos Monje Rodríguez, y que será el alcalde de una Torrelavega que durante 1975 vive las manifestaciones obreras no autorizadas de la General (fábrica de neumáticos), la degradación urbanística de zonas como la plaza Tres de noviembre, el incumplimiento de la construcción del polígono de viviendas El Zapatón y la muerte del dictador Franco.

En el ámbito cultural destacan diversos acontecimientos. El vigésimo quinto aniversario de la prematura muerte de José Luís Hidalgo es motivo de una exposición con obras de jóvenes ar-

tistas locales en 1972. Ese mismo año el folclore cobra un nuevo impulso con la creación del Grupo de Danzas Nuestra Señora de Covadonga.

La ciudad se viste de luto por el fallecimiento de relevantes pintores que pertenecieron a la Escuela de Artes y Oficios de Herminio Alcalde del Río: Francisco Modinos (1971), Ciriaco Párraga (1973) y Jesús Varela (1974). Pero otros jóvenes artistas ganan relevancia: Gloria Tella expone en el Club de Arte de Madrid (1973), Pedro Sobrado lo hace en la también madrileña Galería Frontera (1975). La primera sala privada de arte, Galería Espí se inaugura en 1974.

El año de 1973 ve nacer la prolífica y reconocida carrera cinematográfica de Manuel Gutiérrez Aragón. Su primera película es *Habla, mudita*, protagonizada por José Luis López Vázquez y Kiti Mánver.

Pese a esta notable actividad cultural, el panorama cinematográfico de la ciudad en 1973 es el siguiente: en la ciudad hay un solo cine y la programación es considerada escasa y deleznable.

Y en este contexto, surge el Cine-Club Besaya.

3. Objetivos

Por todo lo dicho hasta ahora, se deduce fácilmente que los objetivos del Cine-Club Besaya tenían un componente transversal. Todos son necesarios para la formación integral del alumno. En palabras de su fundador, César Rosino, son:

- a. Llevar el cine, primeramente, a todos los alumnos del IES Besaya; y posteriormente, a toda Torrelavega.
- b. Involucrar a los alumnos (y resto de asistentes) en una actividad cultural que les interese.
- c. Desarrollar el espíritu crítico.
- d. Crear afición al cine. Se realizaron proyecciones en pueblos y organismos ajenos al centro y a Torrelavega siempre que se solicitaron.
- e. Realizar talleres y cursos de fotografía. Para ello se montó un laboratorio en el propio instituto.
- f. Formar a los profesores del Cine-Club. Varios docentes realizan cursos de ámbito nacional. Se pretende así una mejor divulgación de contenidos relativos al arte cinematográfico.

Aunque suene pretencioso, hay que afirmar que sí se cumplieron. Una asistencia media de 375 personas a las proyecciones semanales lo acreditan. Incluso hoy en día, cuarenta años después, sigue muy vivo el recuerdo del Cine-Club Besaya.

4. Contenidos

En palabras del propio fundador del Cine-Club Besaya, el contenido fundamental era “el cine”. A partir del curso 1975-76 se desarrollan veintidós ciclos temáticos:

- Arte y ensayo (desde 1975 hasta 1979).
- Cine comercial (desde 1975 hasta 1978).
- *Humphrey Bogart* (curso 1977-1978).
- *Cine cómico* (desde 1978 hasta 1982 y en el curso 1983-1984).
- *Cine negro americano* (curso 1979-1980).
- *Nuevos directores americanos* (curso 1979-1980).
- *Cine social y político* (curso 1979-1980).
- *Cine policiaco* (curso 1980-1981 y curso 1982-1983).
- *El director es la estrella* (curso 1980-1981).
- *Nuevo cine español* (curso 1980-1981).
- *Nacimiento del cine* (curso 1981-1982).
- *Cómicos americanos* (curso 1981-1982).
- *Explosión soviética* (curso 1981-1982).
- *Expresionismo alemán* (curso 1981-1982).
- *Grandes maestros mundiales* (curso 1981-1982).
- *Western* (curso 1982-1983).
- *Bélico* (curso 1982-1983).
- *Político* (curso 1982-1983).
- *Histórico* (curso 1982-1983).
- *Terror y ciencia-ficción* (curso 1982-1983).
- *Musical* (curso 1982-1983).
- *Aventuras* (curso 1982-1983).
- *Dramático* (curso 1982-1983).

4.1 La temática de las películas y la censura

Felizmente, la censura es un concepto que resulta muy lejano ya, pero las tres primeras ediciones del Cine-Club Besaya se celebraron aún en plena dictadura.

En una carta con fecha de registro de salida de 18 de enero de 1975 el Delegado Provincial informa a los responsables del Cine-Club Besaya de que la Delegación “tiene referencias de que ese cine-club viene funcionando, sin tener constancia [...] de las sesiones que organiza, y a que hasta la fecha no ha sido solicitada ninguna autorización”.

Es requisito imprescindible para proyectar cada película solicitar autorización con, al menos, veinticuatro horas de antelación según lo dispuesto en la legislación franquista; en caso contra-

rio, se incurre en “la responsabilidad que corresponda”. Igualmente, es requisito indispensable la presentación de la licencia de exhibición de la película ante la Delegación Provincial del Ministerio de Información y Turismo, o bien remitirla fotocopiada.

5. Temporalización y secuenciación

5.1 Orígenes

Durante el último trimestre de 1972 se inician los trámites burocráticos necesarios para la fundación del Cine-Club Besaya. En primera instancia se remite la documentación necesaria a la Dirección General de Cinematografía y Teatro. Los datos requeridos son:

- Datos de los directivos (todos han de tener más de catorce años).
- Nombre de la asociación.
- Fines de la asociación.
- Domicilio principal.
- Ámbito territorial (local, provincial o nacional).
- Órganos directivos, consejo responsable y administración.
- Procedimientos de admisión y de cese en la asociación.
- Derechos y deberes.
- Patrimonio fundacional, recursos económicos, y límites presupuestarios.

La Delegación Provincial del Ministerio de Información y Turismo comunica a los responsables del proyecto que la documentación debe remitirse a la Dirección General de Espectáculos del Ministerio de Cultura, y así lo notifica la Delegación Provincial a los responsables del Cine-Club Besaya en una carta con fecha de registro de 8 de noviembre de 1972.

Pocos días después, la Delegación Provincial, con fecha de registro de salida de 15 de noviembre de 1972, comunica que toda la documentación ya ha sido enviada a la Dirección General de Espectáculos para la inscripción en el Registro Oficial de Cine-Clubs.

En el plazo de cinco días, desde la fecha del acta constitucional, los socios fundadores han de enviar al Gobierno Civil una copia del acta en la que se fije el domicilio social, cuatro copias de los estatutos firmados por los fundadores. Además, ha de llevarse un registro de socios, un libro de actas y un libro de contabilidad. El Cine-Club Besaya queda fundado oficialmente en enero de 1973.

5.2 Proyecciones

No hay una hora fija de inicio de las sesiones y en muchas ocasiones el metraje de la película condiciona la hora de inicio de la sesión. Es habitual que los viernes las proyecciones comiencen entre las 19:45 y las 20:00. Los sábados, en cambio, las sesiones empiezan entre las 16:30 y las 17:00 horas.

Conviene recordar que el horario lectivo vespertino está vigente en los setenta y durante gran parte de los ochenta; cuando el horario vespertino desaparece en el curso 1989-90 solo se imparten clases por la tarde los martes y los jueves.

De acuerdo con el artículo 7.º de la Orden de 4 de julio de 1963, el Cine-Club Besaya (como todos los cine-clubs) debe elevar a la Dirección General de Cinematografía al iniciarse cada curso un avance de las actividades previstas, y al final de aquel una memoria de las actividades desarrolladas y ejemplares de los programas y de las publicaciones que se vayan a editar.

Hasta finales del mes de marzo siguiente no se proyecta la primera película. Por lo tanto, la programación del primer curso es sensiblemente más breve que la de cursos siguientes:

Curso académico 1972-73

Fecha	Título	Director
30-III-73	<i>Grupo Salvaje</i>	Sam Peckinpach
7-IV-73	<i>El baile de los vampiros</i>	Roman Polansky
28-IV-73	<i>Fahrenheit 451</i>	François Truffaut
5-V-73	<i>El bosque del lobo</i>	Pedro Olea
12-V-73	<i>2001, odisea del espacio</i>	Stanley Kubrick
19-V-73	<i>La otra cara del gángster</i>	Jerry Lewis
26-V	<i>La matanza del día de San Valentín</i>	Roger Corman
2-VI-73	<i>Play Time</i>	Jacques Tati
9-VI-73	<i>Doce en el patíbulo</i>	Robert Aldrich

En los siguientes cursos proyectan entre 20 y 30 películas por año. Las secuenciaciones de los once cursos restantes son las que siguen:

Curso académico 1973-74

Fecha	Título	Director
10-XI-73	<i>Espartaco</i>	Stanley Kubrick
17-XI-73	<i>Risas y sensaciones de antaño</i>	Douglas Fairbanks et alt
24-XI-73	<i>Ciudadano Kane</i>	Orson Welles
1-XII-73	<i>La hora de las pistolas</i>	John Sturges
15 XII-73	<i>Con la muerte en los talones</i>	Alfred Hitchcock
19-I-74	<i>Olimpiada de México '68</i>	Alberto Isaac
26-I-74	<i>La ley del silencio</i>	Elia Kazan
2-II-74	<i>El silencio de un hombre</i>	Jean Pierre Melville
9-II-74	<i>Los siete magníficos</i>	John Sturges
16-II-74	<i>Bullit</i>	Peter Yates
23-I-74	<i>El más valiente entre mil</i>	Willy Renny
2-III-74	<i>Queimada</i>	Gullio Pantercorvo
9-III-74	<i>El pequeño salvaje</i>	François Truffaut
23-III-74	<i>El barón rojo</i>	Roger Corman
30-III-74	<i>El gran amor</i>	Pierre Etaix
20-IV-74	<i>La vida privada de Sherlock Holmes</i>	Billy Wilder
27-IV-74	<i>Toma el dinero y corre</i>	Woody Allen
4-V-74	<i>Los tarantos</i>	Rovira i Beleta
11-V-74	<i>Un hombre en una tierra salvaje</i>	Richard C. Sarafian
18-V-74	<i>El día de los tramposos</i>	Joseph Mankiewicz

Curso académico 1974-75

Fecha	Título	Director
9-XI-1974	<i>¿Qué me pasa, doctor?</i>	Peter Bogdanovich
16-XI-1974	<i>Pequeño salvaje</i>	François Truffaut
23-XI-1974	<i>El pequeño gran hombre</i>	Arthur Penn
30-IX-1974	<i>Krakatoa, al este de Java</i>	Bernard L. Kowalski
7-XII-1974	<i>Balada de Cable Hogue</i>	Sam Peckinpach
14-XII-1974	<i>Atrapa un ladrón</i>	Alfred Hitchcock
11-I-1975	<i>El salario del miedo</i>	H. G. Clouzot
18-I-1975	<i>Aventuras de Jeremias Johnson</i>	Sydney Pollack
25-I-1975	<i>Adiós, cigüeña, adiós</i>	Manuel Summers
1-II-1975	<i>Leyenda de la ciudad sin nombre</i>	Joshua Logan
8-II-1975	<i>Círculo rojo</i>	Jean Pierre Melville
15-II-1975	<i>Río bravo</i>	Howard Hawks
22-II-1975	<i>Junior Bonner</i>	Sam Peckinpach
1-III-1975	<i>Sueños de seductor</i>	Woody Allen
8-III-1975	<i>Puente sobre el río Kwai</i>	David Lean
15-III-1975	<i>Con faldas y a lo loco</i>	Billy Wilder
12-IV-1975	<i>El espantapájaros</i>	Jerry Schatzberg
19-IV-1975	<i>Comediante y vagabundo</i>	Charles Chaplin
26-IV-1975	<i>Psicosis</i>	Alfred Hitchcock
30-IV-1975	<i>West side story</i>	Rebert Wise

Curso académico 1975-76

Fecha	Título	Director
8-XI-1975	<i>Adiós, Mr. Chipps</i>	Herbert Ross
15-XI-1975	<i>La venganza de Ulzana</i>	Robert Aldrich
22-XI-1975	<i>Operación Dragón</i>	Robert Clouse
29-XI-1975	<i>Hello Dolly</i>	Gene Kelly
6-XII-1975	<i>Terror ciego</i>	Richard Fleischer
13-XII-1975	<i>El mayor espectáculo del mundo</i>	Cecil B. DeMille
10-I-1976	<i>Hasta el último aliento</i>	Jean Pierre Melville
17-I-1976	<i>El juez de la horca</i>	John Houston
24-I-1976	<i>Odio en las entrañas</i>	Martin Ritt
31-I-1976	<i>Festival de Charles Chaplin y Buster Keaton</i> [incluye: <i>Tiempos modernos</i> <i>La ley de la hospitalidad</i>]	Charles Chaplin Buster Keaton
6-II-1976	<i>Muerte en Venecia</i> *Ciclo <i>Arte y ensayo</i>	Luchino Visconti
7-II-1976	<i>Luna de papel</i> * <i>Ciclo Cine comercial</i>	Peter Bogdanovich
13-II-1976	<i>Viaje alrededor de mi cráneo</i> *Ciclo <i>Arte y ensayo</i>	György Révész
14-II-1976	<i>Caza humana</i> * <i>Ciclo Cine comercial</i>	Joseph Losey
20-II-1976	<i>Lolita</i> *Ciclo <i>Arte y ensayo</i>	Stanley Kubrich
21-II-1976	<i>Los cañones de Navarone</i> *Ciclo <i>Cine comercial</i>	David Lean
27-II-1976	<i>El mesías salvaje</i> *Ciclo <i>Arte y ensayo</i>	Kenn Russell
28-II-1976	<i>Material americano</i> *Ciclo <i>Cine comercial</i>	Alan Myerson
5-III-1976	<i>Trenes rigurosamente vigilados</i> *Ciclo <i>Arte y ensayo</i>	Jiril Menzel

6-III-1976	<i>Duelo de titanes</i> *Ciclo Cine comercial	John Sturges
12-III-1976	<i>Ser o no ser</i> *Ciclo Arte y ensayo	Ernest Lubisch
13-III-1976	<i>Al final de la escapada</i> *Ciclo Cine comercial	Jean-Luc Godard
27-III-1976	<i>El rostro impenetrable</i> *Ciclo Cine comercial	Marlon Brando
3-IV-1976	<i>Las 24 horas de Le Mans</i> *Ciclo Cine comercial	Lee H. Katzin
1-V-1976	<i>Bossalino</i> *Ciclo Cine comercial	Jacques Deray
8-V-1976	<i>Patton</i> *Ciclo Cine comercial	Franklin J. Schaffner
15-V-1976	<i>Cabaret</i> *Ciclo Cine comercial	Bob Fosse

Curso académico 1976-77

Fecha	Título	Director
12-XI-1976	<i>Chinatown</i>	Roman Polansky
19-XI-1976	<i>La huida</i>	Sam Peckinpah
26-XI-1976	<i>El rubio con zapatos negros</i>	Yves Robert
3-XII-1976	<i>Frenesí</i>	Alfred Hitchcock
10-XII-1976	<i>Johnny cogió su fusil</i>	Dalton Trumbo
17-XII-1976	<i>Klute</i>	Alan Pakula
21-I-1977	<i>La caída de los dioses</i> *Ciclo Arte y ensayo	Luchino Visconti
27-I-1977	<i>Paseo por el amor y la muerte</i> *Ciclo Arte y ensayo	John Houston
4-II-1977	<i>Cuerno de cabra</i> *Ciclo Arte y ensayo	Andrew Basiliov
11-II-1977	<i>Amarcord</i> *Ciclo Arte y ensayo	Federico Fellini
18-II-1977	<i>La mujer de Juan</i> *Ciclo Arte y ensayo	Pascal Thomas
25-II-1977	<i>Diario de una esquizofrénica</i> *Ciclo Arte y ensayo	Nilo Rossi
4-III-1977	<i>El conformista</i> *Ciclo Arte y ensayo	Bernardo Bertolucci
11-III-1977	<i>No llores con la boca llena</i> *Ciclo Arte y ensayo	Pascal Tomas
18-III-1977	<i>La última película</i> *Ciclo Arte y ensayo	Peter Bogdanovich
25-III-1977	<i>El discreto encanto de la burguesía</i> *Ciclo Arte y ensayo	Luis Buñuel
22-IV-1977	<i>Cuando el destino nos alcance</i> *Ciclo Cine comercial	Richard Fleicher
29-IV-1977	<i>American graffitti</i> *Ciclo Cine comercial	George Lucas
6-V-1977	<i>La prima angélica</i> *Ciclo Cine comercial	Carlos Saura
13-V-1977	<i>El padrino I</i> *Ciclo Cine comercial	Francis Ford Coppola

Curso académico 1977-78

Fecha	Título	Director
28-X-1977	<i>El rompehuesos</i>	Robert Aldrich

4-XI-1977	*Ciclo <i>Cine comercial</i> <i>Scorpio</i>	Michael Winner
11-XI-1977	*Ciclo <i>Cine comercial</i> <i>La huella</i>	Joseph Mankiewicz
18-XI-1977	*Ciclo <i>Cine comercial</i> <i>Confesiones de un comisario</i>	Damiano Damiani
25-XI-1977	*Ciclo <i>Cine comercial</i> <i>Primera plana</i>	Billy Wilder
2-XII-1977	*Ciclo <i>Cine comercial</i> <i>Mi querida señorita</i>	Jaime de Armiñán
7-XII-1977	*Ciclo <i>Cine comercial</i> <i>Recuerdo del futuro</i>	Harald Reini
16-XII-1977	<i>Nashville</i>	Robert Altman
13-I-1978	<i>La tierra de la gran promesa</i>	Andrzej Wajda
20-I-1978	*Ciclo <i>Arte y ensayo</i> <i>Blow-up</i>	Micheangelo Antonioni
27-I-1978	*Ciclo <i>Arte y ensayo</i> <i>Teorema</i>	Pier Paolo Pasolini
3-II-1978	*Ciclo <i>Arte y ensayo</i> <i>Galileo</i>	Liliana Cavani
10-II-1978	*Ciclo <i>Arte y ensayo</i> <i>Los amores de una rubia</i>	Milos Forman
11-II-1978	*Ciclo <i>Arte y ensayo</i> <i>El halcón maltés</i>	John Huston
11-II-1978	*Ciclo <i>Humphrey Bogart</i> <i>Cayo largo</i>	John Huston
12-II-1978	*Ciclo <i>Humphrey Bogart</i> <i>El halcón maltés</i>	John Huston
13-II-1978	<i>Tener o no tener</i>	Howard Hawks
13-II-1978	*Ciclo <i>Humphrey Bogart</i> <i>Casablanca</i>	Michael Curtiz
14-II-1978	<i>Sueño eterno</i>	Howard Hawks
14-II-1978	*Ciclo <i>Humphrey Bogart</i> <i>Casablanca</i>	Michael Curtiz
15-II-1978	*Ciclo <i>Humphrey Bogart</i> <i>Trotta</i>	Johannes Schaaf
24-II-1978	*Ciclo <i>Arte y ensayo</i> <i>Deliverance</i>	John Boorman
3-III-1978	*Ciclo <i>Arte y ensayo</i> <i>Sacco e Vancetti</i>	Giuliano Montaldo
10-III-1978	*Ciclo <i>Arte y ensayo</i> <i>El efecto de los rayos gamma sobre las margaritas</i>	Paul Newman
17-III-1978	*Ciclo <i>Arte y ensayo</i> <i>La última película</i>	Peter Bogdanovich
7-IV-1978	*Ciclo <i>Arte y ensayo</i> <i>Zorba el griego</i>	Michael Cacoyanis
14-IV-1978	<i>El hombre de Mackintosh</i>	John Houstonq
21-IV-1978	<i>Zaroz</i>	John Boorman
28-IV-1978	<i>El serpiente</i>	Henry Verneuil
5-V-1978	<i>Lacombe Lucien</i>	Louis Malle
12-V-1978	<i>Pat Garret contra Billy Kid</i>	Sam Peckimpah
19-V-1978	<i>La conversación</i>	Francis Ford Coppola
24-V-1978	<i>El amor del capitán Brando</i>	Jaime de Armiñán
2-VI-1978	<i>La jauría humana</i>	Arthur Penn

Curso académico 1978-79

Fecha	Título	Director
27-X-1978	<i>Qué ocurrió entre mi padre y tu madre</i> *Ciclo Cine cómico	Billy Wilder
3-XI-1978	<i>El verdugo</i> *Ciclo Cine cómico	Luis García Berlanga
10-XI-1978	<i>El jovencito Frankenstein</i> *Ciclo Cine cómico	Mel Brooks
17-XI-1978	<i>La pantera rosa</i> *Ciclo Cine cómico	Blake Edwards
24-XI-1978	<i>Westworld (almas de metal)</i>	Michael Crichton
1-XII-1978	<i>Una chica rebelde</i>	Peter Bogdanovich
15-XII-1978	<i>El espíritu de la colmena</i>	Víctor Erice
12-I-1979	<i>La sonrisa del gran tentador</i> *Ciclo Arte y ensayo	Damiane Damiani
19-I-1979	<i>Sección especial</i> *Ciclo Arte y ensayo	Costas Gravas
26-I-1979	<i>El afiche rojo</i> *Ciclo Arte y ensayo	Frank Cassenti
2-II-1979	<i>La batalla de Argel</i> *Ciclo Arte y ensayo	Guillo Pantecorvo
9-II-1979	<i>La perla de la corona</i> *Ciclo Arte y ensayo	Kazimierz Kutz
16-II-1979	<i>El honor perdido de Katharina Blum</i> *Ciclo Arte y ensayo	Volker Schlöndorff
23-II-1979	<i>Las amargas lágrimas de Petra Von Kant</i> *Ciclo Arte y ensayo	Rainer W. Fassbinder
2-III-1979	<i>Lenny</i> *Ciclo Arte y ensayo	Bob Fosse
9-III-1979	<i>Ciudad dorada</i> *Ciclo Arte y ensayo	John Houston
16-III-1979	<i>If</i> *Ciclo Arte y ensayo	Lindsay Anderson
23-III-1979	<i>El sirviente</i> *Ciclo Arte y ensayo	Joshep Losey
30-III-1979	<i>Morir en Madrid</i> *Ciclo Arte y ensayo	Frederic Rossiff
20-IV-1979	<i>Dos hermanas</i>	Brian de Palma
27-IV-1979	<i>El gran dictador</i>	Charles Chaplin
4-V-1979	<i>La vía láctea</i>	Luis Buñuel
11-V-1979	<i>Viridiana</i>	Luis Buñuel
18-V-1979	<i>El proceso</i>	Orson Welles
25-V-1979	<i>Campanadas a media noche</i>	Orson Welles

Curso académico 1979-80

Fecha	Título	Director
9-XI-1979	<i>M.A.S.H.</i> *Ciclo Cine Cómico	Robert Altman
16-XI-1979	<i>Las vacaciones del señor Hulot</i> *Ciclo Cine Cómico	Jacques Tati
23-XI-1979	<i>La última noche de Boris Grushenko</i> *Ciclo Cine Cómico	Woody Allen
30-XI-1979	<i>Mi tío</i> *Ciclo Cine Cómico	Jacques Tati
7-XII-1979	<i>Yakuza</i> *Ciclo Cine negro americano	Sidney Pollack
14-XII-1979	<i>Marlowe, investigador privado</i> *Ciclo Cine negro americano	Paul Bogart
21-XII-1979	<i>Harper</i> *Ciclo Cine negro americano	Jack Smight
11-I-1980	<i>La cruz de hierro</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Sam Peckinpah
18-I-1980	<i>Harry y Tonto</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Paul Mazurski
25-I-1980	<i>Lenny</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Bob Fosse
1-II-1980	<i>Corredor sin retorno</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Samuel Fuller
8-II-1980	<i>Muerte de un pichón</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Samuel Fuller
15-II-1980	<i>El fantasma del paraíso</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Brian de Palma
22-II-1980	<i>Carrie</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Brian de Palma
29-II-1980	<i>Taxi driver</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Martin Scorsese
7-III-1980	<i>Alicia ya no vive aquí</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Martin Scorsese
14-III-1980	<i>Network</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Sidney Lumet
21-III-1980	<i>Tarde de perros</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Sidney Lumet
28-III-1980	<i>Verano del 42</i> *Ciclo Nuevos directores americanos	Rober Mulligan
11-IV-1980	<i>Estado de sitio</i> *Ciclo Cine social y político	Costas Gravas
18-IV-1980	<i>Z</i> *Ciclo Cine social y político	Costas Gravas
25-IV-1980	<i>El árbol de los zuecos</i> *Ciclo Cine social y político	Ermanno Olmi
2-V-1980	<i>Padre Padrone</i> *Ciclo Cine social y político	Hermanos Taviani
9-V-1980	<i>Lucía</i> *Ciclo Cine social y político	Humberto Salás
16-V-1980	<i>La caída de los dioses</i> *Ciclo Cine social y político	Luchino Visconti

