

Cabás

Diciembre 2014

Patrimonio Histórico-Educativo

La Pedagogía Freinet en España: La importancia del Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular

“Cursos A” una modalidad de formación del profesorado para aunar teoría y práctica

El examen científico para la conservación y restauración del Patrimonio Histórico educativo

La educación en el Museo del Prado

La primera asociación de maestros de Mendoza (1904-1914)

Exposiciones colaborativas en instituciones escolares: Diálogo entre memoria, historia e identidad

Las fuentes orales en la enseñanza superior

El patrimonio cultural y la educación



Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco

Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela

Cabás n.º 12

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

@ 2014

Tabla de contenido

Artículos

Gemma Errico La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)	1
M. ^a Victoria Cabieces Ibarrondo, Miguel Ángel García de la Santa y de la Torre y Eduardo Gayoso Pardo “Cursos A”, una modalidad de formación del profesorado para aunar teoría y práctica	15
Ana M. Galán Pérez El examen científico para la conservación y restauración de patrimonio histórico educativo: el análisis organoléptico	38
Patricia I. Dussel Rescatando retazos de la memoria docente: la primera asociación de maestros de Mendoza, 1904- 1914	49
Miguel Ángel Martínez Martínez La educación en el Museo del Prado	66
Maria Cristina Menezes, Cássia A. Kirchner y Christine Müller Exposiciones conmemorativas en instituciones escolares: diálogo entre memoria, historia e identidad	76

Experiencias

Guadalupe Trigueros Gordillo Las fuentes orales en la Enseñanza Superior	94
María Dolores Ruiz de Lacanal El patrimonio cultural y la educación: apreciaciones y reflexiones para la construcción de una valoración social y cultural	113

Relato escolar

José Luis Rodríguez Villa María Luisa de Haro (1938-): Una maestra privada. Algunas instantáneas de su vida	125
--	-----

Foto con historia

José Eduardo San Martín López

El Colegio Hispano 132

Centros PHE

Paulí Dávila Balsera y Luis M. Naya Garmendia

El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko

Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa 134

Reseñas bibliográficas

Alejandro Tiana Ferrer, Miguel Somoza Rodríguez, y Ana María Badanelli Rubio (editores),

Historia de la Educación Social 145

La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)

Freinet Pedagogy in Spain: the importance of Cooperative Movement of people's school (MCEP)

Gemma Errico
Universidad de Roma "Tor Vergata"

Fecha de recepción del original: junio 2014
Fecha de aceptación: agosto 2014

Resumen

Este trabajo analiza históricamente el nacimiento y el desarrollo del Movimiento Freinet en España, es decir, del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), que pertenece a la Federación Internacional de los Movimientos de Escuela Moderna y que, adherido a la pedagogía popular y cooperativa freinetiana, se inserta en el marco variado de la renovación pedagógica. Se expone, por lo tanto, un análisis histórico del MCEP, recorriendo las etapas de difusión de la Pedagogía Freinet en España. Además, se describen los principios educativos que guían la acción de los educadores del MCEP y las técnicas de enseñanza adoptadas por ellos. Esos principios y esas técnicas, que valorizan la capacidad expresiva y reactiva de los alumnos, coinciden con los principios pedagógicos y las técnicas didácticas elaborados por Célestin Freinet, cuya propuesta pedagógica representa aún hoy una manera peculiar de realizar la práctica educativa en la escuela, contribuyendo a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Célestin Freinet, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, Pedagogía Freinet, pedagogía popular, pedagogía cooperativa.

Abstract

This paper analyzes historically the origin and the development of Freinet Movement in Spain: the Cooperative Movement of people's school (MCEP), which belongs to the International Federation of Moderne School Movements and which, complying with people's and cooperative pedagogy of Célestin Freinet, inserts itself in the varied frame of the educational renewal. It illustrates an historical analysis of MCEP, retracing the stages of Freinet Pedagogy diffusion in Spain. Moreover, it describes the educational principles that guide the action of the MCEP educators, as well as the teaching techniques adopted by them. These principles and techniques, which enhance the expressive and responsive ability of pupils, coincide with the pedagogical principles and teaching techniques developed by Freinet, whose pedagogical proposal still represents a peculiar way to realize the educational practice at school, contributing to the improvement of the teaching-learning process

Keywords: Célestin Freinet, Cooperative Movement of people's school, Freinet Pedagogy, people's pedagogy, cooperative pedagogy.

La dimensión internacional de la Pedagogía Freinet

La Pedagogía Freinet, nacida a principios del siglo XX, en una Francia implicada en luchas políticas incesantes, es el fruto de un largo camino colectivo, durante el cual Célestin Freinet (1896-1966) se ha demostrado un genial e incansable animador. Él ha conseguido reunir bajo la égida de *École Moderne* un conspicuo número de discípulos esparcidos en todo el mundo, haciendo asumir a su pedagogía un carácter eminentemente internacional. Esa, como declara uno de los diez principios de la carta de la Escuela Moderna, es, por esencia, internacional.

La Carta de la Escuela Moderna, adoptada en 1968, en Francia, durante el Congreso de Pau, con la clara finalidad de reafirmar la posición internacional del movimiento, es el documento que contiene los principios del Movimiento Freinet; su texto fue revisado, puesto al día y aprobado en la Asamblea celebrada el año 2010. La Asamblea General, que es el órgano fundamental de decisión, se reúne cada dos años y en ella participan delegaciones de los diferentes movimientos del mundo. Las cuotas de los movimientos federados y las inscripciones en los encuentros, tienen diferentes tarifas, que dependen del nivel de desarrollo económico del país de residencia. La federación impulsa la correspondencia internacional y los intercambios a través de la web (<http://www.fimem-freinet.org>); la organización de seminarios y encuentros; la constitución de grupos de trabajo internacionales; la publicación de periódicos; la organización bienal de la Reunión Internacional de Educadores Freinet (RIDEF).

Las innovaciones escolares encauzadas por Freinet en la mitad de los años '20 y el pensamiento pedagógico que las alimenta sobrepasaron en poco tiempo los confines franceses, estimulando el nacimiento de grupos comprometidos en la práctica pedagógica freinetiana en 44 Países de África, América, Asia y Europa: Alemania, Argelia, Austria, Bélgica, Benin, Belarus, Brasil, Bulgaria, Burkina Faso, Camerún, Canadá, Chile, China, Colombia, Corea del sur¹, Costa de Marfil, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Hungría, Italia, Japón, Letonia, Lituania, Marruecos, Mauritania, México, Moldavia, Panamá, Países Bajos, Perú, Polonia, Portugal, Rumania, Rusia, Senegal, Suecia, Suiza, Ucrania².

Los diversos movimientos nacionales y los grupos regionales que se adhieren a la pedagogía popular y a la educación cooperativa pertenecen a la FIMEM (*Federation Internationale des Mouvements de l'École Moderne*). La Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna nació formalmente en 1957, durante el congreso de Nantes del ICEM (*Institut Cooperatif de l'École Moderne*). La Federación favorece los contactos entre los diversos movimientos y

1 En algunos países, como Corea del Sur y Japón, el Movimiento Freinet surge como reacción a las leyes educativas, a sistemas educativos muy competitivos y exageradamente rígidos. En estos países, las escuelas han decidido aplicar la pedagogía Freinet porque encuentran en ella el respeto a la libre expresión y a la organización democrática.

2 En esta lista no figuran los Estados Unidos y el Reino Unido. W. B. LEE, profesor en una universidad californiana, durante una intervención en el curso del Congreso del *Institut Coopératif de l'École Moderne* (Valbonne, 1996), afirma que la razón esencial de la falta de implicación del mundo anglosajón por el Movimiento Freinet reside no sólo en la diferencia lingüística, aunque esta última haya constituido indudablemente un obstáculo, sino en la diferencia entre el contexto histórico-cultural que marca los Estados Unidos y el Reino Unido y el contexto histórico-cultural francés. Para profundizaciones, véase: LEE, W. B. (1997) *The Ecole Moderne, an international movement. What are the ingredients for successful import?*, <http://ecoledifferentes.free.fr/Lee.htm>; Beattie, N. (1997) *Freinet and the Anglo-Saxons*, <http://ecoledifferentes.free.fr/Beattie.htm>

promueve los intercambios entre maestros y educadores a través de acciones como la correspondencia internacional, la constitución de comisiones internacionales de trabajo, la publicación de periódicos y la difusión del *Multilettré* (boletín internacional que informa con respecto a las actividades de los diferentes movimientos).

La preocupación constante de Freinet, hijo de una época marcada por el aborrecimiento de dos eventos trágicos, fue el internacionalismo. Él puede ser considerado como el precursor de la dimensión europea e internacional de la educación, emergida en los últimos tres decenios. Él invita a adoptar una perspectiva europea, internacional y global de la educación y de la cultura, una perspectiva crítica hacia los nacionalismos exclusivos, promoviendo la interacción y la comprensión internacional, que son indispensables para el mantenimiento del orden mundial, de la paz, a la cual él atribuye el más alto valor. La interacción internacional es alcanzable a través de la constitución de una red de intercambios, que fueron la base de la pedagogía de la Escuela Moderna, y de la colaboración transnacional. Es interesante notar que Freinet, según el cual la pedagogía no puede conocer confines y fronteras, sintiendo la exigencia de abatir las barreras lingüísticas entre los educadores en todo el mundo, incluyó en la revista de la CEL (*Cooperative de l'Enseignement Laïc*) una sección dedicada a las relaciones extranjeras que comprendía la correspondencia en esperanto.

Freinet estaba convencido de que la cooperación entre enseñantes, los intercambios y la correspondencia escolar favorecerían el conocimiento mutuo, la paz, la democracia, y la igualdad. Ya en 1926 constituyó la primera red de seis escuelas –cuatro francesas, una belga y una suiza– que mantenían correspondencia escolar. A partir de esa fecha la extensión de sus ideas por el mundo continuó gracias a la fundación de cooperativas de enseñantes, a la edición de revistas, a la organización de encuentros, congresos y, sobre todo, gracias a los intercambios entre escolares y sus maestras y maestros. La cooperación caracteriza de manera definitiva toda la actividad freinetiana. En primer lugar, una cooperación a nivel de los adultos: la CEL, el ICEM y la FIMEM son organismos cooperativos a través de los cuales los educadores sobrepasan el aislamiento, compartiendo experiencias, haciendo avanzar sus propias ideas y renovando las técnicas didácticas según las necesidades del momento.

El hilo que hoy en día conecta los maestros comprometidos en la práctica pedagógica freinetiana es representado por la RIDEF, que consiste en una reunión de verano entre maestros y educadores de todo el mundo destinada al intercambio cooperativo de experiencias. Estos encuentros constituyen para los participantes oportunidades para descubrirse como “técnicos” de la educación a la búsqueda de nuevas modalidades de trabajo, al descubrimiento de nuevas modalidades dirigidas a enriquecer la propia profesionalidad de enseñante, confrontándose continuamente con nuevos supuestos teóricos. La XIX RIDEF, cuyo tema fue "La educación y la equidad de género", se celebró en León, España, del 23 de julio al 1 de agosto de 2012. La próxima RIDEF será en Reggio Emilia, Italia, en el verano de 2014.

El Movimiento Freinet en España. Origen y desarrollos

Dentro de los varios movimientos nacionales que se declaran adherentes a la pedagogía freinetiana, figura el MCEP. El movimiento freinetiano español ha conocido dos épocas: la primera va desde 1926 hasta 1939; la segunda va desde la mitad de los años sesenta hasta hoy.

El primer maestro español que encuentra las ideas freinetianas es Sidonio Pintado Arroyo de Madrid, cuya curiosidad lo lleva, en 1926, a visitar la escuela de Bar-sur-Loup, donde Freinet está experimentando sus revolucionarias técnicas de enseñanza. A su regreso de Madrid, él describe las experiencias de la Escuela Moderna en *La imprenta en la escuela*, artículo publicado en la revista «El Magisterio Español», en noviembre de 1926. Sin embargo, esta primera publicación española sobre el tema de las técnicas freinetianas no produce los efectos deseados: el maestro no consigue reunir a su alrededor un gran número de seguidores.

En 1927, se celebra en Tours (Francia) el primer Congreso de la *Cooperative de l'Enseignement Laïc* (CEL), en el que participa el maestro Juan Cluet Santiberi de Madrid, cuya excelente capacidad intuitiva lo llevará a ensayar las propuestas didácticas de Freinet. Los buenos resultados obtenidos empujan al maestro Cluet a publicar, en 1929, dos artículos minuciosos sobre la imprenta escolar de la Escuela Moderna en la «Revista de Pedagogía»: *La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela, Modalidad de construcción del modelo de la imprenta escolar Freinet*.

De todos modos, el fecundo camino para la afirmación de la pedagogía freinetiana en España se abre en 1927 en Catalunya, en Lleida, donde un número considerable de maestros de la Escuela Normal, deseosos de renovar las prácticas educativas, de superar los programas escolares rígidos, funda el grupo inicial (el “Grupo Batec”) de la “Cooperativa Española de la Imprenta Escolar”, cuyas finalidades son: difundir los principios y las técnicas freinetianas, coordinar las varias actividades, distribuir y preparar materiales pedagógicos. En junio 1932, Herminio Almendros, inspector de la enseñanza de Lleida, publica un amplio trabajo sobre la técnica freinetiana de la correspondencia interescolar, en el que se pone en evidencia las ventajas pedagógicas y sociales. Después, en septiembre 1932, él publica el libro *La imprenta escolar. La técnica Freinet*, que se difunde rápidamente en todo el territorio español.

Siempre en Lleida, se celebra –en 1934– el primer congreso de la “Cooperativa española de la imprenta escolar”, que –el año siguiente– realiza uno de los acuerdos más importantes: aparece el primer número del boletín *Colaboración*, órgano de difusión y de comunicación del Movimiento freinetiano español. En Barcelona –en 1934– Freinet imparte dos conferencias en la *Escola d'Estiu*: «Una técnica nueva de la escuela activa» y «El cooperativismo al servicio de la escuela».

En Huesca, en 1935, se celebra el segundo congreso de la Cooperativa, durante el cual esta última se constituye legalmente. Ahora se toma conciencia de la revolución pedagógica que genera la introducción de la imprenta en las escuelas, se comprende la esencia del pensamiento educativo de Freinet. El tercer congreso de la Cooperativa, previsto para 1936 en la localidad de Manresa, no podrá celebrarse: empieza la Guerra Civil, y con ella el proceso de depuración. Para elimi-

nar todos los portadores de ideas contrarias al “Glorioso Movimiento Nacional”, se pone en marcha un potente e intrincado aparato represivo.

La Cooperativa y el Movimiento freinetiano que la alimenta no son ajenos a la represión franquista: algunos maestros serán sometidos a un proceso de justicia militar, otros serán condenados a la pena capital, otros serán exiliados. Entre estos últimos, Herminio Almendros, que por un periodo encuentra refugio en la Escuela Freinet de Vence, se esconde en Cuba, donde desarrolla una gran obra pedagógica. Otros maestros se refugian en México, donde continúan llevando a cabo con pasión su misión educativa. Alrededor del 70% de los maestros freinetianos son sometidos a un doble examen sobre la conducta, sobre la moral y sobre las tendencias políticas, uno durante el gobierno republicano y otro bajo del régimen de Franco, con la excusa, en ambas ocasiones, de garantizar la buena educación y de salvaguardar las conciencias infantiles de las ideas nocivas y contrarias a los regímenes presumidos. Las acusaciones contra los maestros freinetianos ciernen, sustancialmente, temas político-religiosos: son acusados de irreligiosidad o ateísmo y de pertenecer a organizaciones de izquierda.

El final de la Guerra Civil marca también el fin del Movimiento freinetiano español: un nuevo régimen se va imponiendo, y con él una escuela donde las posibilidades de renovación y la libertad de enseñanza son reducidas a la mínima expresión, si no a la inexistencia; cualquier seña de innovación y de modernización escolar es desterrada por siempre de la escuela. Todo eso produce un vacío histórico y generacional en las filas del Movimiento español, que resurgirá en 1965 bajo el nombre de “Asociación Española para la Correspondencia y la imprenta escolar” (ACIES), que será legalizada en 1973 y tendrá su sede en Valencia.

Esta sigla tiene claras motivaciones políticas: celar, bajo un nombre más aséptico, una organización comprometida en la lucha por una escuela popular al servicio de la clase obrera. El objetivo de esta Asociación es reunir todos los educadores que aplican en sus clases las técnicas Freinet, en particular la correspondencia interescolar y la imprenta. Para alcanzar este objetivo, la Asociación se propone organizar intercambios de materiales, dibujos y trabajos entre los alumnos de diferentes escuelas; promover cursos, seminarios, conferencias, para divulgar la utilidad de las técnicas Freinet para la enseñanza de la lectura y de la escritura; facilitar la formación de sus miembros y los contactos con otros educadores en el territorio nacional e internacional.

Durante el cuarto congreso de Escuela Moderna, que se celebró en Granada en 1973, los miembros de la Asociación deciden sustituir el nombre de esta última con la denominación de hoy: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), que revela más la identidad de sus afiliados, maestros y educadores dirigidos a renovar la escuela y a transformar, a través del trabajo cooperativo, la sociedad en la que ella está sumergida.

3 El tercer Congreso de la Escuela Moderna se celebró en Salamanca, en 1976.

El MCEP hoy: los Grupos Territoriales

El MCEP está organizado en los siguientes Grupos Territoriales de investigación: MCEP de Almería; MCEP de Asturias; MCEP de Canarias; MCEP de Cantabria; MCEP de Castilla La Mancha; MCEP de Cádiz; MCEP de El Campo de Gibraltar; MCEP de Granada; MCEP de Huelva; MCEP de la Rioja; MCEP de León; MCEP de Madrid; MCEP de Málaga; MCEP de la Murcia; MCEP de Salamanca; MCEP de Sevilla.

Estos Grupos, que se reúnen cada año en un Congreso MCEP⁴, organizan y dirigen varios talleres.

Talleres por edades:

- Taller de 0 a 8 años

Pertenece a este Taller el colectivo de enseñantes del MCEP que trabajan en distintos centros en la etapa de Educación Infantil y en el primer Ciclo de Educación Primaria. Este Taller considera que ambos períodos educativos constituyen una única etapa que se extiende desde el momento del nacimiento hasta los ocho años. Solamente concibiendo este tramo de edad como una única etapa educativa, se asegura un tratamiento más coherente de las distintas vivencias y aprendizajes (cognitivos, afectivos, conductuales, relacionales...) que se producen durante estos años y que son la base, no sólo de las restantes etapas, sino de cada persona adulta y de una práctica pedagógica adecuada. Desde hace varios años, el taller ha encontrado una línea de coordinación grupal y cooperativa que le proporciona una dinámica de trabajo más eficaz.

- Taller de 8 a 12 años;
- Taller de 12 a 18 años.

Taller de Técnicas Freinet

- Texto libre, gramática creativa;
- Cálculo vivo;
- Planes de trabajo y Trabajos por proyecto;
- Asamblea y Cooperativa Escolars;
- Investigación del medio y Tecnología educativa;
- Correspondencia escolar.

Taller del cuerpo (danza, juegos emocionales, juego dramático, actividad teatral e improvisación);

Taller de tecnología educativa

4 En el mes de julio 2013 se ha celebrado el 40º Congreso MCEP ("La educación que soñamos") en San Lorenzo del Escorial- Madrid.

