

# Cabás

Junio 2015

Patrimonio Histórico-Educativo

**Orígenes de la Educación Física  
en las escuelas públicas**

**Educación física y protección  
a la infancia en la I Restauración**

**Infancia, museo y memoria:  
voces insospechadas**

**Una aproximación a la historia  
de la escolarización de las  
gitanas y gitanos españoles**

**Inicios, desarrollo y decadencia  
del espacio arquitectónico en la  
escuela primaria pública española**

**El modelo didáctico de investigación  
para la enseñanza y aprendizaje  
del patrimonio cultural  
en la formación inicial  
del profesorado**

**Aprendiendo a ser mujer  
en la España del siglo XX:  
una mirada desde  
el Museo Pedagógico de la  
de la Universidad de Sevilla**



**Aula museo de Pesquera**

**Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela**





# *Cabás* n.º 13

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

Antonio D. Galera

**Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares** ..... 1

Xavier Torrebadella-Flix

**Orígenes de la Educación Física en las escuelas públicas: El caso particular del ayuntamiento de Barcelona durante el siglo XIX** ..... 38

Irene de la Jara Morales

**Infancia, museo y memoria: voces insospechadas** ..... 70

Jesús Salinas Catalá

**Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (1ª parte: siglos XV al XIX)** ..... 92

Rosa María Añón Abajas

**Inicios, desarrollo y decadencia del espacio arquitectónico en la escuela primaria pública española. Una visión desde Sevilla** ..... 113

Olga Duarte Piña y Rosa María Ávila Ruiz

**El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado** ..... 135

### Experiencias

María José Rebollo Espinosa

**Aprendiendo a ser mujer en la España del siglo XX: una mirada desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla ...** 151

### Foto con historia

Miriam Sonlleve Velasco

**Retrato de una escuela rural femenina de la posguerra** ..... 160

## **Centros PHE**

Rosa Pérez Quevedo

**Aula museo de Pesquera, una mirada de su gente y la historia de una escuela ..... 164**

## **Reseñas bibliográficas**

Castro Fustes, Emilio (dirección, supervisión y coordinación editorial), *10 anos do Museo*

*Pedagógico de Galicia ..... 180*

## **Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares**

### **Physical education and childhood protection during Spanish 1st. Restoration (1875-1931). Labour regulations and complementary scholastic institutions**

**Antonio D. Galera**  
**Universidad Autónoma de Barcelona**

Fecha de recepción del original: Noviembre 2014

Fecha de aceptación: Enero 2015

#### **Resumen:**

Entre 1875 y 1931 se adoptaron en España una serie de regulaciones administrativas cuya finalidad conjunta era la de proteger la salud y la integridad física y moral de los menores de edad de origen humilde, tanto en el ámbito laboral, al que podían acceder desde los 10 años cumplidos, como en el ámbito familiar o social; muchas de estas regulaciones se concretaron en organizaciones y actividades de apoyo escolar, pues era en la Escuela donde los maestros observaban graves deficiencias carenciales de los escolares que afectaban a su asistencia y aprovechamiento.

Muchas de estas organizaciones y actividades, que se denominaron genéricamente “instituciones complementarias” de la Escuela, tenían en la educación física y en la actividad corporal sus ejes de intervención preferente, cuando no exclusiva.

**Palabras clave:** Protección a la infancia, trabajo infantil, instituciones complementarias de la Escuela, educación física y mejora de la salud.

#### **Abstract:**

Between 1875 and 1931 a series of administrative regulations were issued in Spain whose combined aim was to protect the health and the physical and moral welfare of poor children, so much in working field, where they could access since 10 years, as in family or social ones; a lot of these regulations resulted in organizations and activities of school support, as it was in school where teachers observed severe handicaps in pupils that affected their attendance and improvement.

Many of these organizations and activities, generically referred to as “complementary school institutions”, had in physical education and physical exercise their prior, when not sole, developing ways.

**Key words:** Childhood protection, infant work, complementary school institutions, physical education and health improvement.



## Introducción

En una España predominantemente rural y mayoritariamente pobre como la de la I Restauración (1875-1931), los niños y niñas constituían un apoyo, si no decisivo, sí importante en la economía de las familias humildes; en el mundo rural eran utilizados habitualmente como recaderos, para llevar la comida a los labradores o pastores, o como ayudantes en labores periódicas sencillas (limpieza de cuadras, ordeñado, auxiliares de recolección, siembra...), cuando no empleados en las casas de los ‘señoritos’, y en las ciudades, sus padres los empleaban en el comercio, la industria o el servicio doméstico, cuando no los enviaban simplemente a mendigar. Por tanto, la obligatoriedad de escolarización era una medida que estaba en contradicción con la necesidad económica: mandar a un niño o niña a la Escuela, aunque ésta fuera gratuita, suponía una disminución de los ingresos familiares, a veces decisiva.

Pero además, con independencia de que los niños fueran considerados necesarios o no para la economía doméstica, la mayoría de las familias modestas vivían en unas condiciones que en poco o en nada favorecían la asistencia y aprovechamiento de los niños en la Escuela, pues sus aprendizajes estaban muy limitados por factores físicos o materiales (viviendas umbrías, espacios reducidos, ausencia de higiene, deficiente alimentación), y socio-culturales (ausencia de privacidad, inmersión en medios refractarios a la cultura, infravaloración del estudio).<sup>1</sup>

Desde el último tercio del siglo XIX, asistiremos a la progresiva implantación en la Administración de un sistema de protección a la infancia encaminado a mejorar sus condiciones socio-sanitarias, dimanantes de la precariedad económica y cultural (Pozo Andrés, 1993) y, como consecuencia secundaria, disminuir las posibles trabas de las familias a su escolarización.

A efectos metodológicos, podemos agrupar las medidas oficiales creadas para la protección de la infancia durante la I Restauración en dos grupos: las emanadas de la Administración educativa, y las que surgen de la Administración socio-laboral, no siempre coordinadas entre sí. Tanto en unas como en otras, la educación física o alguno de sus paradigmas educacionales solían estar presentes, como intentaremos mostrar.

A estos dos grupos podríamos añadir las encaminadas específicamente a la protección de la infancia desamparada (niños expósitos, huérfanos, abandonados), que no contemplaremos en este artículo y han sido ya estudiadas desde el mismo enfoque de la educación física por Torrebadella.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Una síntesis de las principales características de la vida de los niños pobres en las ciudades españolas del cambio de siglo, en Pereyra (1982).

<sup>2</sup> Torrebadella i Flix, Xavier (2103): “Cuerpos abandonados y rescatados. La educación física en los orfanatos españoles del siglo XIX”, *Cabás* núm. 10, diciembre 2013: 11-28 <<http:// revista.muesca.es>> [descarga, 24-04-2014].

## Finalidades

Podemos sintetizar en tres grupos el abundante conjunto de finalidades que perseguían las medidas que vamos a estudiar:

Desde el punto de vista pedagógico, las medidas de protección a la infancia buscaban en conjunto al menos cuatro efectos beneficiosos:

- Favorecer la asistencia a las escuelas, a través de la prohibición del trabajo de los más pequeños.
- Mejorar la calidad de la permanencia en las mismas, por medio de la creación de las llamadas “instituciones complementarias” escolares, no directamente pedagógicas, pero de indudables efectos también pedagógicos.
- Alargar la estancia total en las escuelas, retrasando la edad legal para iniciarse en el mundo del trabajo e introduciendo enseñanzas escolares de formación profesional.
- Mejorar la calidad de los aprendizajes, por el aumento de la calidad de vida de los escolares.

Pero había además unas finalidades higiénicas:

- Erradicar enfermedades infecciosas, o al menos, minimizar su difusión; durante la I Restauración eran habituales epidemias de tifus, cólera, gripe, difteria y tuberculosis, entre otras, que con frecuencia producían muchas muertes, más numerosas entre las capas populares, de las que se nutría mayoritariamente la Escuela primaria pública.
- Mejorar la salud de los niños e, indirectamente, de sus familias, a través de la práctica de unos incipientes hábitos alimentarios e higiénicos en el seno de las instituciones escolares o de las complementarias, que luego los niños difundían, siquiera inconscientemente, en sus ámbitos cotidianos, y también a través de la separación periódica de sus ambientes familiares habituales, carentes de calidad ambiental.

E, incluso, finalidades socio-asistenciales:

- Favorecer el trabajo de los padres, sobre todo, de las madres; la necesidad de trabajar ambos cónyuges o el trabajo extraordinario que para las madres suponía una prole con frecuencia numerosa aconsejaban que los niños escolarizados pudieran estar el máximo tiempo posible en la Escuela o en sus instituciones complementarias, antes que dejarlos sin atención hasta que sus padres finalizaran sus prolongadas jornadas de trabajo.
- Moderar las desventajas de origen de los escolares humildes, que acudían a la Escuela con deficiencias materiales de todo tipo, entre las cuales las alimentarias, de ropa y calzado, de vivienda, de zonas urbanas, etc.

## Tipologías de las medidas de protección a la infancia

Podemos agrupar las numerosas medidas de protección desarrolladas entre 1875 y 1931 en tres tipos: Disposiciones benéfico-asistenciales, disposiciones socio-laborales, y disposiciones higiénico-educativas.

Las disposiciones benéfico-asistenciales, con varios siglos de antigüedad, tenían por objeto recoger y proteger a los menores desamparados (niños expósitos, huérfanos, abandonados o maltratados); no serán objeto de estudio en este trabajo por haberlo sido recientemente por el doctor Torreadella en esta misma revista.

Las disposiciones socio-laborales, emanadas generalmente del Ministerio de la Gobernación, tenían por objeto proteger a los menores de la explotación económica familiar y regular las condiciones de acceso y desempeño de niños y jóvenes en el mundo laboral, al que legalmente podían acceder a los 10 años de edad, pues la escolarización obligatoria terminaba a los 9 años (Ley Moyano, de 1857).

Por último, las disposiciones higiénico-educativas, generalmente emitidas por el Ministerio de Fomento y luego por el de Instrucción pública y Bellas Artes, buscaban la mejora de la salud y de la educación de los niños en edades de escolarización (por tanto, hasta los 9 años, y posteriormente hasta los 12), y dieron lugar a la organización de actividades y sistemas de apoyo que se denominaron genéricamente “instituciones complementarias” de la Escuela.

### Disposiciones socio-laborales

Las medidas de la Administración socio-laboral incidieron sobre todo en la regulación del trabajo infantil, especialmente en la dedicación laboral, en las edades de iniciación, y en los tipos de ocupaciones, así como en la represión de la mendicidad y explotación infantiles.

En todas las regulaciones de este tipo, dictadas por el Ministerio de la Gobernación o por el de Gracia y Justicia, sin participación oficial del Ministerio de Fomento primero o del de Instrucción Pública después, se contempla explícitamente la **salud** física del niño indigente, junto con la moral, como fundamentos de su protección legal.

### Sobre la dedicación y ocupaciones del trabajo infantil

La primera disposición dictada explícitamente para la protección de la infancia data de la I República (1873-1874); en **1873**, una Ley establecía la prohibición de trabajar en la industria (“fábricas, talleres, fundiciones y minas”) a los menores de diez años, pero no les prohibía el trabajo en el campo, y limitaba a cinco horas diarias el trabajo de los niños menores de 13 años y las niñas menores de 14, y a ocho el de los jóvenes menores de 15 o las menores de 17 años. Asimismo, obligaba a los propietarios de los establecimientos de trabajo situados a más de 4 km de

una población a crear y sostener una Escuela primaria destinada tanto a los trabajadores analfabetos como a sus hijos menores de nueve años.<sup>3</sup>

<u>Condiciones de trabajo (1873):</u>			
<u>Niños</u>	<u>Niñas</u>	<u>Industria</u>	<u>Agricultura</u>
<10 años	<10 años	Prohibido	No prohibido.
<13 años	<14 años	No excederá de cinco horas al día.	
<15 años	<17 años	No excederá de ocho horas al día, ni podrá ser nocturno en establecimientos que empleen motores hidráulicos o de vapor.	

Esta ley, probablemente, no surtiría mucho efecto, teniendo en cuenta la turbulencia política del período, en pleno Sexenio Revolucionario; habremos de esperar más de 25 años para contemplar el despliegue de una serie de medidas legales algo más ambiciosas, con no menos de tres leyes y dos decretos, que intentan mejorar las condiciones de vida y de escolarización de la infancia.

Así, en **1900** se reiteran parte de las medidas de 1873, mejorando unas, aunque empeorando otras: se prohíbe admitir a menores de 10 años en cualquier clase de trabajo, pero los menores de 14 podrán trabajar hasta ocho horas al día; se rebaja a 14 años la edad a partir de la que se pueden hacer trabajos nocturnos, pero se prohíben algunos trabajos peligrosos a los menores de 16, y otros, a los menores de 18 años, a los cuales además se prohíbe el trabajo en domingos y festivos. Aunque también obliga a crear y sostener una Escuela en establecimientos situados a más de 2 km de una Escuela, limita la obligación a los establecimientos fabriles que tengan ocupados “permanentemente” a más de 20 niños. Esta ley contenía algunas imprecisiones importantes: «A los niños que acrediten [sic] saber leer y escribir se los admitirá en la fábrica un año antes de la edad marcada (¡a los nueve años!)», y parecía referirse únicamente al trabajo asalariado en ámbitos industriales o urbanos.<sup>4</sup> El decreto de desarrollo del Reglamento vino a despejar la duda acerca del trabajo rural o familiar: «De la prohibición á que se refiere el art. 1.º de la Ley de 13 de

<sup>3</sup> Ley de 24 de Julio de 1873 excluyendo á los niños y niñas menores de 10 años del trabajo en fábricas, talleres, fundiciones ó minas, y fijando las horas de trabajo en las mismas [Cortes Constituyentes] (Gaceta de Madrid Núm. 209/1873, de 28 Julio, pág. 1193).

<sup>4</sup> Ley de 13 de Marzo de 1900 regulando las condiciones del trabajo de las mujeres y de los niños [Ministerio de la Gobernación] (Gaceta de Madrid Núm. 73/1900, de 14 Marzo, págs. 875-876).

Marzo de 1900, quedan exceptuados el trabajo agrícola y el que se verifique en talleres de familia.»<sup>5</sup>

<u>Condiciones de trabajo (1900):</u>			
<u>Niños</u>	<u>Niñas</u>	Industria	Agricultura
<10 años	<10 años	Prohibido	Permitido.
<14 años	<14 años	No excederá de ocho horas al día, ni podrá ser nocturno.	
<16 años	<16 años	Prohibidos trabajos subterráneos, de manipulación de materias inflamables, de limpieza de motores cuando estén funcionando, y en industrias peligrosas o insalubres.	
<18 años	<18 años	Prohibidos trabajos en ciertas industrias que determine la Junta local de trabajo de menores, y El trabajo en domingos o festivos.	

### Sobre ocupaciones peligrosas para la infancia

Ya hemos aludido a la prohibición de ciertos trabajos u ocupaciones industriales a los menores de 15 ó 16 años. Fuera del marco de las fábricas, existían otras ocupaciones peligrosas en razón del riesgo físico que suponían para los organismos infantiles, que fueron objeto de normativas específicas.

Así, en **1878**, se prohíbe emplear menores de 16 años a los siguientes profesionales (señalamos en **negrita** aquellas en las que más se solicitaba el cuerpo menudo y ágil de los niños, aún en crecimiento y por tanto en peligro de fracturas de los cartílagos de crecimiento por sobrecarga reiterada): **acróbatas, gimnastas, funámbulos**, buzos, domadores de fieras, toreros, e incluso directores de circos; sin embargo, cuando existiera una relación de parentesco, se podía emplear niños a partir de los 12 años cumplidos. Con carácter general, los menores de 16 años no podrían realizar ejercicios de **equilibrio**, de **fuerza**, ni de **dislocación**.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Real decreto de 13 de Noviembre de 1900 aprobando el reglamento para la aplicación de la Ley acerca del trabajo de mujeres y niños [Ministerio de la Gobernación] (Gaceta de Madrid Núm. 319/1900, de 15 Noviembre, págs. 562-563), Art. 3.º

<sup>6</sup> Ley de 26 de Julio de 1878, de Protección á los niños [Ministerio de Gracia y Justicia] (Gaceta de Madrid Núm. 209/1878, de 28 Julio, pág. 250).

Estas mismas medidas serán recordadas más tarde, en la aludida Ley de 1900, una de cuyas disposiciones de desarrollo, promulgada 8 años después, clasificaría en tres grupos los trabajos prohibidos a los menores de 16 años:<sup>7</sup>

a) *Trabajos prohibidos en absoluto:*

Grupo	Riesgos	Tipos de industrias
Grupo A	Intoxicación o vapores / polvos nocivos para la salud	31 grupos.
Grupo B	Explosión o incendio	5 grupos.
Grupo C	Exposición a enfermedades o estados patológicos especiales	2 grupos.

b) *Trabajos prohibidos:*<sup>8</sup>

Grupo	Riesgos	Tipos de industrias
Grupo A	Polvos nocivos para la salud	30 grupos.
Grupo B	Polvos o emanaciones susceptibles de producir una intoxicación específica	8 grupos.
Grupo C	Vapores ácidos	17 grupos.
Grupo D	Incendio	12 grupos.
Grupo E	Condiciones que den lugar a enfermedades específicas	2 grupos.
Grupo F	Condiciones especiales	2 grupos.

c) *Otros trabajos específicos prohibidos, siempre que el esfuerzo se traduzca en fuerza motriz:*

Operación de máquinas accionadas por pedales, incluidas las máquinas de coser para las chicas.

Poner en movimiento ruedas verticales.

Operación de mecanismos cortantes que no tengan dispositivos de seguridad.

Cargar fardos cuyo peso exceda de 10 kilogramos.

---

<sup>7</sup> Real decreto de 25 de Enero de 1908 clasificando las industrias y trabajos que se prohíben total ó parcialmente á los niños menores de diez y seis años y á las mujeres menores de edad [Ministerio de la Gobernación] (Gaceta de Madrid núm. 26/1908, de 26 Enero, páginas 359-361).

<sup>8</sup> Se diferencian de los trabajos prohibidos “en absoluto”, quizá para indicar una mayor permisividad en la inspección.

Empujar o arrastrar cargas que representen un esfuerzo superior al necesario para mover en rastrante los pesos siguientes (tabla 1):

Tabla 1: Cargas máximas permitidas legalmente a los trabajadores menores de 16 años (1908)					
Tipos de vehículos	Edades	Pesos			
		Chicos	Δ	Chicas	Δ
Vagonetas en vía férrea	<14 años	200 kg		150 kg	
	14 a 16 años	300 kg	+50%	250 kg	+67%
Carretillas	<14 años	NSI		NSI	
	14 a 16 años	40 kg		NSI	
Vehículos de tres o cuatro ruedas (carretones, cangrejos, zorras, etc.)	<14 años	30 kg		20 kg	
	14 a 16 años	50 kg	+67%	40 kg	+100%
Triciclos porteadores	<14 años	NSI		NSI	
	14 a 16 años	75 kg		NSI	
Δ= variación respecto del grupo de edad anterior NSI= no se indica, pero tampoco se prohíbe					

Podemos comprobar en la tabla 1 que, al cumplir los 14 años, un niño o una niña pasaban a poder manejar legalmente **pesos con incrementos de entre el 67 por ciento y el 100 por ciento** respecto de los que manejaban con tan sólo un año menos, a los 13 años.

### Sobre indigencia infantil

En 1903 se promulga una ley que castigaba a los padres o responsables de los menores de 16 años que fueran detenidos por mendigar, vagar o pernoctar en paraje público.<sup>9</sup> Que estas actividades eran comunes y persistentes en la sociedad de la época lo muestra las ocasiones en que la legislación se ocupa nuevamente de ellas, al menos, en cuatro, dentro del período estudiado: 1904,<sup>10</sup> 1908,<sup>11</sup> 1912<sup>12</sup> y 1915.<sup>13</sup>

<sup>9</sup> Ley de 23 de Julio de 1903 relativa á la mendicidad de menores [Ministerio de la Gobernación] (Gaceta de Madrid Núm. 214/1903, de 2 Agosto, pág. 1747).

<sup>10</sup> Ley de 12 de Agosto de 1904 sobre protección á la infancia [Ministerio de la Gobernación] (Gaceta de Madrid Núm. 230/1904, de 17 Agosto, págs. 589-590).

<sup>11</sup> Real Decreto de 24 de Enero de 1908 aprobatorio del adjunto Reglamento de la Ley de Protección á la Infancia [Ministerio de la Gobernación] (Gaceta de Madrid Núm. 358/1908, de 26 Enero, págs. 358-359).

<sup>12</sup> Real orden de 8 de Junio de 1912 dando instrucciones para reprimir la mendicidad en España [Ministerio de la Gobernación] (Gaceta de Madrid Núm. 161/1912, de 9 Junio, págs. 572-573).

<sup>13</sup> Real orden de 14 de Junio de 1915 (rectificada) disponiendo que la Junta provincial de Protección a la Infancia y Represión de la mendicidad de Madrid, reprima con toda urgencia la mendicidad pública infantil [Ministerio de la Gobernación] (Gaceta de Madrid Núm. 172/1915, de 21 Junio, págs. 757-759).

Si bien en las disposiciones no se hace un especial empeño en finalidades de tipo educativo, cabe considerar su efecto disuasorio de la falta de asistencia a la Escuela y la posible consideración de ésta como alternativa deseable a una obligada estancia en la vivienda familiar, a cuyas condiciones higiénicas ya hemos aludido.

## **Instituciones complementarias de la Escuela**

Entre las medidas educativas de protección a la infancia en edad escolar vemos aparecer un conglomerado de actividades y organizaciones cuya actuación se dirigía a mejorar las condiciones de vida de los niños, escolarizados, pero también los no escolarizados, que en no pocas poblaciones igualaban en número a los escolarizados.

Denominadas genéricamente “instituciones complementarias”, incluían actuaciones de diversa tipología, entre las que destacaban las relacionadas con la práctica de actividad física, los cuidados corporales y el contacto con la Naturaleza; a efectos metodológicos podemos agruparlas en tres categorías, en función del marco físico en el que se desarrollan y de sus necesidades de organización: Instituciones preventivas, actividades complementarias, y escuelas y actividades especiales.

### **Instituciones preventivas**

Organizadas en marcos físicos naturales, al margen del edificio escolar y dirigidas en principio a los niños escolarizados de la ciudad, requerían de una organización compleja en la que intervenían varios organismos: Ayuntamiento, entidades, cuerpo del Magisterio, cuerpo de médicos, compañías de transporte, propietarios de los edificios de pernocta y convivencia...

Tenían una finalidad primordial de prevención de enfermedades carenciales, a la que pronto se asociaría la de mejorar los niveles de instrucción.

De esta categoría serían las colonias escolares, las colonias urbanas, y los baños de mar.

### **Actividades complementarias**

Desarrolladas dentro o cerca del edificio escolar, se dirigían a escolares adscritos a centros concretos, y requieren asimismo una organización, si bien mucho menos compleja que las anteriores; su finalidad era, de la misma manera, preventiva, pero limitada a aspectos concretos, si bien en la práctica se le fue asimismo asociando una finalidad educativa.

Encontramos en esta categoría las duchas y baños escolares, las cantinas y los roperos.

### **Escuelas y actividades especiales**

Pondremos en esta categoría las Escuelas al aire libre e incluso los paseos y excursiones, las primeras como organización escolar específica y los segundos como actividades que, siendo en



realidad actividades concretas que entrarían mejor dentro de los planes de estudios de las Escuelas, tuvieron una atención especial de la Administración educativa.

Las Escuelas al aire libre tenían la misma función preventiva general que las colonias, pero con mayor continuidad en el tiempo y mayor incidencia en la enseñanza, mientras que los paseos y excursiones tenían una función higiénica limitada a la práctica de la caminata aunque con un acento en la enseñanza vivencial, enfocada muchas veces como aprendizaje que hoy denominaríamos globalizado.

En las líneas que siguen pasaremos revista sintética a todas estas organizaciones y actividades, que contemplaron, directa o indirectamente, aspectos de la educación física.

## **Instituciones preventivas**

### **Colonias escolares o de vacaciones**

Poco después de su creación por influjo de la Institución Libre de Enseñanza, el **Museo Pedagógico Nacional** introdujo en España un movimiento de asistencia social escolar basado en la actividad física y el contacto con la Naturaleza: las Colonias escolares, que el Museo organizó desde **1887**, precisamente en San Vicente de la Barquera, Cantabria, hasta 1926.

El ejemplo del Museo Pedagógico fue determinante para que otras instituciones públicas organizaran colonias: en 1906 empiezan las del Ayuntamiento de Barcelona, en 1910, las del Ayuntamiento de Madrid, en 1914, las del de Valencia... si bien con anterioridad ya habían organizado colonias cierto número de organismos privados (Ruiz Rodrigo et al., 1999: 83-91). En Cantabria, están documentadas colonias para hijos de trabajadores de una empresa muy asentada en la zona, la Solvay, desde 1931, en el límite del período que estudiamos (Lasheras et al., 2011).

Una colonia era una agrupación temporal de niños (hasta 1891 no se admitirían niñas) procedentes de familias humildes en riesgo de contraer enfermedades infecciosas que, durante un período mínimo de tres o cuatro semanas, convivían bajo **dirección sanitaria y pedagógica** en un **medio físico natural** siguiendo un régimen de **alimentación** sana y abundante, **ejercicio físico** moderado y habitual y **prácticas educativas** de repaso o iniciación, régimen encaminado primordialmente a mejorar su **salud**.

En 1908 se distinguían al menos tres tipos de colonias; las más conocidas y que han dado su nombre al conjunto se llamaban colonias escolares, y las otras dos, colonias urbanas, que en Barcelona se denominarían semicolonias, y colonias individuales o familiares. Las colonias escolares iban dirigidas inicialmente a niños y niñas escolarizados y se organizaban en régimen de internado en un lugar geográfico natural; con el tiempo y ante la evidencia de que en los barrios humildes había muchos niños no escolarizados, se organizaban también para ellos, por lo que se prefería denominarlas genéricamente colonias de vacaciones (Otero Urtaza et al., 2013).

Las colonias escolares o de vacaciones fueron la institución más cuidada desde las altas instancias administrativas del sistema educativo español, hasta el punto de merecer algunas disposiciones de carácter puramente pedagógico, como las de 1894 y 1932, que muestran una progresión en la calidad de las actividades didácticas hacia una mayor presencia de lo corporal en general, y de la educación física en particular:

- En **1894**, las principales actividades didácticas prescritas son los juegos, los paseos y excursiones y el canto, a las que se añaden el lavado corporal matutino y los baños en la Naturaleza como actividades asimismo educativas,<sup>14</sup> en una época en que muchas casas populares carecían incluso de lavabo, por no hablar de ducha o bañera.
- En **1932**, fuera ya de la I Restauración pero bien al inicio de la II República, en que siguen perdurando las condiciones higiénico-sanitarias generales del período anterior, la normativa ha incrementado notablemente sus prescripciones, tanto corporales (juegos higiénicos, gimnasia respiratoria, canto, ejercicios físicos diversos, e incluso dibujo y trabajos manuales basados en la observación del medio socio-cultural de la colonia) como higiénicas, que además del lavado corporal se detienen en desglosar las variedades de baño (de aire, de mar o de río, de sol) e incluyen la ducha posterior a la realización de las actividades.<sup>15</sup>

No obstante, hay que indicar que esta preocupación pedagógica no fue acompañada de un apoyo financiero hasta 1911, siendo hasta entonces por cuenta de instituciones particulares o públicas de ámbito local los gastos generados (Cambeiro Martínez, 1997: 125-157).

---

<sup>14</sup> Instrucciones á que debe sujetarse la organización de Colonias escolares según se previene en la preinserta orden [de fecha 15 de Febrero de 1894] [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid Núm. 50/1894, de 19 Febrero, págs. 676-679).

<sup>15</sup> Ajuntament de Barcelona. Comissió municipal de cultura (1932): *Instruccions al Professorat de Colònies Escolars*. Barcelona (Arts Gràfiques Henrich), Juny de 1932; se hizo otra edición al año siguiente.



Clase al aire libre durante una Colonia escolar en el Sanatorio Marítimo de Oza (La Coruña), 1911  
Fuente: Rubio Marco (1912)



Clase de gimnasia educativa durante una Colonia escolar en el Sanatorio Marítimo de Pedrosa (Santander), 1910  
Fuente: Morales Rillo (1911)

Durante el período comprendido entre ambas regulaciones destacó la labor de fomento del Ayuntamiento de Barcelona, que asimismo reglamentó cuidadosamente las actividades prescritas para las colonias que organizaba desde 1906; así, un Reglamento de 1916 señalaba el siguiente plan de actividades:

- ✓ Aseo y limpieza cotidianos
- ✓ Prácticas diarias de higiene y balneación
- ✓ Excursión diaria, «salvo que el tiempo lo impida»
- ✓ Sesión de educación física mañana y tarde, «sin convertirla en espectáculo público»
- ✓ Lección mañana y tarde «en la forma que las buenas prácticas pedagógicas tienen ya establecidas»
- ✓ Sesión de lectura comentada.<sup>16</sup>

Por la misma época también se desarrollaron iniciativas en Madrid, apoyadas directa o indirectamente por el Ayuntamiento, por organismos socio-sanitarios o por entidades privadas, en general con mayor componente higiénico-sanitario que pedagógico, pero en las que siempre estaban presentes factores de educación física: juegos, paseos, excursiones y baños de mar, además de una alimentación abundante y sana (Rodríguez Pérez, 2001: 373-386).

A caballo del período, entre 1930 y 1933, algunas entidades madrileñas llegaron incluso a organizar Colonias ambulantes, precedentes de los campamentos volantes que posteriormente se organizarían en el franquismo, cuya característica era la de que los colonos variaban de emplazamiento para dormir cada cierto número de días, por estar alojados en tiendas de campaña, si bien con los mismos componentes pedagógicos y de actividad física de una colonia estándar, con la particularidad, excepcional para la época, de que los participantes eran niños **discapacitados psíquicos** (Rodríguez Pérez, 2001: 467-468).

La importancia educativa que se concedía a las colonias escolares fue de tal calibre que hasta se utilizaron políticamente para promover el hermanamiento entre Madrid y Barcelona: hay documentadas dos Colonias de intercambio en 1924 y 1925,<sup>17</sup> y también durante la II República, en 1932 (Rodríguez Pérez, 2001: 468); en las tres ocasiones, un grupo de escolares de Madrid se desplazó a Cataluña, al tiempo que uno de escolares catalanes se desplazaba a Madrid.

La tabla 2 muestra el salto cualitativo entre I Restauración y II República: de un total de seis actividades didácticas en 1894 hemos pasado a 13 en 1932.

---

<sup>16</sup> Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque (1916): *Reglamento para el régimen de las Colonias Escolares*, Barcelona, Imp. de la Casa de Caridad, 1916, Arts. 6.º y 8.º

<sup>17</sup> Roy Herreros, Pedro (1929): *Planes escolares de la Villa y Corte. Parques infantiles, excursiones escolares, escuelas al aire libre, colonias escolares y plan económico*. Madrid: Imp. Municipal, 1929: 47.

Tabla 2: Actividades didácticas de las Colonias escolares (1875-1931)					
Claves: COR= actividades corporales EF= actividades de educación física HIG= actividades higiénicas DID= otras actividades didácticas n= frecuencia continuada a lo largo del tiempo					
Grupos y actividades		1894	1916	1932	n
COR	1. Dibujo			x	1
	2. Trabajos manuales			x	1
EF	3. Canto	x		x	2
	4. Ejercicios físicos		x	x	2
	5. Gimnasia respiratoria			x	1
	6. Juegos	x		x	2
	7. Paseos y excursiones	x	x		2
HIG	8. Baños de aire		x	x	2
	9. Baños de mar o de río	x	x	x	3
	10. Baños de sol		x	x	2
	11. Duchas			x	1
	12. Lavado corporal / aseo y limpieza	x	x	x	3
DID	13. Lectura comentada / 'bella' lectura		x	x	2
	14. Cuaderno de experiencias	x			1
	15. Observación y registro meteorológico			x	1
Total actividades		6	7	13	

### Colonias urbanas

Las colonias urbanas, recomendadas precursoramente en las aludidas instrucciones ministeriales de **1894**, consistían en organizar durante el verano un servicio de transporte de lunes a viernes para reunir a los escolares de las ciudades en determinados puntos naturales o seminaturales (parques, jardines, campos de los alrededores y playas) y hacerles pasar allí el día, respirando aire puro, jugando, y recibiendo una alimentación sana, devolviéndolos por la tarde a sus domicilios. Destacaron en este sentido las colonias urbanas del Ayuntamiento de Barcelona, que con el nombre de semicolonias funcionaron durante los veranos de 1913, 1915, 1921, 1922 y 1923, siendo suspendidas por el advenimiento de la Dictadura de Primo de Rivera y reemprendida su actividad en 1930.

El programa de actividades de las semicolonias de Barcelona, altamente educativo, se basaba en el contacto con la **Naturaleza** y la práctica de todo tipo de **actividad física** o corporal; en 1931, las desarrolladas en la Escuela del Mar incluyeron «ejercicios físicos metodizados y reglamentados convenientemente (tablas de gimnasia), **alimentación** sana y abundante, **lecturas** en la biblioteca de la escuela, **actividades manuales**, concursos de **construcciones de arena** en la playa, sesiones de **títeres** hechos por los mismos niños, concursos de **juegos**, carreras de **natación**, **audiciones musicales** y sesiones de **canto**, todo en un ambiente de alegría y acción.»<sup>18</sup>

Por su parte, el Ayuntamiento de Madrid, tras un ensayo en agosto de 1922, organizó en 1925 seis colonias urbanas de verano, a las que confusamente se denominó Escuelas de aire libre (por lo que cada colonia era considerada una ‘clase’ o ‘sección’), montadas en barracones en el primer Vivero municipal y que funcionaron al menos hasta 1931. En ellas, durante **períodos de cuatro meses** en los primeros años y entre cuarenta y cinco y sesenta días en los últimos, los niños y niñas inscritos, que no estaban escolarizados el resto del año, recibían una **enseñanza primaria** basada en lectura, escritura, cálculo y lecciones de cosas al **aire libre**, además de «**comida y merienda**, **ejercicios físicos**, baños de **sol** y de **natación** [sic], **juegos** libres, **trabajos manuales**, **excursiones**, **cantos** escolares, etc., etc.»<sup>19</sup>

### Baños de mar

En 1911, el Ayuntamiento de Barcelona subvencionó un **Curso de educación física escolar a la orilla del mar**, «primero de su género implantado en Europa», dirigido por el Profesor V. Langlois de Feu y organizado por un «patronato de personas caritativas»: <sup>20</sup> durante 45 días por turno, 150 niños y niñas de 7 a 12 años pasaron **tres horas y media diarias** dedicadas a **juegos** educativos y una lección de **gimnasia**, terminando con un **baño** y un **desayuno**. En el verano siguiente volvió a organizarse este curso, dirigido por el Profesor Martí Serra.<sup>21</sup>

A partir del verano de 1918, en una adaptación de este sistema, que podemos considerar una variante de las semicolonias, los **Baños de mar** del Ayuntamiento de Barcelona reunían en turnos semanales a los niños y niñas de barrios humildes de la ciudad, dándose preferencia a los enfermos o con riesgo de enfermedad en razón de su ambiente familiar, y los trasladaban a las playas de la Barceloneta o del Poble Nou para hacerles pasar allí las primeras horas de la mañana; los niños disponían de pases de transporte donados por las compañías de tranvías y ómnibus. En un turno de baños de mar, los niños y niñas realizaban ejercicios de educación física (tablas de **gim-**

---

<sup>18</sup> Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura (1932): *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona. 1906-1931*. Barcelona: Arts Gràfiques Successors de Henrich y C<sup>a</sup>, Maig de 1932.

<sup>19</sup> Roy Herrerros, *Planes escolares de la Villa y Corte...*, 1929: 36-37.

<sup>20</sup> “Barcelona. Cursos de Educación Física Escolar, nuevamente establecidos”, *La Ilustración Española y Americana*, N.º XXXI, 22 Agosto 1911: 112.

<sup>21</sup> Serra Molins, Martí (1912): *Escoles del Districte VI. Història. Organització. Mètodes Pedagògics*. Barcelona: Gustavo Gili, Octubre 1912.

**nasia**), baños de **sol** graduados, baños de **mar**, prácticas de **natación**, **juegos** libres y juegos reglamentados, y para finalizar tomaban una **ducha** (en la época era muy habitual que las casas humildes de las grandes ciudades, y por supuesto, de las pequeñas y de los pueblos, carecieran de sala de baño; muchas de ellas carecían incluso de agua corriente), y antes de regresar a su casa se les daba un **desayuno** compuesto de un sandwich y fruta.<sup>22</sup>

Durante el período estudiado, los Baños de mar se organizaron ininterrumpidamente todos los veranos desde 1918.

## Actividades complementarias

En la Escuela primaria pública de la Restauración vemos aparecer dos tipos de actividades que, no relacionadas directamente con la función escolar, hubieron de fomentarse y organizarse en la misma línea de finalidades que las instituciones preventivas, aunque con un alcance más limitado y concreto.

### Duchas y baños en la Escuela

La institución que con el nombre de Baños de mar fomentó primero y organizó directamente después el Ayuntamiento de Barcelona, como medio de higiene escolar tuvo su réplica en Madrid, donde la lejanía de grandes masas de agua imponía lógicamente un mayor acento en prácticas higiénicas más modestas, que consistieron básicamente en instalar duchas y piletas de baño en los **Grupos Escolares** de nueva construcción y organizar sesiones habituales de ducha corporal y/o de baño durante la estancia de los escolares en los centros como contenido de enseñanza, en una época, repetámoslo, en que un simple plato de ducha e incluso el agua corriente eran desconocidos en las casas humildes. La práctica de la ducha o baño escolar se complementaba con **enseñanzas higiénicas y ejercicio físico**:

«Una vez terminado el baño, el maestro debe enseñar a los niños la manera de cuidar la piel, el cabello, las uñas y los dientes, y después llevarlos al jardín o patio de la escuela, donde harán ejercicios o marchas, a fin de evitar el enfriamiento.»<sup>23</sup>

En la organización de las sesiones se contemplaba asimismo un período de baño de **sol** (Pozo Andrés, 2000: 114-115).

---

<sup>22</sup> Para todas las referencias de este apartado relativas a Barcelona, *L'obra de les colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona. 1906-1931*. Barcelona: Arts Gràfiques Successors de Henrich y C<sup>a</sup>, Maig de 1932.

<sup>23</sup> Masip Budesca, Eduardo (1926): “Baños y ejercicios corporales”, en *Higiene Escolar. Trabajos del Doctor Don Eduardo Masip*, Madrid, Imprenta Municipal, 1926: 310.

## **Cantinas y roperos escolares**

La práctica escolar había detectado durante el siglo XIX la precaria alimentación, bien por pobreza, bien por ignorancia de sus padres, de muchos de los niños y niñas que concurrían a las Escuelas públicas, así como la deficiencia de su vestimenta y calzado, que forzosamente habían de afectar a la continuidad y regularidad de la asistencia escolar y, sobre todo, a la calidad de los aprendizajes. Era éste un fenómeno observado en todos los países europeos, que durante el siglo XIX, en diferentes grados, habían desarrollado políticas públicas de dotación de comida de mediodía y de ropa y calzado a los escolares necesitados (Caballero Treviño, 2011).

Durante todo el primer tercio del siglo XX encontramos en nuestro ordenamiento normativo una preocupación latente por estos problemas, que se centra preferentemente en la especificación de las funciones de las Juntas locales o provinciales de Instrucción primaria respecto del fomento de cantinas (comedores) y roperos en las propias escuelas, sobre las que encontramos **regulaciones de la Administración educativa** al menos en 1902, 1907, 1908, 1913 y 1918 (tabla 3); en algunas de ellas se encuentra una justificación genérica para su implantación, cual es la de que serán «beneficiosas para el **mayor éxito y difusión de la enseñanza primaria**,» declaración implícita del reconocimiento de los efectos que la carencia material podía tener en la asistencia y aprovechamiento de los escolares.

Estas medidas de fomento se traducen fundamentalmente en la concesión de **subvenciones** a entidades de beneficencia que lo solicitan, entidades que desde principios de siglo habían acometido la organización de cantinas y roperos en las escuelas con una finalidad predominantemente asistencial.



Tabla 3: Evolución de la normativa sobre implantación de cantinas y roperos escolares (1875-1931)	
Claves: MIPBA= Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes	
<b>1902</b>	Real decreto de 2 de Septiembre reorganizando las Juntas provinciales de Instrucción pública y disolviendo las locales en las capitales de provincia, excepto Madrid y Barcelona [MIPBA] (Gaceta de Madrid Núm. 253/1902, de 10 Septiembre, págs. 1066-1068). «Corresponde a las Juntas provinciales:...24. Fomentar el establecimiento de... colonias escolares para las vacaciones de la canícula... 25. <b>Procurar la... creación</b> de Centros en los cuales los hijos de clases necesitadas tengan <b>albergue</b> durante el día, y si posible fuera, <b>vestido y alimentos...</b> » [Art. 15.]
<b>1907</b>	Real decreto de 18 de Noviembre creando una Junta Central de primera enseñanza [MIPBA] (Gaceta de Madrid Núm. 329/1907, de 25 Noviembre, págs. 731-733). «Serán también funciones... <b>organizar y velar</b> [por] el funcionamiento de... paseos escolares, <b>cantinas</b> , colonias veraniegas, excursiones...» [Art. 2.º]
<b>1908</b>	Real decreto de 7 de Febrero organizando las Juntas locales de primera enseñanza [MIPBA] (Gaceta de Madrid Núm. 39/1908, de 8 Febrero, págs. 555-558). «Son atribuciones y deberes de las Juntas locales los siguientes:... 13. <b>Fomentar</b> el establecimiento de... <b>cantinas</b> , colonias de vacaciones y cuantas instituciones puedan ser beneficiosas al mayor éxito y difusión de la enseñanza primaria.» [Art. 14.]
<b>1913</b>	Real decreto de 5 de Mayo relativo a la organización y funcionamiento de las Juntas provinciales y municipales de Primera enseñanza [MIPBA] (Gaceta de Madrid Núm. 133/1913, de 13 Mayo, págs. 451-457). «Son atribuciones y deberes de las Juntas locales los siguientes:... 14. <b>Fomentar</b> el establecimiento de... <b>Cantinas</b> , Colonias de vacaciones y cuantas instituciones puedan ser beneficiosas al mayor éxito y difusión de la enseñanza primaria.» [Art. 19.]
<b>1918</b>	Real Decreto de 19 de Septiembre aprobando el Reglamento de régimen interior de las Escuelas graduadas [MIPBA] (Gaceta de Madrid Núm. 274/1918, de 1.º Octubre, págs. 11-13). « <b>Se procurará</b> que en cada Escuela graduada se establezca una <b>cantina</b> y un <b>ropero</b> escolares, dirigidos por los Maestros, que podrán turnar en estos trabajos.» [Art. 45.]

A medida que transcurre el siglo veremos aumentar el peso de la Administración local, con una **doble faceta**, no ya sólo asistencial, sino también educativa. En la faceta asistencial, «se proporciona a los niños **comida** sana y abundante durante las horas que la madre no puede hacerlo, por verse precisada a salir de casa para ganar el propio sustento o aumentar los ingresos de la familia;»<sup>24</sup> a lo que se superpone la escasez endémica de escuelas en las grandes urbes, junto con la **ausencia de transporte escolar**, que hacía que los escolares que iban a comer a casa tuvieran que recorrer distancias relativamente largas de ida y vuelta a la escuela en un tiempo breve, con

<sup>24</sup> Monreal de Lozano, Luciana Casilda (1905): *Cantinas escolares en España: Memoria aprobada por la Junta general de la Asociación de Caridad escolar en 14 de Julio de 1905*, Madrid, Imp. Jaime Ratés, 1905: 10.

el riesgo de exposición a una «infinitud de **peligros**» en las calles,<sup>25</sup> pues muchas vías estaban deficientemente urbanizadas, carecían de alcantarillado, experimentaban ya un incipiente tráfico motorizado y había numerosos niños sin escolarizar que pasaban en la calle la mayor parte del tiempo, sin supervisión de personas responsables (Pozo Andrés, 1994: 149-156); en 1910, una fuente coetánea citaba que el censo del Instituto Geográfico de Madrid daba 62.074 niños y niñas de 6 a 12 años, de los que estaban escolarizados oficialmente 34.028, esto es uno de cada dos.<sup>26</sup>

Por su parte, la faceta educativa, para la que la Administración solicita la colaboración de los maestros de las escuelas, se concretaba en aspectos como:

- ✓ Inculcar la práctica de **normas de higiene** alimentaria, tales como lavarse las manos o masticar la comida,
- ✓ Favorecer una **alimentación equilibrada**, «sana, abundante y bien condimentada»,
- ✓ Regularizar la asistencia a la escuela, **evitando los desplazamientos** de mediodía, y con ello la posibilidad de no asistir a las sesiones de la tarde,
- ✓ Fomentar la **socialización** entre los escolares dentro del ambiente escolar frente al de la calle.<sup>27</sup>

A estos aspectos se añadía en las escuelas de niñas, dada la mentalidad de género de la época, la iniciación de las mayores «en las labores propias del sexo, relacionadas con el arreglo del comedor, preparación de mesas, distribución de alimentos, etc.»<sup>28</sup>

Como consecuencia de ambas facetas, las cantinas y roperos hubieron de contribuir sin duda a una mejora de la asistencia y los aprendizajes escolares, aunque no se ocultaba, incluso a los autores de la época, la tendencia a un enfoque más asistencial que pedagógico:

«Hasta hoy las Cantinas, por su defectuosa organización, y a veces por la mezquindad en el trato, fueron consideradas entre nosotros como una limosna y fuerza es que se tienda a que pierdan este carácter, porque no deben ser otra cosa que un **tributo debido por la sociedad** a los niños que carecen de elementos de vida.»<sup>29</sup>

Durante la II República, tras unos titubeos iniciales, en que se sigue subvencionando a entidades de beneficencia previa solicitud, se establece un sistema estable de subvenciones, que se incrementan notablemente, y una organización administrativa descentralizada para la creación de este tipo de instituciones, asumiendo por tanto la Administración la obligación de fomentar activa y efectivamente la creación de cantinas y roperos en los centros escolares.

---

<sup>25</sup> *Instituciones escolares creadas y sostenidas por el Ayuntamiento de Madrid*, Madrid, Imp. Municipal, 1921, pág. 38.

<sup>26</sup> Dicenta, Joaquín (1910): *Informe sobre reorganización de la enseñanza municipal de Madrid* presentado á la Comisión [de Mejoramiento de la Enseñanza] por el vocal de la misma D... Madrid: Imp. Municipal, 1910: 6-8.

<sup>27</sup> Labbé, M (1922): “La educación alimentaria de los niños”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Núm. 744, 1922, págs. 70-80.

<sup>28</sup> *Instituciones escolares...*, 1921, pág. 38.

<sup>29</sup> *Instituciones escolares...*, 1921, pág. 39.

## Escuelas y actividades especiales

### Escuelas al aire libre

Las primeras Escuelas al aire libre fueron de **origen netamente español**, debidas a partir de 1888 a la iniciativa del padre Andrés Manjón en sus Escuelas del Ave María, en Granada.<sup>30</sup> Probablemente inspiradas en las Colonias urbanas, la característica distintiva de estas escuelas era su situación en **parajes naturales o seminaturales** cercanos a las ciudades, para favorecer la acción benéfica del contacto permanente con la Naturaleza de sus escolares, procedentes de barriadas humildes y, a diferencia de las colonias, su funcionamiento **durante todo el curso escolar**.

Las Escuelas al aire libre, que en Europa se difundirían después con el nombre de Escuelas de bosque,<sup>31</sup> escolarizaban niños y niñas con similares riesgos de salud que los de las Colonias escolares, y eran en esencia, por lo que acabamos de decir, una “colonia escolar permanente”, como denominara el padre Manjón a sus fundaciones.

Con la denominación específica de Escuelas al aire libre o Escuelas de pleno aire, en Barcelona llegaron a funcionar cinco: la Escola de Bosc (desde 1914), la Escola “Vil.lajoana” (1921), la Escola del Mar (1922), la del Parc del Guinardó (1923), y la “Ignasi Iglesias”, en el barrio de Sant Andreu del Palomar (1930). En Madrid se hicieron también algunas experiencias, menos extendidas, como la Escuela-bosque (denominación oficial, Escuelas Bosque, aunque era un único grupo escolar con una sección mixta de párvulos y seis secciones para niñas) en la Dehesa de la Villa (desde 1918).<sup>32</sup>

Con los mismos planteamientos higiénico-pedagógicos que las Colonias, Semicolonias o los Baños de mar, los planes de estudios de las Escuelas al aire libre daban mucha importancia al **juego**, a los **ejercicios respiratorios**, y al contacto permanente con la **Naturaleza** (bosque, jardín, playa), además de otras **actividades corporales**, poco usuales en el resto de escuelas de la época (rítmica, expresión corporal, dibujo con modelo, trabajos manuales y realizaciones, fotografía, audiciones musicales...).

---

<sup>30</sup> Manjón, Andrés (1900): *El Pensamiento del Ave-María. Colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del Camino de Sacro-Monte de Granada*. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900.

<sup>31</sup> Tras unos ensayos previos en 1882 y en 1886, asimilables a colonias urbanas, la primera escuela al aire libre como tal se fundó años más tarde que las Escuelas del Ave María, en 1905: la “Waldschule” de Charlottenburg, en Berlín (Rodríguez Pérez, 2001: 64).

<sup>32</sup> Tomás y Samper, Rodolfo (1921): *Obra de protección a la infancia que realiza el Excelentísimo Ayuntamiento de Madrid*. Madrid: Imp. Municipal, 1921: 23.



Una clase normal en la Escola de Bosc del Parque de Montjuic, en Barcelona (decenio de 1920)  
Fuente: Tot Barcelona <<http://totbarcelona.blogspot.com.es/2013/01/antes-y-despues-colegio-del-bosc.html>>  
[descarga de 13.05.2014]

Así, en 1921, en la Escola de Bosc del Parque de Montjuic de Barcelona se contemplaban los siguientes factores relacionados con la educación física:

Medio físico:	el campo
Agentes externos:	el sol, la luz, el aire puro.
Medios de cultura del cuerpo:	la alimentación,   el baño,   la gimnasia, el juego, las excursiones,   el trabajo manual. <sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura (1921): *Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuic*. Barcelona, desembre 1921, págs. 37-39.

Por su parte, en Madrid, la Escuela-Bosque para niñas de la Dehesa de la Villa, que en 1930 llegó a contar con una matrícula de 391 escolares y una lista de espera de 459, disponía de cantina, ropero y baños-duchas, y daba «clases especiales de Música, Corte y confección de prendas y Mecanografía, a más de las nociones de economía domestica por el funcionamiento de la cantina», que era servida por las niñas mayores; además, las actividades al aire libre eran bastante numerosas, aunque circunscritas “sólo” a materias como Dibujo, Canto, Danza y Rítmica, y también se realizaban excursiones, paseos y meriendas en la Dehesa de la Villa.

### **Paseos y excursiones**

En una época en que el único medio de transporte de masas era el ferrocarril, concebido para distancias largas o medias y por ello caro, y con una red de itinerarios necesariamente limitada por la precaria economía del país, los paseos y excursiones eran actividades que en la Escuela primaria pública **debían realizarse** habitualmente **a pie**, por lo que también fueron considerados, más que una actividad habitual de enseñanza, como una institución complementaria por el **esfuerzo saludable** que exigían, dentro de la tendencia higiénica a considerar la actividad física como un remedio paliativo de deficiencias de salud, más que como un contenido propio de la educación.

Con una concepción, por tanto, equiparable en su nivel a las colonias escolares, la Administración educativa recomendaba su práctica en la Escuela con arreglo a unas regulaciones que, debido a la minuciosidad con que detallaban su organización, convertían un simple paseo o una excursión en actividades extraordinarias cuya práctica tendían a dificultar más que a favorecer, pues cada salida necesitaba de una **justificación pedagógica** y una **autorización administrativa** previas, que fueron no obstante simplificándose con el tiempo (tabla 4).

Tabla 4: Evolución de los requisitos administrativos para la realización de paseos y excursiones escolares (1875-1931)					
Claves: MFOM= Ministerio de Fomento MIPBA= Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes					
	1898 [1]	1908 [2]	1911 [3]	1918 04 [4]	1918 09 [5]
Frecuencia recomendada	Semanal	Semanal (paseos)	No se indica	Semanal	Semanal (paseos) Indefinido (excursiones)
Autorización	Dirección del Centro	Junta local de 1. <sup>a</sup> enseñanza	Inspección provincial	No se requiere	Junta de Maestros
Condiciones	Informar del objeto, itinerario y horario	Carácter higiénico y docente	No se indican	Carácter higiénico y docente	Carácter higiénico y docente
Referencias:					
[1] Real Decreto de 23 de Septiembre de 1898 reformando las Escuelas Normales en la forma que se expresa [MFOM] (Gaceta de Madrid Núm. 268, de 25 Septiembre, págs. 1251-1257).					
[2] Real decreto de 7 de Febrero de 1908 organizando las Juntas locales de primera enseñanza [MIPBA] (Gaceta de Madrid Núm. 39/1908, de 8 Febrero, págs. 555-558).					
[3] Real orden de 27 de Septiembre de 1911 sobre organismo provincial que ha de autorizar los paseos y excursiones escolares [MIPBA] (BOMIP Núm. 81/1911, de 10 Octubre, págs. 9-10).					
[4] Real orden de 10 de Abril de 1918 disponiendo se recomiende a los Maestros y Maestras de las Escuelas Nacionales, especialmente a los de aquellas localidades en que ya estén establecidas la práctica de los paseos y excursiones escolares con sus discípulos, a cuyo efecto se les autoriza para llevarlos a cabo, con arreglo a las condiciones que se publican [MIPBA] (Gaceta de Madrid Núm. 103/1918, de 13 Abril, pág. 135).					
[5] Real decreto de 19 de Septiembre de 1918 aprobando el Reglamento de régimen interior de las Escuelas graduadas [MIPBA] (Gaceta de Madrid Núm. 274/1918, de 1.º Octubre, págs. 11-13)					

## Conclusiones

Asistimos durante la I Restauración a un importante proceso de implantación de iniciativas centradas en la institución educativa cuya finalidad última es el **apoyo a las escuelas públicas** sobre todo en las grandes ciudades, muchas de cuyos escolares carecían de medios para asistir regularmente a clase, a causa de su inmersión en ambientes higiénico-sanitarios muy degradados, o terminaban sus estudios antes de la precaria edad de 10 años a los que, a pesar de la teórica obligatoriedad de escolarización hasta los 12, la ley ya les permitía trabajar.

Tanto la legislación laboral como la educativa justifican sus prescripciones en la **preservación de la salud** de los niños, y en el caso de las instituciones complementarias regulan una rica variedad de **actividades corporales** o de educación física como fundamento de su actuación didáctica, que para sí hubiera querido la propia institución escolar.

De la revisión sintética que hemos hecho podemos extraer las siguientes características generales:

### **Contradicción legal (edad de escolarización / edad de trabajo)**

En 1857, la Ley Moyano había establecido el período mínimo de escolarización obligatoria entre los 6 y los 9 años, por lo que se consideraba que un niño o niña de 10 años cumplidos podía trabajar, puesto que ya no estaba obligado a acudir a la escuela.

Con el paso del tiempo, se produce un fenómeno de progresiva incongruencia entre la edad de escolarización y la de trabajo: mientras aquella va aumentando, la de trabajo se mantiene, de manera que a final del período un niño o una niña podían legalmente trabajar a los 10 años, pero debían asistir obligatoriamente a la Escuela hasta los 12 años. Generalmente, la incongruencia se resolvía en contra de los intereses educativos, abandonando el niño o niña la escuela antes de completar su escolarización, para atender laboralmente a las necesidades económicas de su familia.

### **Restricción al mundo urbano**

Las medidas de protección a la infancia estaban centradas en los niños y niñas de las grandes ciudades; no se aplicaban a los niños del mundo rural, mucho más numerosos, cuya escolarización era muy escasa, por falta de escuelas y por la cultura de trabajo infantil que imperaba en el campo; el niño yuntero a que aludía Miguel Hernández en su poema, y, por elisión, la niña sirviente en la casa de los administradores o de los terratenientes, eran realidades bien presentes en el campo español de la I Restauración y en ciertas zonas lo serían por lo menos hasta los años setenta del pasado siglo. Una prueba evidente de la extensión e intensidad de esta práctica socio-económica es que la normativa del trabajo infantil no se aplicaba en el campo, como hemos visto.

### **Discriminación de género**

Aunque en teoría todas las actuaciones estudiadas estaban encaminadas indistintamente a ambos géneros, se advierte una **menor participación** de las niñas, resultado de la conjunción de una serie de factores socio-culturales, como su escasa escolarización o su reclusión en el hogar familiar como auxiliares exclusivas de sus madres en la “economía del hogar”, por lo que su presencia en la Escuela pública, que era la que en los primeros años nutría casi exclusivamente las instituciones complementarias, era muy precaria y, en muchos casos, intermitente. A estos cabría añadir factores socio-económicos, como la ausencia de una política de financiación pública, que limitaba las actuaciones a las aportaciones voluntarias de socios protectores de organizaciones caritativas y, a partir de 1911, a unas subvenciones públicas escasas y discrecionales, por lo que las instituciones complementarias, sobre todo en sus fases iniciales, limitaban su organización en número y variedad a la participación exclusiva de los niños.