Curso académico 1980-81

Fecha	Título	Director
31-X-1980	<i>La última noche de Boris Grusenko</i> *Ciclo Cine cómico	Woody Allen
7-XI-1980	<i>Tráfico</i> *Ciclo Cine cómico	Jacques Tati
14-XI-1980	<i>Días de fiesta</i> *Ciclo Cine cómico	Jacques Tati
21-XI-1980	<i>Annie Hall</i> *Ciclo Cine cómico	Woody Allen
28-XI-1980	<i>Sopa de Ganso</i> *Ciclo Cine cómico	Leo McCarey
5-XII-1980	<i>Los aristócratas del crimen</i> *Ciclo Cine policiaco	Sam Peckinpah
12-XII-1980	<i>La tapadera</i> *Ciclo Cine policiaco	Martin Ritt
19-XII-1980	<i>Adiós, muñeca</i> *Ciclo Cine policiaco	Dick Richards
16-I-1981	<i>Interiores</i> *Ciclo El director es la estrella	Woody Allen
23-I-1981	<i>El coleccionista</i> *Ciclo El director es la estrella	William Wilder
30-I-1981	<i>El amigo americano</i> *Ciclo El director es la estrella	Win Wenders
6-II-1981	<i>Diario íntimo de Adela H.</i> *Ciclo El director es la estrella	François Truffaut
13-II-1981	<i>Cowboy de medianoche</i> *Ciclo El director es la estrella	John Schelinger
20-II-1981	<i>Bella de día</i> *Ciclo El director es la estrella	Luis Buñuel
27-II-1981	<i>El tambor de hojalata</i> *Ciclo El director es la estrella	Volker Scholodorff
6-III-1981	<i>Así empezó Hollywood</i> *Ciclo El director es la estrella	Peter Bogdanovich
13-III-1981	<i>El cazador</i> *Ciclo El director es la estrella	Akira Kurosawa
18-III-1981	<i>El último tango en París</i> *Ciclo El director es la estrella	Bernardo Bertolucci
27-III-1981	<i>Muerde la bala</i> *Ciclo El director es la estrella	Richard Brooks
3-IV-1981	<i>El hombre de mármol</i> *Ciclo El director es la estrella	Andrej Vajda
24-IV-1981	<i>Las truchas</i> *Ciclo Nuevo cine español	José Luis García Sánchez
30-IV-1981	<i>El desencanto</i> *Ciclo Nuevo cine español	Jaime Chávarri
8-V-1981	<i>In memoriam</i> *Ciclo Nuevo cine español	Enrique Brassó
15-V-1981	<i>Sonámbulos</i> *Ciclo Nuevo cine español	Manuel Gutiérrez Aragón

Curso académico 1981-82

Fecha	Título	Director
10-III-1982	<i>El nacimiento del cine</i> <i>Georges Melies</i> <i>El gran Melies</i> *Ciclo <i>Nacimiento del cine</i>	J Rhenard C Leroy G Franju
17-III-1982	<i>Nacimiento de una nación</i> *Ciclo <i>Nacimiento del cine</i>	D. W. Griffith
31-III-1982	<i>Intolerancia</i> *Ciclo <i>Nacimiento del cine</i>	D. W. Griffith
7-IV-1982	<i>El chico</i> Cortos de Harold Lloyd, H. Langdon, Fatty, et alt. *Ciclo <i>Cómicos Americanos</i>	Charles Chaplin
14-IV-1982	<i>El maquinista de la General</i> *Ciclo <i>Cómicos Americanos</i>	Clyde Bruckman
21-IV-1982	<i>El acorazado Potemkin</i> *Ciclo <i>Explosión soviética</i>	Serguéi Eisenstein
28-IV-1982	<i>Octubre</i> *Ciclo <i>Explosión soviética</i>	Serguéi Eisenstein
5-V-1982	<i>El gabinete del doctor Caligari</i> <i>La muñeca</i> *Ciclo <i>Expresionismo alemán</i>	Robert Wiene Ernst Lubitsch
11-V-1982	<i>Nosferatu</i> *Ciclo <i>Expresionismo alemán</i>	Fiedrich Murnau
12-V-1982	<i>Cuatro de infantería</i> *Ciclo <i>Expresionismo alemán</i>	Georg Pabst
18-V-1982	<i>El último</i> *Ciclo <i>Expresionismo alemán</i>	Fiedrich Murnau
19-V-1982	<i>Amanecer</i> *Ciclo <i>Expresionismo alemán</i>	Fiedrich Murnau
25-V-1982	<i>Metrópolis</i> *Ciclo <i>Expresionismo alemán</i>	Fritz Lang
26-V-1982	<i>Doctor Mabuse</i> *Ciclo <i>Expresionismo alemán</i>	Fritz Lang
1-VI-1982	<i>Los muelles de Nueva York</i> *Ciclo <i>Expresionismo alemán</i>	Josef von Sternberg
2-VI-1982	<i>M</i> *Ciclo <i>Expresionismo alemán</i>	Fritz Lang
9-VI-1982	<i>Tierra sin pan</i> <i>Perro Andaluz</i> <i>La aldea maldita</i> *Ciclo <i>Grandes maestros mundiales</i>	Luis Buñuel Luis Buñuel Florián Rey
16-VI-1982	<i>El hundimiento de la casa Usher</i> *Ciclo <i>Grandes maestros mundiales</i>	Jean Epstein
23-VI-1982	<i>Napoleón</i> *Ciclo <i>Grandes maestros mundiales</i>	Abel Gance
29-VI-1982	<i>Tabú</i> *Ciclo <i>Grandes maestros mundiales</i>	Fiedrich Murnau
30-VI-1982	<i>Hombres de Arán</i> *Ciclo <i>Grandes maestros mundiales</i>	Roberty Flaherty

Desgraciadamente, no se conserva información de las proyecciones correspondientes al primer trimestre del curso 1981-82.

Curso académico 1982-83

Fecha	Título	Director
22-X-1982	<i>A través del huracán</i> *Ciclo <i>Cine Western</i>	Monte Hellman
29-X-1982	<i>Llega un jinete libre y salvaje</i> *Ciclo <i>Cine western</i>	Alan Pakula
5-XI-1982	<i>Johnny Guitar</i> *Ciclo <i>Western</i>	Nicholas Ray
12-XI-1982	<i>Bonnie and Clyde</i> *Ciclo <i>Cine policiaco</i>	Arthur Penn
19-XI-1982	<i>Fascinación</i> *Ciclo <i>Cine policiaco</i>	Brian de Palma
26-XI-1982	<i>Driver</i> *Ciclo <i>Cine policiaco</i>	Walter Hill
3-XII-1982	<i>Alerta misiles</i> *Ciclo <i>Cine bélico</i>	Robert Aldrich
10-XII-1982	<i>Uno Rojo, batallón de choque</i> *Ciclo <i>Cine bélico</i>	Samuel Fuller
17-XII-1982	<i>1941</i> *Ciclo <i>Cine cómico</i>	Steven Spielberg
22-XII-1982	<i>Un día de boda</i> *Ciclo <i>Cine cómico</i>	Robert Altman
14-I-1983	<i>El hombre de mármol</i> *Ciclo <i>Cine político</i>	Andrej Wajda
21-I-1983	<i>La caída de los dioses</i> *Ciclo <i>Cine político</i>	Luchino Visconti
28-I-1983	<i>Norma Rae</i> *Ciclo <i>Cine político</i>	Martin Ritt
4-II-1983	<i>Kagemusa</i> *Ciclo <i>Cine histórico</i>	Akira Kurosawa
11-II-1983	<i>El último metro</i> *Ciclo <i>Cine histórico</i>	François Truffaut
18-II-1983	<i>Encuentros en la tercera fase</i> *Ciclo <i>Cine de terror y ciencia-ficción</i>	Steven Spielberg
25-II-1983	<i>Las colinas tienen ojos</i> *Ciclo <i>Cine de terror y ciencia-ficción</i>	Wes Craven
4-III-1983	<i>El tren del terror</i> *Ciclo <i>Cine de terror y ciencia-ficción</i>	Roger Spottiswoode
11-III-1983	<i>Alien</i> *Ciclo <i>Cine de terror y ciencia-ficción</i>	Ridley Scott
18-III-1983	<i>El submarino amarillo</i> *Ciclo <i>Cine musical</i>	George Dunning
25-III-1983	<i>Que empiece el espectáculo</i> *Ciclo <i>Cine musical</i>	Bob Fosse
30-III-1983	<i>Quadrophenia</i> *Ciclo <i>Cine musical</i>	Frank Roddam
15-IV-1983	<i>Carga maldita</i> *Ciclo <i>Cine de aventuras</i>	William Friedkin
22-IV-1983	<i>La reina de África</i> *Ciclo <i>Cine de aventuras</i>	John Houston
29-IV-1983	<i>Mi tío en América</i>	Alain Resnais

6-V-1983	*Ciclo <i>Cine dramático</i> <i>Fedora</i>	William Wyler
13-V-1983	*Ciclo <i>Cine dramático</i> <i>Atlantic City</i>	Louis Male
20-V-1983	*Ciclo <i>Cine dramático</i> <i>Marcha triunfal</i>	Marco Belloccio

El curso 1983-84 es último en el que se desarrolla el Cine-Club Besaya, la última programación está centrada en el cine de humor. En once sesiones se proyectan cinco largometrajes de los hermanos Marx y seis de Charles Chaplin. No se conservan las fechas de las proyecciones.

Título	Director
Candilejas	Charles Chaplin
<i>Monsieur Verdoux</i>	Charles Chaplin
<i>Tiempos modernos</i>	Charles Chaplin
<i>Luces de la ciudad</i>	Charles Chaplin
<i>La quimera del oro</i>	Charles Chaplin
<i>El circo</i>	Charles Chaplin
<i>El hotel de los líos</i>	William Seiter
<i>Una noche en la ópera</i>	Sam Wood
<i>Un día en las carreras</i>	Sam Wood
<i>Una tarde en el circo</i>	Edward Buzzell
<i>Amor en conserva</i>	David Miller

En el curso 1984-85 no se puede celebrar la décimo segunda edición del Cine-Club Besaya: César Rosino, su fundador y *alma mater*, debe incorporarse a la cátedra de Ciencias Naturales en el Instituto de Bachillerato Manuel Lopez Villegas (en la localidad de Nájera, provincia de La Rioja). Nadie más aceptó el reto de hacerse cargo del proyecto y la experiencia concluyó con un final feliz y un grato recuerdo para los miles de espectadores que disfrutaron tantas tardes de viernes y sábado en el salón de actos del Instituto Besaya.

6. Materiales

6.1 Equipo de reproducción

En enero de 1973 se adquiere la primera máquina de proyección en 35 mm. Se trata de una Western Hispania de los años cincuenta, con amplificador de válvulas y un rectificador de corriente de selenio. Está situada en la sala de proyecciones (2.ª planta). La pantalla tiene unas dimensiones de 8 m. por 3,75 m., y está situada a 29,5 metros del proyector.

Posteriormente se adquiere un proyector Bell & Hower, para proyecciones en 16 mm. Esta máquina proyectora es especialmente útil para desarrollar el proyecto de llevar el Cine-Club Besaya a diversos puntos y colectivos de la ciudad (léase el apartado 10.1. *Cine en el Aula de la Tercera Edad*). Finalmente, se adquiere también un proyector Heurtier Stéreo 42 Súper 8 de dos pistas.

Para el Laboratorio de fotografía (montado en el anexo al Laboratorio de Ciencias Naturales) se adquiere: una amplificadora y material de revelado (como papel, líquidos, etc.).

6.2 Publicaciones impresas

Los fondos bibliográficos están constituidos por casi 300 libros, propaganda de las películas y revistas sobre cine. Los libros son donados a la Biblioteca Municipal Gabino Teira, de Torrelavega, tras ser acordado por todos los miembros de la junta del Cine-Club Besaya. No se dispone de ningún documento en el que se recoja el listado de libros donados, y todos ellos están en la sección de cine de la biblioteca.

6.3 Películas (los rollos)

Habitualmente las películas se alquilan. Las distribuidoras cinematográficas eran las principales proveedoras del Cine-Club Besaya; se tiene registro de las siguientes: Alfafilms (Madrid), Alphaville (Madrid), Arce Films (Bilbao), Aries Films (Barcelona), Bilbaína Films (Bilbao), C. B. Films (Barcelona), Cea Distribuidora (Bilbao), Central del Curt (Barcelona), Cinematográfica América Latina (Bilbao), Cinema International Corporation (Bilbao), Cineteca (Madrid), Damas Films (Bilbao), Diasa (Madrid), Donosti Films (Bilbao), Ecran Distribución (Madrid), Efepe Films (Barcelona), Emiliano Piedra (Barcelona), Filmmax (Bilbao), Filmayer (Bilbao), Filmscontacto (Oviedo), Hispano Foxfilm (Madrid), Huguet (Barcelona), In cine (Madrid), Inter Arte Films (Madrid), Intercine (Madrid), Irudi Films (Pamplona), Ismael González (Madrid), Lecas Films (Madrid), Mahier Films (Barcelona), Marbicolor (Barcelona), Mercurio Films (Madrid), Metro-Goldwin-Mayer Ibérica (Barcelona), Mintz (Bilbao), Molpeceres (Bilbao), Mundial Film (Bilbao), Povisa Films (Bilbao), Profilmar (Bilbao), Ren Films (Bilbao), Regia Films (Bilbao), Rey Soria Films (Bilbao), Rosa Films (Barcelona), Suevia Films (Bilbao), Selecciones Candel (Bilbao), Selecciones Vitallé (Bilbao), Vanguardia Films (Bilbao), Veloz Films (Barcelona), V. O. Films (Madrid), Warner Española (Barcelona).

Igualmente, también se trabaja con instituciones públicas y extranjeras: Filmoteca Nacional de España, Alliance Française, Consulado General de la República Federal Alemana, Embajada de Bélgica, Embajada de Chile, Embajada de Canadá, Embajada de Dinamarca, Embajada de Estados Unidos (a través de la Asociación Cultural Hispano-Norteamericana), Embajada de Francia, Embajada de Noruega, Embajada de los Países Bajos, Embajada de Suecia, Instituto Alemán, The British Council, Oficina Nacional Austríaca del Turismo.

Presentamos a continuación algunos ejemplos de películas y los precios de sus alquileres:

- 1973: *Una historia inmortal*, 4.500 pesetas (27,95€). *Campanadas a medianoche*, 4.000 pesetas (24,04€).
- 1974: *El silencio del hombre*, 1.500 pesetas (90,01€).
- 1976: *La ley de la hospitalidad*, 3.250 pesetas (19,53€). *Ser o no ser*, 6.404 pesetas (€38,49).
- 1978: *Hermanas*, 5.000 pesetas (30,05€).
- 1979: *Mash*, 5.000 pesetas (30,05€).
- 1981: *Cómo asesinar a un magistrado*, 4.555 pesetas (27,38€). *Cristo se paró en Éboli*, 10.870 pesetas (65,33€). *La verdad sobre el caso Savolta*, 10.660 pesetas (64,07€).
- 1982: *La caída de los dioses*, 10.000 pesetas (60,10 €).

Al precio de los rollos hay que incluir los gastos de envío. Sirve como muestra que en 1981 los gastos de envío de dos películas ascienden a 165 pesetas (0,99€). Algunas distribuidoras también añaden un cargo en concepto de seguro si se trata de una copia de una película en color; por ejemplo, C. B. Films solicita la cantidad de 55 pesetas (0,33€) en 1981.

7. Cursos de formación y de iniciación al cine

Durante los doce cursos de vida del Cine-Club Besaya es constante la comunicación entre el Cine-Club Besaya y la Sección de Acción Cultural, dependiente del Ministerio de Cultura, y dirigida durante este tiempo por don Luis Calvo López.

De esta forma se puede organizar y asistir a numerosos cursos de iniciación cinematográfica que convoca la Dirección General de Cinematografía del Ministerio de Cultura; los destinatarios son profesores, colaboradores y alumnos.

7.1 Jornadas sobre iniciación a las técnicas y formas de expresión cinematográficas

El Ministerio de Cultura organiza entre los días 19 y 24 de febrero de 1979 estas jornadas que se celebran en el Colegio Mayor Universitario “Marqués de la Ensenada” de Madrid. Los temas que se abordan son:

- Evolución y alcance de la cinematografía.
- Problemática de la realización cinematográfica.
- Géneros y metrajes.

- Dirección y mantenimiento de cine-clubs.
- Animación cultural.
- Lenguaje cinematográfico.

Los destinatarios de estas jornadas son fundamentalmente responsables de cine-clubs o de asociaciones culturales y para que puedan participar solo han de enviar una relación de actividades relacionadas con la animación cultural, el cine y el cine-club.

Los gastos de desplazamiento corren por cuenta de los asistentes, mientras que el alojamiento, la manutención, los sueldos de los ponentes y el coste de las actividades son por cuenta de la Dirección General de Difusión Cultural.

7.2 Campaña Nacional de Cine para niños y jóvenes

Es organizada por el Ministerio en 1979, con ocasión del Año Internacional del Niño. Se celebran cursillos distribuidos en cuatro jornadas de estudio y de proyecciones; igualmente, los cursillistas elaboran diversos trabajos de estudio y crítica bajo la tutela de monitores y animadores culturales. Pueden participar centros escolares (estatales o privados) y organizaciones culturales.

Las solicitudes deben dirigirse a la Delegación Provincial de Santander. Precisamente, la Delegación Provincial facilita los siguientes materiales didácticos:

- Cortometrajes de carácter didáctico, agrupados bajo el título *Lecciones de cine*.
- Largometrajes que sirvan de análisis críticos.
- Libros-carpetas con materiales sobre *Iniciación al lenguaje del cine*, editados por la Dirección General de Cinematografía.
- Las asociaciones culturales, colegios e institutos que soliciten la celebración de estos cursillos deben aportar:
 - Datos de un local adecuado para las proyecciones.
 - Listado de los cursillistas.
 - Gastos de secretaría y cuantos otros fueran precisos para el normal desarrollo de los cursos.
 - Petición de agrupación de cursillistas de varios centros, en el caso de que el número de participantes de una entidad fuera inferior a 250.
 - Permiso para el cobro a los cursillistas, siempre que las aportaciones solicitadas sean asequibles, en el caso de las asociaciones culturales.

Esta campaña se inicia con carácter experimental en Madrid en la primera mitad del año 1979. A partir de septiembre se desarrolla en el resto del país.

A las sesiones organizadas en el Instituto Besaya asisten 1200 alumnos de Enseñanza General Básica.

7.3 Curso de cinematografía

La Delegación Provincial de Burgos, dependiente del Ministerio de Cultura, organiza entre los días 1 y 5 de octubre de 1980 este curso, que cuenta con el patrocinio de la Junta Coordinadora de Actividades y Establecimientos Culturales.

El curso se estructura en dos niveles, y solo se convocan cinco plazas para cada uno de ellos:

- Nivel A: para los que acuden por primera vez.
- Nivel B: para los asistentes al Curso de Iniciación Cinematográfica, celebrado en junio del mismo año.

Los temas comunes para ambos niveles son:

- Realización cinematográfica.
- Teoría y técnica del montaje.
- Fotografía en el cine.

Los temas específicos del nivel A son:

- Origen y evolución de la cinematografía.
- Gramática del texto.
- Etapas en la realización de películas argumentales.

Los temas específicos del nivel B son:

- Ejercicios de sinopsis, tratamiento y guion cinematográfico.
- Análisis fragmentarios comparativos.
- Ejercicio de guion técnico y encuadre.

El director del curso es Antonio Gregori, y entre los profesores se encuentran: Antonio Giménez Rico (director de cine), Pablo G. del Amo (montador de cine) y José Luis Alcaine (director de fotografía).

Podrán participar en el curso cuantas personas lo deseen, sin más requisitos que ser español, mayor de 18 años y con vocación y afición a la cinematografía. La solicitud debe incluir una breve memoria de la labor realizada por los interesados en el ámbito cinematográfico.

El curso se desarrolla en el palacio de los Condes de Miranda, en Peñaranda de Duero (Burgos). Allí los participantes serán alojados en régimen de pensión completa y de forma gratuita.

7.4 Curso de iniciación para jóvenes

Los responsables del Cine-Club Besaya, encabezados por César Rosino, organizan un curso para adentrar a los estudiantes en el mundo de la cinematografía. Se celebra en Torrelavega entre el 9 y el 11 de enero de 1983. La Sección de Acción Cultural nuevamente colabora con el Cine-Club Besaya poniendo a su disposición los libros y las películas necesarias.

8. Recursos económicos

8.1. Entradas y abonos

Como la extensión de este artículo no permite hacer un análisis pormenorizado de los ingresos y de los gastos, tan solo tomaremos como referencia los precios de la temporada 1975-76:

- Carné de socio numerario: 5 pesetas (0,03€). Es necesario para el acceso a las sesiones del Cine-Club Besaya y también para el acceso a otros cine-clubs españoles.
- Entrada simple (una película): 30 pesetas (0,18€).
- Entrada para un lote (cinco películas): 90 pesetas (0,54€).
- Curso completo (veinte películas): 250 pesetas (1,50€).

En marzo de 1973 ya se cuenta con 200 doscientos socios. Y en mayo de ese mismo año, tras los dos primeros meses de proyecciones, la media de asistentes es de 300 alumnos. Al comienzo de la segunda temporada (1974-1975) el Cine-Club Besaya tiene ya 300 socios. La proyección de la película *Amarcord*, dentro del *II Ciclo de Arte y Ensayo*, supone un lleno absoluto del salón de actos (cerca de 600 localidades), y casi un centenar de personas vieron la película de pie. En el curso 1977-78 el *Ciclo de Arte y Ensayo* tuvo una asistencia media de 450 personas, mientras que la asistencia al *Ciclo Cine Comercial* es de 350 personas.

8.2. Subvenciones públicas

Esta partida de ingresos es fundamental para el Cine-Club Besaya; no obstante, no siempre se puede contar con las subvenciones ministeriales:

- En el curso 1976-77: la Delegación Provincial notifica el 4 de noviembre de 1976 que no se puede conceder la ayuda económica solicitada porque carece de consignación presupuestaria.

En noviembre de 1978 se dirige a la Subdirección General de Entidades y Convenios Culturales una solicitud de subvención. La Delegación Provincial propone a los responsables del Cine-Club Besaya establecer un convenio, dado que la propuesta enviada engloba varias actividades culturales para el año 1979, conforme dispone el Artículo sexto de la Orden Ministerial del 31 de marzo de 1978. Tras enviar nuevamente en diciembre la solicitud firmada y con la póliza de cinco pesetas (tres céntimos de euro), con fecha del 12 de marzo de 1979 se recibe la notificación en la que se deniega la solicitud de un concierto cultural, ya que el Artículo sexto de la orden ministerial arriba citada indica que las solicitudes de concierto deberán dirigirse al Ministerio de Cultura a través de la Delegación Provincial durante el mes de noviembre de cada año. Por todo ello no es posible la tramitación de la documentación.

En otras ocasiones la burocracia no impide la concesión de las ayudas estatales. El Delegado Provincial certifica con fecha de 5 de noviembre de 1980 la colaboración solicitada por el Cine-Club Besaya para la celebración del ciclo sobre cine mudo (desde los orígenes hasta el nacimiento del cine sonoro), dado el interés cultural de la actividad.

También hay que destacar la colaboración de:

- *La Excma. Diputación de Santander*. Se tiene registro de que para el curso 1979-1980 otorga una asignación de 9.924 pesetas (59,6 €).
- *El Excmo. Ayuntamiento de Torrelavega*.

8.3. Patrocinios privados

Para sufragar los costes de impresión de las hojas sueltas y los cuadernillos con las programaciones del Cine-Club Besaya es fundamental la financiación externa.

Se muestra a continuación un listado de empresas y entidades bancarias, así como las sus aportaciones económicas de las que se tienen constancia:

- Banco de Santander. Para el curso 1979-1980 otorga una asignación de 10.000 pesetas (60 €).
- Boutique Javel, sita en calle Julián Ceballos, 22.
- Caja de Ahorros de Santander y Cantabria. Para el curso 1979-1980 concede una ayuda de 50.000 pesetas (300,51 €) para la compra de un nuevo proyector de 16 mm. Para el curso 1980-1981 aporta 15.000 pesetas (90 €) en concepto de publicidad en los programas.
- Imprenta, librería y papelería Antonino, sita en Plazuela del Sol, esquina con calle Consolación. En ella también se imprimen las hojas sueltas y los cuadernillos desde el año 1977.
- Industrias Masa, sita en Avenida Cantabria (Nueva Ciudad).
- Óptica Prisma, sita en calle Pablo Garnica, 3.
- Prefacor (prefabricados de hormigón), sita en Cartes.
- Radio Juventud de Torrelavega.
- Sastrería Eloy, sita en calle Juan XXIII.