Taller de co-educación

Este taller nace en el año 1982 gracias a un grupo de mujeres del MCEP ligadas al Movimiento feminista. Hoy lo componen personas de los MCEPs de: Almería, Asturias, Cantabria, Euskadi, Granada, Huelva, La Rioja, León, Madrid, Málaga, Murcia, Salamanca y Sevilla, así como compañeras y compañeros de Guadalajara, León y Sevilla. El objetivo de los miembros de este grupo es analizar la realidad cotidiana de la enseñanza e intervenir en ella, aplicando la teoría feminista en el campo educativo. Actualmente están investigando sobre la educación sentimental, es decir, están tratando de investigar los sentimientos desde la perspectiva de género, promoviendo la inclusión de todas las diferencias, a través de varios recursos organizativos:

- La Asamblea: instrumento de diálogo en la resolución de conflictos, la elaboración de normas de convivencia, el reparto de responsabilidades colectivas e individuales.
- El envío de felicitaciones y cariños: útiles para potenciar la autoestima y el reconocimiento de las demás personas.
- La Correspondencia Escolar para la relación con otros grupos.
- La expresión corporal con juegos de contacto, de simulación y dramatización.
- La expresión escrita mediante el texto libre y la elaboración de libros de vida.

Taller de Educar para la paz y el respeto a los Derechos Humanos

Este taller comenzó su actividad en el XIII Congreso del MCEP, celebrado en Pola de Gordón, en el año 1986. La escuela debe ser lugar de conocimiento, discusión y concienciación de los problemas de la violencia, de la marginación y de la injusticia. La búsqueda de un comportamiento no violento es la base de la educación para la paz. Los conflictos que surgen en la escuela: alumno-alumnos, alumno-maestro, maestro-maestro y maestro-padres necesitan ser regulados de una forma no violenta. El diálogo es el medio regulador que hace coherente la teoría y los comportamientos que quedan incardinados dentro de los valores que una educación para la paz lleva consigo.

El MCEP de Granada

El primer Grupo Territorial (en adelante, G.T.) del MCEP nació en Granada, en 1969, gracias a una agregación muy compacta y viva de maestros/as animados por la voluntad de transformar la escuela. El G.T. de Granada –editor del Boletín *Colaboración*– organizaba los siguientes grupos de trabajo: Estudio del medio ambiente, Tecnología y laboratorios, Iniciación a las Técnicas Freinet, Educación de los adultos, Educación musical. Este grupo, que en la segunda mitad de los años '70 contaba 200 miembros, de diferentes tendencias e ideas políticas, fue muy importante porque nació en un momento de transición, en un momento en que era muy fuerte en España el deseo de cambio después de la dictadura.

Con el transcurrir de los años, el MCEP de Granada consiguió consolidar su fuerza, sobre todo gracias a la adquisición por parte del gobierno de izquierda, en los años setenta, de la terminolo-

gía freinetiana. En los primeros años '80, se verificó en Granada la oportunidad de acrecentar más esta fuerza, a través de la actuación de las Técnicas Freinet en un específico contexto escolar: el barrio periférico del polígono de Cartuja, donde se registraba una situación desastrosa con respecto a la población infantil: gran nivel de absentismo y de dispersión escolar. El MCEP de Granada elaboró y propuso un proyecto de recuperación que implicó tres escuelas del sobredicho barrio. La delegación escolar de Granada aceptó el proyecto, pero de todo el grupo de trabajo eligió sólo algunos miembros, los cuales no consiguieron resolver la situación social de desastre y muy dura que regía en el barrio de Cartuja. Por otra parte, pasar de la teoría a la práctica no es siempre fácil: las técnicas freinetianas tienen éxito si son aplicadas en una clase sin la intromisión de la política, que limita el campo de la Técnica Freinet.

Gradualmente empezaron a surgir algunas profundas incomprensiones, que, convirtiéndose en problemas nunca resueltos y, por tanto, contribuyendo a crear un ambiente hostil, llevaron al desmembramiento del Grupo. Se llegó a un punto de ruptura: el grupo se desmanteló, sus fautores empezaron a retirarse, a renunciar.

De todos modos, aunque en 2006 se celebró en Granada el XXXIV Congreso MCEP, organizado cooperativamente entre los MCEPs de Almería, Granada y Murcia, el G.T. de Granada como tal hoy no existe. Sin embargo, el impulso de renovación pedagógica, que fue desapareciendo junto a la progresiva disminución de los miembros de este Grupo, es nuevamente vivo y anima a muchos maestros y maestras de escuelas primarias, los/las cuales adoptan la filosofía de la Escuela Moderna, a pesar de que tengan que respetar un programa escolar rígido preestablecido, con la intención de revolucionar la escuela a través de una pedagogía basada en la libre expresión y en el aprendizaje natural.

Los principios educativos del MCEP

“Popular” es el adjetivo que Freinet atribuye a su pedagogía, a su obra y a aquella de sus colaboradores. La pedagogía popular, tendida a la emancipación de la masa, a la recuperación de los oprimidos y de los marginados, representa el instrumento concreto de la realización de su programa y el corolario coherente de sus conclusiones ideológicas.

Lo que caracteriza a los promotores del Movimiento Cooperativo, fuertes de la lección de Freinet, es la lucha por una escuela popular, por una escuela auténticamente democrática, laica y activa, basada en el diálogo, en la experimentación, en la cooperación, factor fundamental de formación humana por los hábitos de abertura social e intelectual que promueve. La práctica que los marca es el intercambio cooperativo de experiencias, técnicas e hipótesis teóricas, motor de cualquier posible renovación.

Los/las animadores/as del MCEP entienden elaborar un proceso permanente de ruptura y transformación que sobrepase la mera renovación didáctica, apuntando a la transformación de los papeles y de los sistemas educativos; ellos, además, se proponen crear una dinámica de participación, favoreciendo un modelo de escuela constructivo y no transmisivo. Los principios-objetivos educativos que dirigen su obra pueden ser así resumidos:

- Formación permanente, basada en un continuo proceso de reflexión, de comparación de ideas, de análisis de las experiencias realizadas en clase.
- Democratización del aula y de la comunidad educativa, a través de la creación de nuevos espacios de participación, de gestión democrática, de distribución de las responsabilidades.
- Cooperación como principio que orienta el trabajo pedagógico y que impregna toda la vida del aula.
- Atención al contexto social, cultural, político y económico en el que está sumergida la escuela.
- Colaboración entre escuela y familia.
- Aprendizaje funcional (aprender a través de la vida) y natural (basado en el *tâtonnement* experimental, es decir, exploración, gradualmente más organizada y sistemática, del ambiente).
- Aprendizaje basado en tres pilares: experimentación (observación, comparación, verificación); creación; documentación.
- Pedagogía del suceso.
- Derecho del niño a la libre expresión.
- Concepción del alumno como persona integral (el estado fisiológico y los problemas socio-familiares o personales pueden afectar el rendimiento y la salud mental del alumno).
- Organización del trabajo escolar al servicio del desarrollo integral de la persona como ser social, comunicativo, autónomo, responsable, respetoso, crítico, creativo, sensible, participativo y colaborativo.
- Escuela abierta a la investigación, instrumento pedagógico indispensable para conectar escuela y vida (estudiar el ambiente socio-físico significa buscar el potencial de todo lo que pertenece al contexto de cada niño).
- La consecución de estos objetivos es posible gracias a la utilización de las técnicas educativas freinetianas, las cuales son capaces de promover valores y capacidades como:
 - el plan de trabajo: elemento muy importante en una clase innovadora. Es un documento elaborado por los maestros en colaboración con los alumnos, en el que están indicadas las actividades semanales a cumplir;
 - los ficheros autocorrectivos: es una técnica que permite la individualización de la enseñanza;

- el libro de vida: recogida de textos libres redactados por los alumnos;
- la cooperativa de clase: que financia y administra los materiales y los instrumentos de la clase;
- Socialización, comunicación y cooperación, a través de:
 - el texto libre: del cual se puede iniciar un diálogo abierto;
 - la asamblea de clase: máximo órgano de crítica, de debate, de participación, de decisión y de evaluación;
 - la imprenta escolar: permite materializar el pensamiento;
 - la correspondencia escolar: espejo en el que se reflejan todas las experiencias y la riqueza de la clase y de los individuos;
- Autoestima, respeto del ambiente, desarrollo emocional, desarrollo de una actitud crítica y creativa, a través de:
 - la investigación ambiental: permite a los alumnos construir el conocimiento a partir de sí mismos, a partir de sus observaciones. El estudio del medio permite aprender fuera de las paredes escolares, aprender en la escuela así como se aprende en la vida; eso motiva a los alumnos, los cuales llegan a comprender el sentido, el significado del trabajo escolar y a crear una visión más crítica de la realidad (Freinet, 1960);
 - los laboratorios de expresión libre y creativa: teatro, pintura, música;
 - la biblioteca de clase: uno de los recursos más importantes para la investigación;
 - las conferencias.

Conseguir promover estos valores, a través de la aplicación de técnicas que, lejos de ser meras estrategias didácticas, miran a satisfacer exigencias reales, constituyéndose en “Técnicas de vida”, significa hacer de la escuela no sólo un lugar favorable para un aprendizaje funcional y significativo, sino también un lugar de encuentro y de comunicación auténtica.

Conclusiones

Las expresiones “escuela del pueblo”, “pedagogía proletaria o popular”, han caído en desuso, paralelamente a la desaparición en el lenguaje político de las palabras pueblo y proletariado. Las palabras de clase campesina y obrera hoy en día resultan radicalmente modificadas en su significado. Las relaciones sociales en las sociedades con alto desarrollo tecnológico son mucho más complejas que las tradicionales divisiones marxistas. Sin embargo, permanece en las clases obreras con más bajos ingresos una condición social y cultural que reviste caracteres de marginalidad en comparación con la condición económica y cultural dominante. En esta situación, el sentido de una acción de pedagogía “popular” no parece ser obsoleta. Ella puede convertirse en la práctica más moderna y más potente, puesto que es capaz de promover el crecimiento del hombre en lugar de aquel de la productividad.

La propuesta del maestro Freinet de un modelo de escuela popular y democrática encuentra terreno fértil aún hoy. El sistema escolar autoritario y dogmático que él ha combatido siempre se repite demasiado a menudo también en la escuela contemporánea, aún caracterizada por una imposición de programas, de contenidos, y además por sistemas de evaluación que no respetan la naturaleza y las exigencias de cada alumno.

La estructura escolar de hoy debe aún concretar algunas premisas fundamentales. La escuela debe ser democrática; debe funcionar democráticamente tanto desde el punto de vista institucional, como de la perspectiva administrativa, pasando por la estructura pedagógica. Democratizar la educación significa fundamentalmente poner en cuestión todo lo que permite reproducir las relaciones de dominación, de explotación y de dependencia. La institución escolar debe ser respetuosa de la libertad de conciencia de las personas implicadas; por esto tiene que ser laica, pública y gratuita.

La escuela de hoy es el reflejo –tampoco demasiado desteñido– de aquella del pasado, de aquella tradicional. Sus clases evocan, en efecto, las «monarquías absolutas en miniatura», para usar una expresión elaparèdiana, en la que los estudiantes están sometidos a la autoridad externa y cuyos deseos están reprimidos. Representan lugares de organización y de imposición formal, donde el derecho del niño no siempre es respetado y las posibilidades de desarrollar la propia creatividad son casi inexistentes.

Es evidente que la escuela actual todavía no ha logrado la renovación deseada por los educadores progresistas. Ella corre el riesgo de estar siempre más separada de las necesidades verdaderas del niño y de la gran riqueza de la vida, y de excluir la experiencia pasada del niño y de no empeñarla en un camino de conquista que implica toda la persona. La escuela de hoy no está a la altura de lo que tendría que ser: un ambiente favorable capaz de valorar las individualidades, capaz de favorecer el completo y equilibrado desarrollo de la personalidad del niño, ayudándolo a descubrir las propias aspiraciones, las propias necesidades reales; un espacio que permite la libre expresión de las necesidades del alumno y la realización de sus potencialidades; un lugar de participación activa y responsable. Por el contrario, es lo que no debería ser: ambiente prevaricador y hostil que contribuye a elevar muros y a remover puentes, que tiende a reprimir cada manifestación de libre actividad y que favorece la competición.

Por lo tanto, la Pedagogía Freinet, nacida hace noventa y tres años, está lejos de ser obsoleta e inactual; ella se hace no sólo deseable sino necesaria. Aplicar esta pedagogía significa hacer escuela en una nueva y original manera, partiendo de la experiencia del niño, ayudándolo a construir el propio saber a través de la investigación activa y crítica sobre la realidad; significa hacer adquirir al niño mayor seguridad, autonomía y confianza en sí mismo, promoviendo la libre expresión.

Los principios teóricos de la Pedagogía Freinet, como la cooperación, la educación del trabajo, la pedagogía popular, la libre expresión, la educación para la vida, representan temas que aún hoy están de actualidad en el ámbito de la reflexión pedagógica contemporánea.

La elección de optar por una escuela abierta a la vida, una escuela con las ventanas asomadas al mundo, exige una ruptura con un modelo de enseñanza unidireccional (por un lado, un “transmi-

sor” que sabe, por el otro, un “receptor” que aprende) y la adopción del método de investigación. Investigar significa ponerse algunas preguntas y tratar de responder a estas preguntas; y la educación debería llevar al niño a ponerse algunas preguntas y a responder a estas preguntas, a buscar las soluciones a un determinado problema. Investigar significa estar vivos, significa verificar procesos dialécticos entre nosotros y el ambiente circunstante, formular dudas, tratar de resolverlas, ser críticos e inconformistas.

Por lo tanto, hay que fundar el aprendizaje en la investigación personal. Esta última genera una elaboración de la información en un doble sentido, puesto que pone en contacto las ideas precedentes de cada persona con los nuevos conocimientos; de esta manera, los procesos de aprendizaje se hacen más significativos y los conocimientos adquiridos asumen una relevancia que fortalece los intereses iniciales. En la vida como investigación y como aventura no puede haber otro protagonista que aquel que en esa aventura está implicado, el niño. Serán sus especificidades las que guiarán el camino, y el programa escolar tendrá que organizarlas, nunca imponerlas.

Freinet, según el cual el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo de la personalidad del niño como miembro activo de la comunidad, considera el trabajo como el máximo principio educativo y organizador, considerándolo como la base de cada actividad humana. Él tiene el propósito de promover la participación de los niños a un verdadero trabajo creativo, fuera de cada relación de explotación y de alienación, a un trabajo libremente elegido, conscientemente aceptado, comprendido, dirigido a satisfacer las necesidades funcionales del individuo. Según la visión freinetiana, la reflexión sobre la relación entre formación y trabajo es necesaria y propéutica a cualquier voluntad de reforma de una escuela que quiera ser progresiva y realmente democrática.

La tecnológica sociedad contemporánea multiplica los canales de la comunicación; sin embargo, los individuos no han sido nunca así aislados. De aquí derivan necesidades de comunicación real y la necesidad de lugares de encuentro que sean lugares comunitarios. Freinet muestra el camino: su clase cooperativa representa un lugar de vida auténtica y comunitaria. En la Escuela moderna, la experiencia cooperativa del mundo adulto se refleja en el mundo infantil: la cooperación constituye un elemento fundamental en la realización del texto libre, en el trabajo de grupo, que empieza con el uso de la imprenta, y en aquel momento extraordinario que es la correspondencia interescolar. Fuera de la organización cooperativa no sólo no se explicarían las “técnicas de vida”, que se justifican sólo en un contexto cooperativo, si no tampoco sería posible su aplicación y la realización de los objetivos educativos que ellas se proponen.

Aprender es un proceso dinámico, voluntario (de aquí la necesidad de trabajar sobre el nacimiento del deseo de aprender), personal (de aquí la exigencia de individualizar y diferenciar el trabajo de cada alumno) y social (la dimensión «aprender» se desarrolla en la necesaria articulación entre el individuo y el colectivo, entre el «yo» y el «nosotros»). Un saber tiene valor sólo si es socializado, es decir, reconocido por el grupo, que comprende su sentido y su función. En Freinet se encuentran las intuiciones y las ideas de un aprendizaje construido por los alumnos. Ideas e intuiciones que nacen por el descubrimiento del valor de la cooperación en la construcción de los conocimientos. Poniendo a la base de cada iniciativa didáctica y organizativa el valor de la cooperación, se puede realizar una escuela democrática que asegure iguales oportunidades de

aprendizaje y de relación. A través del juego de la dinámica del grupo-clase, se verifica, por un lado, una transformación de la relación de los niños con el saber y con la enseñanza, puesto que ellos manifiestan espíritu de iniciativa en las varias actividades; por el otro, una transformación de la relación con la autoridad, ya que los alumnos asumen la responsabilidad de las condiciones de la vida del grupo y de su funcionamiento.

La clase cooperativa, una "colmena" en la que cada uno desempeña su papel, en la que se acciona y se reflexiona, rinde la Pedagogía Freinet una pedagogía del trabajo y del aprendizaje eficaz. Los significados adquiridos en clase se hacen lenguaje del grupo y conocimiento personal de cada uno. No hay que olvidar que sólo en un clima de acogida, en el que domina el diálogo, la escucha y el reconocimiento de la cultura de cada niño, ese será incitado a manifestar sus conocimientos, a compartirlos con los otros, en una relación educativa interactiva, así como manifiesta y comparte sus sentimientos.

En el curso de su vida y, en particular, durante la infancia, el individuo recibe una cantidad de agresión por el mundo externo. Para encontrar el propio equilibrio, el individuo siente la necesidad de liberarse, de "repercutir" al externo lo que ha perturbado su mundo interior. Se puede hacerlo con la palabra y con la escritura, con el dibujo, el canto, la expresión corpórea, el teatro. La expresión libre ofrece al niño la posibilidad de descubrir el placer de comunicar y de conservar un rastro de su camino personal; exprimir sus emociones en una forma clara o simbólica.

La expresión libre del niño, a través del lenguaje, la escritura y el dibujo, la materialización gráfica de esta expresión por medio de la imprenta escolar y la divulgación del pensamiento infantil a través de los diarios y los intercambios, están puestas a la base de la pedagogía freinetiana, cuya dominante es la comprensión del niño. Este último revela espontáneamente el propio sí mismo delante del educador, el cual, de esta manera, puede comprender su compleja naturaleza. Freinet nos ha enseñado a respetar el niño, a comprenderlo a partir de sus puntos de referencia, a reconocer su cultura; nos ha transmitido la importancia de preservar y acrecentar las potencialidades creativas del niño, concediéndole la máxima libertad de expresión, para que él pueda alcanzar un elevado grado de autoestima.

En definitiva, una pedagogía que tiene un carácter eminentemente liberador, que implica el ejercicio de la democracia, que promueve la inclusión social y combate las desigualdades, que contribuye a la formación de ciudadanos críticos y participativos, que favorece el trabajo creativo y cooperativo, que valoriza la diversidad y la singularidad de cada uno, tiene siempre validez en vista de una mejoría de la escuela de hoy y de la construcción de la escuela de mañana.

Referencias bibliográficas

ALCALA, M. (1996). Pequeña historia del Movimiento Freinet en España, *Kikiriki: Boletín pedagógico y cultural*, 40, pp. 39-60.

EUGENIO BAUTE, C. (2002). ¿Qué nos define como colectivo Freinet?. *Kikiriki: Boletín pedagógico y cultural*, 65, pp. 94-95.

EYNARD, R.; VASQUEZ, A. (1978). *Freinet oggi*. Roma: Armando.

FONTEVEDRA CARREIRA, P. (2013) El movimiento Freinet en el mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 433 (abril), Sección Tema del Mes.