Había además una **segregación de actividades**, en instituciones como las cantinas, en las que las niñas actuaban como auxiliares de comedor, y los roperos, en que realizaban tareas de cosido, lavado y planchado.

Hubo alguna excepción, como la Escuela-bosque de Madrid, que salvo en la sección de párvulos, mixta, en las seis secciones de primaria de que constó sólo admitía niñas, aunque quizá cabría señalar que su carácter de temporada, ya que funcionaba sólo en los meses de primavera, verano y otoño, probablemente aconsejó reservarla para niñas, que así podrían dedicarse a las “labores de su sexo” en los meses en que no estaban escolarizadas.

En todo caso, la menor participación y la segregación de actividades no eran consecuencia directa de las características de las instituciones complementarias, sino justamente una evidencia de la incongruencia de su aplicación a las niñas: puesto que su finalidad básica era la mejora de la salud de la infancia necesitada, y puesto que la proporción de niñas recluidas permanentemente en ambientes insanos era mucho mayor que la de niños, **hubiera sido más lógico**, desde una perspectiva puramente higienista, como se declaraba explícitamente, **que las niñas nutrieran en mayor proporción** esas instituciones que los niños.

### **Fundamentación teórica frente a carencia práctica**

El caso de las colonias escolares, ricamente dotadas de justificación pedagógica y medidas organizativas, o el de las cantinas y roperos, encomendados reiteradamente a la tutela de los órganos administrativos, no se acompañaba de previsiones presupuestarias que favorecieran realmente el fomento de las instituciones, hasta el punto de que las subvenciones eran graciabiles (había que solicitarlas en cada ocasión), a justificar (presentar evidencias de los gastos realizados), y en todo caso, exiguas.

Había, sin embargo, instituciones como los Exploradores de España con subvenciones presupuestadas de oficio (no requerían previa solicitud, sino que se concedían automáticamente) y que no necesitaban ser justificadas; en 1923 se inició la concesión de ayudas a esta entidad, con la cantidad de 50.000 pesetas,<sup>34</sup> desproporcionada a todas luces con las cantidades que se concedían a otras entidades con iguales o semejantes finalidades (Rodríguez Pérez, 2001; Pajarón Sotomayor, 2001).

### **Exceso de funciones o responsabilidades exigibles / Compensación honorífica a través de méritos**

Hemos visto el progresivo aumento de actividades docentes que se contemplaban en las instituciones complementarias; sin embargo, la Administración no valoraba el trabajo de los maestros o maestras que las realizaban, cuya participación se esperaba fuera voluntaria, “en interés de la educación;” en las colonias escolares, además, esta participación se realizaba durante las vacaciones.

---

<sup>34</sup> Real Orden de 23 de Julio de 1923 concediendo una ayuda a la Sociedad “Los Exploradores de España” para el cumplimiento de sus fines [MIPBA] (B. O. del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes Núm. 61, de 31 Julio de 1923, pág. 117).



Oficialmente, no se contemplaba ningún tipo de reconocimiento para dichos maestros o maestras, hasta el extremo de que la solicitud de una institución barcelonesa en 1895 instando que la participación de los maestros en las colonias organizadas por la misma fuera reconocida como de mérito en su carrera profesional sólo fue aceptada para dichos maestros, y no por extensión para los de otras colonias de todo el país,<sup>35</sup> que hubieron de esperar 16 años para que se les reconociera como mérito con carácter general.<sup>36</sup>

Esta expectativa administrativa respecto de la participación gratuita de los maestros no se limitaba a las colonias, semicolonias, roperos, etc.; un grupo de actividades sobre el que la Administración también emitió numerosa regulación, comparativamente, fueron los paseos y excursiones escolares, actividades de carácter que hoy denominaríamos interdisciplinar en cuya organización y desarrollo también se esperaba que los maestros participaran gratuitamente a cambio de reconocimiento de méritos, aunque esta vez sí con carácter general desde su inicio.<sup>37</sup>

En contraste, la Administración local, más próxima y por tanto más conocedora del sacrificio de tiempo y esfuerzo de los docentes, sí que lo reconocía con medidas específicas de estímulo económico; así, el Ayuntamiento de Madrid preveía en 1915:

«El Ayuntamiento consignará anualmente en presupuesto diez mil pesetas para otorgar premios pecuniarios a los Maestros municipales y nacionales que más se distingan por el **aseo y limpieza** de locales y alumnos, por los resultados obtenidos en la enseñanza, por el número y calidad de las **excursiones** escolares que realicen, demostradas con la exhibición y comprobación de los trabajos hechos por los alumnos durante las mismas y por su intervención en las **obras circum, post-escolares**, y en general, en la acción social, de la Escuela.»<sup>38</sup>

Esta participación gratuita que se esperaba de los maestros hay que entenderla además en un contexto administrativo en el que la remuneración de sus servicios docentes ‘ordinarios’ era escasa y en muchas ocasiones irregular, tanto hasta 1901, en que los sueldos eran pagados por los municipios, como después, en que fueron incluidos en los presupuestos del Estado; el siguiente párrafo de 1882 refleja de manera dramática, pero muy vívida, la imagen que debían de tener de las actuaciones ‘complementarias’ que se esperaba de ellos:

---

<sup>35</sup> Real orden de 26 de Junio de 1895 de la Dirección general de Instrucción pública, comunicando haberse aprobado el dictamen emitido por el Consejo de Instrucción pública á instancia de la Sociedad Económica de Amigos del País de Barcelona interesando la recompensa procedente á los promovedores [sic] de las colonias escolares de vacaciones organizadas el año último [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid Núm. 219/1895, de 7 Agosto, pág. 495).

<sup>36</sup> Real decreto de 19 de Mayo de 1911 encargando á la Dirección General de Primera enseñanza la organización de Colonias escolares y disponiendo reglas para su establecimiento [MIPBA] (Gaceta de Madrid Núm. 140/1911, de 20 Mayo, págs. 502-503), Art. 9.º

<sup>37</sup> Real Orden de 10 de Abril de 1918 disponiendo se recomiende a los Maestros y Maestras de las Escuelas Nacionales, especialmente a los de aquellas localidades en que ya estén establecidas la práctica de los paseos y excursiones escolares con sus discípulos, a cuyo efecto se les autoriza para llevarlos a cabo, con arreglo a las condiciones que se publican [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid Núm. 103/1918, de 13 Abril, pág. 135).

<sup>38</sup> Ayuntamiento de Madrid (1915): *Reglamento de Maestros y Escuelas municipales de Primera enseñanza de sostenimiento voluntario*, Art. 53. Madrid: Imp. Municipal, 1915: 14-15.

«¿Quiéren los señores de la Institución Libre que nosotros, los Profesores de las escuelas públicas paseemos las calles con una sección de niños famélicos y andrajosos, y que hagamos viajes con ellos? ¿Quiénes nos abonan los gastos que ocasionan estos viajes? ¿Quién puede exigirnos que nuestra vocación llegue al heroísmo, y que recorramos las calles, las plazas y los paseos provocando la compasión y tal vez la hilaridad del público?... Poned al Maestro en condiciones de enseñar, que lo que necesita el Maestro no es tanta pedagogía moderna, lo que necesita es comer».<sup>39</sup>

## La dimensión oculta de las relaciones con la Naturaleza

Instituciones como las colonias escolares, las colonias urbanas o semicolonias, los baños de mar, las escuelas de bosque o de mar, e incluso los paseos y excursiones fueron objeto de destacada atención durante la I Restauración, al menos como ideales preconizados para una mejora de la salud de los niños y niñas escolarizados; su característica más destacada, el contacto permanente con la Naturaleza, era justificada en razón de unas **deficiencias higiénicas**, tanto de las escuelas “normales” como de las viviendas familiares, que padecían sobre todo los escolares de origen humilde.

Esta justificación, sin embargo, encerraba, en mi opinión, una, llamémosle “trampa” pedagógica: el contacto con la Naturaleza era necesario para suplir una deficiencia, pero cuando esta deficiencia disminuía o se anulaba, ese contacto perdía su razón de ser, y los niños, “curados”, podían volver a su escuela “normal”. Las instituciones que giraban en torno a la Naturaleza, por tanto, eran **actuaciones más higiénico-médicas que pedagógicas**, a pesar de su rica carga docente.

Esta “trampa” no escapó a la fina percepción de destacadas personalidades pedagógicas como la maestra catalana Rosa Sensat (1873-1961), cuya opinión era justamente contraria a la idea de la escuela al aire libre como institución terapéutica más que propiamente educativa; sus palabras de hace casi cien años deberían haber calado más hondo en la sociedad de su época y, desde luego, no haber sido minusvaloradas en los discursos pedagógicos posteriores:

«La Naturaleza es el ambiente más adecuado a la normal evolución del niño, asegurando el derecho que éste tiene al aire puro, a la luz del sol, al agua, al ejercicio físico y a la libertad y alegría.»<sup>40</sup>

Esta opinión pedagógica no era una excepción, ni estaba limitada a la profesión del magisterio; por la misma época, el profesor de educación física y médico Joaquín Decref (1864-1939) señalaba:

---

<sup>39</sup> [Sociedad El Fomento de las Artes] *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas... Publicado por...* Madrid, Libr. de Gregorio Hernando, 1882: 148-153.

<sup>40</sup> Sensat i Vilà, Rosa (1921): "La Naturaleza en las ciudades y en la escuela. Jardines y campos de juego para los niños. Escuelas de Bosque", en *Libro del Congreso Nacional de Educación convocado para 1920*, Palma de Mallorca, Est. Tip. de Francisco Soler Prats, 1921: 73.

« La educación física en la escuela primaria debe estar limitada... á: 1.º Baños generales de agua, aire y sol.—2.º Excursiones y ejercicios al aire libre, proporcionados por juegos infantiles cuidadosamente seleccionados y prudentemente reglamentados, según las edades.—3.º Alimentación científicamente elegida...»<sup>41</sup>

Como vemos, los mismos contenidos que predominaban en las Escuelas al aire libre, pero extendidos a todas las escuelas, y no sólo a unas pocas.

O, lo que es lo mismo, el estado de una escuela “normal” debería ser siempre el de una escuela de bosque: inmersa en un área natural de no menos de cien metros de radio a su alrededor, para poder realizar plenamente la acción educativa en un medio extraordinariamente facilitador del desarrollo integral, de la salud y de la alegría.

## Fuentes

En el período estudiado encontramos abundantes informes y publicaciones sobre la necesidad, los beneficios educativos y las actuaciones realizadas en materia de protección a la infancia en edad escolar; he agrupado una selección de los más relevantes en una serie de repertorios, que presento en orden cronológico para una mejor contextualización de las ideas predominantes en cada momento.

Entre las publicaciones genéricas, que abordan la problemática de forma global, destacan las debidas a médicos, generalmente ligados a unos incipientes servicios públicos de **inspección médico escolar**. Las publicaciones específicas sobre algunas de las instituciones que hemos estudiado están constituidas sobre todo por **memorias** de las actividades, pero también por **reglamentos** de organización y por **publicaciones pedagógicas** que nos hablan de sus beneficios educativos, higiénicos y morales; las instituciones sobre las que encontramos más fuentes documentales son, con diferencia, las colonias escolares.

## Publicaciones genéricas

1906 López y López, Román: “Organización en España de las instituciones complementarias de la primera enseñanza, escuelas maternas, orfanatos y escuela-asilo, escuelas de repetición, cantinas escolares”, en *Labor pedagógica del Certamen de Santiago 1906*, Santiago de Compostela, Escuela Tip. Municipal, 1906: 149-166.

---

<sup>41</sup> Decref, Joaquín (1917): “La educación física en la Escuela,” en Real Academia de Medicina: *Conferencias de Extensión de Cultura Médica*. Madrid: Est. Tipográfico de Enrique Teodoro, 1917.

- 1908 López Núñez, Álvaro (1865-1936): *La protección á la infancia en España*. Madrid: Imp. de Eduardo Arias, 1908, 399 págs. [Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia abandonada, viciosa y delincuente, Tomo II.]
- Otra ed., *Los inicios de la protección social a la infancia en España*, introducción crítica de Manuel Bueno et al., Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 1992, 325 págs. [Clásicos CEPE núm. 5.]
- 1912 Tolosa Latour, Mnl: “La Higiene escolar y la Educación protectora”, en *Pro Infantia. Boletín del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad*, tomo IV, 1912, Núms. 39 (págs. 381-392), 40 (págs. 485-492) y 41 (págs. 557-566).
- 1917 Juderías y Loyot, Julián (1877-1918): *El problema de la infancia obrera en España*. Madrid: Sobrinos de la Sucesora de M. Minuesa, 1917, 38 págs.
- 1921 *Instituciones escolares creadas y sostenidas por el Ayuntamiento de Madrid*.<sup>42</sup> Madrid: Imp. Municipal, 1921, 56 págs. + fotografías.
- 1921 Tomás y Samper, Rodolfo: *Obra de protección a la infancia que realiza el Excelentísimo Ayuntamiento de Madrid*. Madrid: Imp. Municipal, 1921, 38 págs.
- Divulgativa, «redactada con motivo de asistir como Delegado técnico al segundo Congreso Internacional de Protección a la Infancia, para cumplimentar la designación con que he sido honrado por el Excmo. Ayuntamiento de Madrid.»
- 1929 García Amorós, Ricardo: *Parques infantiles, Excursiones y Colonias escolares*. Memoria presentada bajo el lema *Así hablaba Zarathustra* al tema B del concurso [de 1928] convocado por el Ayuntamiento de Madrid. Madrid: Imp. Municipal, 1929, 67 págs.
- 1929 Roy Herreros, Pedro: *Planes escolares de la Villa y Corte. Parques infantiles, excursiones escolares, escuelas al aire libre, colonias escolares y plan económico*. Trabajo presentado al concurso de 1928 entre funcionarios municipales del Ayuntamiento de Madrid al tema B (*Parques infantiles, excursiones y colonias escolares. Antecedentes, plan y organización de los mismos, en su mayor amplitud, para los niños en general y para los alumnos de las escuelas*), bajo el lema *Por ellos*. Madrid: Imp. Municipal, 1929, 110 págs.
- 1930 R. Vilariño, Octavio: *La infancia y la naturaleza. Estudio sintético de la influencia que ejercen, en el desarrollo orgánico e intelectual del niño, las colonias escolares, los jardines de la infancia y los campos de juego*. Madrid: Libr. Médica de R. Checa y C<sup>a</sup>, 1930, 189 págs.

---

<sup>42</sup> Rodríguez Pérez (2001: 963) atribuye su autoría a Camilo Novoa, entonces Jefe del Negociado de Instrucción Pública del Ayuntamiento de Madrid.

## Colonias, semicolonias y baños de mar

- 1891 Wilhelmi de Dávila, Berta: *La primera colonia escolar granadina. Memoria presentada por su directora, Doña..., á la Real Sociedad Económica de Amigos del País. Septiembre de 1890*. Granada: Imp. de Indalecio Ventura, 1891, 45 págs.
- 1897 *Colonias escolares. Cuarta, quinta, sexta y séptima y Sopa escolar. Memoria publicada por acuerdo de la Sociedad de Colonias escolares de vacaciones*. Granada: Imp. de D. José López Guevara, Agosto 1897, 35 págs.
- 1900 Salcedo y Ginestal, Enrique: [Estudio de higiene pedagógica.] *Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años de 1887 a 1897*. Madrid: Imp. de Ricardo Rojas, 1900, 46 págs. △
- 1902 [Ayuntamiento de Bilbao] García de Ancos, Enrique: *Cartilla sanitaria para las colonias escolares*. Bilbao: [s.n.], 1902, 37 págs.
- 1904 *Reglamento pedagógico para el régimen de las Colonias escolares. Aprobado por el Excmo. Ayuntamiento de Bilbao, en sesión de 1.º de Julio de 1904*. Bilbao: Imp. y Enc. de la Casa de Misericordia, 1907, 23 págs. △■(pdf)
- 1908 [Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia abandonada, viciosa y delincuente. Informes y Ponencias] *Las Colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional, 1887-1908*. Madrid: Imp. de Eduardo Arias, 1908, 110 págs. △
- 1911 [Ministerio de la Gobernación. Sanidad] Morales Rillo, Mariano: *Memoria del director del Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa*. Madrid: s.n., 1911, 47 págs., 8 láminas.
- 1912 Alonso de Velasco, Ismael: *Colonias escolares y sanatorios marítimos*. Madrid: Est. Tip. de José Izquierdo, 1912, 37 págs.
- 1912 Rubio Marco, Fernando: *Memoria del Director del Sanatorio Marítimo Nacional de Oza*. Madrid: s.n., 1912, 51 págs., 8 láminas.
- 1912 Serra Molins, Martí: *Escoles del Districte VI. Història. Organisació [sic]. Mètodes Pedagògics. Octubre 1912*. Barcelona: Gustavo Gili, s.a. [¿1912?], 32 págs.
- 1916 Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque: *Reglamento para el régimen de las Colonias Escolares*. Barcelona: Imp. de la Casa de Caridad, 1916, 15 págs. △■(pdf)
- 1914 García y Gómez, Nieves: *Las colonias escolares y las escuelas al aire libre en su aplicación al mejoramiento de la salud y de la enseñanza primaria*. Madrid: Sociedad Española de Higiene (Tip. y Lit. A. Ungría), 1914, 33 págs.
- 1915 Rueda González, Manuel: *Las colonias escolares y las escuelas al aire libre en su aplicación al mejoramiento de la salud y de la enseñanza primaria*. Palma: Tip. Lit. de Rotger, 1915, 34 págs.

- 1917 Rosado Fernández, Joaquín: "De las colonias escolares y las escuelas al aire libre en su aplicación al mejoramiento de la salud y de la enseñanza primaria", *La Medicina Social Española. Órgano de los Inspectores provinciales de Sanidad*. Madrid: Hijos de Moya, tomo II, 1917, págs. 553-555.
- 1918 Sensat y Vilá, Rosa (1873-1961); Monroy, Antolín: *Colonias escolares. Conversaciones pedagógicas. Resumen*. Barcelona: Tip. Lit. M. Sivit, 1918, 16 págs. 22 cm.

Ajuntament de Barcelona:

- 1920 [Comissió de Cultura] *Banys de Mar per als alumnes de les Escoles de Barcelona*. [Barcelona], any MCMXX, 29 págs. + fotografías. ◻■(pdf)
- 1932 [Comissió de Cultura] *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona. 1906-1931*. Barcelona: Arts Gràfiques Successors de Henrich y C<sup>a</sup>, Maig de MCMXXXII, 222 págs. + fotografías. ◻■(pdf)
- 1932 [Comissió de Cultura] *Instruccions al professorat de Colònies Escolars*. S.l., s.n., Juny de MCMXXXII, 20 págs.
- Otra edición, Juliol de MCMXXXIII, 23 págs. ◻■(pdf)

- 1923 Pintado Arroyo, Sidonio: *Las colonias escolares de vacaciones*. Madrid: El Magisterio Español, s.a. [¿1923?], 32 págs. (Serie 'Cartillas pedagógicas', Núm. 6).
- 1925 Ayuntamiento de Madrid [Novoa, Camilo:] *Folleto [sic] dedicado a la Primera Colonia Escolar de Intercambio Madrid-Barcelona. Año de 1924*. Madrid: Imp. Municipal, 1925, 91 págs. ◻
- 1931 Mallart y Cuto, J: *Colonias de educación*. Madrid: Imp. de la «Revista de Pedagogía», 1931, 110 págs. (Serie 'La nueva educación', Núm. 19).

### **Duchas, baños, cantinas y roperos en las Escuelas**

- 1897 *Colonias escolares. Cuarta, quinta, sexta y séptima y Sopa escolar. Memoria publicada por acuerdo de la Sociedad de Colonias escolares de vacaciones*. Granada: Imp. de D. José López Guevara, Agosto 1897, 35 págs.
- 1904 *El Niño Descalzo. Sociedad de protección á la infancia, establecida en Segovia*. Segovia: Imp. del «Diario de Avisos», 1904, 19 págs.
- [Reglamento.—Lista de señoritas protectoras.—Donativos.—Junta directiva.]
- 1904 *Reglamento de la Asociación de Caridad Escolar. Discutido y aprobado por la Junta general celebrada por dicha Sociedad el día 11 de Junio de 1901, y aprobado por el Gobierno Civil el 15 de Julio del mismo año*. Madrid: Imp. de los Sucs. de Hernando, 1904, 11 págs.

1905 *Cantinas escolares en España. Memoria aprobada por la Junta general de la Asociación de Caridad Escolar en 14 de Julio de 1905*. Madrid: Est. Tip. de Jaime Ratés, 1905, 32 págs.

[I. Origen, objeto y organización de las Cantinas escolares.—II. Fundación de las Cantinas escolares en Madrid.—III. Estado actual de la Asociación.—IV. Conclusión. (*Luciana Casilda Monreal [de Lozano].*)]

1907 *El Niño Descalzo. Sociedad de protección á la infancia establecida en la Coruña*. La Coruña: Imp. de la Casa de Misericordia, 1907, 22 págs.

[Reglamento.—Lista de las señoritas fundadoras.—Junta directiva.]

---

Sociedad Protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián:

1911 *Sociedad Protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián. [Reglamento]*. San Sebastián: Imp. de J. Baroja é Hijos, 1911, 11 págs.

1912 *Memoria presentada por la Junta Directiva de la Sociedad Protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián a la Asamblea de octubre de 1912*. San Sebastián: Imp. y Encuad. de J. Baroja e Hijos, 1912, 28 págs.

---

1912 *Reglamento de la institución del «Desayuno Escolar»*. Madrid: Imp. de Cleto Vallinas, s. a. [1912], 13 págs.

1912 *Reglamento de la Sociedad Benéfica Escolar del Barrio de Triana y de la Cantina de las Escuelas de San Jacinto*. Sevilla: Imp. y Libr. de Eulogio de las Heras, 1912, 15 págs.

1912 *Reglamento que la Comisión de «Cantinas Escolares», designada por el magisterio valenciano, convocado por este y otros fines por el Ilmo. Sr. Delegado Regio de primera enseñanza y constituido en Asamblea, sometió á la aprobación del Gobierno Civil, siendo aprobado por el mismo en 5 de Julio de 1912*. Valencia: Imp. y Libr. de Vicente Ferrandis, s. a., 1912 7 págs.

1913 *Reglamento de las Cantinas Escolares Municipales*. San Sebastián: Imp. de Martín, Mena y C<sup>a</sup>, 1913, 12 págs.

1914 *Las cantinas escolares de Córdoba. Memoria. Año de 1912 á 1913*.<sup>43</sup> Córdoba: Imprenta Moderna, 1914, 15 págs. 20 cm.

1917 [Patronato de Cantinas y Caridad Escolar (Córdoba)] *Memoria presentada al Excmo. Ayuntamiento de Córdoba, sobre el estado actual de las cantinas escolares por el maestro nacional y secretario de Patronato D. Joaquín Raposo González. Años de 1914, 1915 y 1916*. Córdoba: Imp. Moderna, 1917, 35 págs.

---

<sup>43</sup> Firmado por la secretaria del Patronato, María Concepción Heredia y Ruiz de Castañeda.

- 1918 [Ayuntamiento de Barcelona] *Cantinas escolares municipales. Memoria de enero de 1915 a diciembre de 1917*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, 1918, vols., il., fot., tablas, 24 cm.
- 1921 [Ayuntamiento de Madrid] “Cantinas Escolares. Bases aprobadas por el Excmo. Ayuntamiento en 2 de septiembre de 1921”, en *Reglamentos Municipales. Apéndice Núm. 2. 1920, 1921 y 1922*, Imprenta Municipal, Año 1925, págs. 185-186.
- 1926 Masip Budesca, Eduardo: “Baños y ejercicios corporales”, en *Higiene Escolar. Trabajos del Doctor Don Eduardo Masip*, Madrid, Imprenta Municipal, 1926, págs. 309-314.
- 1928 [Asociación de Caridad Escolar (Madrid)] *Memorias. 1913-1927*. Madrid: Imp. Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1928, 2 volúmenes 23 y 24 cm.
- 1930 *Patronato de Cantinas y Colonias Escolares de El Ferrol: Lo que hace y a lo que aspira*. Ferrol: Imp. y Enc. de “El Correo Gallego”, 1930, 24 págs.

### **Escuelas al aire libre**

- 1900 Manjón, Andrés (1846-1923): *El Pensamiento del Ave-María. Colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del Camino de Sacro-Monte de Granada*. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 155 págs.
- 2.<sup>a</sup> ed., *El Pensamiento del Ave-María. Colonias escolares permanentes establecidas en los Cármenes de Granada y difundidas por toda España*, ídem, 1916, 160 págs.
- 1902 Pomareda Soler, Juan: *La Escuela al aire libre y los paseos escolares. Programas y guía práctica de la educación de los niños en el campo*. Madrid: Imp. Pedro Núñez, 1902, 202 págs.
- Otra ed., Madrid: Imp. Hijos de M. G. Hernández, 1903.
- 1910 Barnés, Domingo (1879-1941): *Escuelas al aire libre (Open-air schools)*. Madrid: Junta para Ampliación de Estudios é Investigaciones Científicas (Imp. Raso López), 1910, 23 págs.
- 1914 [Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque] *Reglamento para el régimen de las Escuelas de Bosque*. Barcelona, s.a. [¿1914?], 14 págs.
- 1914 García y Gómez, Nieves: *Las colonias escolares y las escuelas al aire libre en su aplicación al mejoramiento de la salud y de la enseñanza primaria*. Madrid: Sociedad Española de Higiene (Tip. y Lit. A. Ungría), 1914, 33 págs.
- 1915 Rueda González, Manuel: *Las colonias escolares y las escuelas al aire libre en su aplicación al mejoramiento de la salud y de la enseñanza primaria*. Palma: Tip. Lit. de Rotger, 1915, 34 págs.



1917 Rosado Fernández, Joaquín: "De las colonias escolares y las escuelas al aire libre en su aplicación al mejoramiento de la salud y de la enseñanza primaria", *La Medicina Social Española. Órgano de los Inspectores provinciales de Sanidad*. Madrid: Hijos de Moya, tomo II, 1917: 553-555.

1918 "Escuela-Bosque de la Dehesa de la Villa. Reglamento aprobado por la Junta de Primera enseñanza en 10 de abril de 1918", en Ayuntamiento de Madrid: *Reglamentos Municipales. Apéndice Núm. 1. 1917-18 y 1919*. Madrid: Imp. Municipal, 1920: 68-71.

---

Ajuntament de Barcelona. [Comissió de Cultura]:

1921 *Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuic*. Barcelona, Desembre MCMXXI, 65 págs. + láminas. ■(pdf)

1921 *Escola del Mar*. Barcelona: (Tallers gràfics Vil.lajoana), Agost MCMXXI, 14 págs. 24x18 cm s/numerar, 10 hojas s/ numerar c/fotografías. ■fotos

1932 *L'obra de les colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona. 1906-1931*. Barcelona: Arts Gràfiques Successors de Henrich y C<sup>a</sup>, Maig de MCMXXXII, 222 págs. + fotografías.

---

1921 Sensat y Vilá, Rosa: "La Naturaleza en las ciudades y en la escuela. Jardines y campos de juego para los niños. Escuelas de Bosque", en *Libro del Congreso Nacional de Educación convocado para 1920*, Palma de Mallorca, Est. Tip. de Francisco Soler Prats, 1921: 73-74.

1926 Vaquero Cantillo, Eloy: *Las escuelas al aire libre: atmósfera pura, luz, flores, para los niños*. Planos de Francisco Azorín Izquierdo; epílogo de Rafael Castejón y Martínez de Arizala. Córdoba: Artes Gráficas Minerva, 1926, 203 págs.

Ed. facsímil, Córdoba, Diputación de Córdoba-Ediciones y Publicaciones / Ayuntamiento de Montalbán, 2004, 208 págs. [Biblioteca de Textos Recuperados y Facsímiles] (ISBN: 84-8154-0097-8).

## Paseos y excursiones

1886 Pérez y González, Mateo: *Paseos escolares. Conferencias á los niños*. Bilbao: s.n., 1886, 144 págs.

1893 Guillén de la Torre, Miguel M<sup>a</sup>: *Paseos instructivos. Obra destinada para texto de la clase general de lectura en las escuelas y colegios de Primera enseñanza elemental y superior de uno y otro sexo*. Madrid: Librería de la Vda. de Hernando y C<sup>a</sup>, 1893, 244 págs.

1897 Arnal, Santiago: *Paseos escolares. Monografía pedagógica redactada según acuerdo de la Junta Provincial de Instrucción Pública de Navarra*. Pamplona: Imp. provincial, a cargo de J. Ezquerro, 1897, 122 págs.

1897 Gila y Fidalgo, Félix: *Paseos y visitas escolares por la ciudad de Segovia y sus alrededores*. Segovia: F. Santiusta, 1897, 39 págs., 15 cm.

- 1902 García de Toledo, J.: *Las Sociedades escolares humanitarias.—Los juegos y paseos higiénicos y su influencia sobre la educación moral y física de la niñez*. Suplemento al Boletín núm. 5. Málaga: Imp. y Lit. de P. Párraga, 1902, 23 págs.
- 1902 Molina y Cortiles, José: *Monografía pedagógica. Excursiones escolares al campo y visitas á fábricas, talleres, museos y monumentos. Manera de llevarlas á cabo*. Barcelona: Tip. de Luis Raynaud, 1902, 36 págs.
- 1902 Pomareda Soler, Juan: *La Escuela al aire libre y los paseos escolares. Programas y guía práctica de la educación de los niños en el campo*. Madrid: Imp. Pedro Núñez, 1902, 202 págs.

## Bibliografía

Con diferencia, las colonias escolares han suscitado el interés de la mayoría de trabajos de investigación histórico-pedagógica que sobre las instituciones de protección a la infancia se han redactado hasta la fecha.

### Colonias escolares

- Cambeiro Martínez, Juan A. (1997): “El nacimiento de las Colonias Escolares”, en *El proceso de institucionalización de la educación física en la España contemporánea*, Barcelona, Universidad de Barcelona, Dep. Teoría e Historia de la Educación /INEFC, 1997: 125-157.
- Cambeiro [Martínez], J[uan] A. (2007): “Colònies escolars: Anàlisi històrica d’una aventura pedagògica”, *Revista de Història de l’educació*, núm. 9-10, 2007: 193-243.
- Cano González, Rufino; Revuelta Guerrero, Clara (1995): “Las Colonias escolares: una institución pedagógica de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias (1876-1936)”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* Núm. 22, enero/abril 1995: 185-195.
- Carnero Peón, Adolfo: “Colonias escolares: una historia de objetivos, una historia de realizaciones” *Revista Animació, ‘Centres de vacances: prospectiva i història’*. Valencia: Institut Valencià de la Joventut, 2003.
- Lasheras, Ana Belén; Escudero, M<sup>a</sup> Eugenia, e Isabel Cofiño (2011): “La iniciativa filantrópica de Solvay en Campoo: la casa de reposo y las colonias escolares”, en *Página Alternativa de Reinosa y Campoo* <<http://www.vacarizu.es/d6/articulo/la-iniciativa-filantropica-de-solvay-en-campoo-la-casa-de-reposo-y-las-colonias-escolares>> [consulta de 4-12-2014.]
- Martínez Navarro, Anastasio (1987): “La educación física y las colonias escolares”, en Ruiz Berrio, JI, et al: *‘Un educador para un pueblo: Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista’*. *Semana de homenaje nacional a Manuel B. Cossío. Madrid, 30-9 al 4-10-1985*. Madrid: UNED, 1987: 177-199 [ISBN: 978-84-362-2155-8.]
- Moreno Martínez, Pedro L. (1999): “Un proyecto regeneracionista: las colonias escolares en España (1887-1936)”, en Ruiz Berrio, Julio et al. (compiladores): *‘La educación en España a examen (1898-1998)’ Jornadas Nacionales en conmemoración del Centenario del Noventa y ocho..* Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura-Institución Fernando el Católico (C.S.I.C.), 1999, vol. II: 67-80. [ISBN: 978-84-7820-531-8.]

- Otero Urtaza, Uxío; Navarro Patón, Rubén; Basanta Camiño, Silvia y Carral Maseda, Diego (2013): “Las colonias de vacaciones de la Institución Libre de Enseñanza: más de cien años de historia”, comunicación, en *Actas del IX Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física. Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo. Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo, celebrado del 9 al 11 de mayo de 2013 en Pontevedra*. A Coruña: Sportis, 2013 [ISBN: 978-84-938695-3-3, recurso electrónico.]
- Pedró, F. (1983): *Rasos de Peguera. Les colònies a Catalunya 1893-1975. Introducció a la història de les colònies de vacances a Catalunya 1893-1975*. Barcelona: Don Bosco, 1983.
- Pereyra, Miguel (1982): "Educación, salud y filantropía: El origen de las colonias escolares de vacaciones en España", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Universidad de Salamanca, Vol. 1, 1982: 145-168.
- Puig Jofra, Enric y Josep M<sup>a</sup> Vila Vicens (2005): *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1993)*. Fundació Pere Tarrés / Ed. Mediterrània, Diciembre de 2005, Vol. 1: Dels inicis a la Guerra Civil [ISBN: 978-84-8334-678-5.]
- Rodríguez Pérez, Juan Félix (2001): *Las Colonias Escolares municipales madrileñas (1910-1936)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2001 [ISBN: 84-669-2504-X.] [Contiene asimismo información sobre el resto colonias organizadas en España en el período.]
- Vilanou, Conrad (1994): “Higiene i educació física a les colònies”, *Actes del Col·loqui Universitari Artur Martorell, educador del nostre temps. Universitat de Barcelona, 20, 21 i 22 d'octubre de 1994*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995: 181-206. [ISBN: 978-84-7826-648-7.]
- Viñes Millet, Cristina (1983): “La renovación pedagógica del siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones”, *Revista de Historia Contemporánea* Núm. 2, Sevilla: Universidad, diciembre 1983: 94-124.

## Cantinas escolares

- Caballero Treviño, María del Carmen (2011): “De la cantina escolar al comedor escolar”, *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)*, Núm. 6, diciembre 2011 [en línea ISSN: 1989-5909] <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos6/210-de-la-cantina-escolar-al-comedor-escolar>> [consulta de 26-05-2014].
- Guibert Navaz, Amelia (2009): “En el centenario de las Cantinas Escolares de Pamplona (1908-2008)” en *Euskonews*, 2009 / 04-24 / 05 - 01 [ISSN: 1139-3629.] <<http://www.euskonews.com/0483zkb/gaia48304es.html>> [consulta de 10-06-2014].
- Hernández, Mireia; Hernández, Carles y Sanromà, Joan (2005): *Celestina Vigneaux. Les cantines escolars a Barcelona i la renovació pedagògica a l'escola pública*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2005.
- Trescastro-López, Eva M.<sup>a</sup>; Bernabeu-Mestre, Josep y Galiana-Sánchez, M.<sup>a</sup> Eugenia (2011): “Nutrición comunitaria y alimentación escolar en España: el ejemplo de las cantinas escolares de la Asociación de Caridad Escolar de Madrid (1901-1927)”, *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 17 (4), Octubre 2011: 206-212.

## Escuelas al aire libre

- Bernal Martínez, José Mariano (2000): "De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza", en Moreno Martínez, Pedro L. y Viñao Frago, A. (coords.), 'Higienismo y educación (ss. XVIII-XX)', *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, Núm. 20, monográfico, 2000: 171-182. [ISSN: 0211-6707.]
- Canes Garrido, Francisco (1999): "Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España", en *Revista Complutense de Educación*, 1999, vol. 10, núm. 2: 149-166.
- Reuelta Guerrero, R. Clara; Cano González, Rufino (1994): "La escuela al aire libre del Ayuntamiento de Valladolid", en 'Educación Popular' VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Santa Cruz de Tenerife, Diciembre 1994. Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones, 1998, tomo III: 203-213.

## Estudios de síntesis

- Canes Garrido, Francisco (2001): "La protección a la infancia en España a comienzos del siglo XX", en Llorent Bedmar, V. (coord.), *Derechos y educación de niños y niñas. Un enfoque multicultural*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2001: 629-645.
- González Fernández, Montserrat (1998): *La atención socioeducativa a los marginados asturianos (1900-1939)*. Asturias: Principado de Asturias/Consejería de Cultura, 1998.
- Moreno Martínez, Pedro Luis (1999): "La protección de la infancia en Cartagena (1908-1936)", en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* Núm. 18, 1999: 127-147.
- Pajarón Sotomayor, Rocío (2001): *La educación física escolar en España en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2001. [Incluye información sobre financiación de instituciones complementarias.]
- Pozo Andrés, María del Mar del (1994): "La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900-1931)", *Historia de la Educación*, Vol. XII-XIII (1993-1994): 149-184.
- Pozo Andrés, María del Mar del (2000): "Salud, higiene y educación: origen y desarrollo de la Inspección Médico-Escolar en Madrid (1900-1931)", en Moreno Martínez, Pedro L. y Viñao Frago, A. (coords.), 'Higienismo y educación (ss. XVIII-XX)', *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, Núm. 20, monográfico, 2000: 114-115 [95-119.]
- Ruiz Rodrigo, Cándido; Palacio Lis, Irene (1999): *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar. Antecedentes y prácticas de Educación Social en España (1900-1936)*. [Valencia]: Universitat de València, 1999. [ISBN: 84-370-3930-4.]
- Santos Sacristán, Marta (2008): "Los inicios de la protección a la infancia en España (1873-1918)", comunicación al IX Congreso Internacional de la Asociación Española de Historia Económica. Murcia/Cartagena, Universidad de Murcia, 9 al 12 de septiembre de 2008 <[www.um.es/ixcongresoaoche/pdfB3/Los%20inicios%20de%20la%20proteccion%20infancia.pdf](http://www.um.es/ixcongresoaoche/pdfB3/Los%20inicios%20de%20la%20proteccion%20infancia.pdf)> [descarga de 8-08-2014].
- Vega Gil, Leoncio; Hernández Díaz, José María; Cerezo Manrique, Juan Francisco y Bienvenido Martín Fraile (1998): "Protección a la infancia y educación en Castilla y León (1900-1930)", en *Aula* Núm. 10, 1998: 221-252.
- Viñao Frago, Antonio (2000): 'Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica', en Moreno Martínez, Pedro L. y Viñao Frago, A. (coords.), 'Higienismo y educación (ss. XVIII-XX)', *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, Núm. 20, monográfico, 2000: 9-24. [ISSN: 0211-6707.]

## **Orígenes de la Educación Física en las escuelas públicas: El caso particular del ayuntamiento de Barcelona durante el siglo XIX**

### **The origins of Physical Education in state school: The specific case of Barcelona town hall during the XIX century**

---

**Xavier Torrebadella-Flix**  
**Universidad Autónoma de Barcelona**

Fecha de recepción del original: Marzo 2015

Fecha de aceptación: Abril 2015

**Resumen:** Hacia finales del siglo XIX, cuando el deporte pretendía tomar carta de naturaleza en Barcelona, el Ayuntamiento emprendió un proyecto para hacer llegar la educación física a las escuelas municipales. Esta iniciativa surgió de los sectores higienistas y pedagógicos, otorgando una solución a la falta de legislación educativa vigente, que no contemplaba la gimnástica escolar. La respuesta del Ayuntamiento se entronca con las demandas regeneracionistas que encuentran el apoyo de los profesores de gimnástica. Aunque el proyecto no estuvo exento de dificultades, fue un firme paso para manifestar la evidencia de la necesaria oficialización de la educación física en la primera enseñanza. El ejemplo sirvió para que otros municipios trataran de imitar o mejorar el modelo.

**Palabras clave:** Barcelona siglo XIX, educación física, escuelas municipales, gimnástica, historia educación,

**Abstract:** Reaching the end of the XIX century, when sport was trying to take place, the town hall undertook a project in order to provide school with physical education in municipal schools. This initiative arose from the hygienist and pedagogical sectors, providing a solution for the lack of the current education legislation, which did not consider school gymnastics. The Town Hall's response is connected to the regenerationist demands, which find the support of the gymnastics teachers. Although the project encountered many difficulties, it was a stepping stone so as to prove the need to formalize physical education at early stages. This set an example for other town halls to imitate or improve the model.

**Key words:** Barcelona, physical education, municipal schools, gymnastics, history of education, XIX century.

## Introducción

En Europa el legado pedagógico humanista propició las bases ideológicas que fraguaron los orígenes del movimiento gimnástico de finales del siglo XVIII. Las aportaciones de Locke, Rousseau, Ballexserd, Basedow, Salzman, Condorcet o Pestalozzi cimentaron en los principios de la Ilustración las transformaciones hacia las nuevas instituciones educativas modernas. En este itinerario, en España fueron facultativas las contribuciones de Baldiri Reixac, Martín Sarmiento, Lorenzo Hervás, Pedro Rodríguez Campomanes, Manuel Rosell, Pablo de Olavide, Gaspar Melchor de Jovellanos, Francisco Cabarrús o Josefa Amar y Borbón, los cuales adecuaron los fundamentos ideológicos de un “renacimiento de la cultura física” en el pensamiento filosófico, político, médico o pedagógico (Torrebadella, 2011b, 2013d).

En la yuxtaposición ideológica de intereses surgidos de la Ilustración, a principios del siglo XIX surgieron en Europa los primeros ensayos de los grandes movimientos gimnásticos. Per Henrik Ling (1776-1839) en Suecia, Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) en Alemania, Thomas Arnold (1795-1842) en Inglaterra, y Francisco Amorós (1770-1848) en España y en Francia, trataron de desarrollar con ideales educativos, higiénicos y patrióticos los principios de la educación física (Diem, 1966). Además, en la historiografía del deporte, el siglo XIX es conocido con el nombre de “renacimiento atlético”; una expresión que contiene “uno de los hechos sociales más considerables que registra la historia moderna” protagonizado por los “cuatro evangelistas o apóstoles” de la educación física y el deporte: Jahn, Amorós, Ling y Arnold (Valserra, 1944: 228-229).

En Berlín, hacia 1810, Federico Jahn, afectado por la opresión napoleónica a Prusia, materializó el sistema gimnástico germánico bajo un carácter patriótico y militar. Los ejercicios físicos consistían en carreras, luchas, caminatas, escaladas, persecuciones, circuitos con toda superación de rémoras, etc. La naturaleza era el escenario predilecto, hasta el día en el que se prohibieron las prácticas al aire libre, y su formación se desplazó a los gimnasios cerrados con la incorporación de aparatos como la barra fija, las barras paralelas, el potro, las anillas, etc. (Diem, 1966).

El valenciano Francisco Amorós es reconocido como el introductor del sistema pestalozziano en España y, para algunos, también el introductor de la educación física escolar (Piernavieja, 1960; Torrebadella, 2013b). Después de experimentar en el Real Instituto Militar Pestalozziano en Madrid (1806-1808) un completo programa de educación física, Amorós tuvo que exiliarse en Francia por su condición de afrancesado (Fernández Sirvent, 2005). Pero sobre todo, Amorós es conocido por ser el fundador de la gimnástica en Francia (Fernández Sirvent, 2005; Reyes, 1961). En 1820 tuvo la autorización para abrir una Escuela Normal de Gimnástica Civil y Militar (1820-1837). El gimnasio situado en el Campo de Marte de la ciudad parisina perduró diecisiete años, y se configuró como el centro neurálgico de la formación gimnástica en Francia. El sistema de Amorós consistía en la diversificación de un completo programa de ejercicios físicos utilizando una multiplicidad de aparatos como escaleras, cuerdas, barras, obstáculos, trapecios, etc. (Hernández Vázquez, 1990).

Durante todo el siglo XIX la influencia del método gimnástico de Amorós en el sistema educativo español fue incuestionable (Cambeiro, 1997; Hernández Vázquez, 1990; Pastor, 1997; Torrebadella, 2014b). Sin embargo, la presencia oficial de una asignatura de gimnástica para la enseñanza primaria pública fue inexistente, y solamente fue potestativa de los colegios privados que atendían a los hijos de las familias pudientes. En la década de los años sesenta floreció un movimiento higiénico-médico que ante los temores degeneracionistas modernizaron las prácticas gimnásticas y instituyeron el llamado gimnasio higiénico (Vigarello, 2005). En España estas iniciativas provenían de la dilatada campaña de propaganda del conde de Villalobos que, a la sazón, se vio recompensada por el reconocimiento de la profesión médica (Torrebadella, 2012c) y con la aportación de la gimnasia de sala del doctor Schreber (Torrebadella, 2014c). Las denuncias ante el abandono generalizado de una educación gimnástica escolar fueron fehacientes al comprobar que muchos de los países europeos oficializaban dicha materia en la enseñanza (Torrebadella, 2011d, 2014b). Aunque existieron varios intentos legislativos por oficializar los ejercicios corporales, ya fuesen con finalidades militares, higiénicas o pedagógicas, esta opción quedó ausente para la educación primaria y solamente se legisló para la segunda enseñanza a raíz de la creación de la Escuela Central de Gimnástica (1887-1892) (Cambeiro, 1997, Pastor, 1997).

En Suecia el sistema de Hjalmar Ling se presentó diametralmente opuesto a todos sus coetáneos. Sin embargo, el sistema sueco no se basaba en la formación militar, ni en el patriotismo, todo lo contrario, era un sistema fundamentado en la higiene y en la salud, es decir, dirigido a una Suecia para vivir feliz y en paz. Así, en 1813 creó el Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, una de las instituciones más modélicas y sobresalientes de todo el movimiento gimnástico europeo (Drakenberg, Hjorth, Norman, Svalling, y Levin, 1986). El sistema sueco se caracterizaba por un conjunto metódico y armonioso de ejercicios artificiales, racionales, analíticos, localizados y sencillos, que partían de una posición inicial y terminaban en una posición final (Agosti, 1948).

Durante el siglo XIX, la influencia de la gimnasia sueca en el ámbito escolar español no tuvo repercusión alguna y fue a partir del siglo pasado cuando se presentó como la alternativa higiénica y racional a la gimnástica tradicional (Torrebadella, 2013c).

En Inglaterra el párroco Thomas Arnold, en su condición de director del colegio de Rugby (1828/1841), consagró la recuperación de los tradicionales juegos ingleses (*cricket, foot-ball, tennis*, etc.) como medios de educación para la juventud. Arnold estaba preocupado ante la dejadez física y moral de los escolares, y es por ello que sistematizó un modelo de educación a través de los juegos corporales que pudiera moldearles las virtudes y el carácter. Con esta solución y sin darse cuenta, Arnold puso la primera piedra en la gestación del deporte moderno (Diem, 1966; Mandell, 1986; Ulmann, 1971; Valserra, 1944). La influencia del colegio de Rugby inspiró las premisas de la pedagogía positivista de Herbert Spencer (1820-1903), que en España se mostró a través del tratado *De la educación intelectual, moral y física* (1879).

La reputación del sistema educativo de Rugby conllevó una popularización de los juegos deportivos al resto de los *public schools* y, en pocos años, se organizaron asociaciones y numerosos campeonatos entre los jóvenes de la aristocrática sociedad inglesa (Almeida, 2003). Las nuevas prácticas, que nacían de la improvisación y de la recuperación de los antiguos juegos corporales fueron tomando protagonismo hasta fraguar la institucionalización de un movimiento deportivo que, con el beneplácito de las autoridades eclesiásticas y políticas, fue exportado por todo el mundo. El deporte fue considerado como un nuevo método de educación física y el mismo Pierre de Coubertin, que veía en la educación inglesa a una cultura superior, lo puso como ejemplo en Francia, tratando de suplantar como método de educación física el sistema gimnástico francés. En España este modelo educativo a través del deporte fue publicitado y protegido por la Institución Libre de Enseñanza (López Serra, 1998). Es hacia finales del siglo XIX cuando en España se inicia proceso hacia la incorporación de los juegos corporales y el deporte escolar en la educación física, que tiene como origen ideológico y coyuntural el “regeneracionismo” que provoca la crisis de 1898 (Torrebadella, 2014e).

Como veremos, en el caso particular de Barcelona, los métodos o sistemas gimnásticos en la educación física del siglo XIX representan los anhelos de una parte de la sociedad que intenta alcanzar, a través de la educación, progresos sociales, culturales y regeneracionistas. Las demandas de la gimnástica escolar, para atender los preceptos de la higiene y de una educación equilibrada en las escuelas públicas, van a permitir un movimiento de reivindicación de la educación física, que no estará exento de disputas técnicas y doctrinales de cómo debe de impartirse dicha educación.

## **¿Cuándo aparece la educación física escolar en Barcelona?**

Para situar los inicios decimonónicos de las actividades gimnástico-deportivas en el marco de las instituciones educativas de Barcelona, debemos precisar los diferentes tipos de escuelas y colegios de la época. En un siglo en el que se acentuaron las diferenciaciones sociales e ideológicas, los contenidos gimnástico-deportivos vinieron a marcar una identificación elitista en la enseñanza privada, ya fuese en el ámbito de la esfera laica o católica.

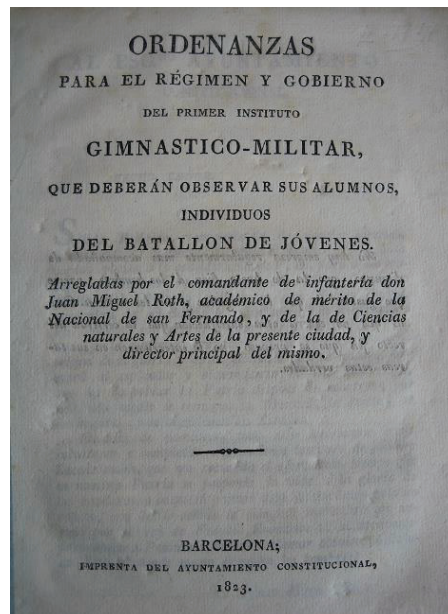
Como tendremos ocasión de tratar, la educación física en el sistema educativo oficial careció del debido apoyo legislativo y normativo. Esto es lo mismo que decir, que nada o casi nada se legisló al respecto y, que en la práctica, se prescindió de una educación física como asignatura, circunstancia que contradecía cualquier intento de renovación pedagógica (Cambeiro, 1997). Sin embargo, podemos presentar unas cuantas iniciativas que tuvieron en consideración la incorporación de las actividades gimnástico-deportivas, ya fuesen atendidas por sectores liberales y laicos, o por los ambientes más conservadores y católicos.



Tras el desastre de la guerra de la Independencia, los conflictos de precariedad económica, de debilidad de las estructuras e instituciones políticas, militares y sociales, situaba una España sumida en la miseria. La delicada y la indecisa coyuntura político-militar provocada por el absolutismo de Fernando VII, se debilitó culturalmente con el exilio de una gran parte de los intelectuales y científicos liberales. Una España preocupada por una débil defensa nacional y la falta de proyección reformista de su Monarca se encontró víctima y esclava de sus circunstancias. El absolutismo se convirtió en una rémora que privó todo tipo de iniciativas sociales. La censura intelectual y de prensa, la prohibición de la libre asociación y una dura represión a las ideas o proyectos liberales no fueron el mejor ambiente para salir de la crisis y del miedo al que estaba sometida la población. En este escenario, el sistema educativo estaba en manos de las congregaciones religiosas, de instituciones benéficas o pías y de algunos clérigos o maestros de primeras letras que ejercían la enseñanza a cambio de una mísera remuneración (Avendaño y Carderera, 1850). Es la época en que Vicente Naharro (1824: 24) citaba que abundaban las escuelas de malos maestros “sin instrucción, sin modales, viciosos y estropeados”.

En el lado opuesto, la efectiva educación institucional solamente estaba confinada como privilegio de la alta sociedad. Existían las escuelas privadas, Seminarios de Nobles, en manos de la congregación jesuita o las escuelas de Latinidad y colegios de Humanidades, creados por el Plan Calomarde de 1825, con un declarado instrumentalismo político al servicio del absolutismo (Ruiz, 1970). Asimismo, con un carácter elitista, privado y doméstico existía una educación centrada en el ejercicio profesional de institutrices o preceptores.

El paréntesis del Trienio Liberal posibilitó que algunas ciudades se aventuraran en experiencias novedosas siguiendo un modelo gimnástico instructivo-militar, como el que presentó Juan Miguel Roth (1820, 1823) en Barcelona (Monés, 1992; Sáenz-Rico, 1973; Torrebadella, 2013b, 2015). El *Proyecto gimnástico militar para la formación de un batallón local de jóvenes españoles de diez a dieciséis años de edad* de Roth trataba de recuperar la huella dejada en España por el gimnasiarca Francisco Amorós (1770-1848), que a principios de siglo había ensayado en el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806-08) de Madrid (Blanco, 1909; Piernavieja, 1960, 1962). El Instituto Gimnástico-Militar creado a instancias de Roth tenía como modelo el proyecto que en París protagonizaba el exiliado Amorós (Fernández, 2005). Roth se propuso instruir patrióticamente a jóvenes ciudadanos para servir al Estado y, en definitiva, mejorar las prestaciones de la Milicia Nacional y del Ejército. Así citaba que en la juventud barcelonesa: “Nada contribuirá a este último objeto con más eficacia, que la gimnástica, tan olvidada en nuestros días” (Roth, 1820: 1). El Instituto Gimnástico-Militar recibió el apoyo del Ayuntamiento Constitucional y, tras ligeras modificaciones, se completó con su aprobación en las Cortes españolas y la recomendación nacional del patriótico proyecto (Roth, 1823).



Juan Miguel Roth (1823). *Ordenanzas para el régimen y gobierno del primer Instituto Gimnástico-Militar, que deberán observar sus alumnos, individuos del batallón de jóvenes*, Barcelona: Imp. Ayuntamiento Constitucional. Fuente: Autor.

Las propuestas de Roth tuvieron el refuerzo de Bonaventura Carles Aribau (1798-1862) en un artículo que se ocupaba “De la gimnástica y de las artes mecánicas consideradas como parte de la educación” (1820). Al parecer, este artículo ya había sido presentado dos años antes, como conferencia, en la Sociedad Filosófica de Barcelona (Eliás, 1889). En él, Aribau criticó a los que desatendían la educación y salud del cuerpo, siguiendo una vida ociosa y poltrona de la inacción. Por ello esbozó una argumentada defensa de los ejercicios gimnásticos en el ámbito escolar, doméstico, civil y militar. Llegó a requerir al Gobierno el objeto de promover públicamente los ejercicios gimnásticos a efecto de renovar los juegos olímpicos y así ejemplarizar las buenas costumbres y virtudes (Torrebadella, 2012d, 2013b).

Aparte del citado Instituto, Joaquín Català (1821) atendía ideas educativas que iban más allá del sistema de enseñanza mutua de Bell y Lancaster. Català consideró en la educación los principios de la higiene y las aplicaciones prácticas de la gimnástica (Torrebadella, 2011b). También Aribau (1823) valoraba el juego “como un medio de desarrollar muestras facultades físicas e intelectuales y hacernos contraer desde la infancia hábitos útiles a nuestro bien estar”. Aribau consideró los juegos corporales necesarios para estimular el aprendizaje natural, instintivo y necesario al desarrollo de la infancia y del hombre. Además, entendió que el ejercicio físico proporcionaba el descanso a la fatiga mental: “Para dar este reposo necesario al espíritu son de suma utilidad los juegos del ejercicio, o gimnásticos como fueron llamados por los griegos, entre los cuales eran habidos en mayor honor que en nuestros días” (Aribau, 1823: 10-14).



Joaquín Català utilizó la gimnástica para contrarrestar la fatiga mental y el exceso de quietud en los disciplinados estudios del método de enseñanza mutua. Fuente: Joaquín Català, 1821.

A partir de 1834 con las influencias liberales de la Regencia de María Cristina fue cuando el Estado se ocupó del ambicioso proyecto para la consecución de un sistema de educación. Tal propósito recayó en Pablo Montesino, primer y principal artífice de la transformación pedagógica del siglo XIX. En 1836 Montesino se puso al frente de la instrucción pública de Estado, iniciando el período de la institucionalización del sistema educativo español. El proyecto de reformas para organizar y dotar de recursos la instrucción pública pasó por una serie de comisiones gubernamentales. La que encabezada el higienista Pedro Felipe Monlau, dictaminó la necesidad de incorporar la gimnástica para la primera y segunda enseñanza, matizando que “la educación física tan íntimamente ligada con la moral, debiera darse en Gimnasios dependientes bajo ciertas formas de Escuelas y Liceos” (Instrucción Pública, 1837: 2).

La Sociedad Fomento de la Ilustración fue creada en 1836 por el Ayuntamiento de Barcelona con el objeto de atender la educación integral de la infancia, por lo que incorporó un programa de educación física a través de los ejercicios gimnásticos. En la justificación del programa se evidencia, por primera vez y de forma singular, un trato de la educación física bajo un concepto higiénico-educativo, desligada de cualquier connotación patriótica y militar (Rodulfo, 1837). Antonio Pla como portavoz de la Sociedad mencionaba que “si Barcelona adquiere con ella un nuevo brillo, si sus hijos consiguen desde su infancia educarse con cierta preocupación, si se avanzan con la gimnasia a ser fuertes, a familiarizarse con las armas y a no temer el peligro, nuestros esfuerzos no serán vanos” (Sociedad Fomento de la Ilustración, 1836: 3).

En septiembre de 1837 la Sociedad Fomento de la Ilustración estableció el llamado Instituto Barcelonés en el convento de las Elisabets –Plaza del Buensuceso. El Instituto, que comprendía la primera y segunda enseñanza, fue un proyecto de la burguesía liberal, que deseaba disponer de un colegio como los que en el extranjero atendían la educación completa: física, moral e intelectual. El Instituto Barcelonés procuró una educación con los mejores maestros y, además, se in-

corporaron clases de baile, equitación, lucha, esgrima, juegos de sortija, tiros de pistola y de fusil, evoluciones militares y gimnástica (Sociedad Fomento de la Ilustración, 1837). En 1848 y con el nombre de Colegio Barcelonés, el citado Instituto estableció un gimnasio bajo la dirección de Bernabé Barrio, antiguo alumno de Francisco Amorós y profesor de la Escuela Militar de Gimnasia de Barcelona, que anteriormente había ejercido de profesor de gimnástica en el Colegio de Figueras (Marqués, 1986; Torrebadella, 2012a).