9. Personas responsables

La junta directiva del Cine-Club Besaya se compone de las siguientes personas:

- Presidente: César Rosino Mata.
- Vicepresidente I: José Ramón Cordera Puente.
- Vicepresidente II: Ángel García Amenábar.
- Secretario-tesorero: Ricardo Argos Villar.
- Vocales: Juan Pérez Abascal, Francisco Cascón Soriano, Luis Bazo Valle; Carlos A. Cubas Barca.
- Colaboradores: Francisco Puente Sánchez, Manuel Gómez Sangrones, Juan Antonio Hornillos Baudo, Pedro Luis Entrena Ojeda, Jesús García Díaz, Estaban Peña Eguren, Saturnino Hoyos Perote, Jesús Pereda Orcajo, José Luis Pérez Calle, Casto Rojo López y Fernando Trugeda Pedrajo.

10. Actividades complementarias

10.1. Cine en el Aula de la Tercera Edad

Durante el curso 1980-81 el Cine Club Besaya acerca los contenidos de diversos ciclos a los mayores. El presupuesto es de 31500 pesetas (189 €).

Fecha	Título	Director
Enero de 1981	<i>El baile de los vampiros</i> *Ciclo <i>Cine de comedia</i>	Roman Polansky
	<i>Aquelllos chalados en sus locos cacharros</i> *Ciclo <i>Cine de comedia</i>	Ken Annakin
	<i>La fiera de mi niña</i> *Ciclo <i>Cine de comedia</i>	Howard Hawks
Febrero de 1981	<i>Matanza del día de San Valentín</i> *Ciclo <i>Cine policíaco</i>	Roger Corman
	<i>La cruz de hierro</i> *Ciclo <i>Cine policíaco</i>	Sam Peckinpah
	<i>El delator</i> *Ciclo <i>Cine policíaco</i>	John Ford
Marzo de 1981	<i>Muerde la bala</i> *Ciclo <i>Cine western</i>	Richard Brooks
	<i>Dos hombres y un destino</i> *Ciclo <i>Cine western</i>	George Roy Hill
	<i>Fort Apache</i> *Ciclo <i>Cine western</i>	John Ford
Abril de 1981	<i>Cantando bajo la lluvia</i> *Ciclo <i>Cine musical</i>	Stanley Donen
	<i>Canciones para después de una guerra</i> *Ciclo <i>Cine musical</i>	Basilio Martín Patino
	<i>Hello, Dolly</i> *Ciclo <i>Cine musical</i>	Gene Kelly
Mayo de 1981	<i>Cabaret</i> *Ciclo <i>Cine musical</i>	Bob Fosse
	<i>Johnny cogió su fusil</i> *Ciclo <i>Drama</i>	Dalton Trumbo
	<i>Ciudadano Kane</i> *Ciclo <i>Drama</i>	Orson Welles

10.2. Representaciones teatrales de grupos aficionados

El 18 de febrero de 1978, el grupo Teloncillo representa la obra *Misterio bufo* (1918), del poeta y dramaturgo soviético Vladímir Mayakovski.

El 8 de mayo de 1978 el grupo Teatro Libre (dirigido por José Luis Alonso, y del que forma parte el actor torrelaveguense Marco Herrero) representa *El horroroso crimen de Peñaranda del campo* (1927), de Pío Baroja. Se trata de una de las tres farsas que escribió el famoso autor de la Generación del 98.

Aunque solo se tiene registro de esas dos representaciones, también están documentados los contactos con varios grupos de teatro:

- En 1978 el grupo *Adefesio Teatro Estudio*, de Logroño, se ofrece para hacer una representación en el Instituto Besaya en su gira de abril.
- La cooperativa de producción teatral Denok, de Vitoria, se pone en contacto con el Cine-Club Besaya a finales de 1979 para informar de su nuevo espectáculo.
- El colectivo de teatro Margen ofrece un repertorio para el año 1980 que incluye *Las galas del difunto*, esperimento de Valle-Inclán.

Sin fechar hay registrada información que sobre el ofrecimiento del Grupo Laboratorio de Teatro, de Madrid al Cine-Club Besaya para representar la obra *Ceremonias*.

11. Conclusiones

En primer lugar, y recordando los apartados de objetivos (§3), de contenidos (§2), de cursos de formación (§7) y de datos de asistencia (§8.1.) de los que se tienen registro, se comprueba que:

- Se acerca el cine no solo a los alumnos del instituto, sino a todo aquel habitante de la zona de Torrelavega que estuviera interesado. Basta recordar la media de 300 asistentes en los dos primeros meses de proyecciones en el año 1973 o la asistencia media de 450 personas del Ciclo *de Arte y Ensayo* en el curso 1977-78.
- Se ofrece una variedad amplia de temáticas. En total se programan veintidós ciclos que abarcan prácticamente toda la historia del cine.
- Se realizan cursos de profundización no solo para profesores y público, que permite desarrollar el espíritu crítico.

Con las sesiones de cine se logra desarrollar algunos principios educativos (Guichot Reina, 2014: 143-144) que todavía no habían calado ni en el marco legislativo ni en la práctica docente: el espectador es un sujeto activo. Los contenidos de las películas son suficientemente relevantes (destacan especialmente los ciclos *Bélico*, *Explosión soviética* *Histórico*, *Político*) para desarrollar un pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en el descubrimiento de contenidos apenas conocidos entonces (en gran medida, por la censura).

A pesar del éxito de las sesiones, aunque el Cine-Club Besaya lo intentó, no se pudo llevar a cabo la propuesta de montar un solo cine-club con todos los centros de Enseñanzas Medias que había entonces en la ciudad (Marqués de Santillana, Maestría y Besaya).

En segundo lugar, el Cine-Club Besaya responde al concepto de actividad extraescolar que se plantea en las diversas leyes educativas posteriores:

- LODE. Artículo séptimo. El Cine-Club Besaya supone la colaboración de los alumnos en las actividades que se desarrollan (v.gr.: redacción y lectura del texto introductorio para cada película, elaboración de la cartelería, preparación de las sesiones).
- LOGSE. Preámbulo. El Cine-Club Besaya permite el desarrollo armónico de los individuos y de su sociedad. A las sesiones no solo asisten alumnos del Instituto Besaya, sino de todo el municipio.

Artículo 57. El Cine-Club Besaya representa un ejemplo de colaboración de las Administraciones locales para impulsar las actividades extraescolares. Además de la Excm. Diputación de Santander, también el Excmo. Ayuntamiento de Torrelavega colabora en la programación del cine-club.

- LOPEG. Título primero. El Cine-Club Besaya supone una apertura de las instalaciones del instituto al entorno. La celebración de las sesiones es posible gracias a la colaboración del Instituto Besaya: el centro cede el salón de actos. Además, y como ha quedado dicho, las sesiones tienen entrada libre, y no solo participan los alumnos del centro.
- LOE. Artículo 88. El Cine-Club Besaya tiene un carácter voluntario; en consecuencia, no ha de ser gratuito. No obstante, al no tratarse de una actividad empresarial que busca beneficio económico, se garantizan precios accesibles y acordes a la realidad socio-económica de la comarca.

En definitiva, el Cine-Club Besaya pasa a la historia de la Educación de Cantabria como una actividad extraescolar pionera, que responde a unos objetivos claros, con unos contenidos específicos, con una temporalización bien pautada que, salvo imprevistos, se cumple rigurosamente.

Han pasado más de treinta años desde su última proyección. Los tiempos han cambiado y las demandas de cultura y de ocio adolescente y juvenil están mayoritariamente alejadas de propuestas como la presentada en este artículo. Por lo tanto, se trata de actividad extraescolar educativa irreplicable.

12. Agradecimientos

El trabajo cultural y educativo del Cine-Club fue dirigido por el profesor César Rosino Mata. Como es un hombre cabal y de justicia, quiere aprovechar estas líneas para recordar a las personas que trabajaron con él, y deja constancia de ello en la entrevista que el autor de este artículo mantiene con él 23 de junio de 2015 en la Biblioteca del IES Besaya:

- A su compañero y amigo **José Ramón Cordera**, vocal de la junta directiva del Cine-Club Besaya.
- A **Juan Pérez Abascal**, que rotulaba los carteles.
- A **Ángel García Amenabar**, que se encargaba de las proyecciones.
- A **Alberto Díaz** que elaboraba y llevaba el peso del programa de cine semanal de dos horas en Radio Torrelavega.
- A **Jose Díaz Aused**; a **Ángel y Maru Bercedo**; a **Adolfo Peña**; a **Carmen y Ana Iza**; a **Luis Vega**.
- A un buen grupo de **alumnos** (por ejemplo, José Bazo) que vendían y recogían carnets y entradas, que escribían los *press books*, que ponían orden en la sala (sólo ocasionalmente) y que, en resumen, estaban “a todas”.
- A todos a los que la memoria de su fundador no llega.

Y por encima de todos, quiere recordar a don **DEMETRIO CASCÓN MARTÍNEZ**, director del IES Besaya entre 1971 y 1980, a quien hay que reconocer y agradecer hasta el infinito la inmensa ayuda. Sin él, todo lo comentado en estas páginas no hubiera sido posible. En el comienzo, en todos los momentos difíciles, que los hubo, y de varios “frentes”, los responsables del Cine-Club Besaya siempre pudieron contar con su apoyo y ayuda.

Bibliografía

Archivos del Cine-Club Besaya.

Guichot Reina, Virginia. “Cine e historia reciente de la educación española: relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores” [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/experiencias11/305-cine-e-historia-reciente-de-la-educacion-espanola-relato-de-una-experiencia-valiosa-para-la-formacion-de-los-educadores>>. ISSN 1989-5909 [Consulta: 02.09.2015].

Ministerio de Educación y Cultura (1970). *Ley 14/1970 General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*, de 4 de agosto (BOE, 6 de agosto de 1970)

Ministerio de Educación y Cultura (1985). *Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*, de 3 de julio de 1985 (BOE, 4 de julio de 1985).

Ministerio de Educación y Cultura (1990). *Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990).

Ministerio de Educación y Cultura (1990). *Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)* de 20 de noviembre (BOE, 21 de noviembre de 1995).

Ministerio de Educación y Cultura (1990). *Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)*, de 3 de mayo de 2006 (BOE 4 de mayo de 2006)

San Miguel Lobo, Cristóbal (2014). *Docendo discimus. 50.º aniversario del IES Miguel Herrero Pereda*, Torrelavega: IES Miguel Herrero.

Addenda: documentos originales

Entradas, invitaciones y carnés.



Imagen 1.- Entrada de socio

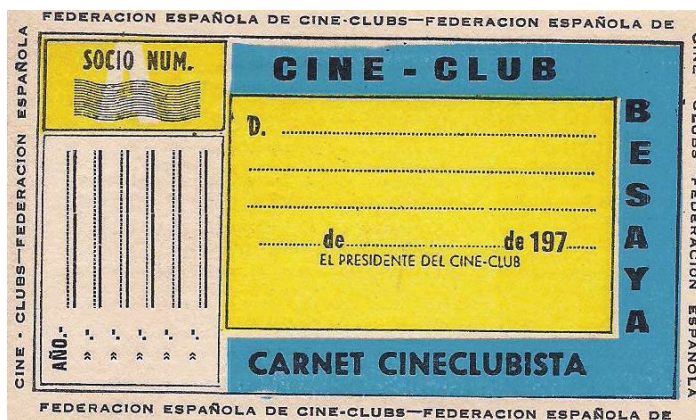


Imagen 2.- Carné de cineclubista, anverso



Imagen 4.- Invitación

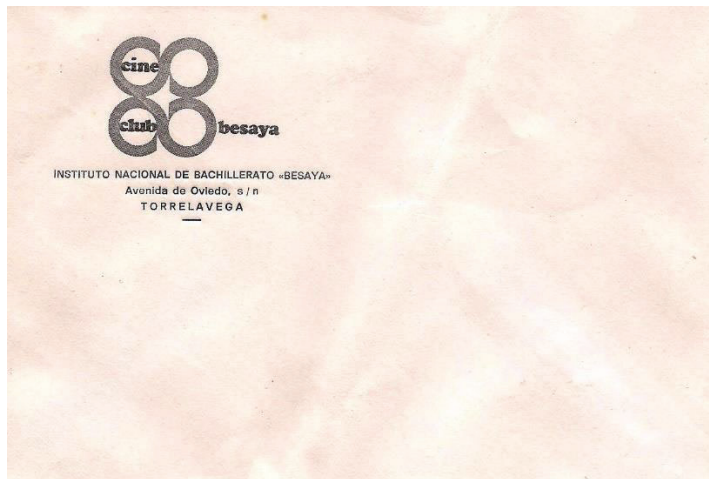


Imagen 5.- Sobre con membrete del Cine-Club Besaya

Carteles de películas.



SINOPSIS

Un cantante aficionado que posee una excelente voz (Allan Jones), en su afán de triunfar, acepta la colaboración de dos amigos (Chico y Harpo) y van en busca de un famoso agente de asuntos teatrales (Groucho), quien ya representa a otro cantante, y rehusa la propuesta que le hacen.

La compañía de ópera en la cual quiere ingresar Allan, y en la que figura una brillante «prima donna» (Kitty Carlisle) de la cual está prendado, está a punto de zarpar para Nueva York en donde ha de actuar. Los tres amigos embarcan como pasajeros y se colocan en el camarote de Groucho, dando lugar a escenas repletas en las que las carcajadas se suceden a ritmo de vértigo.

A su llegada a Nueva York y en la noche de su debut, la compañía interpreta la ópera «Carmen», y entonces deciden raptar al cantante contratado y sustituirlo por Allan, distraídos Chico y Harpo, de comparsas. Al no aparecer el «divo», el director de la compañía se ve obligado a contratar a Allan. Mientras tanto, llega la policía y se arma una graciosa persecución por todo el escenario hasta que al final son detenidos los dos intrusos. Pero Allan ha triunfado y el director lo incluye definitivamente en la compañía a condición de que consiga la libertad de sus amigos, cosa que, naturalmente se logra, así como Allan consigue el amor de su adorada Kitty.

FICHA TÉCNICA		FICHA ARTÍSTICA Y REPARTO	
Director	SAM WOOD	Otis B. Driftwood	GROUCHO MARX
Guion	GEORGE S. KAUFMAN y MORRIS RISKIND	Fiorella	CHICO MARX
Fotografía	MERRITT B. GERSTAD	Tomasso	HARPO MARX
Dirección artística	OSWIG GIBBONS	Rosa	KITTY CARLISLE
Decorados	EDWIN B. WILLIS	Ricardo	ALLAN JONES
Coreografía	BEN GARRE	Lassparri	WALTER KING
Música «Alone»	CHESTER HALE	Gottlieb	SIEGFRIED RUMANN
Letra «Alone»	ARTHUR FRED	Soñera Claypool	MARGARET DUMONT
Música «Cosi Cosa»	KAPER y JURMANN	Captán	EDWARD KEANE
		Henderson	ROBERT EMMET O'CONNOR
		Letra «Cosi Cosa»	NED WASHINGTON

FRASES PUBLICITARIAS

<p>— LOS TRES GRANDES DE LA RISA EXPLICAN UNA LECCIÓN MAGISTRAL SOBRE EL ARTE DE HACER FELIZ A LA GENTE.</p> <p>— ¡DE NUEVO LOS HERMANOS MARX!... ¡AHORA, EN SU MÁS GRANDE INTERPRETACIÓN CÓMICA...!</p> <p>— ¡RISA, RISA Y MÁS RISA!... ¡ÉSTA ES LA MEJOR RECETA DE LOS DOCTORES HERMANOS MARX!...</p> <p>— LA REPARACIÓN DE LOS HERMANOS MARX EN «UNA NOCHE EN LA ÓPERA» SERÁ EL MAYOR ACOMPLIMIENTO CÓMICO DE LA TEMPORADA.</p> <p>— EL VIENTO SE LO LLEVA TODO, MENOS EL CAUDAL INAGOTABLE DE GRACIA DE LOS HERMANOS MARX.</p>	<p>— ¡RETORNO TRIUNFAL DE LOS HERMANOS MARX!... ¡ABAJO LAS PENAS Y ARRIBA LAS ALEGRÍAS, ÉSTA ES LA FÓRMULA MÁGICA DE LOS CÓMICOS MAS CELEBRES QUE HA TENIDO EL CINE!...</p> <p>— UN CARGAMENTO DE EXPLOSIVAS CARCAJADAS EN LA MÁS COMPLETA PELÍCULA CÓMICA DE TODOS LOS TIEMPOS.</p> <p>— NO QUEREMOS ENGARAR A NADIE, SI NO QUIERE TENER UN ATAQUE DE RISA, LE ACONSEJAMOS SE ABSTENDA DE VER «UNA NOCHE EN LA ÓPERA».</p> <p>— ¡CARCAJADAS EN CADENA, EL DELIRIO DE LA RISA!...</p>
--	---

Imagen 6.- Cartel oficial; anverso y reverso



Imagen 7.- Cartel propio anunciador de una sesión de viernes



Imagen 8.- Carteles propios anunciadores de las sesiones de viernes y sábado

Cuadernillos con las programaciones



Imagen 9.- Portada del cuadernillo, hecho a mano, de la programación del Ciclo Arte y Ensayo (1975-76)

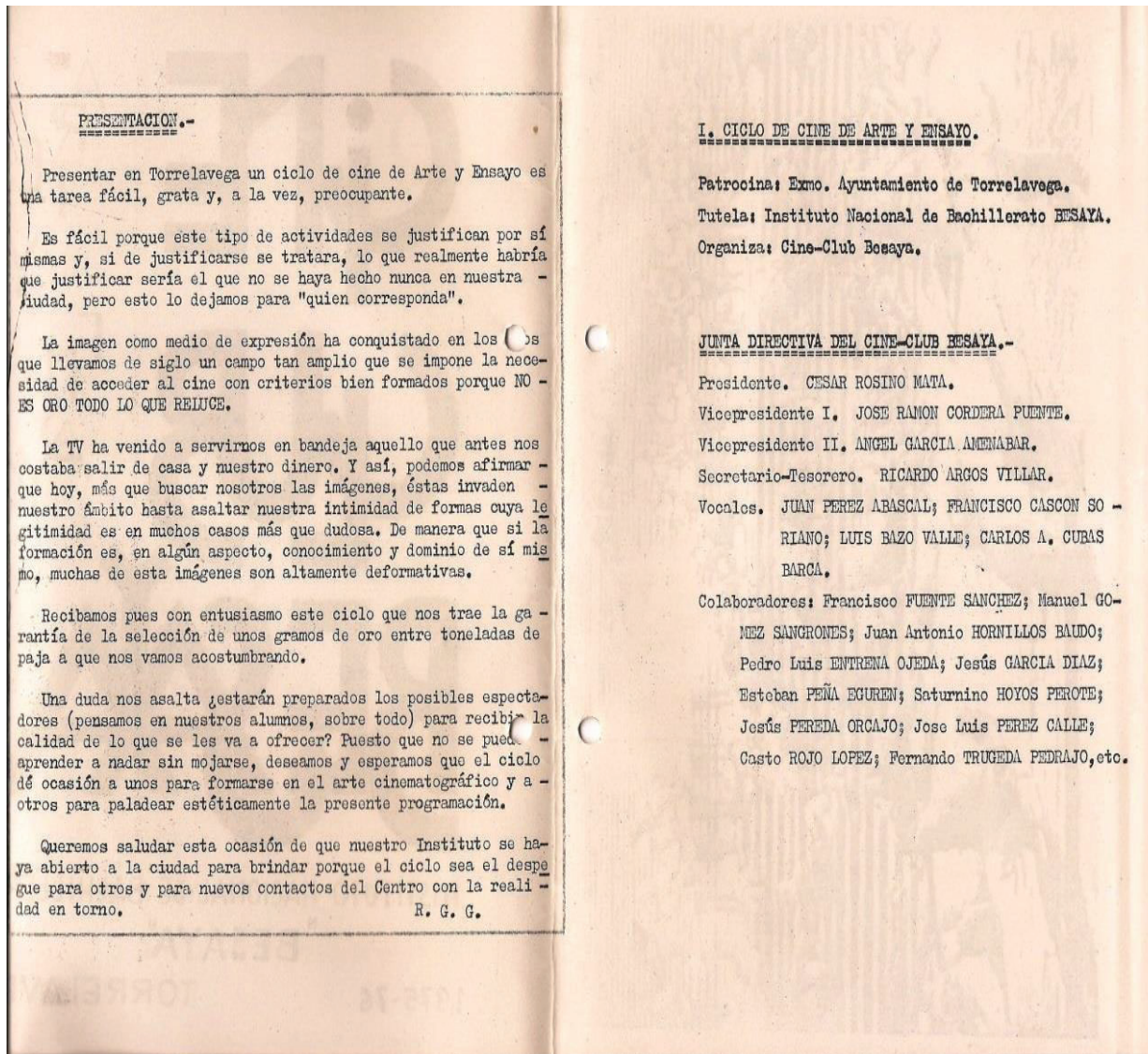


Imagen 10.- Páginas primera y última del cuadernillo de la programación del Ciclo Arte y Ensayo (1975-76)

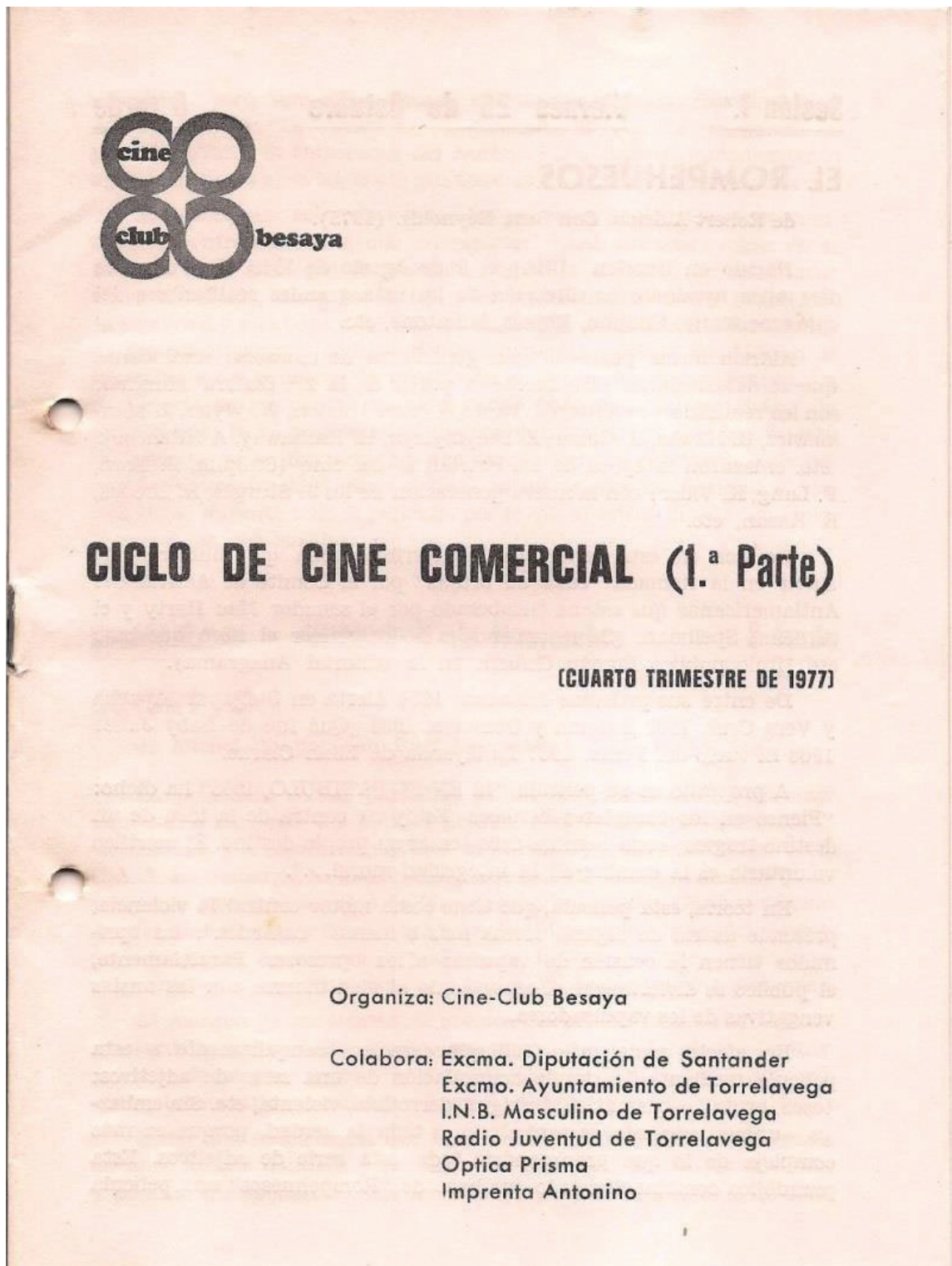


Imagen 11.- Portada del cuadernillo, realizado en Imprenta Antonino, de la programación del Ciclo Cine Comercial (1977)

2ª Sesión. 19 Noviembre.- "LA HUIDA" de Sam Peckinpah.