FREINET, C. (1948). *L'École moderne française*. Gap: Ophrys.

FREINET, C. (1960). L'originalité des Techniques Freinet de l'École Moderne. *Techniques de Vie*, 3, pp.1-6.

GONZÁLES LOSADA, S.; GARCÍA RODRÍGUEZ M. (1999). De la reflexión a la innovación: un caso paradigmático, Célestin Freinet, *Kikiriki: Boletín pedagógico y cultural*, 52, pp. 74-76.

GOUPIL, G. (2007). *Comprendre la pédagogie Freinet. Genèse d'une pédagogie évolutive*. Mayenne: Éditions des Amis de Freinet.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M.; HERNÁNDEZ HUERTA, J.L. (2007). Bosquejo histórico del Movimiento Freinet en España (1926-1939), *Foro de Educación*, 9, pp. 169-202.

LAMIHI, A. (1997). *Freinet et l'École Moderne*. Vauchrétien: Ivan Davy Éditeur.

MONTEAGUDO, J. G. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

“Cursos A”, una modalidad de formación del profesorado para aunar teoría y práctica

“Courses A”, A method for teacher Training to combine Theory and Practice

M^a Victoria Cabieces Ibarrondo¹

Miguel Ángel García de la Santa y de la Torre²
Consejería de Educación, Cultura y deporte del Gobierno de Cantabria

Eduardo Gayoso Pardo³
CRIEME

Fecha de recepción del original: septiembre 2014

Fecha de aceptación: noviembre 2014

Resumen:

En los años 90 el Ministerio de Educación y Ciencia español, a través de sus Programas de Formación del Profesorado, realizó avances importantes en la cantidad y calidad de la formación docente, porque fueron conscientes de que la formación del profesorado es un componente clave para la mejora de la calidad de la educación.

Esa convicción le llevó a plantear distintas modalidades de formación tratando de dar respuestas variadas a esa compleja necesidad.

Era el inicio de la formación institucional del profesorado que supuso un revulsivo para muchos educadores que a raíz de su participación en actividades formativas, modificaron sus prácticas y su concepción de la profesión docente.

Es por esto que pensamos merece la pena analizar cómo se planteaban y llevaban a la práctica determinadas modalidades de formación que trataban de compaginar teoría y práctica.

Palabras clave: Formación del profesorado, Sistema educativo; Didáctica.

Abstract:

In the 90's, through its Teaching Training Programs, the Spanish Science & Education Ministry made important progress in the quantity and quality of teaching training because they realized that the learning of teachers is a key component for the improvement of the quality of education.

¹ Coordinadora del Curso ACD A de Ciencias Sociales de Cantabria y ex asesora del CEP de Castro Urdiales

² Director del Curso ACD A de Ciencias Sociales de Cantabria y ex asesor del CEP de Torrelavega

³ Ex director del CEP de Torrelavega

This conviction led them to propose several forms of training in trying to give a variety of answers to this complex need.

It was the start of institutional teacher training which was a shock to many educators who, through their participation in training activities, changed their practices and their understanding of the teaching profession.

This is why we believe that it is worth studying how the specific forms of training were planned and implemented to integrate theory and practice.

Key words: Teacher training, educational system; Teaching.

CURSOS A

A partir del curso 87/88, el MEC contempló, entre las modalidades de Formación del Profesorado, los Cursos de Actualización Científica y Didáctica tipo “A” (cursos ACD-A, a partir de ahora). Del análisis de esta modalidad de formación y tomando como ejemplo concreto el Curso “A” de Ciencias Sociales realizado en Cantabria, pretendemos en este artículo sacar una serie de conclusiones que puedan ser de utilidad para los actuales y futuros planteamientos de la formación del profesorado.

Estos cursos se convocaban a través del BOE al ser una iniciativa ministerial que contaba con un presupuesto específico. Para el curso 1993-94 se convocaron (Orden de 26 de abril de 1993 BOE del 12 de mayo) 41 cursos ACD-A (15 créditos – 150 horas) en todo el “territorio MEC”, distribuidos por Provincias y etapas. De estos cursos, dirigidos a profesorado de Centros Públicos y Centros Privados Concertados, 30 iban dirigidos a profesorado de Educación Secundaria, 8 a Educación Primaria, 2 a Educación Infantil y 1 para Primaria e Infantil. Este año el que se concedió a la Comunidad Autónoma de Cantabria se dedicó a las CC.SS. y se llevó a cabo en el CEP de Torrelavega, aunque, como es lógico, con un carácter provincial.

Pero la génesis de cada curso ACD-A comenzaba mucho antes de esa convocatoria del BOE. En noviembre del año anterior, cada Dirección Provincial de Educación comunicaba a la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC el Área de Secundaria o de la Etapa Infantil-Primaria elegida para la realización de alguno de estos cursos ACD-A y el Director/a y Coordinador/a de cada uno, para lo cual, existía una ficha normalizada. Esta Subdirección publicaba a principios de año (enero del 93, en el caso de este curso) el documento “*Diseño del programa de actualización científica y didáctica. Modalidad A*” en el que se definía el encuadre general de estos cursos explicitando las características de esta modalidad de formación. Este documento era

la herramienta de partida de cada uno de los cursos ACD-A a celebrarse a partir del mes de junio de ese año y con él debía elaborarse, a lo largo del mes de febrero, el DISEÑO PREVIO de cada curso por parte de los Directores y Coordinadores asignados. Ese diseño previo se enviaba al MEC antes de acabar el mes de febrero ya que estaba prevista una “Jornada de análisis y reflexión de los pre-diseños” a realizar conjuntamente a finales de marzo en Madrid.

Para trabajar los “pre-diseños” se recibían, a principios de febrero, unas instrucciones desde la Subdirección en las que, aparte de señalar los plazos de entrega y fechas previstas de los diferentes procesos puestos en marcha, se aportaba documentación de apoyo para la realización de los pre-diseños y un listado de Directores/as Coordinadores/as de cursos ACD-A de los dos años anteriores, con el fin de que se pudiese acudir a ellos para buscar asesoramiento.

Ya en ese documento previo al pre-diseño, se hace mención a Rafael Porlán (como colaborador del MEC en el diseño de los cursos y agente evaluador externo en los mismos) que sugiere a los responsables estas tres ideas sobre el pre-diseño:

- Ha de ser reflejo de vuestra reflexión y construcción personal.
- Es más importante el fondo que la forma, el contenido que la estructura.
- Es necesario no tomar todavía decisiones que hipotequen el desarrollo del curso, especialmente en lo referente a los compromisos con ponentes, hasta haber acabado esta fase previa de diseño.

Una primera constatación de esta formación del profesorado: la planificación de la actividad está sólidamente diseñada, aunque con recomendaciones de no hacer un uso riguroso del formato y con la necesidad de contemplar la adaptación del curso al contexto y a los participantes.

El documento “*Diseño del programa de actualización científica y didáctica. Modalidad A*” tenía los siguientes apartados, que analizamos a continuación para ir extrayendo las particularidades de esta modalidad de formación:

- I Introducción
- II Objetivos Generales
- III Estructura de los cursos
 - Características de las tres fases
 - Los contenidos
 - La evaluación
 - El equipo docente
 - El trabajo práctico
- IV Materiales de apoyo para los cursos
- V Planificación y Organización
- VI Alcance del programa para el curso 1993/94

De la Introducción entresacamos algunos párrafos que nos parecen muy significativos para reconstruir lo que trataba de ser esta modalidad de formación:

“El Programa de Actualización Científica y Didáctica trata de responder a la necesidad de revisar la actividad docente con la intención de adecuarla a las transformaciones del contexto social en el que se inscribe. Esta revisión será posible si el profesorado toma como objeto de reflexión su propia actividad profesional. Es obvio que el objetivo general de los Cursos del Programa es suministrar diversos elementos formativos y crear condiciones idóneas que hagan fructificar esta reflexión.”

“... la mejora cualitativa del sistema educativo y la viabilidad de los planteamientos de la Reforma pasan por la mejora de la actividad docente del profesorado...”

“Los cursos ACD-A, ... configuran por su diseño, planificación, objetivos y organización una oferta de formación a largo plazo, dado que pretenden ir creando una tradición de formación basada en la reflexión sobre la práctica diaria, el trabajo en equipo y la incorporación de nuevos conocimientos.”

Idea principal de esta introducción: la mejora del sistema educativo pasa por la formación del profesorado y esta formación ha de partir de la reflexión sobre la propia práctica docente y el trabajo cooperativo, sin olvidar la necesaria actualización científica.

El objetivo general que perseguían estos cursos, según reza en la introducción de la propia Orden de convocatoria, era *“desarrollar la capacitación del profesorado para realizar una reflexión y una actualización científica y didáctica que incremente su profesionalidad y mejore su labor docente”* lo que deja claro que esta actividad formativa estaba centrada en las didácticas específicas de las áreas y concebida con un carácter vertebrador entre la teoría y la práctica.

Además, el Programa de A.C.D., *“trata de responder a la necesidad de revisar la actividad docente, con la intención de adecuarla a las transformaciones del contexto social en el que se inscribe”*

Estas dos premisas que aparecen desde el primer momento, hacen referencia a la intencionalidad explícita de ligar la formación del profesorado con su práctica y su contexto social.

De forma más concreta se persiguen los siguientes objetivos:

- Reflexionar, analizar y objetivar las percepciones e intuiciones que el profesorado asistente al curso tiene de su quehacer cotidiano en el aula.
- Iniciar al profesorado en el diseño, experimentación y evaluación de Unidades Didácticas.
- Potenciar e introducir a los profesores/as en el trabajo en equipo y en la idea de elaboración y discusión colectiva, tanto teórica como práctica.
- Sensibilizar e impulsar al profesorado para que inicie la elaboración de proyectos curriculares y dar pautas para desarrollarlos.
- Renovar y poner al día los conocimientos que el profesorado tiene sobre aquellas áreas del conocimiento que inciden en su labor docente.

- Reflexionar sobre la naturaleza de esas áreas o disciplinas y su papel específico en la formación del alumnado.
- Proporcionar las nociones básicas de psicología del desarrollo y del aprendizaje y su aplicación a problemas específicos de la enseñanza, que permitan una aproximación a la situación del alumno/a tanto desde el punto de vista del desarrollo cognitivo como del emocional y social.
- Analizar la función social de la escuela, la adecuación de la acción educativa diaria a los elementos sociales del contexto, los efectos de los estereotipos socioculturales y el papel y problemas del profesorado dentro de ella.
- Proporcionar unas nociones básicas y prácticas sobre teoría, diseño y desarrollo del currículum que permitan racionalizar las acciones del profesorado.
- Desarrollar los elementos y recursos más usuales de la Didáctica.
- Llevar a cabo un análisis y evaluación de modelos de enseñanza-aprendizaje y analizar experiencias didácticas concretas.

Se constata un esfuerzo en los planteamientos y el desarrollo de la actividad formativa por aunar teoría y práctica, ciencia y contexto, reflexión y formación, etc. es decir, un planteamiento holístico de la educación, con una perspectiva teleológica social y profesionalizadora.

Respecto a la Estructura de los cursos ACD-A, estos se desarrollaban en tres fases. La primera, de tres semanas de duración, se celebraba en julio. La segunda, de una semana, en septiembre y una tercera, compuesta por un conjunto de actividades realizadas a lo largo del curso académico.

En la primera fase se desarrollaban los contenidos básicos del curso, incluyendo las orientaciones para la elaboración de las unidades didácticas y se constituían los grupos de trabajo para definir y perfilar la temática sobre la que se elaborará cada unidad didáctica.

Se insiste en que ser consecuentes con el modelo de profesor que se propugna, supone, ya en esta fase, potenciar la reflexión y el trabajo en equipo y no realizar algo marcadamente teórico.

La segunda fase consistía en diseñar en grupo todas las ideas clave de la unidad didáctica que se iba a poner en práctica a lo largo del curso 1993/94 (Tercera fase), recibiendo la formación complementaria que fuese necesaria.

La tercera fase empezaba en el primer trimestre del curso escolar siguiente, con la recapitulación sobre la unidad didáctica para completar, analizar y evaluar el diseño de la misma. En el segundo trimestre se aplicarían en el aula las unidades didácticas para proceder en el tercer trimestre al análisis y evaluación de la experiencia.

Esta tercera fase tenía un planteamiento eminentemente grupal que intercalaba, a lo largo de los tres trimestres, el trabajo de cada grupo con su unidad didáctica, con sesiones de puesta en común en gran grupo.

Las fases de los cursos ACD-A ponen el énfasis en el protagonismo del docente como diseñador de unidades que va a poner en práctica para luego evaluarse como docente. Se vuelve a reforzar

el modelo de reflexión-acción-reflexión (de investigación en acción) tratando de hacerle participe, desde la fase inicial, con metodologías que faciliten su intervención. Hay que darle un papel protagonista ante los conocimientos a los que se asoma “como alumno” en la primera fase. Es un alumno que no puede separarse de su rol docente que le procura una visión global, la de quien aprende aprendiendo cómo se aprende. Se trata de conocer e identificarse con metodologías que faciliten el Conocimiento.

Se propugna un modelo docente de reflexión-acción-reflexión (Investigación en acción), lo que supone un proceso continuo de autoformación y de reflexión compartida para poder llegar a nuevas conclusiones, que, a su vez, determinan la renovación del proceso de experimentación y nueva reflexión.

Respecto a **los contenidos de los cursos**, en las instrucciones se resalta que para que el profesorado sea capaz de utilizar en su práctica profesional esas informaciones para mejorarla, los ponentes deben ser capaces de proporcionarles recursos prácticos y realizar con ellos actividades que les permitan ver el potencial de mejora de la práctica que encierran. *“Así, por ejemplo, la tradicional lección magistral que finaliza con algún que otro intercambio de preguntas por parte de los asistentes, no es lo que se ha de buscar aquí. Por el contrario, la transmisión de información ha de realizarse de tal modo que convierta la teoría en acción, integrando a los/as asistentes en una dinámica de teoría y práctica, que les permita experimentar y comprender las virtuales de la teoría para mejorar su práctica en el aula y en el centro.”*

Por otra parte, se hace patente la necesidad de que los ponentes conozcan las orientaciones para la elaboración de las unidades didácticas, para que puedan enfocar sus intervenciones hacia el reforzamiento de su fundamentación y desarrollo práctico.

De cara a que los ponentes formen un equipo docente cohesionado, se les dan una serie de orientaciones en cuanto al enfoque y duración de cada uno de los tipos de contenidos:

- La Actualización Científica estará encaminada a poner al día al profesorado en el conjunto de temas y problemas centrales de las áreas de conocimiento.
- La Actualización Científica no pretende ser exhaustiva sino selectiva.
- Se debe tener en cuenta que la actualización científica en temas psicopedagógicos y del área debe impregnar todo el curso. *“...Por lo tanto entenderemos como actualización científica, trabajar algunos temas que faciliten la puesta al día de conocimientos sobre las áreas,... que supongan una actualización cultural del profesorado.”*

Las “ratios” de las temáticas a tratar son muy significativas del tipo de formación que se pretendía con estos cursos:

- | | |
|---|--|
| - Actualización Científica | entre 2 y 6 horas en la primera fase y un 40-50% en la 2ª fase. |
| - Psicología del niño/adolescente y del aprendizaje | 15-20% de la 1ª fase y complementos de formación puntuales en la 2ª. |

- Teoría y práctica del currículo 15-20% de la 1ª fase y complementos de formación de la 3ª fase podrían profundizar en el tema e incorporar sesiones de trabajo sobre el pensamiento del profesor y la investigación en la acción.
- Contenidos sobre didáctica específica 40-50% en la 1ª fase y volver a ello siempre que parezca necesario como complemento de formación en la 3ª fase. (Abarcan el conocimiento, análisis y discusión de los diferentes modelos y materiales didácticos disponibles).
- Orientaciones para la elaboración de las Unidades Didácticas Han de estar presentes en todas las actividades del curso y se las dedicará un mínimo de 4 horas en la fase 1ª.

Los “complementos de formación” eran temas no previstos en el pre-diseño de la actividad que sin embargo se contempla que puedan emerger en las fases 2ª y 3ª, en función de cómo vaya desarrollándose el curso y de los temas elegidos por los asistentes para realizar las unidades didácticas a diseñar.

Así, por ejemplo en el curso de Torrelavega, en la 3ª fase, cuando los asistentes están realizando ya sus unidades didácticas, surgen dos ponencias que se ven necesarias:

- Ponencia sobre la La diversidad en la ESO
- Ponencia sobre la Evaluación de las Unidades Didácticas

Otro aspecto de suma importancia en estos cursos fue siempre **la evaluación** (como corresponde a esa intención de desarrollar la investigación en acción). La Subdirección parecía tener el firme propósito de crear una cultura de la evaluación desde el diseño y en el desarrollo de cada uno de estos cursos. Por ello aconsejaba dedicación a este aspecto de modo que la puesta en práctica ayudara a “*considerar la evaluación como algo habitual y consustancial a toda actividad educativa.*”

Los aspectos en los que centrar la evaluación serían:

- Conocer la situación de partida de los profesores asistentes.
- Analizar e interpretar los datos recogidos con las distintas herramientas utilizadas en el desarrollo del curso.
- Valoración de la implicación en el curso de los asistentes, así como del trabajo práctico que realizarán.

En el curso de Torrelavega se utilizaron todas las herramientas propuestas desde la Subdirección, adaptándose a las posibilidades reales del contexto. Así, por ejemplo, en varias sesiones se pidió a varios compañeros asesores/as de los CEPs de Cantabria, actuaran como evaluadores externos siguiendo un guión elaborado por el Director y la Coordinadora con el asesoramiento de Javier Argos (UC) experto en temas de evaluación educativa.

La propia Subdirección tenía planteado un amplio programa de evaluaciones que comprendía la evaluación de:

- Los pre-diseños de los cursos. Análisis que realizaba la propia Subdirección y posteriormente se discutían en la reunión previa con todos los responsables de los cursos.
- Los informes de los directores/coordinadores. En Cantabria, este informe “bebía” de todos los elementos diseñados para la evaluación:
 - Impresiones de los asistentes.
 - Evaluaciones de los asistentes.
 - Informes de los ponentes de cada una de sus sesiones.
 - Observadores externos.
 - Observaciones de los propios responsables.
 - Cuestionario previo y final.
 - Reuniones al final de cada fase.
 - Informe del Servicio de Inspección Educativa sobre la incidencia del curso en cada uno de los centros.
- Los informes de las Unidades de Programas Educativos.
- Las evaluaciones de los propios asistentes, que, en el caso del curso de Torrelavega, están compuestas de los siguientes elementos:
 - Cuestionario previo.
 - Evaluación de sesiones. Cada día, dos de los asistentes de forma rotatoria, rellenaban una plantilla preparada para observar las sesiones de acuerdo con los elementos que se querían evaluar en cada caso.
 - Cuestionario final.
 - Evaluación del grupo.
 - Memoria final.

Por último, desde la Subdirección de Formación del Profesorado se daban unas pautas sobre la elaboración de las Unidades Didácticas (trabajo práctico), tratando aspectos como su carácter experimental, su necesaria conexión con el Proyecto Curricular, etc.

Como último elemento sustancial de la evaluación y del diseño del curso, y a pesar de que el trabajo práctico se iba a realizar en grupos, se exigía que cada participante presentara una memoria individual en la que reflejara la puesta en práctica de la unidad en su aula. Ello cerraba el círculo y permitía una reflexión individual, adaptada a las circunstancias concretas de cada centro y cada aula, que debía suponer un escalón más en el proceso de análisis de la puesta en práctica.