En 1838, la Ley de Instrucción Primaria –de 6 a 13 años –del Marqués de Somoruelos y el Reglamento de Pablo Montesino para las escuelas públicas de Instrucción primaria elemental concedieron, por primera vez, un plan de educación pública y gratuita. El currículum estableció las asignaturas: Principios de religión y moral, Lectura, Escritura, Principios de aritmética y Elementos de gramática castellana. En la Instrucción primaria superior: Mayores nociones de aritmética, Elementos de geometría, Dibujo lineal y Elementos de geografía e historia. Por consiguiente, comprobamos como el programa curricular no mencionó para nada la educación física.

La Ley dejó libertad educativa a la opción privada. Así fue como surgieron nuevos centros educativos particulares, que se diferenciaron por la mejora de los locales y recursos, además de ofrecer sistemas pedagógicos alternativos y una educación integral más acorde con la pedagogías renovadoras. En algunos colegios, la atención especial que se dio a la educación física y a la incorporación de “adorno” de la Gimnástica, puso de manifiesto el alto prestigio educativo.

En este período, la situación de la enseñanza pública en Barcelona era completamente insuficiente y deficiente. Ante la gravedad, el contexto político liberal favoreció el resurgimiento de sociedades patrióticas y filantrópicas que asumieron el reto de mejorar una situación que, de partida, presentaba importantes obstáculos. El carácter doctrinal de estas sociedades estuvo marcado por el discurso pedagógico de la educación integral, que se manifestó como el ineludible denominador común en las reivindicaciones educativas de la época.

En la educación primaria y secundaria pública no se establecieron gimnasios y tampoco existió un interés por considerar un cierto acomodo de la educación física. Las preocupaciones higiénicas y pedagógicas de Monlau quedaron de manifiesto tras un viaje a París y visitar el gimnasio de Francisco Amorós. De regreso recomendó la necesidad que el Gobierno enviase jóvenes a estudiar los pormenores de la enseñanza gimnástica de Amorós “á fin de plantear uno en la capital del reino y propagarlo á las provincias, sin descuidar sus importantes aplicaciones á las escuelas y á los colegios” (Monlau, 1840: 67). Monlau criticaba el “vacío del sistema educativo”, ya que no todas las escuelas disponían de gimnasio. Al respecto, puso como ejemplo el Colegio de Francisco Serra en Madrid y el fabuloso gimnasio que dirigía el conde de Villalobos, para que sirviese “de modelo y de estímulo a las escuelas públicas y privadas del reino que carecen de este poderoso elemento de educación física y moral” (Monlau, 1847: 476-477).

En el Colegio de Carreras en el Palacio del conde de Centellas, en el pueblo de Sant Gervasi, asistían los hijos de las familias acomodadas de la ciudad, y por ello se establecieron todo tipo de clases de “adorno”, como música, baile y gimnasia (García del Real, 1880). Se ha mencionado que Carreras incorporó la gimnasia con carácter obligatorio para todos los alumnos desde el primer año de la fundación del colegio (Roca, 1894). Años más tarde, el colegio fue equipado con uno de los mejores gimnasios de Barcelona bajo la dirección de los profesores Alfonso Vignolles y José Florencio Quadras (R. F., 1882a).

El Ayuntamiento solamente costeaba dos escuelas públicas y el déficit de escuelas gratuitas era cubierto por los padres Escolapios, las escuelas parroquiales de San Francisco de Paula y la escuela de Santa Mónica. En 1841 se estableció la fundación de ocho escuelas más de titularidad municipal. No obstante, se mencionaba que “la mayoría de la capital está a favor de los establecimientos donde se paga la instrucción, ya porque tienen más días y horas de escuela, ya porque se les figura a los padres que, pagando la mensualidad, han de estar sus hijos más bien cuidados y mejor educados” (El Amigo del acierto, 1841: 3). Ante esta situación aparecieron varias instituciones con el fin de atender, filantrópicamente, el fomento escolar de la primera enseñanza. Se destacaron la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, creada en 1844 (Rigau, 1897), y la Sociedad para Mejorar la Educación del Pueblo, fundada en 1845 (Díaz, 1851).

En esta época, uno de los referentes pedagógicos más autorizados se encontró en Laureano Figuerola (1816-1904), asignado en 1841 inspector de las escuelas de la provincia de Barcelona. En 1845 Figuerola organizó el curso preparatorio de la Escuela Normal, que oficialmente se abrió el 1 de septiembre de 1847, con la dirección de Mariano Carderera. La contribución de Figuerola a la educación física y a la aplicación de la gimnástica escolar fue a través del conocido *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta* (1841). Esta obra fue muy divulgada en la prensa de Barcelona, y además fue muy conocida y utilizada, ya que fue oficialmente autorizada y recomendada por la Dirección general de estudios. En la prensa se decía que era una utilísima obra para los docentes que les proporcionaba “aquellos conocimientos teóricos indispensablemente necesarios así para la organización de las escuelas primarias, elementales y superiores, como para su dirección y régimen interior y exterior” (Gacetín urbano, 1841: 4). Figuerola se lamentaba de la precariedad humanística y moral con la que sobrevivían los maestros y las escuelas de instrucción primaria, debido a la irresponsabilidad del anterior período absolutista, por ello publicó el *Manual* y lo ofreció como guía a la enseñanza de unos maestros, que apenas habían recibido la formación profesional adecuada.

Figuerola consideró la educación física como un deber más en el ejercicio docente. Así, se ocupó de forma especial de la salud de los niños: de la limpieza, de los accidentes, de las condiciones higiénicas de las escuelas –aire y luz–, de la duración de las clases, de la posición del cuerpo, de los castigos, de la debilidad del oído, de la debilidad de la vista y de la tartamudez. Tampoco, no se olvidó de incorporar un punto que trataba de los juegos o del arte gimnástico. Sobre ello se

preguntaba: “¿Por qué nuestros profesores llamados a ejercer su influencia sobre la mayor parte de la juventud, despreciarían un arte tan útil y cuyos elementos son tan fáciles de comprender?” (Figuerola, 1841: 183). Observamos como Figuerola recomendaba el ejercicio físico como robustecimiento de la salud pero, al mismo tiempo, aludía a los efectos terapéuticos de una gimnástica metódicamente dirigida que podía curar enfermedades. La incorporación de la gimnástica o de los juegos corporales en los métodos de enseñanza de la época no estaba contemplada. Sin embargo, se recomendaba a los maestros que proporcionasen los ejercicios y, que para el propósito, tuviesen el ingenio de reemplazar los aparatos del gimnasio por otros de más naturales, sencillos y elementales. Como ejercicios y juegos gimnásticos se recomendaban, en especial, todos aquellos que utilizaban la carrera, los saltos y la lucha.



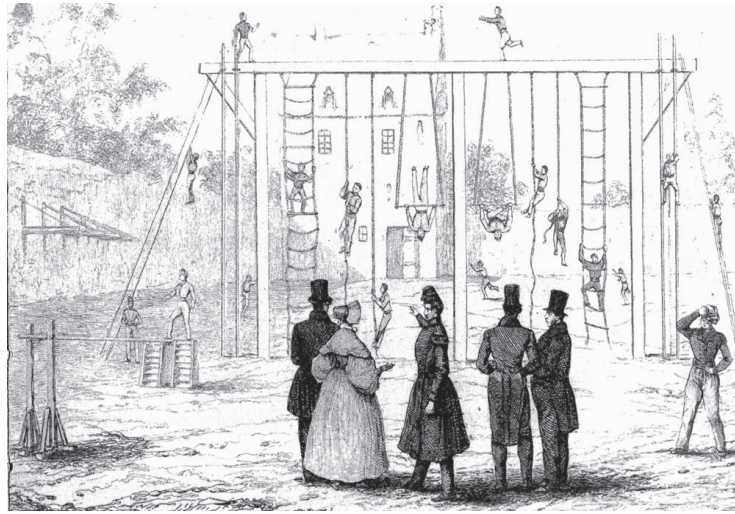
Laureano Figuerola Ballester (1816-1904). Fuente: Biblioteca Nacional

Desde la Escuela Normal de Barcelona existió una cierta preocupación por atender la educación física, como quedó refrendado con los primeros directores que se hicieron cargo de la Normal: Mariano Carderera (1847/1849) y Odó Fonoll (1849/1875). Mariano Carderera (1816-1893) y Joaquín Avendaño (1810-1886), Inspectores generales de instrucción primaria, publicaron *Curso elemental de pedagogía* (1850), obra que fue aprobada por el Gobierno para servir de texto en las Escuelas Normales y Seminarios de Maestros. El tratado se ocupó ampliamente de la educación física, argumentando que debía ser necesaria y posible en las escuelas. Para los autores la educación física tenía “por objeto la conservación de la salud y el desarrollo de los órganos del cuerpo” (Avendaño y Carderera, 1850: 52). Podemos ver que en el concepto amplio de educación física se incorporaba la higiene como parte integrante de ésta. Por esta razón, estos inspectores trataban de mitigar los efectos nocivos de la excesiva intelectualidad y la mala disposición de los edificios escolares que, además, eran censurados como la causa de muchas enfermedades escolares.

En el sentido estrictamente higiénico, criticaron la indiferencia de ciertos maestros, puesto que provocaban un abuso contraproducente de la inmovilidad de los alumnos, además de la sobrecarga, que en ellos suponía, del excesivo y continuado trabajo intelectual. Ante esta situación y como medida correctora aconsejaban ejercicios para alternar, en la misma clase, las situaciones de reposo con el movimiento; aunque matizaban que dichos ejercicios no debían confundirse con la gimnástica propiamente dicha. También recomendaron el procedimiento de las evoluciones de marchas y contramarchas del sistema de enseñanza mutua. Aunque la gimnástica no fuese oficialmente introducida en la enseñanza primaria, Carderera y Avendaño creían conveniente la incorporación de juegos y ejercicios gimnásticos, pero no como solución a los problemas anteriores, sino porque, además, contribuían a la formación integral del alumno.

Lamentablemente, las recomendaciones de estos inspectores fueron incomprendidas en la oficialidad del magisterio. Para atender las propuestas y las buenas intenciones proclamadas, por la entonces llamada “pedagogía moderna”, se hacía necesaria una atención a la educación física. Sin embargo, se echaban en falta algunos medios tan importantes como la incorporación de un profesorado especialista, que fuera capaz de formar a los alumnos de las Escuelas normales y una literatura gimnástica de calidad que ofreciera información y soporte técnico (Torrebadella, 2013a). Estos medios, carentes aún en España, fueron muy pronto cubiertos en Barcelona.

Superada la primera mitad del siglo, los colegios más elitistas fueron tomando conciencia del beneficio educativo e higiénico al incorporar la gimnástica entre la oferta de las clases de “adorno”. Así, algunos colegios se publicitaron indicando atender una completa educación física, intelectual y moral, como el de San Buenaventura (c/ Regomir, núm. 14), que dirigía el presbítero franciscano Francisco de Asis Mestres, y que en 1850 incorporaba los ejercicios gimnásticos, con objeto de mantener el equilibrio entre el desarrollo físico y el de la inteligencia. El colegio dispuso de un gimnasio al aire libre, conocido también como pórtico estilo “Amorós”, en el que los alumnos se ejercitaban luciendo un vestido a propósito (Colegio de S. Buenaventura, 1857).



Gimnasio al aire libre conocido como pórtico estilo “Amorós”. Fuente: *France pittoresque*, 1835, t. I, p. 67.

Aparte de los colegios propios de Barcelona, existieron otros que se ubicaron en poblaciones vecinas con la intención de prestar educación a los hijos de la burguesía. Uno de estos fue el Colegio de Cataluña, que fundó y dirigió en 1855 el padre Hermenegildo Coll de Valldemia (1810-1876), en las afueras de Mataró y que fue conocido como colegio de Valldemia. En él se atendió una educación de primera línea, muy parecida a la de los mejores colegios extranjeros (Coll, 1855). El padre Coll estuvo influenciado por los *Colleges* ingleses, que según parece había visitado. El Colegio dispuso de un espacioso campo de recreación y un excelente gimnasio al aire libre, con el objeto de tratar la educación física bajo el método del valenciano Francisco Amorós (Colegio Valldemia, 1877). En 1888 los Hermanos Maristas se hicieron cargo del Colegio manteniendo la educación física en el programa de estudios (Gurrera, 2004).



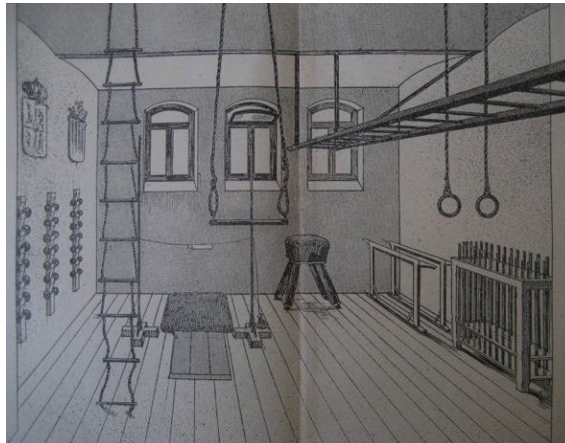


Zonas de juego y gimnástica del Colegio Valldemia de Mataró (1877). Fuente: Colegio Valldemia, 1877.

Podemos admitir que a partir de 1860 se desató en toda España una creciente instalación de gimnasios higiénicos, favorecida por el estímulo y el mutuo interés entre la asociación de profesores de gimnásticas y médicos (Pastor, 1997; Torrebadella, 2014c). Asimismo, un Reglamento General de Colegios de 1861 facilitó que algunos colegios privados e Institutos de segunda enseñanza estableciesen sus propias clases de gimnástica como asignatura extraordinaria o de “adorno” (Torrebadella, 2012c).

En estos años, en Barcelona eran conocidos profesores de gimnástica que, aparte de su gimnasio, también ofrecían servicios a los mejores colegios. Entre estos profesores se destacan Alfonso Vignolles, Joaquín Ramis, Florencio Cuadras, Juan Estrany, José García, Antonio Moratones, Antonio Rovira, Luis Vall o Francisca Vall (Torrebadella, 2011a). Puede afirmarse que todos los buenos colegios privados disponían de profesores de gimnástica y de algún espacio habilitado como gimnasio (Lladó, 1868). Revisando la prensa de la época, a través de los anuncios y de otras informaciones, hemos localizado la presencia de clases de gimnástica en numerosos colegios, la mayoría de ellos con gimnasio propio. Entre 1871 y 1879 localizamos estos gimnasios en: Colegio de San Juan, Colegio Galavoti, Colegio Ibérico, Colegio de Santo Tomas, Colegio

Mercantil, Colegio Vilar, Seminario Conciliar, Escuelas Pías, Colegio de Pedro Antiga, Colegio Carreras, Colegio de Santiago Vilar, Colegio Politécnico, Casa de la Caridad, Colegio de San Luis (A. V., 1882; R. F., 1882; Anuncios en *La Convicción*, 1871 y 1872). Sin embargo, en referencia a estos gimnasios se citaba que el único que tenía una higiene adecuada y que sus clases eran obligatorias, para todos los alumnos, era el de Carreras que dirigía David Ferrer (R. F., 1882).



Gimnasio de una escuela de primera enseñanza: “Las anillas y el trapecio sólo deben emplearse a juicio del profesor según las condiciones del educando”. Fuente: desconocida. Propiedad del autor.

La educación física también llegó a las doctrinas pedagógicas de la Iglesia, atendiendo el aforismo clásico del *mens sana in corpore sano*, que ya contemplaba el Arzobispo Antonio María Claret (1865) en *El Colegial o seminarista* (1861), en donde aportaba consideraciones preceptivas en torno a la educación física.

En 1876 encontramos la aceptación de la gimnástica clásica en la figura del Obispo de Barcelona, Joaquín Lluch Garriga. Ello vino explicitado a través de una obra del catedrático de Anatomía de la Universidad de Barcelona, José Letamendi. Con el título *La Gimnástica cristiana*, Letamendi (1876) introdujo un nuevo enfoque para interpretar el culto a la parte física del cuerpo. Proscribía todos aquellos ejercicios llamados de salón y que utilizaban aparatos como las anillas, trapecios, paralelas o escaleras. No obstante, llegó a detallar una relación de ejercicios entre los que se encontraban muchos de los juegos populares o “deportes” de la época: carreras, saltos, lanzamientos, luchas, dardos, pelotas, esgrima, bolos, danzas gimnásticas, equitación, natación, esgrima, boga, onda, etc., todos ellos identificados para atender el desarrollo fisiológico y anatómico de los diferentes sistemas (Sanvicens, 1996).

En Barcelona, la primera noticia que localizamos sobre la enseñanza de la gimnástica en colegios de congregaciones católicas señala a David Ferrer Mitayna (1848-1901), que en 1876 se encargó

de la dirección de las clases de gimnástica del Seminario de las Escuelas Pías y del Colegio de San Antonio (David Ferrer, 1901). A partir de entonces, prácticamente todos los colegios de las congregaciones religiosas establecieron sus respectivas clases de gimnástica, con la incorporación de los mejores profesores de la ciudad. Entre estos colegios podemos citar los padres escolapios en el Colegio de Sarrià y el Colegio de San José de Calasanz; los colegios de los hermanos de las Escuelas Cristianas, Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova y Colegio Condal; los colegios de la congregación jesuita Colegio de Caspe y Colegio de los Jesuitas de Sarrià. En el último cuarto del siglo XIX no se podía concebir en Barcelona un colegio de prestigio sin su debido gimnasio y clases de gimnástica con un reconocido profesor.



El profesor David Ferrer Mitayna (1848-1901), profesor de gimnástica con título oficial. Fuente: *El Gimnasta Español*, 1882.

En cuanto a los colegios públicos o escuelas municipales dependientes del Estado, no se contemplaba ninguna presencia de la gimnástica, puesto que la ley oficial había prescindido de dicha posibilidad. Sin embargo, la urgente necesidad en incorporar los ejercicios gimnásticos en la escuela primaria fue siempre una preocupación explícita de los profesores de gimnasios, de algunos médicos y de maestros. Ante esta situación surgieron algunas iniciativas aisladas que trataron de higienizar el ambiente educativo de las escuelas municipales.

En 1879 el profesor Josep Clos se ofreció para impartir clases de gimnástica en las escuelas públicas de Sabadell sin percibir sueldo alguno hasta 1883 (Torrebadella, 2014a). En 1881 en Zaragoza se establecieron clases de gimnástica escolares, en el gimnasio de Pascual Poblador –con un sueldo anual de 1.500 ptas.– y bajo la prescripción facultativa de un Médico, que indicaba cuáles eran los niños más urgidos de las escuelas municipales que necesitaban concurrir a dichas clases; la primera, a las siete de la mañana y, la segunda, a la una del mediodía. En el curso de

1883/84 se suprimió, por razones de presupuesto, la dotación al profesor de gimnástica, no obstante, se insistió en la creación de gimnasios en las respectivas escuelas. En 1885 se instalaron seis gimnasios bajo la dirección del distinguido profesor de gimnástica César Fernández, propietario de uno de los gimnasios más reputados de la ciudad (Domínguez, 1989).

En estos años descubrimos otros municipios como Barcelona, Santander, Bilbao, Vitoria, Madrid, Sevilla o San Sebastián que otorgaban subvenciones a los gimnasios para cubrir las necesidades de educación física de las escuelas municipales (Fernández, 1886; Domínguez, 1989).

## **La presencia de la gimnástica en las escuelas públicas del Ayuntamiento**

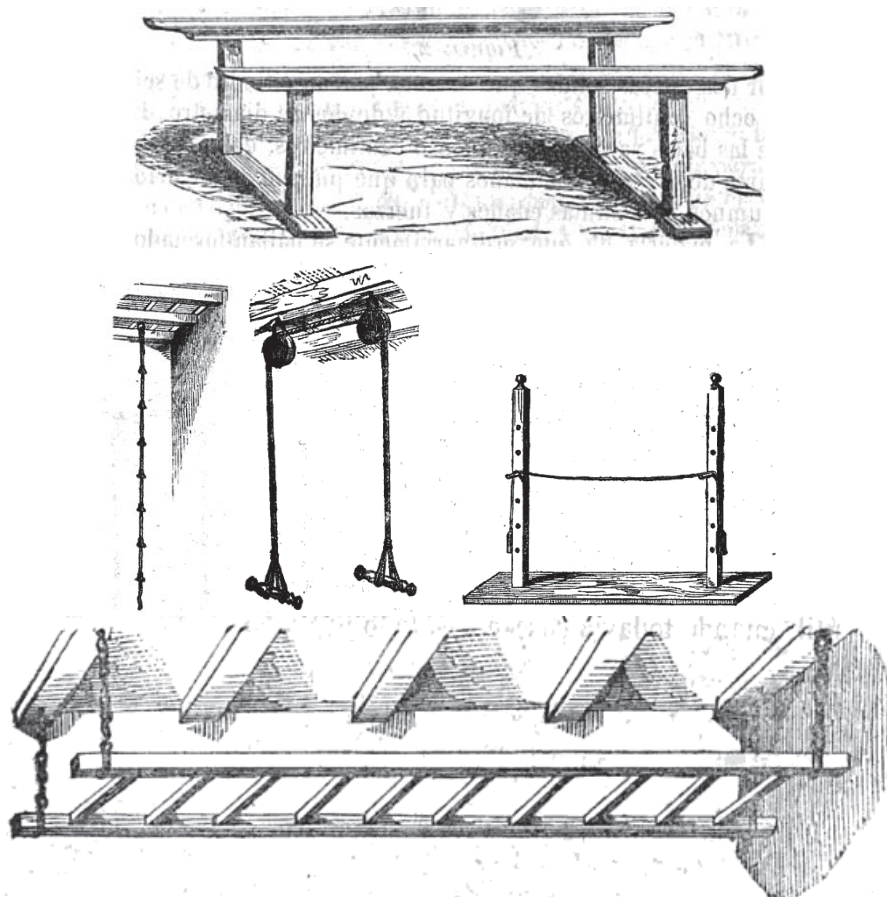
### **Hacia los primeros pasos**

El higienista Monlau (1864) percibía como las prescripciones higiénicas acerca de la educación física iban tomando consideración social y participaban como contenidos en la enseñanza de algunos de Colegios. Sin embargo, argumentaba que aún había que generalizar más la educación física, tal y como estaban realizando las naciones cultas.

En 1865 Joaquín Ramis fue nombrado profesor de gimnástica en la Escuela Normal de Barcelona impartiendo clases libres y gratuitas, contando para el gimnasio que disponía en la Plaza Nacional, 3 (Monés, 1997). Años más tarde, Ramis (1888), elaboró un *Programa de gimnasia en general y de la gimnasia higiénica, médica y utilitaria*. Ramis (1888: 15) criticaba el poco reconocimiento de la gimnástica, especialmente por la falta de dirección en los gimnasios, que solían estar a cargo de engañosos maestros, que sin método alguno aplicaban el ejercicio físico “por las vías del saltimbanco, y con fines puramente acrobáticos”. Asimismo, reprochó la denominación de los gimnasios, mal llamados higiénicos, que gracias a su publicidad obtenían clientes entusiastas, expuestos a los peligros de una mala dirección.

Según Lladó (1868), hacia 1865 Julián López Catalán (1834-1891) incorporó la gimnástica en la Escuela modelo de Párvulos, instalando además un completo gimnasio con el material necesario para desarrollar una cuidadosa educación física. Comprobamos que el método gimnástico aplicado en él, atendía a una cierta influencia del método de Amorós, puesto que el material que se precisaba correspondía con el típico gimnasio infantil que predominaba en la época. Algunos de estos aparatos fueron descritos por Julián López (1864) en el tratado *El arte de educar*. En esta obra extendía un capítulo a los “juegos de desarrollo muscular”. Los juegos eran sencillos ejercicios físicos de carácter lúdico, con el objeto de fortalecer los diferentes grupos musculares. Algunos eran de imaginación e imitación que solían ir acompañados de cantos. Asimismo, dejaba a la elección del maestro la posibilidad de instalar un pequeño gimnasio, evitando aquellos aparatos demasiado peligrosos para los párvulos: trapecio, columpio, anillas, trampolín, percha y esca-

la vertical y oblicua. En cambio, eran considerados útiles: las paralelas, los pesos, los estribos, el saltador, la cuerda de nudos, la báscula, la plancha, la escala horizontal y la cuerda móvil. De todos estos aparatos se realizaba una detallada descripción y el modo de ejecución de los ejercicios, matizando algunas salvedades en cuanto al sexo femenino.



Aparatos gimnásticos propuestos por Julián López en *El arte de educar* (1864)

Julián López consideraba que la gimnástica debía ser educativa y por ello había que encauzarla hacia esta dirección, evitando los riesgos que conllevaban la utilización de algunos aparatos, que podían desencadenar en un uso indebido y desagradables consecuencias. Para González-Agàpito (2004), Julián López representó uno de los pilares de la renovación pedagógica del siglo XIX.

En Barcelona Joaquín Lladó (1868) publicó *Nociones de gimnasia higiénica, aplicables a las escuelas de instrucción primaria de uno y otro sexo como elemento de educación física y de utilidad en todas las edades y para todas las clases de sociedad*. Según el autor, para poder redactar la obra visitó algunos de los principales gimnasios de Madrid y París. El libro fue muy reconocido y divulgado por el Magisterio de instrucción primaria y la Librería de Julián Bastinos, que se definía como la editorial educativa más prestigiosa de la época (A., 1868). Esta obra fue el pri-

mer tratado importante de educación física escolar que se publicó en España (Torrebadella, 2009; Torrebadella y Olivera 2012).

Lladó advertía sobre el grave error del inmovilismo escolar. Consideraba útil la aplicación de la gimnástica en la escuela por ser ventajosa a la salud y al desarrollo del niño, permitiendo la necesidad natural de la expansión física y del juego. Además, indicaba como el ejercicio físico proporcionaba el descanso a la fatiga intelectual y concedía mejores aptitudes para el estudio. Consecuentemente, Lladó criticó la legislación educativa vigente, puesto que no proporcionaba a los ejercicios físicos y juegos corporales la condición oficial de asignatura escolar.

Las propuestas de Lladó estaban inspiradas en el modelo gimnástico de Amorós. La utilización de aparatos como escaleras, anillas, trapecios, paralelas, cuerdas o perchas eran el complemento educativo de las clases de gimnástica, tanto para las escuelas de párvulos, de primera y segunda enseñanza. En la aplicación técnica de la gimnástica sorprende su simplicidad, puesto que apenas existían diferencias para las propuestas de uno u otro sexo, ni tampoco para las diferentes edades. Propuso un plan para el desarrollo de la gimnástica en las escuelas de párvulos y primera enseñanza. Para ambos niveles educativos recomendaba la descripción de un gimnasio con su material: Paralelas fijas, escalera oblicua estrecha, aparato para abdominales, anillas, barra horizontal, picadero, dos perchas verticales, una cuerda vertical lisa, una cuerda vertical con nudos, pesos de hierro del aparato para contracciones: dos de 1 Kg., dos de 2 Kg., dos de 4 Kg., una docena de pesos de 1 Kg., media docena de pesos de 2 Kg., y media docena de pesos de 3 Kg.

El tratado de Lladó se correspondía con la proliferación de gimnasios higiénicos con los que ya contaba la ciudad. Ello evidenciaba que existía toda una corriente a favor de la gimnástica higiénica que se ocupaba en divulgar sus beneficios y, así marcar su distanciamiento ante la gimnástica funambulesca o acrobática, que tanto preocupaba a los padres de familia. Como ya hemos visto, esta corriente higiénico-pedagógica de la gimnástica posibilitó que su enseñanza se incorporase en algunos colegios privados, ya fuera en el currículo o como clases de “adorno”. Asimismo, el hecho que un elevado número de colegios de buena reputación demandaran los servicios de reconocidos profesores de gimnástica y, a la vez, estableciesen gimnasios, no dejó pasivos a los responsables de la higiene y educación pública municipal. A pesar de la desatención oficial de la gimnástica escolar por parte del Gobierno, el Ayuntamiento de Barcelona trató de suplir las carencias de la enseñanza con el objeto de consumir una educación mucho más amplia.

En 1871 se estableció una Comisión, presidida por el doctor e higienista Carlos Ronquillo (1838-1900), encargada de informar del proyecto que promovía la Asociación de Padres de familia, para el establecimiento de una escuela de gimnástica higiénica y doméstica. El dictamen de la Comisión fue presentado por Francisco Sala, maestro de instrucción primaria, a la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción.

Según Carlos Ronquillo (1876), el maestro Francisco Sala aplicaba entre sus alumnos de primera enseñanza el método alemán o de gimnasia de sala del Dr. Schreber (Torrebadella, 2014c), al que prefería por encima del método de Amorós o de la gimnasia sueca (Lladó, 1876). Entre los vocales ponentes de la Comisión se encontraba el doctor Ramón Coll y Pujol (1845-1915), catedrático de Fisiología de la Universidad de Barcelona y, más tarde, alcalde de Barcelona en varias ocasiones.

### **El Ayuntamiento toma una decisión**

Sin embargo, el Ayuntamiento ignoró los dictámenes de la Comisión y las clases de gimnástica en las escuelas públicas tuvieron que esperar varios años más. En 1880 fue cuando definitivamente Eusebio Ferrer se hizo cargo de las clases de gimnástica en las Escuelas Municipales de Barcelona cobrando una pequeña retribución por alumno (A. V., 1882). Hacia 1885 se nombró profesor a Miguel Gibert, propietario de otro gimnasio higiénico en la c/ Ramón del Call, 8. Así, durante cierto tiempo, el Ayuntamiento satisfacía una subvención para que algunos gimnasios de la ciudad atendiesen la necesidad de ejercicio físico de los escolares de las Escuelas Municipales.

David Ferrer (1883) informaba del sentido y la preocupación popular sobre los ejercicios gimnásticos; pues parecía persistir la idea, que la gimnasia tenía mucho de acróbata. Por ello, David Ferrer se ocupó de ilustrar las ventajas y utilidades que la gimnástica proporcionaba al organismo y, al mismo tiempo, trató de alejar los temores que ejercía en las clases populares: “la gimnasia no es lo que imagináis, no va a hacer de vuestros hijos unos acróbatas ni unos Hércules extravagantes; no pretende formaros más que un hombre” (Ferrer, 1883: 6).

Los diferentes medios de educación física escolar, como la gimnástica o los juegos libres, a lo largo de todo el período se presentaron como una alternativa pedagógica de incuestionable valor higiénico y moral. En ocasiones, las diferencias metodológicas y técnicas llegaron a confusiones y enfrentamientos. Como veremos, la opinión y la aplicación metodológica del juego libre, entendido como la mejor “gimnástica” posible, no estuvo alejada de cierta controversia en los debates doctrinales:

En nuestros días, la educación muscular ha llegado a un verdadero estado de confusión. Si bien los higienistas se hallan acordes, con respecto a la importancia beneficiosa que tienen para la salud los ejercicios musculares, discrepan en el modo como deben aplicarse estos ejercicios.

Mientras unos creen que los movimientos espontáneos y libres están más identificados con la organización humana, otros dan mayor importancia a los ejercicios metódicos, aplicados más o menos extensamente. (Pons y Martínez, 1885: 83-84)

El segundo Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona coincidió con la Exposición Universal. Como es conocido, en la Exposición se presentaron importantes manifestaciones gimnásticas y deportivas, además de una destacada intervención de la recién abierta Escuela Central de Gim-

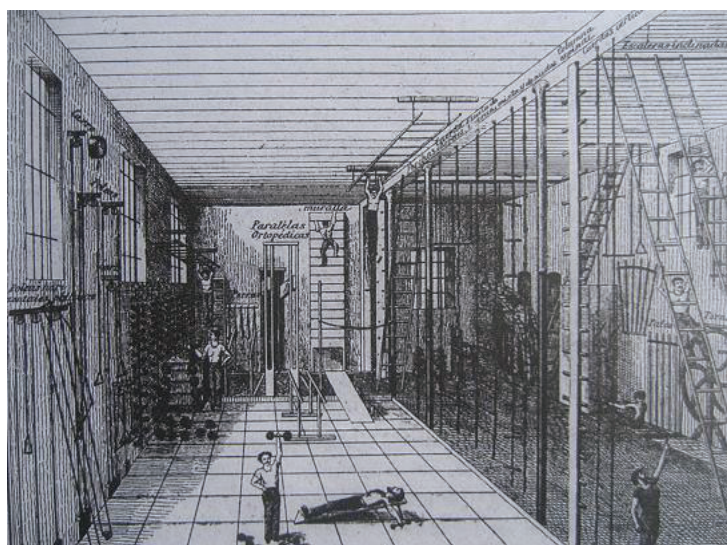
nástica, la cual consiguió una medalla de oro (Serrano, 1889). El Congreso Pedagógico también coincidió con la publicación del *Tratado de educación escolar* de Agustín Rius (1837-1912), presidente de la Asociación de Maestros Públicos de Barcelona y presidente del Comité Ejecutivo del Congreso (Rius, 1888). Rius se manifestó junto a los representantes de la Institución Libre de Enseñanza a favor de incorporar urgentemente los ejercicios gimnásticos en las escuelas, a fin de proporcionar un cuerpo “sano y robusto” (Congreso Nacional Pedagógico, 1888). De igual modo, criticó el tratamiento educativo infantil, que sometía al alumno a un sistema “infanticida” reprimiendo las necesidades físicas en el desarrollo de la niñez; las pésimas condiciones de los edificios escolares y de la poca salubridad e higiene que poseían, y la excesiva preponderancia concedida al dominio intelectual, en decremento del físico y del ejercicio corporal (Rincón, 1983).

En 1888 el Ayuntamiento propuso la enseñanza gratuita de la gimnasia a cien alumnos de las escuelas municipales a su cargo. Para ello, otra vez, se contrató a Miguel Gibert, que recibió por la labor un sueldo de 100 pesetas mensuales. Los alumnos asistieron durante todo un curso escolar al gimnasio que poseía este profesor en la c/ Arco de San Ramón del Call (De la gimnasia escolar en los municipios, 1895).

En este año, en *La Vanguardia* algunos artículos demandaban la imperiosa presencia de los ejercicios físicos en la educación, argumentando los beneficios higiénicos que ello reportaba para lograr el equilibrado desarrollo de la infancia y la juventud (La educación de los niños, 1888).

Un año más tarde, se presentó una proposición escrita por los señores Rich, Vallés y González solicitando que el municipio acordase el nombramiento de diez profesores de gimnasia para que se ocupasen de las escuelas municipales. Se proponía que estos profesores fuesen también los encargados, todos los años, de organizar exámenes públicos para observar los adelantos y ofrecer premios a los alumnos que más se distinguiesen. La propuesta fue bien acogida por el alcalde Juan Coll Pujol, que ya había participado en 1871 en la Comisión que presidió el doctor Carlos Ronquillo. Esta vez, pero, la decisión y potestad del señor alcalde fue decisiva para valorar afirmativamente la creación de nueve plazas de profesores municipales de gimnasia (Sesión del Ayuntamiento, 1889b).





Miguel Gibert, propietario del gimnasio higiénico en la c/ Ramón del Call, 8. Fuente: *Los Deportes*, 1903.

Parece ser que bajo la iniciativa de Juan Coll –alcalde durante los períodos de julio 1884 a diciembre de 1885/ julio de 1890 a julio de 1891 / noviembre de 1900 a marzo de 1901 / julio de 1909 a noviembre de 1909–, existió una considerable planificación municipal para atender la educación física de las escuelas públicas. Desde *La Vanguardia* se ofrecía todo el apoyo incondicional de la prensa para que se desarrollase la citada proposición y no sucediese, como en tantas otras nobles causas municipales, que lamentablemente caían en papel mojado (Notas locales, 1889c).

Finalmente, el Ayuntamiento aprobó la propuesta por la que se creaban nueve clases municipales de gimnasia. Esta iniciativa situaba al Ayuntamiento catalán a la cabeza de los municipios que se adelantaron a cubrir el vacío de la educación física en la legislación sobre Primera enseñanza. En cierto modo, consistía en establecer un proyecto que trataba de solucionar el llamado “problema de la educación física” (Sesión del Ayuntamiento, 1889a: 2).

Posteriormente se concretaron los colegios que debían ir a cada uno de los gimnasios, en horario de once a doce de la mañana, y otras observaciones de interés. Asimismo se especificó que no podían asistir a las clases de gimnástica los menores de ocho años y se recordó a los directores que estaban obligados a invitar a sus alumnos a dichas clases. Los médicos del Ayuntamiento fueron asignados como los encargados de realizar las inspecciones facultativas de los locales destinados a los ejercicios gimnásticos y del uso apropiado de los aparatos. Los gimnasios escogidos fueron: c/ Lauria, dirigido por Miguel Gibert; Plaza Real, dirigido por Joaquín Ramis; c/ Rull, dirigido por Ignacio Melé; c/ Montjuïc del Carmen, dirigido por Francisco Solé; c/ San Ramón del Call, dirigido por Miguel Gibert; c/ Duque de la Victoria, dirigido por Eduardo Tolosa; c/ Ronda Universidad, dirigido por Gonzalo Moratones; Pasaje de la imprenta Tasso (Arco

del Teatro, núm. 21 y 23), dirigido por Luis R. Borés; Plaza Cataluña, dirigido por Sebastián Pardini; y c/ Canuda, dirigido por Fidel Bricall (Notas locales, 1889a). Sin embargo, aunque se manifestó que durante el mes de diciembre asistieron a las clases de gimnasia 502 alumnos, la prensa no opinaba lo mismo (Notas locales, 1890a). Al respecto unos meses más tarde *La Vanguardia* citaba:

A pesar de las excitaciones que la prensa ha hecho a la comisión de Fomento de este Ayuntamiento para que procurase que los niños de algunas escuelas municipales asistiesen a clases de gimnasia creadas por dicha corporación, continúan aun sin asistir, y sin que el ayuntamiento haya hecho hasta ahora nada para que los maestros cumplan el plan, dejando salir a sus alumnos de la escuela a la hora que el ayuntamiento dispuso tuviesen la clase. (Notas locales, 1890b: 2)

### **El inicio de un período de críticas continuadas**

Varias opiniones de representantes del sector higiénico-médico aconsejaron en cuanto a la organización, métodos y procedimientos que habían de adoptarse en los gimnasios municipales. Una de estas opiniones provino del Dr. Amos Dellaphar (1890: 2), el cual se pronunciaba preocupado por la falta de “reglas, métodos y procedimientos en las escuelas de gimnasia, a fin de normalizar los ejercicios e impedir que, dada la presencia que se da a la gimnasia con aparatos cubísticos, coloque a los niños en circunstancias apropiadas para accidentes”. Esto suponía una crítica a la revisión técnica de los procedimientos metodológicos utilizados por algunos de los profesores. Dellaphar (1890: 2) indicaba que “al establecer escuelas municipales de gimnasia se ha hecho sin orden y sin reglamentación, de ahí, que no den los resultados que debían esperarse”. Ciertamente el proyecto dejaba mucho que desear. En el caso de la asistencia a los gimnasios municipales, aún y siendo gratuita, no superaba el 20 % de los alumnos concurrentes a las escuelas de la ciudad. Ello se agravaba, todavía más, puesto que las niñas estuvieron excluidas de los beneficios de la gimnasia.

Dellaphar pedía que el Ayuntamiento debía conferir el carácter obligatorio de la gimnasia, tal y como lo estaban realizando aquellos países que marchan decididamente por las vías del progreso. Además se aconsejaba el reconocimiento previo y facultativo de los alumnos antes de ingresar a las escuelas de gimnasia, ya que solamente un médico era el que podía prescribir o proscribir los ejercicios correctamente al desarrollo infantil.

En estos años, las escuelas municipales dispusieron de la acreditación técnica de los mejores gimnasios y profesores de la ciudad. Entre este elenco de gimnasiarcas podemos citar a Eusebio Ferrer, Eduardo Tolosa, Jaime Gibert, Pedro Gibert, Sebastián Pardini, Eduardo Alesson, Antonio Rovira o Emilia Colomer, que finalmente se ocupó de las clases de gimnasia para niñas. Alguno de los profesores que hemos podido constatar dispuso del título de médico, como Joaquín Ramis Amigó que se licenció en medicina siendo profesor municipal de gimnasia (Crónica,

1890). Joaquín Ramis era el hijo del conocido gimnasiarca Joaquín Ramis Taix, director de uno de los primeros gimnasios higiénicos de Barcelona (Balius, 1985).

En 1894, el Ministro Pidal estableció la obligatoriedad de los paseos escolares y las excursiones instructivas para la enseñanza primaria. Ello sirvió para que en muchas escuelas, éste fuera el único y escaso medio de educación física (Cambeiro, 1997). Alcántara García (1896: 423), ante la falta de espacios recreativos apropiados para la enseñanza de la educación física en las escuelas públicas, expuso como solución el programar excursiones semanales al campo. De este modo los maestros podían actuar de forma higiénica, con el objeto de realizar los juegos corporales al aire libre. Asimismo, proponía combinar esta medida en la misma escuela con el complemento de la llamada gimnasia de sala.

El sistema gimnástico adoptado en las escuelas municipales aún recibía las críticas que provenían del ámbito higiénico-pedagógico. El Dr. Fernando Sojo (1896: 4) publicó un extenso artículo en *La Vanguardia* en donde ponía evidencias al método gimnástico utilizado en la “educación física de nuestros hijos”. Se decía que los alumnos de las escuelas de Barcelona practicaban ejercicios gimnásticos en gimnasios cerrados, poco ventilados, e incluso algunos de ellos ubicados en sótanos. Se argumentaba que, higiénicamente, la gimnástica practicada, a modo de trabajo muscular en paralelas, barras, trapecios y otras máquinas, solamente conseguía un desequilibrio del desarrollo infantil. En contrapartida, el articulista proponía reconvertir el método de educación física, considerando ejercicios en forma de juegos y movimientos naturales al aire libre, tal y como ya se estaba haciendo en países como Inglaterra, Bélgica, Alemania o Francia; países que habían substituido la gimnasia de aparatos y el maestro de gimnasia, por un campo y un maestro de juegos. A propósito, el Dr. Sojo criticaba al Ayuntamiento, puesto que no pensaba en la adecuación de grandes espacios para la educación física, lugares apropiados para que los niños y los adolescentes pudiesen entregarse al juego. En este sentido se advertía que la habilitación de campos de juego también era un aspecto de consideración en la salud pública y en la mejora higiénica de la ciudad.



Vestidos de gimnástica para niños (*La Última Moda*, 1898). Fuente: Biblioteca Nacional

Las críticas del Dr. Sojo fueron contestadas por David Ferrer (1896), profesor de Gimnástica del Instituto, que salió en defensa del Ayuntamiento, argumentando que en el proyecto de la educación física municipal se habían considerado las medidas más apropiadas a los recursos disponibles y a las dificultades que se presentaron.

Hacia finales de siglo, la Asociación Catalana de Gimnástica también se interesó por los avances de las escuelas municipales de gimnasia. Así lo manifestó una comisión de representantes ante el alcalde, aprovechando el oportuno apoyo que también solicitaban del Ayuntamiento para el Certamen nacional de esgrima que deseaban organizar en Barcelona (Notas locales, 1898). Posteriormente a esta reunión, la Asociación Catalana de Gimnástica acordó con el Ayuntamiento ofrecerse para impartir clases de gimnástica, completamente gratuitas para los niños pobres y más necesitados, poniendo a disposición tres de sus mejores profesores como eran Francisco Solé, Joaquín Monrás y José Muntaner (Notas locales, 1899).

En estos últimos años, los enfrentamientos metodológicos y doctrinales de los debates que suscitaban los llamados problemas de la educación física levantaron numerosas opiniones. La mayoría de ellos abogaban por cambiar el sistema tradicional de educación física e imitar algunos los ejemplos regeneracionistas del extranjero, que tanto éxito estaban obteniendo, como en el caso del sistema educativo inglés, que primaba la formación a través del deporte (Torrebadella, 2012d, 2012e).

El doctor José Roviralta (1898) proponía el abandono de la gimnasia propiamente dicha, al considerar que los ejercicios regulares y ordenados de forma disciplinada, ruda y mecánica, que se verificaban en los gimnasios cerrados con todo tipo de aparatos, tenían pocas ventajas higiénicas. Como alternativa para cambiar el sistema gimnástico educativo utilizado en las escuelas de Barcelona, puso como ejemplo el modelo anglosajón de los deportes al aire libre.

En abril de 1899 una comitiva encabezada por el Dr. Rodríguez Méndez y representantes de la Asociación Catalana de Gimnástica, Federación Gimnástica Española y *Los Deportes*, que era la revista portavoz de estas entidades (Torrebadella, 2012b), visitó el alcalde Dr. Bertomeu Robert. Éstos le entregaron un documento solicitando atendiese a trámite “los asuntos de capital importancia y verdadero interés relacionados con las prácticas gimnásticas” (Petición razonada, 1899: 145). Entre estas peticiones había la obligación de crear y asistir a las clases de gimnástica en las escuelas, la organización de campos y plazas de juego, la organización de concursos gimnásticos, el establecimiento de paseos y colonias escolares veraniegas, el fomento de instituciones post-escolares –o actividades extraescolares–, etc.

Del mismo modo, Federico Climent (1900: 4) en *La Vanguardia* analizaba con detalle las singularidades de la educación física y trataba de persuadir de la “superioridad intrínseca del juego

sobre la gimnasia”. Por ello Climent defendía el modelo educativo inglés, que se iniciaba a la edad infantil en las escuelas y que continuaba en la edad juvenil en las Universidades.

A principios del siglo XX, los problemas en torno a las escuelas municipales de gimnástica y la ubicación de campos deportivos y de gimnasios al aire libre continuaron persistiendo. Una vez más, los representantes de la Federación Gimnástica Española de Barcelona solicitaron al alcalde Pujol y Coll, el destino de varios espacios urbanos “con algunos aparatos de gimnasia para que los niños pudiesen jugar y desarrollar sus fuerzas físicas” (Crónica local, 1900: 2). Concretamente se pidieron que estos gimnasios al aire libre fueran ubicados, uno en el Parque de la Ciutadella y, otro, en el solar propiedad del Ayuntamiento cerca del mercado de la Concepción, en la esquina entre las calles Bruch y Valencia. Sin embargo, la propuesta no llegó oficialmente al consistorio municipal hasta 1902, cuando el alcalde Juan Amat autorizó una Comisión que estudiase la proposición de “que en la plaza de armas de la Ciutadella se establezca una plaza que pueda ser utilizada para juegos de gimnasia” (En las casas Consistoriales, 1902: 2). El parque de la Ciutadella ya funcionaba como el escenario de numerosas exhibiciones y certámenes de gimnástica; lugar en donde tanto los gimnasios, asociaciones, colegios o cuerpos militares de la ciudad, participaron demostrando sus progresos en la gimnástica artística o higiénica.

De forma oficial, la educación física en la escuela primaria se introdujo en el gobierno Liberal del presidente Sagasta, por el R. D. de 26 de octubre de 1901, del Ministerio de Instrucción Pública. La asignatura pasó a llamarse “Ejercicios corporales”. No obstante, la carencia de medios, de instalaciones o de profesorado adecuado hizo que se impartiera muy rudimentariamente e irregular (Cambeiro, 1997).

En 1905 el Ayuntamiento todavía no había establecido un programa que garantizase el acceso de todos los alumnos a las clases de gimnasia, aún y cuando continuaba pagando a varios profesores para que impartiesen la enseñanza en sus respectivos gimnasios (Sports, 1905). Años más tarde, ante la continua precariedad de la educación física en la primera enseñanza y para reivindicar una mayor atención al problema, todavía se continuaban poniendo en evidencia los buenos resultados que habían proporcionado los gimnasios o escuelas municipales de gimnástica, con directores técnicos retribuidos por los ayuntamientos en poblaciones como Barcelona, Sabadell, Zaragoza, Santander, Sevilla, Badajoz, Bilbao, Madrid, Ciudad Real, Córdoba, Alcoy o San Feliu de Guixols (Masip, 1908; Niño, 1915).

## Conclusiones

Barcelona fue la primera ciudad española que se embarcó en promover un proyecto de educación física pública para la escuela primaria haciéndose cargo presupuestariamente del coste de profesores especializados.

Los continuos cambios consistoriales a la cabeza del ayuntamiento no facilitaron el entendimiento de muchos planes. Entre 1871, año en que la alcaldía de Soler Matas estableció la Comisión, presidida por el doctor Carlos Ronquillo, para estudiar una organización de clases de gimnástica higiénica a beneficio de las escuelas públicas, y el año 1900, existieron 29 cambios de alcaldía. Es decir, que prácticamente cada año se cambiaba de alcalde. La educación física o, en este caso, prestar una higiénica y benéfica atención a la clase obrera, no comportaba aún ningún beneficio político. La gimnástica y la salud de los escolares preocupaban muy poco. Solamente a finales de siglo, podemos decir que se manifestó un interés filantrópico en la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, en la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País y en ciertos sectores de la clase médica, junto con la colaboración de los profesores y representantes de la Asociación Catalana de Gimnástica. Sin embargo faltó la continuidad de un proyecto que llevase la educación física o la gimnástica escolar a la altura de los progresos que estaba alcanzando la ciudad.

Esta información es inédita en la historiografía de la educación física escolar. En el caso de Barcelona, los pocos estudios locales que tratan el tema, han prescindido o desconocido los presentes datos (Bantulà, et al., 1997). Hoy una nueva (re)consideración de los sucesos, nos ayudan a construir y a (re)interpretar la historia de la educación física local, pero también inciden y completan el mosaico de información necesaria para comprobar, que en el resto de España, otras poblaciones se hicieron eco de los proyectos consistoriales de Barcelona y trataron de seguir un modelo parecido, que inclusive llegaron a mejorar.

## Referencias

- A. (1868). «Utilidad de la gimnástica. Tratado de gimnástica por don Joaquín Lladó». *El Monitor de Primera Enseñanza*, nº 37, pp. 291-292.
- A. V. (1882). «Barcelona». *El Gimnasta Español*, nº 7, pp. 1-2.
- AGOSTI, Luis (1948). *Gimnasia educativa*. Madrid: Talleres del Instituto Geográfico Catastral.
- ALMEIDA, Antonio S. (2003). Les Public Schools i la reforma educativa de Thomas Arnold (1828-1842). *Temps d'Educació*, nº 27, pp. 305-329.
- ARIBAU, Bonaventura Carles (1820, 24 y 25 de julio). «De la gimnástica y de las artes mecánicas consideradas como parte de la educación». *Diario Constitucional, político y mercantil de Barcelona*, pp 2-3 y pp. 1-3.
- \_\_\_\_ (1823). «Educación. Examen sobre los juegos y diversiones que deben formar parte de ella». *El Europeo, periódico de ciencias, artes y literatura*, nº 1, pp. 10-14.
- AVENDAÑO, Joaquín y CARDERERA, Mariano (1850). *Curso elemental de pedagogía*. Madrid: Establecimiento Tipográfico de A. Vicente.
- BALIUS, Ramón (1985). «El gimnasi i la gimnàstica higiènica del senyor Ramis». *Apunts de Medicina de l'Esport*, nº 85, pp. 109-112.

- BANTULÀ, Jaume, BOSOM, Nuria, CARRANZA, Marta, y MONÉS, Jordi (1997). *Passat i present de la educació física a Barcelona*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- BLANCO, Rufino (1909). *Pestalozzi su vida y sus obras. Pestalozzi en España*. Madrid: Imp. de la Revista de Archivos.
- CAMBEIRO, Juan Andrés (1997). *El proceso de institucionalización de la educación física en la España contemporánea*. Universidad de Barcelona: Departamento de Historia y Teoría de la Educación [Tesis doctoral no publicada]
- CATALÀ, Joaquín (1821). *Manual práctico o compendio del método de enseñanza mutua que ha reglamentado y da a la luz para las escuelas de Cataluña y demás de España*. Barcelona: Imp. José Torner.
- CLARET, Antonio María (1865). *El Colegial o seminarista teórica y prácticamente instruido, t. I*. Librería Religiosa. Barcelona: Imp. Heredero de Pablo Riera.
- CLIMENT, Federico (1900, 8 de febrero). «La educación física IV». *La Vanguardia*, p. 4.
- COLEGIO DE S. BUENEVENTURA (1857). *Colegio de S. Bueneventura*. Barcelona: Imp. Torres.
- COLEGIO DE VALLDEMÍIA (1877). *Prospecto y Reglamento del Colegio Valldemía situado junto a la ciudad de Mataró, provincia de Barcelona, en España, bajo la advocación de Ntra. Sra. de la Luz*. Barcelona: Imp. Barcelonesa.
- COLL, Hermenegildo (1855, 16 de agosto). «Colegio de Cataluña». *El Áncora*, p. 752.
- CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO (1888). *Actas del Congreso Nacional Pedagógico de 1888*. Barcelona: Tip. de la Casa de la Caridad.
- «Crónica» (1890, 4 de julio). *La Dinastía*, p. 2.
- «Crónica Local» (1900, 15 de diciembre). *La Dinastía*, p. 2.
- «David Ferrer y Mitayna» (1901). *Los Deportes*, nº 20, pp. 316-318.
- «De la gimnasia escolar en los municipios» (1895). *La Regeneración Física*, nº 4, pp. 4-6.
- DELLAPHAR, A. (1890, 21 de abril). «Revista de higiene». *La Dinastía*, p. 2.
- DÍAZ, V. (1851, 11 de febrero). «Gobierno de la provincia de Barcelona». *El Áncora*, p. 567.
- DIEM, Carl (1966). *Historia de los deportes, vol. II*. Barcelona: Luis de Caralt.
- DOMÍNGUEZ, María Rosa (1989). *Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902)*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza.
- DRAKENBERG, S., HJORTH, C., NORMAN, E., SVALLING, S., y LEVIN, A. (1986). «El Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo». *Citius, Altius, Fortius*, vol. 5, nº 3, pp. 261-296.
- «Educación» (1836, 28 de noviembre). *El Guardia Nacional*, p. 2.
- EL AMIGO DEL ACIERTO (1841). «Escuelas». *El Popular*, nº 38, pp. 2-3.
- ELÍAS, Antonio (1889). *Diccionario biográfico y bibliográfico de escritores y artistas catalanes del siglo XIX (apuntes y datos)*, tomo I. Barcelona: Imp. Fidel Giró.
- «En las Casas Consistoriales» (1902, 25 de mayo). *La Dinastía*, p. 2.

- FERNÁNDEZ, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna. Bibliografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- FERNÁNDEZ, F. (1886). «Nuestro apreciable comprofesor D. Fernando Fernández». *Ilustración gimnástica*, nº 11, pp. 84-85.
- FERRER, David (1883). *De la utilidad general de la gimnasia y acción que ejercen sobre el organismo humano sus diferentes ejercicios*. Barcelona: Est. Tip. de José Miret-\_\_\_\_ (1896, 1 de mayo). «De la educación física de los niños». *La Vanguardia*, p. 1.
- FIGUEROLA, Laureano (1841). *Manual Completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta*. Barcelona: Imp. del Constitucional.
- «Gacetín Urbano» (1841, 11 de mayo). *El Constitucional*, p. 4.
- GARCÍA DEL REAL, L. (1880, 15 de febrero). «Un buen colegial y un buen colegio». *El Viajero Ilustrado*, p. 6.
- GARCÍA, Pedro de Alcántara (1896). *Compendio pedagógico teórico – práctico*. Madrid: Librería Viuda de Hernando y C<sup>a</sup>.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (2004). *Aportació per a una bibliografia pedagògica catalana del segle XIX*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- GURRERA, Montserrat (2004). «Els inicis de l'educació física als col·legis de Mataró». *Educació i Història*, nº 7, pp. 93-116.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, José Luis (1990). Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnástica española del siglo XIX. En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas* (pp. 30-63). Madrid: Instituto Nacional de Educación Física de Madrid.
- «Instrucción Pública» (1837, 16 de octubre). *El Constitucional*, p. 2.
- «La Educación de los niños» (1888, 26 de mayo). *La Vanguardia*, p. 1.
- LETAMENDI, J. de (1876). *La Gimnástica cristiana*. Barcelona: Imp. Jaime Jepús Roviralta.
- LLADÓ, Joaquín (1868). *Nociones de gimnasia higiénica, aplicables a las escuelas de instrucción primaria de uno y otro sexo como elementos de educación física*. Barcelona: Lib. Juan Bastinos e Hijo.
- \_\_\_\_ (1876). *Nociones de gimnasia higiénica, aplicables a las escuelas de instrucción primaria de uno y otro sexo como elementos de educación física... con útiles e importantes adiciones incluso un tratado de natación por el doctor en Medicina D. Carlos Ronquillo*. Barcelona: Lib. Juan Bastinos e Hijo. (2<sup>a</sup> ed.)
- LÓPEZ SERRA, Francisco (1998). *Historia de la educación física de 1876 a 1898. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Ed. Gymnos.
- LÓPEZ, Julián (1864). *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica, aplicada a las escuelas de párvulos*. Barcelona: Lib. de Juan Bastinos e hijo.
- MANDELL, Richard (1986). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- MARQUÉS, Salomó (1986). «El col·legi d'humanitats de figueres (1839-1845)». *Anal de l'Institut d'Estudis Gironins*, nº 28, pp. 381-410.