Sam Peckinpah nació en Peckinpah Mountain (montaña del estado de California, adquirida por su abuelo en 1868) y por sus venas corre sangre india e irlandesa. Pasó su infancia en Madera, estudió Derecho y se enroló posteriormente en los "Marines". Tras su regreso a USA se diplomó en Arte Dramático y fue productor, director y actor de teatro en Los Angeles. Marchó a Hollywood en 1949 y empieza a trabajar en TV en diversos cometidos como director y guionista de diálogos. Después de dirigir varias películas de TV, ha hecho los siguientes largometrajes: "The Deadly Companions"(1961); "Duelo en la Alta Sierra"(1962); "Mayor Dundee" (1964); "Grupo salvaje"(1969); "Perros de Paja"(1971); "Junior Bonnier" (1972); "LA HUIDA"(1973) y "Pat Garret contra Billy el niño"(1974) y últimamente "Los aristócratas del crimen"(1975). A pesar de todo es un "director maldito" y todas sus películas han sido cortadas por los productores, distribuidores y la censura.

LA HUIDA es una de las películas mejor montadas, fotografiadas, planificadas y contadas de Sam Peckinpah, incluso en las escenas en que MacQueen y Ali se pasean por el parque y se dan el baño, que tanto se presentaba a caer en la ramplonería habitual de Claude Lelouch. Lo que ocurre es que La Huida es un film de "encargo" a pesar de estar presentes las constantes temáticas y estilísticas del gran director americano. Podrá ser bueno o malo (según los gustos), pero es coherente con el resto de su obra. Sus personajes se resisten o rechazan el juicio moral sobre sus conductas: "No hay ni buenos ni malos; cada uno vive como puede". A pesar de ello hay un planteamiento ético que es constante en la obra del Director y así vemos que en las relaciones de Doc y Carol están regidas por el módulo ético del amor depurado por una trabajosa fidelidad y así el adulterio de Carol es el precio por la libertad de Doc, un supremo gesto de amor por su marido. Por eso resulta inapropiado considerarlo inmoral o amoral; se trata de una ética discutible, pero ética. Si insisto en este tema es porque, como el de Huston, presenta al hombre disminuido en sus capacidades por culpa de la presión social, y concretamente por una sociedad urbana.

También desde el punto de vista lingüístico La Huida es coherente con su director y su calificación más que de "thriller" habría que hacerla dentro de la casi-comedia. Por otra parte, la dirección de actores no es demasado brillante ya que tanto Steve MacQueen como Ali MacGraw están inexpresivos; tal vez el idilio real que se desarrollaba durante el rodaje perjudicó el interés de los actores por lo que hacían en ficción.


La Huida es un film de Peckinpah, pero fallido. Pero lo que no cabe duda es que sigue siendo un gran cineasta. Eso nadie lo niega. Pienso que es un director que ha llegado con retraso al cine; son los años 50 y no los 60-70, los que debieran haberle acogido y en los que hubiera desarrollado con más pureza sus posibilidades creativas.

NOTA.- El final postizo (largo título sobreimpresionado al final) que figura en la versión española es obra y gracia de la censura. Como es sabido, el código español de censura prohíbe que los malechores queden sin castigo y más si han sido presentados con simpatía.

-----oooooooooooooooo-----
CINE PARA LEER. Equipo "Reseña". Apartado 73. BILBAO.
HISTORIA DEL CINE. Román Gubern. 1973. Ediciones Bolsillo. Edit. Lumen
DIRIGIDO POR.... Puyol; 9; 14; Barcelona (6).

Imagen 12.- Ejemplo de texto introductorio que se leía antes de la proyección de la película. En este caso se trata de *La huida*, de Sam Peckinpah (curso 1976-77)

Burocracia


DELEGACION PROVINCIAL
DEL
MINISTERIO DE INFORMACION Y TURISMO

Delegación Provincial de Información y Turismo
18 ENE. 75
VALIDA
N.º 32


De: DELEGACION PROVINCIAL

Ciudad, fecha y ref.º: Santander , a 18de Enero de 1975/ MFT

Esta Delegación tiene referencias de que ese Cine-Club viene funcionando, sin tener constancia en la misma de las sesiones que organiza, y-a que hasta la fecha no ha sido solicitada por Vds. ninguna autorización; advirtiéndoles de la obligación ineludible de solicitar dicha autorización para cada película que proyecten, con veinticuatro horas de antelación según lo dispuesto en la legislación vigente, incurriendo en caso contrario en la responsabilidad que corresponde.

Dios guarde a Vd. muchos años

EL DELEGADO PROVINCIAL

 *M. Torrelavega*

A: Sr. Presidente del Cine-Club "BESAYA".- TORRELAVEGA.

Imagen 13.- Petición de la Delegación Provincial del ministerio de Información y Turismo en la que se recuerda la necesidad de solicitar autorización para cada película que se proyecte con veinticuatro horas de antelación.

CONDICIONES DE PRESTAMO

- 1ª. Las películas se facilitan, en calidad de préstamo y con carácter gratuito, a centros de enseñanza, instituciones culturales, organizaciones juveniles y entidades similares, para su proyección en sesiones no lucrativas.
- 2ª. Tanto los envíos como las devoluciones de las películas se realizarán por Agencias de Transportes, pero no por correo ni por ferrocarril, con recogida y entrega directamente en la Embajada. Los gastos de envío y devolución correrán a cargo de las entidades peticionarias.
- 3ª. Las peticiones de películas se dirigirán a la Sección Cultural de la Embajada mediante el formulario más abajo indicado, incluyendo tres títulos como máximo, que podrán ser sustituidos por temas similares si no estuvieran disponibles los títulos solicitados.
- 4ª. A causa de ser muchos los centros peticionarios y dada la limitación existente en el número de películas, no es posible atender con carácter periódico ni sucesivo a las solicitudes formuladas por una misma entidad. No pudiendo garantizarse los envíos para fechas fijas, ya que a veces son inevitables las demoras, las peticiones de películas deberán hacerse con unos quince días de anticipación a la fecha en que hayan de ser proyectadas.
- 5ª. Las entidades receptoras se responsabilizarán de la devolución de las películas en buen estado e inmediatamente después de su proyección, comprometiéndose asimismo a enviar a la Embajada un breve informe sobre las sesiones realizadas, número aproximado de espectadores, juicio que merezca cada película e indicaciones sobre su estado.

FORMULARIO DE SOLICITUD

Entidad peticionaria: INSTITUTO de BACHILLERATO "BESAYA".
Dirección completa, incluyendo número de teléfono: Av. Oviedo. s/n. TORRELAVEGA
(Santander). T. 89.04.90
Títulos de las películas documentales que se solicitan en préstamo, de acuerdo con las condiciones establecidas.
1ª
2ª
3ª
Número de proyecciones a realizar: 1.
Cantidad aproximada de espectadores: 400.
Nivel cultural medio: Bachillerato Superior y C.O.U.
Fechas previstas: a). Proyección: b). Devolución:
Agencia que realizará el transporte de domicilio a domicilio, recogiendo y entregando después las películas en la Embajada: Transportes POSTIGO
Señas de su central en Madrid y Nº de su teléfono: Ferrocarril.
Fecha de la solicitud:
(Sello) Firma del peticionario:

EMBAJADA DEL JAPON. Sección Cultural.
Avda. del Generalísimo, 67. - MADRID -16-

Imagen 14.- Impreso de solicitud, y condiciones de préstamos, de películas a la Embajada del Japón

Desarrollo de las sesiones

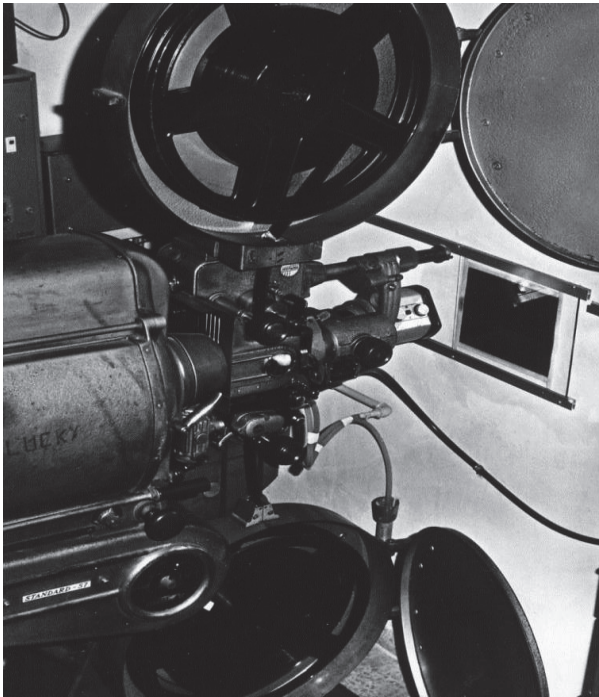


Imagen 15.- Western Hispania, máquina de proyección en 35 mm.

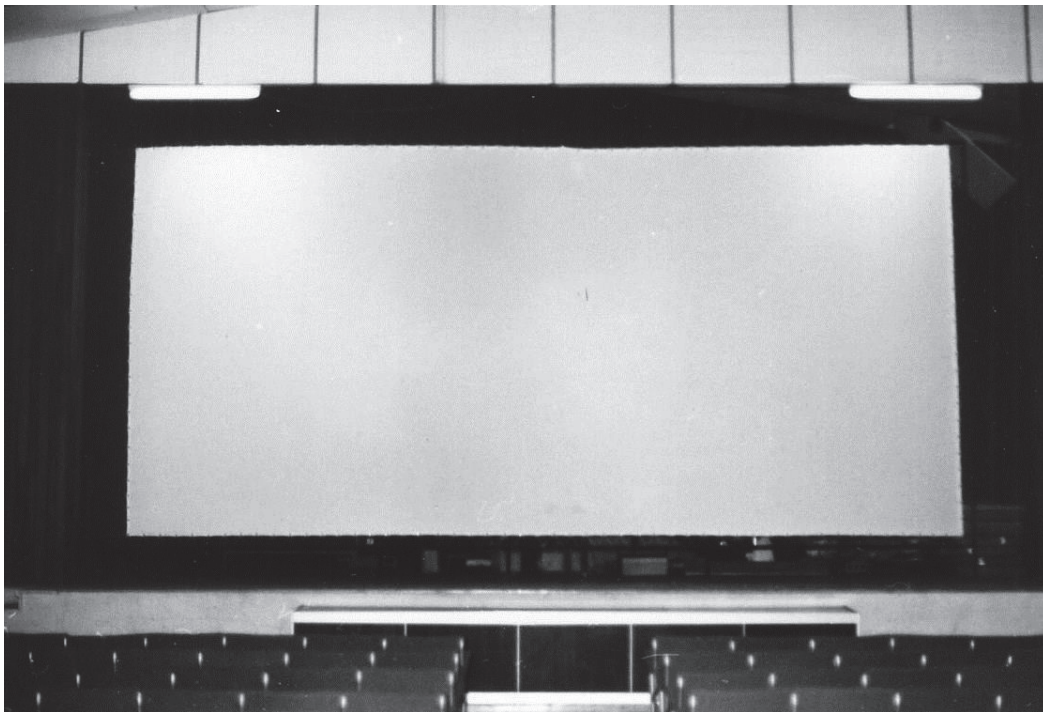


Imagen 16.- Pantalla ya desplazada hasta el borde del escenario, lista para la proyección



Imagen 17.- En el salón de actos en los momentos previos al comienzo de una sesión con lleno absoluto



Imagen 18.- Presentación de la película a cargo de un alumno

Patronato de Protección de Menores

Colegio Nuestra Señora del Carmen, Viérnoles

Francisco Terán Molleda

Discurría el curso escolar 69-70 cuando, a través de un Concurso Nacional de Traslados, sin petición previa por mi parte, se me asigna como centro en propiedad para el futuro, la Escuela de Ondárroa en Guipúzcoa. Llevaba un año casado, había nacido ya mi primer hijo y aquella asignación supuso un fuerte y negativo impacto sobre mi familia y mi situación profesional. Mas... nada es definitivo en la vida y en el mes de junio surge la sorpresa y, por parte de un antiguo compañero en un colegio de Torrelavega, se me plantea la posibilidad de acceder, como propietario provisional, a un centro que yo desconocía, que se encontraba en Viérnoles, muy cerca de mi domicilio y que aun llamándose Colegio Nuestra Señora del Carmen, era conocido a nivel popular como “El Reformatorio”

Sí, había sido un reformatorio, pero, en septiembre de 1970, cuando se me acepta y me incorporo al colegio, era un Centro de Protección de Menores dependiente de La Junta de Protección de Menores de Santander y gestionado por la Orden de Carmelitas Descalzas del Henar. No tenía por ello funciones de reforma y sí atender a los niños con dificultades por desestructuraciones familiares, por problemáticas emocionales y afectivas y, sobre todo y como consecuencia de lo anterior, por carencias educativas.

Sorprendido quedé cuando fui a visitar el centro, previamente al inicio del curso, y comprobé que en un solo edificio de tres plantas se encontraban integradas todas las instalaciones necesarias para el desarrollo de la actividad que tenía encomendada: cuatro aulas, amplios y abiertos salones de estancia, estudio y dormitorio, comedor, cocinas, lavandería, capilla, etc. Todo ello ubicado en una formidable finca de más de una hectárea-adquirida por el Ministerio de Justicia a la Caja de Ahorros de Bilbao y con una donación anterior de una familia relevante del pueblo- y en la que las construcciones ocupaban escasamente mil metros del total de superficie de la finca. Una piscina, tres campos de fútbol, un frontón y dos boleras, completaban unas instalaciones que puede considerarse con unas inmejorables condiciones físicas para su función

La Dirección de la Institución y su relación con los organismos del Ministerio de Justicia, la vital conexión con empresas de la zona mirando hacia el futuro laboral de los alumnos, la gestión económica de los siempre escasos recursos y el desarrollo de actividades extraescolares, corría a cargo de tres frailes de la orden carmelita, mientras la parte educativa se planificaba y gestionaba por cuatro maestros nombrados por la Dirección Provincial a propuesta de la Junta de Protección de

Menores de Santander. Cuatro aulas, cuatro secciones, cuatro profesores, uno de los cuales realizaba las funciones de director son los responsables del buen funcionamiento educativo del Colegio Ntra. Sra. del Carmen de Viérnoles.

Los cinco años que trabajé como maestro en este centro, al que llegué con solamente otros cinco de experiencia docente, supusieron un antes y un después en mi vida profesional. Fueron como un despertar a la enorme función social de una escuela que no solo enseña y educa para progresar y mejorar cultural e intelectualmente, sino que educa para la cohesión y la integración social trabajando por minimizar los grandes desequilibrios sociales que son causa directa del éxito o fracaso del desarrollo personal y profesional. Allí comienzo a luchar por y para los alumnos más que trabajar con y por los alumnos. Asumí la dirección del centro en el curso 72-73 y, siguiendo ejemplo de mi antecesor, y codo con codo con mis compañeros maestros y con los responsables de la Institución, proponemos mejoras en los métodos educativos, participamos en los procesos de especialización de docentes que organizaba la administración y que supusieron cambios y mejoras en los sistemas de enseñanza, en la estructura de los centros y en la calidad educativa, nos actualizamos a través de actividades formativas organizadas por el ICE de la Universidad de Cantabria, aportamos propuestas para flexibilizar las normas de convivencia y los reglamentos por los que se regía la institución, apoyamos en la búsqueda de salidas educativas, profesionales y laborales para los alumnos y, cuando en 1975 se cierra el centro, hacemos una propuesta a la Parroquia de La Asunción de Torrelavega que desemboca posteriormente en la creación de una institución fundamental y que hoy, 40 años más tarde, tiene vigencia, continuidad y tarea para desarrollar. Se trata de La Casa de los Muchachos que hoy gestiona la Fundación Amigó y que cumple una función vital en el ámbito de Torrelavega y su comarca.

Pero, como siempre, ¿Qué era lo más importante del centro? Sin duda el alumnado. Un alumnado proveniente de Pontevedra, Valladolid, León y Cantabria. Un alumnado de características dispares, de historias de vida generalmente complicadas en las que los entornos familiares positivos eran muy escasos o sencillamente no habían existido. Un alumnado de entre 6 y 16 años, que cuando llegaban al centro traían una mochila con situaciones educativas muy desajustadas para su edad, con carencias necesitadas de un proceso de compensación exigente de atención muy personalizada dentro de aulas en las que convivían entre 25 y 30 alumnos. Entre 100 y 120 niños, solamente niños, vivían y estudiaban en esta Institución en la que los profesores aprendimos tanto o más que los alumnos sobre vivir y convivir, sobre conocer y defender lo que es mío y lo que es mío “propio”, sobre psicología real y psicología de libro de texto, sobre emociones y sentimientos, sobre rebeldías traducidas en “escapadas vía del tren adelante”. ¿A qué lugar imaginado conduciría esa VIA que representaba la puerta abierta y de escape en busca de otras realidades? Cuando al día siguiente o a los dos días se producía el “regreso a casa” recibíamos con afecto al alumno, de cuyo nombre nunca recuerdo, que había “gustado” de una libertad difícilmente posible.

Decía que durante esos cinco años, hubo un antes, trabajábamos en el Colegio cuatro profesores de procedencia tan diversa como los propios alumnos. Zamora, Salamanca, Pontevedra y Cantabria, estaban representadas en un equipo que trabajó muy seriamente coordinados en un proyecto común, con objetivos claros sobre su función y con bases pedagógicas asentadas en la experiencia y la formación permanente. Siempre existen fracasos personales o globales (de uno de ellos hablaré más adelante) pero, en general podemos, tras una autocrítica de nuestra actuación, concluir que los cinco años de trabajo en el centro fueron razonablemente positivos. El profesorado y todo lo que le concernía en cuanto a programación de contenidos, planificación del curso, metodología y otros aspectos de la educación, dependía y estaba sujeto, a la normativa que emanaba de la Dirección Provincial de Educación y del Ministerio de Educación. Reglamentación aparte y organización diferenciaba tenían las actividades físico-deportivas y las salidas mensuales a la Fuente de las Palomas del Monte Dobra. Esta actividad, tan deseada por los alumnos, estaba condicionada por la climatología y la decisión de realización se tomaba ese mismo día por la mañana. Era pues una sorpresa tanto para alumnos como para profesores.

Hablaba en el apartado anterior de fracasos y quiero tratar de explicar el FRACASO con mayúscula del sistema. Se trata del mismo fracaso que podamos estar teniendo en este momento. Los alumnos podían permanecer en el centro hasta los 16 años- en algunos casos algún año más- y si a los 13 años habían conseguido el Certificado de EGB, y lo conseguían muchos de nuestros alumnos, se canalizaban hacia los Institutos de Torrelavega para iniciar el BUP o la Formación Profesional adaptada a sus características y cualidades. Del mismo modo pasaban a los centros de Formación Profesional los que obtenían el Certificado de Escolaridad y siempre manteniendo como domicilio el Centro de Viérnoles. Todo funcionaba razonablemente bien hasta esa edad de 16 años en cuyo momento “aparecían progenitores o familiares”, que lo eran, y llevaban a sus hijos de nuevo al “medio” del que provenían. En muchos casos con la clara intención de ponerlos a trabajar. El reencuentro con el entorno no resultó precisamente adecuado y positivo para los jóvenes adolescentes que abandonaron sus estudios y comenzaron a batirse duramente con un ambiente absolutamente adverso. Así, unos alumnos excelentes, que se esforzaban en el estudio, con hábitos saludables y con conductas absolutamente normales, van apareciendo en una “terrible” columna de un periódico de la época titulada: **“Detenidos en el mes pasado”**. ¡Allí estaban, con sus nombres y apellidos! y cada nombre era como un puñal delatador de nuestro fracaso personal, del de la Institución y de una sociedad que no había sido capaz de abrir un camino de futuro para nuestros alumnos. ¡No estaban todos, no! Pero era un número suficiente como para levantar ampollas a todos los implicados en la búsqueda de soluciones. Algunos pasaron al mundo laboral en la zona de Torrelavega y siempre fue un placer reencontrarnos y hablar de sus y nuestras vidas, de sus familias, de sus hijos, de sus ocupaciones y preocupaciones. Está claro que hubiera sido necesaria la continuidad de la PROTECCIÓN hasta, al menos, su integración el mundo laboral.

En 1975 se decide el cierre del centro y la finalización con ello de los procesos de Protección de Menores. Los profesores pasamos a los centros que teníamos como referencia en Torrelavega y

los alumnos a sus provincias respectivas, con sus familiares o a otro centro de protección en Santander. Ese fue el momento a partir del cual la falta de acompañamiento hace que se agudicen las consecuencias de la falta de apoyo familiar e institucional. La administración está pensando ya en otras formas de actuación y con otro colectivo de niños que plantean otras problemáticas. Se está pensando en volver, y años más tarde se vuelve, a que el centro asuma las finalidades que había tenido en un principio: De la Protección a la Reforma, de niños normales procedentes de entornos agresivos y familias desestructuradas, muy numerosas o tremendamente pobres, pasar a un centro que se ocupe de jóvenes adolescentes que ya habían tenido una relación con la delincuencia y por ende con la justicia.

El proyecto avanzó en esa línea, planteando una propuesta de acogimiento en familia como fórmula para integrar a los adolescentes en la sociedad y que sirviera a un ambicioso plan de reinserción de jóvenes. Se construyen en la finca hasta 14 edificios, 12 de ellos tipo vivienda unifamiliar además de residencia y cocina-comedor. Es una nueva fórmula que se inauguró el 8 de febrero de 1986, con un coste de 600 millones de pesetas y que pasaría por grandes dificultades, entre las cuales estuvo el asesinato por ETA en 1977 de Javier de Ibarra y Bergé, hasta entonces Presidente del Consejo Superior de Protección de Menores y también su integración dentro y aceptación en la zona. Al final de los 80 el centro quedó cerrado y se despertaron las inteligencias para “sacarle partido” a un espacio y unas dependencias con enormes posibilidades en el campo educativo.

Se da la curiosa circunstancia de que esa infraestructura del centro se aprovechará al final de los años 80 y en los 90, instalando en sus sorprendentemente útiles dependencias, instituciones educativas tan importantes e interesantes como:

- ✓ El CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa) que recibía alumnos y alumnas de toda la zona rural de Cantabria.
- ✓ El CEAN (Centro de Educación Ambiental) que recibía alumnos y alumnas de cualquier Comunidad Autónoma de España
- ✓ El SOEV (Servicio de Orientación Educativa y Psicopedagógica) que apoyaba con sus profesionales a los centros educativos del ámbito y llevaba a cabo el estudio de los alumnos con dificultades educativas.
- ✓ El CEP (Centro de Profesores) o CPR (Centro de Profesores y Recursos) o CIEFP (Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado) que se ocupó de la formación del profesorado de de más de 200 centros de la zona occidental de Cantabria en la que trabajaban aproximadamente 3000 profesores.
- ✓ El Instituto Manuel Gutiérrez Aragón que imparte el Bachillerato de Artes, único de la zona.
- ✓ El Colegio Dobra para el pueblo de Viérnoles,
- ✓ El Pabellón Polideportivo Municipal

- ✓ Salón de Actos de uso múltiple para todas las instituciones ubicadas en aquel magnífico espacio.

En ese espacio, en esa finca a la que amo por los árboles que encontré y por los que planté, en ese campo de experimentación que compartí y en el que conviví con tantos y tan importantes compañeros profesionales de la educación, en ese lugar en el que trabajé con trescientos alumnos y más de 3000 profesores, ahí terminó mi vida profesional un 31 de agosto de 2004. Había trabajado en la finca, en el centro, en el reformatorio, en dos etapas bien diferentes, durante 19 años. Fue TODA una gran e inolvidable experiencia.

Una foto y muchos recuerdos La escuela de Caloca en Liébana

Isabel Bolado Pascual



Un día visité el Centro de Recursos de Polanco de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte para revisar con Eduardo y José Miguel lo que había escrito para la publicación *Vidas Maestras*. Al ir seleccionando las imágenes que había escogido para ilustrar el texto, José Miguel me comentó que había una que le parecía muy adecuada para la sección *Foto con historia* de la revista *Cabás*. Y me animó a realizar un relato en relación con esa foto para esa sección de la citada revista.

He de afirmar que todas las imágenes que íbamos seleccionando me trajeron muy buenos recuerdos. Si alguno fue desagradable, estos los esconde nuestra memoria selectiva. Pero fue especialmente esta foto que ahora voy a comentar la que me trajo las mejores sensaciones de entre mis recuerdos.

Cuando saqué la oposición, a principios del verano de 1967, nos daban destino en septiembre secuenciadamente según las plazas que salían cada semana. Todo el verano había estado bromeando con la plaza de la escuela mixta de Caloca por ser el pueblo más alto de la provincia, a donde íbamos solo las maestras, ya que los maestros siempre accedían como mínimo a escuelas

unitarias, en localidades más pobladas y con otras comodidades de acceso. Y la broma se convirtió en un hecho...