Un último apartado de estas Directrices se dedicaba a lo que debían ser los “*Materiales de apoyo*” del curso. Estos materiales estaban planteados como “*un soporte y un estímulo para propiciar procesos de reflexión sobre la práctica profesional*”.

Desde la Subdirección se señala que para los cursos del 93/94 existen materiales relacionados con las Ciencias de la Naturaleza, se están trabajando los de Educación Primaria y se inician los

de Matemáticas. Por tanto, no había materiales de apoyo para este curso ACD-A de CCSS. Sin embargo, en el curso de Cantabria se suplió esta carencia de modo que los asistentes, al inicio del curso tuvieron a su disposición los siguientes materiales:

- Epistemología (10 artículos)
- Didáctica de las CCSS, Geografía a Historia (10 artículos)
- Formación del profesorado (4 artículos: A. Pérez; M. A. Santos Guerra; R. Porlán Ariza y J. Martínez Bonafé)
- Las nuevas corrientes historiográficas y sus aplicaciones didácticas. (Selección documental realizada por Elena Hernández Sandoisca y Juana Anadon -UCM- 19 documentos)

Estos materiales constituían una fuente de recursos para los asistentes y podían facilitar la labor de los ponentes que podían apoyarse en ellos y descargar así de contenido informativo sus intervenciones.

El diseño del curso contemplaba los siguientes apartados: análisis del contexto, la justificación y objetivos de la actividad, la selección y secuenciación de los contenidos, los principios y pautas metodológicas y el tipo y procedimientos de evaluación.

El análisis del contexto no suponía un despliegue de recursos específicos para obtener datos numéricos ad-hoc, ya que se partía del conocimiento por parte de los Centros de Profesores y más en concreto de los responsables destinados a dirigir estos cursos ACD-A de esos aspectos. Sin embargo, había que hacerlos explícitos para tenerlos en consideración por lo que se sugería recabar información de los responsables de organizar actividades del área en el pasado, así como mediante el análisis de la documentación de esos cursos. En nuestro caso, dada la circunstancia de los años de trabajo como asesores del área en nuestra provincia de los responsables del curso, nos fue relativamente sencillo este análisis para cuya confección tuvimos presentes estas fuentes de información:

- Los documentos de detección de necesidades de los últimos cursos de los que disponíamos en los CEPs.
- El informe realizado por Juan Carlos Zubieta y Teresa Susinos sobre *Las Satisfacciones e Insatisfacciones de los Enseñantes*, CIDE 1992.
- La encuesta desarrollada por la Dirección Provincial de Educación de Cantabria durante el primer trimestre del curso 1992/93, sobre las necesidades de formación del profesorado en toda la Provincia.
- Las sucesivas aportaciones que se vinieron realizando a través de los Planes Provinciales de Formación del profesorado de Cantabria.
- Las necesidades derivadas de la progresiva implantación de la LOGSE en los distintos centros de nuestro ámbito.
- Las apreciaciones y valoraciones de los asesores de CCSS, especialmente de la Coordinadora y el Director del curso.

Partiendo de que nuestras afirmaciones pudieran tener una componente subjetiva, toda esa información hizo que se “dibujara” de esta manera el contexto para plantear el curso ACD-A:

“La gran mayoría del profesorado opina que sus compañeros poseen una preparación científica buena o muy buena (70,6%), mientras que, cuando se pregunta al profesorado por el nivel de conocimientos pedagógicos de sus compañeros, se obtiene una valoración menos positiva (45,1%). Igualmente es importante resaltar que más del 80% del profesorado reclama como necesaria una formación didáctico-pedagógica para dedicarse a la docencia y que un 87% piensa que la docencia requiere una actualización constante de conocimientos (Susinos y Zubieta)”.

“El planteamiento institucional busca un modelo de profesor que investigue en el aula, planifique en equipo, fundamente teóricamente su trabajo, sea capaz de elaborar proyectos y de evaluar el proceso de aprendizaje. Por eso, las propuestas de formación permanente del profesorado deben contemplar, en primer lugar, una formación continua del profesorado basada en una práctica que parta del trabajo cotidiano del aula y de las necesidades concretas. Esta formación permitirá la elaboración de proyectos curriculares lo suficientemente fundamentados para que su desarrollo en el aula sea eficaz. Ha de ser una formación que ponga el acento en los grupos de profesores, en el trabajo en equipo.”

“Las necesidades detectadas apuntan a la actualización científica en el área o asignatura, especialmente para el profesorado vinculado al nivel de secundaria o con expectativas de estarlo en breve; actualización didáctica en el área; potenciación del trabajo en equipo y formación en dinámica de trabajo cooperativo; conocimiento sobre procedimientos, estrategias y técnicas de diseño y desarrollo curricular;...”

“En nuestro trabajo desde las asesorías de formación, detectamos dificultades en la atención a la diversidad del alumnado; fundamentación teórica de la práctica; secuenciación significativa de contenidos; evaluación de los aspectos actitudinales y procedimentales; inadecuación de los contenidos y metodología de la enseñanza a los cambios y dinámicas sociales; incompreensión de la necesidad del estudio de las CCSS en los niveles educativos obligatorios por parte de grandes sectores de la sociedad, lo que redundará en una insatisfacción por parte de los docentes.”

Ese análisis de contexto fue nuestro punto de partida para justificar nuestra propuesta.

Los diseños de los cursos ACD-A partían del análisis del contexto concreto en el que se iban a celebrar, y las conclusiones de este análisis nos llevaron a centrar el trabajo en tres aspectos básicos que creíamos englobaban todo lo que habíamos percibido: actualización científico - didáctica; potenciación del trabajo en equipo y cooperativo; procedimientos, estrategias y técnicas de diseño y desarrollo curricular.

Desde el ministerio, se exigía también que el pre-diseño fuera completo (“...contemple todos y cada uno de los apartados del guión, de cara a poder contrastarlos en la reunión de marzo y hacer posible la mejora de lo planteado”) también se deja claro que ese pre-diseño debe hacerse con planteamientos flexibles ya que había que tener muy presentes el feedback con los participantes y las iniciativas que de ellos puedan surgir para su implicación en la realización del curso.

Se exigía diseñar el curso de manera rigurosa respecto a los planteamientos que se contemplaban en las instrucciones generales de esta modalidad de formación, pero con la flexibilidad suficiente en ese diseño que permitiera dar cabida a la implicación de los participantes.

Volviendo a la fase de pre-diseño. Según fueron asignados Director y Coordinadora por la Dirección Provincial, a propuesta de los Centros de Profesores de Cantabria, se realizó un trabajo inicial, a nuestro entender importante, para presentar el correspondiente pre-diseño del curso con la justificación de dicha propuesta al MEC.

De la justificación de la propuesta de curso ACD-A nos parece interesante resaltar estas premisas que se planteaban en dicha propuesta:

- *“... la formación del profesorado debe ser teórico-práctica, sin cargar excesivamente los tiempos de exposición, lo que, por otra parte, es manifiesto que imposibilita la necesaria reflexión sobre los temas tratados en cada sesión, y, además, permitiría la imprescindible relación entre los asistentes y su trabajo en grupo.”*
- *“...este curso apuesta por no demasiadas intervenciones, solamente una cada día, e incluso, algunas podrán contar con dos días de exposición y trabajo presencial, lo que, a su vez, determina que sea imposible una transmisión dialéctica del ponente durante las cinco horas.”*
- *“Con esta organización será mucho más fácil negociar con los distintos ponentes los tiempos dedicados al trabajo en grupo y a la reflexión de sus aportaciones, al no verse constreñidos a dos horas y media de exposición.”*
- *“De esta forma también creemos que respondemos a la demanda de relacionar la teoría con la práctica, pues al dedicarse unos tiempos para la reflexión de todas las ponencias, su asimilación será más provechosa y se entenderán mejor las relaciones entre la teoría y la práctica.”*
- *“Las necesidades que se puedan apreciar en la reunión previa con los asistentes y en las evaluaciones de la primera y segunda fases, además de las apreciaciones que se pueden recibir a lo largo del desarrollo del curso, serán la base para el diseño de las intervenciones que se lleven a cabo durante la tercera fase del curso. La estructura que hemos planteado nos permite contar con reservas económicas para intentar incidir, en la medida de lo posible, en los elementos que consideremos necesarios en ese momento.”*

No “dar más materia” sino procurar la reflexión de los participantes sobre su práctica, demandando a los ponentes una mayor implicación en el proceso del curso ya que debían preparar materiales para trabajar con los participantes, actividades para desarrollarlos, darles pautas para incluirlos en las posibles Unidades Didácticas, “alimentar” el trabajo de cada grupo en su sesión (y, en caso de necesidad, incluso posteriormente), etc.

Una vez estudiadas las características generales de los cursos ACD-A, procede pasar a conocer las opiniones y aportaciones de los participantes en dicho curso que se deducen de la encuesta

que se les pasó antes de comenzar la actividad, en la reunión previa que se hizo con ellos. Por varias razones, para saber si están en consonancia con las conclusiones previas que los responsables del curso tenían de la situación del profesorado de Cantabria, y por constatar cómo sus opiniones pudieron influir el concreto desarrollo del curso.

Los profesores que participaron en el curso ACD A fueron veinte de los que dos eran de Bachillerato, siete de Secundaria, diez de Primaria y uno sin especificar su puesto de trabajo.

Todos ellos obtuvieron la certificación que acreditó su participación en el desarrollo del curso.

Para conocer sus expectativas se les planteó una encuesta en la sesión de presentación que constaba de dos partes. En la primera se les entregó un cuestionario previo a conocer el contenido del curso y en la segunda, otra una vez realizada la propuesta que se iba a desarrollar. Se pretende trasladar, lo más literalmente posible, incluso empleando sus propias palabras, sus reflexiones e inquietudes ante un curso que por sus características exigía un compromiso de participación, trabajo y reflexión durante el verano y que continuaba a lo largo de todo un curso escolar. Se ha evitado interpretar o valorar sus respuestas, dejando explícito su contenido.

Se les preguntó sobre su **motivación** para participar en esta modalidad de larga duración. Sus respuestas indicaban que: *querían conocer mejor la Reforma Educativa, y el perfeccionamiento en el desempeño de su tarea; adquirir más seguridad en el manejo del aula especialmente por parte de aquellos que se acababan e incorporar a las tareas docentes; actualizarse en el área y cubrir las carencias en la metodología para elaborar las unidades didácticas; renovar el discurso didáctico; evitar el reproducir rutinariamente un año detrás de otro las mismas prácticas. También valoraban el intercambio de experiencias con otros compañeros y el interés por las ponencias programadas. Excepcionalmente, la adquisición de créditos y la preparación de las oposiciones.*

En cuanto a sus **expectativas** a la hora de acudir a un curso de estas características destacaban: *poder trabajar en equipo con los compañeros de profesión; acceder a los contenidos propios del Área; conocer la nueva forma de trabajar las unidades didácticas; hallar repuestas a esas necesidades de cara a la praxis; ampliar el campo de temas a llevar al aula o al menos reflexionar sobre su posible inclusión en el programa; conectar el área de sociales con todo lo demás... en definitiva conseguir renovación pedagógica.*

También se les inquirió sobre **ventajas** en este tipo de curso y sus limitaciones.

En el apartado de ventajas consideraban: *el hacerlo alejado de la actividad diaria escolar; disponer de tiempo suficiente para profundizar más en los temas; poder participar y trabajar en equipo; abordar el enfoque de temas actuales de cara a la puesta en práctica para acercar al alumno la realidad social en la que se verá inmerso; nuevas sugerencias para trabajar abarcando aspectos diversos; el seguimiento a lo largo de un curso podía permitir madurar las ideas y proyectos e incluso cambiar concepciones previas.*

La mayoría de los encuestados veía ventajas al participar.

Por el contrario los **inconvenientes** tenían que ver con el momento: *final de un curso escolar y en verano, ocupando el momento de las vacaciones escolares. Al ser de larga duración que pu-*

diera ser monótono e incluso tedioso; que unas ponencias resultaran excesivamente largas y otras cortas por el interés suscitado. También mostraban temor a que se tocaran temas lejanos a la práctica escolar y que resultaran poco prácticos. Manifestaban la dificultad en la elaboración de una unidad didáctica. Apuntaban el riesgo de que surgieran obligaciones ineludibles que impidieran la asistencia que debía ser continuada e ininterrumpida en las dos semanas siguientes al momento de realizar la encuesta.

Otra pregunta que se les formulaba era **qué son para ti las Ciencias Sociales**. Las respuestas fueron dispares y en algunos casos se eludió responder. Se decía que: *era el conocimiento del entorno a través de todos los procesos que han llevado a su configuración; ponían en contacto con el mundo que nos rodea abarcando un campo muy amplio que comprende el estudio, la lectura, la investigación; la aproximación al medio desde el pensamiento; aquellas ciencias que tratan del ser humano en cuanto a su relación con el entorno (incluidos sus semejantes) estudiado en sus dimensiones temporal (historia) y espacial (geografía), incluyendo también la antropología, economía, demografía, sociología, ecología,...* Se apuntaba que: *es el Área del currículo que más puede incidir en la formación humana de los alumnos. También que: es un área que de alguna forma engloba y puede ser punto de partida para todas las demás; forma de entender la vida, que nos da el estudio de temas con un alto grado de interés; un medio para desarrollar la crítica constructiva; un área de la enseñanza que abarca la realidad humana y social desde diferentes aportaciones de las ciencias (historia, geografía, economía, antropología, sociología, arte, religión,...).* Se contempla como: *algo vivo que aunque para su estudio lo tengamos que aislar en etapas, éstas están relacionadas y la mayoría de cosas se pueden trasladar a los tiempos que vivimos; un compendio del saber sobre el ser social y el tiempo en su proyección histórica; las que sirven para estudiar y comprender el funcionamiento de las sociedades en función y relación con el medio, de modo que posibiliten la capacidad de contraste y el juicio crítico, complejas por la cantidad de elementos que combinan.*

Alguno marcaba su disenso con el concepto de Ciencias Sociales porque lo veía como algo un tanto confuso y prefería hablar más disciplinarmente, de Historia en concreto y de una serie de ciencias que ayudan a comprenderla, o de Geografía...

A continuación se les preguntaba sobre **el papel que deben desempeñar las Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria**. Opinaban que: *dentro del proceso formativo global han de ser una parte más; deben "socializar" al alumno, acercarle a crear y experimentar, a interpretar el mundo y el hombre, a valorarlo y mejorarlo; papel privilegiado por cuanto debe afectar a la realidad existencial de los mismos alumnos; fundamental, pueden vertebrar al resto de las áreas, pues son la vida y el pensamiento de los hombres; investigación y localización, reflexión,...; básico y fundamental en la formación integral del alumno/a; la formación de actitudes cívicas, de tolerancia, respeto, de responsabilidad en lo colectivo, de solidaridad, etc. son objetivos que debe perseguir la Enseñanza de las Ciencias Sociales; deben ser el tronco de toda la formación ya que conectan con el presente real, hacen conocer el pasado y "aproximan" el futuro; forma parte de nuestra vida, es algo que transmite diversas formas de ver o hacer a lo largo del tiempo; deben jugar un papel globalizador, coordinado con otras materias; permitir al*

alumno conectar, además de con lo mas cercano, con lo que aparentemente quede fuera de su mundo, buscar conexiones y desarrollar la capacidad crítica y el compromiso social.

Y su valor formativo. En muchas de las respuestas a la pregunta anterior se destacaba el valor formativo de las Ciencias Sociales, pero al preguntar directamente sobre esta cuestión se recalca este aspecto: *valor integral en el proceso de formación humana de los alumnos y de la sociedad en su conjunto; enseñar a pensar, a debatir, a respetar a otras personas e ideas, a conocer diversas civilizaciones, formas de actuación distintas, mundos diferentes...; pueden contribuir a desarrollar el pensamiento lógico del alumnado, la comprensión del complejo y cambiante mundo que nos rodea y a desarrollar las virtudes de la tolerancia y solidaridad; preparan para la vida, proporcionan distintos puntos de vista, enseñan a ser crítico; gran valor formativo dentro del campo de las humanidades; contribuyen a que el alumno se conozca mejor así mismo y su pasado, sus raíces, su medio físico, para entender el momento presente y proyectarse con sentido en el futuro que le toque vivir; tienen una serie de valores que el alumno aprende y practica; aprende a convivir, dialogar, respetar, socializarse...; conocimiento de la realidad, información y concienciación ante los grandes problemas de la humanidad para dar respuestas. También se apunta que: el valor está en concienciar, participar, opinar, criticar, compromete; contribuyen a la formación integral del alumno: juicio crítico, escala de valores, conocimiento del espacio y del tiempo, etc.*

Dos de los profesores encuestados disientían de esas apreciaciones. Uno manifestaba que *era escaso, que se utilizaba como medio de fortalecimiento de la memoria y la repetición.* Otro opinaba que *era escaso sobretudo baremando aspectos como intereses, posibilidad de trabajo, vida social, etc.*

En las siguientes cuestiones se les proponía una mirada a su desempeño profesional. Se les preguntaba cómo se veían **como profesor/a del Área**. En general tenían una visión positiva en sus respuestas, como se puede apreciar a continuación: *Con ilusión en el trabajo de cada día en el aula y con ganas de mejorar la metodología; interesado por los cambios, tolerante y firmemente convencido de la necesidad del trabajo en equipo; entusiasta y animador de una materia que trata de suscitar interrogantes, de detectar problemas, de buscar soluciones, explicaciones, causas, etc.; interés no sólo en transmitir conocimientos sino que el alumno se forme; experiencia enriquecedora en la que se ha estimulado al alumnado; a gusto, con ganas de trabajar y de ser útil para los alumnos en la búsqueda de nuevos conocimientos, en vista a una mejor comprensión de la realidad histórica.*

No obstante unos pocos profesores mostraban: *su inseguridad; su poco encaje en el área, prefiriendo áreas de actuación más concretas como la Historia; descolocado al ser la primera vez que imparte el área; inexperto y sobretudo que se me van negando las oportunidades de impartirlo; incompleto por falta de formación didáctica y poco organizado por falta de formación metodológica.*

A continuación se les interpelaba sobre su **concepción epistemológica** en las diversas disciplinas del área. Más de la mitad de los encuestados no respondieron a esta pregunta.