- MASIP, Eduardo (1908). «Consideraciones acerca de la gimnástica escolar». *La Escuela Moderna*, nº 206, pp. 753-761.
- MONÉS, Jordi (1992). «La ciutat de Barcelona al Trieni Liberal: 1820-1823: L'interés envers la gimnástica educativa». En *Congrés Internacional Educació, Activitats Físiques i Esport en una perspectiva històrica* (pp. 49-55). Barcelona: Ed. Jordi Monés i Pere Solà.
- \_\_\_ (1997). «La gimnástica a l'Escola Normal de Barcelona al segle XIX. Una polèmica interessant, 1877-1884». En *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* (pp. 109-119). Vic: Eumo Editorial.
- MONLAU, Pedro Felipe (1847). *Elementos de higiene pública. tomo II*, Barcelona: Imp. Pablo Riera.
- \_\_\_ (1840). *De la instrucción pública en Francia, ensayo sobre su estado en 1838 y 1839*. Barcelona: Imp. Antonio Bergnes.
- \_\_\_ (1864). «El régimen de movimientos». *El Monitor de la salud de las familias y de la salubridad de los pueblos*, nº 2, pp. 17-18.
- NAHARRO, Vicente (1824). *Nueva Arte de enseñar a leer a los niños en las escuelas*. Madrid: Imp. que fue de Fuentenebro.
- NIÑO, Lorenzo (1915). *Educación física: ejercicio corporal pedagógico para escuelas Normales y de niños*. Salamanca: Imp. Católica Salmanticense, Salamanca, 1915.
- «Notas locales» (1889a, 14 de diciembre). *La Vanguardia*, p. 2.
- «Notas locales» (1889b, 4 de febrero). *La Vanguardia*, p. 2.
- «Notas locales» (1889c, 8 de agosto). *La Vanguardia*, p. 2.
- «Notas locales» (1890a, 21 de enero). *La Vanguardia*, p. 3.
- «Notas locales» (1890b, 29 de marzo). *La Vanguardia*, p. 2.
- PASTOR, José Luis (1997). *El espacio profesional de la educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- «Petición razonada» (1889). *Los Deportes*, nº 9, pp. 145-146.
- PIERNAVIEJA, Miguel (1960). «Francisco Amorós: el primer Gimnasiarca español». *Citius, Altius, Fortius*, nº 2, pp. 277-313.
- \_\_\_ (1962). «Antecedentes histórico legales de la Educación Física en España. « *Citius, Altius, Fortius*, nº 4, pp. 5-150.
- PONS, F. J., y MARTÍNEZ, C. (1885). *Lecciones de higiene individual al alcance de los niños*. Barcelona: Imp. Luis Tasso Serra.
- R. F. (1882a). «Barcelona». *El Gimnasta Español*, nº 6, pp. 1-2.
- \_\_\_ (1882b). «Barcelona». *El Gimnasta Español*, nº 9, pp. 3-4.
- RAMIS, Joaquín (1888). *Programa de gimnasia en general y de la gimnasia higiénica, médica y utilitaria en particular...* Barcelona: Ed. "La Academia.
- REYES, Eduardo de los (1961). *Amorós. Adelantado de la gimnasia moderna. Su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del COE.

- RIGAU, J. M. (1897). Resumen histórico de los hechos principales realizados por la Corporación desde su fundación. En *Acta de la sesión pública inaugural del curso de 1897, celebrada en la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción* (pp. 47-58). Barcelona: Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción.
- RINCÓN, Benet del (1983). *Agustí Rius i Borrell: un sabadellenc a la història de l'educació*. Sabadell: Fundació Bosch i Cardellach.
- RIUS, Agustín (1888). *Pedagogía. Tratado de educación escolar*. Barcelona: Tip. de la Casa de la Caridad.
- ROCA, J. (1894, 7 de octubre). «La semana en Barcelona». *La Vanguardia*, pp. 4-5.
- RODULFO, E. (1837). *Discurso de inauguración, que ha al hacerse la apertura solemne de la Sociedad de Fomento de la Ilustración*. Barcelona: Imp. de Antonio Bergnes.
- ROTH, Juan Miguel (1820). *Proyecto gimnástico militar para la formación de un batallón local de jóvenes españoles de diez a dieciséis años de edad*. Barcelona: Imp. Ifern.
- \_\_\_ (1823). *Ordenanzas para el régimen y gobierno del primer Instituto Gimnástico-Militar, que deberán observar sus alumnos, individuos del batallón de jóvenes*. Barcelona: Imp. Ayuntamiento Constitucional.
- ROVIRALTA, J. (1898). Higiene de la educación, o sea, necesidad de armonizar el desarrollo psíquico con el fisiológico en la primera y segunda enseñanza. En *Certamen Científico-Literario Nacional celebrado por la Academia Calasanciana de las Escuelas Pías de Barcelona*, en honor de San José de Calasanz, en 13 de noviembre de 1898 (pp. 42-89). Barcelona: J. Romá Sdad. en Cia. Editores.
- RUIZ, Julio (1970). *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid: CSIC.
- SÁENZ-RICO, Alfredo (1973). *La educación general en Cataluña durante el Trienio Constitucional (1820-1823)*. Barcelona: Cátedra de Historia Universal, Departamento de Historia Contemporánea.
- SANVICENS, Alejandro (1996). «La conversión de la gimnasia griega al cristianismo según José de Letamendi». *Historia de la Educación*, nº 14-15, pp. 101-124.
- SERRANO, A. (1889, 15 de marzo). «La Escuela Oficial de Gimnástica de Madrid». *La Ilustración Española y Americana*, pp. 163-164.
- «Sesión del Ayuntamiento» (1889a, 20 de septiembre). *La Vanguardia*, pp. 1-2.
- «Sesión del Ayuntamiento» (1889b, 28 de junio). *La Vanguardia*, p. 2.
- SOCIEDAD DE FOMENTO DE LA ILUSTRACIÓN (1837). *Reglamentos de la Sociedad de Fomento de la Ilustración*. Barcelona: Imp. Antonio Bergnés.
- «Sociedad Fomento de la Ilustración» (1836, 20 de noviembre). Sr. Editor. *El Guardia Nacional*, pp. 2-3.
- SOJO (1896, 16 de abril). «La educación física de nuestros hijos». *La Vanguardia*, p. 4.
- SPENCER, Hebert (1879). *De la educación intelectual, moral y física*. Sevilla: Imp. de R. Baldaque.
- «Sports» (1905, 12 de mayo). *La Ilustració Catalana*, p. 298.

- TORREBADELLA, Xavier (2009). *Contribución a la historia de la educación física en España. Estudio bio-bibliográfico en torno a la educación física y el deporte (1800-1939)*. Lleida: Universitat de Lleida, Departament d'Història de l'Art i Història Social, [tesis doctoral no publicada].
- \_\_\_ (2011a). *Repertorio bibliográfico inédito de la educación física y el deporte en España (1800-1939)*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- \_\_\_ (2011b). «Vicente Naharro y los juegos corporales en la educación física española de la primera mitad del siglo XIX». *Ágora para la Educación física*, vol. 13, n.º 2, pp. 165-182.
- \_\_\_ (2012a). «Antecedentes en la institucionalización de la gimnástica militar española (1800-1852)». *Revista de Historia Militar*, n.º 111, pp. 185-244.
- \_\_\_ (2012b). «Las primeras revistas profesionales y científicas de la educación física española, 1882-1936». *Apunts Educació Física i Esports*, n.º 109, pp. 11-24.
- \_\_\_ (2012c). «Las primeras tesis doctorales de la educación física en el espacio científico y profesional sobre la medicina española». *Pecia Complutense*, n.º 16, pp. 58-88.
- \_\_\_ (2012d). «Los orígenes de una ciudad olímpica: Barcelona y el asociacionismo deportivo decimonónico ante la gestación de los primeros Juegos Olímpicos». *Citius, Altius, Fortius* vol. 5, n.º 2, pp. 91-134.
- \_\_\_ (2012e). «Orígenes del fútbol en Barcelona (1892-1903)». *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, n.º 27, pp. 80-102.
- \_\_\_ (2013a). «Crítica a la bibliografía gimnástica de la educación física en España (1800-1939)». *Anales de Documentación*, vol. 16, n.º 1. Doi: 10.6018/158851
- \_\_\_ (2013b). *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- \_\_\_ (2013c). «La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la educación física moderna (1911-1939)». *Cabás*, n.º 9, pp. 1-22.
- \_\_\_ (2013d). «La educación física y preámbulos deportivos en el contexto ilustrado y liberal de la primera Constitución española (1800-1814)». *Rubrica Contemporanea*, vol 2, n.º 4, pp. 73-99.
- \_\_\_ (2014a). «Josep Clos i Peig, gimnasiarca i propagador de l'educació física i l'esport a Sabadell (1871-1913)». *Arraona*, n.º 34, pp. 174-197.
- \_\_\_ (2014b). «La educación física comparada en España (1806-1936)». *Revista Historia Social y Educación*, vol. 3, n.º 1, pp. 25-53. doi: 10.4471/hse.2014.02.
- \_\_\_ (2014c). «La influencia de la profesión médica en la educación física española del siglo XIX: Análisis social del Manual popular de gimnasia de sala, médica e higiénica del Dr. Schreber». *Cultura, Ciencia y Deporte*, vol. 9, n.º 26, pp. 163-176.
- \_\_\_ (2014d). «Los apóstoles de la educación física. Trece semblanzas profesionales en la educación física española contemporánea». *Revista Española de Educación Física*, n.º 406, pp. 57-76.

- \_\_\_ (2014e). Regeneracionismo e impacto de la crisis de 1898 en la educación física y el deporte español. *Arbor*, 190 (769): a173. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.769n5012>
- \_\_\_ (2015). «Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931)». *ODEP. Revista Observatorio del Deporte*, vol. 1, n.º 1, pp. 32-70.
- TORREBADELLA, Xavier y OLIVERA, Javier (2012). «Las cien obras clave del repertorio bibliográfico español de la educación física y el deporte en su proceso de legitimación e institucionalización (1807-1938)». *Revista General de Información y Documentación*, n.º 22, pp. 119-168.
- ULMANN, Jacques (1971). *De la gymnastique aux sports modernes*. París: Vrin.
- VALSERRA, Fabricio (1944). *Historia del deporte*. Barcelona: Ed. Plus-Ultra.
- VIGARELLO, George (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

## **Infancia, museo y memoria: voces insospechadas**

### **Childhood, museum and memory: voices unsuspected**

---

**Irene De la Jara Morales**  
**Museo de la Educación Gabriela Mistral**

Fecha de recepción del original: Marzo 2015

Fecha de aceptación: Mayo 2015

#### **Resumen**

Utilizar los objetos cotidianos y juguetes como portadores de recuerdos, contribuye a comprender que la memoria de niños y niñas –en tanto personas y actores sociales– fortalece la narrativa de la historia. Incorporar las percepciones y representaciones de la infancia en el relato del museo, le otorga nuevas perspectivas al discurso y nos recuerda que el ejercicio de la memoria no es sólo un derecho de la adultez. Para ello debemos repensar la forma en que nos relacionamos con el patrimonio, pero sobre todo, debemos repensar la forma en que nos relacionamos con la infancia.

#### **Palabras clave**

Infancia, memoria, museo, patrimonio, identidad.

#### **Abstract**

Using everyday objects and toys as carriers of memories, it helps to understand that the memory of children –as individuals and social actors– strengthens the narrative of history. Incorporate the perceptions and representations of childhood in the story of the museum, gives new perspectives to the speech and reminds us that memory exercise is not only a right of adulthood. So we must rethink how we relate to the heritage, but above all, we must rethink how we relate to children.

#### **Key words**

Childhood, memory, museum, heritage, identity.

## Introducción

Existen variadas razones que permiten consignar la utilidad o funcionalidad de la memoria. Como unidad primigenia del aprendizaje, cumple con el rol más gravitante de todos que es el de permitirnos sobrevivir, pues, sin el registro de los estímulos que constituyen amenaza y riesgo, nuestra seguridad y equilibrio psicológico, emocional y físico se verían siempre amenazados. Así como aprendemos a protegernos, también aprendemos a generar vínculos profundos, porque la memoria, a través de las emociones, asigna valor a determinados recuerdos, tanto de sucesos como de personas. Ningún aprendizaje se puede consolidar sin memoria, pues si no hay recuerdo de información básica, es imposible que se creen patrones mentales y estructuras cognitivas que organicen y den sentido a la información nueva. Un ejemplo muy simple es que si olvidáramos el sonido de las letras, sería inconcebible el aprendizaje de la lectura.

Hablar de nuestra memoria implica, necesariamente, hablar de nuestra historia. Pero no de aquella que se repite de manera idéntica como si se tratara de la reiteración de una película. Se trata más bien de un espacio de reconstrucción de la historia personal, donde el recuerdo y el olvido confluyen. “La definición de olvido como pérdida del recuerdo toma otro sentido en cuanto se percibe como un componente de la propia memoria” (Auge, 1998:9); sin olvido el cerebro no podría tomar decisiones eficientes frente a situaciones habituales como levantarse, bañarse o comer; mucho menos podría hacerlo en escenarios más complejos, dado que seleccionar la acción correcta le tomaría mucho tiempo. El olvido, entonces, no sólo ocurre, sino que fisiológica y psicológicamente es necesario para sobrevivir (Navarro, 2012).

Recordar y olvidar, además de ser procesos biológicos, son también ejercicios políticos en los que subyace el derecho a conservar conscientemente unas vivencias por sobre otras. Por eso a nadie sorprende que junto a las bibliotecas y monumentos, aparezcan los museos para conservar ciertos objetos y homenajear la memoria de los seres humanos (Ballart, 2007). Se trata, entonces, de una memoria políticamente oficial. La postura de este artículo, sin embargo, es que existe una categoría a la que se le ha obstaculizado la posibilidad de mirar-se y de relatar-se, de observar su patrimonio (objetos personales, juguetes, dibujos) y su memoria, pues opera sobre ella una hegemonía adultocéntrica que la silencia. Es la categoría de la primera infancia, en torno a la cual giran ciertas representaciones que se asocian a unos supuestos que la rescinden en su calidad de sujeto histórico y cultural, muchas veces, con buenas intenciones.

En este contexto, el artículo revisa la potencia didáctica y emocional del objeto cotidiano como portador de memorias, e identifica un par de representaciones: la infancia minusválida y la infancia pre-persona; ambas establecen una supresión de lo que para niños y niñas resulta importante recordar, pues existe una “reticencia e incluso el rechazo a considerar a la niñez como actor social, como ciudadano, como sujeto de derechos políticos, económicos y sociales” (Cussiánovich,

2010:24). Desde esta perspectiva no sólo se define qué olvidar o qué recordar, sino también quiénes lo hacen.

En atención a esto, el artículo describe la experiencia en el Museo de la Educación Gabriela Mistral, el que ha llevado adelante distintos proyectos con niños y niñas de 3 a 6 años, explorando su imaginario y su memoria en torno al patrimonio. La memoria del museo –legítima, reconocida, valorada, oficial– se confronta con la memoria silenciosa e ignorada de la infancia. Y en esa búsqueda van surgiendo voces insospechadas.

## El objeto como vehículo de recuerdos

En el siglo XVII, Amos Comenius, en su *Didáctica Magna*, señalaba que los objetos eran un medio insustituible para acceder al conocimiento, pues a través de ellos se desarrollaba la vida sensorial, la memoria, el entendimiento y el juicio sobre las cosas. La metodología, sin embargo, tenía que cumplir con algunas condiciones. En primer lugar, los objetos debían ser presentados en un orden adecuado para dar claridad y lógica a lo que se estaba aprendiendo; en segundo lugar la cantidad de ellos no debía ser exagerada, pues el exceso podía confundir los sentidos; y, finalmente, era conveniente trabajar con cosas próximas a la vida de los niños. El entendimiento, señalaba este autor:

“está sediento de objetos, los desea con ansia, trata siempre de investigar, y recibe, mejor dicho devora, todas las cosas; siempre infatigable, con tal de que se le ofrezcan a su consideración ordenadamente una detrás de otra sin ofuscarle con simultánea multitud” (Comenius, 1998:11).

Para Rousseau (1975), en cambio, los objetos habituales no contribuían al fomento de la imaginación, pues ésta únicamente podía encenderse a partir del encuentro con objetos nuevos. El único mecanismo que, según este filósofo, operaba en la relación con objetos habituales, era la memoria. Y aunque Rousseau la desestima planteando que de lo acostumbrado no surge pasión, es interesante la relación que él establece entre lo cotidiano y la memoria, pues de ese vínculo, otros pensadores han levantado verdaderas teorías del aprendizaje. Otro aspecto destacable en torno al trabajo con objetos, es el poder que Rousseau les atribuye para medir el mundo, pues a través del contacto directo, el individuo:

“aprende a sentir el calor, el frío, la dureza, la blandura, el peso, la ligereza de los cuerpos; a juzgar de su tamaño, su figura, y todas sus cualidades sensibles, mirando, palpando, escuchando, especialmente comparando la vista con el tacto, y valuando con los ojos la sensación que en sus dedos se excita” (p. 46).

Un antecedente interesante respecto del uso de cosas cotidianas para generar aprendizajes específicos, efectivos y profundamente significativos, es el trabajo con objetos realizado por las Her-

manas Agazzi a fines del siglo XIX en Italia, mediante lo que ellas llamaban el Museo de los pobres. Su método consistía en potenciar el intelecto y la vida moral a través de objetos que tenían una relación afectiva en la vida de los niños y niñas. Los materiales de desecho, los objetos cotidianos de la cocina, los materiales naturales como hojas o piedras, así como las baratijas que niños y niñas atesoraban en sus bolsillos, tenían en su método, el mismo valor curricular y emocional. Nombrar, sintetizar y analizar eran acciones para la vida intelectual, así como mantener el orden, reconocer la belleza y respetar la libertad, lo eran para la vida ética de los pequeños estudiantes. Todas esas operaciones eran realizables a partir de cualquier tipo de objeto. El uso de contraseñas o distintivos para determinar el lugar de cada objeto del museo dentro del aula, constituía un progresivo camino hacia el mundo simbólico y abstracto. El museo de los pobres fue el antecesor de lo que más adelante Ovidio Decroly, educador belga de inicios de siglo XX, llamaría museo escolar. Gabriela Mistral (citada por Peralta, 2012) destaca del método de este educador, su capacidad de hacer efectiva una idea que se mantuvo por muchos años sólo en la categoría teórica. Plantea:

“Es la escuela de la imagen más que la palabra. Son los objetos domésticos..., son las herramientas de trabajo..., son las flores....Es la ciudad –la torre, la plaza, el tranvía, el movimiento–. Pero, sobre todo, son las cosas mismas, palladas, volteadas, hurgadas por los niños. Se dirá que esta fórmula está contenida en todas las pedagogías clásicas. Sí, pero nunca pasó del concepto al hecho. Y en Decroly ella es acto en cada momento” (p. 110).

Este espacio-museo, entendido como un medio didáctico, era trabajado a partir de la exploración sensorial y de los recuerdos; los objetos eran utilizados también como fuente de documentación para las diferentes lecciones (Pradenas s/f).

Por su parte, el educador alemán de inicios del siglo XIX, Federico Froebel, planteaba que los objetos rotos o descompuestos por los mismos niños, eran el resultado de hallazgos producidos por las demandas de la inteligencia; los dibujos o reproducciones de esos objetos, constituían una dimensión intelectual a la que llamó inteligencia de la forma, la que se desarrollaba en conjunto con la investigación sensorial, aludiendo especialmente al uso de los dedos. Todo ello era la antesala de la educación científica dado que:

“Cada ciencia requiere un examen, un análisis previo. El niño, porque quiere instruirse, interroga los objetos; quiere distinguir el interior de las cosas de la multiplicidad de sus apariencias exteriores y conocer las relaciones que les son comunes; siente que las ama, las desea, o instintivamente quiere averiguar la razón, el móvil de esta tendencia” (p. 25).

Ya en esa época, Froebel advierte que un error frecuente es iniciar la enseñanza presentando los objetos aislados de las palabras que los simbolizan y del mundo global al cual pertenecen. Señala que sólo un trabajo muy gradual que estimule primero las relaciones entre objetos, palabras y dibujos, permitirá posteriormente que niños y niñas entiendan el mundo como una unidad, aún



en ausencia de los objetos. Esta manera de hacer el tránsito desde lo concreto (mundo objetual) hasta lo simbólico (palabras y dibujos) contribuye al logro de la comprensión y apropiación significativa de su cultura, pues ahora están las condiciones para establecer asociaciones coherentes, significativas y creativas. Sólo así la infancia comprenderá que la palabra es distinta de la “cosa por ella representada, y diferente también de la persona que habla; ha comprendido que la escritura y el dibujo son la simple materialización de la palabra, y desde ese momento, pasa a un nuevo grado de desarrollo” (Froebel, 2003:31).

Estos precursores, sin duda guiados por su creatividad y por la precariedad de los recursos, entendían la realidad natural, social y cultural como un medio invaluable para generar aprendizaje. La naturaleza, las personas y los objetos al alcance de la mano, como medios didácticos, generaban interés en los estudiantes y permitían una participación bastante democrática, dado que nadie se quedaba “sin materiales”. Sin embargo, más allá del bajo costo y del uso habitual de esos elementos, su común denominador era la relación cotidiana y afectiva que niños y niñas establecían con ellos, pues esa familiaridad les permitía trabajar el objeto como portador de información valiosa (color, forma, tamaño, materialidad) y, fundamentalmente, como portador de memoria (cuándo llegó a su vida, por qué lo conserva, quién lo obsequió, entre otros recuerdos).

La relación con los objetos cotidianos se establece en tres niveles: uno concreto, desde donde se puede señalar, sin lugar a dudas, lo que el objeto es y las características que posee; un nivel simbólico, que apela a un sentido representacional y, por lo tanto, menos evidente; y un nivel afectivo, desde donde se construye el vínculo emocional. No necesariamente se establecen los tres niveles siempre y no se dan en ese orden invariablemente. Durante la infancia, específicamente, los objetos más próximos, a través de los diversos canales sensoriales, entregan una vasta información del mundo, lo que permite ir conformando y construyendo mapas mentales; estos mapas se construyen en la medida que interactuamos con personas, con máquinas, con objetos y lugares, es decir, desde el exterior hacia el interior (Damasio, 2010). La imagen mental concordante con la imagen objetiva (con todas las variaciones que puede sufrir en el imaginario de cada persona), nos otorga un común sentido de realidad, incluso de cordura. Estos mapas también se elaboran o reelaboran cuando ejercitamos el recuerdo, cuando vamos al interior de los bancos de memoria del cerebro, incluso cuando dormimos. Pero además, una parte importante de esos objetos constituye lo que Erikson (1966) llama certeza y que va a ser un elemento trascendental en la adquisición de la confianza básica. Esta certeza ocurre cuando el niño o niña sabe que lo que ocurre en su exterior tiene un correlato en su experiencia interna. Plantea que el niño “en sus horas de vigilia, cuyo número va en aumento, comprueba que aventuras cada vez más frecuentes de los sentidos despiertan una sensación de familiaridad, de coincidencia con un sentimiento de bondad interior” (p. 222). En consecuencia, sus objetos cotidianos –juguetes y artículos vinculados a sus seres significativos–, no sólo le aportan información concreta, representacional o afectiva, sino que también le brindan esa sensación de seguridad y certeza necesaria para insertarse en el mundo desde una vida emocional saludable, a partir del registro que ellos van dejando grabada en su memoria.

Un aspecto interesante en torno a los objetos cotidianos, es que en el juego los niños y niñas “modifican” el uso de determinados objetos, pero esa modificación no es arbitraria. Cada acción que ellos y ellas realizan en su medio mantiene una lógica. La determinada o específica particularidad de un objeto real permite hacer el tránsito hacia lo imaginario, “acciones y objetos se funden en ‘un’ sentido. Es así que no cualquier objeto puede cumplir el rol del caballo. Entre la cantidad de objetos existentes, el niño elige uno: el palo” (Bouzas, 2004:55). Así como el objeto es “transformado” simbólicamente en el juego, es también “traducido” en el dibujo. Por ese motivo en sus creaciones, la infancia presenta de maneras muy singulares su forma de ver, de recordar y de imaginar el mundo. Las líneas, las perspectivas, las proporciones tienen que ver con una definida cosmovisión y con una gramática plástica propia (Stern, 1965). Desde esta postura se entiende entonces que entre dibujos y realidad existan fronteras muy difíciles de entender para las personas adultas. Lev Vigotsky (1996), señala:

“Al dibujar, el niño lleva al dibujo todo lo que sabe del objeto que representa y no sólo lo que ve. Por eso con frecuencia pinta cosas que no ve y, por el contrario, faltan en su dibujo muchas cosas que ve sin duda alguna, pero que no le parecen sustanciales en el objeto que está dibujando” (p. 96).

La experiencia de vida se va edificando sobre la base de personas, situaciones, relatos, lugares y objetos. Estos últimos constituyen, de manera sistemática y continuada, el elemento básico de transmisión cultural entre individuos. Nuestros procesos de socialización se perfilan en contacto con el mundo material creado y heredado, el que nos envuelve desde la infancia, incluso antes de nacer (Ballart, 2007). Esa herencia material e inmaterial es la que nos otorga la posibilidad de reconocer nuestra historia y nuestro pasado, situándonos en lo que Ballart describe como *una mínima y reconfortante sensación de seguridad*. Por lo tanto, intencionar el recuerdo y las significaciones en el momento preciso en que se están creando vínculos con los objetos –de la misma manera en que lo hacían nuestros precursores–, permite abrir un camino con la infancia para explorar otras formas de transitar la cultura reconociendo qué consideran valioso en su universo objetual (idea de patrimonio personal), qué representaciones surgen en torno a determinados objetos (expresadas en palabras o dibujos), qué aspectos de ellos son consignados como relevantes (valoraciones afectivas), entre otras ideas.

El juego, el dibujo, el mundo objetual de la infancia, reviste un tipo de lenguaje que debemos descifrar, del mismo modo que intentamos averiguar el significado de las palabras escritas en otros idiomas. Hacer ese camino no sólo promueve nuevas formas de comunicación, sino que es una posibilidad para la infancia de “hablar” su idea y es, por sobre todo, una oportunidad para el adulto de ejercitar la escucha, no sólo en términos fisiológicos, sino también, y especialmente, espirituales y políticos.

## Representaciones en torno al concepto infancia

La premisa de este artículo es que la infancia es una categoría social a la que, en atención a la edad, se le ha negado la posibilidad de observar *su memoria y su patrimonio*, de reconocer y validar *su idea*, y de legitimar *sus otras formas de lenguaje*. Ello ocurre, generalmente, porque las representaciones adultas se traducen en formas de ser que sólo contribuyen a marginar del debate y de la construcción cultural a los niños y a las niñas. La mayoría de las veces los imaginarios y las creencias, ejercen una influencia sobre las decisiones y medidas de los y las docentes, “de forma que organizan y estructuran su mundo profesional y reducen la necesidad de búsqueda de nueva información” (Diez y Román, 2001:385). Esta afirmación, llevada al ámbito de la apropiación y significación cultural, implica que, muchas veces, niños y niñas de educación inicial sean los grandes ausentes en los escenarios museales, estén excluidos de los discursos sobre patrimonio, y no formen parte de las encuestas de opinión en torno al diseño y arquitectura de espacios públicos, fundamentalmente por la suposición de que ciertas temáticas y ciertos aspectos de la cultura son resorte exclusivo del mundo adulto. Subyace aquí la primera representación en torno a la infancia: la de minusvalía intelectual.

### Minusvalía intelectual: los niños y niñas no saben

A diferencia de la discapacidad, la minusvalía corresponde a una situación de desventaja producida por la escasa valoración externa que un sujeto hace de otro, en consecuencia, es limitante. La discapacidad, en cambio, es una dificultad producida o generada por una deficiencia (por ejemplo, carencia de un órgano). Por lo tanto, una persona discapacitada no es minusválida.

En este caso específico, esta desventaja se produce atendiendo a la edad de las personas. Su pensamiento concreto, su lenguaje (hablado y escrito) en proceso, su aparato motor en desarrollo, son características observadas como limitantes a la hora de acceder a determinados bienes de la cultura o del conocimiento. Al respecto Bustelo (2007) señala lo siguiente:

“El niño es un adulto en estado de reducción a una categoría menor o, en su inverso, ser niño es no ser un adulto pleno. Esto introdujo tradicionalmente en la categoría infancia una asociación casi automática con la incapacidad” (p.163).

Esta representación de la infancia como categoría minorizada o minusválida intelectualmente, dibuja cierta didáctica hegemónica que se traduce en la repetición de lo que a los adultos y adultas les hace sentido. No es sólo la versión oficial del Estado (imagen de héroe, estereotipos femeninos, noción de valores) la que se pronuncia, sino también la del adulto responsable (tutor, docente, padre, madre). De este modo, por ejemplo, la lectura de cuentos infantiles –más allá de la importancia que puede adquirir la imagen gráfica en el desarrollo estético de alguien– se nutre de dibujos que van configurando un repertorio oficial de “árbol”, “casa”, “cuerpo humano”,

“montaña”, etc., desdibujando en este ejercicio los cientos de árboles, casas, cuerpos humanos y montañas que se construyen en la mente de un niño o niña. El dibujo realizado por ellos y ellas va perdiendo en este proceso, su propio espíritu y su propio decir. Al respecto, Arno Stern plantea:

“La enseñanza que tiene por finalidad hacer que los niños puedan representar objetos y por ideal, la visión realista del adulto, convierte el dibujo en doblete del lenguaje hablado. Lo que el niño expresa con esa especie de dibujos –aparte del fastidio de tener que ejecutarlos– también podría verbalizarlo. Así se pasa por alto completamente la función de segundo lenguaje que incumbe a la expresión plástica. Esto se debe a la ignorancia en que se encontraban –y se encuentran– los responsables de la enseñanza, a su desconocimiento de las necesidades y facultades del niño y, sobre todo, a su apreciación errónea de las razones de ser del arte infantil” (p. 8).

Al observarla como minusválida intelectualmente, la acción que se ejerce sobre la infancia es de corrección, de mejora, de ayuda. En ese ejercicio se va “llenando” de aquello que el adulto considera necesario y oportuno que adquiriera, por lo tanto, se transforma en depositaria de cultura. En esta instancia el educador emerge como relator indiscutible, como único sujeto (Freire, 1978) y, desde esa lógica, niños y niñas consecuentemente abandonan su estado de minusvalía. Esta verticalidad en la educación obtura la posibilidad de conocer otros puntos de vista y, de paso, va diseñando en el imaginario de la infancia un concepto de cultura como “algo” fuera de las personas, como “cosa” externa, cuando en realidad la construcción de la cultura requiere necesariamente que operemos siempre como depositarias/os y transmisoras/es involucradas/os, lo que en definitiva constituye una oportunidad para inscribirse en la cadena de intercambio simbólico y de memoria social.

En el contexto específico del patrimonio, esta representación de infancia genera consecuencias. El museo, enseñado como lugar de silencio, de verdad irrefutable, es observado como espacio “sagrado” de la cultura, por eso es que en lugar de vivirlo, muchas veces niños y niñas realizan una “copia” de lo que está escrito para cumplir con una tarea escolar y con la expectativa adulta. Se desperdicia así una oportunidad invaluable para problematizar el patrimonio y observarlo desde distintas perspectivas. Si entendemos el patrimonio como responsabilidad, como constructo, como vehículo de memoria y como hilo delgado que nos da un sentido de pertenencia, “aparece como fundamental la iniciación temprana y consciente de los estudiantes en el conocimiento y disfrute del patrimonio cultural” (González, 2009:24), pues sólo en esa práctica se generará la apropiación y el vínculo activo y afectivo con la herencia y se manifestará su fuerza colectiva, aun cuando la utilidad, valoración y significación de ese patrimonio sea distinta para cada persona.

Desde el punto de vista de la didáctica museal, esta representación de infancia lleva aparejada una serie de supuestos en torno a cómo los niños aprenden, pues “creemos, como adultos y adultas, conocer a los niños y niñas, les suponemos características comunes, nos olvidamos de sus

particularidades que cruzan dimensiones económicas, geográficas, de género, clase, raza y diversidad cultural” (Grau, 2011:47). Uno de los supuestos es el de creer que a la infancia hay que entretenerla y mantenerla en ocupación permanente; esto es como concluir que niños y niñas están determinados de manera inalterable por estímulos externos, es pensarlos sin voluntad ni filtro social o cognitivo: el niño esponja que absorbe pasiva e indiferentemente las cosas, porque en su condición de minusvalía no sabe seleccionar. Otro supuesto es el de pensar que tocar es un medio infalible de aprendizaje. Si bien es cierto, es importante el trabajo sensorial, lo esencial es el sentido y significado de la situación educativa, no la acción mecánica o kinésica con el elemento “tocable”. El protagonismo no debe confundirse con “la idea de que toda actividad cultural infantil debe consistir en que los niños ‘hagan’ cosas. Mirar una obra de teatro de títeres, escuchar música, leer, pueden ser acciones muy activas en cuanto entrañen justamente procesos afectivos y cognitivos” (Dujovne, 1995:100). Tocar o mover objetos carece de valor pedagógico si no existe una reflexión en torno al fenómeno observado. Esta manera de ver la situación académica de la infancia, especialmente en el contexto de un museo, deriva erradamente en una sobreexaltación de los sentidos a partir de una sobrevaloración de la interactividad. Sin embargo, y sólo para precisar, esta forma “activa” de entender el conocimiento adscribe a la misma postura positivista que plantea que el conocimiento se encuentra fuera del sujeto y a éste sólo toca “descubrirlo” (Pastor, 2011). Un último supuesto es el de creer que ciertos contenidos (en este caso, el patrimonio y la memoria), presentan un grado tal de abstracción que los hace irreconciliables con la capacidad comprensiva que niños y niñas poseen.

La lógica adultocéntrica es excluyente y fomenta lo que Bourdieu (2008) llama *habitus*, espacio simbólico que no sólo genera una descripción de la diferencia (en este caso: adultez y niñez), sino que deja naturalizada la desigualdad: el adulto sabe y el niño no. Y ante esta verdad quedan legitimadas las prácticas de “llenado cultural”, las prácticas “mecánicas” y la falta de espacios para las nuevas voces. Una salida a esta cuestión, que también es un conflicto para la adultez, es des-situarnos para re-situarnos en el mundo, pues no es que la infancia no sepa o no piense, es más bien que ella piensa un pensamiento que los adultos no pensamos (Kohan, 2011) o dejamos de pensar cuando crecimos.

Tal parece que hablar con palabras y pensar con una determinada lógica es signo de sensatez y conocimiento. Pero las palabras, a veces, también son mezquinas para quienes leen y escriben, pues a todos nosotros, en algún momento “no nos alcanza el lenguaje para decir lo que necesitamos decir, nos falta el lenguaje, y, en ese sentido, somos infans, infantes de la vida” (Grau, 2011:46). Siendo el juego o el dibujo formas de expresión, quizás debiéramos acercarnos a estos idiomas e interrumpir, por un momento, nuestro lenguaje y nuestro sistema de creencias. Salir de esa zona confortable nos daría la oportunidad de reconocer que los otros lenguajes no son proto-lenguajes o lenguajes primitivos, sino formas muy complejas de comunicación y reconstrucción cultural. Pensar el lenguaje de la infancia como estructura incompleta, nos lleva a la segunda representación: infancia inacabada.

## La infancia inacabada o pre-persona: la adultez como promesa

Si bien es cierto, la infancia ocurre antes de la adultez, no es menos verdadero que la adultez está antes que la vejez. Son categorías que permiten describir una cierta tipología de comportamiento, útil a veces en los estudios sociológicos o económicos, pero no implican (o no debieran implicar), bajo ninguna circunstancia, algún tipo de superioridad. Sin embargo, más veces de las que quisiéramos, escuchamos cosas como: “los niños son el futuro del país”. Sin duda alguna, potenciar al ser humano es un acto pedagógico importante, por lo mismo, es necesario hacer la diferencia entre dos aspectos semánticos cuya sutileza puede llamar a confusión. El primer aspecto se relaciona con la idea de desarrollar lo que las personas “traen en potencia”, es decir, fortalecer sus capacidades innatas, lo que implica pensar en la infancia hoy, para que hoy desarrolle sus talentos, para que hoy pueda ella misma dibujarse un futuro, para que hoy asuma sus desafíos, para que hoy sueñe, opine y cuestione. Obviamente, esto implicará que en el futuro estará mejor equipada para enfrentar la vida. Pero eso no podemos saberlo, es sólo una idea esperable, la expresión de un anhelo.

El segundo aspecto, en cambio, se relaciona con entender e imaginar a los niños y niñas como potencialidad, lo que implica no reconocer ni valorar legítimamente su opinión porque “aún no saben” o “son muy niños para entender”. Esta idea apela a una falta de legitimidad al tiempo presente de la infancia, lo que consigna al niño o niña como una no-persona.

Cabe destacar, además, que bajo la misma lógica en que se planteaba anteriormente que todos somos infans porque a todos nos falta el lenguaje alguna vez, podemos afirmar que todas las personas nos encontramos en situación de potencialidad. Cussiánovich (2010) lo expresa del siguiente modo:

“El concepto de potencialidad se refiere a percibir al niño como futuro, será persona pero después. Esto no es otra cosa que la postergación del reconocimiento del peso social y político que tienen todos los niños más allá de su condición específica, de su ‘nivel’ de desarrollo, en el fondo significa reconocerlos tan valiosos pero no para ahora sino para más adelante. Entonces, se han creado pedagogías que apuntan a prepararlos para ‘el futuro’. Se insiste en invertir ahora en los niños para que después puedan ser ciudadanos productivos. Pero no es problema de tiempo porque todos somos potencialmente mejores de lo que estamos siendo ahora. En esta visión, hay una exaltación simbólica del niño como ‘futuro’, ‘hombres del mañana’. La ideología que está por detrás es un escape a la responsabilidad política, social y ética que tenemos hoy día con los niños” (p. 24).

Esta manera de pensar la primera infancia se refleja en diferentes contextos, por ejemplo, en la forma en que evaluamos sus dibujos. Solemos calificar de “dibujos faltos de imaginación” a los que presentan permanentemente una insistencia temática. Donde hay un detalle persistente observamos una carencia de repertorio de imágenes, un tipo de precariedad imaginativa, una mani-

festación de inseguridad que le impide probar desafíos gráficos nuevos, una obsesión que se manifiesta en la reincidencia de las imágenes, una dificultad para avanzar. Muy lejos de estas suposiciones, la perseverancia de la forma en el dibujo de un niño o niña no es otra cosa que la expresión de un acto de concentración sobre lo que dictan sus fuerzas internas; esas repeticiones, que aparecerán más tarde en dibujos evolucionados, constituyen el sello propio e íntimo de cada persona. Si en etapas anteriores los dibujos reflejaban una aparente desconexión de sí mismo, ahora dibujar se vuelve una acción que condensa toda la atención, interés y tiempo del niño o niña. Como no podemos observar el dibujo en sí mismo, sino en comparación con la estética adulta, comienza el camino de las imágenes oficiales: “el sol no tiene espirales, es redondo” (aún cuando eso no es verdad); “yo hago las nubes, tú las pintas”, etc. Con la excusa de querer ayudar al niño o niña a “salir” de ese estado de aparente fijación, se les niega sistemáticamente la posibilidad de enfrentar su propio proceso creativo, encontrándose luego a merced de la aprobación adulta. No hay maldad en ello, pero hay perjuicio.

Una segunda creencia en torno a los dibujos infantiles es el de pensar que están “mal hechos”, que son el resultado de una especie de accidente provocado por su falta de dominio motor, que son pre-dibujos o ensayos para la obra verdadera que verá la luz cuando posea las herramientas adultas: técnica, perspectiva, proporciones, sentido del color, consistencia con la realidad, etc. Ante esto, hay que insistir en que el niño o niña sí sabe dibujar, pero lo hace a su manera, pues su arte se encuentra en una dimensión diferente a la del adulto; su arte “obedece a leyes particulares a las que el niño no puede escapar. Pero no son leyes de estética; el arte infantil posee una verdadera ‘gramática plástica’” (Stern, 1965:13). El adulto, impaciente por observar el dibujo infantil con los parámetros que él maneja, comenzará por “pedir explicaciones”: ¿por qué el perro es más grande que la casa? ¿Por qué la luna y el sol están juntos? ¿Es de día o de noche entonces? Todos estos cuestionamientos provienen “de la consideración de que un niño es incapaz de aprender por sí mismo, del desconocimiento de su proceso natural de aprendizaje y del papel que debe jugar en él un adulto” (Castro, 1997:39).

Finalmente, los dibujos son observados también como productos “inacabados”, pues la falta de detalles es observada en oposición a la completitud. Sin embargo, el repertorio de detalles varía entre los individuos, especialmente porque el significado atribuido a las cosas es personal y se conecta con las experiencias de vida. Además, la idea de inacabado es un concepto que, de aceptarse, no incumbe sólo a niños y niñas, pues en todas las etapas de la vida se están desarrollando o completando procesos.

Así como el dibujo es en sí mismo una forma muy particular de convertir la idea en imagen, el juego es también ese espacio donde se desarrolla una especial estética y un determinado orden. El territorio del juego es sagrado, es un espacio de conquista y de dominio (Huizinga, 1968), es un tiempo dentro de otro tiempo y es el espacio de todo lo posible. En el juego se conforma una atmósfera nueva con unos elementos que, aún tomados de la realidad objetiva, son transformados, dando como resultado otra verdad. Como acto humano, constituye una de las más altas formas de creatividad, pues, además de transformar y reinventar el mundo objetual e ideal, implica

coordinar y alinear la energía interna en el rumbo esperado por el niño o niña. Acerca del juego Huizinga (1968) plantea:

“Las palabras con que solemos designar los elementos del juego corresponden, en su mayor parte, al dominio estético. Son palabras con las que también tratamos de designar los efectos de la belleza: tensión, equilibrio oscilación, contraste, variación, traba y liberación, desenlace. El juego oprime y libera, el juego arrebatata, electriza, hechiza” (p. 23).

Para Froebel (2003), el juego es la manifestación de la inteligencia humana y es la instancia donde las disposiciones naturales se organizan. Lev Vigotsky (2009) indica que toda función en el desarrollo cultural del niño y niña aparece primero en el plano social y después en el psicológico, lo que ubica al juego en una dimensión crucial para el logro de este proceso. Por su parte, Piaget (1991) señala que el juego es un espacio para resolver, completar y compensar la realidad mediante la ficción. Sin embargo, y a pesar de todas las teorizaciones existentes, este espacio lúdico muchas veces es violentado cuando los adultos regresan todos los objetos del juego a sus lugares “reales”, pues niegan a partir de esa acción, el valor del juego como instancia pedagógica, cultural y cognitiva, e invisibilizan al niño en tanto persona.

El des-orden establecido en el juego es un orden nuevo, un sistema semiótico al cual no podemos acceder. Ese espacio delimitado con objetos, físico y simbólico a la vez, es el lugar donde se establecen relaciones de seguridad y de apego espacial, cuyo principal elemento es el registro que se va construyendo en la memoria, donde lo que se almacena es un tipo de familiaridad, identidad, cobijo o cariño (Pilowsky, 2014). Estos reductos, territorios creados, lugares imaginados que están dentro y fuera del espacio objetivo, lugares a los que nuestra memoria regresa de vez en cuando, son los que localizan nuestra humanidad y nos brindan la sensación de refugio e intimidad (Bachelard, 1957).

Además de su espacio, el juego posee su propio tiempo, no es decisión de los adultos determinar cuándo se juega o se deja de hacerlo (Ponce, 2014), pues jugar no obedece a una cuestión de gasto de energía (aunque ello ocurra, no es su propósito) ni de quietud frente a una situación de hiperactividad. Tampoco el juego es una preparación para la vida, es la vida.

Las representaciones de niño/niña en su imagen de minusvalía y de pre-persona, configuran un tipo de didáctica que opera sobre la infancia de manera tal que van quedando naturalizadas la negación y la exclusión. Cuando un niño o niña se cae, por lo general solemos decir: ¡arriba, arriba, no pasa nada! Ciertamente esta acción la realizamos porque queremos que sea una persona valiente, que no se queje de pequeñeces, etc., es decir, la intención es buena. Sin embargo, lo que hacemos, lisa y llanamente, es negar el dolor de esa persona e insuflarles un tipo de estoicismo que deriva de nuestra propia incapacidad de saber consolar.

Reconocer las propias ideologías y representaciones en torno a la infancia y la cultura, podría constituir para los/as docentes un ejercicio para mejorar su práctica pedagógica. Si este ejercicio



comienza en la formación inicial de los/as profesores/as, entonces es posible pensar que las nuevas infancias recibirán el alfabeto y los códigos con que podrán “leer” su entorno y observarlo inclusivamente como fuente de memoria y sabiduría. El patrimonio cultural, la memoria local, la historia de los pueblos, son asuntos de todos/as los/as ciudadanos/as, incluida la infancia. Creer que estas materias deben ser “vertidas” sobre los/as niños/as sin reconocer ni valorar sus imaginarios, es entorpecer la oportunidad de observar el museo como un territorio vivo, es obturar la participación de todos y todas y es, finalmente, negar al niño o niña su calidad de sujeto/a histórico/a.

Desde esta forma de entender el sentido del patrimonio y desde esta perspectiva de infancia, derivó la necesidad de trabajar intencionadamente con sus objetos más queridos, confrontando el patrimonio personal y el estatal, pues aquellas piezas -cotidianas e inadvertidas- aportarían información y memoria... proceso idéntico al que ocurre con los patrimonios de museos. Nos interesaba conocer cómo observaban el patrimonio niños y niñas de primera infancia, y qué consideraban digno de ser recordado, pues, todas las personas concebimos y prestamos atención a los objetos; al principio lo hacemos de manera muy intuitiva y emocional y, luego, en función de sistemas de valoración cultural” (Ruiz, 2014). Si entendemos que el patrimonio es una construcción que requiere de tiempo para definirse y que precisa de una comunidad para ser identificado (Menezes et al, 2014), entonces podemos asumir que todas las voces de esa comunidad son agentes y actores sociales válidos. Las voces de la infancia, en esta experiencia, van contribuyendo con su singular enfoque, a dar otras lecturas al patrimonio y a levantar nuevas categorías a los objetos “memorables”.

## LAS VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS

### METODOLOGÍA

Desde el marco antropológico ya planteado, la memoria de la infancia se observó en este proyecto desde dos instancias:

- a) Conocimiento de lo que niños y niñas recordaron acerca de instituciones como la escuela, los amigos o la familia, identificando otras perspectivas y otros argumentos en los relatos.
- b) Valoración de esa memoria, en tanto parte de la memoria de un país, haciéndola visible en el museo, pues el ejercicio del recuerdo no sólo tiene como propósito informar para acumular un determinado conocimiento o transmitir el pasado a las generaciones jóvenes, sino también “legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de una memoria” (Jelin, 2002:127).

El propósito era reconocer la importancia de la memoria individual y colectiva en el desarrollo del sentido de identidad desde los primeros años de vida. Dado que aún no sabían leer ni escribir, se utilizaron los dibujos como fuente y como medios de información. Se plantearon ciclos de actividades en torno al recuerdo y al olvido utilizando la siguiente metodología:

Museo “desmenuzado”: trabajo profundo con sólo un objeto cada día, apelando al sentido de la novedad, a la posibilidad de establecer la mayor cantidad de relaciones posibles entre el objeto y su vida personal, y a la necesidad de promover pausas necesarias para asumir el nuevo objeto conocido.

- a. Subjetividad: espacios de conversación que apelaron al recuerdo (individual y colectivo) y a los sentimientos como método, intencionando el relato autobiográfico y la búsqueda de significado. La conversación apuntó a explorar qué objetos podían ser considerados patrimonio; qué objetos calificaban para ser exhibidos en un museo y de qué forma se puede definir el patrimonio. Para el reconocimiento de la memoria colectiva se apeló al recuerdo de espacios compartidos, como el tiempo de aula, tiempo de recreo, momentos en el museo, objetos en común, fiestas y rituales.
- b. Apropiación territorial: espacio de intervención en el museo con exposiciones temporales y con una vitrina con *objetos queridos* (juguetes y objetos consignados por niños y niñas como su patrimonio). En un proceso individual y social, “entregaron” temporalmente su patrimonio al museo para generar una exposición, en el entendido de que sus objetos les serían devueltos. Una vez armada la vitrina, niños y niñas realizaron una “visita guiada” estableciendo sus propias formas de asumir el relato del objeto. Otras exposiciones temporales se crearon a partir de los dibujos que representaban sus particulares formas de observar el patrimonio escolar, el juego, las emociones y los recuerdos.
- c. Talleres: espacio de diseño, creación, montaje y reflexión.

La estrategia de intervención propuso tres tópicos: memoria, patrimonio e identidad, a partir de los cuales se desprendieron componentes de observación. A saber:

**Memoria:** entendida como los recuerdos y los olvidos que conforman el relato de los niños y niñas.

Componentes observables: ejercicio del recuerdo; apropiación sostenida y lógica de la información del museo; evidencia de la relación entre sus recuerdos y sus emociones; recuerdo colectivo.

**Patrimonio:** entendido como aquellos elementos (objetos, canciones, experiencias, etc.) a los cuales niños y niñas atribuyen valor, significado y categoría de memorable o de herencia.

Componentes observables: definiciones; elecciones de objetos; información de objetos.

**Identidad:** hace referencia a cómo se ve a sí mismo/a y en relación con los otros/as significativos/as.

Componentes observables: relatos autobiográficos asociados a objetos, descripciones de sí misma/o; relatos proyectivos; dibujos de sí misma/o y sus contextos.

La información recogida se analizó cualitativamente levantando categorías que surgieron de las respuestas obtenidas, con el fin de generar, por una parte, un cuerpo de ideas desde donde se levantarán las taxonomías que podrían, en otras investigaciones, constituir objetos de estudio, y, por otra parte, una visibilización de la realidad desde la perspectiva de los niños y niñas a partir de sus respuestas y recursos: dibujos, trabajos, montajes, relatos.

En el plan de trabajo se utilizaron cuentos, réplicas de objetos patrimoniales, fotografías, además de los objetos de vitrinas. Se integraron todos los espacios que podían ser visitados: exhibiciones, depósitos, patios y salones. El tamaño de la muestra fue de 48 estudiantes correspondientes a dos cursos de un colegio de la comuna de Santiago. Se usó el método no probabilístico, tomando un muestreo por conveniencia atendiendo a los siguientes criterios:

- Edad: 5-6 años.
- Geográfico: la escuela debía pertenecer a un sector cercano al museo por tratarse de un proyecto donde los y las participantes debían asistir todos los días durante dos semanas.
- Curso: todos los niños y niñas debían pertenecer al nivel de educación inicial (Segundo Nivel de Transición o kínder).
- Género: se esperaba recoger las percepciones de niñas y niños, especialmente porque parte de las actividades se realizaron con enfoque de género.
- Uso del museo: un requisito central en la selección de este grupo fue que nunca, antes del proyecto, hubieran venido a este museo.

Finalmente, cabe destacar que se utilizaron algunos principios neurocientíficos (Saavedra, 2001), en el entendido de que las estrategias pedagógicas podrían sintonizar de manera más efectiva y eficiente con la forma en que el cerebro recoge, enfrenta y procesa la información. Se trabajó con

el principio de la socialización, la búsqueda de significado, aprendizaje a través de pautas, entre otros.

## La memoria que emerge

La memoria pertenece a cada individuo, pero es también recurso de los grupos, otorgando identidad comunitaria. En el proceso de recordar, la memoria de los otros se va relacionando con la nuestra, contribuyendo a completar aquellas zonas indecisas de nuestros recuerdos, como señala Halbwachs (1968), ayudándonos a construir ese sentido de identidad y reconfortándonos en la idea de que formamos parte de un colectivo mayor, de que no estamos excluidos de otros grupos humanos. En este sentido, la memoria colectiva posee un carácter pedagógico, pues la información privilegiada de los grupos que ha sido ignorada por la historia o es desconocida para ella, requiere ser enseñada a las generaciones jóvenes para salvaguardar el sentido de identidad. Al mismo tiempo, esta memoria social posee un carácter ético, pues los códigos culturales propios del grupo, van configurando un tipo de regulación y un determinado lineamiento en la conducta. En este contexto, la memoria colectiva de los niños y niñas siempre estuvo vinculada al espacio común de la escuela, entendiendo este lugar –en tanto territorio geográfico y simbólico– como un escenario que posee elementos “dignos de ser recordados” mediante la posibilidad de ser exhibidos en un museo o de ser parte de un equipaje en un viaje hipotético. De este modo, en los relatos y dibujos, aparecen mayoritariamente dos elementos “memorables”: los materiales para pintar y leer, dando fundamentaciones relacionadas con el placer de dibujar libremente; y la “Cuncuna Emma”, juguete de género que las educadoras construyeron para generar sentido de pertenencia en el curso, pues una vez cada quince días, un niño o niña se la llevaba a su casa para cuidarla y cambiarle ropa. Formó parte de la experiencia individual y colectiva, y apareció continuamente en la investigación como un objeto muy importante de recordar.



Cuncuna Emma: objeto que puede ser exhibido en un museo, según la opinión de los niños y niñas del proyecto.

Los niños y las niñas de este proyecto concluyeron que muchos objetos les ayudaron a “traer a la memoria” lo que había sido olvidado. Un resultado interesante, a nuestro juicio, es que lograron señalar con mucha convicción que no hay recuerdos más importantes que otros; que los objetos del museo no son más relevantes que su propio patrimonio y que sólo existen diferentes nombres para el patrimonio: de la humanidad, nacional, barrial o personal.

El uso de objetos patrimoniales personales (llamados en este proyecto *objetos queridos*), permitió llevar adelante el ejercicio del recuerdo íntimo y hacer concreta la idea de que ellos son por-

tadores de información, de memoria y de afectos. Muchos de los juguetes fueron descritos como “cosas importantes”, especialmente porque en situaciones difíciles, acuden a ellos. Durante el proyecto se repiten frases como: *si estoy triste me voy a mi pieza con mi muñeca; juego a la pelota solo; veo tele con mi osito*. Los dibujos son muy evidentes al mostrar ciertos juguetes como elementos segurizadores. Ositos, autos, pelotas, van conformando la atmósfera donde los niños y niñas se sienten protegidos/as y, de algún modo, al margen de sus propias penas o dificultades.



Juegos y juguetes observados como instancias de soporte emocional

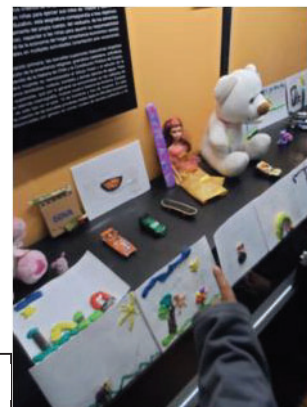


Estos objetos queridos fueron expuestos en el museo durante dos semanas, espacio de tiempo en el que varios de ellos realizaron visitas guiadas contando su historia, del mismo modo que se iban enterando de la historia de los objetos patrimoniales de la exhibición. El olvido, como componente de la memoria, se trabajó en esta visita guiada a través de la pregunta: **¿Qué cosas vinculadas a este objeto yo no quiero olvidar?** *ese* recuerdo específico fue tan importante como el recuerdo de los objetos históricos; uno de los relatos señalaba: *este juguete es muy importante porque fue un regalo sorpresa del primer cumpleaños al que asistí solo*. También se trabajó el olvido en la Línea de Tiempo del museo, plataforma de vidrio que fue intervenida con los dibujos que hablaban de cosas que, a juicio de niños y niñas, no debían ser olvidadas nunca. Aparecen relatos muy vitales como: *no quiero olvidar el día en que me dijeron que nació mi hermano; cuando fui al cerro con mi papá y subimos caminando; este objeto es importante porque me recuerda a un amigo que murió...*

Línea de Tiempo con las pegatinas con “recordatorios”



Vitrina intervenida con los objetos de las niñas y de los niños



Una parte importante del proyecto se vivió en los depósitos del museo, pues fue un lugar que permitió conocer de qué manera se mantienen los objetos en el tiempo y, de paso, identificar de cerca la labor de las conservadoras y conservadores de museos. Las y los visitantes, con mascarillas y guantes, realizaron un recorrido por esos objetos no exhibidos. A partir de ese recorrido se reflexionó en torno a los criterios que todas y todos usamos cotidianamente para guardar, exhibir o desechar un determinado objeto. La conclusión fundamental a la que esta audiencia llegó es que lo que conservamos, siempre tiene que ver con los grados de afecto: guardamos lo que es importante y como tal siempre tiene un lugar especial. A propósito de esa reflexión se realizó un taller llamado *La caja de la memoria*, material que cada estudiante debía armar para guardar en ella algún recuerdo u objeto que considerara inolvidable. La mayoría de ellos guardó momentos familiares y con amigos.