Los lunes en Potes, en la época en que me tocó ir a esta comarca, eran llamados los *domingos lebaniegos*. Me habían aconsejado ir este día de la semana porque bajaban al mercado vecinos de Caloca, y que estos me podrían ayudar a llegar al pueblo. Efectivamente: tras tomar un taxi hasta Pesaguero, tuve que recurrir a las mujeres de Caloca, que esperaron la llegada del taxi, para subir andando los ocho kilómetros que faltaban. Mi madre me acompañaba, gracias a Dios, e iba yo más tranquila. Ninguna de las dos nos hacíamos una idea de lo que nos íbamos a encontrar en un pueblo, el más alto de la provincia -como he dicho-, pasa de mil cien metros, al que no se podía acceder en un vehículo. Hoy en día, con su bien trazada carretera, ya no existe ningún problema para llegar en un turismo o en vehículo todoterreno. Allí no subían nada más que las carroquetas cuando tenían que transportar materiales. El médico, el cura y yo misma subíamos andando; bueno, el médico y yo a caballo, una aventura de la que yo estaba encantada.

Pero sigamos con mi primera ascensión al pueblo. Cuando tomamos el camino, el panorama me parecía impresionante. De repente, apareció la Peña del Cigal, ¡impresionante! Un peñasco de caliza que nos miraba desde su altura ¡Cuántas veces recuerdo lo que sentí la primera vez que la vi en esta mi primera ascensión al pueblo! El camino se hizo muy agradable, subíamos conversando con los del pueblo, se interesaban por nosotras, veía a mi madre encantada, le gustaban estas gentes y además le gustaba caminar. Nunca nos imaginamos lo bonito de la panorámica. Una cosa que recuerdo, como si fuese ayer, es la extrañeza de verme tan joven y maestra. La verdad es que lo era, pues aún no había cumplido diecinueve años.

Antes comenté sobre los vehículos que podían subir al pueblo, y justo acertó a pasar ese día una carroqueta con materiales de construcción. Se empeñaron en subirme a la caja de la misma y allí me vi yo, en medio de cemento, tubos y sin mi madre, llegando sola al pueblo. Recuerdo cómo me sentí cuando gran parte del mismo vino a recibirme al verme llegar sintiéndome, dicho en tono de humor, como una estrella rural, aunque muy cortada e intimidada.

El día siguiente a nuestra llegada, medio pueblo nos llevó de excursión a la cueva de los Moros, incrustada en la ya mencionada Peña del Cigal. Qué decir de aquella marcha -que no la olvidaré en la vida-, con la tierra lebaniega tan bella, con los vecinos, con los niños y niñas del pueblo... Nos introdujeron en la cueva a una gran profundidad, más de cien metros, y mi madre y yo quedamos impresionadas.

En mi familia habíamos hablado de que si la estancia en el pueblo la sentía muy dura debería pedir la excedencia y concursar al año siguiente. Pero, en honor de la verdad, la primera semana ya me sentía muy a gusto con mis niños y niñas y con sus familias. Además, fuera de mi tarea docente me surgieron otras que me daban mucha satisfacción. Todos los días tocaba en un canalón con una piedra para ir a la iglesia a rezar el rosario, porque me lo rogaron, pues para ellos era un momento de reunión que agradecían. A la salida del mismo, formábamos un corro y se comentaban las cosas de cada día. Como no me sabía la letanía, la leía por el catecismo.

Poco a poco fui conociendo el pueblo, a las familias y, lo que era mi objetivo prioritario, a mis niños y niñas. Eran más de veinte en la escuela. Tomas Pérez Vejo, el mayor, y Lines Pérez Vejo, la más pequeñita. Tenía dos años y acompañaba a sus hermanos por las tardes. No molestaba nada; según llegaba, se quedaba dormidita en su rincón favorito. Tomás actualmente es profesor de universidad, con un currículum impresionante, y Lines, la más pequeña, nos dejó tristemente. Era la familia más numerosa del pueblo.

Fue pasando el tiempo otoñal con su precioso colorido en los bosques y llegamos al invierno con sus copiosas nevadas. La primera que viví, en diciembre de 1968, fue para mí un espectáculo. Tan solo hasta entonces había visto caer copos en Santander sin apenas cuajar, y aquella nevada me dejó impresionada por la belleza del paisaje, de los árboles totalmente blancos, de los montes y peñascos; pasó de un metro de altura y curiosamente se produjo un silencio especial, propio de las grandes nevadas. A mí me encantó. No fue muy benigna para los vecinos del pueblo; aunque estaban acostumbrados, el cuidado cotidiano de los animales se ponía mucho más difícil, ya de por sí costoso. Solo ellos sabían cómo conseguían la energía suficiente para llevarlo a cabo con tanto esfuerzo. Se les veía animosos y, casi siempre, risueños conmigo. Participé en algunas reuniones en la casa donde estaba el televisor del pueblo, pues tan solo había uno, y allí los vecinos se juntaban para hacer sus tertulias del invierno. Las historias que allí me contaron de encuentros humanos con el oso o con el lobo tampoco es fácil olvidarlas. Por las noches y con el pueblo nevado sonaban de forma impresionante.

También aprendí a caminar con albarcas, y lo hacía con mucha habilidad... Era el mejor calzado para los barro. Ya casi no se usan, pues los caminos de los pueblos están asfaltados.

Cuando llegó la primavera, fue una explosión de flores tan variadas y especiales que el objetivo de mi cámara no sabía a dónde dirigirse. Pasé con los niños y las niñas una estación preciosa. Ellos, al salir de la escuela, me llevaban de paseo a distintas zonas de los alrededores del pueblo. Del producto de estos paseos son las flores que los niños están organizando en la foto a la puerta de la escuela. En Liébana los llamamos lirones, y son, en realidad, narcisos silvestres. En los campos de Caloca en junio cubrían a modo de alfombra amarilla las altas praderas. Es una flor que no conocía, pero que, desde entonces, la he considerado una flor muy especial. Algunas primaveras subimos a las praderas de los altos puertos para coger estas deliciosas flores. Actualmente es una planta protegida, no pueden arrancarse al albur del deseo personal.

Fue tan especial mi estancia y mi trabajo en Caloca que por eso me atrevo a contarlo. A algunos compañeros y compañeras les recordarán sus destinos en los pueblos altos de Cantabria. En Caloca aparecieron emociones, cariños y el aprendizaje que supuso para mí, en un contexto con el que sintonicé.

El Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia: una aventura académica en curso

The University of Murcia Centre of Studies for Educational Memory (CEME): an ongoing academic adventure

Pedro L. Moreno Martínez
Universidad de Murcia

Resumen:

La creación del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia fue aprobada por el Consejo de Gobierno de dicha Universidad el 2 de abril de 2009. El CEME es una iniciativa colectiva gestada con la finalidad de fomentar la salvaguarda, el estudio, la formación y la difusión de la memoria y el patrimonio histórico-educativo de las instituciones educativas, en general, y de la Región de Murcia, en particular. En este texto se efectúa una aproximación a sus antecedentes, génesis y estructura administrativa, objetivos, así como a su trayectoria y situación actual.

Palabras clave:

Centro de Estudios, patrimonio histórico-educativo, memoria educativa, Universidad de Murcia

Abstract:

The creation of the Centre of Studies for Educational Memory (CEME) at the University of Murcia was approved by the Board of the same on 2nd April 2009. El CEME is a collective initiative that has been born to foster and safeguard the study, training and dissemination of the historical-educational memory and the heritage of educational institutions in general and in particular of the Region of Murcia. This text looks at their background and administrative structure, aims, their record and their current situation.

Key Words:

Centre of Studies, historical-educational heritage, educational memory, University of Murcia.

Introducción:

Más allá de la gestación del primer movimiento museístico pedagógico internacional, iniciado en la segunda mitad del siglo XIX, al que España se sumaría con la creación del Museo Pedagógico Nacional (1882-1941), no fue hasta las últimas décadas del pasado siglo XX cuando asistiríamos al resurgimiento y eclosión de las instituciones museísticas vinculadas al mundo de la educación. En nuestro país también se ha experimentado en esta nueva etapa, no sin cierto retraso respecto a lo sucedido en países del entorno europeo, una tendencia de recuperación y apogeo de los museos pedagógicos (Ruiz, 2010). Las universidades españolas, y otras instituciones educativas, comenzaron a incorporarse a esta dinámica en los últimos años del pasado siglo XX, incrementando su número e intensificando su presencia y actividad a partir de los inicios del siglo XXI mediante el impulso y desarrollo de programas de investigación, de salvaguarda y difusión del patrimonio histórico-educativo, la organización de exposiciones y la edición, en su caso, de sus catálogos respectivos, la generación de publicaciones, favoreciendo la constitución de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, el año 2003, o promoviendo, entre otras iniciativas, centros de investigación, diferentes tipos de modalidades museísticas propias, tanto físicas como virtuales, etc. Es en este contexto en el que cabe situar la creación del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.

El Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia, al que en adelante nos referiremos por su acrónimo CEME, fue creado oficialmente por acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Murcia el 2 de abril de 2009. El CEME surgía como una obra colectiva impulsada por un grupo de profesoras y profesores que partían de un interés común y una experiencia acumulada en el estudio y difusión de diferentes vertientes del patrimonio histórico-educativo y el museísmo pedagógico para los que esta iniciativa suponía la posibilidad de consolidar y profundizar en las líneas de investigación acometidas, al tiempo que disponer de una plataforma nueva desde la que acometer otros retos, de ampliar las perspectivas de análisis y actuación sobre estos bienes culturales. Pero hay que reconocer que se trata, en cualquier caso, de una experiencia incipiente que cuenta, con una trayectoria temporal efectiva muy limitada a la que le queda mucho camino por recorrer para alcanzar la madurez necesaria. En este texto pretendemos mostrar sucintamente los antecedentes que dieron lugar a su aparición, su génesis y estructura, los objetivos que pretende alcanzar, así como su trayectoria y situación actual (Moreno, 2012; Moreno, en prensa).

Antecedentes

El reconocimiento académico, cultural y social del patrimonio histórico-educativo, como bienes materiales e intangibles susceptibles de salvaguarda, ha tenido en el contexto internacional en las últimas décadas un desarrollo destacado. Asimismo, el museísmo pedagógico, en una etapa en la que se ha ampliado la consideración acerca de las categorías de bienes culturales susceptibles de ser salvaguardados, también ha experimentado durante este período en el mundo, y en el contexto europeo, una expansión muy importante.

Los intentos llevados a cabo en España para proteger, recuperar, estudiar y difundir la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas, la memoria histórica de nuestro patrimonio educativo, así como la recuperación y expansión del museísmo pedagógico han sido más recientes. En cuanto a la instauración de museos de educación y centros de investigación sobre el patrimonio educativo, no carentes de notables precedentes —como, por ejemplo, el Museo Pedagógico Nacional (1882-1941)—, comenzaron a resurgir a finales del siglo XX. Unos museos que empezaron a ser creados, por aquel entonces, entre otras instancias, por las Comunidades Autónomas —el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA), el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, en Polanco (Cantabria) o el Museo Pedagógico de Aragón—, iniciativas particulares —el Museo Pedagógico y del Niño de Albacete o el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) en Berlanga de Duero (Soria)— o por universidades —el Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” de la Universidad Complutense de Madrid, el Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna, o el Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, con sede en Zamora, o el proyecto MANES de la UNED— a los que acompañaron y fueron incorporándose otras experiencias.

Cuando los promotores del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia decidieron emprender, como Antonio Viñao tildaría refiriéndose al CEME y al Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE), “una aventura museística, académica y científica” (2012: 639), ya contaban con una dilatada experiencia relacionada con el estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo. Una experiencia que se concretaba, por ejemplo, en la dirección y/o participación en proyectos de investigación I+D financiados por el Ministerio de Educación y Ciencia, como los titulados “La cultura material de las instituciones educativas en la España del siglo XX: arquitectura y mobiliario escolares y material científico-pedagógico”, vigente desde 2004 a 2007 [SEJ2004-07268/EDUC] o “El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XXI)” de 2007 a 2010 [SEJ2007-66165/EDUC]; la participación y las aportaciones realizadas en Congresos, Jornadas y Seminarios nacionales e internacionales; la publicación de trabajos científicos en revistas y editoriales nacionales e internacionales; la cooperación con Grupos de Investigación de otras universidades españolas y extranjeras y diversos museos pedagógicos; la colaboración en la celebración de exposiciones; la integración y participación activa en sociedades científicas, tales como la Sociedad Española de Historia de la Educación y la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, así como

la utilización del patrimonio educativo, tangible e intangible, como recurso didáctico, objeto de estudio y objetivo pedagógico en la formación de titulados y posgraduados en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía.

A su vez, en ese momento, estaba en curso, la gestación del Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE), que comenzó a idearse en el año 2003, a concretarse y dar sus primeros pasos en 2005 y que, alojado en la URL de la Universidad de Murcia <http://www.um.es/muvhe/user/>, abrió sus puertas al público *on line* el 24 de febrero de 2010 (Viñao, 2012; Moreno, en prensa).

Asimismo, el Centro de Estudios podía contar con un rico legado de materiales didáctico-científicos existente en la Facultad de Educación procedente, principalmente, de los gabinetes de Historia Natural y Física y Química de la antigua Escuela Normal de Murcia creada en 1844 formado, principalmente, por animales naturalizados, láminas y modelos, instrumentos y aparatos y materiales para la enseñanza de diferentes disciplinas datados desde finales del siglo XIX. También se disponía del material bibliográfico existente en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación como una colección de unos 300 manuales escolares, medio centenar de catálogos de material de enseñanza, discos utilizados en las campañas de alfabetización, cartillas, carteles, cuadernos escolares, grabados, postales, fotografías, diapositivas, etc.



Ilustración 1: Modelos de botánica del CEME de la casa comercial Cultura procedentes de las colecciones de la antigua Escuela Normal de Murcia (López, 2012: 59).

Génesis y estructura administrativa

En la conferencia pronunciada por Antonio Viñao en la *Jornada de homenaje al maestro*, organizada por el Consejo Escolar de la Región de Murcia en abril de 2005, titulada “Historia y educación: memorias, olvidos y silencios (bases para la creación de un centro de la memoria educativa)” se hallaba la idea embrionaria que daría lugar a la gestación del CEME (Viñao, 2005: 86-90). El primer proyecto fundacional, del que inicialmente se denominaba “Centro de Memoria Educativa” quedó redactado en marzo de 2006. Pero habría que esperar a contar con un marco legal apropiado como las normas reguladoras de los Centros de Estudios de la Universidad de Murcia, aprobadas en el Consejo de Gobierno del 24 de junio de 2008, y el apoyo a la iniciativa del Decanato de la Facultad de Educación, para poder iniciar en septiembre de 2008 la solicitud formal para su institución. La creación oficial del CEME sería aprobada por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Murcia el 2 de abril de 2009, quedando constituido, formalmente, el 25 de mayo de 2009, y siendo inaugurado, o presentado públicamente, el 25 de noviembre de 2010.

La Universidad de Murcia, haciendo uso de las competencias que le atribuía la Ley Orgánica de Universidades de poder crear centros o estructuras complementarias de la actividad docente e investigadora o con fines de interés cultural o social, reguló la fundación de los Centros de Estudios. El CEME surgía como una estructura supradepartamental y multidisciplinar, integrada por profesorado e investigadores adscritos, inicialmente, a las áreas de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales y Teoría e Historia de la Educación, a las que posteriormente, se sumaría profesorado vinculado a las áreas de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

La estructura interna del CEME, al igual como la de los demás Centros de Estudios, viene establecida por las normas reguladoras aprobadas para los mismos por la Universidad de Murcia, institución de la que forma parte y depende. Como cualquier otro Centro de Estudios, su funcionamiento se rige por su Reglamento Interno el cual establece que su gobierno, dirección y administración dependen de un órgano colegiado y dos de carácter unipersonal. El órgano representativo y de gobierno colegiado es el Consejo de Coordinación presidido por el Rector o la persona en quien delegue. También forman parte del mismo un representante del Decanato de la Facultad de Educación, el/la Director-a y el/la secretario-a del CEME y una representación de los miembros de dicho Centro. Entre sus funciones están las de aprobar tanto la Memoria de actividades de cada curso como la programación anual del siguiente y promover y coordinar la ejecución de las actividades programadas. El CEME cuenta, asimismo, con dos órganos unipersonales, como son los de director-a y secretario-a. El primero de ellos es el responsable máximo del funcionamiento y coordinación de sus tareas, asumiendo el gobierno general de las actividades que se realicen y velando por su coordinación y seguimiento. Al cargo de secretario se le atribuyen, entre otras funciones, las de realizar y supervisar la gestión administrativa y económica. La elección del director corresponde al Consejo de Coordinación y su nombramiento al Rectorado. Los profesores

Antonio Viñao Frago y José Mariano Bernal Martínez desempeñaron los cargos de director y secretario del CEME, respectivamente, desde su constitución en 2009 hasta 2013, a los que les sucederían Pedro Luis Moreno Martínez, como director, y Dolores Carrillo Gallego como secretaria.

El CEME está ubicado en la Facultad de Educación en la que dispone de un espacio de unos 200 metros cuadrados. Como el resto de Centros de Estudios de la Universidad de Murcia, carece de personal administrativo o técnico alguno adscrito al mismo. Tampoco cuenta con asignación presupuestaria o recursos económicos propios. Los medios económicos con los que cuenta el Centro para llevar a cabo las funciones que tiene encomendadas, salvo una discreta asignación económica provista por la Facultad que lo alberga, proceden, fundamentalmente, de recursos externos derivados de los proyectos de investigación obtenidos por sus miembros en convocatorias públicas competitivas.

El CEME también dispone de una página Web, alojada en la URL de la Universidad de Murcia <http://www.um.es/web/ceme/>, en la que se ofrece información acerca del Centro, se destacan las exposiciones virtuales, el logo y enlace del MUVHE, las iniciativas o noticias actuales y se detallan las vías de contacto, acceso y visitas al mismo. También cuenta con apartados alusivos al Centro, con referencias al equipo directivo, las funciones del Centro, las memorias de actividades de cada curso académico o sus planes de actuación anuales; a las actividades realizadas cada año con enlaces a exposiciones, jornadas, seminarios, conferencias, imágenes, grabaciones, publicaciones, homenajes, etc.; o a la Memoria de la escuela, con enlaces a grabaciones de grupos de renovación pedagógica en Murcia, la colección de archivos de antiguos docentes o sobre la memoria de los docentes.

Objetivos

El Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa se fundó con la finalidad principal de fomentar la salvaguarda, el estudio, la formación y la difusión de la memoria y el patrimonio histórico-educativo de las instituciones educativas, en general, y de la Región de Murcia, en particular. El Centro pretendía ser desde su gestación, en primer lugar, un espacio abierto al servicio de las funciones docentes del profesorado de la Facultad de Educación y de la formación de sus graduados y postgraduados; en segundo lugar, un medio para fomentar, a partir de sus fondos, la investigación histórico-educativa acerca de las instituciones y las prácticas educativas y la memoria de sus protagonistas, así como, en tercer lugar, recuperar, proteger y conservar el patrimonio histórico-educativo regional, un legado de indudable valor cultural, histórico y educativo.

Como constaba en sus documentos fundacionales, los objetivos que el CEME pretendía llevar a cabo consistían en: a) preservar, estudiar y difundir la memoria y el patrimonio histórico-educativo de la Región de Murcia, de sus centros docentes o formativos y de sus profesores y alumnos; b) ser un espacio al servicio de la formación de los futuros graduados y postgraduados; c) promover y colaborar en la organización de exposiciones estables y temporales; d) estimular las cesiones o

donaciones de fondos procedentes de particulares, en especial de quienes son o han sido profesores, maestros, alumnos, inspectores o administradores de la educación; e) crear un archivo audiovisual y visual de imágenes escolares y entrevistas o historias de vida de profesores, alumnos o personas que hayan tenido alguna relación con actividades de formación y enseñanza; f) promover la creación de colecciones específicas; g) colaborar con aquellas entidades que persigan sus mismos objetivos; h) organizar cursos, seminarios o ciclos de conferencias relacionados con el estudio y difusión de la memoria educativa.

Trayectoria y situación actual

La trayectoria y la situación actual del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia se han ido vertebrando progresivamente en torno a cuatro líneas de actuación prioritarias. Como tal Centro de Estudios, la primera de las parcelas desarrolladas, que quisiéramos destacar, es la referida a las actividades de carácter científico. Entre las principales iniciativas emprendidas para el logro de sus fines hay que subrayar la promoción y realización de proyectos de investigación sobre diferentes vertientes de la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas y sus protagonistas. Más allá de los proyectos llevados a cabo paralelamente al período de gestación del mismo, los principales proyectos realizados o en ejecución desde su fundación, sin solución de continuidad, en los que han participado un mayor número de sus investigadores han sido el proyecto de I+D aprobado por la Fundación Séneca. Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, titulado “El patrimonio histórico-educativo en la Región de Murcia. La memoria de los docentes” [Nº referencia: SEJ2007-66165/EDUC], desarrollado a lo largo de cinco años, desde el 1 de enero de 2010 al 31 de diciembre de 2014, y el proyecto I+D patrocinado por el Ministerio de Economía y Competitividad “Imagen y educación: Marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)” [Nº referencia: EDU2013-42040-P], que cuenta con un periodo de realización inicial de tres años, desde el 1 de enero de 2014 al 31 de diciembre de 2016. Tales proyectos han dado lugar a publicaciones difundidas por diferentes medios, entre otras vías, a través de revistas científicas de Brasil, España, Italia o Reino Unido —*History of Education*, *Educatio Siglo XXI*, *Temps d'Educació*, *History of Education & Children Literature*, *Revista Española de Educación Comparada*, *Educació i Història*, *Educação*—. Asimismo, han propiciado la celebración de exposiciones, a las que aludiremos posteriormente, así como a otras iniciativas más singulares como la realización de grabaciones, a cargo de la Unidad de Apoyo Multimedia de la Universidad de Murcia, sobre el proceso de renovación pedagógica en la región de Murcia desde comienzos de la década de los 70 hasta finales de la década de los 80 del pasado siglo XX, a las que puede accederse a través de la URL del CEME: <http://www.um.es/web/ceme/> o a la filmación del largometraje de cine documental híbrido titulado “*La memoria de las manos. Ecos del legado pedagógico de C. Freinet en Murcia*”, dirigido por Alfonso Burgos Risco, estrenado en la Filmoteca Regional “Francisco Rabal” de Murcia el 29 de noviembre de 2015, que ha sido finalista en la Sección Oficial de Largometrajes Documentales de Los Ángeles Cinefest (2015).



Ilustración 2: Póster conmemorativo del estreno del largometraje documental: “*La memoria de las manos. Ecos del legado pedagógico de C. Freinet en Murcia*”.

Asimismo, se ha favorecido la iniciación a la investigación de alumnado de grado y postgrado, mediante la realización de Trabajos de Fin de Grado y Máster, Tesinas de licenciatura y Tesis Doctorales. También se ha reforzado la colaboración con grupos de investigación procedentes de otras universidades e instituciones españolas —como, por ejemplo, el Centro de Investigación MANES, con sede en la UNED, o el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) de Berlanga de Duero (Soria)— y extranjeras —tales como la Rede de Investigadores em História e Museologia da Infância e Educação (RIHMIE) de Portugal o el Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infancia (CESCO) de la Universidad de Macerata (Italia)—. Igualmente, se ha propiciado la participación de sus miembros en seminarios, jornadas, coloquios y reuniones científicas nacionales e internacionales así como, en algunos casos, se ha colaborado en su organización —como del Simposio Internacional *La Memoria Es-*

colar. *Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa a nivel internacional: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas*, celebrado en Sevilla, el 22 y 23 de septiembre de 2015—, o se ha responsabilizado de los mismos —como los programados conjuntamente por la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y la Rede de Investigadores em História e Museologia da Infância e Educação (RIHMIE) de Portugal, el *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico* y las *V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*, que tuvieron lugar en Murcia del 21 al 23 de noviembre de 2012—. Además de promover la publicación de los estudios y los trabajos de investigación realizados, de lo que queda constancia en las memorias anuales del Centro, también se ha impulsado y participado, en algunos casos, en la edición de las actas de Jornadas científicas llevadas a cabo (Moreno y Sebastián, 2012), de los catálogos de exposiciones efectuadas (López, 2012; Moreno, 2010), memorias (Martí, 2011), estudios biográficos (López, 2014) o de números monográficos de publicaciones periódicas (Moreno, 2010).