Las respuestas de los restantes eran muy diversas y ocasionalmente confusas: *más cerca de la concepción marxista de análisis de la Historia, como método hipotético-deductivo y por tanto de interpretación crítica pero sin maximalismo ni dogmatismo; Historia “total”, ya que por formación soy historiador o mejor profesor de historia; con muchos matices podría definirme como neomarxista en lo que respecta a la Geografía (geografía radical) y a la Historia, en cuanto al Arte, que conozco menos soy partidario de enfocarlo como tal Arte y no como Historia del Arte; en Secundaria Obligatoria veo con interés el constructivismo; en el Bachillerato (actualmente caso de COU) la profundización de los temas me acerca a simpatizar con el Cognitivismo, Humanismo; de aquellas que tienen como punto de mira el interés de la verdad en un sentido transformador de la historia (marxismo, humanismo, corrientes radicales y progresistas); el Marxismo todavía tiene cosas que decir; Concepción materialista de las Ciencias Sociales; en este aspecto mi concepción no es académica, sino ecléctica al menos en Historia, ya que suele aburrir mucho a los alumnos, y claro es la Historia contada por... Suelo utilizar una concepción analítica, pero no siempre; desconozco “mucho” todavía y no me atrevería a suscribir una concepción determinada de las Ciencias Sociales.*

En el apartado referido a la **relación entre el valor formativo que se asigna al Área y la metodología a emplear** el profesorado participante opinaba que sí, aunque expresado de múltiples maneras: *cualquier área tiene su metodología; el método adecuado es el camino para acercar y asimilar el “contenido”; el método es posiblemente más importante que el contenido de nuestra área; metodología adecuada para formación del pensamiento social; creo que sí, pero yo, sin duda cuando lo he hecho he caído en los modelos memorísticos-tradicionales y en el individualismo moderno; la metodología es una herramienta para la búsqueda de un fin. Lo importante es este último, el método es un elemento auxiliar; absolutamente. Si hacemos unas Ciencias Sociales memorísticas, repetitivas, aburridas, nunca estimularemos nada ni los alumnos desarrollarán otras capacidades que la memoria. Una metodología activa, variada, constructivista (parcialmente) participativa, irá más en la línea que defendiendo; unos contenidos presentados por medio de una buena metodología llegan a interesar al alumno/a. De lo contrario, los contenidos “resbalan” y no forman al alumno/a; parte del mensaje se desliza en el método; la formación de los alumnos y el conocimiento del área dependerá de la metodología utilizada; si de lo que se trata es de formar, la metodología será diversa dependiendo del tema y del tipo de alumnos; si existe una relación, aparte de la metodología, la implicación personal, que sientas y vivas lo que dices y esto de forma adecuada; el método es fundamental para conseguir que el alumno capte lo que queremos hacer llegar; no se si se consigue utilizar la metodología más adecuada; ha de ser una metodología que sirva al alumno para manifestar sus vivencias y sus experiencias.*

Por último se les preguntaba **si los aspectos teóricos que has reseñado se corresponden con tu práctica de aula**. No respondieron cuatro de los consultados; otros seis contestaron que sí y dos que no siempre, pero sin explicarlo. El resto intentaba justificar su situación: *no siempre, aunque intento mejorar mi metodología con técnicas que puedan hacer más atractivos y motivadores los contenidos; actualmente no imparto y creo que no lo he sabido hacer bien anteriormente; he tratado de que así sea, veo que en parte lo he conseguido, aunque las contradicciones son inevitables; sí, con algunas variaciones que se introducen sobre la marcha; creo que sí, pero por eso*

estoy descontento, o mejor dicho no estoy satisfecho con la práctica diaria. Se mejora día a día pero es necesario un “empujón” teórico-práctico como este; me preocupo en la medida de lo posible en llevarlo en la práctica, pero según las circunstancias no siempre se consigue; intento aplicar lo poco que conozco, me resulta muy complicado, sobretodo en cuanto a la diversificación. La teoría a veces es muy difícil llevarla a la práctica.

Cuando los asistentes terminaron de elaborar el contenido de la encuesta, se les explicó la programación diseñada para el curso en sus diversas etapas: en julio, en setiembre y a lo largo del siguiente curso escolar. A continuación se les requirió responder a la segunda parte de la encuesta, plasmando sus impresiones, problemas, contexto de trabajo, clima de centro,...

La primera cuestión indagaba **si después de la presentación tenían las mismas expectativas o si habían incorporado alguna nueva**. Respondieron: cuatro profesores que las mismas que tenían; uno respondió que no, sin entrar en explicaciones. Otros matizaron su respuesta como a continuación se detalla: *han mejorado al conocer el contenido del mismo y ver que coincide con la idea que yo tenía del mismo; un mayor convencimiento del por qué y cómo voy hacer el curso; he reforzado las expectativas que ya tenía; me tranquiliza pensar que se haya intentado hacer prioritarios los aspectos prácticos a los teóricos; la expectativa principal: la elaboración de la Unidad Didáctica en equipo; que nos ayuden mucho en algo que no hemos hecho nunca: elaboración de una Unidad Didáctica, elaboración de la memoria final y el diario del grupo. El resto no contestaron.*

A continuación se les proponía que reflejaran **las ventajas de la planificación del curso**. La mitad dejó en blanco la respuesta. Los que contestaron destacaron diversos aspectos que les interesaban personalmente: *que aparecen nuevos temas, abordables desde las Ciencias Sociales: pobreza, situación actual, crisis, ... Se combinan aspectos teóricos profesionales y educativos y experiencias de compañeros docentes; posibilidad de trabajar con materiales elaborados: formación en la práctica; la aplicación, la puesta en marcha de proyectos concretos; yo creo que al adaptar su planificación al curso escolar va a repercutir positivamente en el desarrollo de la programación del Área en el Centro; estructurado y secuenciado; su ordenación pasando de lo teórico a lo práctico; la variedad de enfoque; mantengo una actitud expectante; evitar la improvisación. Búsqueda de la innovación: no acomodarse a un patrón fijo o modelo único; la buena disposición del Director y de la Coordinadora del curso; lo de hacer las cosas a su debido tiempo y el aprovechamiento del tiempo.*

Se les preguntó sobre **qué problemas encuentras para su desarrollo**. De nuevo la mitad dejó la respuesta en blanco. Las contestaciones reflejaron: *la inexperiencia en la elaboración de una Unidad Didáctica; quizás el proceso va a ser muy largo; las personales derivadas de la voluntad personal de trabajo; excesivamente largo y la coordinación entre los miembros del grupo; la disparidad de los participantes; posibilidad de relación con otros compañeros por problemas de horario; desconfianza en principio de los aspectos didácticos en las conferencias de los profesores de Universidad, en general parecen conocer una realidad que no practican (quizás porque no pueden).* Tres profesores contestaron que no veían ningún problema.

Al solicitarles que hicieran las **consideraciones** que estimaran oportunas respecto a la **planificación y desarrollo del curso** tan sólo cuatro profesores incluyeron comentarios como: *me interesan los productos del curso, las unidades y el material que seamos capaces de crear; demasiado heterogéneos; quizás se nos debiera haber dado alguna oportunidad para opinar qué ponencias nos hubieran interesado más, sugerencias; Nos hemos encontrado todo planificado; parece muy pronto la realización del diseño para enero porque una elaboración conlleva muchas sesiones de reunión.*

A continuación se les pedía el **contexto de su trabajo docente**: datos del centro docente, contexto socio-geográfico, ubicación; entorno socio-familiar; público y privado; número de unidades y recursos.

La mayoría pertenecía a la red pública, salvo tres profesores que trabajaban en la privada concertada. Participaron cinco profesores de Instituto de Bachillerato y el resto impartía en la EGB. Sus centros estaban localizados en Santander y periferia; Reinosa; Liérganes; Torrelavega y Comarca del Besaya; Colindres y Comarca del Asón y Solares. El número de alumnos era muy desigual ya que había centros de bachillerato con unos mil alumnos y centros de EGB con 8, 17, 25 unidades... El alumnado procedía del mundo rural y urbano en los centros que eran cabecera de comarca y urbano en Santander o Torrelavega. Las familias eran de extracción social media-baja o baja y que en opinión de algunos profesores, tenían en muchos casos poca preocupación por los rendimientos escolares de sus hijos. En cuanto a los recursos también las repuestas fueron muy desiguales, ya que unos centros contaban con abundantes medios y otros con muy pocos.

También se les preguntó sobre el **clima de centro**. La mayoría destacaba las relaciones cordiales entre compañeros y normales con la Dirección. Sus centros estaban abiertos a la Comunidad. Dentro de este apartado se les encuestaba sobre las **actitudes ante la innovación educativa** que se recoge a continuación: *buenas; rechazo, dudas, poca aceptación pero en todo caso hay interés por conocer; positiva, hay interés y también miedo, temor...; reticencia. Se alaba la “insularidad docente”; en muchos casos muy buena, en otros “pasota”; las actitudes oscilan desde la crítica de la innovación, pasando por la indiferencia hasta su defensa total; no muy positiva del profesorado. Existen reticencias a toda innovación.*

Por último se indagaba por los **elementos descritos del centro que favorecerán vuestro aprovechamiento del curso, fundamentalmente en la fase práctica**. Las respuestas apuntaban: *a los recursos educativos del entorno; el aula, la biblioteca, sala de audiovisuales, el seminario de Geografía e Historia (otros seminarios), el entorno del centro y la propia localidad; recursos, relaciones y apertura; los alumnos reciben bien las nuevas experiencias; el clima del centro; el grupo de segunda etapa es el más colaborador a innovaciones; el colegio dispone de recursos suficientes; trabajar con un tipo de alumnado problemático, poco motivado; la dirección está dispuesta a ayudar a los profesores en todo lo que necesiten: apoyo, medios materiales, tiempo...; la receptividad que existe; Amplias aulas, buenos patios y polideportivo.*

En cuanto a los **elementos del centro que lo dificultarán**: *la falta de credibilidad ante la Reforma educativa; el propio alumnado y el material; la insularidad y el poco apoyo de dirección;*

el que no haya un clima más favorecedor; la carencia de algunos recursos; las limitaciones económicas; ¿los propios compañeros?

Finalmente se les proponía que mencionaran **sus reflexiones, interrogantes, problemas**. Contestaron tres profesores, tal como se recoge a continuación: *lamento recordar que no se tenga prácticamente en cuenta nuestro esfuerzo en periodo de vacaciones. Personalmente que se me vayan cerrando las puertas a impartir el área en un espacio para el que puedo tener la titulación requerida; ¿tengo alguna posibilidad futura de impartir el área de Sociales en el primer ciclo de Secundaria? ¿Es posible que siendo definitivo y que con una formación adecuada y doce años de experiencia todavía tenga que formular la pregunta anterior? No se relaciona con la estructura del curso pero sí con las expectativas del profesor; me parece interesante en sí la elaboración de una Unidad Didáctica, su aplicación y evaluación. Espero conocer mejor los planteamientos de la Reforma Educativa. Me parece negativo el rigor del 85% necesario para obtener el certificado, independientemente de las causas que pudieran justificar la ausencia algún día. Somos adultos, asistimos voluntariamente y en un curso puede uno tener imponderables que dificulten la asistencia a alguna sesión. El 85% es la Espada de Damocles. Me parece muy negativo que el MEC no subvencione el curso, habiéndolo hecho anteriormente. ¿Por qué unos si y otros no? ¿Piensan aplicar la Reforma sin dinero?*

Hasta aquí la información facilitada por el profesorado asistente, que fue muy útil para organizar el curso y que, pese a todos los interrogantes expresados, se fue desarrollando entre julio de 1993 y junio de 1994.

Como se ha mencionado anteriormente, los cursos ACD-A se desarrollaban a lo largo de un año en tres Fases. Este fue el diseño previo inicial para cada Fase, al que ahora añadimos lo que realmente ocurrió y las razones por las que se trató cada contenido y cómo se hizo, obviamente con un peso importante de los resultados de la encuesta previa que acabamos de ver.

1ª Fase (29 de junio – 16 de julio, tres semanas)

Como es lógico, algunas de las sesiones previstas cambiaron su denominación inicial por la necesidad de adecuarse al perfil de los ponentes que las iban a desarrollar y, sobre todo, por la finalidad declarada de que la perspectiva práctica estuviera presente en todas ellas. Además, también hay que señalar que como también es fácil de suponer, muchas de las sesiones previstas cambiaron la fecha inicialmente prevista por otra que fuese posible tanto para los diferentes ponentes como para la organización general del curso.

- 29 de junio Inauguración del curso (...)
 - Dinámica de grupo para conocerse e ir explicitando ideas en común, en torno a un tema que podría ser la Aportación de las CCSS a la enseñanza. Puesta en común y conclusiones (que serán tenidas en cuenta para la realización del informe sobre el curso, y serán comparadas con las que se expongan en las sesiones de evaluación)
 - Actividad más informal para ese primer contacto: visita al Complejo Educativo de Viérnoles (CREU, Equipos interdisciplinares, Aula de Educación Ambiental,...)
 - Aperitivo final.

La idea fundamental de esta sesión era empezar el curso con una actividad “relajada” que permitiese la interacción entre los participantes y entre éstos y los responsables del curso, desde el primer día, para hacer posible una de las finalidades más importantes del curso, fomentar el trabajo en equipo.

- 30 de junio: *“La necesidad del PEC y del PCC, desde una perspectiva práctica”*

En realidad los contenidos de esta sesión prevista se llevaron a cabo el día 5 de julio y no el 30 de junio. Además se concretó en *“Como tomar las decisiones relativas al cómo enseñar en el P. C. de Etapa”*. Es decir, el contenido inicial se llevó a cabo literalmente, ya que uno de los problemas fundamentales detectados era la dificultad del profesorado para tomar “decisiones curriculares”, es decir, cómo llevar a la práctica las ideas de la Reforma y las suyas propias.

- 1 y 2 de julio: *“El aula como un lugar de investigación para los alumnos”*

Estas sesiones se llevaron a cabo los días 12 y 13 de julio. La finalidad de estas sesiones era la de integrar la metodología en el proyecto curricular y en el aula, como siempre con una componente práctica muy acentuada, máxime si tenemos en cuenta el tiempo que se dedicó en ellas al trabajo de grupos.

- 5 y 6 de julio: *“Justificación de una Secuenciación y su Concreción en Unidades Didácticas”*

Estas sesiones se hicieron en una sola, el día 14 de julio. Concretamente se utilizó a una ponente que trabajaba en secundaria y que estaba haciendo su tesis doctoral sobre la secuenciación en CCSS, con lo que, de nuevo, aunábamos teoría y práctica, dando, además, pie al desarrollo de un concepto nuevo en aquel momento como eran las macrosecuenciaciones, que permitían tener previsto qué y cómo se iba a trabajar un área, por ejemplo, curso a curso, y, con ello, tener un instrumento muy válido para atender a la diversidad, tanto de los alumnos que se retrasaban como de los que se adelantaban, pues ya estaba previsto qué hacer en cada momento del desarrollo didáctico.

- 7 de julio: *“Introducción de los Temas Transversales en el Curriculum”*
- 8 de julio: *“Ejemplos de Temas Transversales y su secuenciación en toda la etapa secundaria”*

Estas dos sesiones se llevaron a cabo los días 6 y 7 de julio y se concretaron en dos ejemplos de Unidades Didácticas de CC.SS. basadas en lo que entonces se llamaban temas transversales, una sobre la *Pobreza en el Mundo* y otra sobre la *Educación para el Desarrollo*. Como en las otras sesiones, lo que intentábamos era trabajar ejemplos prácticos, desarrollados por profesores en activo y que ya tenían un bagaje de experimentación en el aula que había permitido contrastar sus contenidos, su metodología, evaluación, etc. Es decir, proporcionar a los participantes un material ya elaborado para demostrar también que hacer este tipo de cosas era posible.

- 12 de julio: *“Procedimientos en el área de CCSS”*

Esta sesión se realizó en día 9 de julio y con el mismo título. El enfoque de los procedimientos que elegimos era el que inicialmente tuvo en la LOGSE, es decir, los mecanismos intelectuales

que cada persona tiene que poner en marcha para poder hacer cualquier cosa que le requiera una tarea didáctica, más que con el enfoque instrumental de los procedimientos que posteriormente se generalizó, que pasó por utilizar determinados instrumentos a los cuales podríamos denominar “técnicas” más que procedimientos.

- 13 de julio: “*El Seminario de CCSS como lugar de Investigación para el Profesorado*”

Esta sesión, con este mismo título, se realizó el día 8 de julio. Se trataba de reforzar la necesidad de trabajar en equipo, de realizar una investigación educativa permanente, es decir, de adentrarse en las características de la investigación en acción, una de las necesidades de cualquier profesión y mucho más de la nuestra en la que los elementos que cambian son muy numerosos y además lo hacen de una forma constante y bastante rápida.

- 14 de julio: “*Las Nuevas Tecnologías y las CCSS*”

Esta sesión se llevó finalmente a cabo en la tercera fase, concretamente el día 6 de octubre, ya que lo entendimos como un complemento de formación necesario para el correcto desarrollo de las U. Didácticas. Evidentemente, el contenido de la sesión estaba centrado en las posibilidades didácticas de las Nuevas Tecnologías que en aquel momento eran aún muy desconocidas por el profesorado.

- 15 de julio: “*Excursión al Valle de Cabuérniga y Reserva del Saja*”

Esta sesión se llevó a cabo ese mismo día y prácticamente con el mismo título. Las pretensiones de la misma, tal y como figuraba en las recomendaciones de la Subdirección, era la del acercamiento al entorno. Pero, en este caso, quisimos darle una vuelta de tuerca más, centrada, como es lógico, en las materias del área, constatar que el espacio es una construcción histórica del hombre, que es dinámico y, por lo tanto está continuamente cambiando, y que está identificado por una serie de hitos que le dan significado y singularidad, etc.

- 16 de Julio: “*Evaluación de la primera fase del curso*”

Esta sesión sí se hizo este día. La pretensión de la misma era analizar conjuntamente lo que había pasado en esta primera fase con una metodología que combinaba la reflexión individual, la grupal y la de gran grupo. Se iniciaba con una reflexión individual que después trasladaba cada uno a su grupo y a partir de las conclusiones de cada uno de éstos se desarrollaba la sesión de gran grupo. Como es fácil de suponer, esta metodología permite contar con las opiniones y la participación de todos los inscritos en el curso, además de modelarse cada una de ellas a través de las opiniones de los grupos y del gran grupo.

En esta fase, por tanto dedicamos un gran tiempo al contenido de didáctica específica, combinado siempre con la teoría curricular, que en ningún momento quisimos “desmenuzar” pormenorizadamente, puesto que pensábamos que muchos profesores estaban algo cansados de darle vueltas a la fundamentación teórica del currículum.

2ª Fase (una semana, en septiembre)

Esta fase la dedicamos a los contenidos más propiamente científicos con el objeto de que cada grupo pudiese elegir con más elementos de juicio el tema que iba a desarrollar en su Unidad Di-

dáctica. Como se ha mencionado, cada ponente traía, además de un copioso material sobre cada tema, unas actividades preparadas para trabajar con los participantes de manera que la “aprehensión” de los contenidos desarrollados fuese más profunda y con un nivel de potencialidad práctica mucho mayor.

- 8 de septiembre: *“La crisis Económica de Cantabria”*

Esta sesión se llevó a cabo ese mismo día y con el mismo título. La razón de incluir un tema como este en el desarrollo del curso era la gran crisis económica por la que atravesaba España en esas fechas, con más de un 25% de paro y las consecuencias de la gran reconversión industrial que se había hecho y la crisis del petróleo a nivel mundial. Además de ser un tema de total actualidad era una forma de acercar los contenidos de las CCSS al entorno, ya que Cantabria, por su pasado industrial estaba padeciendo especialmente la crisis y eso se vivía en los centros. Obviamente, también se cubría la necesidad de dar “tiempo” a materias que formaban parte del nuevo concepto de área de CCSS y que normalmente no se tenían muy en cuenta como es el caso de la Economía.

- 9 de septiembre: *“La Segregación en los Núcleos Urbanos”*

Esta sesión se hizo el día 10 de septiembre y con el mismo título. Su virtualidad estribaba en profundizar un poco más en las ciudades en general y las españolas en particular y no quedarse en la fachada o la descripción de los espacios urbanos a estudiar. El ejemplo de cómo se segrega el espacio en la ciudad, además de desarrollar temas fundamentales para las CCSS, se acercaba mucho a la pretensión curricular de trabajar los temas transversales, sin olvidar la aplicabilidad a otras muchas realidades sociales y la transcendencia que ello tiene en la vida diaria de los ciudadanos.