Caja de la memoria donde niñas y niños guardaron sus recuerdos y patrimonios

Al cabo de los catorce días pudieron generar algunas definiciones de patrimonio. Cabe hacer notar que durante el desarrollo del trabajo nunca hubo una definición “oficial” de patrimonio generada desde el museo, pues la idea era, precisamente, conocer lo que las niñas y niños podían decir. En un sondeo general se pudo establecer que nadie conocía la palabra en un principio del proyecto, por lo que ella se usó de manera natural durante todo el tiempo que éste duró. Algunas definiciones señalan: *Patrimonio es la campana; es la fotografía de mi mamá; es la cajita donde se guardan las cosas importantes; son las cosas que guardamos en la cajita; las cosas que son*

*importantes para uno; lo que trae recuerdos; las cosas que nos gustan más; los tesoros; las cosas que hemos querido por siempre; los recuerdos que nos traen también pueden ser tristes...entre otras definiciones.*

## Conclusión

La ausencia de palabras con significado empobrece la comprensión e interrumpe el proceso de intercambio simbólico y de memoria social. En este proyecto, el uso cotidiano de muchas palabras y frases como *patrimonio, identidad, memoria, cultura*, entre otras, dichas además en un contexto familiar y seguro, permitió que niños y niñas comprendieran, memorizaran y relataran la historia del museo y la historia de sus objetos, generando nuevas definiciones en torno al patrimonio, a partir del propio imaginario que estaban construyendo. A través de sus *objetos queridos*, se pudo incorporar un concepto que permitió llevar adelante el ejercicio político y emocional del recuerdo y hacer concreta la idea de que las cosas –grandes, pequeñas, coloridas o destañadas– cargan información, memoria y afectos.

El conocimiento del patrimonio trae aparejada la responsabilidad ética de custodiarlo para que su historia sea relatada. Pero no en un decir repetitivo que se aloja en la memoria de manera mecánica; se trata más bien de un relato creativo donde cabe la posibilidad de incorporar otras versiones, otras interpretaciones y nuevos afectos. Privar a los niños y niñas de ese derecho, es negarles la posibilidad siquiera de conocerlo, para que con posterioridad puedan valorarlo, es obstruirles la oportunidad de descubrir aquella historia que conforma también la suya y que contribuye a edificar su identidad. El ejemplo de las Hermanas Agazzy y de Ovidio Decroly es muy inspirador en ese sentido, pues, efectivamente, los objetos no sólo fueron vistos en este proyecto como una fuente de documentación y puente de acceso para la vida intelectual, sino fundamentalmente, como medio para despertar las memorias que reconstruyen la propia historia.

Los resultados obtenidos en esta etapa dejan planteado un tema que podría ser interesante desde un punto de vista epistemológico: el juego. Muchas de las respuestas recogidas colocan al juego en el centro de la discusión cuando se trata de derechos, de creatividad o de resiliencia. Es observado como esa actividad a la cual siempre es posible recurrir cuando la realidad objetiva se torna compleja, razón por la que escogen el juego como alternativa para olvidar una tristeza o soportar un castigo. Esta idea, planteada por Piaget como espacio de compensación, se evidenció en la mayoría de los relatos infantiles, especialmente cuando se trabajó con el concepto de objetos “inolvidables”. Como elección, el juego y los juguetes, no constituyen decisiones arbitrarias, pues niñas y niños los sitúan en circunstancias donde efectivamente cumplen un rol, no todos los escenarios sirven. Este hecho se condice con lo que plantea Huizinga (1968) acerca de los sentidos del juego como representación. “Se juega, se lleva a cabo la representación, dentro de un campo de juego propio, efectivamente delimitado como fiesta, es decir, con alegría y libertad” (p. 27). Diversas teorías abrazan el juego como ejercicio preparatorio, como síntesis, como experiencia estética, como recreo, como energía sobrante, etc., por eso es interesante levantar una

perspectiva desde la mirada de la misma infancia. Además queda también instalada la disyuntiva entre el juego como acto y el juego como concepto. Dentro de la pedagogía, especialmente en el área de la didáctica, esas indagaciones podrían ser valiosas en el marco del planeamiento de la enseñanza y de la efectividad de los aprendizajes.

El material recogido ciertamente permitirá incrementar los discursos y saberes del museo, pues ahora existen nuevas definiciones acerca del patrimonio; se identifican y legitiman nuevas formas de lenguaje con su propia gramática, como el dibujo; y se reconoce la necesidad de continuar explorando los imaginarios de la infancia en otros aspectos relacionados con la cultura.

Comenzar la "lectura" del patrimonio desde la primera infancia surge como una necesidad que cruza el umbral de lo cultural para instalarse en el sitio de lo vital, pues leer el mundo para conocer-se y reconocer-se implica obtener las herramientas para saber, íntima y orgánicamente, quiénes somos.

## Bibliografía

Auge, Marc (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona. España: Gedisa.

Bachelard, Gastón (1957). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ballart, Josep (2007). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.

Bourdieu, Pierre (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.

Bouzas, Patricia (2004). *El constructivismo de Vigotsky*. Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social. Buenos Aires: Longseller.

Bustelo, Eduardo (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Argentina: Siglo veintiuno.

Castro, José (1997). *Introducción a la semiología de la expresión*. Revista electrónica Comunidad Educativa N° 241. Editores: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Fecha de consulta: enero de 2015. Disponible en: <http://www.dirayaexpresion.es/documentos/semiologia.pdf>

Comenius, Juan (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa

Cussiánovich, Alejandro (2010). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder*. Lima, Perú: Diskcopy S.A.C.

Díez, Eloísa; Román, Martiniano (2001). *Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas. Un modelo de aprendizaje-enseñanza*. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.

Damasio, Antonio (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, España: Ediciones Destino.



Dujovne, Mart. (1995). *Entre musas y musarañas*. Una visita al museo. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Erikson, Erik (1966). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós

Freire, Paulo. (1978). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.

Froebel, Federico (2003). *La Educación del hombre*, edición anotada por W. N. Hailmann. Biblioteca Virtual Universal. Edición digital facilitada por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Editorial del Cardo. Fecha de consulta: enero de 2015. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>

González, Alba (2009). *Patrimonio, Escuela y Comunidad*. Buenos Aires: Lugar

Grau, Olga (2011). *Representaciones sociales de la infancia: discursos y prácticas*. En: Cousiño, F y Foxley, A. Políticas públicas para la infancia. pp.46. Santiago, Chile: UNESCO

Halbwachs, Maurice (1968). *La memoria colectiva*. Francia: PUF.

Huizinga, Johan (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Alianza

Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Argentina: Siglo Veintiuno.

Kohan Walter (2011). *Otra infancia es posible* (en línea). Filosofía para niños. Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de filosofía para niños y niñas y de filosofía para crianças. N° 7, p: 59. Publidisa. Comunidad Valenciana. Fecha de consulta: enero de 2015. Disponible en: <https://books.google.cl/books?id=1WMmbYVRq9sC&lpg=PA59&ots=yqcepYyIuh&dq=La%20infancia%20piensa%20un%20pensamiento%20que%20no%20pensamos&pg=PA61#v=onepage&q=La%20infancia%20piensa%20un%20pensamiento%20que%20no%20pensamos&f=false>

Menezes, Maria; Kirchner, Cássia; Müller, Christine (2014). *Exposiciones conmemorativas en instituciones escolares: Diálogo entre memoria, historia e identidad* [en línea]. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) N° 12. Diciembre 2014. Fecha de consulta: junio de 2015. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos12/321-exposiciones-conmemorativas-en-instituciones-escolares-dialogo-entre-memoria-historia-e-identidad>

Navarro, Alejandra (2012). *Olvido*. En: Cerebro y memoria / Cuestas, V; Federman, N; Goio, M; Navarro, N; Würschmidt, A. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Pastor, María (2011). *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, España: Ariel.

Peralta, María (2012). *El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*. Universidad Central. Santiago, Chile: Ediciones LOM.

Piaget, Jean (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España. Editorial Labor.

Pilowsky, Myriam (2014). *La lugaridad en el aprendizaje*. Santiago, Chile: Ediciones JUNJI

Ponce, María (2014). *Juego, libertad y educación*. Santiago, Chile: Ediciones JUNJI

Pradenas, Hernán (s/f). *Vida y obra de Rosa y Carolina Agazzi: su método y sus aportes a la educación parvularia*. Folletos Escolares. Santiago, Chile: Biblioteca Patrimonial, Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Rousseau, Jean-Jacques (1975). *Emilio*. México: Dirección General de Publicaciones

Ruiz, María (2014). *El patrimonio cultural y la educación: apreciaciones y reflexiones para la construcción de una valoración social y cultural* [en línea]. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) N° 12. Diciembre 2014. Fecha de consulta: junio de 2015. Disponible en:

<http://revista.muesca.es/documentos/cabas12/El%20patrimonio%20cultural%20y%20la%20educacion.pdf>

Saavedra, María (2001). *Aprendizaje basado en el cerebro*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, X (1),141-150.

Stern, Arno (1965). *El lenguaje plástico*. Argentina: Kapelusz.

Vigotsky, Lev (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.

Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.

## **Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (1ª PARTE: SIGLOS XV AL XIX)**

**An approach to the history of schooling of Spanish gypsies  
(PART 1: CENTURIES XV- XIX)**

---

**Jesús Salinas Catalá<sup>1</sup>**

**Miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos**

Fecha de recepción del original: marzo 2015

Fecha de aceptación: abril 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

---

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

## 1- La historia de los gitanos



Antes de entrar en la parte que nos ocupa, en la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles, veamos unas brevísimas referencias del todo, de la historia general de los gitanos.

Hablar de la historia de los gitanos, ante todo de sus orígenes y el empezar de su viaje por el mundo, es algo ambicioso, cuando no pretencioso o intuitivo, dada la poca documentación existente. Hay una serie de hipótesis sobre su origen y salida de la India (región del Punjab), apoyadas más en las investigaciones lingüísticas que en la documentación que han podido encontrar

los historiadores, múltiples son los atajos para perderse en su prehistoria. Quizás su historia constatable comienza con su llegada a Europa y como diría Vaux de Foletier: "A decir verdad, no es exactamente la historia de un pueblo, puesto que este pueblo jamás ha tenido unidad política, cuadros administrativos o leyes escritas. Además, siempre disperso, aunque haya conseguido seguir siendo él mismo y sobrevivir, sufre forzosamente la influencia de los países que habita y si se ve obligado a ejercer un oficio debe adaptarse a los gustos y necesidades del lugar. Incluso sus anales, cuando están marcados es casi siempre por acontecimientos que le son ajenos: por ejemplo, las múltiples intervenciones, generalmente en detrimento suyo, del Estado o de las autoridades locales."<sup>2</sup>

George Borrow, ya advertía en el principio de sus escritos que "Verdad es que ninguna otra raza del mundo ofrece, por punto general, campo más vasto a la teoría y a la conjetura que los gitanos, pueblo asaz misterioso, en verdad, venido de un país remoto, nadie sabe por qué, y cuya primera aparición en Europa se remonta a tiempos oscuros, cuando no se guardaba de los sucesos tan puntual memoria como en el presente"<sup>3</sup>.

Siglo y medio después, Angus Fraser, enamorado de la literatura de viajes y fascinado por los libros de George Borrow sobre los gitanos de España e Inglaterra, se dedicará a recopilar lo escrito, reuniendo y ordenando una gran información en su libro *Los gitanos*. Sin ser historiador y aún desde perspectivas diferentes, coincidirá con los historiadores (Vaux de Foletier, Gómez Alfaro, Bernard Leblon,...) en que "la historia que se narrará ahora será en gran medida la historia de lo que han hecho los demás para destruir su diferencia" y afirmará que los gitanos son un pueblo de Europa: "Si un pueblo es un grupo de hombres, mujeres y niños con un idioma común, una cultura común y un tipo racial común, que puede distinguirse fácilmente de los vecinos, hace mucho tiempo que los gitanos fueron eso"<sup>4</sup>.

Estos reconocidos estudiosos vienen a mostrarse de acuerdo en la dificultad de hacer afirmaciones sobre la prehistoria de los gitanos hasta su llegada a Europa en el Siglo XIV. Sin fondear en su debate de si los gitanos son o no un pueblo vayamos a lo que sabemos de la historia de los gitanos españoles.

---

<sup>2</sup> François de Vaux de Foletier. "Mil años de historia de los gitanos". Plaza & Janes editores. Barcelona, 1977, pp.10.

<sup>3</sup> George Borrow, *Los Zincalí, los gitanos en España*, 1ª edición 1841. Ediciones Turner. Madrid, 1978. Traducción de Manuel Azaña. Prólogo, pp. 7 y 8.

<sup>4</sup> Angus Fraser. *Los Gitanos*. Editorial Ariel. Barcelona 2005, pp. 15.

## 2- La historia de los gitanos españoles

Que poco sabemos de los gitanos!! Su agrafismo y su tradición oral han dejado un gran vacío histórico al no escribir una versión propia de su vida en España, como dice Antonio Gómez Alfaro en su trabajo *la historia de un pueblo que no escribió su propia historia*. Dependemos de la documentación escrita por la sociedad mayoritaria, una amplia literatura legal, administrativa y judicial que, únicamente desde 1499 hasta 1783, promulgó en nuestro país más de 250 providencias formales dirigidas a conseguir la disolución social de los gitanos. También la Iglesia ejerce una evangelización fagocitadora de su cultura y modos de vida. Y para muestra el Concilio de Trento (1545 a 1563) que rechaza a los gitanos por su modo de vida y prohíbe casamientos gitanos sin autorización especial de los obispos, o la exclusión de los gitanos del derecho de asilo que no permitía hacer presos en lugares sagrados (Iglesias, ermitas, etc.).<sup>5</sup>

Para escribir sobre la historia de los gitanos españoles es necesario recurrir a los trabajos de las pocas y los pocos investigadores e historiadores que se han dedicado al tema. Sus investigaciones son imprescindibles, entre los destacables están Bernard Leblon, Helena Sánchez Ortega, Amada López de Meneses y Antonio Gómez Alfaro. Sus miles de horas rastreando la documentación relativa a los gitanos han permitido tener constancia de la terrible historia de su persecución.

Unas primeras reflexiones que nos hacen después de sus investigaciones y desde sus publicaciones:

*Nos hubiera gustado poder contar la historia de este pueblo tal y como él mismo la vivió; pero, desafortunadamente, la tradición oral no nos presta aquí ayuda alguna. Al cabo de un proceso de aculturación singularmente doloroso, los Calé fueron despojados de su lengua y de su memoria. Habrá que despertar, en las enormes masas de documentos que dormían en los archivos, un sueño de pesadilla y lo que aparece no es sino el espectro multiforme de la persecución, y la historia que fluye de esa montaña de papel no es más que la de los verdugos.*

Bernard Leblon<sup>6</sup>.

*La tradicional agrafía de los gitanos, propia de un pueblo itinerante, les impidió dejar constancia escritas de sus viajes y peregrinaciones. Los testimonios procedentes de los poderes públicos y de las poblaciones que mantuvieron con ellos seculares relaciones conflictivas no permiten realmente reconstruir su verdadera historia. El relato que de tales documentos resulta demuestra un radical rechazo demonizador, derivado en el mejor de los casos de una política empeñada en su disolución como grupo diferenciado.*

---

<sup>5</sup> Bernard Leblon. Los gitanos de España. Gedisa editorial. Barcelona, 1993, pp. 43.

<sup>6</sup> Bernard Leblon. Los gitanos de España. Gedisa editorial. Barcelona, 1993. Pp. 12.

Antonio Gómez Alfaro<sup>7</sup>.

*Porque, efectivamente, habían sido muchas las pragmáticas, y muchas las órdenes y edictos contra los gitanos --como también lo habían sido contra los judíos y contra los moriscos, y contra los negros-- y contra todo aquel que no ejerciera la moralidad pública, hipócritamente pregonada por la iglesia y despóticamente defendida por la monarquía pomposamente llamada católica, y que no tenía reparo alguno en dictar las penas más duras, los sacrificios más sanguinarios, sobre unos hombres y mujeres que empezaron teniendo el delito de ser pobres, errantes y míseros para terminar siendo acusados de los más horribles crímenes sobre las haciendas de los poderosos, sobre la vida de los que los condenaban al hambre o sobre la sagrada fe que con la espada, el látigo y la horca defendían iglesia y nobleza, aunque ellos --señores de haciendas, estados y pueblos-- disfrutaran de sagrada bula salvadora.*

Manuel Herrera Rodas<sup>8</sup>.

*La historia de los gitanos españoles es la historia de un testarudo sobresalto que dura cinco siglos; es la historia también del desencuentro entre una cultura secularmente nómada y una cultura sedentaria, generalmente recelosa, frecuentemente autoritaria y a veces inmiscoride.*

Félix Grande<sup>9</sup>.

Tampoco podemos ignorar la puntualización que hace Sarah Carmona, joven historiadora gitana, sobre la manera de entender la historia de los gitanos:

*En el caso gitano, las bases de esta historia lagrimal han sido impuestas por los “Rromólogos” (especialistas en historia y ciencia social sobre asuntos gitanos) y otros especialistas de la cultura y la historia gitana. Esta historia tradicional de sufrimiento es una elaboración. Es exógena al pueblo gitano y no está vinculada a la cultura y el sistema de transmisión de los Gitanos. Pero a fuerza de machaqueo, se ha visto asimilada y aceptada por el pueblo gitano y algunas veces hasta por sus élites, teniendo así un efecto nefasto sobre la interpretación de la historia por una parte y sobre la comprensión del papel del Gitano en*

---

<sup>7</sup> Antonio Gómez Alfaro. Escritos sobre gitanos. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2010. Artículo: La historia de un pueblo que no escribió su propia historia. Pp. 21.

<sup>8</sup> Manuel Herrera Rodas. Autor del prólogo del libro de Antonio Zoido Naranjo La prisión general de los gitanos y los orígenes de lo flamenco. Portada Editorial. Sevilla, 1999. Pp. 12.

<sup>9</sup> Félix Grande. El Flamenco y los gitanos españoles. Artículo dentro del libro Memorias de papel. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2005. Pp.117.

*la sociedad por otra. Encerrar los gitanos en esta mirada victimaria los colocan fuera de la historia. Hace del pueblo gitano un arquetipo de víctima. Este posicionamiento consiste en una negación de nuestra esencia, del nuestro papel de actor de la historia y de nuestra participación positiva en la civilización. [...] La historia de los Gitanos, casi milenaria, se resume en una serie de persecuciones, cada uno las suyas, dependiendo del país de origen; persecuciones que encuentran su clímax en el genocidio nazi. Toda la historia de un pueblo parece resumirse a esto, sin dejar espacio para un discurso más matizado. Gitanos y gadje tienen acceso a un conocimiento sobre el pueblo gitano tan solo mediante el prisma de las persecuciones, la esclavitud y del genocidio más que a través de su larga presencia en el continente y de sus contribuciones a la vida de sus respectivos países y de Europa en su conjunto. ¿No es esta la peor de la ignominia y la mejor manera de destruir un pueblo? ¿No se puede considerar esto como un genocidio cultural moderno?<sup>10</sup>*

Puntualizaba también que:

*Sin embargo, es verdad que una de las grandes dificultades del historiador es hacerse el garante de una cierta neutralidad y de tejer un discurso crítico sobre el pasado. Ser historiador es ante todo reconstruir los hechos y los eventos del pasado, teniendo en mente un examen contextual y una interpretación conceptual de esos acontecimientos. Por supuesto, la interpretación siempre se hace desde una cierta subjetividad, la del individuo, de su bagaje. Pero, una actitud consciente es necesaria y se impone una objetividad máxima. La objetividad absoluta no existe pero una serie de condiciones para el estudio de la historia es necesaria y básica y tal vez pueda resumirse muy brevemente con esas pocas palabras: contextualización, historicismo, comparación y conceptualización. Presuposición casi ausente en la historiografía gitana.<sup>11</sup>*

No entraré en valorar qué historiadores han contextualizado los documentos encontrados sobre los gitanos, pero con seguridad que los ha habido y los hay en la actualidad. Ella misma admitirá que sus trabajos se nutren de estos Rromólogos :

*Puedo daros decenas de referencias de archivos nacionales, municipales francesas, españolas, alemanas, italianas(...)que ilustran mi argumentación [...]Tengo que subrayar el hecho de que esos documentos, no los he encontrado yo, no me los he inventados, la gran mayoría estaban referenciados por historiadores de renombre, pilares de la historiografía*

---

<sup>10</sup> Sarah Carmona. Gitanofobia, estereotipos y negación de la identidad en el ámbito académico. Revista O Tchatchipen n.º 75. Editada por Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales. Barcelona, 2011, pp. 23.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 24



*rromaní (Bataillard, Soulis, Vaux de Foletier, Sánchez Ortega, Gómez Alfaro...). Tan solo he tenido que tejer conexiones.*<sup>12</sup>

Y reflexionará sobre cómo ve la solución futura de una historia "auténtica":

*La principal pregunta que supone el estudio del concepto de una temporalidad específica a la historiografía gitana sería: ¿Cuáles son los impactos sobre el pueblo Gitano, su civilización, su metafísica y la percepción de su propia historia, de la imposición de un tiempo que no le corresponde, un tiempo exógeno, característico de la cultura historiográfica y científica otra que la suya?*

*Para contestar a esta pregunta, hay que plantearse un reto: intentar recuperar, descifrar, poner al descubierto cual podría ser el "Tiempo" de los Gitanos, la cadencia, el compás y el soplo de su autenticidad histórica.*

*Un reto alentador y estimulante que sin duda requiere años de investigaciones y reflexiones y que, por ahora, desgraciadamente tenemos que dejar en el aire, esperando que en su día se vea retomado (cuando tal vez se haya alcanzado una cierta madurez científica y una plena confianza en nuestro propio legado por parte de los académicos gitanos).*<sup>13</sup>

Los retos de Sarah Carmona están por desarrollar y deja un desequilibrio entre su considerable crítica a las y los historiadores y sus pocas aportaciones, por ahora, a la futurible y "auténtica" historia de los gitanos.

Planteados brevemente los argumentarios que rodean a quienes se han dedicado a investigar y escribir sobre la historia de los gitanos, me atreveré a realizar un breve resumen histórico para beneficio de las y los lectores.

Cuando en el Siglo XV los Reyes Católicos empiezan la construcción de la idea de España como Estado: un sólo reino con un sólo idioma, una sola religión y unos reyes únicos, los gitanos ya estaban viajando por la Península Ibérica y, algunas familias, asentándose en lugares como Andalucía, el llamado *hogar* de los gitanos. La historia de los gitanos españoles es la historia de un desencuentro entre una sociedad nómada (más bien viajera) y una sociedad sedentaria, la construcción desde lo gitano de una identidad étnica frente a la sociedad mayoritaria, el eterno conflicto entre los gitanos y los payos, entre los gitanos y el poder.

María Helena Sánchez Ortega resumiría así los primeros siglos de asentamiento de los gitanos en España:

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, pp. 25

<sup>13</sup> Sarah Carmona. Nuevas perspectivas sobre la historia gitana. Una colaboración publicada en Baxtalo's Blog. <https://baxtalo.wordpress.com/nuevas-perspectivas-sobre-historia-gitana>

*De acuerdo, por tanto, con el espíritu fundamental de las leyes sobre gitanos, emitidas, a partir de los Reyes Católicos y hasta Carlos III, la vida de la minoría puede dividirse en las siguientes etapas, según mi punto de vista:*

*1.º 1425-1499 el «período idílico»*

*Según hemos visto, los gitanos son recibidos con amabilidad y comprensión durante esta breve etapa, y los textos tienen un aire «idílico» de buen entendimiento.*

*2º 1499-1633 período de la expulsión*

*Sin duda, se trata de una de las etapas más duras de los gitanos, todavía buscando su asentamiento en el país, y en qué ocuparse. Las pragmáticas emitidas durante esta etapa se ratifican en la voluntad de los Reyes Católicos de expulsar a los «gitanos vagantes» —lo que equivalía, prácticamente a expulsarles a todos— y en medidas dirigidas a lograr este objetivo. [...]*

*3.º 1633-1783 integración legal de la minoría*

*Durante el reinado de Felipe IV se deroga el decreto de expulsión. Los gitanos pasan, por tanto, a formar parte del resto del país, por lo menos, desde el punto de vista legal. Se empiezan a observar asentamientos gitanos y la sedimentación del grupo, pero todavía estamos lejos, sin embargo, de un buen entendimiento.*

*4.º 1783-en adelante. Período de integración*

*Carlos III deroga todas las leyes que impiden la entrada de los gitanos en cualquier oficio al declarar que «no proceden de raíz infecta». A partir de este momento comienza la lenta integración de la minoría y la aceptación social por parte de los no-gitanos.<sup>14</sup>*

Sera la **Constitución de 1978** quien, sin pensar en los gitanos pero sí en las diversidades culturales intrínsecas del Estado español (Cataluña y País Vasco, fundamentalmente,) proclamará en su preámbulo:

---

<sup>14</sup> María Helena Sánchez Ortega. Los gitanos españoles desde su salida de la India hasta los primeros conflictos en la península. Editada en la Revista *Espacio, Tiempo y Forma*, del Departamento de Historia Moderna de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). *Serie IV, H/ Moderna*, t. 7, 1994, pp. 336 y 337.

*Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.*

Nuevamente Antonio Gómez Alfaro nos dirá:

*A pesar del florilegio de textos constitucionales que jalonan desde 1812 nuestra moderna historia política, habría que esperar hasta la “carta magna” de 1931 para que se proclamase solemnemente el principio de igualdad ante la ley de todos los españoles. Ya en nuestros días, la vigente Constitución de 1978 añadiría importantes precisiones al principio: “sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Enmarcada formalmente así la “igualdad jurídica” ello no ha impedido que se vengan agrandando las desigualdades de hecho en aspectos tan fundamentales para la plena realización individual y colectiva como la enseñanza, la vivienda, el trabajo, la sanidad.<sup>15</sup>*

En las dos últimas décadas se han dado una serie de declaraciones "formales", reconociéndolos como Pueblo y con una cultura propia, desde diversas instituciones:

- Declaración del **Parlamento Andaluz**, el 30 de octubre de 1996 sobre la importancia de la comunidad gitana andaluza cuya aportación cultural resulta fundamental en la cultura andaluza.
- La Declaración del **Parlamento de Cataluña**, el 21 de noviembre de 2001:  
*“Reconoce la identidad del pueblo gitano y el valor de su cultura como salvaguarda de la realidad histórica de este pueblo.”*
- El Pleno del **Congreso de los Diputados**, 28 septiembre 2005, *“insta al Gobierno español a:*
  - a) *Emprender una campaña de difusión de la lengua, la cultura, la historia y la identidad gitana dirigida tanto a la población gitana, en particular, como al resto de la población en general.*
  - c) *Defender ante la Unión Europea el pleno reconocimiento de la identidad, cultura y lengua del pueblo gitano como propias de Europa”.*
- El de la **Asamblea de Extremadura** en noviembre del 2006:  
*“La identidad gitana se halla presente en la historia extremeña, compartiendo culturalmente valores y costumbres enraizados en la ruralidad de nuestro pueblo”.*

También, en estas dos últimas décadas, algunas políticas específicas desde el gobierno:

---

<sup>15</sup> Antonio Gómez Alfaro. Escritos sobre gitanos. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2010. Artículo: La historia de un pueblo que no escribió su propia historia. Pp. 32.

- El Programa de Desarrollo Gitano, en 1989.
- La creación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano, en 2006. Consejo consultivo y de representación del movimiento asociativo gitano.
- El Instituto de Cultura Gitana en 2007, como una fundación del sector público estatal promovida por el Ministerio de Cultura (abandonando por primera vez el ámbito de los Ministerios de Servicios Sociales).
- En marzo de 2012, el Consejo de Ministros aprobó la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020, desarrollando los compromisos adquiridos en el marco de la Comisión Europea.

Recapitulando el tema histórico diremos que los gitanos han sido y son nuestra principal minoría étnica, sin una cuantificación exacta, podemos orientar que deben ser más de 600.000 y ello se traduce en que son casi el 1,5% de la población del Estado español. Son ciudadanos españoles sin ninguna duda. No debemos olvidar que cuando los Reyes Católicos empiezan la construcción de la idea de España como un Estado unitario, las gitanas y los gitanos ya estaban aquí y han sido y son, con su peculiar cultura, coparticipes y conciudadanos en la construcción de este país de países que es el Estado español.

Las relaciones entre los gitanos y la sociedad mayoritaria, como resumía Félix Grande, es el desencuentro entre una cultura nómada y una cultura sedentaria, autoritaria y prepotente.

Obligados por las leyes a dejar su viaje y trabajar la tierra al servicio de un amo, a no hablar su idioma, ni usar sus vestidos, ni ejercer sus oficios; perseguidos por la justicia y rechazados por sus conciudadanos, llegan al Siglo XXI, en una buena proporción al menos, como una minoría étnica marginada del sistema social.

La historia reciente encuentra a los gitanos sedentarizados. Algunos llevaban siglos viviendo en las ciudades con oficios propios o comunes, otros vivían en la ruralidad casi sedentarios con una limitada movilidad por razones de sus trabajos de chalanes y temporeros que les obligaba a ir a las ferias de ganado o a las temporadas de recolección agrícola. El desarrollismo de los años 60 deja a muchos gitanos sin trabajo. Se mecaniza el campo y se dejan de necesitar animales, también hace falta menos mano de obra para las recolecciones y faenas temporeras. El mundo rural se traslada a las ciudades para trabajar en la creciente industria; la población gitana, tras ellos, llegan a las ciudades y se instalan en zonas chabolistas. De las grandes concentraciones chabolistas y del trabajo de peones y mano de obra sin cualificar, han ido pasando a viviendas de protección oficial en barrios periféricos donde se les concentró y guetizó, manteniendo trabajos polivalentes y poco especializados junto con la venta ambulante.

En la actualidad muchas familias gitanas mantienen una situación de normalidad sociolaboral, de hábitat en propiedad o alquiler, de escolarización de sus hijos e hijas, de convivencia interétnica. Otras intentan salir de situaciones de marginalidad y gueto. Unas cuantas tienen una situación holgada. Pero todas ellas, en cuanto a su identidad gitana, tienen problemas de rechazos, racis-

mos, prejuicios. Cuanto más pobres más, cuanto más visibles más, cuanto más crisis económica y moral más.

Las personas gitanas españolas han asumido siempre la disposición de formar un grupo mayoritariamente endógamo con una identidad fragmentada, un sistema de parentesco tradicionalmente basado en la filiación patrilineal y residencia patrilocal. Su nicho económico tradicional se caracteriza por una alta flexibilidad y movilidad en el trabajo, con la combinación o alteración de estrategias de trabajo transmitidos de padres a hijos. Su organización socio-política consiste en la ausencia de estructuras de poderes permanentes, siempre transversal a los grupos de parientes, una fuerte jerarquía de género y el respeto por la decisión de los viejos del grupo. En comparación con otros grupos de *Rroma* en Europa, la población gitana en España es casi exclusivamente sedentaria y lo ha sido desde hace mucho tiempo.

Realizada esta necesaria y brevísima reflexión histórica general, viene a continuación una aproximación cronológica de la escolarización de las niñas y niños gitanos durante estos seis siglos.

### **3- Historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles**

Si escasa es la documentación histórica de las gitanas y los gitanos, aún es más escasa la que contiene cuestiones de escolarización y educación de las niñas y niños gitanos en aquellos primeros siglos. La única relevante viene de Antonio Gómez Alfaro<sup>16</sup> que dedicará un trabajo a las estrategias "educativas" con las niñas y niños gitanos en los siglos XVII y XVIII que él titulará: *La "reducción" de los niños gitanos*. La idea de reducción-desaparición que se repite y desarrolla en todo el trabajo vendrá de su minuciosa investigación en documentos que recogen las diversas propuestas de Fiscales, Síndicos, Juntas, Cortes y demás Instituciones y gobernantes llegando algunas a tomar forma en las Cédulas, Pragmáticas, Órdenes Reales que se emitirán hasta la pragmática de 1783.

---

<sup>16</sup> Antonio Gómez Alfaro. La reducción de los niños gitanos. Revista O Itchatchipen nº 8. Ed. Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales. Barcelona, 1994. Pág. 27-42.

### 3.1. Los primeros tiempos (SIGLOS XV AL XVIII)

“miserable estado de ociosidad, infamia y desprecio con que los gitanos viven en la república, en cuya infeliz situación los han colocado las mismas providencias que justamente se han tomado contra ellos”.

Magistrados Real Chancillería de Granada, 1784.

#### 3.1.1. Las primeras ideas, las primeras aversiones.

“no hay ley que obligue a criar lobillos [referido a los niños gitanos] en tan cierto daño futuro del ganado”.

Doctor Sancho de Moncada.

“Discurso de la expulsión de los gitanos” Madrid, 1619.

Algunos ejemplos documentados por Gómez Alfaro serán<sup>17</sup>:

Las Cortes de Castilla (sesión 19 marzo 1594) propusieron “que a todos se les quitasen los hijos e hijas, y los de diez años abajo se pusieran en la casa de los niños de la doctrina, donde los doctrinasen y enseñasen a ser cristianos, y de allí, teniendo más edad, se pusiesen los varones a aprender oficios, y las mugeres a servir”.

Una Real Cédula de 21 de Junio de 1673 dispuso el envío de los niños gitanos a orfanatos y hospicios “para que allí se eduquen”, en cuanto cumplieren los doce años, serían remitidos a las galeras “para que en ellas sirvieran de pajes, y se enseñaren al marinaje”.

La privación de la patria potestad que pedía el fiscal Salcedo para "todos los muchachos hijos de esta gente, como se criauan al exemplo y enseñança de sus padres, se havituavan a los robos, hurtos y maldades con que se criuan" así pues, "convenía arrancar de el todo esta mala semilla".

La gran redada de 1749 fue una recolección general con la ayuda del ejército, una aplicación desmedida e indiscriminada que dejó sin libertad entre nueve mil y doce mil personas, mujeres y

---

<sup>17</sup> Antonio Gómez Alfaro. Escritos sobre gitanos. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2010. Artículo: La reducción de los niños gitanos. Pp. 349 a 389.

hombres, ancianos y niños, todos sospechosos de ser delincuentes por ser gitanos y donde la mayoría de los hombres morirían en los arsenales y minas en los catorce años de permanencia.

Los niños y niñas estaban hasta los 7 años con las madres en los “depósitos”, luego las niñas pasaban a hospicios y casas de misericordia hasta que alcanzaban edad suficiente para “aplicarlas al servir o a las fábricas”. Los niños pasan a partir de los 7 años a los arsenales para “que les aplique a trabaxos que permita su poca robustez y fuerzas”

Trágicas situaciones como la que relata Bernard Leblon<sup>18</sup>: “en julio de 1751 los representantes de la justicia de Málaga descubren a veintiún muchachos gitanos de once a catorce años a quienes sus madres habían disfrazado de niñas por miedo a que los enviaran a presidio. Por decisión real serán puestos a disposición del intendente de Cartagena para empleárselos en los trabajos del arsenal. En 1755, se sumarán a ellos cuarenta niños gitanos de siete a ocho años, oriundos de la región de Valencia”.

Nadie plantea que a los niños (a los que de nada se les puede acusar) de siete años en adelante se les proporcione un régimen escolar y no que sean castigados a trabajos forzados en los arsenales.

El Conde de Aranda y otros próceres son los encargados de preparar el anteproyecto de lo que será la siguiente pragmática. En 1778 hacen llegar a Carlos III una serie de propuestas como la separación de los niños gitanos de sus padres de una manera general e indiscriminada “desde salidos de la lactancia”, idea acogida favorablemente por Carlos III que indicaba que lo mejor sería “desde que salgan sus hijos de la lactancia, y aún antes” y que se escolarizaran de los 4 a los 7 años, llevándolos a las casas de expósitos e inclusas, para luego pasar a hospicios y casas de misericordia hasta cumplir los catorce años.

Desde otras instancias, como las Cortes de Navarra, y mediante una Ley de 1780 – 1781, se establecieron las Juntas de Caridad para organizar hospicios donde educar a los niños gitanos. Se anticipan estas medidas a la Pragmática de 1783.

Todos estos “proyectos educativos” fueron abandonados una y otra vez por la resistencia de los particulares a admitir a las niñas y niños gitanos en las escuelas o en los trabajos comunes donde los gremios los rechazaban por no tener “pureza de sangre”. También por la escasez de las instituciones oficiales (escuelas, hospicios, casas de misericordia,..) y de presupuestos para crearlas y mantenerlas.

---

<sup>18</sup> Bernard Leblon. Los gitanos de España. Gedisa editorial. Barcelona, 1993. Pp. 119.

### 3.1.2. La última pragmática sanción contra los gitanos, promulgada el 19 de septiembre de 1783.

Escribirá Bernard Leblon<sup>19</sup>:

*El proyecto de Campomanes-Valiente, que iluminará la pragmática de 1783, insistirá en la prevención por medio de la educación. En su preámbulo, al analizar las causas del fracaso de las leyes anteriores, los ponentes mencionaban ya la ignorancia y la mala educación. Enjuiciaban no sólo los vicios y la mentalidad de los padres gitanos sino también su miseria, que no les permitía pagar la educación de sus hijos, y la mala voluntad de los maestros artesanos que se niegan a tomar a éstos como aprendices.[...] y piden que los niños sean enviados a la escuela desde los cuatro años para que aprendan el catecismo y sobre todo leer y escribir. Los gastos de esta educación elemental no incumbirán a los padres. Podrían ser obtenidos de los fondos municipales y, en cualquier caso, los pequeños deberían recibir enseñanza gratuita por su condición de pobres auténticos. Aquí se insiste en que se les defienda de cualquier forma de racismo:*

*"Sin que nadie en las escuelas ni otras partes los pueda insultar con el apodo de gitanos, prohibiéndolo y castigándolo los maestros rigurosamente a sus discípulos como punto de educación; celando las justicias, y los párrocos de un acuerdo, que así se cumpla exactamente sin la menor disimulación, esmerándose todo el vecindario en tratar con caridad estas gentes, y atraerlos por todas las vías honestas a una vida cristiana y civil en lo que interesa a la sociedad"<sup>20</sup>.*

De cuantas propuestas, discusiones, ideas y anteproyectos se realizaron durante años, poco o casi nada queda reflejado sobre el tema educativo de los menores gitanos en esta pragmática. Las muchas propuestas del Conde de Aranda “quedan abandonadas en su conjunto con excepción de la educación de los niños pequeños en hospicios, ahora reservada a aquellos cuyos padres se niegan a enmendarse. En cuanto a las opiniones de Carlos III, a la postre su alcance será muy limitado [...] y sólo su voluntad de arrancar a los recién nacidos de sus padres dejará algunas huellas en el artículo 17, cuya aplicación se limitó aparentemente a los niños cuyos padres habían sido efectivamente condenados y encarcelados”<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Bernard Leblon. Los Gitanos de España. Gedisa. Barcelona, 1993. Pp. 62 y 63.

<sup>20</sup> Archivo General de Simancas. Gracia y Justicia AGS, G. Y J., leg. 1006, f.º 110 r.º v.º.

<sup>21</sup> Bernard Leblon. Los gitanos de España. Gedisa editorial. Barcelona, 1993. Pp. 68.



El principio animador de la pragmática de 1783 continuaba siendo la reducción de los gitanos y en ella se insiste sobre la importancia de actuar sobre la educación de los menores gitanos, mandando la creación de Juntas de Caridad o escolarización allí donde hubiera gitanos.

En 1785 son pedidos informes a las audiencias y chancillerías sobre la puesta en marcha y el efecto de las normas establecidas en la pragmática. Con respecto a la escolarización, los informes de las diversas diputaciones coinciden en que no se llevan a cabo las necesidades de escolarización porque no hay medios, no se constituyen las Juntas de Caridad, encargadas de escolarizar y controlar el proceso. En resumen, las niñas y niños gitanos continuaron generalmente al lado de sus padres y únicamente pasaban a instituciones en casos extremos, cuando los padres eran condenados a prisión y carecían de otros parientes.

Relatan, estos informes, la ojeriza y repugnancia de los no gitanos a mezclarse con los gitanos en la escuela; y un obstáculo “no pequeño” era la negativa de maestros y maestras para admitir gitanitos “temiendo que su compañía e inmediata comunicación pudiera ser nociva, y causar la perversión en los otros jóvenes encomendados a su cuidado y enseñanza”.

En el otro extremo de esta relatada inoperancia de la pragmática resalta el singular programa piloto de Francisco Antonio de Zamora, Alcalde del Crimen, que realizará una experiencia asistencial en Barcelona y pueblos de su “rastró”. Hizo un registro censal de los gitanos de Barcelona; realizó un examen de los niños/as y jóvenes para conocer sus aptitudes antes de decidir aplicaciones y destinos. De este examen dirá “todos eran vivos y de un talento despejado” aunque “sólo sabían bailar y cantar canciones indecentes, sin saber persignarse, y algunos ni aún hacer la señal de la Cruz”. Y puso en marcha una urgente catequización que consiguió en breve tiempo que aprendieran “lo que está obligado todo católico” y, a las niñas, el catálogo de “las obligaciones de una buena hija y de una madre de familia con respecto a sus casas y al estudio”.

Trabajó con 74 niños/as gitanos, en una primera fase, escolarizándolos y luego enseñándoles un oficio. Relata, en su informe enviado al rey Carlos III, la auténtica hazaña para encontrar maestros “honrados” que quisieran admitir a niños gitanos, el generalizado “recelo ante los robos” y otros estereotipos: “son sucios, se dejan crecer el pelo y caer sobre su rostro, no se cortan las uñas, van descalzos de pie y pierna y presentan un aspecto horrible”.

El programa se nutre de fondos privados y demuestra otras posibilidades de escolarización no necesariamente punitivas.

### 3.1.3. Los censos en el siglo XVIII

Los censos de los gitanos demandados por la Real Pragmática de 1783 fueron generando una importante información sobre las familias gitanas que habitaban cada población, sus propiedades, sus trabajos y oficios y, en algunos de estos informes, aparecían noticias de la escolarización de las niñas y niños gitanos.

Algunas familias gitanas sedentarizadas enviaban a sus hijos a la escuela (las pocas existentes en aquella época) en la misma proporción que las familias no gitanas y de su misma condición socioeconómica.

Citaremos algunas alusiones a la escolarización de las niñas y niños gitanos en estos informes descubiertos, transcritos y proporcionados por Antonio Gómez Alfaro<sup>22</sup>.

#### Castilla La Mancha, 1783.

*“muchos de ellos eran arrieros; traer leña con dos borricos; cuatro panaderas; acarrear leña y carbón; molinero; jornalero; carpintero; **tres escolares**; mesonero; etc”.*

#### Cataluña, 1785.

*“Un pequeño grupo de familias gitanas, agrupadas alrededor de unos pocos linajes y sedentarizadas hacía ya muchos años eran dueños de casas y tierras, eran incluso ricas. **Mandaban a sus hijos a las escuelas** y se dedicaban al comercio de ganado y a trabajos de labradores”.*

#### Madrid, 1785.

*“un sobrino huérfano de cinco años el cual **está aprendiendo para su educación las primeras letras**”.*

#### Valencia, 1785.

*Alcira: Bernardo Barril (siete años, **escolar**); Maria (nueve años, **dedicada a la enseñanza de niñas**); Bernarda Escudero (**aplicada a la enseñanza de niñas**); María Francisca Gil (seis años, **que va a la enseñanza de niñas**); María Rosa Gil (**que asiste a la enseñanza de niñas**).*

*Oliva: Carlos y Francisco Bustamante (diez y ocho, **ambos estudiantes**).*

*Benimamet: Francisco y Matias Ximénez, de diez y siete años, **estudiantes**.*

---

<sup>22</sup> Antonio Gómez Alfaro posee en su biblioteca una transcripción realizada por él de los documentos originales de los Censos de 1783. No están publicados.

Castellón de la Plana: Francisco (nueve) y Antonio (seis) Castellón Escudero, ambos **escolares** “y para mayor adelantamiento, tienen maestro en casa que les instruye”; Josefa Vicente Díaz (siete años dedicada a la **enseñanza de niñas**).

Villarreal de los Infantes: Antonio Escudero (diez, escolar); José Ximénez (nueve años que va a la escuela).

Alicante: Juan Moraga (seis años, **asistente a la escuela**); Sebastián de Vargas (siete, **escolar**).

Elche: Antonio Fernández Montoya (cuatro años, **estudiante**).

Extremadura, 1788.

“Los justicias confeccionaron un informe en el que constaba el asentamiento de 631 gitanos residentes en Extremadura, de ellos **trece chicos figuran escolarizados** y otro más, Nicolás Vargas, era monaguillo de los Santos de Maimona”.

Antonio Gómez Alfaro<sup>23</sup> puntualizará este último documento, referido a Extremadura, con el siguiente comentario que nos sirve como idea generalizable:

“Los proyectos para la educación de los niños gitanos, presentes en todo el expediente que culminó con la aprobación de la pragmática, jamás tuvieron viabilidad, dada la carencia de infraestructuras. De toda la grey infantil del grupo extremeño –240 menores, mitad por mitad varones y hembras—sólo trece chicos figuran escolarizados en los testimonios; otro más, Nicolás Vargas, ya zagalón de 12 años, era monaguillo en Los Santos de Maimona, debiendo suponer que recibiría instrucción y adoctrinamiento por parte del cura encargado de la parroquia. Lo normal a esa edad, e incluso en edades inferiores, era que los varoncitos estuvieran ayudando al sostenimiento familiar, generalmente como aprendices del padre”.

Estos cuatro siglos han sido un intento de expulsarlos, de hacerlos desaparecer como diversidad cultural, y ante la imposibilidad, se ha intentado reducirlos a vasallos de los reyes y de la Iglesia católica. De la obligación a sedentarizarse y servir a un señor, no hablar su lengua, ni vestir sus trajes, ni ejercer sus oficios; se pasa a vivir donde quieran, pero con domicilio fijo, y ejercer el oficio que quieran, pero dejando de ser gitanos. Dando paso a convertirlos en una minoría étnica marginada y excluida.

Acabándose el siglo XVIII la escolarización de las niñas y niños gitanos es poca y precaria, pero no es muy diferente al resto de la población, que como las familias gitanas, están en situación de pobreza y marginalidad, viviendo gran parte en una ruralidad desatendida de servicios educativos.

---

<sup>23</sup> Antonio Gómez Alfaro. Datos sobre la historia de los gitanos en Extremadura. No publicado. 28 páginas.

### 3.2. El siglo XIX

*Teresa San Román dirá que la primera Constitución, la de 1812 "significó un paso definitivo hacia el fortalecimiento de su situación jurídica en el país.[...] Esta Constitución declara que cualquier persona nacida en el país es española y, por tanto, aunque los nómadas pudieran ser sancionados por no tener un domicilio fijo tal y como la ley ordenaba, sin embargo estaban capacitados para ocupar una posición como españoles dentro de las leyes del país".<sup>24</sup>*

Y será esta Constitución la que ordene por primera vez el establecimiento en todos los pueblos de escuelas:

*"En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles".<sup>25</sup>*

La poca permanencia en el poder, durante el siglo XIX, de las políticas liberales solamente permitió legislar, que no desarrollar, la primera Ley de enseñanza en España legislada en 1821 a través del Reglamento General de Instrucción. Esta Ley ordenaba que la enseñanza pública debía de ser uniforme y gratuita, se establecía la obligación de crear una escuela de primeras letras en todos los pueblos de más de 100 vecinos, siendo responsabilidad de los Ayuntamientos el velar por el cumplimiento de dicho mandato, así como, de la elección mediante un examen de los maestros; y la enseñanza privada debía de ser extensiva a todos los estudios y profesiones. Esta política liberal sería frenada poco más tarde con el Plan Calomarde (1824) donde el Estado toma de nuevo partido por una concepción religiosa de la enseñanza y la Iglesia se vuelve a hacer cargo de la educación.

Ni siquiera las buenas intenciones de la Constitución de 1812 ni los cortos periodos de gobierno liberal podrán evitar la existencia de unas políticas sobre los menores gitanos erráticas y aleatorias durante el siglo XIX, donde se siguen proponiendo medidas reductoras que olvidan las políticas integradoras de la pragmática de 1783 y de la Constitución de 1812. Prueba de ello será el informe que envían los Síndicos de Bujalance el 22 de agosto 1816 al Consejo: "si no se corta la transmisión hereditaria del delito de la ociosidad, que es, como originario de esta casta de los gitanos, de manera que los hijos no sigan el ejemplo y costumbres de sus padres y abuelos, permanecerán siempre bravíos, como los árboles que no se ingertan, ni trasplantan". Y llegan a la conclusión: "Cortando la dicha transmisión hereditaria, se acabará la mala raza, y se convertirán en vasallos útiles". Y proponen "Una requisición anual de muchachos de ambos sexos y enviarlos a servir a los cortijos y a las casas de criadas y a la Real Armada".

---

<sup>24</sup> Teresa San Román. Vecinos gitanos. Akal editor. Madrid, 1976. pp. 42.

<sup>25</sup> Constitución de 1812. Título IX de la Instrucción Pública. Capítulo único. Art. 366.

Quizás la única mirada más positiva, y desde fuera de las instituciones generales o locales, sea la del viajero inglés George Borrow que entre 1835 y 1840 viajó por España enviado por la Sociedad Bíblica a difundir el evangelio. Su contacto con numerosos gitanos, y haciéndose pasar por gitano, le llevó a tener una relación y un conocimiento de la situación de los gitanos españoles diferente a la institucional, aun siendo su experiencia en aquellos años tumultuosos de la historia de España. Habían pasado más de cincuenta años de la promulgación de la última pragmática dedicada a los gitanos y Borrow dedica en su libro "Los Zincalí, los gitanos en España", publicado en 1841, una breve reseña al estado actual de los gitanos y a los efectos de la educación en ellos:

*Los gitanos han renunciado, en notable medida, a sus hábitos de nomadismo, y su nombre ya no despierta el terror en el ánimo del pacífico viajero. Con residir en las ciudades han ido insensiblemente haciéndose más civilizados que sus antepasados, que permaneciendo la mayor parte del tiempo en desiertos y montañas; sus usos y costumbres son menos feroces, pues todas las tribus nómadas pueden clasificarse entre los pueblos salvajes de la tierra, y su razón apenas es algo más que un instinto irracional, sin que en otros particulares sean apenas superiores e irracionales. El cultivo del entendimiento no ha sido abandonado por completo, y en conjunto su educación y conocimiento no son inferiores a los de los españoles de clase baja. No es raro hallar entre los varones, especialmente en la nueva generación, individuos que saben leer y escribir de manera nada despreciable. Verdad es que tales casos no se da entre las hembras, pero la gran mayoría de la población femenina española está completamente por educar; muchas mujeres, y aún de situación respetable, ignoran totalmente las letras, y las de rango inferior son tan iletradas como las gitanas. Es probable que los gitanos españoles han participado plenamente en la mejora de la de la instrucción que durante el siglo presente se ha cumplido en España, donde anteriormente toda la rama del saber estaba por completo reservada a la nobleza, al clero y a los juristas. Si hubiesen continuado en vigor las antiguas leyes, que marcaban a los gitanos como una casta impura y los colocaban a inconmensurable distancia de los demás miembros de la sociedad española, es difícil suponer que hubieran participado en ese adelanto de la educación; las escuelas hubiesen estado seguramente cerradas para sus hijos, y a pesar que encontraban mucha gente que los protegía y animaba en sus usos y ocupaciones ilícitas, que hacían de ellos el azote de la sociedad, con dificultad hubiesen hallado ánimos lo bastante filantrópicos para intervenir con el propósito de procurarles medios adecuados a la redención del rebajamiento en que yacía; ni es probable que los propios gitanos hubiesen hecho considerables sacrificios para lograr tal fin. Pero al ser puestos al mismo nivel que los demás españoles, era harto natural que desearan participar en todos los beneficios que estuviesen al alcance de todos los españoles en general, aunque si hicieron eso no fue ciertamente con intención de ser, en ningún punto, peores gitanos que hasta allí habían sido o abandonar alguna parte de*

*su gitanismo. No hay en el mundo secta alguna que haga profesión de ignorancia o que entre cuyos miembros se considere la ignorancia como una ventaja.*<sup>26</sup>

En la actualidad, los estudiosos de la escolarización española, indicarán la poca y pobre escolarización que existía en España en siglo XIX y que repercutía en un analfabetismo en amplias capas de la sociedad española y mucho más en las más desfavorecidas, entre ellas muchas de las familias gitanas.

*"El proceso de alfabetización que conoció la sociedad española en los siglos XIX y XX vienen relacionados estrechamente, aunque no de forma exclusiva, con la implantación de la escuela primaria. [...] Y, contrariamente a lo que sucedió en otros países europeos, el siglo XIX se acabó en España sin haberse logrado el proceso de instrucción popular prevista no obstante en la legislación de mediados de siglo. La famosa Ley Moyano de 1857, el marco de referencia durante un largo periodo, y que implicaba en teoría la escolarización de todos los españoles de los 6 a los 9 años, quedaba sin cumplirse aún a principios del siglo XX, pese al crecimiento notable y sin precedentes del número de escuelas y de alumnos a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado. [...] La escasa densidad de la red escolar y la falta acuciante de escuelas y de maestros contribuían desde luego a la subescolarización y a su corolario el analfabetismo, datos a partir de los cuales se efectuaban las comparaciones europeas. Las condiciones a menudo pésimas de los locales escolares, [...], así como la degradación económica y social de los maestros, acentuaban la imagen negativa y desprestigiada de una escuela donde seguían prevaleciendo concepciones pedagógicas tradicionales y memorísticas que hacían del niño un ser totalmente pasivo. [...] Y sólo la política educativa y cultural de la dictadura de Primo de Rivera y sobre todo los esfuerzos llevados a cabo durante la II Republica lograrían modificar en parte las realidades educativas del país.*<sup>27</sup>

Cerramos esta primera parte con la dolorosa conclusión de que, en estos primeros cinco siglos de difícil convivencia, los reyes, la iglesia y la sociedad mayoritaria impidieron a la minoría étnica gitana desarrollar con normalidad su propia cultura. Sometidos a una persecución y a un control punitivo bajo las pragmáticas y normas que decretaban sedentarización e integración, exilio o muerte, la fue llevando a la exclusión y la marginalidad. Las políticas educativas intentaron destruir su diferencia cultural, reducir a la infancia gitana a ser vasallos de los señores y reyes y de la moral de la iglesia católica. Si no fue muy efectiva esta asimilación se debió a la clara defensa de su identidad construida frente a lo *payo*, frente a lo mayoritario; también al poco acceso que

---

<sup>26</sup> George Borrow, *Los Zincalí, los gitanos en España*, 1ª edición 1841. Ediciones Turner. Madrid, 1978. Traducción de Manuel Azaña. Pp. 128 y 129.

<sup>27</sup> Jean Luis Guereña. Parte 4 Infancia y escolarización. Dentro del libro *Historia de la Infancia en la España contemporánea (1834-1936)*. Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1996. Pp. 350-351 y 352.

tuvieron a las pocas escuelas parroquiales y a una inexistente red escolar pública, que no llegó a ser universal ni obligatoria en aquellos siglos.

## 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.

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.

## Inicios, evolución y decadencia del espacio arquitectónico en la Escuela Primaria Pública española Una visión desde Sevilla

### Beginnings, evolution and decay of architectural space in the Spanish Public Primary School A view from Sevilla

---

**Rosa María Añón Abajas<sup>1</sup>**  
**Universidad de Sevilla**

Fecha de recepción del original: mayo 2015  
Fecha de aceptación: junio 2015

#### Resumen

Se defiende la importancia del espacio arquitectónico en la educación infantil y primaria, comparando ejemplos de ámbito nacional o internacional con casos de Sevilla estudiados con detalle. En España se revelan cruciales los años finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, alcanzando un punto álgido en la Segunda República. Se concluye reflexionando sobre la vigencia de esta importante cuestión mediante un ensayo crítico sobre la situación actual de edificios modelo como "*los Altos Colegios*" del barrio de la Macarena y "*el grupo escolar Reina Victoria*" en el barrio de Triana. Ambos celebraron ya su centenario pero mantienen gran vitalidad.

**Palabras clave:** Arquitectura escolar, espacio y educación, escuelas modelo, Sevilla, Altos Colegios, grupo escolar Reina Victoria.

#### Abstract

The importance of architectonic space is defended in the nursery and primary education, comparing national and international examples to Seville cases, reviewed in detail. In Spain are crucial the latest years of XIX century and first decades of XX, reaching a high point in the Second Republic. The article is completed reflecting about the validity of this important question trough a critical essay about the actual situation of model buildings as "*los Altos Colegios*" from the neighbourhood of La Macarena and "*el grupo escolar Reina Victoria*" in Triana district. Both celebrated their centenary, but they keep a great vitality.

**Key words:** School architecture, space and education, model school, Seville, Altos Colegios, grupo escolar Reina Victoria.

---

<sup>1</sup> Profesora Contratada Doctora. Departamento de Proyectos Arquitectónicos. Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Universidad de Sevilla. rabajas@us.es



## Planteamiento. El espacio arquitectónico como recurso escolar.



Figura 1. Jean Geoffroy. “*Un future savant*” 1880. Óleo sobre madera 57x43 cm. Museo de la educación de Rouen.



Figura 2. Jean Geoffroy. “*École Maternelle*” 1898. Óleo sobre tela 185 x 235 cm. École normale d’institutrices, Paris.

Evolucionar desde la situación mostrada por la pintura que muestra la figura 1, en que la enseñanza pública era nula o muy precaria, a la situación ideal que se muestra en la figura 2, requiere un proceso histórico complejo en el que intervienen multitud de factores. Un proceso en el que Francia fue pionera como muestra la obra pictórica del pintor Jean Geoffroy, autor de todas las pinturas que ilustran este artículo, estudiadas por Françoise Beaugrand en su tesis. (CHÂTELET, 1993:131)

Se sabe que el medio físico condiciona el desarrollo y la evolución de cualquier forma de vida. Esta ley natural, permite deducir la importancia que la arquitectura tiene en la formación del individuo y las colectividades. Esta es una cuestión ancestral que ha sido estudiada y defendida desde múltiples ámbitos durante décadas; médicos, pedagogos, maestros, educadores, psicólogos, sociólogos, filósofos, pintores, arquitectos, y otros muchos profesionales relacionados con este asunto, han advertido la repercusión que un espacio físico adecuado tiene en el desarrollo, la educación y el aprendizaje de los niños; lo que resulta especialmente decisivo en las primeras etapas de crecimiento.