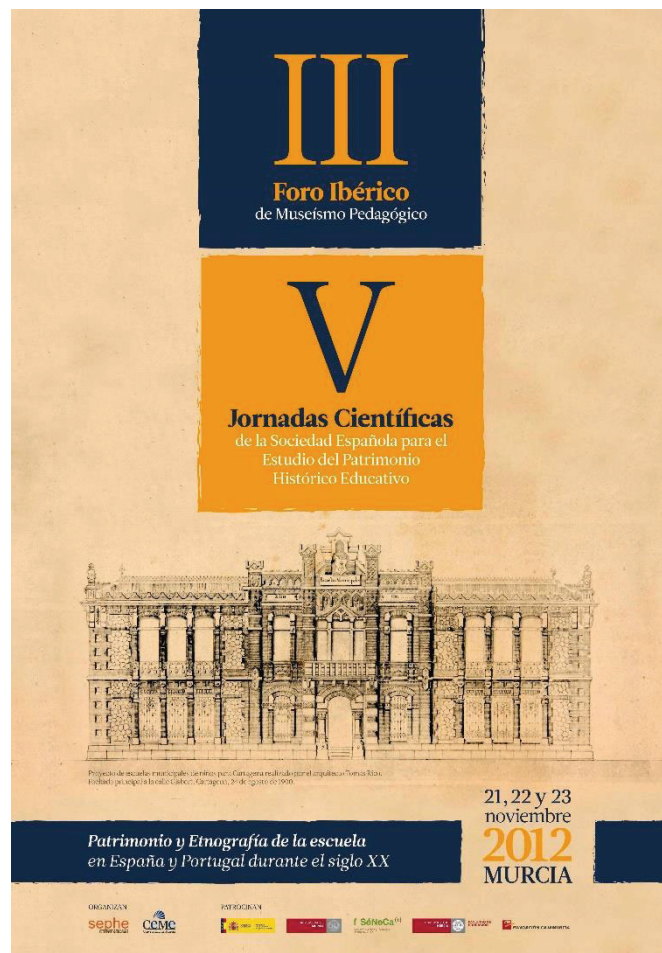


Ilustración 3: Cartel del *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico* y las *V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*.

Una segunda línea de actuación abarca las actividades de carácter académico y formativo desarrolladas. Tales actividades pretenden colaborar en la formación inicial, sensibilización y concienciación de los estudiantes de los Grados y Másteres impartidos en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia del valor cultural, etnográfico, histórico y educativo que representa el patrimonio educativo impulsando la incorporación de disciplinas o de contenidos curriculares. También se ha contribuido a la formación de alumnos internos, becarios de colaboración y becarios de formación de personal docente e investigador, favoreciendo la realización de visitas organizadas a la sede del CEME, o de itinerarios efectuados a otros espacios e instituciones históricas de interés, así como poniendo a disposición del profesorado los fondos del CEME para la realización de prácticas y actividades académicas.

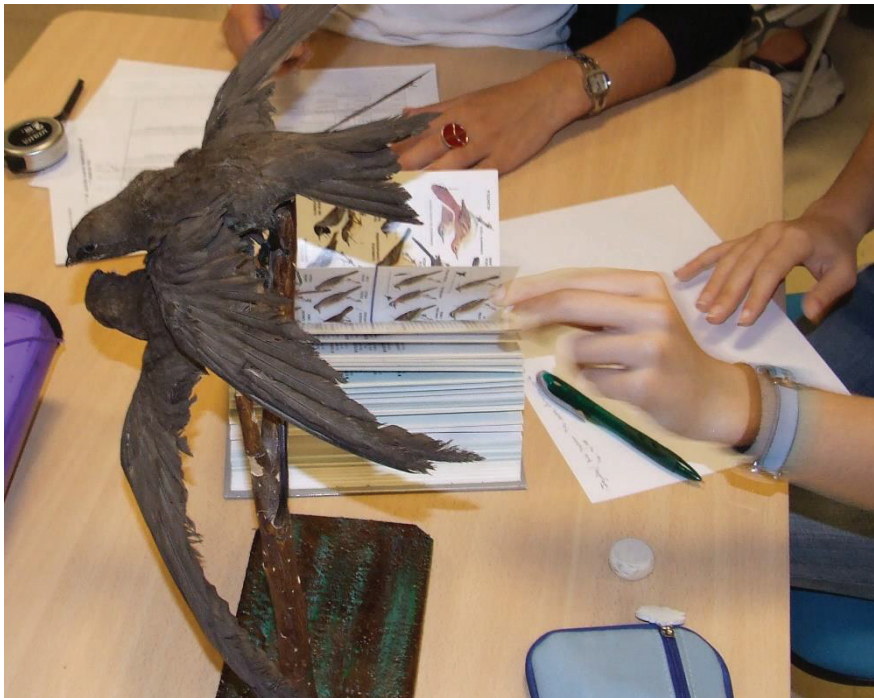


Ilustración 4: Sesión de prácticas del alumnado de Didáctica de las Ciencias realizadas con modelos naturalizados de aves conservados en el CEME (López, 2102: 90).

La salvaguarda del patrimonio histórico-educativo constituye la tercera línea de actuación del CEME. El Centro es depositario de un rico legado de materiales didáctico-científicos procedentes de los gabinetes de Historia Natural y Física y Química de la antigua Escuela Normal de Murcia, que han sido objeto de numerosos trabajos —como, por ejemplo, (Bernal y Marín, 2012; López, 2012—. Más allá de dicha colección, el CEME ha ido engrosando y diversificando sus fondos a partir de aquellos existentes en la Facultad de Educación, de donaciones y cesiones procedentes, principalmente, de centros docentes, así como por medio de adquisiciones. En la actualidad el

CEME cuenta entre sus principales colecciones, además de las procedentes de la Escuela Normal ya referidas, con las de manuales escolares, formada por más de 1.300 libros de texto (López, 2015), de cuadernos escolares, con un número en torno a un millar (Viñao y Martínez, 2011), de catálogos comerciales de material de enseñanza, compuesta por unos 250 volúmenes, que también ha sido referida en diversos trabajos —como, por ejemplo, (Martínez, 2012; Martínez, Moreno y Sebastián, 2013; Moreno y Marín, 2014; Moreno y Sebastián, 2012)—, de fotografías (Moreno, 2015) y tarjetas postales de imágenes escolares (Viñao y Martínez, 2015), con unas 500 y 300, respectivamente. También se ha generado un fondo documental sobre la memoria de los docentes que, entre otras iniciativas, se ha concretado, hasta el momento, en la creación de la “Colección del CEME de archivos personales de antiguos docentes”, ubicada en el Archivo Universitario de Murcia, iniciada en 2015 con la donación, catalogación y puesta a disposición de los investigadores del legado de Félix Martí Alpera, o la colección de documentos audiovisuales con la realización de grabaciones de grupos de renovación pedagógica mencionados.



Ilustración 5. Colección de aves disecadas del CEME. Rapaces nocturnas: tres ejemplares de búho real *Bubo bubo*, una lechuza campera *Asio flammeus* y un mochuelo *Athene noctua* (López, 2012: 46).

La cuarta línea de actuación engloba las actividades realizadas de carácter museográfico. El CEME cuenta con una sala de exposiciones visitable ubicada en la Facultad de Educación que alberga los fondos existentes agrupados por colecciones. La gestión de los fondos comporta labores de catalogación para las que se diseñaron modelos de fichas de catalogación para cada tipo de materiales. El CEME viene colaborando en la organización de exposiciones promovidas por otras instituciones locales, regionales o nacionales, o en la presentación en Murcia de muestras externas como

han sido los casos de las tituladas *Cuadernos y escuela*, del Centro-Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (Murcia, del 22-11-2011 al 2-12-2011) o *Las Misiones Pedagógicas en España. 1931-1936*, de la Fundación Francisco Giner de los Ríos (Murcia, del 12-1-2015 al 13-2-2015). A su vez, ha realizado iniciativas propias bajo la coordinación directa de sus miembros, como han sido las tituladas *Félix Martí Alpera (1875-1946): un maestro y la escuela de su tiempo* (Murcia, del 25-11-2010 al 20-12-2010; Cartagena, del 14-04-2011 al 31-05-2011; Barcelona, del 4 al 13-07-2012 y Barcelona del 16-10-2012 al 7-11-2012), comisariada por Pedro L. Moreno (Moreno, 2010); *Las ciencias en la escuela: el material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia* (Murcia, del 21 al 30-11-2012), comisariada por J. Mariano Bernal (López, 2012); *Los materiales de Educación Infantil del siglo XIX en un espacio del siglo XXI. Los Dones de Froebel* (Murcia, del 25-11-2013 al 5-12-2013), comisariada por M.^a José Martínez, Ana Se-bastián y J. Pedro Marín; o *Aurelio Rodríguez Charentón (1895-1962): un aguileño y la renovación pedagógica en España* (Águilas, del 4 al 14-08-2014; Murcia, del 11 al 13-09-2014 y Murcia del 24 al 28-11-2014), comisariada por J. Damián López (López, 2014), unas exposiciones que, en la mayoría de los casos, cuentan con una versión *on line* accesible a través del Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) —en: <http://www.um.es/muvhe/user/>—. Una iniciativa museográfica con la que el CEME mantiene una vinculación, colaboración y coordinación muy estrecha. Un Museo que desde su apertura al público en febrero de 2010 hasta octubre de 2015 ha recibido un número total de visitas *on line* superior a las 400.000 y han llegado a registrarse en el mismo 1.080 personas pertenecientes a 30 países: Alemania, Argentina, Australia, Bélgica, Bolivia, Brasil, Bulgaria, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Honduras, Italia, Marruecos, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Rusia, Uruguay y Venezuela (Moreno, en prensa).



Ilustración 6: Recreación de aula escolar. Exposición *Félix Martí Alpera (1875-1946): un maestro y la escuela de su tiempo* (Cartagena, del 14-04-2011 al 31-05-2011).

Bibliografía:

- BERNAL MARTÍNEZ, José Mariano y MARÍN MURCIA, José Pedro (2012): “El estudio del material científico para el estudio de la Botánica en el CEME”, En MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. y SEBASTIÁN VICENTE, Ana (eds.): *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, pp. 157-166.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, José Damián (coord.) (2012). *Las ciencias en la escuela: el material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia*. Murcia: editum.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, José Damián (2014). *Aurelio Rodríguez Charentón (1895-1962): un maestro en el olvido*. Murcia: editum.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, José Damián. (2015). “Construir una imagen de la ciencia: las ilustraciones de los libros escolares de lecturas científicas”. En PADRÓS, Núria, COLLEDEMONT, Eulàlia y SOLER, Joan (eds.): *Actas del XVIII Coloquio de historia de la Educación. Arte, Literatura y educación*. Vic: Servicio de publicaciones de la Universitat de Vic, vol. 2, pp. 125-138.

- MARTÍ ALPERA, Félix (2011). *Memorias* (edición y estudio introductorio de Pedro L. Moreno Martínez). Murcia: Editum.
- MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, M^a José (2012). “Los catálogos de material de enseñanza como fuente para el estudio de la cultura material: la recepción y difusión del método Froebel en España”. En MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. y SEBASTIÁN VICENTE, Ana. (eds.): *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, pp. 265-277.
- MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, M^a José; MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. y SEBASTIÁN VICENTE, Ana. (2013). “Los catálogos de material de enseñanza como recurso didáctico”. En ESPIGADO TOCINO, Gloria et al. (eds.): *Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 867-877.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. (2010). Félix Martí Alpera (1875-1946): un maestro y la escuela de su tiempo. Murcia: editum.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. (coord.) (2010). Monográfico “Patrimonio y Educación”. *Educatio Siglo XXI* (Murcia), n.º 28-2.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. (2012): “El Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia y el Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE)”. En *I Encuentro de Museos Pedagógicos Universitarios: situación actual y perspectivas de futuro*, Sevilla, Universidad de Sevilla. Ponencia oral.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. (2015): “Las Misiones Pedagógicas en Murcia a través de su legado fotográfico (1933-1935)”. En PADRÓS, Núria; COLLELLDEMONT, Eulàlia y SOLER, Joan. (eds.): *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*. Vic: Universitat de Vic, vol. 2, pp. 393-408.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. (en prensa). “El Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) y el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia”. En: ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (ed.): *Museos de educación en España: entre la memoria y la creatividad*.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. y MARÍN MURCIA, José Pedro (2014): “La casa comercial Cultura y la oferta de Material Pedagógico Moderno en España (1924-1934). En BADANELLI RUBIO, Ana M^a; POVEDA SANZ, María y RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen (coords.): *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 523-532.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. y SEBASTIÁN VICENTE, Ana (eds.) (2012). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: Sociedad Española

para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.

- MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. y SEBASTIÁN VICENTE, Ana. (2012). “Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia”. En MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. y SEBASTIÁN VICENTE, Ana (eds.): *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, pp. 293-309.

- RUIZ BERRIO, Julio (ed.) (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva–Museo de Historia de la Educación «Manuel B. Cossío».

- VIÑAO, Antonio (2005). “Historia y educación: memorias, olvidos y silencios (bases para la creación de un centro de la memoria educativa)”. En *Jornada de Homenaje al maestro*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, pp.69-90.

- VIÑAO, Antonio (2012). “El MUVHE y el CEME como pre-texto: reflexiones sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo”. En: MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. y SEBASTIÁN VICENTE, Ana (eds.): *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, pp. 639-651.

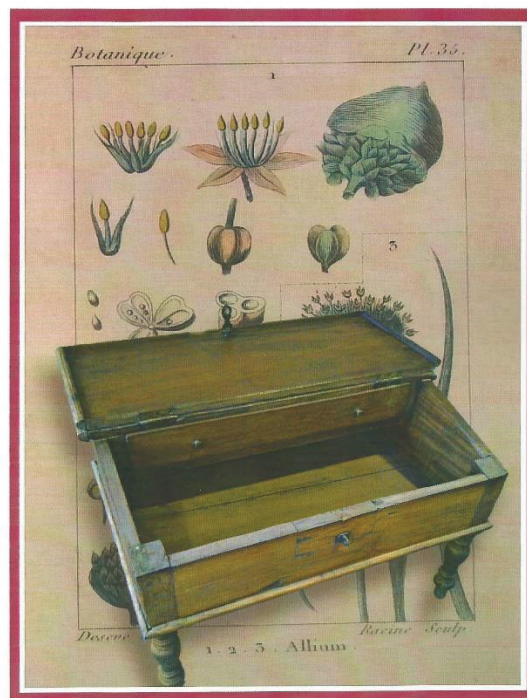
- VIÑAO, Antonio y MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, M^a José (2011). “Los cuadernos escolares y el arte de enseñar: el fondo del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia”. En CELADA PERANDONES, Pablo (ed.): *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Valladolid, vol. I, pp. 245-254.

- VIÑAO FRAGO, Antonio y MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, M^a José (2015). “Las tarjetas postales ilustradas como instrumento de construcción y (re)construcción de la memoria escolar (España, 1890-1970)”. En Simposio Internacional *La Memoria Escolar. Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa a nivel internacional: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas*. Sevilla, Universidad de Sínea]. www.unesco.org/whc. [Consulta: 22.05.2007].

Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo (Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo -SEPHE-)

Badanelli Rubio, Ana María; Poveda Sanz, María y Rodríguez Guerrero, Carmen (coords.), *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo (Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo -SEPHE-)*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid / Facultad de Educación, 2014, 623 pp.

PEDAGOGÍA MUSEÍSTICA **Prácticas, usos didácticos e investigación** **del patrimonio educativo**



Ana M^a Badanelli Rubio, María Poveda Sanz
y Carmen Rodríguez Guerrero

(Coords.)

La Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) celebró las I Jornadas Científicas, bajo el título “El museísmo pedagógico en España: actualidad y perspectivas, luces y sombras”, en Santiago de Compostela en mayo de 2005, organizadas por el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA).

De estas primeras Jornadas, no surgió una publicación propiamente dicha; aunque se aprobaron unas “Conclusiones”, ocho en concreto, sobre los museos pedagógicos o de educación y la recuperación y puesta en valor del patrimonio histórico-educativo en general.

Fueron las II Jornadas, las organizadas por el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) en Berlanga de Duero en mayo de 2007 bajo el título “La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007”, las que generaron la primera publicación, con el mismo título, que recogía los contenidos de las diferentes comunicaciones; editada -en el sentido anglosajón del término- por Agustín Escolano Benito.

Las III Jornadas se celebraron en Huesca, organizadas por el Museo Pedagógico de Aragón, en octubre de 2008. *Museos Pedagógicos: la memoria recuperada* fue la publicación que recogió las conferencias y comunicaciones de estas Jornadas, editada por Víctor M. Juan Borroy.

Memoria, ciudadanía y museos de educación contenía, en formato CD, las aportaciones de los participantes en las IV Jornadas, celebradas en Vic en septiembre de 2010, y organizadas por la Universitat de Vic y el Museu Virtual de Pedagogia de esta universidad. Eulàlia Collelldemont, Núria Padrós e Isabel Carrillo fueron las coordinadoras de la publicación.

Fue en Murcia donde el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia organizó en noviembre de 2012 las V Jornadas Científicas de la SEPHE, junto con el III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. Los textos de las comunicaciones y de la conferencia inaugural quedaron recogidos en la publicación *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, editada por Pedro L. Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente; y a la que puede accederse *on line* a través de la siguiente URL del CEME:

<http://congresos.um.es/fimupesephe/fimupesephe2012/schedConf/presentations>

Y llegamos a las VI Jornadas Científicas de la SEPHE, de octubre de 2014.

Tuvieron lugar en Madrid; y las organizaron, conjuntamente, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad de Alcalá de Henares y los Institutos históricos de San Isidro e Isabel la Católica de la capital.

El título de estas Jornadas fue “Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo”. Y los textos de las comunicaciones se recogieron en una publicación de igual título que pasamos a reseñar.

Las sesenta y dos comunicaciones de estas VI Jornadas son las que se recogen en el volumen coordinado por Ana María Badanelli, María Poveda y Carmen Rodríguez Guerrero.

En el libro, como en las propias reuniones científicas, se agruparon los contenidos en tres secciones temáticas: I. Buenas prácticas: conservación, restauración y catalogación del patrimonio histórico-educativo. II. Usos didácticos del patrimonio histórico-educativo. III. Investigación del patrimonio histórico-educativo.

Vamos a seguir nosotros aquí este mismo orden.

SECCIÓN I. Buenas prácticas: conservación, restauración y catalogación del patrimonio histórico-educativo.

Una vez identificado el patrimonio histórico-educativo, lo conveniente es, efectivamente, evitar su deterioro, o incluso pérdida, y organizarlo de tal manera que su localización y definición de características queden determinadas de una manera fija y a la vez accesible.

Así, José María Azkárraga y José Ignacio Cruz nos explican la catalogación de la impresionante colección de revistas científicas de Ciencias Naturales en el Instituto de Valencia (actual “Lluís Vives”) del periodo comprendido entre 1900 y 1936. Con una interesante introducción sobre lo que significó la creación de los estudios secundarios en España.

Paulí Dávila y Luis María Naya explican el momento actual del proceso de creación del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco y sus expectativas futuras.

Del Museo Municipal de la Enseñanza de Ypres, en Bélgica, nos hablan Marc Depaepe y Frank Simon, reflexionando sobre cuestiones generales que afectan a este tipo de instituciones.

Muy ceñida a lo específico de la *Sección I* es la comunicación de Ana M. Galán-Pérez, que nos describe las diversas partes de lo que puede ser considerado patrimonio histórico-educativo y sus problemas de conservación y restauración tan diferentes, debido a los múltiples soportes de los mismos y a otras cuestiones, de la tradicional conservación y restauración de las obras de arte.

Alazne González Santana se adentra en el mundo de los museos virtuales de educación, a través del análisis de las web de este tipo de establecimientos -se limita solo a los de España-, y proponiendo soluciones a los defectos que encuentra en los mismos.

Bienvenido Martín e Isabel Ramos abordan el contenido de su comunicación desde los diversos aspectos posibles de la cultura escolar (legislación, teorías educativas, prácticas curriculares y, por último, el patrimonio histórico educativo -lo que fueron los objetos, las voces y los escritos de las aulas reales-). Y los aplican, en este caso, al estudio de los materiales científicos de las Escuelas Normales de Zamora; lo que dio origen en su día a la confección de un catálogo general de los mismos y a una exposición.

A analizar las diferentes emociones que produce en el alumnado el aprendizaje de la historia, usando cuestionarios abiertos, han dedicado un estudio, y nos lo transmiten en su comunicación, Nicolás Martínez Valcárcel y Miguel Somoza.

Maria Cristina Menezes nos relata el trabajo de catalogación de los documentos en los propios centros escolares donde se conservan, en concreto en tres establecimientos educativos de Campinas, en el Estado de São Paulo.

También sobre los archivos escolares, aunque aquí sobre la formación que deben recibir los docentes sobre la importancia de los mismos, es la comunicación que se recoge de Antonieta Miguel a partir de la experiencia llevada a cabo en Bahía.

Al proyecto de trabajo con manuales escolares de la Biblioteca Pública Arthur Vianna de Belém, Estado de Pará, al norte de Brasil, se refieren Maricilde Oliveira y Francisca Izabel Pereira: inventario, conservación y digitalización, realización de exposiciones y de investigaciones.

Núria Padrós y Eulàlia Collelldemont, ya citadas más arriba como organizadoras de las IV Jornadas celebradas en Vic, nos explican la guía que han elaborado para reconstruir la memoria de los centros educativos, atendiendo tanto a los objetos conservados, al propio edificio, a sus documentos, materiales gráficos y sonoros existentes o que podamos realizar...

Camén Rodríguez Guerrero -una de las coordinadoras de la publicación- nos describe la prensa educativa existente en el Instituto San Isidro de Madrid, donde ella trabaja, y las acciones que se llevan a cabo para su catalogación y conservación.

Sobre cómo funcionaba la escuela de Horche, en la Alcarria, en el periodo comprendido entre 1901 y 1919, nos habla Álvaro Ruiz Guijarro, en una investigación cuyas conclusiones podrían ser aplicables a muchos pueblos de la España rural de la época.

M. Dolores Ruiz de Lacanal resalta el importante papel de los conservadores y restauradores, con datos biográficos sobre ellos, del patrimonio histórico de la Universidad de Sevilla a lo largo del tiempo, remontándose nada menos que hasta el siglo XVII.

Al proyecto de catalogación de materiales pertenecientes a la cultura escolar llevado a cabo en Campobasso por la Universidad de Estudios del Molise, región del centro de Italia, dedica Valeria Viola su comunicación, incluyendo interesantes fichas para la citada catalogación.

SECCIÓN II. Usos didácticos del patrimonio histórico-educativo.

Preservado y catalogado ya el patrimonio histórico-educativo a través de acciones como las reseñadas en la *Sección I*, procede ahora darlo a conocer de tal manera que se ayude a ir más allá de lo que el objeto en sí mismo muestra. Que los encargados de esa preservación y catalogación, u otras personas, lo “expliquen” ante quienes sean receptivos a estas explicaciones. Y así consigan insertar el patrimonio histórico-educativo, en todas sus variedades, en un contexto espacial y temporal amplio.

Y la primera comunicación que aparece sobre esto en *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo* es la de Rossella Andreassi, de la que hace un momento citada Universidad de Estudios del Molise. En ella, nos explica el trabajo que con las visitas de escolares se realiza en el **Museo della scuola e dell'educazione popolare** de Campobasso **por el** Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia (Ce.S.I.S.). A través de la memoria registrada en los documentos, en las voces de docentes jubilados, en diferentes tipos de escritos, en las imágenes que componen el patrimonio de los escolares del Molise y de las prácticas de aprendizaje que identifican la cultura material se consigue que los actuales escolares reelaboren, a la manera de lo que se hace en un laboratorio, cómo era la escuela de tiempos ya pasados de esa zona de Italia.

También sobre las posibilidades didácticas de un museo escolar italiano, en este caso el Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” de la Università degli Studi di Macerata, es la comunicación de Anna Ascensi y Elisabetta Patrizi. En concreto, abogan porque la actividad didáctica huya de una identificación emocional nostálgica para convertirse en una relación crítica y problemática en lo que respecta al imaginario escolar y educativo.

La potencialidad didáctica, para el alumnado universitario que cursa la materia Historia de la educación, de los archivos de imágenes la explica María Eugenia Bolaño, relatando el trabajo que sobre ello realizaron en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela; apoyando en el mismo la selección de imágenes para el archivo en una previa fundamentación teórica sólida y en una narración de la historia de la educación apropiada.

Marta Brunelli, de la Universidad de Macerata, también desarrolla el potencial social de las fotografías y sus diferentes utilizaciones, amplificado en la actualidad por la posibilidad de usar las redes sociales.

Sobre los diez primeros años de vida del Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) nos habla Emilio Castro Fustes. En *Cabás* 13, realizábamos la reseña de la publicación conmemorativa *10 anos do Museo Pedagógico de Galicia* que, coordinada por el propio Emilio Castro, editó el MUPEGA en 2014, accesible a través de Internet.

Carmen Diego y Montserrat González, de la Universidad de Oviedo, relatan su experiencia de acercamiento a los alumnos y alumnas de la asignatura “Teorías de la Educación e Historia de la escuela” del patrimonio histórico-educativo, en especial de Asturias; usando diferentes metodologías, lo que también les ayuda a ellos a experimentar diversas técnicas de investigación.

Los brasileños José Edimar de Souza y Luciane Sgarbi Santos Grazziotin han investigado sobre las culturas escolares de finales del XIX, en lo referente a la Instrucción Primaria, a partir del Archivo Histórico de Rio Grande do Sul; descubriendo que junto a una enseñanza muy tradicional también existían metodologías innovadoras basadas, por ejemplo, en los principios teóricos de Pestalozzi y Froebel.