- 10 de septiembre: *“Situación en España Hoy”* y *“Situación en Europa en la Década de los Noventa”*

Con la segunda parte del título, por lo tanto centrándose en Europa, se hizo esta sesión el día programado. En su momento consideramos que con las dos sesiones dedicadas a la crisis económica y a la segregación de los núcleos urbanos se cubría una parte del análisis de la situación española, y en cualquier caso, la principal pretensión era la de focalizar en un espacio mucho más amplio que el de España que cada vez iba a tener más influencia en nuestra vida diaria y, permitir, por otro lado, analizar los procesos con perspectivas amplias que permitieron la comparación con el análisis de los procesos a escalas menores.

- 13 de septiembre: *“El Patrimonio Histórico-Artístico de Cantabria”*

Esta sesión se hizo el día marcado y con el mismo título. La ponencia respondía a la necesidad de conocer bien el entorno para valorarlo y poder trabajar sobre él, además de desarrollar una temática que cada vez ha tenido menos peso en los currículos de CCSS como es el arte y el patrimonio.

- 15 de septiembre: *“Etnografía y Antropología de la Región”*

Esta sesión se realizó el día 20 de septiembre y respondía también a dar una visión holística del pasado de los espacios de Cantabria, además de introducir una materia que no se suele trabajar habitualmente en las aulas si exceptuemos algunos días que se dedicaban a cuestiones más o menos folklóricas o conmemorativas.

- 20 de septiembre: “*Tratamiento de la diversidad en el aula*”

Esta sesión se realizó al principio de la tercera fase, concretamente el día 10 de noviembre, como una formación complementaria imprescindible para confeccionar las U. Didácticas, en las que, necesariamente, tenían que contemplar esta realidad. Esta última consideración era lo más importante del contenido de la sesión, que el profesorado asimilara que la atención a la diversidad es una necesidad porque está permanentemente en nuestra realidad de las aulas y no solo aparece cuando hay algún alumno con necesidades educativas especiales. Además, la LOGSE hacía imprescindible tener en cuenta esta realidad y el profesorado aún estaba poco acostumbrado a pensar en estos términos.

- 21 de septiembre: “*Planificación de la Unidad Didáctica*” Trabajo en grupos y Evaluación de la Segunda Fase

Esta sesión se hizo el día 22 y con la finalidad que expresa su nombre, cómo hacer una Unidad Didáctica, enfrentándose ya a los primeros pasos de las mismas, mediante el trabajo en grupos. Además se procedió a la evaluación de esta fase.

Como complemento de formación, tanto desde el punto de vista del contenido, como de la necesidad de saber elaborar U. Didácticas dentro de un contexto general de Proyectos Curriculares, el día 21 de septiembre hicimos otra sesión que inicialmente debería haber estado en la primera fase, *Propuesta de un Proyecto Curricular en Historia del Arte*, que tenía la finalidad de ejemplificar cómo se hace un proyecto global de una materia, además de trabajar un tema importante dentro de las CCSS. También hay que tener en cuenta que se trató de un nuevo ejemplo de Proyecto Curricular con contenidos del área.

3ª Fase (actividades a lo largo del curso académico 93/94)

La tercera fase sólo tuvo cuatro sesiones con ponentes externos, ya que el grueso del trabajo a realizar era el que tenía que hacer cada uno de los grupos, primero elaborando su unidad didáctica, luego experimentándola cada uno en sus aulas y después reflexionando sobre lo que había pasado en cada caso y poniendo en común los elementos singulares que hubiera apreciado cada uno y sacando las conclusiones a que hubiera lugar, y, por último, reflexionando individualmente para confeccionar la preceptiva memoria individual.

Las cuatro sesiones que se hicieron fueron:

- 6 de octubre, *Los medios audiovisuales y las CCSS*, de la que ya hemos hablado.
- 27 de octubre, *Auge y caída del comunismo en Cuba*, introducida por la tremenda crisis que empezaba a experimentar uno de los países aún formalmente comunistas del mundo después de la caída del muro de Berlín y de la incipiente disgregación de la URSS, pro-

ceso que explica buena parte de las vicisitudes por las que ha pasado nuestra sociedad a lo largo del s. XX.

- 10 de noviembre, *La Diversidad en la ESO*, este complemento formativo se introdujo por la demanda de los participantes de profundizar aún más en el tratamiento de la diversidad, tema que, como hemos dicho, estaba aún “muy verde” en los intereses de muchos de los docentes de la época.
- 23 de febrero de 1994, *Evaluación de Unidades Didácticas*, fue otro complemento formativo demandado por los participantes y que se hizo justo en el momento en el que los grupos estaban experimentando las unidades didácticas en sus centros, por lo que su pertinencia era máxima, ya que les permitió adquirir destrezas, técnicas y “filosofía de la evaluación” como para enfrentarse a la tarea que tenían encomendada en ese momento, teniendo en cuenta además que se trataba de una concepción de la evaluación global del proceso educativo y ya no se trataba solo de evaluar al alumnado.

El examen científico para la Conservación y Restauración de Patrimonio Histórico Educativo: el análisis organoléptico.

Scientific Conservation and Restoration of Cultural Heritage Education Exam: the organoleptic analysis.

Ana M. Galán Pérez
Universidad de Sevilla

Fecha de recepción del original: octubre 2014

Fecha de aceptación: noviembre 2014

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo ofrecer un acercamiento a las técnicas de análisis científico del patrimonio educativo, que son previas a cualquier intervención de conservación y restauración, y que el restaurador¹ recoge en su documentación de la pieza a través del estudio pormenorizado de la misma. A menudo, requiere el trabajo interdisciplinar de historiadores, químicos, u otras profesiones que, como en el caso que nos lleva, son el claustro de dirección y profesorado de un centro educativo.

Palabras clave: examen científico, conservación, restauración, patrimonio educativo, documentación.

Abstract

This paper aims to provide an approach to the techniques of Scientific Analysis of the Educational Heritage, which are the first step to any work of Conservation and Restoration. and the techniques the restorer should keep in its documentation of the piece through its detailed study. It often requires interdisciplinary work of historians, chemists and other professionals as, in this matter, the board of teachers and school headmasters.

Keywords: Scientific Analysis, Conservation, Restoration, Educational Heritage Documentation.

¹ El Conservador-Restaurador es una formación de Grado Universitario.

1. Introducción

El contenido que presentamos, ofrece una perspectiva de lo que denominamos “análisis organoléptico”, que forma parte del análisis científico global, frente al análisis científico apoyado en exámenes puntuales y que requieren del soporte del laboratorio físico-químico para ello.

La selección de este primer grupo tiene su sentido en tanto en cuanto son las primeras averiguaciones que se realizan en todo análisis científico. Un segundo paso está originado por la necesidad de conocer algún otro aspecto, como la resolución de aspectos no despejados con el examen organoléptico, el conocimiento de la naturaleza de los materiales o la profundidad de los daños a nivel microscópico, y que tiene que ver con la relevancia de la pieza de la colección educativa estudiada². Y como en toda profesión, la experiencia en la observación a simple vista de piezas didácticas ofrecerá comprobaciones más ajustadas en cuando a la naturaleza compositiva y las patologías de degradación que presentan.

2. Los exámenes científicos globales aplicados al patrimonio educativo

Cuando abordamos el estudio de nuestro patrimonio educativo, la documentación histórica y el estudio científico van de la mano para ofrecer una visión en conjunto de las colecciones didácticas. Por una parte, conocemos su historia, su origen, las posibles transformaciones, modificaciones, movimientos de un centro educativo a otro, etc. que a menudo está acompañado de documentación fotográfica muy útil en la comprobación de su estado de conservación a lo largo de su recorrido vital. Por otra parte, acompañamos la documentación histórica con la documentación científica que ofrece información material de la pieza, sus elementos constitutivos, la técnica de fabricación, la impronta de talleres como los de Emyle Deyrolle o el Doctor Auzoux en sus maquetas.

Esta información comporta en sí misma un estudio en profundidad de la pieza, de su autenticación y caracterización físico-química, pero en el momento que detectamos la necesidad de detener un deterioro, es decir, de emprender un proyecto de conservación y restauración, ambas fuentes, documentación y análisis nos ayudan a caracterizar los materiales, identificar los daños e incluso intervenciones anteriores restauradoras y establecer el proceso más adecuado para su intervención.

² Cabe destacar la analítica aplicada a la colección de modelos del Dr. Auzoux perteneciente a la Facultad de Veterinaria de la Universidad Complutense de Madrid por Microscopía óptica (MO), Microscopía electrónica de barrido en modo electrones retrodispersados (BSE), y Microscopía Óptica de Barrido (SEM-EDX, Energía Dispersiva de Rayos X). Dicha colección fue intervenida por Conservadores-Restauradores de la misma Universidad, y presentado en ponencia en el IV Congreso del GE-IIC en 2009.

A este respecto que atañe a la elección de métodos y técnicas para su conservación, comprenderíamos tanto los materiales utilizados en el proceso de consolidación del soporte, adhesión, limpieza, etc., como aquellos que se van a dar uso para la reintegración en volumen y cromática, y la aplicación de la protección final, y que van a formar parte del modelo anatómico, el microscopio histórico, la cerámica de la sección de arqueología, etc, que presentan faltas o lagunas previas de sus elementos originales³.

Siguiendo a María Luisa Gómez (1998:148):

“La ciencia sirve para diagnosticar alteraciones y determinar sus causas, distinguiendo entre los accidentes naturales y los daños producidos por el hombre, las enfermedades debidas a la fragilidad de los materiales sometidos a un entorno hostil y las causadas por factores intrínsecos de interacción entre los componentes de la propia obra”.

Por ello, no sólo es importante estudiar la colección educativa en su materialidad y patologías, sino conocer su entorno y cómo puede afectar en su conservación. Al estudio del entorno al que está sometido un bien cultural lo llamamos conservación preventiva y su estudio debe ir de la mano del examen científico de la pieza didáctica.

Como comentábamos en párrafos anteriores, según sea el interés en profundizar en el conocimiento de las colecciones educativas, podemos distinguir entre: exámenes globales o de superficie, también denominados no destructivos, y los exámenes puntuales a partir de muestras tomadas de piezas como la maqueta botánica, el herbario, o el modelo de escayola, y que supone casi siempre una pequeña modificación o pérdida. Por tanto, análisis no destructivos y análisis destructivos son la primera diferenciación del estudio físico-químico de la pieza.

Ante una colección histórica educativa, el primer paso siempre será el inventariado⁴, el estudio y catalogación, y la elaboración del mapa de ubicación física. De una parte, generaremos las bases de datos pertinentes, así como las fichas de identificación que permitan seguir estudiando la colección paulatinamente, y de otra, un mapa del centro educativo identificando donde se exponga o almacene dicha colección.

El examen global parte del conocimiento en conjunto de la colección, y una primera consideración de la disposición de las aulas, salas de reservas, trasteros, sus fuentes de calor y frío, las salidas de agua y diversas tuberías e instalaciones, junto a la revisión de armarios, planeros, ca-

³ Todo ello siguiendo el Decálogo de criterios de Conservación-Restauración de E.C.C.O. La Confederación Europea de Organizaciones de Conservación y Restauración, de la que España forma parte desde el año 2011 a través de la Asociación de Conservadores-Restauradores de España, A.C.R.E. <http://www.ecco-eu.org/>
<http://asociacion-acre.com/>

⁴ El proceso de documentación de las colecciones didácticas está siendo desarrollado en profundidad por María Dolores Ruiz de Lacanal, profesora del Grado en Conservación y Restauración de la Universidad de Sevilla.

jas, vitrinas, etc. van a proporcionarnos una información esencial en cuanto a lo que la conservación preventiva⁵ se refiere.

De nada nos sirve intervenir una maqueta geológica o un modelo anatómico, si el lugar donde se ubica y al que va a retornar no es el idóneo⁶. Por tanto, un primer paso en el análisis científico constituye el conocimiento del entorno y la modificación del mismo si ello fuera necesario.

Los métodos de análisis no destructivos, es decir, los exámenes globales o de superficie aplicados al estudio del patrimonio cultural se basan en general en el empleo de radiaciones tanto visibles como invisibles al ojo humano (GÓMEZ, 1997:157). Siguiendo la clasificación propuesta por Gómez, los métodos basados en las radiaciones no visibles son: las Radiaciones de Infrarrojos, las Radiaciones Ultravioletas⁷ y los Rayos X. Estas técnicas son llevadas a cabo en el laboratorio puesto que requieren de un instrumental muy específico, y se determina su uso para un mayor conocimiento de aspectos como la estructura interior⁸ de las piezas de la colección histórica educativa. Dichos métodos quedan registrados mediante la observación, la fotografía y el análisis digital de imágenes, ya que no hay extracción de muestras tal y como hemos comentado en este grupo de análisis no destructivo.

Por otra parte, los métodos basados en la radiación visible, es decir, lo que podemos observar a simple vista, los podemos distinguir entre fenómenos visibles y fenómenos imperceptibles. Es en este segundo grupo donde nos ayudamos de instrumental como lupas de aumento, fotografía de aumento y microscopios, entre otros. Tanto en uno como en otro, y para llevar a cabo el examen organoléptico, el uso de la luz focalizada es imprescindible.

Como decíamos en párrafos anteriores, el análisis global mediante radiación visible, lo que el ojo ve, es el primer paso en el examen científico. Nos aporta información sobre su naturaleza y estado de conservación, así como posibles alteraciones o intervenciones anteriores. Una buena iluminación general, así como la aplicación de luz dirigida, una luz tangencial y una luz transmitida nos ayudan a identificar más fácilmente desprendimientos, pérdidas, levantamientos, grietas, etc. de la colección educativa.

⁵ Rodríguez Guerrero estudia las necesidades comunes del patrimonio de los centros educativos en la obra de Ruiz Berrio (ed.), en la que trata las acciones prioritarias en la conservación de edificios escolares históricos, “El patrimonio Histórico-Educativo. Su conservación y estudio”, pp. 161-163

⁶ Comprendemos la idiosincrasia de un centro educativo respecto a un centro formado e ideado para ser un museo, y por ello subrayamos la necesidad de un trabajo de equipo entre conservadores-restauradores y el profesorado.

⁷ Si bien la radiación UV es invisible, el efecto es detectable a simple vista y se puede distinguir una veladura violácea general sobre la pieza, así como los posibles retoques o repintes no originales a modo de mancha oscura, o la aplicación de barnices orgánicos que presentan una tonalidad marronosa.

⁸ Del Colegio Nacional de Buenos Aires en el Informe de Actividades de 2010, tenemos conocimiento de las pruebas no destructivas realizadas a modelos de la colección del Dr. Auzoux, como los estudios de Rayos X para conocer la estructura interna.

VAN HOEK, VAN NOORD, POELMANN, MULDER (1982): “X-Ray Microanalysis on Parts of the Anatomic Models of Auzoux”, *Ultramicroscopy* 9, 4, pp. 411-412.

3. El estudio organoléptico del patrimonio educativo.

En el momento de proceder a este examen organoléptico, es aconsejable haber preparado previamente una mesa de trabajo con fuentes de luz que podamos mover sin problema⁹ para dirigir tangencialmente a la pieza, o ponerla detrás de la misma. Asimismo, disponer de una lupa de aumento para observar detalles en profundidad, y en el caso que fuera posible y necesario, el uso de un microscopio estereoscópico. Para el registro de todo el proceso, resulta imprescindible la fotografía, la macrofotografía y la microfotografía, (Gómez, 1997:164), que nos va a permitir aislar detalles de interés concreto¹⁰ y estudiar posteriormente, creando un archivo documental que recoja el momento inicial, el proceso y el estado final de intervención de la conservación y restauración de la pieza.

Una vez preparado este lugar de trabajo provisional, comienza la observación de la pieza¹¹ y se registran paulatinamente los siguientes aspectos:

1. Naturaleza material original: Es decir, la descripción del material o materiales de los que está hecho: metal, madera, yeso, pasta de papel, plástico, etc.... Además, describiremos: el color, la textura, la densidad, etc. Mediremos anchura, altura y profundidad general, y pormenorizadamente la medida de cada uno de los elementos.
2. Naturaleza material de añadidos posteriores: identificaremos los elementos como soportes, etiquetas, grapas, clavos de unión, etc. que no formen parte inicialmente de la pieza.
3. El estado de conservación¹², comenzando siempre en el análisis de la consistencia material, analizando desde el soporte hacia las capas más externas, y prestando atención a la unión entre las distintas capas y superficies entre sí. Por ejemplo, la unión entre la estructura de alambres de una maqueta botánica respecto a las hojas, y la pulpa de celulosa de las hojas respecto a las capas pictóricas. Por tanto, podemos diferenciar entre:

A) Respecto a las patologías del soporte, podemos distinguir entre otros, faltas de soporte, agujeros, golpes, metal oxidado, ataque biológico, colonias de moho, ataque de xilófagos, deformaciones, alabeamientos, fisuras, grietas, rotura de partes, foxing-oxidación del papel, lagunas, pulverulencia en la pasta de papel, pulverulencia en la pasta de yeso/escayola, oxidación de la pasta de papel, elementos metálicos originales degradados, eflorescencias salinas (cerámica), pliegues en papel, entre otras patologías.

B) Respecto a las capas de preparación, podemos decir que son las capas intermedias entre el soporte y las capas pictóricas o barnices. Pueden presentarse o no, dependiendo

⁹ Una linterna común puede ser un instrumento útil para ello.

¹⁰ Para ello, podemos recurrir a las cámaras digitales convencionales y dispositivos con cámara con cierta resolución, que permitan su descarga posterior, edición y tratamiento.

¹¹ En este momento, se tiene prevista toda la documentación sobre la pieza dentro de la colección educativa, así como el estado de conservación de su lugar de almacenaje o/y exposición.

¹² Reconocer el estado de conservación va intrínsecamente unido a reconocer las causas de degradación de los materiales constitutivos.

do de las piezas. Por ejemplo, un microscopio histórico estará formado por elementos como madera, metal y cristal, sin capas de preparación. Las patologías que presentan son, entre otras, descohesión entre las capas de preparación y el soporte, levantamiento en escamas, pérdidas de capa de preparación, ampollas por quemadura, pulverulencia, golpes o aplastamientos

C) Las capas pictóricas son las capas de pintura que se presentan bien a modo de veladura, bien a modo de capa con densidad cubriente, y cuyas patologías pueden ser, pérdidas, levantamientos en escamas, craquelados, alteración en el color o decoloraciones, golpes o aplastamientos entre otros.

D) Finalmente, lo que denominamos las capas de protección, que están ligadas al concepto de la pátina y que es la huella que permanece en la pieza a lo largo de su historia. Las patologías que pueden presentar son las siguientes: raspados, lagunas en el barniz, oxidación del barniz, pasmado del barniz (blanqueado por humedad), manchas, suciedad superficial en forma de polvo, y concreciones sólidas.

La identificación de las patologías, tanto en el soporte, como las capas intermedias hasta llegar a la pátina o “piel histórica”, queda recogido en la ficha documental como decíamos anteriormente, y en el mapping o croquis de conservación y restauración. Cada una de las degradaciones detectadas se estudian posteriormente para proponer el método más adecuado de intervención, e incluso para determinar la necesidad o no de ampliar el examen científico a analítica puntual en la que sea necesaria la extracción de muestras de la pieza.

Como conclusión al presente artículo, esperamos haber ofrecido una aproximación al estudio científico del patrimonio educativo, para los procesos de conservación y restauración, favoreciendo la comprensión que toda la labor de intervención se apoya siempre en el riguroso conocimiento de la pieza y su estado de conservación, y que si bien el método de estudio se aplica de manera homogénea a toda la colección, el resultado del estudio determina las diferencias de tratamiento de cada uno de los objetos de la misma.