En Europa la tipología de construcciones escolares para establecer la escuela pública atendiendo a la instrucción primaria obligatoria, se abordó progresivamente, germinando a lo largo del siglo XIX y fructificando en los primeros años del siglo XX en que se desarrolló con carácter general. Los datos revelan un paralelismo entre la evolución de las construcciones escolares registrado por las ciudades europeas, que se traslada a las principales ciudades españolas con cierta demora y paulatinamente se va a reflejar en todas las regiones españolas, evidenciando semejanzas y también particularidades. En España, la calidad de los edificios construidos para la escuela pública, aparentemente pierde intensidad en el ámbito rural frente a las ciudades y análogamente, los ejemplos en las ciudades periféricas también registran algún retraso cronológico y cualitativo respecto a las instituciones que arraigaron en capitales principales como Madrid o Barcelona. No obstante, un estudio pormenorizado de casos permite profundizar en la información con detalle, observar casos relacionados por localidades y reconocer así la red que constituyen las instituciones de enseñanza pública a niveles local, regional, nacional e internacional, para detectar la repercusión que cada institución tiene en el conjunto de la red, y en su propia trayectoria histórica. Es importante superar visiones generales que aplicando la lógica deductiva, tienden a redundar en lo conocido, mientras permanecen invisibles ejemplos menos espectaculares que desde lugares recónditos y modestos edificios, también contribuyeron a extender y generalizar para todos los beneficios de la educación y el conocimiento<sup>2</sup>.

Hay que notar la importancia que adquiere en los primeros años de establecimiento de la enseñanza pública, la vocación y el empeño personal de muchos maestros y maestras pioneros de la enseñanza pública, que con muy escasos recursos materiales, desempeñaron su labor alfabetizando a la población, incluso en escuelas temporales que se cobijaron en los pórticos de las igle-

---

<sup>2</sup> En la bibliografía se refieren varias tesis que abordan en distinta forma la arquitectura escolar en España, como las de AÑÓN ABAJAS, Rosa María (2001) o la de RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier (2004). Los estudios particularizados son los que documentan hechos y reúnen datos que permiten hacer afirmaciones como que Santander se anticipa a muchas otras provincias españolas en cuestión de educación pública. GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde. “Evolución escolar en Cantabria (1750 – 1850)”. [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. Nº 8. Diciembre 2012. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos8/247-evolucion-escolar-en-cantabria-1750--1850>> ISSN 1989-5909. [Consulta: 5.05.2015].

sias<sup>3</sup>. En este sentido uno de los ejemplos más referidos es el legado del Padre Andrés Manjón y sus escuelas del Ave María en el Albaicín de Granada<sup>4</sup>.

Hubo un tiempo en que la escuela no era popular; la mayoría de los progenitores de familias trabajadoras consideraban más importante que sus hijos trabajasen a que aprendiesen a leer y escribir. Cuando la sociedad industrial demandó mano de obra más cualificada, los gobernantes tuvieron que implantar un sistema de educación pública y convencer al grueso de la población de sus beneficios. El sistema de educación pública se creó desde la nada y se implantó progresivamente. Fue necesario formar a los maestros y dotar a las principales localidades de instituciones modelo que contaron con edificios ejemplares. En aquellos primeros años abunda la experimentación de métodos pedagógicos, algunos incidieron en el diseño de los edificios y propusieron modelos edificatorios a su medida, que luego se aplicaron a distintos contextos produciendo tipos diversos que evolucionaron también al transcurrir la historia<sup>5</sup>.

El programa demandado al edificio escolar difiere según el caso, atendiendo al contexto geográfico, social, económico y cultural. Al principio las escuelas públicas tuvieron que resolver también la vivienda del maestro en el propio edificio escolar, en cambio esta norma fue posteriormente no sólo abolida sino contravenida. Las escuelas rurales tuvieron por muchos años distinta consideración que las urbanas: la incorporación de gimnasios o patios de juegos que resultaba imprescindible en la escuela urbana, no lo era en la escuela rural. Es conocido el importante papel que juega en aquellos años la Institución Libre de Enseñanza<sup>6</sup> que contribuyó a perfeccionar la formación de los Maestros, estableciendo becas de estancias en el extranjero para observar los nuevos métodos experimentados en países más industrializados, importando a España las nove-

---

<sup>3</sup> FABIÁN LLAVONA, Dolores. "Museo de la Escuela Rural de Asturias" [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 9. Junio 2013. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos9/267-las-lecciones-ocasionales-una-estrategia-metodologica-al-servicio-de-la-escuela-primaria-en-el-nuevo-estado>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 24.04.2015].

<sup>4</sup> Tema estudiado por Cristina María Moreno Fernández, que ha publicado varios artículos. MORENO FERNÁNDEZ, Cristina María. "Una escuela de Cármenes: El patrimonio arquitectónico de las Escuelas del Ave María de Granada" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º. 1. Junio 2009. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos/86-una-escuela-de-carmenes-el-patrimonio-arquitectonico-de-las-escuelas-del-ave-maria-de-granada>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 5 mayo 2015].

<sup>5</sup> Todos los edificios realizados siguiendo un modelo, constituyen distintos tipos. El estudio comparado de tipos, evidencia la evolución de una tipología en función del cambio de parámetros a causa de variaciones funcionales del programa, que principalmente se deben a cambios pedagógicos, aunque también influyen cambios de normas urbanísticas y ordenanzas de edificación.

<sup>6</sup> Sobre la Institución Libre de Enseñanza existen numerosas referencias. En relación a la arquitectura escolar ver: RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier (2007). "La Institución Libre de Enseñanza y la Arquitectura Escolar". *Historia de la Educación*, 25, 467-491.

dades de la Escuela Moderna o la Escuela de Aire Libre<sup>7</sup>. Aquellos años cruciales para el establecimiento de una enseñanza pública de calidad, registraron multitud de ensayos y animados debates en los que se discutió sobre qué profesionales eran los más competentes respecto al diseño del espacio escolar, el mobiliario, los materiales. La intensa actividad en Francia repercute en arquitecturas tan relevantes como el liceo Víctor Hugo, reconocido como patrimonio nacional<sup>8</sup> (Ver figura 3). También se avanzaron las investigaciones sobre metodologías para la educación especial de niños con diversidad funcional como los afectados por deficiencias auditivas o visuales, y con ello la importancia del entorno físico cobró aún mayor importancia.

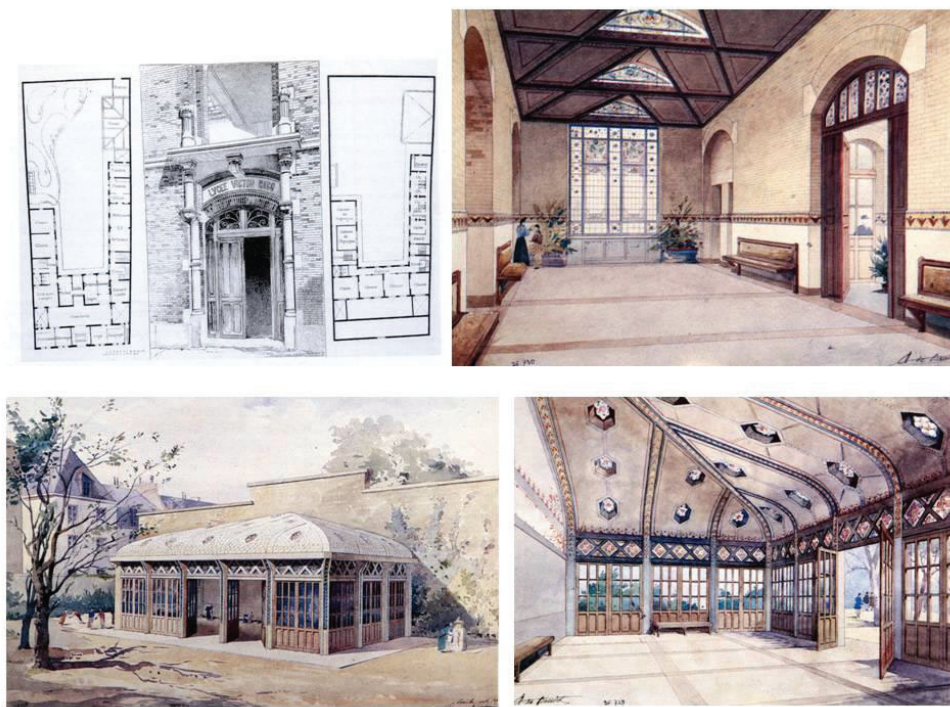


Figura 3. Planos y perspectivas que muestran la arquitectura del liceo Víctor Hugo en París. Destaca la riqueza de sus materiales, incluso en el pabellón del recreo cubierto del jardín.

A lo largo de la historia, los modelos educativos han evolucionado con las ideologías.

---

<sup>7</sup> En relación a la educación física y vida al aire libre ver: ABOY VOCES, Carlos, "Evolución del Currículo y de las instalaciones a lo largo de la historia de la Educación Física". *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*. [publicación seriada en línea]. N.º 1. Junio 2009. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos/80-evolucion-del-curriculo-y-de-las-instalaciones-a-lo-largo-de-la-historia-de-la-educacion-fisica>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 5.05.2015].

<sup>8</sup> BOUDON, Françoise (1993). "Anatole de Baudot et les lycées ou la passion de l'architecture scolaire". En: *Paris à l'école, "qui a eu cette idée folle..."*. Paris, EDITIONS DU PAVILLON DE L'ARSENAL, p. 105.

Diversas instituciones, más o menos afectadas por ideologías religiosas o políticas, nacieron, se consolidaron y promovieron diferentes tipologías arquitectónicas para sus edificios escolares. Los arquitectos, profesionales al servicio de la demanda social, se ocuparon de interpretarla y ofrecer soluciones experimentales ejemplares, propositivas y cargadas de intención de colaborar en la empresa educadora a cualquier nivel; actividad que se queda reflejada por la historia de la arquitectura, que en muchas ocasiones, entre sus obras paradigmáticas cuenta edificios docentes<sup>9</sup>.

Dejando aparte el ámbito universitario, la enseñanza secundaria, u otra categoría intermedia a la que responden las escuelas de artes y oficios, de música, danza y otras escuelas profesionales que también provocaron tipos arquitectónicos propios, y centrándonos en las instituciones dedicadas a la educación infantil y primaria<sup>10</sup>, encontraremos ejemplos que responden a distintas categorías; atendiendo a la edad de desarrollo como: escuelas maternas, de párvulos, primarias (unitarias o graduadas); al contexto: rurales, urbanas, acusando también las singularidades socioculturales de cada ámbito geográfico.

*“El estudio de los grados de desarrollo no nos llevaría a establecer una graduación en la que sólo fuese valor para los pocos que llegasen a la cumbre, sino que nos pide más bien que a cada grado de desarrollo se le proporcione su institución adecuada, con un plan de desarrollo y una vida corporativa que culmine en su propia terminación, sin atender a lo que exija el ingreso en los grados sucesivos. (...) Así, un muchacho de catorce años de una granja australiana, es con frecuencia en muchos aspectos más adulto que un estudiante alemán de veinte, aunque éste aventajaré al primero en cuanto a capacidad para el pensamiento abstracto”<sup>11</sup>.*

Así, las diferentes instituciones llegan a configurar particularidades en el programa pedagógico que las caracteriza y que tienen directa repercusión en los edificios que generan. Las “escuelas de aire libre” entre otras, son un claro ejemplo en esta cuestión, y revelan como una experiencia específica puede llegar a influir de manera general en todas las instituciones de enseñanza (AÑÓN, 2005:41). Dentro de cada categoría podemos identificar las “escuelas modelo”, que tuvieron un papel esencial al representar el ideal al que se debía aspirar y que todas las demás

---

<sup>9</sup> Varias revistas de arquitectura han dedicado algún número monográfico al tema de la arquitectura para la enseñanza. Revistas míticas como *AC*, publicada en los años 30 del siglo XX por el grupo GATEPAC; *Nueva forma* en los años sesenta, o más recientemente la revista *Proyecto, progreso, arquitectura* cuyo primer número se configuró en torno al tema monográfico “*el espacio y la enseñanza de la arquitectura*”. Cabe destacar algunos artículos por su análisis arquitectónico y sus dibujos. Ver: AÑÓN ABAJAS, Rosa María: “La Bauhaus, de Dessau a Ulm: ensayos sobre el espacio docente de alto rendimiento”. [en línea]. *Proyecto, progreso, arquitectura*, [publicación seriada en línea]. Nº 1. Mayo 2010, p. 26 – 45. <<https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/ppa/article/view/194>>. ISSN 2173-1616. [Consulta: 11.05.2015]. Ver también: RAMOS CARRANZA, Amadeo. “La FAU-USP de Vilanova Artigas (1961): arquitectura y modelo de enseñanza”. [en línea]. *Proyecto, progreso, arquitectura*, [publicación seriada en línea]. Nº 1. Mayo 2010, p. 60-75, ISSN 2173-1616.

<sup>10</sup> Findlay explica con claridad y concisión la diferencia entre educar y enseñar. Relaciona la educación con la infancia y la enseñanza con adolescencia y edades superiores. FINDLAY, Joseph John (1934). *La escuela. Introducción al estudio de la educación*. Barcelona: Labor (Segunda Edición), pp. 19-20.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 112.

instituciones debían imitar. Sus edificios, han demostrado su longevidad, gracias a que han suscitado la participación activa de sus usuarios en el cuidado de estos edificios y la defensa de sus valores, contrastando frente a la actitud pasiva de una administración muchas veces desinteresada por el mantenimiento del patrimonio escolar.

Varios autores coinciden en señalar que en la historia de la enseñanza, España alcanza un punto álgido con la Segunda República. Numerosos estudios han abordado la cuestión de la represión del profesorado tras la Guerra Civil; exponen hechos que argumentan esta afirmación en el campo pedagógico y académico<sup>12</sup>. En lo relativo a la arquitectura es conocida la célebre afirmación del arquitecto Secundino Zuazo desde su exilio en Canarias, asegurando que en tiempos de la Segunda República española, las obras públicas se concentraron en la construcción de escuelas<sup>13</sup>.

En Sevilla el establecimiento de escuelas municipales fue muy lento, lo que repercute en que podamos identificar varias etapas donde los casos registrados atienden a directrices comunes marcadas por las circunstancias sociopolíticas de cada época, aunque en cada etapa hay algún caso destaca sobre todos. Al principio las escuelas públicas se instalaron en locales arrendados en su mayoría en precarias condiciones; de toda su historia sólo quedan algunos legajos de documentos, algunas noticias de prensa y las crónicas de Luis Bello.

En asuntos educativos Francia marca las directrices en el siglo XIX. Libros sobre mobiliario y construcciones escolares como “*Manuel des salles d’asile*” publicado en 1833 por Jean Marie Denis Cochin, o el publicado en 1861 C. Pompée “*Plans modeles pour la construction des salles d’asile*”, con una profusa documentación gráfica (ver figuras 4, 5 y 6), se convertirán pronto en referentes internacionales (LUC, 1993:68). La influencia de la cultura Francesa en Sevilla es muy fuerte. Entre muchos factores, basta mencionar que Balbino Marrón fue el arquitecto de los Montpensier en Jerez, antes de ocupar el cargo de arquitecto municipal en Sevilla, desde el que promocionó al cargo de arquitecto provincial. El mismo año que llegó a Sevilla, Balbino Marrón se hace cargo del establecimiento de las primeras escuelas municipales con edificio propio, realizadas entre 1845 y 1850: las escuelas de “*San Isidoro*”, que fueron instaladas en el edificio del antiguo convento de clérigos menores en la calle Mesón del Moro, y las escuelas de “*San Jacinto*” establecidas en el antiguo convento del mismo nombre, en la calle Pagés del Corro en Triana<sup>14</sup>. En ambos casos se procede mediante la adaptación y reutilización de edificios precedentes inicialmente destinados a otro uso (AÑÓN, 2005:123).

---

<sup>12</sup>Entre ellos cabe mencionar varios artículos publicados en la revista *Cabás*: GUDÍN DE LA LAMA, Enrique. “Maestros cántabros en la Guerra Civil: La represión en cascada”. N.º 9. Junio 2013. / SERRA SALA, Joan M. “Evolución de la enseñanza pública en Manresa durante la Segunda República y efectos de la represión franquista sobre el profesorado”. N.º. 10. Diciembre 2013. / GUTIÉRREZ FLORES, Jesús. “Los Maestros en el ojo del huracán. Guerra Civil y Franquismo” N.º 11. Junio 2014. La cita completa se hace en la relación de bibliografía al final del texto.

<sup>13</sup>En la cuestión de la actividad arquitectónica es muy significativo el testimonio del arquitecto Secundino Zuazo, quien afirmaba que en los años republicanos en España sólo se construían escuelas. Ver. BOHIGAS, Oriol (1973). *Arquitectura Española de la Segunda República*. Barcelona: Tusquets.

<sup>14</sup> Para más información ver: HERNÁNDEZ, Concepción y MARTÍN, Virgilio (1995). “*Memorias de un colegio de Triana: San Jacinto*”. Sevilla: Gallo de Vidrio. Colección el Desván. ISBN 84-920642-0-X.

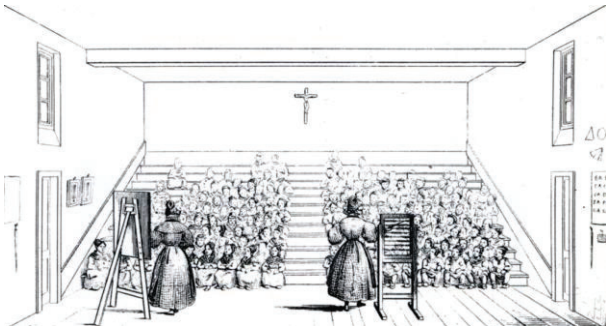


Figura 4. "Enseignement collectif au gradin dans une salle d'asile parisienne sous la Monarchie de Juillet". COCHIN J.D.M. *Manuel des salles d'Asile*. Hachette, 1833. Plancha 6. (LUC. 1993:71)

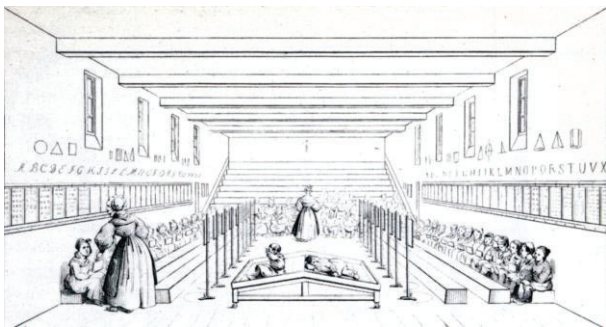


Figura 5. "Leçon collective de dessin et d'écriture dans une salle d'asile parisienne sous la Monarchie de Juillet". COCHIN J.D.M. *Manuel des salles d'Asile*. Hachette, 1833. Plancha 3. (LUC. 1993:71)

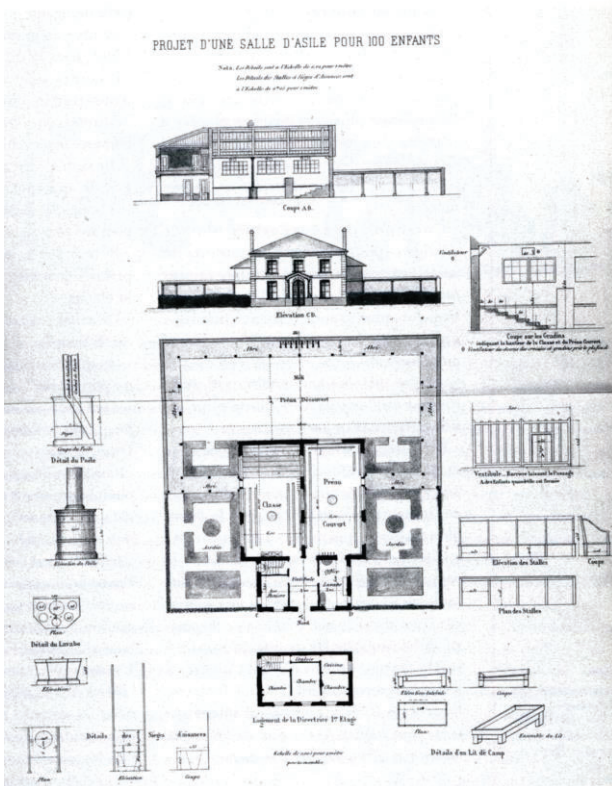


Figura 6. "Projet d'une salle d'asile pour cent enfants" (1861). POMPÉE, C. *Plans modèles pour la construction des salles d'asile*, Dupont 1861, plancha B. (LUC. 1993:69)

La etapa sucesiva responde a un periodo de transición entre los siglos XIX y XX; se identifica por el empeño en construir edificios de nueva planta para las escuelas públicas siguiendo las normas higienistas y registra la evolución de los tipos de escuela unitaria a escuelas graduadas. El ejemplo más relevante en la categoría de unitarias son “*las Escuelas de la Macarena*” más conocido como “*los Altos Colegios*”; en la categoría de escuelas graduadas, destacará el caso del “*Grupo Escolar Reina Victoria*”. La etapa siguiente se acota de 1910 a 1922 y se identifica por la escasez de realizaciones aunque las aspiraciones utópicas de una enseñanza en contacto con la naturaleza defendida por el movimiento internacional de escuelas al aire libre, sirvió como perfecta coartada para su justificación, dejando reflejo en todos los proyectos del momento, como las “*Escuelas unitarias del Porvenir*” que fueron realizadas conjuntamente a una promoción pionera de viviendas baratas en la periferia y contaron con un amplio huerto-jardín. La otra realización de este momento fue el “*Grupo Escolar en calle Becas*”, establecido en una parte del convento de Santa Clara, repitiendo la estrategia de la reforma para adaptación de edificios heredados. Por todo, resulta muy relevante el proyecto –no realizado– que Alejandro Guichot y Sierra propone y publica en 1923 para doble grupo escolar graduado “*Escuelas de Luz y Aire libre para mil educandos*”<sup>15</sup>, que parece reivindicar el idealismo y la utopía como motor de progreso. Esta y otras propuestas de Guichot influyeron mucho en la arquitectura de la Exposición Iberoamericana de 1929 en Sevilla; se conocen varios proyectos para adaptar como escuelas municipales varios pabellones tras el certamen, pero no todos se llegaron a realizar<sup>16</sup>.

A partir de 1923 y hasta 1930, con la Dictadura de Primo de Rivera, se consigue mayor eficacia en la gestión administrativa combinando todas las posibles estrategias. Así, mediante la adaptación de inmuebles existentes se establecieron el “*Grupo Escolar Borbolla*” reformando parte de los almacenes municipales de calle Oriente; el “*Grupo Escolar en calle Torneo*” adaptando un edificio precedente que fue ambulatorio de niños de pecho; las “*escuelas en el paseo Catalina de Ribera*” junto a los jardines de Murillo, aprovechando un pabellón existente. El edificio modelo de este período fue el “*Grupo Escolar Primo de Rivera*”, construido de nueva planta en la calle Recaredo y que poco después de su inauguración fue convertido en escuela normal de maestros<sup>17</sup>. Es en este período cuando se aprobó el *Plan de construcciones Escolares del Ayuntamiento*

---

<sup>15</sup>GUICHOT Y SIERRA, Alejandro (1923): *Plano de doble grupo escolar graduado. Escuelas de luz y aire libre para 1000 educandos*. Sevilla: Imprenta Gómez Hnos.. Ver también. CORTS GINER, M<sup>a</sup> Isabel. “Un sueño para la Sevilla de principios de siglo. Las escuelas de luz y aire libre de Alejandro Guichot y Sierra”. *Archivo Hispalense* N<sup>o</sup>. 210. Sevilla, 1986.

<sup>16</sup> Publicaciones de 1934 dan noticia de un proyecto del arquitecto sevillano Juan Talavera para instalar unas escuelas de aire libre en el que fue pabellón de Guinea de la exposición Iberoamericana de 1929, (RODRÍGUEZ MÉNDEZ, 2004:807). Pero no hay más noticia sobre ese proyecto, por lo que es posible que nunca se llegase a realizar.

<sup>17</sup> RUEDA ANDRADES, Juan Diego, “La Escuela Normal del Magisterio en Sevilla de 1931 a 1945: El intento republicano de implantar la coeducación” [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N<sup>o</sup>. 2. Diciembre 2009. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos2/93-la-escuela-normal-del-magisterio-en-sevilla-de-1931-a-1945-el-intento-republicano-de-implantar-la-coeducacion?showall=1>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 5.05.2015].



to de Sevilla de 1927<sup>18</sup> y se realizó una decisiva gestión para conseguir suelo destinado al establecimiento de las nuevas escuelas. Gracias a estos antecedentes y a las decisivas medidas republicanas, de 1931 a 1937 la enseñanza pública consigue incrementar espectacularmente en número de plazas escolares establecidas en modernos edificios de nueva planta y gran calidad (AÑÓN, 2005:221).

Con la Segunda República se reforman todas las escuelas unitarias para proceder a su graduación; además en 1931 se estableció un nuevo “grupo escolar en Calle Ramón y Cajal” mediante reforma de unos antiguos almacenes municipales; en 1932 se construyó la “Escuela Maternal en los Jardines del Alcázar”. Ambos casos demuestran que las obras de rehabilitación y reforma son capaces no solo de renovar lo viejo, sino de transformar lo antiguo en moderno con pleno rigor y vigencia. Gracias a esa actividad y a no despreciar ninguna oportunidad para crear más plazas escolares, en 1934 se consigue ayuda estatal para financiar y realizar los grupos escolares de “calle Arrollo”, de “la Barzola”, de “Huerta de Santa Marina” y de “calle Procurador”, todos de nueva planta y con una excelente calidad a precio muy reducido debido a la seriación de soluciones<sup>19</sup>.

## Los Altos Colegios. Una primera institución de Referencia en Sevilla.

Un ejemplo clave para Sevilla es el primer edificio escolar de nueva planta, localizado en la calle Feria esquina a la Resolana, este conjunto de pabellones es ya muy conocido. Se encuentra estudiado y sus planos publicados (ver figura 7). El proyecto responde casi literalmente a los modelos recogidos en tratados franceses. La iniciativa tuvo una larga gestación política para conseguir suelo y financiación; tantos años transcurrieron que el proyecto pasó por las manos de varios arquitectos municipales y por varias versiones. Finalmente se realizaron las obras gracias al patrocinio de la Real Maestranza de Caballería, que equipó al centro con el máximo nivel, como acreditan las fotografías tomadas por Ramón Almela el día de la inauguración del edificio (figura 8), que tan bien documentaron las riquezas materiales que equiparon estas “escuelas unitarias para niños, niñas y párvulos, con comedor”<sup>20</sup>; comparables a los modelos franceses de la época (figura 9).

---

<sup>18</sup> Archivo Municipal de Sevilla. Negociado de Instrucción Pública 28/1927

<sup>19</sup> Para conocer mejor el caso de los edificios escolares de la ciudad de Sevilla, ver: AÑÓN ABAJAS, Rosa María: *La arquitectura de las escuelas primarias municipales del Ayuntamiento de Sevilla hasta 1937*. Junta de Andalucía-Universidad de Sevilla. Colección Kora, N° 15. Sevilla 2005. ISBN 84-472-0792-7. El libro, publicado en 2005 tras ser seleccionado en convocatoria competitiva para la colección KORA, contiene todos los planos y casi todas las fotografías de todos los edificios escolares estudiados; no obstante la documentación gráfica es mejor en el documento original de tesis doctoral base del libro, leída el año 2001, ya que los dibujos y planos tiene mayor tamaño y porque las fotografías en color fueron publicadas en blanco y negro.

<sup>20</sup> Con motivo de la celebración del centenario se imprime el folleto *Colegio Público Macarena. Conmemoración de su centenario. 1892-1992*. Reproduce varios documentos que conserva la Real Maestranza de Caballería relativos a estas escuelas, y las impresionantes fotografías de Ramón Almela.

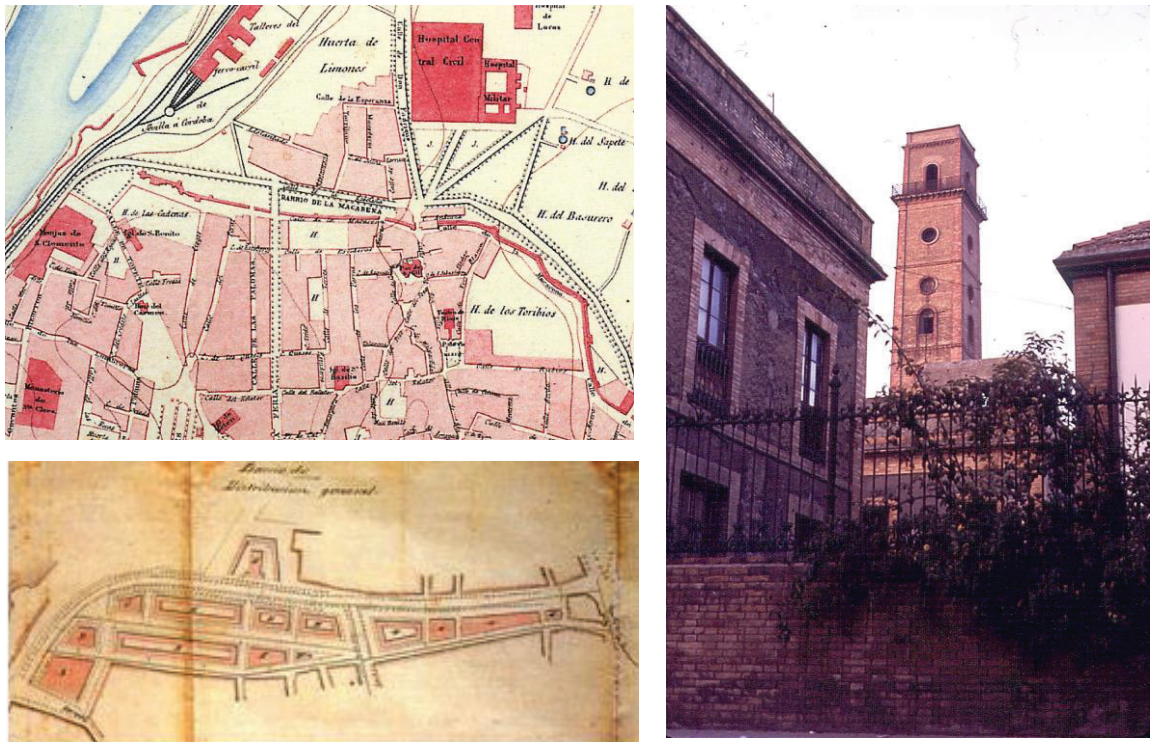


Figura 7. Se reproducen algunos documentos contenidos en el capítulo que la autora dedica en su tesis a las escuelas de la Macarena, para analizar y explicar su arquitectura a todas las escalas, desde las transformaciones de la ciudad en su lugar, a la construcción del edificio (AÑÓN, 2001: 173).

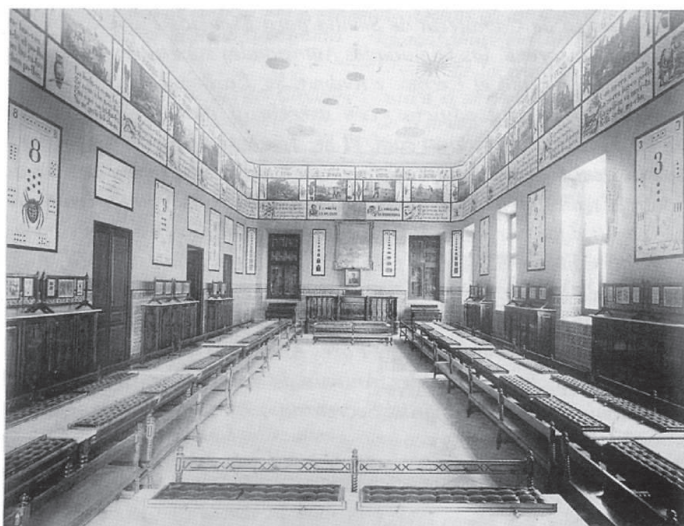


Figura 8. "Comedor en las nuevas escuelas de la Macarena el día de su inauguración" Fotografía Ramón Almela. Archivo de la Real Maestranza de caballería de Sevilla. Folleto publicado para conmemorar el centenario.

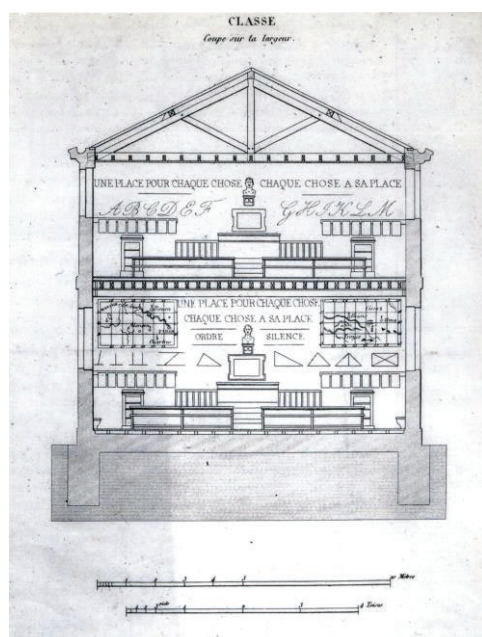


Figura 9. "Coupe sous une classe d'enseignement mutuel". BOUILLON, *De la construction des maisons d'écoles primaires*. 1834. Plancha 7. (BRESLER. 1993:109)

De todo ello sólo queda el edificio, aunque con varias reformas superpuestas y algunos vestigios muy deteriorados de los frisos pintados con motivos educativos. Los profesores y restauradores que han investigado las pinturas murales de Caballini, afirman que no hay otro caso en España que reúna estas características y pueda presumir de pinturas murales de esta magnitud<sup>21</sup>. Parece imposible que todo ese patrimonio se haya podido perder completamente, pero hay que considerar, además del deterioro lógico del uso, los daños que podrían haber producido las periódicas inundaciones que afectaron a Sevilla hasta principios de los años 60. Si bien el edificio se eleva del suelo mediante una importante plataforma a la que debe el popular nombre de "Altos colegios" por el que hoy se le identifica, hubo riadas en las que el nivel del agua alcanzó cotas muy superiores.

Compartiendo solar, pero con acceso independiente, cumpliendo la legislación vigente, se incluyeron junto a las escuelas tres casas de maestros que han estado habitadas hasta hace poco; en 1992 se desocupó la primera -la tercera quedó libre recientemente-. Las escuelas se reformaron en 1934 para transformarse en escuelas graduadas, entonces se añadió un cuerpo para uso de comedor y así aprovechar el volumen del comedor original para disponer más aulas. Con la compartimentación de las enormes salas de escuelas unitarias en dos aulas para grupos más reducidos, se bajaron los techos y se taparon las pinturas. Recientemente estas escuelas han vuelto a ser rehabilitadas con proyecto del arquitecto Mario Algarín Comino, que consiguió la adjudicación del contrato tras un concurso público que fue promovido a instancias de la comunidad educativa de los Altos Colegios, un colectivo muy concienciado con su patrimonio, que pretende recuperar en lo posible el esplendor del edificio original. Esta última reforma soluciona con buen

<sup>21</sup>Jornada para la difusión y puesta en valor de las pinturas murales del CEIP Macarena de Sevilla. 19 de noviembre de 2014. Mesa redonda coordinada por D. Luis Medina Ramírez en la que participaron Dña. Rosa María Añón Abajas; D. Thomas Budil; D. Mario Algarín Comino; Dña. María Arjonilla Álvarez, Dña. M<sup>a</sup> del Mar González y D. Pablo Álvarez Domínguez.

criterio las exigencias actuales al tiempo que introduce importantes cristaleras en las partes altas de las particiones entre aulas, que permiten la lectura unitaria de las salas originales, visibilizando las pinturas didácticas de los frisos. Para introducir las nuevas instalaciones se actúa en los patios de servicio evitando tocar la envolvente original, que ya había sido muy modificada en la reforma de 1934 para ampliar las ventanas. Las casas de maestros definitivamente desocupadas, se han incorporado al centro como biblioteca, seminarios, despachos de administración y profesorado, etc. A pesar de las muchas reformas que ha sufrido, este edificio escolar permanece como uno de los principales elementos de identidad de los habitantes del barrio de la Macarena. Siempre ha contado con una comunidad muy activa y participativa de profesores, alumnos y padres que llevan años trabajando por la defensa de sus valores patrimoniales y presionando para evitar su ruina; en la actualidad su objetivo es la conservación de las pinturas murales, que al exponerse otra vez al aire, están empezando a degradarse rápidamente y necesitan cuidados para su conservación.

No cabe duda que el idealismo que impulsó la riqueza de estas escuelas unitarias favoreció que profesores, niños y familiares reconociesen ese privilegio y se implicasen con las escuelas para contribuir a perpetuarla como institución de referencia.

### El grupo escolar Reina Victoria en Triana. Unas escuelas graduadas pioneras en España.

Otro centro de referencia es el Grupo Escolar Reina Victoria, el primer edificio en Sevilla que responde como grupo de escuelas graduadas, inaugurado en 1909. Se encuentra en Pagés del Corro, la calle principal del barrio de Triana, muy próximo a las precedentes escuelas de San Jacinto. Nace consciente de ser una iniciativa pionera, por lo que asumió el rol de escuela modelo desde el principio. Se financió por suscripción popular con gestión del Alcalde Cayetano Luca de Tena. El proyecto fue realizado por el reconocido arquitecto Aníbal González Álvarez-Osorio, que contribuyó donando sus honorarios. Igualmente se encuentra estudiado y publicados sus planos y fotografías. Este edificio innovador destinado a escuelas graduadas también atiende a modelos franceses. (AÑÓN, 2005, 187).

Debido a la falta de suelo público, el edificio tuvo que ocupar la antigua plaza de la Verbena. El arquitecto, organizó la edificación en dos plantas alrededor de un gran patio central, que compartido por las escuelas de niños, niñas y párvulos mantendría el espíritu de la plaza. En este patio se han celebrado a lo largo de la historia multitud de eventos participados por los habitantes del barrio. Dispone de aulas soleadas, bien iluminadas y ventiladas en planta baja y primera, pasillos galería dispuestos al sur, que tamizan la fuerte radiación solar, dotados de expositores y revestidos con impresionantes zócalos cerámicos las galerías sirven como museo escolar. Espacios especiales como biblioteca (finalmente teatro), aula magna, gimnasio, comedor, y talleres que iniciaron a los alumnos en oficios como la forja o la cerámica<sup>22</sup>; ambos eran oficios principales

---

<sup>22</sup> Según el testimonio de los maestros mayores del Reina Victoria, muchos de los azulejos artesanales colocados en el centro y en otras escuelas públicas sevillanas salieron de aquellos talleres de cerámica del Reina Victoria.

entre la población gitana de la Cava de Triana<sup>23</sup>. A través de las actividades que sus instalaciones posibilitaron, entre ellas su atención a la iniciación de los niños en los oficios populares, esta institución mantuvo un estrecho vínculo con la ciudadanía del barrio.

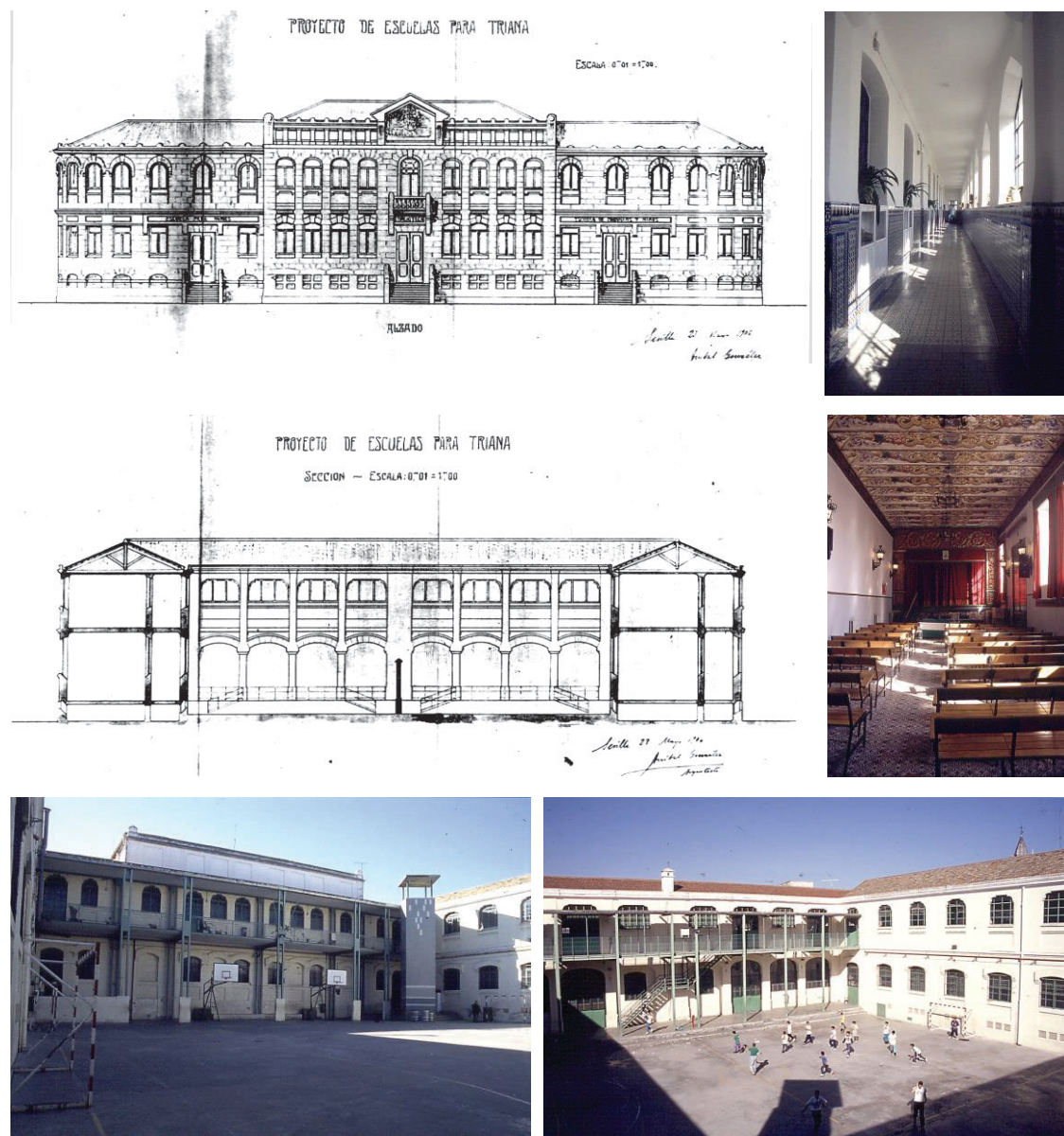


Figura 10. Alzados y sección del proyecto de Aníbal González y Álvarez Osorio para edificio de escuelas en Triana. Fotografías de la galería, revestida de zócalos cerámicos, del teatro con su característico techo decorado y del patio de recreo. Las galerías metálicas superpuestas se realizaron para incorporar el ascensor, con proyecto de los arquitectos Antonio Barrionuevo y Francisco Torres. (AÑÓN, 2001:213)

El barrio de Triana contó con escuelas públicas de referencia muy próximas. Las "escuelas de San Jacinto" (1850), a muy escasa distancia de estas escuelas graduadas en el "grupo escolar

<sup>23</sup> Es sabido por tradición oral; la memoria de los mayores de las familias de triana, se recoge y transmite en el largometraje documental de Ricardo Pachón, *Triana Pura y Pura*. <http://www.rtve.es/noticias/20131213/documental-triana-pura-pura-descubre-autentico-flamenco/815140.shtml>

*Reina Victoria*" (1909), interaccionaron pronto dedicándose la de san Jacinto a niñas y párvulos y las de Reina Victoria (Hoy conocido como José María del Campo), sólo a niños. Para los niños hacen falta más metros de patio, y los talleres de forja que funcionaron en el sótano. De aquella actividad sólo tenemos el testimonio de viejos vecinos y viejos maestros. Del patrimonio escolar de la ciudad de Sevilla, sólo quedan los edificios como documento. En cambio en Francia, el Ministerio de Instrucción Pública encargó varios cuadros al pintor Jean Geoffroy, para documentar la actividad en los centros de educación franceses durante la Tercera República, con objeto de exponerlos en la sección de educación de la Exposición universal de Paris de 1900. El que representa el taller de forja de la escuela profesional en Dellys, nos permite imaginar el de Triana (ver figura 11).



Figura 11. Jean Geoffroy. "École professionnelle á Dellys. Travail du fer". Oleo sobre tela. 183x235 cm. Museo nacional de la educación. Rouen. (BEAUGRAND, 1993:135)

Finalmente con la Segunda República en 1934 se construyó el "*grupo escolar en Calle Procurador*", luego conocido como colegio público José María Izquierdo; también en Triana y haciendo esquina a la calle Pagés del Corro. Efectivamente con esta secuencia de escuelas públicas Modelo, Sevilla puede hacer gala de haber atendido a la población del barrio de Triana, mayoritariamente de raza gitana, no solo en igualdad de condiciones que al resto de la ciudadanía, sino con especial cuidado en su formación e integración laboral, el drama de este colectivo en Sevilla comienza tras su expulsión de Triana en el año 1950. Los nuevos barrios ya no tuvieron escuelas tan atractivas ni amables.

## Conclusiones.

Observando la evolución del patrimonio escolar y su decadencia en los últimos años, parece que en España se hubiera olvidado buena parte de lo aprendido. En todos los ámbitos docentes, también en la enseñanza primaria, se observa una tendencia a abandonar el cuidado del espacio físico del aula y consecuentemente, del edificio escolar. Los resultados académicos negativos de los estudiantes que hoy tanto preocupan, pueden ser una consecuencia directa de este abandono.

Los casos del siglo XIX pueden calificarse como dignas soluciones de emergencia. Los idealistas ejemplos registrados a finales del XIX y primera década del siglo XX son modelo de referencia. Tras esos puntuales logros, el coste de mantener esas instituciones y la persistente carencia de suelo y recursos, impide que la construcción de escuelas mantenga el ritmo y la intensidad; durante la segunda década del siglo XX se registran muy pocas obras en Sevilla, aunque sí se atiende al activo debate de teorías pedagógicas en el ámbito internacional, que en España estimulaba la Institución Libre de Enseñanza.

En los años de la dictadura de Primo de Rivera se reanima muy tímidamente la actividad, aunque se abordó la gestión necesaria para provisión de suelo público destinado a establecer los equipamientos necesarios de la ciudad. En 1927 se aprobó *el Plan de construcciones Escolares del Ayuntamiento de Sevilla*, aunque tarda en surtir efecto, porque en aquellos años todo el esfuerzo de la gestión municipal se dirigía a los preparativos para la Exposición Iberoamericana de 1929, como denuncia Luís Bello en sus crónicas.

Durante los años de la Segunda República, la agilidad en las realizaciones en comparación con las anteriores penurias, brilla espectacularmente. Además de disponer de suelo y directrices claras sobre modelos escolares, el Ayuntamiento de Sevilla asigna la responsabilidad de los edificios escolares al arquitecto municipal del servicio de Parques y Jardines Juan Talavera y Heredia, que acumula gran experiencia en construcciones escolares y fue capaz de reducir costes para edificar más escuelas con menos presupuesto, aprovechando al límite las posibilidades de financiación reguladas por la ley republicana, para la construcción de edificios para enseñanza pública.

De la observación detenida de los edificios escolares que el devenir histórico nos ha legado, un análisis científico y objetivo, que profundice un poco más que la mera descripción formal, permitirá identificar tipologías, diferenciar los casos que mejor han resistido, estables al paso del tiempo, funcionando bien para los fines docentes de los diferentes modelos educativos que han ido sucediéndose en sus aulas. Los ejemplos más idóneos suelen ser los producidos en determinadas etapas más idealistas que confiaron en la repercusión de la institución “modelo”. La mayoría bien conservadas hasta hace pocas décadas en las que se ha impuesto en las reformas un pragmatismo facilón e insensible, desde el que se ha iniciado la destrucción de gran parte del patrimonio que guardaba la memoria de esos importantes años que cimentaron las bases de nuestra sociedad. La modernización de la sociedad sevillana, se debe a la escuela pública que alfabetiza y se constituye en referente de higiene, salud y auténtica regeneración.

El edificio escolar en Sevilla funciona como elemento clave en la estructuración urbana de los primeros ensanches; utilizar el edificio público como elemento activo en la estructuración de la

ciudad y sus barrios, es cuestión de especial interés en las ciudades en expansión que carecen de planeamiento. La situación central, es una cuestión simple de logística pero el lugar central en el espacio urbano del barrio y su organización como una red en el conjunto de la ciudad, le otorga una visibilidad tan importante que lo señala como elemento emblema y propagandístico.

Algunos cambios y adaptaciones modificaron los edificios heredados, pero los buenos edificios, continuaron viviendo y formando parte de la red; otra suerte corrieron los locales precarios o establecimientos provisionales. Hay que aclarar que la superación de las condiciones obsoletas en una escuela, requiere adaptaciones importantes, relativas a nuevas instalaciones de climatización, nuevas normas de accesibilidad y seguridad. Todo ello requiere superposiciones a la obra original que no son en absoluto menores (aunque realizadas por partes puedan ser así consideradas para eludir el control necesario). Ha habido muchas reformas lamentables e innecesarias que han destrozado valores patrimoniales de nuestras escuelas municipales. Desconozco a quien hay que agradecer que el zócalo de estuco gris que tenían las escuelas graduadas republicanas de 1934 se haya sustituido en algún caso por un revestimiento vulgar de azulejos serigrafiados de muy escasa calidad. Tal vez una comisión bien intencionada que pretendía emular el suntuoso aspecto de los zócalos de cerámica que distinguen a los "Altos Colegios" o a las galerías del "grupo escolar Reina Victoria". Esto es lo malo de priorizar unos modelos sobre otros, valorar mucho las mimadas soluciones "modelo" posibles muy ocasionalmente gracias al patrocinio de benefactores, frente a otras más generales como las republicanas, que apuestan por tecnologías de construcción más industrializadas, posibilitando la optimización de los recursos.

Cabe preguntarse si preferimos escuelas modelo (es decir: ideales y capaces de convertirse en museos), sólo al alcance de unos pocos privilegiados, antes de optar por unos espacios menos ambiciosos pero económicamente más viables y sostenibles y que, sin sacrificar la dignidad, puedan llegar a todos. A esta delicada cuestión hay que responder que las escuelas modelo tuvieron su objetivo y lo cumplieron. Su excelencia y calidad les ha permitido ganar y mantener el respeto y devoción de sus usuarios; ellos son los que han luchado para que se conserven y lleguen a nuestros días, en mejor o peor estado. Las escuelas republicanas, reproducibles para todos, algo menos dotadas y equipadas, verdaderamente fueron "espacios contenedores" donde aún más que la arquitectura, lo que brilló fue la calidad y el entusiasmo de sus maestros, ya capacitados para construir escenografías diferentes y transformar el aula en mil lugares imaginarios.

Entre lo ideal y lo mediocre hay un gran trecho. En lugares intermedios hay modestas intervenciones menores capaces de crear espacios versátiles y adaptables con gran economía de medios. Ese es el rol que ha desempeñado la arquitectura en esta historia, optimizar los recursos disponibles para hacer el mejor espacio docente a medida de la demanda, con un aumento progresivo de la participación del usuario en la definición de esa demanda. Pero esto quedó olvidado hace años, desde que la educación ha decantado sus preferencias hacia lo técnico, olvidando la sensibilidad artística. Las experiencias artísticas participativas que a finales de los años cuarenta pusieron en práctica algunos artistas del grupo Cobra, incluyendo la creatividad infantil en sus obras, han



quedado ya muy olvidadas<sup>24</sup>. Los arquitectos no tenemos derecho a quejarnos de que la sociedad no tiene criterio, porque si la "crítica" de los usuarios no tiene retorno a la arquitectura, posiblemente sea en parte culpa nuestra.

La mayoría de los casos experimentales han constituido modelos estables y difíciles de superar y muchas veces también imposibles de generalizar a todos los contextos. La necesidad de estandarización y generalización ha derivado en soluciones muy "adulteradas" que si bien han sido escrupulosas en cumplir los estándares establecidos por el afán normativo de la tecnocracia de cada momento, han perdido ingredientes esenciales para provocar el amor al edificio y su arquitectura.

Cuando la escuela se pensaba, hubo edificios modelos, obras experimentales... Luego todos los buenos resultados se tradujeron a normativas impuestas como algo estanco, cerrado, sin posibilidades de interpretación; con esto los arquitectos propositivos fueron anulados y los edificios quedaron sin posibilidades de evolución. Ahora, a menudo criticamos las normativas, pero en el proceso de acomodo a lo establecido muchos perdieron el hábito de arriesgar y de innovar, así que ahora, nos solemos conformar con acudir a "manuales de buenas prácticas". Progresivamente, los objetivos políticos evolucionan mutando pautas y marcando etapas. Mientras los temas prioritarios para la investigación se desplazan a otros objetivos, la escuela primaria cae en la rutina y sus edificios en las adaptaciones menores de objetivo pragmático y cortoplacista, que implican soluciones provisionales y descuidadas desde el punto de vista arquitectónico. Son las que inician el deterioro y la obsolescencia del magnífico patrimonio heredado de los años dorados de la enseñanza primaria, años en que los centros escolares eran proyectados y construidos con visión de futuro para responder a una demanda social clara y con objetivos ciertos.

Puede parecer una frivolidad que reivindicemos espacios arquitectónicos de más calidad, en un momento de crisis y emergencia social como el que actualmente acusan las escuelas públicas en España. El aumento de la pobreza, la alimentación insuficiente o la carencia de los cuidados médicos básicos, son claros indicadores del profundo deterioro social que sufrimos y que ahora requiere soluciones de emergencia y prioritarias. Recordemos que en otras épocas pretéritas de escasez, la escuela pública fue el sistema que permitió administrar los cuidados básicos a las familias a través del cuidado a sus hijos. Con ello se consiguió el respeto a la institución y el reconocimiento de la importancia que tiene una buena formación profesional y para ello una buena educación primaria y preescolar. En esta educación es importante no olvidar las artes, para aprender a diferenciar entre actitudes estrictamente conservadoras de otras más críticas e innovadoras. Sin fomentar las artes no llegaremos a apreciar la arquitectura de calidad y diferenciarla de la construcción vulgarmente formalista. La arquitectura contenida en las construcciones escolares, registra toda esta actividad política, económica, ideológica y cultural, y consigue además formar parte activa en la educación como recurso didáctico.

---

<sup>24</sup> MAYORAL CAMPA, Esther. "Pensamientos compartidos. Aldo van Eyck, el grupo Cobra y el arte" [en línea]. *Proyecto, progreso, arquitectura* [publicación seriada en línea], N° 11. Noviembre 2014. <<https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/ppa/article/view/33>>. ISSN 2173-1616. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/ppa.2014.i11.05> . [Consulta: 11 mayo 2015]. p. 64-75.

Hace años que nuestros gobernantes están ocupados en mejorar la calidad de la enseñanza pública; todo el afán se centra en homogeneizar a la máxima las competencias curriculares de los profesores; el conocimiento de idiomas o la soltura en el manejo de redes sociales, son competencias cada vez más valoradas. Pero siendo todo esto importante, cuestiones fundamentales siguen sin respuesta. ¿Quién cuida el edificio? ¿Quién dota a los centros escolares del equipamiento necesario? En esto sí se refleja la ideología política. No todo no puede conseguirse con el voluntarismo infinito de los maestros y profesores con vocación. Hacen falta medios para dotar a los centros docentes de buenas bibliotecas y salas confortables para el estudio, gimnasios, aulas de música y salones de actos, (teatro, cine, recitales), espacios para talleres y exposiciones.

La información está en las redes, pero hace falta criterio para saberla buscar, discriminar y utilizar. Para aprender esto hace falta fomentar infinitamente más la cultura y el respeto por las instituciones escolares; pero hemos sacrificado los espacios donde se aprende esto por un puñado de pobres aulas de informática, que se han quedado antiguas antes de poder sacarles partido. Aunque hayan costado muy caras, no han sido un buen negocio. Antes que muchos ordenadores, habría que haber tenido desarrollados buenos contenidos, como los que reclama el profesor Pablo Álvarez Domínguez para el museo escolar virtual<sup>25</sup> y por supuesto nunca clausurar el teatro, el aula de música ni el aula de dibujo.



Figura 12. Jean Geoffroy. "Leçon de dessin à l'école primaire". 1895. Óleo sobre tela. 150x180 cm. École Normale d'Auteuil, Paris. (BEAUGRAND, 1993:135)

---

<sup>25</sup> ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo, "El conocimiento y difusión del Patrimonio Histórico-Educativo de Andalucía en internet a través del museo pedagógico andaluz" [en línea]. *Cabás*. N.º. 3. Junio 2010. "La Recuperación del Patrimonio Histórico-Educativo. Museos de Pedagogía, Enseñanza, Educación y Posibilidades Didácticas". [en línea]. *Cabás*. N.º 5. Junio 2011.

## Bibliografía.

ABOY VOCES, Carlos, "Evolución del Currículo y de las instalaciones a lo largo de la historia de la Educación Física". *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*. [Publicación seriada en línea]. N° 1. Junio 2009.