En la ingente obra filosófica de Ramon Llull (en *El pensamiento de Ramón Llull -1977-* de Miguel Cruz Hernández se incluye una relación de todos sus escritos, que da una idea de la magnitud de lo abarcado por el mallorquín), ocupan un lugar significativo tres libros que el citado Cruz Hernández incluye en el apartado “Pedagogía”: *Libre del orde de cavalleria*, *Doctrina pueril* y *Proverbis d’ensenyament*. De la necesaria utilización didáctica de la inmensa figura de Llull (obras propias, obras sobre él, lugares con referencias lulianas...) hablan Pere Fullana y Francisca Comas, que se verá ampliada al celebrarse durante el curso 2015-16 el VII Centenario de su fallecimiento.

María del Mar Gallego describe en su comunicación la reconstrucción de la cultura material del Colegio Bergamín de Málaga, primera escuela graduada que hubo en la ciudad, a partir del patrimonio histórico-educativo existente en el mismo (cuadernos, manuales escolares, láminas, utillaje...).

Tras una introducción sobre la evolución de la valoración del paisaje como un componente de la vida humana y de recorrer su exaltación por escritores y pintores (en España, Carlos de Haes, Regoyos, Riancho...), resalta María del Carmen Hernández Perelló la importancia del valor del paisaje como patrimonio que debe conservarse.

Encarnación Martínez Alfaro y Mari Paz Soler exploran las posibilidades didácticas (en especial en el alumnado de 2º de Bachillerato) de diversas ilustraciones de libros de los siglos XVIII y XIX conservados en la biblioteca histórica del Instituto Isabel la Católica de Madrid, procedentes en su mayoría de la donación realizada por el catedrático de Francés de ese instituto entre 1945 y 1972 Enrique Canito Barreda.

La utilización actual de los dones de Froebel es el contenido de la comunicación de Ana Sebastián Vicente -una de las editoras de las Actas de las V Jornadas- y María José Martínez Ruiz-Funes. En el Espacio Educativo la Oropéndola de Algezares (Murcia), basado en los principios educativos de Rousseau y Pestalozzi, se reprodujeron, en colaboración con el CEME, los dones y se utilizaron con los niños y niñas de la Oropéndola.

Luis Medina describe el trabajo de recuperación del patrimonio histórico-educativo en el actual CEIP Macarena de Sevilla (antiguo Altos Colegios) a través de un proyecto puesto en marcha desde 2005 e integrado en el currículo del centro.

A partir de unas recetas escritas en 1955 por Debbie Smaira Pasotti para un curso de Auxiliares de Alimentación, Maria Lucia Mendes nos relata las actividades que recientemente se han realizado, tomando ese escrito recuperado como punto de partida, en São Paulo.

Elaine Cristina Moreira y Carlos Bauer reflexionan sobre las posibilidades pedagógicas de los museos en general a partir del ejemplo concreto del Museo Histórico Profesor Carlos da Silva Lacaz, dedicado a la historia de la medicina, en especial en lo referente a la zona donde está ubicado, cerca de Campinas, en el estado de São Paulo (Brasil).

Las imágenes de sesenta y dos manuales escolares de Historia editados y reeditados en España entre 1889 y 1945 permiten concluir a Luciana Oliveira que su investigación puede dar claves importantes para describir las funciones reales que cumplen las mismas, que son algo más que meros elementos ornamentales o rompedores de la monotonía del puro texto.

Fátima Ortega recorre los distintos soportes donde los alumnos y las alumnas practicaban la escritura en la escuela; reflexionando sobre la importancia de conocer los objetos escolares que se han ido utilizando a lo largo del tiempo en los establecimientos educativos como pilar importante en la reconstrucción de la llamada “cultura escolar”.

Las redes sociales pueden permitir, como sucede con el proyecto de investigación interuniversitario que utiliza la plataforma Histoedu, abrir nuevos campos muy fecundos en el estudio del patrimonio educativo, como nos señalan Andrés Payà y Pablo Álvarez Domínguez. En ello están implicadas las Universidades de Valencia, Sevilla, Islas Baleares y Murcia.

Si importante fue la utilización del antiguo utillaje escolar en la reconstrucción científica de la historia de la educación, también ese utillaje puede ser muy útil en la propia docencia específica sobre esa historia de la educación. Carmen Sanchidrián nos describe las ventajas de ese trabajo con los propios objetos que se usaron tiempo atrás en las aulas y nos concreta formas específicas para trabajar sobre ellos.

SECCIÓN III. Investigación del patrimonio histórico-educativo.

Pero la didáctica del patrimonio histórico-educativo, que ya había sido previamente preservado y catalogado, no agota la posible utilización que se puede hacer del mismo. Porque la pura investigación, sin un fin aplicable inmediato, también es importante realizarla; entre otras cosas, porque sirve de soporte científico a la explotación didáctica que hemos ido viendo que se puede hacer en todas las comunicaciones de la sección anterior.

A ello, en primer lugar, se dedica en su comunicación Áurea Adão; en concreto, a las escuelas de Lisboa en el siglo XIX: número, legislación aplicable, financiación, equipamiento... Todo ello dentro de un proyecto general del Instituto de Educação de la Universidad de Lisboa titulado *Atlas-Repertório*.

Jesús Asensi investiga sobre un cuaderno de rotación de la materia Formación del Espíritu Nacional (la conocida como FEN), correspondiente al curso 1963-64. Ese cuaderno lo redactaron los propios alumnos de Jesús Asensi de Puente Genil (Córdoba). En la comunicación, se contextualiza el contenido del cuaderno con un resumen de la legislación educativa sobre la enseñanza primaria vigente durante el franquismo (hasta la aparición de la *Ley General de Educación* de 1970) y se incluye la reproducción de cinco páginas del citado cuaderno.

Sobre los materiales utilizados para aprender a escribir y leer en la Italia del XIX (*sillabarios* y *compimenti*) hablan Alberto Barause y Valeria Miceli, con exhaustivos datos sobre los mismos.

Incluyen los autores referencias a la normativa de esa época sobre el particular y resaltan la intención moral cívica y patriótica (el tema de la unificación nacional es importante) que se incluía en las sencillas lecturas de ese tipo de manuales.

El porqué del origen de la vocación hacia las enseñanzas artísticas y el recorrido posterior del profesorado de esas materias lo reconstruye en su comunicación Leopoldo Callealta utilizando fuentes orales (relatos de vida y herramientas biográficas), según la metodología de los “estudios de casos”, incluyéndose al final las conclusiones generales a las que se llega.

Dolores Carrillo y Encarna Sánchez, especialistas en la historia de la enseñanza de la matemática, en esta ocasión se centran en el aprendizaje de la geometría en España en las Escuelas Normales y en los Institutos de Bachillerato durante la Segunda República y la década anterior. Es en los instrumentos y los dibujos que con ellos se realizaban, a través de los trabajos de los conocidos, por la difusión de sus publicaciones, profesores de la época Eyaralar, Xiberta y Puig Adam, sobre lo que inciden las autoras en su comunicación.

Michelina D’Alessio nos habla de la importancia del análisis de los registros de clase para la reconstrucción de la cultura escolar, indicando la metodología que debe utilizarse para obtener unos resultados eficaces tras el manejo de los mismos.

Mirella D’Ascenzo nos indica las posibilidades didácticas del Museo Didattico Scientifico Luigi Bombicci de Bolonia, complemento para los niños y niñas que lo visitan a la clásica educación formal en sus aulas.

El movimiento de la Escuela Nueva tuvo en Argentina en las primeras décadas del siglo pasado bastante impacto. En concreto, en Rosario, basándose en esos ideales, se fundó en 1935 la llamada Escuela Serena, impulsada por las hermanas Olga y Leticia Cossettini. De los detalles de ello, y de todo el desarrollo en años posteriores (sorprendiendo las visitas tan ilustres que acudieron al centro a interactuar con los escolares), habla María del Carmen Fernández Cañón en su comunicación.

Una larga vida tuvo el Orfanato Nacional de El Pardo, de 1869 a 1982. Su historia nos la relata Javier Fernández Fernández en una comunicación donde se hace referencia a los vestigios materiales que se conservan del mismo y a los ideales pedagógicos que diversas personas vinculadas a la institución intentaron impulsar en él en diferentes momentos.

Francisco García Martín escribe sobre el trabajo realizado en el Instituto El Greco de Toledo para recuperar, catalogar, conservar y divulgar su patrimonio histórico, maltratado en el traslado desde el viejo edificio al actual; pero últimamente salvado de más desmanes gracias a la labor realizada fundamentalmente por los profesores del propio centro.

Llorenç Gelabert y Xavier Motilla realzan el papel de recuperación del patrimonio histórico a través de fotografías. En esta ocasión, lo ejemplifican con los fondos fotográficos de los Misio-neros de los Sagrados Corazones de Mallorca, con la reproducción en su comunicación de seis de las fotos que componen el fondo general.

Sobre la arquitectura de los Institutos de enseñanza secundaria construidos en España a comienzos del siglo XX versa la comunicación de Juan González Ruiz. Pero antes de entrar en el contenido específico de ella, reflexiona sobre las relaciones dialécticas entre continente (edificio) y contenido (funciones que se desarrollan en ellos) de los edificios escolares, temática que considera aún poco desarrollada científicamente. Si en el momento de su creación (primera mitad del XIX), los insti-tutos provinciales se instalaron en edificios no expresamente construidos para albergar esas insti-tuciones (en su mayoría se ubicaron en edificios religiosos desamortizados), a partir de finales del XIX y durante el primer tercio del XX se erigieron edificios específicos para institutos en muchas capitales de provincia; realizando Juan González Ruiz una interesante reflexión sociológica sobre las características de las construcciones y el papel social futuro que se pensaba iban a cumplir los que allí se formaban.

Sobre la depuración del profesorado de las Escuelas Normales de Ceuta y Melilla han investigado, nos indican en su comunicación, en los Archivos Históricos Universitarios de Sevilla y de Granada Francisco Martín e Isabel Grana. Aun no pudiendo acceder a los expedientes de depuración, por no encontrarse los del profesorado de las Escuelas Normales en el Archivo General de la Admi-nistración (AGA) de Alcalá de Henares, ofrecen exhaustivos datos sobre lo que sucedió a los pro-fesores de las Normales de esas dos ciudades.

Virginia Guichot explica su trabajo en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla dentro del proyecto *Tal como éramos: recordando la educación de nuestra infancia mediante el uso de las nuevas tecnologías*. Aún sin finalizar el trabajo, sí nos aporta Virginia Guichot algunas primeras conclusiones de los cuestionarios utilizados (han usado uno elaborado por el profesor Escolano Benito), en las que se ve que no siempre la realidad de lo que pasaba en las aulas durante las primeras décadas del franquismo coindice con los tópicos de manual que estandarizan en ex-ceso lo que fue esa época.

Sobre la mejora de los ajuares científicos y del material para la enseñanza de la geografía en los institutos españoles entre los años 1906 y 1910 escribe Leoncio López-Ocón. En primer lugar, se refiere a las dotaciones que el recientemente creado Ministerio de Instrucción pública concedió a todos los institutos de España para adquirir material científico, con datos concretos sobre esas aportaciones y enlaces a catálogos virtuales digitalizados extranjeros sobre los cuales los respon-sables de los centros hicieron en muchos casos los pedidos. Por último, hace referencia a que en esa primera década del siglo XX también en la enseñanza de la geografía en los institutos hubo un intento de renovación en España, como se constata en las demandas para dotarlos de materiales modernos para su enseñanza.

Kira Mahamud y María José Martínez Ruiz-Funes, siguiendo la llamada “historia desde abajo”, resaltan el papel de los archivos personales de los docentes como fuente importante en la reconstrucción de la memoria histórica educativa. Y lo concretan en el caso de lo conservado por Aurora Pérez Santamaría de sus padres, los maestros José María Pérez y Aurora Santamaría. De José María, las autoras de la comunicación ya reconstruyeron su biografía profesional en otro lugar, y ahora lo hacen de Aurora (1911-1999) que, al haber vivido en la Barcelona de la década de los años treinta, tuvo la ocasión de ser partícipe, como relatan Kira Mahamud y María José Martínez Ruiz-Funes, de movimientos pedagógicos vanguardistas. Estos, sin embargo, no pudieron ser continuados por Aurora Santamaría en sus posteriores años de ejercicio profesional, porque los mismos ya se desarrollaron durante la época franquista.

Al censo de los museos escolares italianos, aunque aún incompleto, dedica su comunicación Juri Meda. Son treinta y siete los que recoge, a los que habría que añadir otros tres virtuales. Sobre ellos, realiza una explotación estadística (zonas de Italia donde están situados, fechas de creación, periodos históricos que abarcan, etc.). Y concluye con una interesante reflexión sobre lo idealizada que aparece en general la escuela del pasado en estos museos escolares; y la necesaria corrección de estas distorsiones a la hora de elaborar una reconstrucción más fiel de lo que fue realmente el día a día en los establecimientos escolares de otro tiempo que la que suele proporcionar la memoria colectiva.

La Casa Cultura, que tanta importancia tuvo en la oferta de materiales educativos en España desde 1924, es el objeto de la comunicación de Pedro L. Moreno -uno de los editores de las Actas de las V Jornadas- y José Pedro Marín. Siguen así el “modelo italiano” de analizar los objetos materiales de la escuela no en su relación con las prácticas que se desarrollaban con ellos sino en tanto que son también productos industriales que tiene por detrás una compleja dinámica mercantil. Y el análisis concreto de la empresa referida lo realizan los autores a partir de los catálogos de sus productos editados entre 1924 y 1934. Tras describir los diferentes tipos de catálogos que editó Cultura, por lo que aparece en los ejemplares de que dispone el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, resumen los materiales para la enseñanza ofrecidos en las diferentes secciones de los mismos.

Vicente Peña realiza en su comunicación un repaso de los estudios que, desde los del que se considera iniciador de los mismos -el inspector asturiano Benito Castrillo a partir de 1921-, se han llevado a cabo sobre las aportaciones de los emigrantes gallegos al desarrollo educativo de su tierra de origen. En ese repaso, hay un lugar destacado para Luis Bello en su periplo por Galicia dentro del *Viaje por las escuelas de España*. Prosigue con el maestro de Borreiros (Gondomar) Eladio Ferreiro, para incluir ya en la época más reciente los trabajos, entre otros, de Antón Costa y del mismo Vicente Peña. Y dentro de las instituciones, lo realizado por el Archivo de Emigración Galega del Consello da Cultura Galega con el proyecto *As Escolas da Emigración* (con una página web de gran interés) y por el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA).

La historia de una escuela froebeliana en Pontevedra es el tema de la comunicación de Ángel Serafín Porto y Raquel Vázquez. A partir de la difusión del método de Froebel en Pontevedra por el profesor de la Escuela Normal Federico Sáiz, dos de sus alumnos, Enrique García y Manuel Martínez, pusieron en marcha un centro “Froebel” a comienzos de la década de 1880. Pero la experiencia fracasó. Fue ya en el siglo XX cuando, tras un largo proceso, se inauguró en 1936 un edificio nuevo que iba a ser dedicado a escuela froebeliana. Pero con la Guerra Civil se sucedieron una serie de usos distintos del citado en el edificio hasta que finalmente se instaló un colegio de Infantil y Primaria denominado, eso sí, CEIP Froebel.

Las fuentes para acercarse a la cultura escolar son muy variadas. Quizás las asociaciones vecinales, como lo que ejemplifica María Poveda -una de las tres coordinadoras de la publicación que estamos reseñando- con su comunicación sobre el trabajo desarrollado en el barrio Lucero de Madrid, pueden ser una de esas fuentes.

F. Javier Rodríguez Méndez plantea la pregunta, ante la disparidad de respuestas habituales (porque, entre otras cosas, se confunde en ocasiones “creación” y “construcción”), de realmente cuántas escuelas construyó la Segunda República. Dada la envergadura de la tarea, el autor en esta comunicación se limita a investigar el dato referido al periodo 1936-1939. Usando como “unidad de medida” la *Gaceta de Madrid*, y explicando los procedimientos legales para su creación, el autor concluye, tras aportar otros datos detallados, que en el periodo señalado se construyeron 2047 escuelas y se programaron 3423 que nunca llegaron a construirse.

André da Silva y Vânia Muniz profundizan en el valor de los propios archivos existentes en los centros educativos; en concreto, en algunos de Bahía: la Escola Normal Cenecista Monte Belo (ENCM) de Botuporã y el Centro Educacional de Pindaí. Y lo importante de una tarea de conservación de este tipo de fuentes documentales.

Sobre la importancia de unir salvaguarda del patrimonio educativo con conocimiento de la historia de la educación habla en su comunicación Pere Solà. Es grave, señala, la reducción del tiempo dedicado en las Facultades de Educación a la enseñanza de la memoria histórica en educación. Y no basta con conservar los vestigios del pasado (refiriéndose en concreto a la situación en Cataluña), sino que hay que hacerlo con una guía que permita contextualizar el trabajo que se realice.

En su comunicación, Guadalupe Trigueros y Cristóbal Torres relacionan patrimonio educativo andaluz con identidad andaluza y su influencia en el desarrollo socioeconómico de esa región.

María Consuelo de la Vega comienza su comunicación sobre la canción infantil con un sucinto recorrido histórico por la misma para pasar después a analizar su utilización didáctica a través de la legislación escolar española y, para finalizar, reseñar los diferentes aspectos pedagógicos desde los que estas canciones escolares pueden estudiarse históricamente. Por último, categoriza en un esquema las principales temáticas abordadas en las mismas.

Fernanda Maria Veiga se refiere al ya citado en su comunicación por Áurea Adão *Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820-1986)*, con las diferentes épocas históricas en que se divide la investigación y la metodología empleada en este ambicioso proyecto.

Y, por último, Cristina Yanes y Enrique A. García Cheikh-Lahlou realizan un acercamiento a la historia del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla, tras introducir brevemente el origen y precedentes de los ICE en España: marco normativo, protagonistas, recursos, actividades que desarrollaban, etc.

Amplio y variado panorama (62 comunicaciones realizadas por un total de 86 autores) el que podemos encontrar en estas *Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*. Esa amplitud va a permitir que se incluya automáticamente entre las obras de referencia dentro de la investigación futura sobre el patrimonio histórico-educativo. Valorar el esfuerzo de fundamentación teórica que en la mayoría de las comunicaciones se realiza y el trabajo de las tres coordinadoras de la publicación.

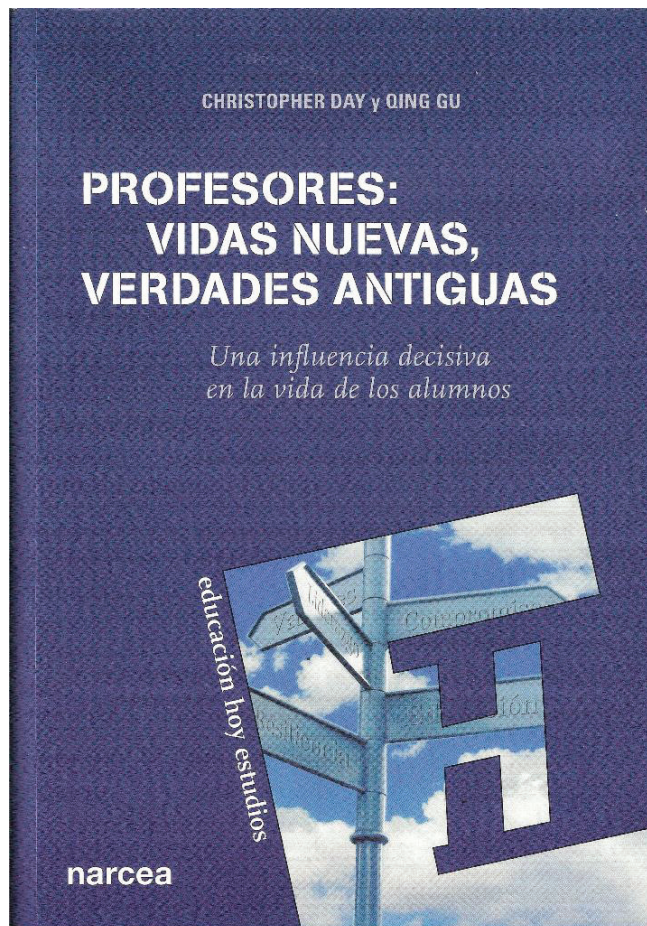
Por señalar algún aspecto negativo, sorprende -como hemos visto que va a suceder de nuevo en las *VII Jornadas Científicas* a celebrar en San Sebastián- el que las comunicaciones no puedan presentarse en italiano (solo podían ser en portugués, español e inglés), a pesar del número de personas (10 presentaron comunicaciones) que de ese país finalmente participaron.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

Profesores: vidas nuevas verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos

Day, C. y Quing, G (2012). *Profesores: vidas nuevas verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea, 245 pp.



Christopher Day, profesor Emérito, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Nottingham y co-coordinador del Centro de Investigación sobre el Liderazgo y Gestión de la Educación, se ha dedicado durante los últimos veinte años a la investigación, y el desarrollo de la vida del maestro, llevando a cabo un riguroso trabajo de investigación que queda plasmado en libros como, *Formas Docentes, cómo y cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*, (Narcea, 2005); y *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus labores* (Narcea, 2011).

En el libro que nos ocupa, escrito junto a su colaboradora Qing Gu, profundiza en su línea de investigación sobre el desarrollo profesional docente. En él se muestra, a través de los testimonios de diversos profesores y profesoras en diferentes etapas de su vida docente, la realidad del día a día en el desempeño de su labor educativa. Una labor en la que ya no basta con que dominen unos

contenidos propios de su materia y tengan conocimientos pedagógicos. Necesitan pasión, compromiso, resiliencia en un trabajo que se está haciendo cada vez más complejo.

Asistimos a un cambio donde la rendición de cuentas, la consecución de objetivos marcados, así como las nuevas ideas sobre el aprendizaje están complicando aún más el trabajo docente. Trabajo que no solo está influido por su sentido de vocación, sino también por los contextos sociales y políticos más generales, por la calidad del apoyo de los compañeros y compañeras y de los directivos escolares, y por los acontecimientos y experiencias de su vida personal.

El libro está estructurado en tres bloques, el primero de ellos sería “Los actuales contextos de la enseñanza”. En él se estudian los nuevos escenarios de enseñanza, donde se muestra una escuela totalmente subyugada a los intereses gubernamentales, imponiéndose “un sistema que recompensa a quienes cumplen satisfactoriamente las directrices del gobierno y alcanzan los objetivos del mismo, y castiga a quienes no lo hacen” (pp.26)

En este primer bloque se presta especial atención a la persona del profesional de la educación, centrándose en tres aspectos fundamentales como son el aprendizaje, su identidad profesional y su bienestar emocional.

En este sentido, se aboga por crear un ambiente óptimo que reúna las condiciones necesarias para que el docente pueda alcanzar un sentido positivo de identidad y bienestar emocional, que permitan crear las mejores condiciones formativas y consoliden su compromiso y resiliencia fundamentales para que el proceso enseñanza-aprendizaje alcance su máximo nivel.

En el segundo bloque “La vida profesional de los docentes” se recogen los relatos de profesores que se encuentran en diferentes fases de su vida profesional, su análisis se centra en aspectos como los marcos políticos, organizativos y de aula, así como la forma de interactuar estos con los acontecimientos de su vida personal y su modo de controlarlos en el transcurso del tiempo.

Para el docente que se encuentra en la primera fase de su vida es crucial el apoyo combinado de la escuela, tanto de sus compañeros como del equipo directivo, ello le proporcionará información de cómo comportarse, cómo lograr su permanencia, cómo enseñar y cómo ser profesional de la docencia.

La segunda fase de la vida profesional del docente es crítica, en ella se encuentra con una serie de cambios importantes en su trayectoria profesional. A las tensiones causadas por las crecientes exigencias de la burocracia, el deterioro del comportamiento de los alumnos, al creciente énfasis puesto en satisfacer los objetivos de rendimiento impuestos en el trabajo, se le unen los cambios en las circunstancias de la vida personal. Todo ello nos lleva a prestar una especial atención a esta etapa de la vida profesional y tratar de reconocer por parte de los directivos los nuevos retos, frustraciones y necesidades diferenciadas de desarrollo personal y profesional, convirtiéndose esta fase en la más influyente, tanto en su compromiso como en su capacidad de enseñar a pleno rendimiento durante los siguientes años de su trabajo en la escuela.