4. Bibliografía

CALVO, A. Conservación y Restauración. Materiales, técnicas y procedimientos. De la A a la Z. Barcelona, Ediciones del Serbal, 1997.

DE GUICHEN, G. Conservación preventiva. ¿En qué punto nos encontramos en 2013?. En: *Revista Patrimonio Cultural de España*, nº 7, IPCE. En número especial “Conservación Preventiva: revisión de una disciplina”, 2013, pp. 15-23, www.jcyl.es/web/jcyl, [consulta 8/11/201]

DE GUICHEN, Gael. Medio siglo de conservación preventiva. En *Revista GE-IIC*, nº 0, pp.35-44. On line: www.fds.es/docftp/fi11881RevistaGEIIC0.pdf [consulta 8/11/2012]

DE TAPOL, B. La necesaria adaptación de la conservación preventiva al concepto de sostenibilidad con especial atención a las herramientas de gestión. En: *Revista Patrimonio Cultural de España*, nº 7, IPCE. En número especial “Conservación Preventiva: revisión de una disciplina”, 2013, pp.81-89. www.jcyl.es/web/jcyl, [consulta 8/11/2013]

GÓMEZ, M^o L. *El examen científico aplicado a la conservación de obras de arte*, Madrid, Editorial Cátedra, 1997.

GALÁN PÉREZ, A. “Propuesta de clasificación del patrimonio educativo para establecer planes estratégicos de Conservación y Restauración. La Universidad de Sevilla”. En Actas VI Jornadas Científicas SEPHE, Madrid, 22-24 de octubre de 2014. (*En prensa*).

MATTEINI M., MOLES A. *Ciencia y Restauración, Método de Investigación*, IAPH, Sevilla, Editorial Nerea, 2001.

MAYONI, M.G., DE GRAZIA, A., GUIODOBONO, E., WORTLEY A., (2012): “La preservación del patrimonio educativo en el Colegio Nacional de Buenos Aires”, GE-Conservación, N^o 3, Revista Digital del Grupo Español de Conservación y Restauración, pp. 53-58

RUIZ BERRIO, J (ed.) *El patrimonio Histórico-Educativo: su conservación y estudio*. Madrid, Biblioteca Nueva. 2010.

RUIZ DE LACANAL, M^a D.: *El Conservador-Restaurador de Bienes Culturales. Historia de la profesión*. Síntesis. Madrid. 1999.

RUIZ DE LACANAL, M.D.: Green museums in the secondary schools of Spain, Conference Booklet, *International Scientific Workshop Heritage Science and Sustainable Development for the Preservation of Art and Cultural Assets, On the Way to the GREEN Museum*, Staatliche Museum of Berlin, 2013, pp.80-81.

http://ww2.smb.museum/smb/media/news/45710/HeritageScienceAndSustainableDevelopment_ConferenceBooklet.pdf [consulta: 10.05.2014]

RUIZ DE LACANAL, M.D., GALÁN PÉREZ, A. (2013): Las colecciones científicas, técnicas y didácticas en los centros educativos y su conservación científica. Estado de la cuestión. IX Jornadas de Arte y Ciencia, CITAR, el Centro de Investigación de la Universidad Católica de Arte y Ciencia de Oporto, Oporto. (*Pendiente de publicación*)

5. Anexo fotográfico



1. Análisis con microscopio de material etnográfico en el Workshop: "Cleaning and repair techniques for feathers", impartido por Allyson Rae. Barcelona.



2. Vitrina con exposición de herbario y medidas de control de plagas y control mediambiental, DATA-Logger. Museo de Ciencias Naturales de Barcelona.



3. Herbario Histórico clasificado y almacenado de la Universidad de Sevilla.



4. Vitrina del Museo de la Farmacia de la Universidad de Sevilla.



5. Museo del Instituto Padre Coloma de Jerez de la Frontera

Rescatando retazos de la memoria docente. La primera asociación de maestros de Mendoza.1904- 1914

Recovering fragments of teaching memory. First association of teachers in Mendoza.1904- 1914

Patricia I. Dussel¹

Universidad Nacional de Cuyo- Argentina

Fecha de recepción del original: septiembre 2014

Fecha de aceptación: noviembre 2014

Resumen.

El propósito de esta contribución consiste en examinar los orígenes de las primeras organizaciones de maestras/os de Mendoza -Argentina, surgidas a fines del siglo XIX y principios del XX. El trabajo comienza con una contextualización política y pedagógica, nacional y provincial para ubicar el escenario en el cual se insertan estas asociaciones, ligadas tanto a corrientes pedagógicas, como líneas políticas vigentes. Finalmente se analizan las características que las definen y que serán claves en el proceso del desarrollo de las organizaciones docentes de la provincia en la primera mitad del siglo XX.

Palabras Claves

Positivismo, Normalismo, Sociedades, Organizaciones docentes

Abstract

The purpose of this contribution is to examine the origins of the first organizations of teachers in Mendoza Argentina, which emerged in the late nineteenth and early twentieth century. The work begins with a political and pedagogical, national and provincial contextualization to locate the setting in which these associations were inserted, linked both to pedagogical trends and current policies. The author finally analyzed the characteristics that define them and that will be key in the development process of educational organizations in the province in the first half of the twentieth century.

Keywords

Positivism, Normalism, Societies, Teachers Organizations

¹ UNCUYO- Mendoza- Argentina.

Introducción

Surgida a comienzos del siglo pasado, la Asociación de Maestros es la primera organización docente de Mendoza. Algo que podría pasar desapercibido entre los cientos de titulares de los diarios de la época requiere de una mirada mucho más compleja que la que todos adoptamos cuando nos sentamos tranquilamente a “consumir” las notas de la prensa, esta “noticia” necesita un tratamiento especial, exige de nosotros algo más que la complacencia del mero espectador. Queremos ser ávidos lectores, pero lectores que buscan huellas y significados más allá de lo que unas simples páginas sugieren.

Teniendo en cuenta el pertinaz olvido, el paisaje en ruinas, al que nos sometió la funesta década de los ‘90 al intentar convencernos que no tenemos pasado, que la historia que nos precede no existe o no debe interesar a nadie; rescatar los primeros pasos de un largo camino de reivindicación y compromiso, de lucha en el ámbito laboral, de encuentros y desencuentros, supone un desafío a la hora de intentar plantear una valorización de la organización conformada por aquellos que nos precedieron en esa lucha inacabada, en la búsqueda de la “utopía”, del sueño por el que peleamos desde el presente en las organizaciones sindicales docentes de nuestros días.

Es por eso que el objetivo de este trabajo no puede limitarse a realizar una simple descripción cronológica de esta agrupación, debe ir más allá. Pretendemos analizar los antecedentes ideológicos-pedagógicos y determinar cuáles fueron las inquietudes en esas líneas y las necesidades materiales concretas de los docentes (la mayoría maestras), que los llevaron a nuclearse en distintas organizaciones. Sí, es cierto, no es nada pretencioso, pero se puede concebir como una primera aproximación al proceso de dar color y vida a ese paisaje desértico y ruinoso que nos legó el neoliberalismo.

El valor del contexto

Todo contexto es un espacio ideologizado que cambia, muta y se transforma, por lo cual, los individuos, las organizaciones y las ideas que los protagonizan adoptarán diversas estrategias en cada uno de ellos. Sin embargo, no debemos olvidar que algo que esencialmente define a los contextos, especialmente en el ámbito histórico, es su capacidad de contener y soportar el entramado social, a los sujetos y a los colectivos que lo conforman; por tanto, el análisis de este itinerario, del recorrido que dista entre ambos aspectos, es el que nos interesa transitar y perfilar con estas primeras asociaciones.

Las agrupaciones docentes que surgieron en Argentina a fines del siglo XIX, tenían entre sus fines, luchar por mejorar las condiciones laborales y la formación pedagógica de los maestros. Recién a fines de la década de 1910-20, dichas agrupaciones comenzarán a cuestionar fuertemente el rol del Estado en materia educativa, la idoneidad de las directrices y líneas de actuación que desde aquél Estado de principios de siglo se marcaban y ejecutaban, y desde esta perspectiva, la lucha del gremio pretendió ser también una contienda económica y una acción política de gran calado, con un significativo trasfondo político-ideológico.

El período en el cual comienzan a gestarse estas organizaciones, corresponde a la etapa de la consolidación del Estado liberal conservador en el país (1880-1916), por lo que las dos políticas centrales de este período fueron la formación de un estado centralizado y un cambio fundamental en la estructura económico-social.

De tal forma, que se trabajará en lograr la centralización política y la conformación de una clase gobernante que llevará adelante este nuevo proyecto. Para tal fin, se establece un modelo de acumulación agroexportador dependiente, que suponía, la importación de productos manufacturados y la exportación de cueros, carne y granos. Por estos años se afianza la hegemonía de la oligarquía pampeana y regional que consolida su propiedad sobre la tierra, la industria y el comercio. En el marco de este proceso, uno de los elementos esenciales para el desarrollo de este eje de vertebración lo constituye la gran masa de inmigrantes que llega al país. Tierra, mano de obra y capital serán los pilares del desarrollo de este modelo de Estado liberal-capitalista.

Se suceden en el poder político los miembros de la elite, es decir, se mantiene todo en manos de unos pocos y los gobiernos oligárquicos continúan con las prácticas fraudulentas a la hora de votar. El Estado representa a este sector terrateniente exportador y a los intereses extranjeros ligados al modelo económico. La influencia ideológica y cultural europea y el éxito del crecimiento económico fortalecieron la ideología liberal de los sectores gobernantes y la integración al mundo librecambista del “imperio británico”.

Esta "generación" atravesada por el positivismo, encontró en Comte y en Spencer la posibilidad de llevar al terreno político y social las ideas evolucionistas de Charles Darwin, y así el positivismo será el instrumento idóneo para quienes deseaban construir sociedades perfectas, competitivas, modernas, industrializadas y con igual nivel de progreso que las naciones europeas. Este modelo de sociedad justifica la libre competencia en todos los ámbitos, con una intervención mínima del Estado, dejando muchos de sus atribuciones y competencias en manos de sectores sociales privados, es el caso de la asistencia social, el cuidado de los enfermos y de los huérfanos, y la misma educación, hasta la sanción de la ley 1420 en 1884, cuando el Estado asume como propia la tarea educativa y se establece la educación laica, gratuita y obligatoria en el país. Pues lo primero que había que transformar para que el modelo fuera efectivo, era el sistema educativo, esta idea será una constante en Latinoamérica la cual será llevada a cabo por distintos intelectuales, como Gabino Barreda en México, Sarmiento en Argentina, Rafael Núñez en Colombia, Pedro Varela en Uruguay. (Castro, Nayelli y Clara Foz 2013: 372).

Es en este marco cuando la burguesía liberal agrupada en el normalismo sarmientino² convertirá a la escuela en un instrumento del Estado nacional, capaz de generar sentimientos de pertenencia

² La corriente que se denomina normalizadora, hija de la Escuela Normal de Paraná fundada por Domingo Sarmiento, se asumía como detentora del saber y consideraba que educar al ciudadano era su misión (es decir, acabar con la barbarie). Sus adherentes creían profundamente en la necesidad de una escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo. Influida por el positivismo e higienismo, el vínculo pedagógico era el “bancario” (el formador “deposita” el conocimiento en la mente “vacía” del educando). Puiggrós, A. 1991.

cia, de enseñar y transmitir la memoria colectiva y la historia del país como construcción social y cultural. Sin embargo, en teoría, esta escuela debería ser "neutral" para integrar a todos los habitantes del país, incluidos los llegados en el proceso inmigratorio. Con la sanción de la ley 1420, triunfa el estatismo laico y fuertemente centralizador a partir de la cual se implementaba – como dijimos- la educación común, laica y obligatoria.

De este modo se construyó una administración escolar con fuerte acento estatista/centralizador, como una manifestación peculiar del proceso de conformación del Estado. Este proceso conllevará la concentración de los mecanismos de control en el ámbito educativo (el nombramiento de docentes en la enseñanza superior, de las autoridades del Consejo de Educación, entre otros). La organización centralizada permitió la vigilancia sobre cada institución educativa: la inspección escolar fue uno de los instrumentos administrativos para esa función, encargada del cumplimiento de las disposiciones legales y de las orientaciones pedagógicas. Abundaron las reglamentaciones, los informes puntuales y minuciosos, los registros estadísticos, etcétera. (Birgin, 1999:56).

En el contexto de la cuestión social, la escuela normalizadora tuvo la función, no solo de transmitir un hábitus corrector del que portaba el inmigrante, sino también de reproducir los valores de la patria, ganadera y antindustrialista, y de reproducir circuitos jerarquizados. La educación, de esta forma, cumplía una doble función: por un lado, se desempeñaba como disciplinadora de la clase trabajadora; mientras, por otra parte, seguiría formando a un pequeño grupo de miembros del sector dominante para gobernar el país. (Puiggros, 1991: 109).

¿Y en Mendoza qué estaba pasando?

En nuestra Provincia, la situación no era muy distinta a la del resto del país. Desde mediados del siglo XIX, miles de españoles, italianos, franceses, libaneses, etc. que no eran los esperados por la oligarquía, se insertaron en nuestra sociedad. Los inmigrantes de países pobres arribaban uniéndose al contingente de criollos y mestizos conformando una compleja y variopinta masa laboral. La población creció un 77,5% entre 1869-1895, se pasó de 65.413 habitantes a 116,186 personas en 1895, mientras que en el período 1895-1914 se elevó en un 139%, llegando a un total de 277.535³.

A la vez que Argentina se va incorporando al modelo capitalista como país exportador de materias primas, Mendoza protagoniza una serie de peculiares transformaciones. El modelo agrario productivo centrado en la ganadería y el engorde de ganado en los potreros de alfalfa, vigente desde mediados del siglo XVIII, será reemplazado por el desarrollo de la viña y, a partir de 1880, comienza el surgimiento de la "industria" vitivinícola, entendida como empresa organizada según las formas productivas propias del capitalismo. Este período coincide con la culminación de las obras del ferrocarril Andino en Mendoza (1884), caracterizado por el circuito de ingreso de inmigrantes, implementos agrícolas, maquinaria para bodegas y egreso de vino para los grandes centros de consumo: Rosario y Buenos Aires.

³ Censo Nacional de 1895. Provincia de Mendoza. República Argentina.

Esto supuso el desarrollo de talleres metalúrgicos y otro tipo de industrias relacionadas con lo vitivinícola y ferrocarrilero, que concentraron a gran cantidad de trabajadores. Sus condiciones laborales eran muy precarias, especialmente las de las mujeres y los niños, quienes con bajos salarios y similares exigencias participaban activamente también como fuerza de trabajo.

La expansión y el crecimiento económico que se producen en Mendoza entre fines del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX, alcanzan a los miembros de la élite tradicional pero no a los sectores subalternos (Mateu y Dussel, 2005:34). La política seguía en manos de los mismos, redes familiares que controlaban el Estado provincial y la economía desde la época colonial.

La primera crisis del capitalismo financiero de 1890, se convertirá en el detonante del cambio de ciclo; con ella no sólo se evidenciará el fracaso del modelo conservador, sino que contribuirá al surgimiento de nuevos partidos políticos opositores, como la Unión Cívica, después Unión Cívica Radical, o el Partido Socialista.

"La magnitud de la crisis fue enorme, y continuaría hasta 1894. Una vez más, fue acompañada por saldos migratorios negativos, caída del empleo y de los salarios, y estancamiento económico..."(Richard, 2010:72) En esta etapa, los trabajadores, peones, jornaleros y empleados, tendrán que hacer frente al aumento del costo de vida, con ingresos mínimos e inamovibles; pese a que la prensa señalara que los jornales eran buenos, éstos no alcanzaban para cubrir el costo de los bienes necesarios para vivir. La escasa remuneración no sólo impedía comer y vestirse adecuadamente, sino también afectaba a las condiciones de habitabilidad de las viviendas. En un momento de importante llegada de inmigrantes, el tema de dónde vivir era un gran problema. Se compartía el espacio en otras casas de familias, proliferaron los inquilinatos o los conventillos especialmente habilitados para tal fin, es decir, un cuarto al lado del otro; retretes, cocina y patio compartidos; o se dividían casas grandes hacinando en ellas a las familias, o se las alojaba en rancheríos en las afueras de la ciudad.

Los diarios de la época se refieren repetidamente a las condiciones habitacionales *"...la suba de los alquileres...y el mal estado de las viviendas llamadas conventillos, que son el eterno clamor de las clases obreras las más perjudicadas..."*⁴. La hipótesis de Suriano para Buenos Aires (cit. Richard Jorba), podemos aplicarla en Mendoza, donde el conventillo ofrecía otras facetas, entre las cuales se destacaba un aspecto político y un tipo de sociabilidad solidaria que lo diferenciaba de la vivienda individual. El acceso a la vivienda individual operaba *"[...] como herramienta de desclasamiento de los trabajadores o, mejor, dispersando la posible constitución de la identidad de clase"*. Esta sociabilidad política y solidaria es más visible entre los grupos de extranjeros que se encontraban trabajando en la ciudad.

La precariedad, no sólo condujo muchas veces a la mendicidad de las familias, sino también a entregar a los niños a otras familias o al Asilo de Huérfanos, por *"ser sus padres muy necesitados"* (Prieto y Choren 1990). La salud era otro de los grandes temas pendientes, se contaba sólo

⁴ Los Andes, 6 de setiembre de 1910, pág.7

con dos hospitales y las malas condiciones de vida, el hacinamiento, la falta de higiene, etc. acrecentaron la incidencia de brotes epidémicos de sarampión, viruela, tifus, afectando especialmente a los niños.

El entorno escolar

Durante esta etapa conocida en Mendoza como la de “los gobiernos de familias”⁵, fueron frecuentes, en el ámbito educativo, los pedidos de mejoras edilicias y de las condiciones laborales, sin contar con las constantes demandas de parte de los docentes al sentirse objeto de distintos abusos gubernamentales.

Ya desde los mandatos gubernamentales de Tiburcio Benegas, Jacinto Álvarez, Deoclesio García y Domingo Bombal se insiste, tanto en la prensa como desde el gobierno nacional, en constatar las malas condiciones edilicias en que se encuentran las escuelas y la necesidad de invertir por parte de la provincia para aumentar la cantidad de edificios escolares. Así lo expresa con suma claridad el representante del Consejo Nacional de Educación: “... *la necesidad de fomentar la edificación escolar y mejorar la remuneración de los maestros... de 86 escuelas, 18 son edificios fiscales y 68 son casas alquiladas... los edificios son de muy mala clase por ser construcciones ordinarias, estrechos, incómodos y muchos incluso se llueven...*”⁶. Ante esta situación, el gobierno nacional invita al provincial a sumarse al movimiento de edificación escolar, al cual se han sumado otras provincias como Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes, Santiago del Estero, Tucumán y San Luis. Incluso se le ofrece un incentivo “...*por cada peso que Mendoza use en edificio o en sueldo de maestros, el gobierno nacional lo auxilia (patrióticamente) y la nación entrega dos pesos más para el costo total...*”⁷.