<<http://revista.muesca.es/index.php/articulos/80-evolucion-del-curriculo-y-de-las-instalaciones-a-lo-largo-de-la-historia-de-la-educacion-fisica>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 5.05.2015].

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo. "El conocimiento y difusión del Patrimonio Histórico-Educativo de Andalucía en internet a través del museo pedagógico andaluz" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N° 3. Junio 2010. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos3/142-el-conocimiento-y-difusion-del-patrimonio-historico-educativo-de-andalucia-en-internet-a-traves-del-museo-pedagogico-andaluz>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 5.05.2015].

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo. "La Recuperación del Patrimonio Histórico-Educativo. Museos de Pedagogía, Enseñanza, Educación y Posibilidades Didácticas". [En línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N° 5. Junio 2011. <http://revista.muesca.es/index.php/articulos5/197--la-recuperacion-del-patrimonio-historico-educativo-museos-de-pedagogia-ensenanza-educacion-y-posibilidades-didacticas>. ISSN 1989-5909. [Consulta: 5.05.2015]

AÑÓN ABAJAS, Rosa María (2001). *La arquitectura de las escuelas primarias municipales del Ayuntamiento de Sevilla 1900-1937*. Sevilla. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.

AÑÓN ABAJAS, Rosa María (2005). *La arquitectura de las escuelas primarias municipales del Ayuntamiento de Sevilla hasta 1937*. Sevilla: Junta de Andalucía- Universidad de Sevilla. Colección Kora, N° 15. ISBN 84-472-0792-7.

AÑÓN ABAJAS, Rosa María: "La Bauhaus, de Dessau a Ulm: ensayos sobre el espacio docente de alto rendimiento". [en línea]. *Proyecto, progreso, arquitectura*, [publicación seriada en línea]. N° 1. Mayo 2010. <<https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/ppa/article/view/194>>. ISSN 2173-1616. [Consulta: 11.05.2015].

BRESLER, Henri (1993): "Du tableau noir au tableau vert de la classe, ou l'histoire du mobilier scolaire". París: EDITIONS DU PAVILLION DE L'ARSENAL, p. 106.

BOHIGAS, Oriol (1973). *Arquitectura Española de la Segunda República*. Barcelona: Tusquets.

CHÂTELET, Anne Marie (1993). *París à l'école, "qui a eu cette idée folle..."*. París: Editions du Pavillon de l'Arsenal. Catálogo de exposición.

CORTS GINER, María Isabel (1986). "Un sueño para la Sevilla de principios de siglo. Las escuelas de luz y aire libre de Alejandro Guichot y Sierra". *Archivo Hispalense*, (Sevilla). N° 210.

FABIÁN LLAVONA, Dolores. "Museo de la Escuela Rural de Asturias". [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 9. Junio 2013. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos9/267-las-lecciones-ocasionales-una-estrategia-metodologica-al-servicio-de-la-escuela-primaria-en-el-nuevo-estado>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 24.04.2015].

FINDLAY, Joseph John (1934). *La escuela. Introducción al estudio de la educación*. Barcelona: Labor. (Segunda Edición).

GUDÍN DE LA LAMA, Enrique. “Maestros cántabros en la Guerra Civil: La represión en cascada” [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 9. Junio 2013.

<<http://revista.muesca.es/index.php/articulos9/265-maestros-cantabros-en-la-guerra-civil-la-represion-en-cascada>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 5.05.2015].

GUICHOT Y SIERRA, Alejandro (1923): *Plano de doble grupo escolar graduado. Escuelas de luz y aire libre para 1000 educandos*. Sevilla: Imprenta Gómez Hnos.

GUTIÉRREZ FLORES, Jesús. “Los Maestros en el ojo del huracán. Guerra Civil y Franquismo” [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/articulos11/302-los-maestros-en-el-ojo-del-huracan-guerra-civil-y-franquismo>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 24.04.2015].

GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde, "Educación e Ilustración. Manifestaciones en Cantabria" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 2. Diciembre 2009. ISSN 1989-5909. [Consulta: 5.05.2015]

GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde. “Legislación y prácticas educativas en el siglo XVIII” [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 4. Diciembre 2010. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos4/173-legislacion-y-practicas-educativas-en-el-siglo-xviii>>. ISSN 1989- 5909. [Consulta: 5.05.2015]

GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde. “Evolución escolar en Cantabria (1750 – 1850)” [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 8. Diciembre 2012.

<<http://revista.muesca.es/index.php/articulos8/247-evolucion-escolar-en-cantabria-1750--1850>> ISSN 1989-5909. [Consulta: 5.05.2015].

HERNÁNDEZ, Concepción y MARTÍN, Virgilio (1995). “*Memorias de un colegio de Triana: San Jacinto*”. Sevilla: Gallo de Vidrio. Colección el Desván. ISBN 84-920642-0-X.

LUC, Jean Noël (1993) “De la salle d’asile à l’école maternelle”. En: *París à l’école, “qui a eu cette idée folle...”*. París: EDITIONS DU PAVILLION DE L’ARSENAL, p. 68.

LLANO DÍAZ, Ángel, "Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria (1850-1936)" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa*

(CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea]. Nº 1. Junio 2009. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos/66-notas-sobre-el-espacio-rural-en-cantabria-1850-1936>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 5 mayo 2015].

MAYORAL CAMPA, Esther. "Pensamientos compartidos. Aldo van Eyck, el grupo Cobra y el arte" [en línea]. *Proyecto, progreso, arquitectura* [publicación seriada en línea], Nº 11. Noviembre 2014. <<https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/ppa/article/view/33>>. ISSN 2173-1616. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/ppa.2014.i11.05>. [Consulta: 11 mayo 2015]

MORENO FERNÁNDEZ, Cristina María. "Una escuela de Cármenes: El patrimonio arquitectónico de las Escuelas del Ave María de Granada" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. Nº 1. Junio 2009. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos/86-una-escuela-de-carmenes-el-patrimonio-arquitectonico-de-las-escuelas-del-ave-maria-de-granada>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 5 mayo 2015].

MORENO FERNÁNDEZ, Cristina María. "La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave María" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. Nº 4. Diciembre 2010. <http://revista.muesca.es/index.php/articulos4/167-la-herencia-educativa-de-andres-manjon-aprender-jugando-en-las-escuelas-del-ave-maria>. ISSN 1989-5909 [Consulta: 5 mayo 2015].

RAMOS CARRANZA, Amadeo. "La FAU-USP de Vilanova Artigas (1961): arquitectura y modelo de enseñanza". [En línea]. *Proyecto, progreso, arquitectura* [publicación seriada en línea], Nº 1. Mayo 2010. <<https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/ppa/article/view/196>>. ISSN 2173-1616. [Consulta: 11 mayo 2015]

RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier (2003). "Renouvellement architectural et pédagogie de plein air en Espagne (1910-1936)". En Châtelet, A.-M. (dir.). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du Xxe siècle* (pp. 148-160). Paris: Éditions Recherche.

RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier (2004). *Arquitectura escolar en España (1857-1936). Madrid como paradigma*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Tesis doctoral sin publicar.

RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier (2007). "La Institución Libre de Enseñanza y la Arquitectura Escolar". *Historia de la Educación*, 25, p. 467-491.

RUEDA ANDRADES, Juan Diego, "La Escuela Normal del Magisterio en Sevilla de 1931 a 1945: El intento republicano de implantar la coeducación" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. Nº 2. Diciembre 2009. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos2/93-la-escuela-normal-del-magisterio-en-sevilla-de-1931-a-1945-el-intento-republicano-de-implantar-la-coeducacion?showall=1>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 5.05.2015].

## **El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado**

### **The didactic model “research in school” for the teaching and learning of cultural heritage into the initial teachers training**

---

**Duarte Piña, Olga y Ávila Ruiz, Rosa M<sup>a</sup>**  
**Universidad de Sevilla**

Fecha de recepción del original: mayo 2014

Fecha de aceptación: junio 2014

#### **Resumen**

El conocimiento profesional sobre el patrimonio cultural que han de construir los estudiantes en la formación inicial del profesorado y el conocimiento que en la escuela ha de alcanzar el alumnado sobre el patrimonio cultural son dos dimensiones que organizan la Didáctica del Patrimonio Cultural. El programa de la asignatura, que se imparte en el Grado de Educación Infantil y en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria, conlleva un desarrollo curricular para la construcción de ambos tipos de conocimientos cuya finalidad formativa es crítica y ciudadana.

**Palabras clave** formación inicial del profesorado, conocimiento profesional deseable, conocimiento escolar patrimonial, modelo didáctico de investigación en la escuela, educación ciudadana.

#### **Abstract**

Professional knowledge about the cultural heritage that have build students in initial teacher training and the knowledge that the school achieved students on cultural heritage are two dimensions that organize the Cultural Heritage Didactics. The initial training programme, which is taught in Early Childhood Education Degree and Master's Degree in Secondary Education, involves a curriculum development for the construction of both types of knowledge whose educational purpose is criticism and citizen.

**Key words:** teacher training, professional knowledge desirable, knowledge of cultural heritage, didactic model “research in school”, citizenship education.

## Consideraciones previas

Estas consideraciones previas van a dedicarse a la formulación del patrimonio como contenido en las etapas Infantil, Primaria y Secundaria y en el ámbito no formal. Ello porque, a partir del currículo prescrito y de los libros de texto se plantea la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, y principalmente del histórico-artístico, con lo que el alumnado, que luego será formado como maestro y profesor, configura su conocimiento escolar. Concepciones originarias que se desvelan, en la primera fase de construcción de una didáctica del patrimonio cultural, para la formación inicial del profesorado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Así, hay que partir de una primera consideración sobre la enseñanza del patrimonio cultural en el ámbito escolar, enfocada en la presencia del conocimiento patrimonial que propone el currículo actual. En este sentido, como materia específica sólo aparece en las Órdenes que desarrollan el currículo de Primaria y Secundaria en Andalucía pero su concreción como contenidos de enseñanza no se da ni en las programaciones de aula ni en los libros de texto. También hay considerar que en la Educación Infantil el patrimonio aparece principalmente como muestra de la cultura inmaterial y está recogido en los objetivos generales donde se propone conocer y participar en las distintas manifestaciones culturales y artísticas del entorno de alumnado, pero no se halla integrado, adecuadamente, en las áreas de contenidos ni en la metodología, estando ausente en los criterios para la evaluación. Con todo, es la Historia del Arte<sup>i</sup> la única asignatura que, hoy en día, constituye formalmente el cauce por el que discurre el patrimonio en la enseñanza no universitaria pero en los contenidos de la Historia del Arte no ha entrado el patrimonio cultural vinculado al concepto inmaterial, a la identidad subjetiva y colectiva, ni al concepto de ciudadanía crítica o la socialización de los individuos para asumir y ser partícipes de la conservación del patrimonio que caracteriza a una comunidad o una cultura.

El conocimiento escolar que el alumnado adquiere sobre el patrimonio cultural en la enseñanza Primaria (6-12 años) y Secundaria Obligatorias (12-16 años) se encuentra circunscrito a las áreas generales de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural o Ciencias Sociales, Geografía e Historia, respectivamente, en las que aparecen fragmentos del patrimonio a modo de ilustraciones en los libros de texto —aunque dependiendo de la editorial sea tratado como un tema específico y diferenciado según el patrimonio histórico-artístico de la comunidad autónoma para la que se edite el manual, incluso complementado con el patrimonio natural—. Y habría que decir que, en los programas de Educación Primaria y Secundaria, no se encuentra un tratamiento didáctico explícito del patrimonio en aquellas asignaturas susceptibles de tratarlo, a saber: Lengua y Literatura, Educación Artística, Música, Biología y Geología, Tecnología, Artes Plásticas o Educación para la Ciudadanía (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). Su mayor relevancia, la toma cuando es objeto de visitas extraescolares a una casa-natal, un parque natural o un museo. «Salidas fuera del aula que no tienen nada que ver con lo expuesto en clase pero que atraen a profesores y alumnos que con un aire festivo y de ocio visitan ciudades, monumentos, museos, exposiciones, etc.» (Ávila, 2003,

36; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008). Así, el patrimonio se muestra ante el alumnado que lo visita para contemplarlo, recorrerlo o atender a las explicaciones.

En el Bachillerato, el patrimonio se estudia en la asignatura de Historia del Arte a través de las principales creaciones artísticas de las civilizaciones, que no tiene en cuenta la historia artística particular ni las problemáticas patrimoniales de los entornos inmediatos del alumnado. Tradicionalmente se ha organizado mediante el estudio de una catalogación del arte, donde ha primado el eurocentrismo y el sentido cronológico, con obras seleccionadas por su valor y trascendencia histórico-artística. El conocimiento escolar se sitúa en un nivel epistemológico descriptivo que no desarrolla el nivel interpretativo de la obra donde estarían la perspectiva crítica y la función socializadora<sup>ii</sup> del aprendizaje patrimonial. A pesar de ello, el aprendizaje de la Historia del Arte consigue generar en el alumnado identificaciones específicas con determinadas obras que observa y estudia.

A más de esto, en el programa de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, la Historia del Arte es una asignatura optativa y también es opcional en la modalidad de Artes, según prescribe la normativa —Orden de 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía—, aunque en la práctica acabe teniendo un carácter de asignatura obligatoria por su larga tradición curricular. No obstante, en el formato dado a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), que han de superar los alumnos cuando terminan el Bachillerato y quieren hacer estudios universitarios, se ha ido relegando la importancia de la Historia del Arte al dejar de ser una asignatura de obligada evaluación en tales pruebas. En consecuencia, se ha visto perjudicado su estatus y consideración entre profesores y alumnos.

En paralelo a lo que prescribe el currículo hay que considerar la concreción de éste en los libros de texto, principal recurso educativo de los docentes, porque en el libro de las asignaturas del ámbito de las Ciencias Sociales está el patrimonio pero no incorporado a los contenidos, salvo en la Historia del Arte, sino que aparece como ilustraciones o ejemplificación de lo característico de un hecho histórico, de un tipo de paisaje o una planificación urbana, eludiéndose cualquier interpelación, interpretación y valoración del patrimonio al no comprenderse como objeto de conocimiento sino complemento de las disciplinas.

Así que frente a la tradicional enseñanza del patrimonio histórico-artístico han tomado ventaja los ámbitos de la educación no formal, catalizadores de la caracterización y conservación patrimonial según su tipología natural, histórico-artística, documental, etnológica o tecnológica. La difusión del patrimonio que realizan y con la que los ciudadanos pueden tener más conexión o cercanía con el entorno a través de museos, fundaciones, centros de interpretación o asociaciones, permite una forma de conocimiento constreñida al objeto preciso que se muestra pero rara vez desde una perspectiva sistémica. En este ámbito, la intención no es formativa sino informativa, las conceptualizaciones no trascienden como objeto de conocimiento ni tienen tanta presencia como en la educación formal por primar los procedimientos. Por esta vía, el patrimonio ha llegado a convertirse en un objeto de consumo en momentos de ocio, según modas y efecto publicitario.



Si se atiende a la discusión de los resultados en el estudio de Estepa, Ávila, Fernández (2007, 82), interesa destacar lo que diferencia a los gestores del patrimonio de los profesores que lo enseñan, diferencia que estriba en la relación temporal establecida. El profesorado se interesa por conectar pasado y presente y “no sólo se habla de un legado del pasado sino también del presente y, asimismo, de su utilidad para comprender tanto éste como aquél de lo que inferimos una preocupación educativa y práctica que no observamos en reciprocidad entre los gestores”.

Antes de exponer los modelos didácticos que han servido para la enseñanza del patrimonio histórico-artístico y que condicionan el conocimiento práctico profesional de los futuros profesores, a fin de definir un modelo didáctico crítico para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural, se han desarrollado estas consideraciones previas para mostrar una suerte de estado de la cuestión sobre el conocimiento escolar patrimonial que posee el alumnado que en la facultad de Ciencias de la Educación estudia las asignaturas dedicadas a la didáctica del patrimonio cultural en su formación inicial como maestros y profesores.

## **Enseñanza del patrimonio en el ámbito de la formación inicial de los docentes**

### **a. Los modelos didácticos de referencia**

Siguiendo el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) los modelos didácticos, como instrumentos de análisis de la realidad educativa y para la intervención-transformación de la misma, se pueden categorizar en tres: el modelo tradicional, el tecnológico y el espontaneísta o activista; modelos que van sucediéndose y que, en cierta medida, llegan a coexistir, incluso constituir formas didácticas a modo de transiciones o reformulaciones de los tres referentes arquetípicos. Con todo, el modelo didáctico tradicional es el que permanece aún los cambios del sistema educativo, quedando como referente válido y fiable del sostenimiento de un proceso de enseñanza y aprendizaje convencional (García Pérez, 2000)<sup>iii</sup>.

El modelo didáctico tradicional es un modelo de enseñanza que transmite los contenidos considerados representativos de la cultura vigente, contenidos circunscritos a un programa oficial. Estos contenidos escolares resultan de una traslación sintetizada de las disciplinas generadas en el ámbito universitario, y reorganizadas con un formato exclusivo para el ámbito escolar. El docente sólo tiene como obligación dominar los contenidos de las disciplinas para instruir al alumnado mediante una exposición magistral que sigue una lógica académica, lineal y única. A los alumnos que atienden a las explicaciones del profesor se les exige escuchar, tomar apuntes o dictado y realizar las actividades de comprensión y definición de los conceptos. El libro de texto se convierte en herramienta básica para conducir los aprendizajes e ilustrar los conocimientos transmitidos o a ampliarlos. La evaluación es un examen que mide el aprendizaje de los contenidos que el docente ha expuesto en las sesiones de clase y resolverlo adecuadamente depende de la capacidad del alumno de reproducirlos en el examen; se exige un ejercicio memoria y, rara vez, de análisis o interpretación. Este modelo no tiene como finalidad educativa la trascendencia social de los aprendizajes ni

el desarrollo de las capacidades cívicas de los individuos, sólo atiende al conjunto de los conocimientos disciplinares transmitidos en su nivel descriptivo, sin interrelaciones ni gradaciones. Por tanto, el conocimiento profesional asociado a este modelo tiene una visión simplificadora de la enseñanza, del profesor y de su formación (García Díaz, 1995).

El modelo didáctico tecnológico —que ha ido consolidándose en España desde la Ley General de Educación— se introduce como intento de racionalizar el modelo anterior, de programar el aprendizaje y cuantificarlo. Ahora el periodo de escolarización del individuo es considerado como un periodo de adquisición de cultura, en el sentido de conocimiento para el entendimiento, también se incorporan determinadas corrientes científico-sociales (la psicología, la pedagogía o la sociología) en el diseño de las asignaturas escolares que derivan en contenidos preparados por expertos para ser utilizados por los profesores (Porlán y Rivero, 1998); además, en el diseño de las asignaturas se incluyen adaptaciones escolares de los métodos de investigación científica para que el alumnado los ponga en práctica. El aprendizaje combina las explicaciones teóricas con los ejercicios prácticos, confiando que estos ejercicios de simulación científica conlleven aproximaciones a los métodos de las disciplinas. Esto último pretende la motivación de los alumnos, en tanto se ejercitan en la práctica y conocen determinados entornos científicos y sociales y, en cierta medida, consigue establecer contactos puntuales con la realidad aunque sin salir de la escuela. El alumnado puede desarrollar una percepción de lo que le rodea pero no hay planteamientos didácticos específicos que favorezcan la traslación a su cotidianeidad o la utilidad formativa de las experiencias. En definitiva, y a diferencia del modelo tradicional, el aprendizaje responde a la consecución de una serie de objetivos, marcados previamente, que orientan las actividades programadas y un sistema de evaluación, con el que se intenta medir el nivel alcanzado por los alumnos desde una perspectiva cuantitativa. Los modelos tecnológicos son modelos que se basan en una concepción absolutista y jerárquica del conocimiento y en una concepción autoritaria, centralista y autoritaria del curriculum (Porlán *et al.*, 1996).

El modelo espontaneísta supone una crítica ideológica al aprendizaje tradicional convirtiendo al alumnado en protagonista del aprendizaje. Se le anima a descubrir por sí mismo la realidad y a potenciar sus capacidades mientras aprende y, que esas capacidades ejercitadas, le ayuden luego a desenvolverse en la sociedad en la que vive. En este sentido se enseña a saber hacer y a participar pero no se fomenta, en el alumnado, un pensamiento reflexivo. Los contenidos son tomados del entorno que rodea al alumnado porque ahí se alojan, supuestamente, sus intereses y motivaciones. Para el aprendizaje, el profesor predispone a los alumnos hacia el descubrimiento espontáneo de los contenidos que éste selecciona y que conforman las temáticas, descubrimiento que no suele producirse si se trata de contenidos muy específicos o complejos porque la capacidad del alumnado, si no está guiado por el profesor, no alcanza a desvelarlos, aunque sí descubran aquellos contenidos presentados en situaciones concretas y sencillas. Para el profesor tiene más importancia el proceder del alumnado para descubrir que el descubrimiento mismo. Por ello, se programa una gran cantidad de actividades, con procedimientos diversos, más las actividades que puedan ir sur-

giendo espontáneamente en la propia dinámica de aprendizaje, que es muy abierta. Se le da preeminencia a la acción del alumno, a la observación, la manipulación, la recogida de datos, la cooperación, la creatividad y todas aquellas habilidades y aptitudes que incentiven su aprendizaje. Lo que se evalúa es el desarrollo y adquisición de habilidades y actitudes quedando los conceptos en un segundo plano de la formación. El alumnado aprende que forma parte de una sociedad, de la que su profesor extrae elementos que le seducen y motivan. Al contrario que los modelos tradicional y tecnológico, este modelo coloca al alumno como elemento central del curriculum. Esto implica un diseño abierto de actividades pero no se secuencian ni aparece explicitada una conexión con los objetivos y contenidos del aprendizaje ni entre los descubrimientos y la formación del alumno como ciudadano crítico, por lo que para éste no es relevante la significación que puede tener su participación en la sociedad.

Este modelo basado en un saber fenomenológico guarda coherencia con concepciones epistemológicas que oscilan entre el inductivismo ingenuo y el relativismo extremo y con una concepción del aprendizaje profesional y escolar basada en la apropiación de significados a partir de la experiencia (Porlán y Rivero, 1998).

## **b. Los modelos didácticos en la enseñanza del patrimonio histórico-artístico**

Explicados los tres modelos didácticos de referencia, en la educación no universitaria española, pasamos a describir cómo a través de estos modelos se desenvuelve la enseñanza del patrimonio histórico-artístico.

Los profesores que enseñan Historia del Arte siguen un modelo predominante de tipo tradicional-tecnológico por el que la enseñanza se organiza dividiendo los conocimientos según las épocas, estilos y autores, a través de una secuencia cronológica, artística y biográfica sin interrelaciones o recurrencias, salvo entre lo coetáneo (Ávila Ruiz, 2001, 20); se sigue el planteamiento curricular prescrito, que es conceptual, y “no reconocen el carácter sistémico de la realidad histórico-artística” (Ávila Ruiz, 2001, 19).

En el modelo didáctico tradicional-tecnológico predomina una visión descriptiva, de análisis formal de la obra de arte, con escasa o ninguna acción paralela o secundaria, y sin interpretación del contexto histórico. Los procedimientos son principalmente proyecciones de imágenes y de manera extraordinaria se realizan visitas a museos o yacimientos arqueológicos. Los valores y actitudes no los explicita el profesor y es el alumno quien debe inferirlos. Así, la participación de éste se reduce a escuchar las explicaciones y observar las obras de arte (arquitectura, pintura y escultura) o los espacios visitados. La evaluación pasa por la medición de los aprendizajes a través de ejercicios de memorización y asociación, eludiéndose la expresión de ideas, que pudiera concebir el alumnado, con el estudio del patrimonio.

En este modelo el patrimonio histórico-artístico se selecciona por el profesor en función de los criterios de excepcionalidad, grandiosidad y prestigio y no hay un tratamiento didáctico del patrimonio cultural sino una trasposición desde la disciplina de referencia; y salvo en la asignatura de

Historia del Arte en bachillerato, en las etapas Primaria y Secundaria, su incorporación en el currículo es poco significativa.

Cuenca (2003) sitúa este modelo en el nivel I de la *hipótesis de progresión del desarrollo profesional* respecto a la enseñanza del patrimonio, nivel en el que predomina la información de tipo conceptual pretendiéndose que el alumno genere hacia el patrimonio histórico-artístico actitudes de respeto y valoración pero no de concienciación o identificación. En el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene más relevancia formativa la identificación con los artistas, los estilos del arte y los territorios donde se ubican, con una intención culturalista pero no socializadora. En este nivel se sitúan los alumnos, en formación a maestro de Educación Infantil, que han cursado Historia del Arte durante el Bachillerato.

Hay un segundo modelo caracterizado e “integrado de forma minoritaria por aquellos profesores más comprometidos con los cambios sociales” (Ávila Ruiz, 2001, 19). En éste hay una intención innovadora del patrimonio histórico-artístico frente al modelo tradicional-tecnológico y se exponen los elementos patrimoniales relacionados con su contexto histórico-sociológico. La finalidad que promueve esta manera de enseñar es combinar la enseñanza del patrimonio con su vertiente social a fin de que el alumnado entienda el objeto de arte como transformador de la realidad (Giroux, 1990). El modelo se encaja en el nivel II de la hipótesis general de desarrollo profesional elaborada por Cuenca (2003), y esto significa que la concepción del patrimonio comprende los criterios estéticos e históricos, incluyendo las aportaciones de disciplinas afines que son añadidas pero no integradas. A través de la metodología se activa la participación del alumnado en tanto que contempla los contenidos procedimentales cuya incorporación dinamiza el aprendizaje y promueve un acercamiento a la realidad. El estudio del patrimonio a partir de este modelo tiene como finalidad la adquisición de cultura y promover el compromiso del alumno hacia su conservación. Como no se le ofrece la posibilidad de expresar sus ideas y opiniones ni antes ni después de los aprendizajes, simplemente que comprenda todo lo transmitido, el aprendizaje no desarrolla actitudes críticas ni contenidos de formación ciudadana.

Los alumnos que cursan la asignatura en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, a excepción de los licenciados en Arquitectura y de especialidades afines, están en el nivel II porque su relación formativa con el patrimonio cultural ha sido más directa pero no integrada ni proyectada socialmente.

El modelo espontaneísta puede asimilarse a las metodologías aplicadas en el ámbito no formal de difusión del patrimonio, el visitante o turista se convierte en el protagonista del fenómeno patrimonial, que es presentado de manera cercana y tangible, articulándose toda una serie de actividades que descubra por propio impulso aquello que se le ofrece. Para conocer tiene que hacer y estar dispuesto, de ahí la importancia otorgada a los procedimientos y actitudes: leer, seguir un recorrido, realizar las actividades programadas y, en definitiva, participar. El guía se convierte en coordinador y líder y el visitante en espectador y actor pero concluida la visita cultural no se produce

transformación del sujeto, que regresa a su destino habiendo tenido una buena experiencia en un lugar al que probablemente no volverá.

También este modelo es común en el ámbito formal de la Educación Infantil donde el patrimonio sólo está presente vinculado a eventos festivos (Navidad, Día de Andalucía, Semana Santa o Feria) sin relacionar los contenidos patrimoniales con las áreas de enseñanza y solo ponerlos en valor mediante procedimientos puntuales como el hecho de disfrazarse o memorizar cantos o poemas. No resultando de ello un aprendizaje significativo sobre los valores patrimoniales.

Por tanto, evidenciamos no sólo las formas didácticas que adopta la enseñanza del patrimonio histórico-artístico en la escuela sino que fundamentamos la proposición de que los modelos didácticos son una herramienta para el análisis y la intervención en la realidad educativa (García Pérez, 2000). Así, de este análisis deriva la necesidad de justificar un modelo didáctico alternativo, que se expone a continuación como intento de mejora en la formación de los maestros y profesores, conocimiento profesional y escolar sobre el patrimonio cultural.

## **Hacia un modelo de formación docente deseable en la didáctica del patrimonio cultural**

La búsqueda de un modelo didáctico alternativo en la enseñanza del patrimonio histórico-artístico se ha desarrollado, sobre todo, en el seno de las didácticas específicas para la formación inicial de maestros y profesores. En la Universidad de Sevilla y en el departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, el Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar)<sup>iv</sup> ha concebido, formulado y está aplicando un modelo de formación docente deseable con un programa que pone énfasis en el análisis, la reflexión y la crítica a la cultura escolar tradicional dominante, con la intención de mejorar el conocimiento profesional y escolar, y que “se orienta desde el *principio de investigación*, como eje estructurador de toda actividad formativa” (Ávila Ruiz, 2003, 94). Se entiende la didáctica no como una herramienta para la mejora de la enseñanza, es decir, para articular el trasvase del saber académico al enseñado, sino como un marco teórico-práctico para la transformación de la escuela, situando a la didáctica en el ámbito de los fines y no en el de los medios (Cuesta, 1998).

En la asignatura “Didáctica del Patrimonio Cultural Andaluz”, el modelo didáctico que se toma como referencia, para la transformación de la enseñanza del patrimonio histórico-artístico en patrimonio cultural, es el *modelo de investigación en la escuela* (Grupo de Investigación en la Escuela, 1991) que define el aprendizaje como un proceso de “enriquecimiento de las ideas de los alumnos” (García Pérez, 2000) cuya finalidad principal es que el alumno vaya construyendo un sistema de ideas comprensivo y complejo de la realidad que le rodea, sistema que ha de constituirse en soporte y filtro para la comprensión de la sociedad y para su formación crítica como ciudadano. Por tanto, en las ideas de los alumnos está su conocimiento sobre las temáticas que se van a trabajar en el aula, un conocimiento desarrollado durante su formación académica y representativo del

mundo en el que viven. Este modelo didáctico permite en la formación inicial de maestros y profesores tener en cuenta sus ideas y concepciones sobre el patrimonio aprendidas en las fases de formación anterior y partir de ellas para construir el conocimiento profesional y el escolar.

En el desarrollo del proceso de formación del profesorado es sustancial trabajar el paradigma del conocimiento escolar que se propone para la escuela. Queda apartada la forma tradicional de entenderlo como una suma de los contenidos académicos, expresada en los modelos didácticos comentados, y se concibe a partir de la integración de cuatro fuentes o referentes: los contenidos científicos relevantes, que son los núcleos del aprendizaje; las ideas que tienen los alumnos sobre las temáticas que se van a enseñar, ideas que progresan en su interacción con los nuevos contenidos propuestos; los problemas patrimoniales sociales y ambientales, que dan cuerpo de conocimiento a la realidad cotidiana del alumnado y han de relacionarse con los contenidos científicos y los prescritos en la normativa educativa; y los denominados conocimientos metadisciplinarios, que otorgan una visión de conjunto, de enlace con otras fuentes de conocimiento disciplinar, y orientan la expresión del pensamiento del profesorado y del alumnado, su cosmovisión o manera de interpretar el mundo. La construcción del conocimiento escolar, considerando estas fuentes, implica “ir adoptando significados cada vez más complejos, desde los que estarían más próximos a los sistemas de ideas de los alumnos hasta los que se consideran como meta deseable para ser alcanzada mediante los procesos de enseñanza” (García Pérez, 2000).

El recorrido del proceso de aprendizaje puede ser interpretado —y, por tanto, programado— tomando como referencia una *hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento* (Grupo Investigación en la Escuela, 1991), de forma que, al enseñar, se pueden ir proponiendo formulaciones del conocimiento cada vez más complejas, que tenderían a aproximarse al conocimiento que es considerado deseable para la educación del alumnado. Esta concepción del conocimiento y de su proceso de construcción en contextos de formación, desde la perspectiva del IRES, resulta válida para aplicarla tanto al conocimiento escolar, en los contextos escolares, como al conocimiento práctico profesional en los contextos de formación inicial y de formación permanente.

En las investigaciones realizadas desde el curso 2009-2010 hasta la actualidad, con una muestra de quinientos alumnos entre las titulaciones de Infantil y Primaria y el máster de Educación Secundaria se constata que el alumnado que llega a la Facultad de Ciencias de la Educación para formarse en la Didáctica del Patrimonio Cultural trae un bagaje de conocimiento escolar en patrimonio histórico-artístico que ha recibido en etapas de formación anteriores —descritas más arriba—, a partir del cual se podría inferir el modelo de enseñanza seguido por sus profesores. Ello se refleja en sus concepciones iniciales que se indagan mediante un cuestionario de ideas previas en la primera sesión de clase (Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2014a; Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2012). En sus ideas sobre la enseñanza del patrimonio predomina un concepto del patrimonio monumentalista y estético, a veces excepcionalista, vinculado a una tipología patrimonial histórico-artística

(arquitectura, escultura y pintura) que no ha sido integrada en el currículo escolar desde una perspectiva holística sino más bien como ilustraciones de los aprendizajes de la Historia, de Literatura o Música y, en el caso de la asignatura de Historia del Arte, como conjunto de conocimientos especializados en torno a la obra de Arte, los artistas y su contexto histórico; o bien como conocimiento experto en los licenciados en Arquitectura, Ingeniería, Arte y Bellas Artes. En ninguno de estos aprendizajes se tiene en cuenta la formación socializadora del patrimonio, sino que prevalece una finalidad cultural o culturalista. La misma que buscan en la asignatura cuando se les cuestiona por la elección de la misma en la primera sesión de clase. No obstante, hemos de hacer una excepción con los alumnos que ya han realizado estudios universitarios en disciplinas afines al patrimonio (Arquitectura, Turismo o Restauración) y que, cursando el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, aportan una perspectiva práctica del patrimonio centrada en el conocimiento de las técnicas necesarias para la difusión y conservación, lo que, en todo caso, resulta insuficiente para la construcción de una didáctica patrimonial integrada y una didáctica patrimonial socializadora. En coherencia con esta situación de partida, consideramos que la formación inicial de los docentes hay que desarrollarla siguiendo la hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento profesional y escolar patrimonial no sólo para el cambio de modelo didáctico sino para implicar a los futuros maestros y profesores en la perspectiva simbólica e identitaria del patrimonio. En este sentido, la didáctica del patrimonio cultural “puede ayudar a crear conciencia histórica en los jóvenes [en los futuros docentes] ya que su aprendizaje les permitirá comprender mejor el pasado que los rodea, valorar la historicidad del presente y participar conscientemente en la construcción de su futuro personal y social” (Ávila y Mattozzi, 2009, 336).

Aquellos alumnos que eligen como optativa las asignaturas Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía y Didáctica del Patrimonio Cultural Andaluz<sup>v</sup> en su formación para maestro de educación Infantil o profesor de Secundaria y Bachillerato van a impartir una diversidad de contenidos y es necesario que aprendan a saber ver y entender el patrimonio cultural en la imperante fragmentación de las materias escolares, no sólo para las Áreas de Infantil donde el patrimonio está como procedimientos sino para reformular la Historia del Arte o la Geografía e Historia, también en Biología y Geología, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Música o Educación Plástica, integrando los contenidos patrimoniales en su diversa tipología, enriqueciendo y complejizando los contenidos.

Para ello, en la formación inicial para maestros de Infantil y profesores de Secundaria Obligatoria, el programa de trabajo se desarrolla en torno a seis problemáticas que orientan la construcción del conocimiento profesional, la asunción del modelo didáctico de investigación en la escuela y los criterios para desarrollar en las aulas el conocimiento escolar patrimonial deseable. Estas problemáticas son:

- ¿Qué función ha tenido y debería tener el Patrimonio Cultural en la Educación?
- ¿Cómo conocer y valorar el Patrimonio Cultural de Andalucía?
- ¿Cómo se desarrolla el Patrimonio Cultural andaluz en la normativa educativa?

- ¿Cómo se difunde y se enseña el Patrimonio Cultural andaluz en la educación formal y no formal?
- ¿Qué criterios utilizar para el diseño y elaboración de materiales curriculares en la enseñanza del Patrimonio Cultural para la Educación?
- ¿Cómo se podría plantear un proyecto didáctico de trabajo de Patrimonio Cultural?

La pauta metodológica que sigue el alumnado procura dar respuesta a los interrogantes que constituyen las problemáticas de trabajo y se orienta desde el principio de investigación, en torno al cual se va construyendo el conocimiento profesional y escolar deseable. Esta pauta va desde el reconocimiento de las ideas iniciales, las concepciones sobre el patrimonio y su didáctica, a la elaboración de una propuesta de conocimiento escolar patrimonial, relacionada con la etapa educativa y la asignatura que le correspondería al futuro maestro o profesor, vinculada a una perspectiva integrada y crítica del conocimiento. En una primera fase, a través de un cuestionario individual, se ponen en común las ideas respecto a qué tipo de patrimonio enseñar, por qué y cómo enseñarlo. El objetivo es que el alumnado explicita sus concepciones, producto de experiencias anteriores, reflexione sobre el conocimiento disciplinar que posee, exprese cómo enseñaría el patrimonio y aborde las dificultades metodológicas que implicaría la enseñanza del patrimonio cultural.

El programa de las asignaturas responde a dos niveles en relación con el patrimonio cultural, uno de amplitud del campo conceptual y otro de profundidad<sup>vi</sup>; de amplitud en el sentido de conocer los distintos tipos de patrimonio (natural, histórico, artístico, etnológico y tecnológico), y de profundidad conceptual que supone definirlo como patrimonio cultural, es decir, “consideración global y unificada de todas las manifestaciones anteriores” (Cuenca, 2003,40). La amplitud y profundidad del campo conceptual también atienden al nivel de descripción del patrimonio desde una conceptualización simple, definido por sus cualidades excepcionales, monumentales y estéticas, a una conceptualización compleja como elemento que simboliza, caracteriza, identifica y genera identidad en una sociedad.

Definido el patrimonio cultural se compara este nivel de formulación con el que presenta el patrimonio en la normativa educativa vigente. Se analiza su presencia en el currículo (si la hubiera, si es anecdótica, específica o relevante) y, también, en las distintas áreas y asignaturas de referencia para los futuros maestros y profesores; se examina el grado de integración de los contenidos propiamente patrimoniales, su organización y la conexión con asignaturas afines al tratamiento del patrimonio. Este trabajo obliga al alumnado a contrastar sus ideas iniciales sobre el conocimiento del patrimonio histórico-artístico con las propuestas que ofrecen los materiales curriculares oficiales y a definir un modelo de conocimiento escolar patrimonial deseable, reformulando sus concepciones originarias y concluyendo que el patrimonio debe aparecer sustantiva y significativamente en el currículo educativo como ámbito de estudio en la etapas Infantil, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, organizado de manera globalizada e integrada en conceptos, procedimientos, valores y actitudes.



En la siguiente fase, dedicada a la metodología de enseñanza, el nivel de reflexión se establece sobre los recursos y estrategias que se emplean en los dos ámbitos abordados, la educación formal y no formal. Las estrategias van desde la clase denominada magistral, que representa al modelo tradicional, al diseño de secuencia significativa de actividades cuya finalidad educativa es una enseñanza del patrimonio cultural desde una perspectiva sistémica y de formación ciudadana. El trabajo de amplitud del campo conceptual abarca la educación no formal a través del análisis de los museos como espacios de difusión y mediante salidas fuera del aula para conocer los planteamientos de entidades dedicadas a la divulgación del patrimonio que usan recursos innovadores y que pueden servir de ejemplo y propuesta de mejora para el ámbito formal.

En la dinámica de trabajo, en la que el alumno incorpora nuevas informaciones a través de la lectura de artículos de investigación en patrimonio cultural, el análisis de la legislación educativa, el estudio de las metodologías de enseñanza del patrimonio en sus distintas expresiones, se integran diferentes actividades de contraste y cambio de ideas: “Mi pueblo, mi patrimonio”, “El Museo de la Infancia” (Ávila y Duarte, 2014a y b) “Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro” (Ávila y Duarte, 2012) y “Diseño de una unidad didáctica” (Ávila y Duarte, 2011). Las actividades pretenden generar en el alumnado, por un lado, una disposición hacia la interpretación del patrimonio como elemento dinámico de una sociedad y vivificador de ésta, y un sentido de responsabilidad cívica de salvaguarda; por otro lado, aprenden a tratar didácticamente los contenidos de sus futuras asignaturas escolares y, específicamente, en la propuesta de enseñanza del patrimonio.

Concluyendo este apartado, expresamos que la didáctica del patrimonio cultural, en la formación de maestros y profesores, conceptualiza el conocimiento profesional desde una perspectiva holística, incorporando la investigación como principio orientador, un principio de investigación que involucra a partes iguales al profesor-formador y al alumno en formación, en una constante conexión y reflexión entre la teoría y la práctica. Este enfoque complejo, que interrelaciona los contenidos entendidos en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, sostiene como finalidad educativa última la capacitación del alumno en formación para maestro y profesor como agente socializador del patrimonio con el que se relaciona no sólo como docente sino, también, como ciudadano. Además, contribuye a que se comprendan los contextos y entornos patrimoniales al combinarse estrategias de enseñanza-aprendizaje paradigmáticas (estudio crítico del patrimonio cultural) y sintagmáticas (análisis de ejemplos y propuestas de actuación).

## **Consideraciones finales**

La formación inicial de maestros y profesores en Didáctica del Patrimonio Cultural que desarrolla el departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, pretende hacer de los futuros docentes profesionales reflexivos, investigadores y críticos, con aptitudes para reconceptualizar la realidad patrimonial dada y poder transformarla (Porlán, García, Martín, 1992).

El modelo didáctico de investigación debe llevarlos a formular un problema patrimonial que sea de interés o motive a sus futuros alumnos, a partir del cual éstos puedan expresar sus concepciones iniciales sobre el patrimonio; luego, habría de guiarlos en la investigación para la búsqueda de nuevas informaciones en torno al problema planteado, procurando que los escolares den posibles respuestas a través sus valoraciones, es decir, generen nuevas ideas que sean el resultado del enriquecimiento de las iniciales y, finalmente, que sepan abordar el patrimonio como manifestación de una cultura y una ciudadanía, ejemplos del pasado, referentes del presente y compromiso de preservación para el futuro. Si quieren que sus alumnos alcancen un conocimiento patrimonial deseable, ellos como docentes son una referencia fundamental. Han de investigar, planificar, desarrollar y valorar los resultados de su propio trabajo en el aula: “los profesores se desarrollan profesionalmente como consecuencia de procesos reflexivos, experimentales y de investigación” (Porlán, 1987). La *hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento profesional y escolar patrimonial* es la pauta metodológica para formar a los futuros maestros y profesores en la enseñanza del patrimonio, desde cualquier asignatura susceptible de incorporarlo como ámbito de conocimiento crítico y ciudadano.

A modo de síntesis, en la formación inicial de los maestros y profesores, la didáctica del patrimonio cultural persigue que el alumnado incorpore, en su conocimiento profesional, el patrimonio como realidad viva y vivificadora para desenvolver, en el conocimiento escolar que construya, el patrimonio cultural vinculado a la una finalidad crítica de educación ciudadana patrimonial. Frente a la construcción de este conocimiento patrimonial, profesional y escolar deseable, se encuentra una importante masa de maestros y profesores que se dejan llevar por las planificaciones de editoriales en sus libros de texto donde el patrimonio es un complemento de los contenidos disciplinares y no una expresión cultural y colectiva de la identidad de las civilizaciones y los pueblos.

## Referencias bibliográficas

ÁVILA RUIZ, Rosa M<sup>a</sup> y DUARTE-PIÑA, Olga (2014a). «Mi patrimonio, mi museo. Una experiencia didáctica en la formación inicial del profesorado de educación infantil», en *XXV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. 25 años de investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions UAB; pp. 371-378, vol 2.

ÁVILA RUIZ, Rosa M<sup>a</sup> y DUARTE-PIÑA, Olga (2014b). «El museo infantil. Una propuesta de sensibilización del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado», en *IV Jornadas de Innovación Docente: Abriendo caminos para la mejora*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación.

ÁVILA RUIZ, Rosa M<sup>a</sup> y DUARTE-PIÑA, Olga (2012). «Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro. Una actividad para la formación docente y ciudadana», en *XXIII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada; pp. 471-480.

ÁVILA RUIZ, Rosa M<sup>a</sup> y DUARTE-PIÑA, Olga (2011). «Investigamos y descubrimos los valores del patrimonio. Cómo diseñar una visita a los Reales Alcázares de Sevilla», en *I Jornadas de Innovación Docente-Innovar desde la diversidad para converger en la mejora*, 7 de junio. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación.

ÁVILA, Rosa M<sup>a</sup> y MATTOZZI, Ivo (2009). «El patrimonio cultural y la formación de la ciudadanía europea». En: *L' Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"/La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna: Pàtron Editore, pp. 327-352.

ÁVILA, Rosa M<sup>a</sup> (2003). «La función del itinerario en la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Histórico-Artístico». *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (Barcelona) 36, pp. 36-47.

ÁVILA, Rosa M<sup>a</sup> (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Tesis doctoral inédita.

CUENCA LÓPEZ, José M<sup>a</sup> (2003). «Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (Barcelona) 2, pp. 37-45.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en las aulas entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal.

ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel (1981). *Modelos Didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.

ESTEPA, Jesús y ÁVILA, RUIZ, Rosa M<sup>a</sup> (2007). «Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (Barcelona) 6, pp. 75-94.

ESTEPA, Jesús; ÁVILA, Rosa M<sup>a</sup> y FERRERAS, Mario (2008). «Primary and secondary teacher's conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis», en *Teaching and Teaching education* 24 (Cardiff), p. 2095-2107.

ESTEPA, Jesús; WAMBA, Ana M<sup>a</sup> y JIMÉNEZ, Roque (2005). «Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales», en *Revista Investigación en la Escuela* 56, 19-26.

GARCÍA DÍAZ, José Eduardo (1995). «La transición desde un pensamiento simple hasta un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar». *Revista Investigación en el Escuela* (Sevilla), 27, pp. 7-20.

GARCÍA DÍAZ, José Eduardo y GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino (1989). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino (2000). «Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa» [en línea]. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales de la (España) [publicación seriada en línea]. N<sup>o</sup> 207. Febrero de 2000. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>>, ISSN 1138-9796 [Consulta: 10.05. 2015].

GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino (1997). «La didáctica como aplicación metodológica», en *Revista con-Ciencia Social* (Madrid), 1, p. 281-288.

GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES)*. Sevilla: Díada (versión provisional).

MERCHÁN, Francisco Javier y GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino (1994). «El Proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el Área de Ciencias Sociales», en *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, p. 58-69.

ORDEN de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/d1.pdf>> [Consulta: 05.05.2015].

ORDEN de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/d2.pdf>> [Consulta: 05.05.2015].

ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía.

<[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/Orden\\_Curriculo\\_Bachillerato/1220265787283\\_orden\\_bachillerato.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/Orden_Curriculo_Bachillerato/1220265787283_orden_bachillerato.pdf)> [Consulta: 05.05.2015]

POPKEWITZ, Thomas (1987). *The formation of school subject matter: The struggle for creating an American institution*. Nueva York: The Falmer Press.

PORLÁN, Rafael y RIVERO, Ana (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.

PORLÁN ARIZA, Rafael, RIVERO GARCÍA, Ana y MARTÍN DEL POZO, Rosa (1997). “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos” [en línea]. *Revista Enseñanza de las Ciencias* (Barcelona) 15 (2), pp. 155-171. <<http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>> [Consulta 4/05/2015]

PORLÁN, Rafael; AZCÁRATE, Pilar; MARTÍN DEL POZO, Rosa; MARTÍN, José y RIVERO, Ana (1996). «Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: Fundamentos y principios formativos». *Revista Investigación en la Escuela* (Sevilla), 29, pp. 23-38.

PORLÁN, Rafael (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

PORLÁN, Rafael (1987). «El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar». *Revista Investigación en la Escuela* (Sevilla), 1, pp. 63-69.

---

<sup>i</sup> La asignatura de Historia del Arte aparece en la enseñanza media española en 1868 aunque es la Institución Libre de Enseñanza, creada en 1876, la que potencia estos estudios. Como asignatura apenas ha variado en su formulación en el currículo oficial y, en la actualidad, ha perdido relevancia en el bagaje formativo del alumnado.

<sup>ii</sup> J. M<sup>a</sup> Cuenca habla de la función socializadora del patrimonio que supera a la intención preservadora del mismo. En este sentido, tiene una cualidad formativa mayor en tanto que favorece el desarrollo integral del ciudadano.

<sup>iii</sup> “El concepto de "modelo didáctico" puede ser (...) una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica; conexión que tantas veces se echa de menos en la tradición educativa, en la que, habitualmente, encontramos "separadas", por una parte, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, curricular... y, por otra, los materiales didácticos, las experiencias prácticas de grupos innovadores, las actuaciones concretas de profesores en sus aulas...” (García Pérez, 2000).

<sup>iv</sup> El Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar) consta de cuatro volúmenes: I. El modelo didáctico de investigación en la escuela; II. El marco curricular; III. El currículo para la formación permanente del profesorado y IV. Investigando nuestro mundo.

<sup>v</sup> Entiéndase el adjetivo andaluz del patrimonio, en los títulos de las dos asignaturas, por la correspondencia que se establece con la normativa andaluza vigente —Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía y Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria— que contempla en las enseñanzas propias de la comunidad autónoma, para el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, el núcleo temático “El Patrimonio en Andalucía” y, en el área de Ciencias Sociales, “El patrimonio cultural andaluz”. Con estas dos disposiciones reglamentarias van a trabajar los alumnos en formación para maestro de Educación Primaria y profesor de Enseñanza Secundaria.

<sup>vi</sup> “Sería una organización en espiral, con una dimensión horizontal referida a la amplitud del campo conceptual (número de conceptos interconectados en cada trama y en cada proceso investigativo) y una dimensión vertical referida a la profundización creciente en cada concepto (diferentes grados de formulación)” (García Díaz y García Pérez, 1989).

## **Aprendiendo a ser mujer en la España del siglo XX: una mirada desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla**

### **Learning to be a woman in the twentieth century Spain: a look from the Pedagogical Museum of the Faculty of Education at the University of Sevilla**

---

**María José Rebollo Espinosa**  
**Universidad de Sevilla**

Fecha de recepción del original: abril 2015  
Fecha de aceptación: mayo 2015

#### **Resumen:**

La experiencia reseñada fue una iniciativa del Museo Pedagógico de la Facultad de CC. De la Educación de la Universidad de Sevilla, financiada por la Unidad de Igualdad de dicha Universidad e incluida en el programa de actividades didácticas que éste viene desarrollando desde sus inicios. Pensada para un variado público, su objetivo principal ha sido dar a conocer, de forma atractiva y reflexiva, la historia de la educación de las mujeres españolas del siglo XX, desde una perspectiva no victimista. El formato elegido fue el de una muestra expositiva combinada con un ciclo de conferencias, y rematada con una evaluación participativa y experiencial, lo que le proporcionó una mayor efectividad formativa. Su éxito ha asegurado la continuidad del proyecto para el curso próximo.

**Palabras clave:** historia de la educación de las mujeres, genealogía femenina, España siglo XX, estudios de género, identidades femeninas.

#### **Abstract:**

The experience was an initiative outlined the Pedagogical Museum of the Faculty of Educational Sciences of the University of Seville, funded by the Equality Unit of the University and included in the program of educational activities it has developed since its inception. Designed for a diverse audience, its main aim has been to publicize, attractive and thoughtful way, the history of education of Spanish women of the twentieth century, from a non- victimization perspective. The format chosen was that of an exhibition shows combined with a series of lectures, and topped with a participatory and experiential evaluation, which provided increased training effectiveness. Its success has ensured the continuity of the project for next year.

**Keywords:** history women's education, female genealogy, Spain twentieth century, gender studies, women's identities.

El Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación es un espacio para la memoria y conservación del pasado de la escuela, pero también, y sobre todo, es un espacio didáctico para la recreación crítica de la educación<sup>1</sup>. Desde él nos propusimos trabajar, a lo largo de los meses de noviembre a marzo, el patrimonio histórico relacionado con la educación de las mujeres españolas del siglo XX, con el fin de que nuestro alumnado y el público en general tomase conciencia de la trayectoria de conquistas y obstáculos formativos que le han llevado hasta donde está en la actualidad. Para ello montamos una muestra expositiva titulada “Aprendiendo a ser mujer en la España del siglo XX: una carrera de fondo”, comisariada por quien firma la crónica de esta experiencia y subvencionada por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Sevilla en la convocatoria de 2014 para el desarrollo de iniciativas en materia de igualdad de género.

Tal como reza en el reverso de la postal-folleto de la Exposición:

“Los Estudios de Género nos están permitiendo ver la Historia de la educación de otra manera:

dándole visibilidad y protagonismo a las mujeres. Mujeres que, lejos de parecer inexistentes -como quieren mostrar los manuales clásicos- o de actuar siempre de manera subordinada, pasiva, acatando los mandatos de género, emergen como sujetos de su propia historia, reaccionando, resistiendo y defendiéndose de la discriminación.

Somos herederas de una genealogía femenina, participamos del camino recorrido por ellas salvando los obstáculos planteados por la sociedad patriarcal hasta llegar adonde estamos.

Pero se trata de una carrera de fondo. A pesar de que en España hoy ya se han reconocido la mayoría de los derechos y demandas legales de una educación no sexista, problemas como la violencia contra las mujeres nos advierten de que aún queda bastante por hacer. Corremos el riesgo de perder parte de nuestras conquistas o de que se



<sup>1</sup> Cf. ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo; NÚÑEZ GIL, Marina y REBOLLO ESPINOSA, M. José (2012): Viaje hacia una realidad inacabada: el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, nº 8, diciembre, pp. 157-176. En línea: <http://revista.muesca.es/documentos/cabas8/MUPEFASE.pdf> ISSN 1989-5909

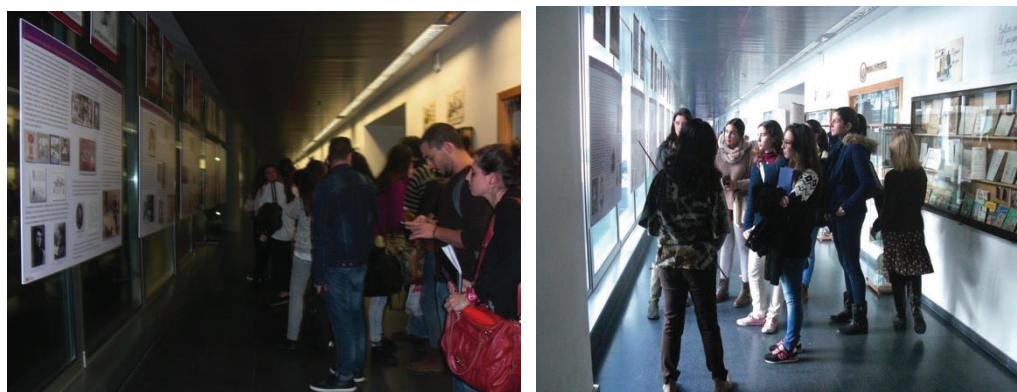
queden solo en vacías declaraciones de intenciones.

Para ello, una clave fundamental es acometer una formación del profesorado que revise los valores y normas que persisten a menudo en las aulas y que haga realidad el cambio de las prácticas hacia una verdadera coeducación que tenga en cuenta la diferencia sexual”.

La experiencia ha resultado ser una forma sintética, atractiva y muy visual de adentrarnos desde esta perspectiva realista y no victimista en la historia de la educación de las mujeres que nos han precedido, para conocerla y reflexionar conscientemente sobre ella. Más concretamente, los objetivos que nos planteamos a la hora de llevar a cabo esta iniciativa fueron los siguientes:

- Reconstruir los procesos históricos de formación de las mujeres a través del patrimonio material e inmaterial.
- Complementar la información al respecto reflejada en los manuales al uso, de una manera más motivadora y vivencial.
- Analizar críticamente los contenidos y valores transmitidos.
- Estudiar las instituciones formales e informales de educación femenina.
- Compartir experiencias intra e intergeneracionales sobre los procesos de construcción de la femineidad.

Para reforzar su efectividad didáctica, la exposición se conectó con el Ciclo de Conferencias titulado "Construyendo identidades femeninas saludables: una revisión de las nuevas formas de transmisión sexista", coordinado por la profesora Marina Núñez Gil y subvencionado igualmente por Igualdad. Las características intrínsecas de la actividad dificultan un conteo exacto de asistentes, pero, con total seguridad, la cantidad de público participante ha superado con creces el previsto. Por un lado, alrededor de 480 estudiantes de los grupos de Historia de la Educación Contemporánea y Diversidad y Coeducación –asignaturas de nuestros planes de estudio en cuyos temarios se incluyen específicamente los contenidos de la muestra- han realizado visita guiada por su profesorado, la comisaria de la exposición o el personal del Museo preparado especialmente para ello.



Visita del alumnado de la Facultad de CC. de la Educación a la Exposición



Por otro lado, sabemos que, en un número no controlado puesto que el acceso es libre, profesoras interesadas en cuestiones de género han llevado a su alumnado a la Exposición como complemento curricular de sus materias de enseñanza: Corrientes Contemporáneas de Educación, Didáctica u Orientación Escolar, por ejemplo.

También se incorporó la visita al programa de las Jornadas sobre “Arte y Ciencia” organizadas por el Grupo de Investigación “SOS Patrimonio” (unos 20 participantes, relacionados/as con el patrimonio histórico recogido en diferentes Museos y Colecciones museográficas de la Universidad de Sevilla). Asimismo, ha sido incluida en el circuito municipal “Conocer Sevilla”, por lo que alrededor de cincuenta personas de un grupo de educación comunitaria del Distrito Este-Alcosa, la disfrutaron el día 17 de diciembre.

Además tenemos constancia de que ha sido vista de manera libre y, por consiguiente, no medida tampoco, por un número mucho más elevado de personas.