Para los docentes que se encuentran en la tercera fase de su vida profesional, el principal reto es sostener el compromiso, a ello puede contribuir la relación cordial con sus compañeros, constatar el progreso de sus alumnos, mantener relaciones positivas con ellos y tener constancia del papel de guía que ejerce en sus vidas. De esta fase se desprenden tres importantes mensajes a tener en cuenta por los líderes escolares y los responsables políticos interesados en elevar y mantener los niveles educativos:

El primer mensaje es *que hay relación entre el bienestar y el compromiso de los profesores y su capacidad para enseñar a pleno rendimiento*. El segundo establece *que la atención al bienestar personal del profesorado debe ir pareja al incremento de expectativas y al intento constante de alcanzar los niveles*. El tercero, para la los responsables de la política educativa, es *que ignorar las necesidades específicas de compromiso de resiliencia de este gran grupo de docentes veteranos, supone no reconocer la inversión a largo plazo que aquellos y su empleadores han hecho en la enseñanza*. (pp.145)

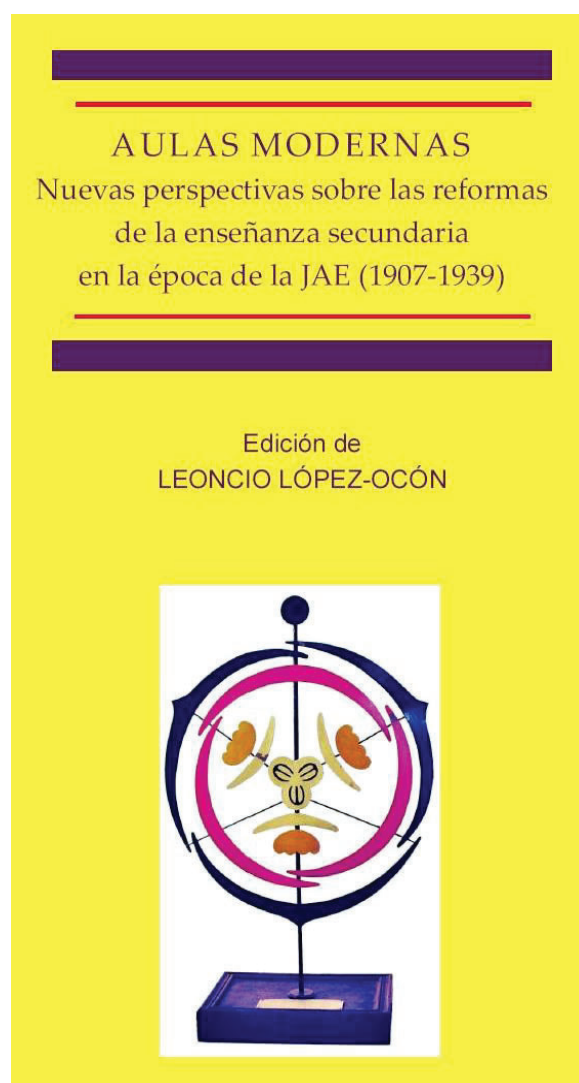
En el tercer bloque del libro, “*Las condiciones del éxito*”, se abordan cuestiones relacionadas con el compromiso del profesor como factor clave en el progreso y rendimiento de los alumnos. Igualmente, los directores educativos deben contribuir a la calidad de la vida profesional y personal de los profesores, se erigen como creadores y guardianes de las condiciones organizativas para garantizar una buena enseñanza, aprendizaje y un rendimiento satisfactorio al servicio de unos docentes en los que confíe. La tercera condición del éxito tiene que ver con la importancia de la resiliencia, cualidad que no sólo es necesaria, sino imprescindible para los docentes, que les permite resistir los desafíos contra sus ideales y mantener la sensación de bienestar que puede verse afectada por las políticas educativas, el alumnado, el centro de trabajo y las experiencias de la vida.

A modo de conclusión, señalar que el ámbito de la educación está cambiando. Para garantizar el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje los docentes tendrán que aprender a vivir unas vidas nuevas, sin embargo, deben caracterizarse por la atención, la pasión, la integridad, el bienestar, el compromiso y la resiliencia que siempre han acompañado al que hacer de los buenos docentes, y al mismo tiempo deben de estar apoyados por un liderazgo de gran capacidad que respalde la creatividad, la eficacia, la resiliencia y el bienestar del profesorado.

Isabel Pérez García

Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la educación secundaria en la época de la JAE (1907-1939)

LÓPEZ-OCÓN, Leoncio (ed.): *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la educación secundaria en la época de la JAE (1907-1939)*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid 2014, 356 páginas, ISBN 978-84-9085-261-3.¹



¹ Acceso libre en red:
<http://doabooks.org/doab?func=fulltext&uiLanguage=en&rid=16642> (consulta: 10 de noviembre de 2015).

La Segunda Enseñanza, cualquiera que haya sido en España su denominación estricta y oficial, ha recibido desde sus inicios una atención preferente en la Historia de la Educación, en consonancia con el lugar sustancial ocupado en los sistemas educativos implantados en nuestro país a lo largo de los dos últimos siglos. Han sido objeto reiterado de investigaciones y publicaciones los planes de estudios y los contenidos de la misma, sus objetivos educativos, la evolución de la normativa del alumnado y del profesorado, la articulación en el seno del sistema educativo, su inserción en el tejido social y cultural.

Se echaba en falta, sin embargo, el tratamiento más intenso y extenso de algunas parcelas significativas en la puesta en marcha y el desarrollo de esta etapa intermedia entre la enseñanza elemental y la universitaria. Entre otros, y muy destacadamente, la consideración de los edificios de los institutos como elementos físicamente reconocibles y escenarios nucleares de la actividad instructiva y educativa de la Segunda Enseñanza, así como el relieve del profesorado que ejerciera labores docentes en ellos. De la notoriedad institucional, pedagógica y social de ambos componentes da idea el hecho de que durante algo más de un siglo y medio desde su regulación en 1845, tales centros de enseñanza y tales personalidades fueran el máximo exponente cultural en la mayoría de las capitales de provincia españolas; la microhistoria y las diversas manifestaciones de la historiografía local adquieren así una importancia en modo alguno desdeñable.

Por otra parte, los estudios históricos al respecto se orientaban por lo general a lo que se ha dado en llamar «escuela ordenada» (la oficiada en las normas y disposiciones legales que la han venido regulando con profusión, y a veces también con no escasa confusión), o a la denominada «escuela deseada», formulada por teorías pedagógicas o filosóficas no exentas de contaminaciones religiosas, o, cuando más, a la «escuela diseñada» según distintas propuestas metodológicas. Mucho menos se ha tratado la «escuela real», es decir lo que de verdad hacían el profesorado y el alumnado en los escenarios reales de los institutos. Como consecuencia, tampoco recibían la atención merecida los elementos materiales de la enseñanza y el aprendizaje, mediadores ineludibles de los procesos instructivos y utensilios necesarios de sus agentes: edificios, instalaciones, mobiliario, utillaje didáctico, libros de texto y consulta, productos del trabajo docente y discente. Es así como los institutos de Segunda Enseñanza, auténticos «lugares de memoria» escolar², empiezan a reclamar su papel en la Historia de la Educación a partir de la reciente toma en consideración de paradigmas epistemológicos como la «cultura escolar», la «historia material de la escuela» o la «microhistoria de las instituciones escolares», definidos tanto por sus propios ámbitos de conocimiento como por metodologías hasta ahora poco utilizadas.

² El concepto fue acuñado por el historiador francés Pierre Nora, si bien en un contexto bien diferente: una reflexión no exenta de polémica sobre la Historia de Francia a propósito de las celebraciones del segundo centenario de la Revolución Francesa. Véase NORA, Pierre (dir.): *Les lieux de mémoire* (3 volúmenes), Paris, Gallimard 1984, 1986 y 1992.

En esta línea de investigación y difusión se inscriben dos libros colectivos en los que el profesor Leoncio López-Ocón Cabrera³, del Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, ha sido determinante no solo como editor y coordinador de todas las contribuciones particulares contenidas en ellos, sino también como redactor de sendas introducciones que aportan valiosísimas visiones de conjunto sobre el papel jugado por los institutos de Segunda Enseñanza y por su profesorado en el desarrollo de la educación y la cultura españolas. Ambos coinciden en un rasgo no por secundario poco significativo: la mención en su título del término «aula», que es tanto como aludir al lugar propio de la actividad de enseñanza en su esencia. Otras coincidencias, además de las señaladas, podremos encontrar entre ambos, pero ahora es ocasión de ocuparse del segundo y más reciente, puesto que del primero ya dimos cuenta en esta revista.⁴

El libro ha sido editado por el Instituto Figuerola de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Carlos III de Madrid dentro de su programa de Historia de las Universidades, y acoge aportaciones de nueve profesores de distintas universidades, centros de investigación e institutos, algunos de estos dentro del programa CEIMES (Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria)⁵. Cada capítulo se acompaña de su correspondiente bibliografía, hay un encarte sin paginar con distintas ilustraciones, y al final del volumen se presentan las biografías de sus autores.

El título del texto introductorio es suficientemente ilustrativo del carácter bajo el que se agrupan las distintas contribuciones: *Reflexiones sobre la modernidad en las aulas de bachillerato en el primer tercio del siglo XX*. En el mismo, Leoncio López-Ocón señala de entrada el papel catalizador de una amplia y profunda renovación educativa que jugó la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (en adelante: JAE), «el principal instrumento creado por el Estado español durante la época contemporánea para potenciar la investigación científica y la calidad del sistema educativo» (p. 9). Creada en 1907, estuvo desde un principio animada por el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante: ILE) y, tal como Leoncio López-Ocón describe, entre sus objetivos estuvo el de renovar la Segunda Enseñanza utilizando como banco de pruebas una de sus instituciones más señaladas, el Instituto-Escuela (creado en 1918), con la intención de superar el carácter meramente propedéutico que se le había venido asignando durante la mayor parte de la centuria anterior. Siguiendo el hilo conductor del desarrollo de su implantación desde sus orígenes, destaca un conjunto de circunstancias sociales, culturales y políticas producidas a caballo entre los siglos XIX y XX, que hicieron que la Segunda Enseñanza, en su

³ Véanse sus cuadernos de bitácora en red: <https://jaeinnova.wordpress.com/> (consulta: 30 de octubre de 2015) y <https://leonciolopezoccon.wordpress.com/> (consulta: 23 de noviembre de 2015).

⁴ LÓPEZ-OCÓN, Leoncio, ARAGÓN, Santiago, y PEDRAZUELA, Mario (eds.): *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio de los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, Madrid, CEIMES, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Comunidad de Madrid 2012, 355 páginas, ISBN 978-84-9744-131-5. Reseña bibliográfica en *Cabás* n.º 8, Polanco diciembre de 2012, páginas 185-201. En línea: http://revista.muesca.es/documentos/cabas8/Aulas_con_memoria.pdf (consulta: 15 de julio de 2015).

⁵ En línea: <http://www.ceimes.es/> (consulta: 24 de noviembre de 2015).

acceso a la modernidad, sufriera una auténtica «refundación» manifestada en aspectos que van desde su regulación normativa a la construcción de nuevos edificios más acordes con los nuevos escenarios urbanos de la época. Y, sobre todo, «la aparición de un nuevo tipo de docentes y de nuevos métodos de enseñanza... que permitió mejorar la calidad de la enseñanza y actualizar la transmisión de conocimientos» (p. 25). Como corresponde a una auténtica introducción, presenta los restantes capítulos de la obra de una forma orgánica a modo de metatexto, subrayando sus líneas maestras, su inserción en el panorama actual del conocimiento sobre la educación en el primer tercio del siglo XX, y las sugestivas investigaciones que podrían motivar. Nosotros, por el contrario, vamos a seguir una exposición más lineal, acorde con la secuencia con que aparecen en el libro.

Santiago Aragón Albillos nos da cuenta en *Los premios Ribera: el mecenazgo privado en los tiempos de la institucionalización de la actividad científica en España* (pp. 47-75) del legado del catedrático Emilio Ribera Gómez (Madrid 1853-1921), que comenzó su carrera docente en el Instituto de Almería y en el Luis Vives de Valencia (1877-1904), para completarla en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y en el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales de la JAE. Reorganizó y dinamizó el Museo Nacional de Ciencias Naturales, y en su testamento instituyó los “Premios Ribera”, legando «un fondo de ayuda destinado a alumnos pobres, sobre todo madrileños, que hubieran acabado con éxito los estudios de licenciatura de ciencias naturales y que, por motivos económicos, tuvieran dificultades para continuar en la preparación de una tesis doctoral» (p. 57), que se estuvo otorgando hasta el año 1948.

La renovación de la enseñanza de la geografía en las aulas de bachillerato en los primeros años del siglo XX titula Leoncio López-Ocón el capítulo redactado por él mismo (pp. 77-117), en el que hace un amplio y profundo repaso a las vicisitudes de esta disciplina escolar en los distintos planes de Bachillerato durante el primer tercio del siglo. De nuevo nos encontramos con que la modernización emprendida por el profesorado de los institutos es deudora del impulso renovador de la ILE, potenciada por la actividad de la JAE. El apoyo material que requiere la «visualización del mundo y del país en las aulas» (p. 95 y ss.) es objeto de atención por parte del autor, que reseña algunas de las frecuentes peticiones de mapas, atlas y otro utillaje didáctico y científico dirigidas desde los institutos al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes durante estos años. Este acopio de materiales, pieza clave para la renovación de la enseñanza de la Geografía junto con los viajes patrocinados por la JAE, puso en contacto a los docentes españoles con las corrientes pedagógicas y geográficas extranjeras favoreciendo a su vez la realización de materiales notables como los que aparecen analizados en el artículo: el “Atlas Escolar” de Eduardo Moreno López, publicado en Barcelona el año 1907 (pp.95-103); o el “Atlas de Geografía especial de España” de José Esteban Gómez, publicado en Madrid el año 1910 (pp. 103), en el que se destaca el planteamiento innovador que supuso interrelacionar los hechos históricos con el medio geográfico.

Si uno de los rasgos más acusados de la modernidad pedagógica consiste en cifrar la eficiencia de la enseñanza y de la educación en la adaptación a las condiciones personales del alumnado, Víctor Guijarro Mora nos muestra en su capítulo, *Modernidad y fatiga en las escuelas españolas. Los instrumentos de la psicotecnia y la cultura de la eficacia en la época de la JAE* (pp. 119-147), cómo la preocupación por la eficiencia del trabajo humano, propia de la revolución industrial, se trasladó desde los laboratorios y las fábricas a las escuelas y los centros de enseñanza y aprendizaje, y cómo se abordó en los institutos el uso de los instrumentos y procedimientos psicotécnicos como una forma de racionalizar la actividad docente: «los instrumentos confieren autoridad» y «sustituyen a las disputas meramente verbales y a los argumentos basados en conceptos» (p.141). Además de su aplicación a la Orientación Profesional, el empleo de la Psicotecnia puso de manifiesto desde sus inicios la influencia de la fatiga, entre otros factores medibles a través de aparatos más o menos sofisticados, no solo sobre el rendimiento escolar sino también sobre otras formas de adaptación social. Las referencias científicas son abundantes, y llevan al autor a exponer con sumo detalle el uso de uno de estos aparatos, el ergógrafo, y la recepción de los procedimientos psicotécnicos en el instituto Cardenal Cisneros de Madrid gracias a los desvelos y trabajos de su catedrático de Psicología Lógica y Ética Eloy Luis André.

Bajo el amparo de la JAE fueron creándose instituciones científicas que pilotaron el desarrollo de las distintas disciplinas y vertieron su acción directamente sobre los centros docentes. De una de ellas trata el siguiente capítulo, *La influencia del Centro de Estudios Históricos en la modernización de los estudios literarios y lingüísticos* (pp. 149-177), que firma Mario Pedrazuela Fuentes. Creado en 1910, este centro extendió sus objetivos a la modernización de las ciencias humanas no solo en el campo de la investigación sino también en el de la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo. Puesto bajo la dirección de Ramón Menéndez Pidal, desde su sección de Filología pretendió la renovación de la enseñanza de la lengua y la literatura de la mano de la creación literaria, promoviendo la docencia en las aulas de los institutos de Segunda Enseñanza de un buen número de colaboradores que pronto adquirirían prestigio como escritores, como filólogos o como historiadores de la cultura española. El autor del capítulo comienza remitiéndonos a la situación de la enseñanza de la lengua y la literatura durante el siglo XIX y a las aportaciones de Giner de los Ríos y de la ILE, para ofrecer luego una visión pormenorizada de las tareas emprendidas en el seno del Centro de Estudios Históricos por algunos de sus más destacados representantes en el ámbito lingüístico y literario. Desde luego Ramón Menéndez Pidal, pero también Américo Castro, Pedro Salinas, Vicente García de Diego, Rafael Lapesa, Samuel Gili y Gaya o Tomás Navarro Tomás entre otros. Termina con dos apartados muy sugestivos: el uno dedicado al Instituto-Escuela de Madrid como «banco de pruebas de una nueva enseñanza literaria» (pp. 167-171), y el otro a un genuino recurso didáctico surgido directamente del Centro de Estudios Históricos a la vez que espléndida producción editorial: la Biblioteca Literaria del Estudiante (pp. 171-174).

El acceso de la mujer a la cultura y la enseñanza en todos sus rangos fue una seña inequívoca de modernidad, y la ILE y su entorno institucional jugaron un papel importantísimo en este proceso.

Este es, con sus respectivas particularidades, el asunto de los dos siguientes capítulos. El titulado *Las primeras mujeres catedráticas de institutos de enseñanza secundaria en España durante la dictadura de Primo de Rivera y su relación con la JAE* (pp. 179-214) viene firmado por Natividad Araque Hontangas, y en su inicio señala el hecho trascendental que supuso romper el hábito decimonónico que limitaba la dedicación docente de la mujer a la enseñanza elemental, para acceder a los puestos docentes de la Segunda Enseñanza. De maestra a catedrática: tan importante salto tuvo su abono en la progresiva incorporación de las mujeres a los institutos como alumnas de pleno derecho a partir de las últimas décadas del siglo XIX, aunque hubieran de sufrir dificultades sin cuento y sin justificación, que no se resolvieron hasta la Real Orden de 8 de marzo de 1910 firmada por Álvaro Figueroa, el conde Romanones. En el capítulo se citan algunos factores que obraron decisivamente en este proceso: los planteamientos de Concepción Arenal, las propuestas del Congreso Pedagógico de 1892, las políticas de los gobiernos liberales y, sobre todo, la obra de la ILE a través de instituciones por ella promovidas como la JAE y todas sus ramificaciones, el Instituto-Escuela o la Residencia de Señoritas. El relato de la paulatina incorporación de las mujeres a los puestos docentes de la Segunda Enseñanza a partir de 1910, recogiendo procedimientos, nombres, destinos, biografías y cifras globales, resulta especialmente sugestivo, por más que desembocara, como tantas otras trayectorias de ilusión y progreso, en «el trauma que supuso para el sistema educativo y científico español la tragedia de la guerra civil» (p. 212).

Por su parte, Rebeca Herrero Sáenz escribe sobre *La incorporación de las mujeres a la educación secundaria durante la Segunda República: un estudio de caso sobre el Instituto Quevedo de Madrid* (pp. 215-248). Comienza presentando brevemente los factores que, a su juicio, «produjeron una enorme transformación en las oportunidades educativas de las mujeres españolas» durante la II República (p. 215): además de las demandas de un incipiente feminismo, destaca la apuesta de la ILE y la JAE por «la incorporación a la educación, la ciencia y la cultura de toda la ciudadanía española, tanto hombres como mujeres» (p. 216). Con mayor profundidad y con el apoyo de cifras y otros datos objetivos estudia luego la incidencia del periodo republicano en el notable incremento de la presencia femenina en las aulas de educación secundaria (pp. 217-224), para pasar a presentar lo ocurrido en uno de los centros creados durante la II República y suprimido por el régimen de Franco: el instituto Quevedo de Madrid (pp. 224-248). Durante sus escasos años en funcionamiento este centro fue testigo de la incorporación de un buen número de mujeres como alumnas, profesoras y empleadas no docentes; del paso por el instituto y de la posterior trayectoria personal y profesional de todas ellas se da cuenta en este capítulo, que termina con una nueva reflexión sobre la ruptura que el golpe de estado del 18 de julio de 1936 produjo, como en tantos otros ámbitos sociales y culturales, en el proceso de transformación del papel de las mujeres en la sociedad española.

Siguiendo en esta línea de monografías locales, en el siguiente capítulo, *Los institutos republicanos madrileños (1931-1939) y su plantilla de Catedráticos* (pp. 249-285), su autor Vicente José Fernández Borgeño nos ofrece de entrada una síntesis de las primeras medidas tomadas

acerca de la Segunda Enseñanza durante los dos primeros años desde la proclamación de la II República en abril de 1931: la mixtura de sexos en los institutos existentes, la disolución de la Compañía de Jesús y la consiguiente incautación de sus centros docentes, la creación de nuevos institutos en distintas poblaciones, y la prohibición a las órdenes y congregaciones religiosas del ejercicio de la enseñanza. En Madrid, la consecuencia inmediata fue la creación en 1933 de cinco nuevos institutos, además de los que sustituyeron en sus mismos locales a los colegios religiosos incautados. Pero quizá lo más interesante del capítulo sea el detallado análisis que hace de los catedráticos que se incorporaron a esos institutos madrileños, 67 en total, 33 de los cuales vinculados directamente con la JAE; en todo caso, como escribe el autor, «basta una rápida lectura del listado de estos profesores para comprobar la riqueza humana e intelectual que se incorporó a Madrid durante la época republicana» (p. 269). Como no podía ser de otra forma, termina con una exposición de las vicisitudes sufridas durante la guerra civil, «el principio del fin» (pp. 275-277), y de las posteriores «clausura de institutos» y «depuración y diáspora del profesorado».

Los dos últimos capítulos nos muestran las trayectorias personales y profesionales de dos catedráticos de Segunda Enseñanza. Uno de ellos de “Letras” y el otro de “Ciencias”; uno de Madrid y otro de Barcelona. Juana María González García escribe en *Guillermo Díaz-Plaja: la enseñanza de la lengua y la literatura en Cataluña en el contexto de la JAE* (pp. 287-317) sobre la trayectoria docente de un profesor seguramente más conocido como escritor, crítico literario y académico que como catedrático de lengua y literatura españolas durante los años de la II República en dos institutos de Barcelona dependientes de la Generalitat de Catalunya: el Institut-Escola del Parc de la Ciutadella (fundado en 1931 y desde dos años después llamado Institut-Escola Giner de los Ríos) y el Institut-Escola Pi i Margall (1933). Clausurados ambos en 1939, en ellos se llevaron a cabo experiencias piloto auspiciadas por la JAE e inspiradas directamente en el Instituto-Escuela de Madrid (de 1918). La biografía docente del profesor Díaz-Plaja se relaciona al hilo de sus aportaciones a la innovación didáctica en la enseñanza de su asignatura y de sus relaciones con numerosas y significativas personalidades de la cultura catalana y española de la época. Al tiempo, se presentan las vicisitudes que hubieron de superar los dos centros en que desarrolló su actividad docente, y algunas de sus aportaciones renovadoras más importantes: la redacción de libros de texto y manuales didácticos, la edición de antologías literarias o sus contribuciones al *Butlletí de l’Institut-Escola*.

El libro termina con el capítulo titulado *El geólogo Vicente Sos. Historia de vida de un profesor e investigador de la Junta para Ampliación de Estudios* (pp. 319-342), a cargo de Santos Casado. Trata de una persona muy representativa de la doble condición encarnada por muchos de los docentes del entorno de la JAE: su «doble dedicación a la investigación científica y a la enseñanza secundaria» (p. 319). La “historia de vida” que nos relata se basa en cinco entrevistas mantenidas por el autor con Vicente Sos Baynat, nacido en 1895, en los dos años anteriores a su fallecimiento en 1992, que permitieron recoger testimonios «de primera mano sobre el Museo de Ciencias Naturales, la Real Sociedad Española de Historia Natural, y la Facultad de Ciencias de la Universidad Central como focos de actividad naturalista en la etapa inmediatamente anterior a

la guerra civil» (p. 321). Todo ello desde una perspectiva íntimamente humana, que enraíza en sus inicios como estudiante y en la admiración suscitada por sus primeros profesores en el instituto de su natal Castellón y, posteriormente, en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid: Antimo Boscá en el primero, Eduardo Hernández-Pacheco en la segunda. En su biografía como científico aparece la inevitable referencia de la JAE mientras trabaja en el Museo de Ciencias Naturales: las pensiones para viajes de estudio en países extranjeros, las excursiones por los alrededores de Madrid, las clases en el Instituto-Escuela. Hasta que, implantada la II República, opta a la plaza de catedrático para uno de los nuevos institutos creados en la capital, el instituto Quevedo, del que ya se escribe en algunos capítulos anteriores en este mismo libro. De nuevo la guerra civil vuelve a truncar otra biografía científica y docente, y la tardía reparación no es sino un acúmulo de agravios y desplantes, paliado en parte con su esperanzado entusiasmo ante la nueva etapa democrática que alcanzó a conocer.

Se echa de ver, pues, la riqueza de datos e interpretaciones que aporta el libro sobre la enseñanza y los distintos ámbitos de la realidad cultural española en el primer tercio del siglo XX, desde los distintos puntos de vista que adoptan los autores de los diez capítulos (incluida la introducción) de que consta. Y no es menos valioso el caudal de sugerencias para nuevas investigaciones, de las que cabe esperar alguna otra próxima publicación.

Juan González Ruiz