Los recursos materiales utilizados para el montaje de la muestra han sido estos:

- Cartel y folletos de difusión. Aparte de los ejemplares en papel, fueron colgados en las pantallas anunciadoras de la Facultad de Ciencias de la Educación como reclamo. Asimismo, fueron enviados, vía correo electrónico, para su mayor divulgación entre la comunidad científica a través de las redes de la Sociedad Española de Historia de la Educación y la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo. También se mandó la noticia a diferentes medios de comunicación.

- El grueso de la Exposición estaba constituido por seis grandes paneles de contenido, que sintetizaban en textos e imágenes la información básica sobre la temática. Cada uno de los paneles incluía datos estadísticos acerca de la evolución de la escolarización de las niñas; cambios experimentados en los modelos de feminidad predominante; ejemplos de materiales de las lecturas utilizadas en las escuelas; o retratos de mujeres significativas con el fin de visibilizar sus aportaciones con nombre propio.

Los títulos respectivos, reflejando sucesivas etapas de la historia de España, eran estos:

1. **Antecedentes: Los inicios de la Escuela Pública (siglos XVIII-XIX)**
2. **Comienza el siglo XX: La Edad de Plata de las Mujeres (1900-1930)**
3. **La Segunda República: esperanzas de cambio (1931-1939)**
4. **Modelos de mujer en el primer franquismo (1940-1960)**
5. **Con el desarrollismo llega la igualdad de oportunidades (1960-1970)**
6. **De la transición democrática a la L.O.G.S.E. (1975-1990)**

Panel de contenido y carteles contextuales



- Los cortes cronológicos se ilustraban con doce carteles de menor formato, dos por cada etapa reseñada, utilizados como eficaces referentes visuales para describir aspectos contextuales significativos. Las imágenes estaban extraídas de cuadros famosos, ilustraciones de libros, anuncios publicitarios de cada época o carteles de divulgación política o institucional. Todas permitían desplegar explicaciones complementarias de gran interés acerca, por ejemplo de las diferencias identitarias entre las mujeres de distintas clases sociales; las constantes y la evolución en los patrones de belleza; los ingredientes de adoctrinamiento político y religioso; los mecanismos de orquestación de la mística de la femineidad a la española; y los avances en la conquista de la plena ciudadanía, donde la educación representa un papel tan crucial.



Ejemplos de carteles de apoyo contextual

- La información escrita se acompañaba con un par de Vitrinas y tablonex expositoros con objetos pertenecientes a los fondos del Museo. Una de las vitrinas exponía juegos y juguetes “de niñas” (muñecas de cartón, la deseada Mariquita Pérez, cromos, recortables, vajillas, mobiliario de casitas de muñecas, etc.) que nos sirven de ejemplo para mostrar cómo el proceso de construcción de los modelos femeninos comienza desde que nacemos y se va asimilando a través de actividades de entretenimiento que poco a poco y de forma divertida nos van acercando a los objetivos señalados: convertirse en buena esposa, madre y ama de casa fundamentalmente. La otra

vitrina recogía Labores, una de las claves curriculares más repetida en la formación escolar de las niñas y gracias a las cuales a menudo también se aprendían otros contenidos, relacionados, por ejemplo, con la lectoescritura (muestrarios de letras, abecedarios cosidos con diferentes tipos de puntos).

Y en los tablonos podían verse:

- Trabajos del alumnado de Ciencias de la Educación en torno a la temática: juegos didácticos para aprender la Historia de una manera más lúdica y participativa; biografías fruto de pequeños trabajos de investigación; entrevistas en las que se usaron fuentes orales o colecciones de fotografías comentadas en las que se practicó con fuentes iconográficas.
- Y una serie de cuadernos, manuales escolares y lecturas complementarias (novelas con títulos tan expresivos y gráficos como *Una humilde profesora*, *El secreto de la solterona*, *Corazones atormentados...* o cuentos tradicionales como *La princesa del guisante*, *Blancanieves*, *Caperucita...* o los tan leídos de la colección de *Sissi*, por ejemplo) Elementos todos que nos hablan de cómo existía casi siempre una coherencia en la horma de identidad femenina, de modo que los discursos de educación más formal o académica resultaban clarísimamente apoyados desde las vías de educación informal.



Tablón con trabajos del alumnado



Vitrina con juguetes

- Para subrayar la actualidad de las investigaciones en torno a la cuestión y la necesidad de continuar estudiándola a distintos niveles, se completó la Exposición con una muestra de publicaciones sobre Historia de la Educación de las Mujeres y de Materiales didácticos para trabajarla en primaria y secundaria.



Ventana panorámica a la exposición permanente y logo del Museo



Muestra de publicaciones y materiales didácticos

El procedimiento utilizado para la evaluación y recopilación de datos sobre la satisfacción de las personas beneficiarias fue el siguiente. Dada la idiosincrasia de la actividad, se ha preferido no utilizar el cuestionario en principio pensado como mecanismo de evaluación. En su lugar, se ha optado por una medición más cualitativa de los resultados.

Los grupos de estudiantes de las materias antes mencionadas, tras la visita guiada, han realizado actividades didácticas complementarias que han sido objeto de evaluación como créditos prácticos de las asignaturas correspondientes. Estas son las más representativas:

- Resumen de los contenidos principales de la exposición, a modo de síntesis comprensiva. Es el ejercicio más frío, pero necesario para asentar lo aprendido como marco teórico.
- “La Escuela de mi abuela”: Consistente en llevar a cabo una entrevista en profundidad a una mujer de más de cincuenta años, acerca de múltiples aspectos relacionados con la educación

recibida. El objetivo fundamental fue reconocer de manera experiencial y directa la vinculación genealógica con nuestras antepasadas, haciendo hincapié en los cambios que se han producido al comparar sus relatos con las vivencias personales de quienes entrevistan. La actividad ha sido la mejor valorada por el alumnado, que encuentra en ella la ocasión de compartir con sus familiares más ancianas una parte esencial de sus vidas, lejana ya, pero que recuerdan con inusitada viveza y disfrutan contando a quien les oiga con interés.

- “Conozco a...”: A modo de ampliación, para saber más. Se trata de recabar información a través de variadas fuentes para profundizar en las biografías, obras y contribuciones a la educación y al feminismo de una mujer relevante, elegida de entre las que se presentan en los paneles de contenido: Frasquita Larrea, Josefa Amar de Borbón, Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, María Lejárraga, Carmen de Burgos, María de Maeztu, Rosa Sensat, Matilde García del Real, Leonor Serrano, Clara Campoamor, Margarita Comas, Pilar Primo de Rivera, Josefa Segovia, María Laffitte, Carmen de Zulueta, M<sup>a</sup> Angeles Galino, Marina Subirats, M<sup>a</sup> José Urruzola, Ana Mañeru.

Para el alumnado de la asignatura Diversidad y Coeducación, coordinado por la profesora Marina Núñez Gil, como apuntábamos más arriba, la visita a la Exposición se ha planteado como complemento de formación, incluyéndola dentro de las *“II Jornadas: Construyendo identidades femeninas saludables. Una revisión de las nuevas formas de transmisión sexista”*. De ahí que la asistencia a las tres conferencias del ciclo y a la exposición, con aprovechamiento demostrado a través de las actividades de evaluación propuestas, se gratificara con un certificado por 10 horas.

La respuesta a estas actividades de evaluación, nos permiten afirmar que el grado de satisfacción por parte de las personas beneficiarias ha sido muy alto:

- Los resúmenes de contenidos elaborados muestran una adecuada asimilación de la información.
- Las entrevistas realizadas a mujeres mayores son, con mucho, la actividad más agradecida por el alumnado que experimenta así de manera clara, directa y emotiva su papel como herederas de genealogía femenina.
- Y la investigación biográfica sobre las figuras femeninas ha cubierto asimismo el objetivo de contribuir a la visibilización de nombre propios que han marcado los avances en la Historia de la educación de las mujeres en España.

Una vez superados los obstáculos iniciales, derivados en especial del recorte presupuestario, la experiencia ha resultado muy positiva, satisfactoria y gratificante. El éxito de la actividad se refleja en las valoraciones de las personas que han visitado la Exposición y se han interesado por ella, lo que ha obligado a prorrogarla en el tiempo (hasta marzo).

Se han cubierto los efectos más específicos esperados con el desarrollo de la actividad:

- Visibilizar la historia de la educación de las mujeres en la España del siglo XX.
- Sensibilizar acerca de la importancia de comprender y valorar nuestra genealogía femenina.

- Reforzar con los conocimientos acerca del pasado la imprescindible propuesta coeducativa presente.

Por otra parte, la actividad no ha terminado, sino que su difusión continúa. Por ejemplo, el IES Nervión la ha albergado con motivo del día 8 de marzo, y hemos comprobado que, con objetivos y desarrollo adaptados, la experiencia también funciona en la enseñanza media.



La Exposición en el IES Nervión (Sevilla)

Y, más tarde, será trasladada en préstamo a otros Museos Pedagógicos como el CEMUPE, el Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. Por otro lado, la Unidad de Igualdad, suponemos que en parte por el aval del éxito de esta iniciativa, ha tenido a bien concedernos una nueva ayuda para la próxima exposición: “Mujeres de anuncio: evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española”. Será una muestra expositiva sobre la presencia de las mujeres como protagonistas de la publicidad gráfica española a lo largo del siglo XX, para posibilitar el análisis de la evolución de los modelos de identidad femeninos a través de este potente mecanismo de educación informal, y para trabajar la lectura crítica de los estereotipos sexistas presentes en el tratamiento publicitario del cuerpo de las mujeres, sus rasgos de personalidad, los roles que desempeñan y los espacios que habitan.

Se celebrará a principios del curso que viene y se pretende funcionar con una estructura similar a la ya empleada, conectando la exposición con otra iniciativa simultánea, en concreto con el Seminario "50 sombras de la violencia hacia las mujeres", organizado en esta ocasión por la asociación Páginas Violetas, del 3 al 5 de noviembre en la Facultad de Ciencias de la Educación, puesto que se ha comprobado que la unión de ambos proyectos aumenta su eficacia formativa y asegura la asistencia provechosa de un público más amplio.

## Retrato de una escuela rural femenina de la posguerra Portrait of a female rural school in postwar

---

**Miriam Sonlleva Velasco**



Escribo estas palabras sin dejar de mirar y admirar a las niñas retratadas en la fotografía. Muchos de estos rostros no se encuentran ya hoy entre nosotros, pero aún quedan vivas sus enseñanzas y su cariño. Que sirvan estas palabras como homenaje a todas aquellas mujeres de la posguerra que tanto nos han enseñado...

La imagen con historia que presentamos, muestra el retrato del aula femenina, del colegio de la localidad de Hontoria (Segovia), en plena posguerra española.

La escuela se encontraba durante estos años, ubicada en la plaza del pueblo. Era un edificio compuesto por dos plantas; la de arriba estaba formada por las viviendas de los maestros; y la de abajo se componía por dos aulas diferentes, una para niños y otra para niñas a las que se accedía por entradas distintas y no tenían conexión entre ellas.

En años de escasez, de miseria, de hambre y de enfermedades y con una población destruida por la guerra, la mayor preocupación de las familias más humildes era pensar en qué iban a poder dar al día siguiente de comer a sus hijos y luchar porque éstos no murieran. La inquietud por la escuela y la escolaridad de los niños era un mal menor, poseía importancia, sí, pero no más que la

propia supervivencia. De este escaso interés por el mundo educativo se sirvió el Estado para transformar la nueva sociedad nacida tras la guerra. Para ello depuró los puestos docentes e inculcó a sus maestros en las ideas del Régimen. Ellos serían los modelos para los niños de la “Nueva España”.

Con el principio de subsidiariedad del Régimen franquista en la educación y la exigua preocupación de la sociedad por la escuela, los centros escolares –y más concretamente los que se encontraban en núcleos rurales-, tenían unas pobres condiciones materiales y personales. El colegio carecía de aseos, de patio, de calefacción, de botiquín, de libros, de juegos...

La descripción de cada aula se reduce a escasas palabras: paredes en color blanco, suelo de cemento, pocas ventanas y una calefacción de leña que abastecía cada día un niño de la escuela diariamente. Era un habitáculo austero, compuesto por pupitres de madera en los que se sentaban dos niños, todos ellos orientados hacia la mesa del maestro y justo detrás de esta mesa, se encontraba un gran encerado. Lo que más se ha marcado en las mentes de los niños, es que al mirar el encerado también veían en el centro un gran crucifijo, a la derecha de éste la imagen de Francisco Franco y a la izquierda, la de la Virgen de la Purísima Concepción, a la que rezaban a diario.

A pesar de que los medios eran limitados, la población escolar era abundante. El colegio albergaba unos cuarenta escolares, tutelados por dos maestros, un hombre para los niños y una mujer para las niñas. Ambos docentes tenían una ardua labor porque sus aulas, unitarias, acogían a un importante volumen de alumnos con un amplio abanico de edades a los que había que enseñar sin disponer de apenas materiales.

A la edad de seis años las niñas ingresaban en el colegio. Era el primer momento que la familia establecía el contacto con la maestra y delegaba en ella los ocho años de educación que seguirían a sus hijas. En un aula femenina del colegio era ocupada diariamente por veinte o treinta niñas, dependiendo del curso académico en el que se encontraran y la maestra. En ella, las alumnas eran educadas en el correcto aprendizaje de la lectura, la escritura, las operaciones matemáticas básicas y en la dotación de una buena base de religiosidad y conocimientos de costura. A ella se sumaba un currículum oculto plagado de valores propiamente femeninos, entre los que primaban el respeto, la honorabilidad y el recatamiento, que poco a poco fueron convirtiéndose también en el imaginario femenino de la sociedad.

La escuela educaba durante estos años a las niñas, para cumplir el ideal femenino del Régimen: ser buenas madres y buenas esposas. La imagen de las veintiuna alumnas de la fotografía, nos da una panorámica de cómo fue la educación femenina de estos años. La vestimenta de cada alumna muestra el recatamiento y la femeneidad a la que fueron sometidas las niñas; así podemos verlo en el largo de sus faldas, en sus abrigos, abotonados hasta el cuello y en la escasa cantidad de piel que no cubren sus ropas. Los peinados, todos cortados a “media melena”, sin flequillos, dejan una cara despejada, angelical propia de una infancia “dulcificada”, por no citar los significados de su lenguaje corporal y gestual, que vemos representados a través de sus manos, siempre juntas y cruzadas, fiel reflejo del miedo a destacar, a no cumplir los cánones en los que la socie-



dad las educaba. También su rostro, con cierta sonrisa de autocomplacencia y de docilidad, nos da un reflejo de esos valores en los que fueron aleccionadas las niñas de la España franquista tras la Guerra Civil.

Otro de los puntos clave de la fotografía es la imagen de la maestra. Doña Pilar fue una mujer admirada por sus alumnas y muy querida y respetada por el resto de habitantes del pueblo. Sus raíces germinaban de una familia de clase media, que vivía en la ciudad de Segovia. Era una mujer soltera y el hecho de desempeñar un cargo público como maestra de escuela, la convirtió en uno de los personajes más destacados y considerados por la población con la que convivía desde su escuela. La maestra se convirtió en estos años en la representante de los valores femeninos imperantes y así podemos verlo en su imagen de la fotografía: vestimenta oscura y recatada, pelo corto, rasgos faciales inexpresivos, ausencia de maquillaje en su rostro, lenguaje corporal medido... hasta su nombre, Pilar, era modelador ya que entre los significados de la naturaleza del sustantivo se encuentra la emotividad, cordialidad y condescendencia.

La exquisita educación de Doña Pilar y sus formas femeninas la hicieron convertirse en un referente para el resto de mujeres del pueblo. Para las niñas, la maestra era algo más que un modelo; persona con la que compartían treinta y seis horas semanales, sembró en ellas la semilla de la alfabetización, el conocimiento de la cultura, las buenas formas de conducta de una señorita, la obediencia y el respeto. Pero lo que más recuerdan sus alumnas de ella, era lo que la gustaba rezar y lo bien que cosía... fueron muchos días los que pasaron junto a ella aprendiendo a realizar trabajos de costura haciendo ojales, bordados, crucetilla y punto segoviano; también recuerdan aquellas tardes de primavera, en las que la maestra las llevaba de paseo a los prados cercanos a la escuela, para recoger flores para la Virgen María y ponerlas junto a su imagen, la que tenían encima del encerado; o de aquellos diálogos y poesías que las enseñaba a recitar y que ellas aprendían con entusiasmo para después pronunciarlas en el sermón dominical.

Mientras las ausencias escolares de los niños, a partir de los diez años de edad, eran constantes, las de las niñas no solían ser habituales, salvo enfermedad o circunstancia precisa. La definición de esta diferencia de género, se puede explicar aludiendo al hecho de que las familias que habitaban núcleos rurales, necesitaban disponer de mano de obra barata para realizar las labores del campo y cuidar del ganado y los hijos varones de corta edad se convirtieron en estos años, en el remedio más codiciado. Las niñas no solían abandonar la escuela hasta la finalización de la Educación Primaria, porque la sociedad rural consideraba que sus capacidades (fuerza, valentía, corpulencia, resistencia...) no eran las mismas que las de los niños y su participación en las tareas de labranza era puntual. Esto no quiere decir que las niñas se dedicaran en exclusividad al estudio, después del colegio, colaboraban activamente con las familias realizando las tareas del hogar, ayudando al cuidado de familiares que estuvieran a cargo de sus padres, buscando agua y llenando los cántaros de hierro, que más tarde llevarían a casa, para que los familiares pudieran lavarse, recogiendo el ganado que pastaba en el campo durante el día...

A la edad de catorce años, las niñas recibían el certificado de escolaridad primaria y abandonaban sus años de escuela. Este era el segundo momento en el que la maestra se reunía con los padres, después de ocho años de ausencia en las relaciones entre familia y escuela. La maestra animaba al padre y la madre de la alumna, para que ésta continuara sus estudios en los institutos de enseñanza media de Segovia, pero pocas fueron las que prolongaron su formación. Las familias, con escasos recursos económicos y un bajo nivel educativo, no consideraban necesario dar estudios a sus hijos más allá de la escuela primaria y de hacerlo, eran los niños y no las niñas las que tenían este privilegio. Las instituciones educativas religiosas fueron el trampolín de acceso para muchos niños varones, de clases sociales humildes, a las Segundas Enseñanzas, pero no hubo ayudas para que las niñas continuaran en este nivel.

En estas condiciones, las alumnas abandonaban la escolaridad en plena adolescencia y las que mayor suerte poseían, recurrían tras ella, a cursos de formación doméstica especializados en cocina o costura y a las enseñanzas que las madres y el resto de mujeres del pueblo, les iban transmitiendo en cuanto a los aprendizajes del hogar y el cuidado de niños. El otro grupo de mujeres, las menos favorecidas, tuvieron un papel activo en la economía familiar sirviendo en las casas de familias adineradas segovianas, a las que resolvían sus necesidades domésticas y los cuidados filiales, con escasos jornales y poca valoración.

La búsqueda de la felicidad, entendida ésta en términos religiosos y estatales, como la formación de una familia y un hogar fue el camino que muchas de estas mujeres escogieron, con el fin de satisfacer el papel que la sociedad las había asignado como madres y esposas. Pero más allá de ese papel preasignado y de la exclusión académica, personal y social que sufrió la mujer en estos años, aquellas niñas inocentes de nuestra fotografía con historia, siempre recordarán la escuela del pueblo, su escuela...

## Aula museo de Pesquera, una mirada de su gente y la historia de una escuela

---

**Rosa Pérez Quevedo**  
**Ayuntamiento de Pesquera (Cantabria)**

### Antecedentes del museo

Un pueblo es su gente, la de ahora y la de siempre, y la historia de su escuela como un factor importante para mantener un pueblo vivo. La Escuela de Pesquera pervive en la mente de los pesqueranos porque fue la mecánica de su pueblo y la herramienta imprescindible de socialización.

Cabe hacer mención que estas historias se cruzan abriéndonos un panorama muy importante que ha dado lugar a la Exposición Permanente “**Nuestra Escuela**” como un espacio que recupera el espíritu de su fundador D. Ángel Fernández de los Ríos y su proyecto de escuela laica a finales del S.XIX.

Se ha dejado sentir un gran interés de la población de Pesquera por los estudios de la Historia de su Escuela, por lo que como proyecto de dinamización se abrió un panorama de investigación encontrando estudios locales de diferentes fuentes escritas, de ex alumnos a través de sus memorias, revistas, y la subsistencia del emblemático edificio patrimonio de la fundación que fue adquirido por el Ayuntamiento en la década de los ochenta, del pasado siglo, dando lugar a una reestructuración del edificio, conservando aún grabado en el dintel de la puerta “ESCUELA FERNANDEZ DE LOS RÍOS”.

Pesquera es el municipio más pequeño de Cantabria y, como la mayoría de los pueblos, la tendencia a la despoblación, que está empezando a ser una fase natural de la vida rural, está llevando al propio pueblo a adquirir nuevos dispositivos para subsistir. A pesar de estas circunstancias adversas cabe reseñar que este pueblo siempre ha tenido muy presente la evolución de los tiempos y la regeneración hacia una orientación conservacionista de la naturaleza y de la cultura, convirtiéndose de esta manera en su máximo exponente, tomando especial interés el tema que nos ocupa: la Enseñanza.

De esta premisa parte la idea de llevar a cabo la exposición “Nuestra Escuela”, poniendo en valor la figura de Ángel Fernández de los Ríos, uno de los activistas potenciales de la Institución libre de Enseñanza.

Tras germinar la idea de la exposición, el siguiente paso fue valorar que podía ser más atractivo para el público, saturado de ideas, imágenes, tendencias, etc., que de vez en cuando sólo desea perderse en pequeñas sensaciones gratificantes que le transporten al pasado, al recuerdo de su infancia que algunos de los vecinos de Pesquera vivieron en primera persona. Así a través de un trabajo de investigación bibliográfica y de documentación basado en los recuerdos de sus veci-

nos, donde se recogía la etapa escolar de gran parte de ellos, se perfilo la idea de la recreación del aula antigua.

La labor de los vecinos fue más allá, no solo colaboraron con las ideas, también aportando el material escolar que habían guardado de su etapa estudiantil, así hemos contado con libros, enciclopedias, cabás, pizarras, bastidores, figuras geométricas, etc., pertenecientes a ellos y que con gran cariño han conservado.

Aparte de reunir el material también se encargaron de la recreación del aula, confeccionando los babis con los que aparecen en algunas de las fotografías que se han encontrado en el archivo del Ayuntamiento, los visillos de las ventanas, etc.

Si bien es cierto que la colaboración vecinal fue de gran valor, no menos importante fue la del Centro de recursos, interpretación y estudios de la Escuela, de Polanco, perteneciente a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, que cedieron material, como pupitres, mesa de maestro, mapas, globo terráqueo y demás mobiliario voluminoso.

Partiendo de la idea original de crear una Exposición de duración determinada, que comprendía los meses de mayor afluencia de visitantes a Pesquera, es decir el periodo estival, ante la acogida por parte de los visitantes y la intensa participación del CRIEME, se propone mantenerlo por tiempo indefinido, pasando a ser centro dependiente de la institución de Polanco.



Fotografía del aula

## La figura de Fernández de los Ríos

Dado que D. Ángel Fernández de los Ríos instituyó una fundación laica en Pesquera que incorporó lo más avanzado en el aspecto pedagógico y social con el compromiso de divulgar a los sectores populares aquello que él más valoraba, la cultura, se hace necesario revelar unas breves notas biográficas recogidas principalmente del estudio de Carmen del Río Diestro “Ángel Fernández de los Ríos. Un proyecto de escuela laica”

Fernández de los Ríos (1.821-1.880), pesquerano ilustre, pero de adopción, ya que su nacimiento y el trascurso de su vida se produce en Madrid. Si bien, su padre y su madre son nacidos en Pesquera y Santiurde, respectivamente, el mayor contacto con Pesquera lo tuvo en las etapas estivales que residía en la casa de su tío, Manuel, casa que posteriormente adquirirá y que finalmente estará destinada a albergar su Fundación, o dicho de otro modo, la Escuela Libre de Enseñanza.

El desarrollo educativo y el ambiente familiar de Fernández de los Ríos, es marcadamente liberal, aunque cabe destacar que parte de su formación se llevó a cabo en los dominicos de Santo Tomás de Aquino. Ciertamente, esto no le condicionó a la hora de mostrarse crítico con la iglesia y en especial con la congregación jesuítica. Como buen liberal reclama el aperturismo europeo, de clara tendencia krausista, donde se proclama la libertad de conciencia y el laicismo escolar.

Las implicaciones pedagógicas de la filosofía krausista obligan a poner en contacto directo al alumno con la naturaleza y con cualquier objeto de conocimiento (de ahí la importancia de las clases experimentales y las excursiones), así como a establecer una progresión desde los gérmenes de cada disciplina de conocimiento hasta la compilación e interconexión de los niveles superiores.

Indudablemente su círculo familiar ejerció gran influencia en su pensamiento y más que sus propios padres fueron sus primos, especialmente Manuel Ruiz de Quevedo, uno de los socios fundadores de la Institución Libre de Enseñanza. Aunque Fernández de los Ríos no perteneció al grupo fundador de dicha Institución es imposible pensar que permaneció ajeno a la nueva doctrina, cuyo mayor exponente fue Giner de los Ríos. Quedando claramente demostrado a lo largo de buena parte de los escritos y del propio testamento donde se da fe de ideario personal que quiere ver reflejado en la fundación Benéfica de Pesquera.

A modo de pequeño currículum de Fernández de los Ríos, hay que destacar gran parte de facetas, se podría decir que era un hombre del renacimiento en el siglo XIX, su gran conocimiento hace que sea capaz de tratar tanto temas de política, de historia, de economía así como de pensamiento filosófico.

Como buen liberal del siglo XIX, fue activista de corriente progresista, llegando a formar parte de las Cortes Constituyentes en 1854 de diputado, pero el mayor reconocimiento público fue la etapa de embajador en Portugal. Pero lo cierto, es que la política también le alejó de su país largos periodos, ya que sufrió el exilio en varias ocasiones.

Como Periodista, inició su carrera en “El Espectador” de índole liberal pero crítico con Narváez. Pero cuando realmente comienza como escritor es a partir de 1848 cuando compra “Semnario Pintoresco de Español”, a partir de este momento su trepidante andanza por el mundo de las letras no tendrá fin. Destacando “La Ilustración” primer periódico de variedades basado en la idea del semanario inglés “Illustrated London News”. Continuando con este trabajo de aperturismo y de internacionalización de la letra con otro ejemplar de publicación “Las Novedades” inspirado en “The Times” llegando a tener corresponsales en las capitales más importantes de Europa.

En su producción literaria nos revela su faceta de urbanista y a pesar de no ser técnico en urbanismo, pero entiende que éste no tiene únicamente una dimensión técnica, sino que su práctica exige medidas políticas, económicas y sociales. Él entiende que las mejoras deben ser proyectadas con visión de globalidad y futuro; ello exigía un Plan General de Urbanización.

## **La escuela de Fernández de los Ríos**

“El que no quiere la escuela no quiere a su Patria; que el ignorante es un mal español; que un pueblo ignorante es un rebaño dispuesto a dejarse gobernar por cualquiera, mientras que un pueblo instruido se gobierna a sí mismo”.

Estas fueron las palabras de Fernández de los Ríos y serán su ideario básico para llevar a cabo un modelo de escuela totalmente novedoso en la España de finales del XIX.

*El testamento de Fernández de los Ríos*, junto con las memorias testamentarias, fue su último mensaje escrito. De los bienes inmuebles que tenía en propiedad en tierras montañosas, nombró heredera universal a su esposa Guadalupe Rueda, expresando el deseo de que fueran *destinados a instituir una fundación escolar benéfica*.

Las bases de su proyecto educativo están en este documento que tituló “Plan del grupo Escolar que se propone a fundar el que suscribe” 3 Abril 1880, por lo que es interesante plasmar algunas ideas de interés que a modo literal se citan a continuación:

*“(…) Aunque no me ha sido dado hacer efectivo medios que ya haber realizado, poniendo mis intereses en el posible orden después de tantos quebrantos; aunque sufriendo todavía el inmenso de esta nueva emigración; con ánimos; bien que no sepa por cuanto tiempo con fuerzas para seguir utilizando como siempre mi trabajo, me decido a plantear sin más tardanza el pensamiento que vengo acariciando hace años, teniendo en cuenta que cada uno de aplazamiento, priva a la juventud de aquellas montañas de un caudal de conocimiento salvadores , y a la comarca toda de un benéfico que el tiempo se encargara de graduar. He aquí pues el pensamiento y el*

## PROPOSITO

*Dedicar:*

*Mi casa de Pesquera a fundar un Grupo Escolar, laico y mixto, dividido bajo el punto de vista pedagógico en:*

*Escuela Infantil para niños menores de 6 años.*

*Escuela Primaria para menores de 13 años.*

*Escuela Superior o de Adultos.*

*Huerta contigua a la casa a Campo de experiencias agrícolas y Jardín Escolar.*

*Los libros escogidos en mi biblioteca particular y consignados en un inventario a biblioteca Popular.*

*Las propiedades rusticas y urbanas arriba indicadas al sostenimiento de esta fundación.*

## BASES FUNDAMENTALES

*1ª. El Grupo escolar ha de ser laico, sin que ni en su constitución, ni en su existencia, pueda tener jamás intervención alguna, directa ni indirecta, otro elemento que el civil.*

*La Instrucción dogmática no es de la competencia de la Escuela; el maestro debe ocuparse de lo que es ciencia adquirida y no de la ciencia controvertible, de lo que pertenece al dominio de la certidumbre racional y no de lo que corresponde a la especulación metafísica, de lo que ha estudiado y no de aquello en que es profano. A los padres de familia toca dar a sus hijos la enseñanza religiosa que mejor entiendan; a la Escuela hacer del niño un hombre y del hombre un ciudadano útil, empapado en la moral cuyas leyes formuladas por la ciencia universal, convienen a todos los pueblos, todas las épocas y todos los individuos; (...). Establecer otra cosa sería un anacronismo, cuando el rey de Holanda acaba de sancionar una ley que excluye la Biblia de la enseñanza, el de Bélgica otra ley que dice: “la enseñanza religiosa se deja al cuidado de las familias”, y cuando apenas va quedando en Europa nación adelantada que no tienda a adoptar ese temperamento.*

*2ª. El grupo escolar ha de ser mixto, como lo son los de los Estados Unidos; a lo cual no oponen por fortuna dificultad las tradiciones y costumbres de las montañas de Santander.*

*Inútil es esperar armonía en las inteligencias mientras se ponga esmero en dividir las, creando desde la escuela al antagonismo entre el hombre y a mujer, cuando sus espíritus se asemejan y sólo piden que se los cultiven en el mismo cuidado.*

*En los mismos bancos deben recibir niños y niñas la misma instrucción, la misma educación, como en la América del Norte; inspirándoles, como fundamental la base del respeto a las personas (...)*

*3ª. Para la admisión, ingreso y permanencia en el Grupo Escolar, han de considerarse en iguales condiciones y disfrutar los mismos derechos, alumnos nacidos en la villa de Pesquera y en inmediato pueblo de Santiurde.*

*Para todos ha de ser obligatorio el matricularse, presentar certificación facultativa de haber sido vacunados y una declaración del padre, o del que haga las veces, con los datos necesarios para la filiación en el Registro de matrícula, y la obligación de que el alumno se presenta siempre en la Escuela lavado y aseado.*

*4ª. El Grupo Escolar a que consagro el edificio levantado sobre el terreno en que existió nuestra casa solariega, ha de llevar el título de: Escuela Fernández de los Ríos, que se grabará en letras en hueco sobre la puerta principal y, se usará constantemente en todos certificados, oficios, documentos y referencias al Grupo, para que el apellido de los que allí nacieron vaya unido a una buena obra.*

Cabe destacar que el benefactor no solo se encargó de la parte de adoctrinamiento curricular, también se encargó de la parte arquitectónica del edificio; proyectando así una reforma que contara con tres plantas:

***“...Planta baja***

*Vestíbulo; colgadores de ropa y cestos y depósito de albarcas*

*Lavabo;*

*Retretes mayores y menores;*

*Gimnasio cubierto;*

*Patio del gimnasio;*

*Campo de experiencias agrícolas y jardín escolar;*

*Taller de aprendizaje industrial;*

*Habitación para el profesor, compuesta de antesala, sala, dormitorio, cocina, hornera, cuadra, pajar.*



***Planta Principal***

*Sala de escuela;*

*Salón para exámenes, actos, conferencias y reunión de sociedad coral;*

*Biblioteca popular;*

*Gabinete de física;*

*Botiquín;*

*Dormitorio que me reservo para mí y para los que allí vayan representándome.*

***Planta Segunda o sea el tercero***

*Almacén...”(2).*

Y en cuanto al material escolar:

***“MATERIAL ESCOLAR DISPONIBLE INMEDIATAMENTE”***

*“(...) Tratándose del material propiamente dicho, la primera necesidad que apunto son los bancos y los pupitres, casi tan importante como la colocación de estos con relación a las ventanas por donde penetra la luz del día.*

*(.....) Con los bancos irán también, como primera remesa de material:*

*Una pizarra,*

*Una caja para lecciones de cosas,*

*Una caja para gimnasia de los sentidos,*

*Una abundante colección de imágenes para lección de la naturaleza,*

*Un aparato de proyecciones luminosas,*

*Una Esfera terrestre,*

*Objetos que adquiriré, cobrando en ellos en vez de cobrar en dinero, mi trabajo para un editor de aquí. A más de esto hare venir de Madrid a Pesquera:*

*Mapas, cuadros sinópticos, estampas y elementos de instrucción, escogidos en mi biblioteca particular.*

*Doscientos volúmenes, escogidos también en la misma, para formar la base de la Biblioteca Popular. (...)(3).*



Conjunto de figuras geométricas



Manuales y herramientas para el uso de la aritmética

Siguiendo un orden cronológico, el primer documento del que tenemos constancia de la escuela de Pesquera, es una ficha de inspección técnica de 1843, donde D. José de Arce Bodega deja constancia de las grandes carencias que tenía dicho centro, que no era ni más ni menos que el propio ayuntamiento y donde solo había una mesa de maestro y otras dos para alumnos en malas condiciones. El nº de alumnos era reducido y el maestro estaba mal pagado. El informe recoge el sistema ineficaz de enseñanza y el poco control.

Esta tendencia no cambiará hasta muchos años después, gracias a la aportación de la Fundación.

Fernández de los Ríos muere en el año 1880 en Francia, lo que conlleva que su viuda, Guadalupe Rueda, inaugure el centro escolar un año después, así desde 1881 hasta 1884, la escuela funcionó bajo las directrices marcadas por el benefactor; a excepción de una de gran importancia tanto para el difunto como para su viuda, pero por bien distinta razón: la introducción de la doctrina religiosa. Según doña Guadalupe lo contrario suponía unos “funestos resultados” en la comarca.

En todo caso las visitas realizadas por el inspector provincial reiteran la excelente educación de la escuela.

En 1913, a la muerte de doña Guadalupe Rueda, la hermana de ésta, y por tanto la heredera universal, transformará en católica la escuela, acorde a las escuelas públicas religiosas.



Año 1926

En 1932 se produjo un nuevo cambio, propiciado por los devenires políticos que suponen la segunda república; asimismo como el gran número de alumnos con los que contaba el centro, separando por sexo a los niños. Se fundó la escuela Nacional para niñas situada en el mismo edificio de la Fundación, pero ésta dependiente del estado y la otra dependiente del patronato de la Fundación.

Esta situación de separación por sexos se mantuvo durante un largo periodo de tiempo, hasta 1968, año en el que se vuelven a reunir niños y niñas motivado por el bajo número de alumnos con los que contaba el centro, además del cambio de ideario de las escuelas públicas. Así continuará hasta 1996, año de cierre definitivo de la escuela.



Antiguos alumnos en el curso 1956-57

## La exposición permanente

### El edificio

La exposición “Nuestra Escuela”, está situada en el edificio de la fundación Fernández de los Ríos, en los años 90 sufre una remodelación y cambio de estructura, dándole este nuevo valor al edificio como albergue. Pero aprovechando que ahora también está en desuso se perfilaba perfecto para reutilizarle como aquello que fue, una escuela.



El dintel de la puerta de acceso mantiene la inscripción “Escuela Fernández de los Ríos”. Una vez dentro, el espacio se divide en varias salas y una amplia escalera da acceso al primer piso. En dicha escalera hay 3 paneles que introducen al visitante en la historia del aula que a continuación van a ver, así como fotografías originales de los alumnos de la escuela de Pesquera desde su fundación hasta su cierre.

## La sala expositiva

La sala expositiva está ubicada en la primera planta, en la habitación situada al norte, donde anteriormente estuvo el aulario mixto, y posteriormente el aula de las niñas, cuando se convierte a escuela católica.

A pesar de la remodelación en el exterior se ha mantenido la estructura original, con dos ventanas al noreste y otras dos grandes al este, De esta manera se conserva la otra parte que para el benefactor tenía gran importancia: la distribución de la luz natural para disponer en función de ello los pupitres de los alumnos.

El material que se puede ver en el aula está compuesto por pupitres bipersonales, mesa de maestro, estantería (con parte de la biblioteca original), libros de texto de la época, y todo el material que recuerda el aulario de principios de siglo y que se mantuvo así hasta los años 60.



Fotografía general del aula



Detalle de los babys de la antigua escuela, hechos por las señoras del pueblo, basándose en las antiguas fotos de la escuela.



Estantería con parte de la biblioteca original, donada por D. Ángel Fernández de los Ríos, para Pesquera



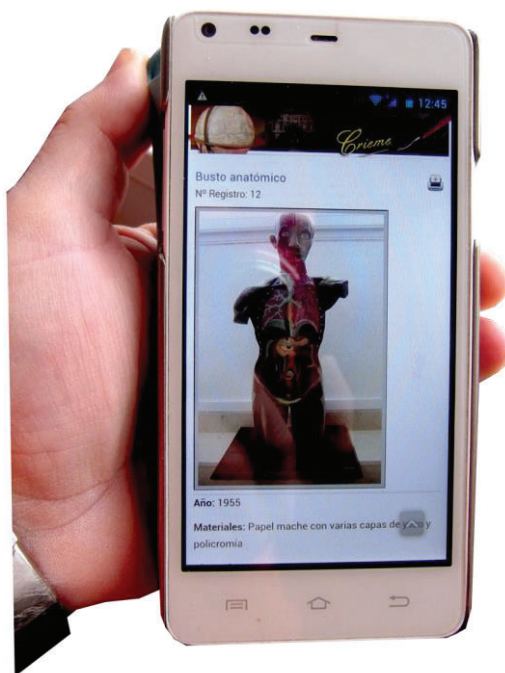
*Luis Miguel González*

Algunos elementos tradicionales para el dibujo en la pizarra



## Códigos QR,

En todo el espacio expositivo se ha recogido gran cantidad de información a través de los códigos QR que lleva todos y cada uno de los materiales aquí expuestos y que nos remite a la página [muesca.es](http://muesca.es) para mostrarnos dicha información en forma de ficha técnica.





Como continuación del proyecto del aula expositiva, apelando a la gratitud vecinal y la del CRIEME, se pretende llevar a cabo un nuevo espacio, ampliando de esta manera la exposición, que será la recreación de una habitación de una maestra. Situada en el espacio contiguo a la sala de exposición. Dicha estancia contará con el mobiliario adecuado a la forma de vida de las maestras y a los pocos lujos con los que estas contaban.

## **Oferta turística complementaria para los visitantes al museo**

Para conocer mejor el entorno de Pesquera y desde el aula expositiva, se mostrará la oferta turística del ayuntamiento y su entorno, ejemplo de ello son las rutas:

La Calzada Romana, también conocida como la calzada de los Blendios, que unía Herrera de Pisuerga con Suances. Esta ruta parte del área de interpretación situada en la entrada al pueblo, transcurre por parte del casco urbano y se dirige hasta el caserío de Somaconcha y Mediaconcha, continuando por camino empedrado que va acercándose a Bárcena de Pie de Concha, final de la ruta.

El Camino Real, vía de comunicación que la Corona Española construyó en la Edad Moderna, donde se ve los mojones, los abrevaderos, contrafuertes y todo lo que constituía el camino entre Pesquera y Bárcena de Pie de Concha.

Se inicia en Ventorrillo tomando la carretera N-611, a poca distancia de las ruinas de la antigua fábrica del Gorgollón aparece la subida que conduce al trazado original del esta vía.

El Camino de las Aguas cuyo transcurso va paralelo al río Hirviencia y que llega hasta San Miguel de Aguayo.

Hayedo de la Dehesa, muestra de bosque autóctono, conservado en unas condiciones óptimas.

Peña Bustio, ruta a través de la cual se llega al mirador de Peña Bustio, zona más elevada del pueblo y con una impresionante panorámica de las Hoces del Besaya.

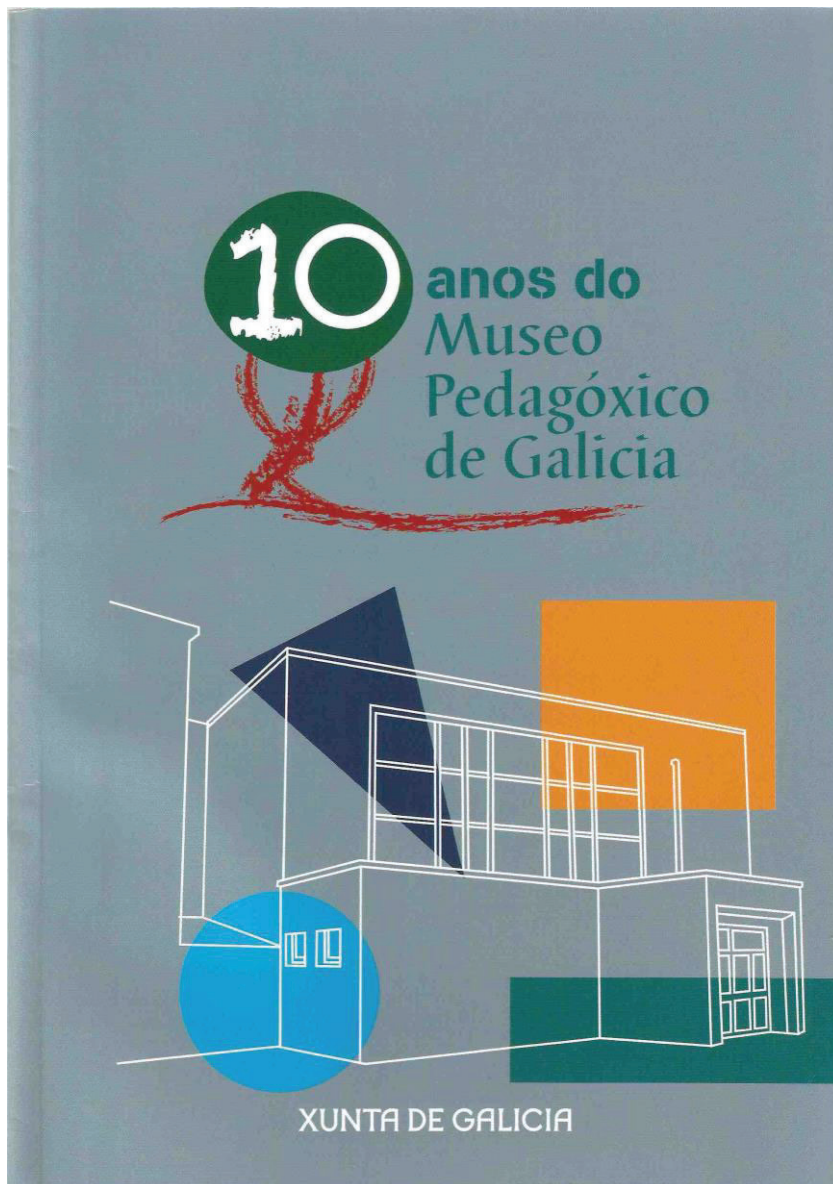
Otros puntos de interés del pueblo son: el Centro de visitantes” Camino de las Harinas”, antigua fábrica de harinas restaurada, y por último el ecomuseo o arboretum concebido no sólo como elemento de ocio, sino con una intención didáctica, para divulgar entre los visitantes los valores de la naturaleza regional, habiendo 22 especies de árboles autóctonos distintos.

## BIBLIOGRAFIA

1. (1) del Río Diestro C. “*Ángel F. de los Ríos. Un proyecto de escuela laica*” Estudio preliminar. Cantabria 4 Estaciones.1999. Pág.68-74.
2. (2) del Río Diestro C. “*Ángel F. de los Ríos. Un proyecto de escuela laica*” Estudio preliminar. Cantabria 4 Estaciones 1999. Pág.76-77.
3. (3) del Río Diestro C. “*Ángel F. de los Ríos. Un proyecto de escuela laica*” Estudio preliminar. Cantabria 4 Estaciones 1999. Pág.78-80.
4. Del Río Diestro C.” *Ángel Fernández de los Ríos*”. Cuadernos de Campoo. Nº 22.
5. Fernández Ruiz J. “*Pesquera- 50 años de bolos y una vida de historia*” Librucos/ Ramón Villegas López. Agosto 2013.
6. Mandado Gutiérrez R. E. Sanchez-Gey Venegas J. Madariaga de la Campa B. “*La Institución libre de Enseñanza y la asociación para la enseñanza de la mujer*”. UIMP. Santander 2011.
7. [www.escriitorescantabros.com](http://www.escriitorescantabros.com)
8. [www.mcnbiografias.com](http://www.mcnbiografias.com)
9. [www.ayuntamientodepesquera.com](http://www.ayuntamientodepesquera.com)

## 10 anos do Museo Pedagógico de Galicia

Castro Fustes, Emilio (dirección, supervisión y coordinación editorial), *10 anos do Museo Pedagógico de Galicia*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia / Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria / Secretaría Xeral Técnica / Museo Pedagógico de Galicia, 2014, 142 pp.



De los diferentes museos escolares o instituciones similares que desde hace relativamente pocos años se han ido creando en España se puede, como de la propia Escuela, hacer diferentes “historias”.

Habría una “historia oficial”, en la que aparecerían las administraciones educativas a las que les surge en un momento dado la loable preocupación por la conservación del patrimonio histórico educativo, y que deciden crear instituciones para su conservación. Y una “intrahistoria”, que es la que esconde a los auténticos artífices del impulso y desarrollo de esa preocupación conservacionista; que ya no son instituciones, sino personas con nombre y apellidos.

Remontándonos a las preocupaciones institucionales, el referente de más valor oficial sería la *Proposición no de Ley sobre la protección del Patrimonio histórico educativo* que fue debatida en la sesión del 24 de marzo de 2009 del Pleno del Congreso de los Diputados, en donde se acordó instar al Gobierno a proponer, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, un Plan de protección, conservación y difusión del Patrimonio histórico educativo, que contempla-se: "1. La elaboración de inventarios y catálogos de los bienes que lo componen. 2. Medidas para la conservación de los fondos documentales y las colecciones científicas. 3. Una estrategia para la conservación de los edificios escolares históricos. 4. La investigación y divulgación de dicho patrimonio. 5. Los créditos presupuestarios para la ejecución de dicho plan." La Proposición no de Ley fue presentada por el Grupo Parlamentario Socialista, y al texto original se le introdujeron algunas enmiendas. En el curso de los debates se citó cómo algunas comunidades autónomas ya habían dado pasos importantes en la línea de lo que se debía trasladar a la Conferencia Sectorial.

El enlace con el *Diario de Sesiones* del Congreso de los Diputados, donde se puede seguir cómo fue el debate que tuvo lugar en la citada fecha de 2009, es el siguiente:

[http://www.congreso.es/public\\_oficiales/L9/CONG/DS/PL/PL\\_070.PDF#page=19](http://www.congreso.es/public_oficiales/L9/CONG/DS/PL/PL_070.PDF#page=19)

El Museo Pedagógico de Galicia sería una de las instituciones que había ya en ese año 2009 dado los citados “pasos importantes” en la protección, conservación y difusión del patrimonio histórico educativo. En concreto, su caminar había comenzado en el 2004, y del mismo se puede hacer una historia oficial y también una intrahistoria, a partir de lo publicado en su libro conmemorativo de esa década de funcionamiento titulado *10 anos do Museo Pedagógico de Galicia*.

En la intrahistoria del mismo aparece un sueño (“O sonho do fillo de don Celso”, pp. 43-51). El sueño fue de Celso Currás Fernández, que no solo heredó de su padre, el maestro de Trabada, el nombre, sino la ilusión de que los materiales didácticos de las escuelas que estaban siendo sustituidos, por la propia dinámica de los tiempos, por otros más modernos, se conservaran y expusieran en algún lugar público.

Sí que en 1926 un efímero Museo Pedagógico Regional, como nos recuerda en su capítulo “Crónica de una década” Emilio Castro, había funcionado por poco tiempo en La Coruña, recogiendo de alguna manera el impulso del Museo Pedagógico Nacional (p. 10).

Celso Currás Fernández fue nombrado conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia en 1996, y el sueño citado se fue convirtiendo en realidad.

El 21 de febrero de 1999 se anunció en una rueda de prensa que se iban a dar una serie de pasos para la creación de un museo especializado en materia educativa. Y al año siguiente se publicaba en el *Diario Oficial de Galicia* el decreto por el que se creaba el Museo Pedagógico de Galicia (Mupega):

([http://www.xunta.es/dog/Publicados/2000/20001113/Anuncio1539A\\_es.html](http://www.xunta.es/dog/Publicados/2000/20001113/Anuncio1539A_es.html)).

Fue nombrado coordinador científico del museo el profesor Vicente Peña Saavedra y asesores técnicos del mismo Jesús González Serén, José Luis Moar Rivera y Emilio Castro Fustes. Este último ha sido el coordinador de esta publicación conmemorativa y, hasta hace unas pocas semanas, director del Mupega, ya que se ha jubilado como funcionario.

Cuenta Celso Currás Fernández que el trabajo durante los cuatro años siguientes a la creación del Museo fue intenso: localización, recogida, limpieza, restauración y catalogación de fondos, que se iban trasladando a Santiago; recuperación también de historias de vida de maestros de otro tiempo; celebración del I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico; creación de la Rede Mupega, red de centros escolares gallegos con patrimonio histórico educativo que debía conservarse; exposiciones itinerantes... Emilio Castro, en el capítulo por él escrito antes citado (pp. 9-19), detalla cómo fueron esos “frenéticos” primeros años de trabajo.

Un paso definitivo en estos comienzos fue, también, el dotar al Mupega de una sede definitiva conveniente para el desarrollo de sus funciones.

Tras algunos intentos fallidos, se consiguió un edificio muy apropiado en el barrio de San Lázaro que, tras ser rehabilitado pensando en su nuevo uso, se inauguró el 21 de octubre de 2004.

El edificio, que personalmente hemos visitado detenidamente en dos ocasiones, dispone de una superficie útil de 3500 metros cuadrados, distribuidos en tres plantas.

En el momento de su inauguración, el Mupega contaba con un fondo de unas 40000 piezas de fondo patrimonial, entre mobiliario, instrumentos, recursos y material bibliográfico.

Poco a poco, las visitas guiadas se fueron incrementando; de todo tipo de colectivos, aunque, lógicamente, en especial de centros educativos. Y se continuó con el trabajo de recuperación de bienes patrimoniales y la organización de eventos y exposiciones.

Las líneas básicas de trabajo que resumen los focos fundamentales de la actividad del Museo Pedagógico de Galicia a lo largo de estos diez años se pueden agrupar, se señala (pp. 14-16), en torno a los siguientes cuatro ejes:

A. La exposición permanente.- La colección permanente del Mupega está distribuida a lo largo de las citadas tres plantas expositivas, de unos 850 metros cuadrados cada una; en las que, actualmente, los visitantes pueden ver aproximadamente unas 2000 piezas.

Y aunque a lo largo de toda la década se fueron acometiendo, nos señala Emilio Castro, pequeños cambios o modificaciones museográficas, la esencia del museo desde su creación ha consistido en intentar presentar los aspectos básicos del pasado escolar de Galicia.

Así, las *aulas históricas*; la labor educativa de los emigrantes americanos, magníficamente recreada en las *escolas chegadas de alén mar*; la singularidad de la educación popular en Galicia, reflejada en la denominada *aula de ferrado*; el atractivo mundo de la infancia, expresado a través de los *xogos e xoguetes tradicionais*; o el tesoro patrimonial de los centros de enseñanza secundaria y profesional, en el espacio dedicado a la *Rede Mupega*, son referencias obligadas en las visitas al Museo Pedagógico de Galicia.

B. Las exposiciones temporales.- Según se señala, desde el mismo momento de su creación, el Mupega apostó por el potente recurso museístico que ofrecen las exposiciones temporales para tratar diversos aspectos de la historia de la educación, para mostrar puntualmente una parte específica de su legado o también para conmemorar alguna efeméride relacionada con la escuela o con la infancia gallega en general. La mayor parte de ellas se fueron realizando con los propios fondos del Mupega y con organización de sus equipos de trabajo; otras, aunque las menos, en colaboración con algún organismo que eligió el Mupega como lugar para su exhibición.

Algunas de las que se citan como más destacadas en la publicación, fueron:

- Os medios audiovisuais na ensinanza* (2004). Producción propia.
- Ronsel de ilusións* (2006). Producción propia.
- 75 Aniversario da II República* (2006). Ateneo Galego Republicano.
- Máis de 100 anos de prensa en Galicia* (2006). Producción propia.
- Educación e República* (2007). Fundación 10 de Marzo e FIES.
- Máquinas e ferramentas: aplicación na FP* (2007). Producción propia.
- 150 anos da Lei Moyano* (2007). Producción propia.
- Actividades e recursos educativos dos museos de Galicia* (2008). NEG.
- Mestras: unha biografía repleta de soles* (2008). Producción propia.
- De oficio a profesión* (2009). Producción propia.
- Xogos e xoguetes en Galicia. Tradición e modernidade* (2009). Producción propia.
- Elas ensinan* (2010). Secretaría Xeral de Igualdade. Xunta de Galicia.
- De Saladino a Sherezade* (2010). Casa Árabe y Seminario Galego Ed. Paz.
- As culturas e linguas do Camiño* (2011). Secretaría Xeral de Política Lingüística. Xunta de Galicia.
- O Principiño arredor do mundo* (2011). Fundación Carlos Casares, Vigo.

-20 aniversario dos equipos de dinamización da lingua galega. Secretaría Xeral de Política Lingüística. Xunta de Galicia.

-*Aqueles vellos cadernos* (2012). Centro-Museo Universidad de Salamanca, Campus Zamora.

-*A pedagogía intuitiva. As láminas educativas* (2012). Producción propia.

-*Luces de Alén Mar* (2013). Consello da Cultura Galega. Arquivo da Emigración. Secretaría Xeral de Emigración. Xunta de Galicia.

-*1970-1990. Aquel tempo da EXB* (2014). Producción propia.

-*10 anos de Museo Pedagógico de Galicia* (2014). Producción propia.

C. Exposiciones itinerantes.- Esta fue la fórmula escogida por el Mupega para hacerse visible en la sociedad gallega en general. Para ello, se construyeron dos escenarios portátiles y se recorrió con ellos toda Galicia, acudiendo a cuanto evento de carácter educativo se organizaba o bien respondiendo a las invitaciones o solicitudes que se iban recibiendo. Para facilitar la puesta en escena de este recurso, se diseñaron dos modelos de aula de diferentes tamaños y, por lo tanto, de distinta complejidad y costo para su transporte e instalación, el *Espazo Mupega* y el *Microespazo Mupega*.

D. La pieza del mes.- En los últimos tiempos, se señala en la publicación conmemorativa, se consideró oportuno presentar un nuevo espacio museográfico en un lugar preferente del vestíbulo del museo, para poner como relevante alguna pieza de la herencia patrimonial de la educación en Galicia que, por diversos motivos, no formara parte de la exposición permanente. Pero no solo por este motivo, sino también porque aun siendo de la misma exposición, su exhibición en este lugar preferente, acompañada de una información complementaria en una pantalla digital, contribuiría a destacar algún acontecimiento o conmemoración educativa de singular importancia para los posibles visitantes.

El resto del libro *10 anos do Museo Pedagógico de Galicia* está constituido por artículos de personas dedicadas la mayoría de ellas a la investigación y conservación del patrimonio histórico educativo, que explicitan la relación que ellos personalmente o las instituciones a las que están o han estado ligados, de lugares diversos, han tenido con el Museo Pedagógico de Galicia. Finalizando la publicación conmemorativa con dieciséis páginas de fotografías sobre diversos momentos y espacios del Mupega.

El libro *10 anos do Museo Pedagógico de Galicia*, además de en papel, puede leerse en formato digital en el siguiente enlace:

[http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.edu.xunta.es%2Fmupega%2Fsystem%2Ffiles%2Fattachments%2F2015%2F02%2F03%2FPDF%2520LIBRO%252010%2520ANOS.pdf&ei=4aBpVbviHMH\\_UrLbgdE&usg=AFQjCNE19YDVh8Jm8qHLHbuBc7TCvohxjQ&sig2=4dRCqY2bJF7rfN2iwNc9oA&bvm=bv.94455598,d.ZGU](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.edu.xunta.es%2Fmupega%2Fsystem%2Ffiles%2Fattachments%2F2015%2F02%2F03%2FPDF%2520LIBRO%252010%2520ANOS.pdf&ei=4aBpVbviHMH_UrLbgdE&usg=AFQjCNE19YDVh8Jm8qHLHbuBc7TCvohxjQ&sig2=4dRCqY2bJF7rfN2iwNc9oA&bvm=bv.94455598,d.ZGU)

José Antonio González de la Torre