Aún así, la malas condiciones edilicias se constituyen en algo naturalizado, así leemos en unas actas de 1906 de la Escuela Vicente López y Planes de Tunuyán, “...*con motivo de un fuerte viento ha sido caída o destruida por completo la muralla del costado sur que divide con la casa departamental, quedando dicha escuela por dos lados a la intemperie, y como la dirección tiene ya conocimiento que desde el año anterior, está caída la muralla del lado este por la misma causa antes expresada. Como también pongo en conocimiento del señor director y lo creo muy necesario se trabaje ó se aumente otra pieza para clases, por no ser suficiente el local para contener el número de alumnos que á ella asisten, ni se podrá aumentar más, estando los que ac-*

⁵ Estos eran llamados así porque el reemplazo de las autoridades en las distintas áreas del gobierno, se daba dentro del mismo círculo gobernante, ligados por vínculos familiares o lealtades personales. todos adherían a los principios liberales y estaban integrados a la red política liderada por Roca, reunidos en el partido autonomista nacional (PAN).

⁶ Informe del Inspector Nacional de Escuelas sobre el estado de los edificios escolares de Mendoza. (abril ,1885) *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*. Año IV, n° 138, Bs, As, pág 112.

⁷ AGHPM. Carpeta de Instrucción Pública. 94 /Doc.24.

*tualmente vienen a la escuela, en una verdadera incomodidad, de a cuatro ó cinco en un banco de dos asientos por no haber extensión...”*⁸.

Tres años después encontramos en las actas que aún no se han realizado las obras y continúan los pedidos de asistencia.

Por otra parte, encontramos situaciones que muestran la falta de equidad que existía en varios aspectos entre las escuelas de la ciudad y las de la campaña, no sólo eran las condiciones edilicias, administrativas o pedagógicas, sino también, en algunos casos, dicha falta de equidad se remarca y refuerza hasta en lo social. En los establecimientos de la ciudad capital, por ejemplo, había constantes menciones a los nombramientos de nuevos docentes, ayudantes y auxiliares; a la organización de fiestas y kermeses escolares en los periódicos y revistas locales. Así mismo, se estimulaba la presencia de alumnos de estas escuelas citadinas en festividades importantes para el país, como fue el caso del Centenario de 1810. En abril de 1910, la Dirección General de Escuelas señala: “...el alumnado de Mendoza estará representado en los Juegos olímpicos (en Buenos Aires) por un grupo de cien alumnos de la escuela Sarmiento, los de mayor ra...”⁹. Es decir, asistirán sólo los estudiantes de una muy prestigiosa escuela de la ciudad. Por otra parte, desde la campaña llegan noticias en las mismas fechas no tan buenas, son frecuentes las referencias a escuelas cerradas, falta de docentes o de espacio para los niños. Se hacen distintos reclamos a través del diario Los Andes, sobre la escuela de “Los árboles”, la cual contaba con más de cien alumnos, pero estaba cerrada desde hacía dos años por el fallecimiento de la maestra que lo dirigía y “*nada ha hecho la Dirección general de escuelas*”.¹⁰ Una vez más observamos cómo se están dibujando distintos trayectos para diversos grupos sociales, los “blancos” y “rubios” en las escuelas que aseguran un éxito educativo, como dice A. Puiggros (2006:37) y los descendientes de criollos, indios y mestizos, en las pobres escuelas rurales. Estos caminos dejarán profundas huellas que aún perviven y se evidencian en la sociedad argentina de hoy en día.

Las primeras sociedades de educación

En Argentina las organizaciones sociales tienen una larga tradición que se remonta a principios del siglo XIX, cuando coexistió un Estado liberal, con pretensiones de imponer un nuevo sistema educativo, con comunidades atadas a problemas educacionales y culturales que no podían resolver. Es en este espacio intermedio donde comienzan a surgir y actuar distintas organizaciones de la sociedad civil.

Tendrán distintos perfiles y finalidades: benéficas o filantrópicas, sociales, recreativas, políticas, masónicas, socialistas y también de socorros mutuos; dicha diversidad –sumada a otros factores– permitirá la proliferación de las mismas, aumentando también su protagonismo y prestigio social.

⁸ Actas, Escuela Vicente López y Planes. Junio 1906. Tunuyán, Mendoza. Pág.23.

⁹ Los Andes, 2 de abril de 1910, pág. 7.

¹⁰ Los Andes, 1 de abril de 1910, pág. 7

En este contexto surge una sociedad de educación de Mendoza pionera, fundada en 1886, llamada "Sociedad Progresista". Nos parece importante tener en cuenta a este nucleamiento, pues no sólo es la primera agrupación de maestras que se unen con fines pedagógicos, con la intención de mejorar el sistema educativo en ciernes, en una provincia que contaba con muy altos índices de analfabetismo; sino que también podemos considerarla como un incipiente punto de inflexión en este largo proceso de conformación de la agremiación docente. Pero no debemos olvidar, que tanto ésta como otras agrupaciones que surgirán en Mendoza a principio del siglo XX, estarán fuertemente vinculadas al gobierno provincial, hasta avanzada la década de 1910.

Esta asociación, que presentaba tintes claramente liberales, responde a las claves políticas de la época, según lo definen sus propios miembros "...Comienza a manifestarse la acción privada de los amigos de la educación. Esto lo vemos con profundo placer... Nada más enervante que esperar todo del estado."¹¹ Ante este enunciado, no podemos desdeñar las posibles hipótesis de vincular, de alguna forma, este tipo de sociedad con las "Sociedades de amigos país" de raíz ilustrada, caracterizadas por su espíritu modernizante y liberal que proliferaron a fines del siglo XVIII y principios del siglo, en toda América y en Mendoza también, siendo incluso los promotores de la creación de la Biblioteca General San Martín.¹²

La "Sociedad Progresista", también llamada "Asociación de Educación", estaba conformada por maestras de la Escuela Normal, y se mostraba como subsidiaria de la "Asociación Nacional de Educación de Buenos Aires", según se establece en el acta de fundación "...Las que suscribimos nos constituimos en una Asociación que se denominará "Sociedad Progresista" y siendo auxiliar de la Nacional de Buenos Aires, perseguirá los mismos fines que aquellos, Mendoza, abril 2 de 1886..."¹³.

Esta sociedad, como otras surgidas en la misma época, tenía entre sus objetivos contribuir "al desarrollo y el perfeccionamiento de la educación común" y lo haría a través de la constitución de un Museo, una Biblioteca pedagógica y el dictado de conferencias cuyas temáticas eran muy variadas e iban desde el "Viaje de una gota de agua; Una planta; El algodón, El origen de la montaña..." hasta "Las condiciones laborales para las mujeres en Mendoza".¹⁴ Sus miembros se mostraban como educadores meritorios de carácter independiente, este aspecto era esencial para formar parte de la misma, según se establece en el art. 10 del estatuto "...Para ser miembro de la Sociedad Progresista es necesario tener carácter independiente... así enseñaran a sus discípulos que sin independencia no hay bienestar en la vida y que el hombre se convierte en esclavo"¹⁵.

Entre sus miembros estaban, entre otros, Salomé Duffour, Sara Eccleston, Angelica P. de Day, Margarita Martínez, Luisa Daniels, Irene Cantos, Antonia Ubeda, Rosa Chavez, y estaba presidi-

¹¹ La Educación. Año I, n.º 11, 1886, Buenos Aires, pág. 169.

¹² Para ampliar lo relativo a las Sociedades de Amigos, ver le excelente trabajo de Roig, A." Los Amigos del País de Mendoza. Su ubicación dentro del ámbito cultural hispanoamericano".

¹³ La educación, p.169

¹⁴ Ibidem,p.168

¹⁵ Ibidem, p. 165

da por la directora de la Escuela Normal, Sara Cook.¹⁶ Por los mismos años se fundan en otros puntos del país sociedades de educación, como en Corrientes, Catamarca, La Rioja o Entre Ríos.

En esta línea de formación pedagógica es importante destacar la creación, por parte de la Superintendencia de Educación de Mendoza, de la revista "El instructor popular" en 1883.

En el editorial del día de su inauguración se hace especial mención a la importancia de una publicación "...que se dedique al arte de enseñar y a la pedagogía como ciencia."¹⁷ cuyo redactor era el profesor Carlos Vergara, el cual influirá significativamente en la línea ideológica - pedagógica no sólo de la Asociación provincial sino también en la nacional y en la revista de la misma.

Cuando leemos los propósitos generales de la Asociación Nacional -de la cual, como ya dijimos, formaba parte la Sociedad progresista de Mendoza-, observamos que a partir de estos, se manifiestan algunos de los principios sostenidos por los maestros formados en el normalismo. En el primer punto, se plantea: "...Trabajar por la difusión de la educación y por su perfeccionamiento. 2.- Propender a que se dé una educación nacional, en conformidad con las necesidades especiales de la República, como democracia. 3.- Tratar de que se despierte el interés público por la educación común, y de que el pueblo tome cada día más directa injerencia en la dirección y administración de ella. 4.- Fomentar la unión de todos los amigos de la educación y especialmente de los miembros del personal docente. 5.- Propender a que se establezcan asociaciones con iguales propósitos en todas las provincias".¹⁸

La asociación contaba además con una poderosa herramienta de difusión, la revista "La educación", fundada por Carlos Vergara, José Zubiar y Manuel Sarfield Escobar, la cual llegaba a todas las escuelas normales y las instituciones escolares. La editorial del día 1º de marzo de 1886, es muy elocuente, no sólo cuando se refiere al aumento que ha experimentado el magisterio desde 1876, sino también cuando define quiénes son los encargados de ocuparse de la educación en la Argentina "... Va creciendo significativamente el número de maestras y la necesidad de unirse todos los hombres progresistas de la República en favor de la educación."¹⁹

Esta línea pedagógica comenzará pronto a presentar fisuras y en su seno surgirán severas divergencias; pocos años después será el mismo Carlos Vergara -educado en la escuela normal de Paraná y alumno de Ferreira, Scalabrini y Torres- uno de los que expondrá la puja interna existente en el normalismo positivista.²⁰ El mendocino, entre otros, manifestará un discurso y práctica que podríamos definir como "contra-hegemónico", frente al discurso normalizador del Conse-

¹⁶ Ibidem ,p. 169

¹⁷ El Instructor Popular. Año I, 1883, Mendoza, p.1

¹⁸ La educación, p. 5

¹⁹ Ibidem, p.23.

²⁰ Se ha sostenido que el sistema educativo argentino, estuvo animado por ideas exclusivamente positivistas y si bien el positivismo remite a una corriente de ideas ineludible para referirse a los discursos pedagógicos de fines del siglo XIX y principios del siglo XX no es atinado presentarla como exclusiva. En la segunda mitad del siglo XIX Argentina contó con tendencias filosóficas de corte romántico que pudieron extender su alcance, intensidad e influencia hasta entradas tres décadas en el siglo XX. El krausismo fue una forma particular de espiritualismo que en España ocupó desde 1850 hasta 1875 la vida académica para traducirse en la experiencia del Instituto Libre de Enseñanza en 1876, mientras que en Argentina, al lado del positivismo, fue obra de pedagogos, juristas y políticos. .

jo Nacional de Educación. Según Alvarado (2009:140), la pluralidad de tendencias pedagógicas en pugna de estos años, no puede ser subsumida en el normalismo positivista. La diversidad de líneas puso de manifiesto las fracturas del discurso, y se abrió la posibilidad de elaborar otros discursos desde los que fuese posible instalar el ejercicio de re-significar, construir y de-construir.

En esta lógica, Vergara se declarará contra el modelo normalista autoritario, "...*contra el dogmatismo, el metodismo y la burocratización de la enseñanza...*" (Puiggros, 1990:179). Su pensamiento krausista, común a muchos alumnos y ex-alumnos de las escuelas normales, retoma la idea de la libertad, a través de la cual los alumnos podían descubrirlo todo por sí mismos y el maestro sólo tenía que formar el ambiente para que ellos solos pudieran acceder a la verdad. Los maestros krausistas habían combinado algunos aportes del positivismo, en particular el valor otorgado al pensamiento científico²¹. Esta línea de pensamiento pedagógico reaparecerá entre 1920 y 30 en algunos docentes muy significados de Mendoza, no sólo en lo pedagógico, sino también en lo sindical.

Las actividades de la Sociedad Progresista -bastante alejadas del pensamiento de Vergara-, como las conferencias pedagógicas y culturales para maestros y profesores, continuarán llevándose a cabo hasta comienzos del siglo XX, con el apoyo de la Dirección General de Escuelas de la provincia.

Nuevo siglo, nuevos sujetos, nuevas ideas

Por estos años van llegando hombres y mujeres con deseos no sólo de trabajar sino que también traen su lengua, sus comidas, su cultura y su ideología, lo cual influirá notablemente en la conformación de las organizaciones, en la cultura y en la política de nuestro país. El anarquismo y el socialismo dieron sus primeros pasos en el Río de la Plata a comienzos de la década de 1870. La emigración europea por causas políticas o ideológicas, si bien en números no fue muy significativa, ya que llegaban más por motivos económicos, sí tuvo un alto valor cualitativo. En estos años llegaron los comuneros parisinos, españoles, los socialistas alemanes, los internacionalistas anarquistas con su impronta de revolucionarios, que fructificara en Argentina, pues ya existían grupos de compatriotas y de correligionarios. No será el caso de Chile ni de Perú, donde estas ideas no avanzarán. Una pregunta que debemos hacernos, es ¿cómo el anarquismo, una ideología europea es también aplicable en América? y sí, es aplicable, pues ambos continentes están inmersos en la misma esfera de producción de intercambio capitalista, gobernados por burguesías liberales y con fuertes desigualdades económicas. (Zaragoza Ruvira, 2008: 89).

²¹ Entre ellos estaba Pedro Scalabrini, que desde 1873 estuvo a cargo de los cursos de Filosofía y Ciencias en la Escuela Normal de Paraná. A partir de 1880, tomó contacto con las ideas de Comte y Darwin, de quienes se volvió su difusor. Las ideas positivistas y evolucionistas, no desplazaron la concepción krausista referida al lugar de los alumnos y el maestro. Muchas de sus clases se daban en las Barrancas del río Paraná. Terigi, F y Arata, N.(2012)

A las experiencias de la inestabilidad del empleo, el hacinamiento, las precarias condiciones sanitarias, hay que agregar la segregación social y política que afectaba a los sectores populares.

Ante esta situación los trabajadores, inmigrantes en su mayor parte, comienzan a organizarse, con una clara tendencia asociacionista. Gran parte de ellos habían adquirido experiencia política y desempeñado un papel activo en los movimientos obreros de sus países. Estos grupos cumplieron un notable papel político y de difusión cultural entre los obreros, pues grupos como el Vorwarts, alemán, el francés Les Egaux y el de los italianos, Il Fascio, publicaron periódicos de formación política muy bien escritos en sus idiomas originales. De esta forma trabajadores criollos y extranjeros tomaron contacto con el mundo, con distintas corrientes ideológicas y políticas y también fueron difusores de las nuevas ideas en los periódicos como, El Obrero (1890, anarquista alemán), La Vanguardia (1894) El Socialista (1893), El Perseguido (1890 editado por el italiano Enrico Malatesta) y La Protesta (1908).

En este escenario es cuando van surgiendo las sociedades de socorro o de ayuda mutua, las cuales manifestaban en algunos aspectos una lógica distinta a las sociedades de la década de 1880. Las nuevas organizaciones se encontraban más asociadas a la conformación de un tejido conectivo, a través del cual la población podía satisfacer necesidades concretas surgidas de las nuevas relaciones económicas y sociales. De esta forma lograban construir lazos de pertenencia y solidaridad, representar y defender intereses sectoriales, desarrollar actividades recreativas, festivas, y culturales; actuar colectivamente en el espacio público. Muchas de estas entidades crecieron considerablemente con la llegada de inmigrantes; la mayoría de ellas se conformaron basándose en la afinidad de origen y de profesión, respondiendo así a la necesidad de sus miembros. Estas organizaciones desempeñaron un rol destacado en el proceso de adaptación de los recién llegados, contribuyendo a facilitar el acceso a la vida pública y la identificación del inmigrante con su grupo de pertenencia. Entre otras, encontramos la “Società Italiana de Mutuo Socorros” de 1881, la “Società Operaia Italiana” de 1886, en 1900 la “Sociedad Suiza de Socorros Mutuos y Beneficencia”, en 1903 la “Sociedad Cristóforo Colombo”, en 1905 la “Sociedad Alemana Deutscher Vereim” y la “Sociedad Mutual Catalana”.²²

Estas nuevas ideas que llegan de la mano de los inmigrantes, unidas a la concientización de los trabajadores criollos, permiten que vaya creciendo la organización gremial en el ámbito de la lucha cotidiana, como espacio desde el cual se articulan y construyen procesos de politización.

En este espacio social, sumado a las pésimas condiciones de trabajo vigentes y la falta de compromiso por parte del Estado para solucionar estos aspectos, condujo a que muchos trabajadores llevaran a cabo distintas acciones, como las huelgas y manifestaciones, para superar esta realidad de precariedad laboral.

Así, a medida que avanza el siglo, empiezan a organizarse los primeros gremios como los de Artes Gráficas, Unión General de Mozos, Oficiales Sastres, Conductores de Vehículos, Propietarios de carros y carretelas, Conductores de carruajes, Unión de Chauffeur, Unión Carniceros,

Empleados de Comercio, Tranviarios y Luz y Fuerza, Sociedad de la Resistencia Fideeros, Unión Pintores, Hojalateros y Anexos, Repartidores de Licores, entre otros.²³ En general, estos sindicatos tenían una estructura muy débil, pues se constituían en torno de una necesidad concreta y el desarrollo de del conflicto determinaba su desaparición o su consolidación.

El proceso de organización de los trabajadores mendocinos presentará distintos objetivos, etapas y fines de acuerdo al tipo de nucleamiento social que lo protagonice. Según Richard Jorba (2010: 74), en los primeros años de la etapa formativa del movimiento obrero local, las protestas obreras presentaban motivaciones fundamentalmente económico-reivindicativas, vinculadas a los bajos salarios y a las malas condiciones laborales; atraso en el pago de salarios; por reducción de la jornada laboral; contra legislaciones o reglamentaciones arbitrarias; contra maltratos y la precariedad laboral.

Por otra parte, la situación de los/as maestros/as en este aspecto era bien conocida por todos, puesto que estaban sometidos a los vaivenes de la economía provincial, con sueldos bajos e impagos, provocados muchas veces por el desvío de los fondos nacionales. El diario Los Andes, en sus editoriales de 1909, analiza -desde una mirada política crítica- las causas de los atrasos en los pagos de los docentes: *“El ejecutivo emplea con preferencia los recursos de que dispone en la excavación del lago del parque, obra en cuyo ejercicio se haya empeñado. Sólo se pagarán los sueldos de los maestros... cuando se cuenten con fondos en abundancia, situación hartamente difícil, dado el tren de dilapidación...”*²⁴. La escala salarial, particularmente organizada en relación a los docentes que tenían título y los que no, era la siguiente: *“Director o Maestro diplomado, \$f 85, Id. Id. sin diploma \$f 60, Un Sub director diplomado, \$f 50 Ayudante diplomado \$f 50, Id. Id. sin diploma \$f 35, Una Directora diplomada \$f 70, Una sub directora diplomada, \$f 45, Directora sin diploma \$f 30.”*²⁵. Estos datos que emanan de los informes de 1894, son muy reveladores, pues no sólo se manifiestan las diferencias de género que existían en cuanto al salario, sino también surge la pregunta ¿si los maestros podían vivir con esos salarios? De acuerdo con una investigación pionera para Mendoza, el salario mínimo provincial era de \$ 78,60 mensuales para el año 1893 el cual incluía alimentación y vivienda para seis miembros. (Prieto; Choren, 1990). Es decir que al comparar con los salarios docentes percibimos que la situación de estos era muy precaria y las condiciones de vida de los maestros deben haber sido muy difíciles, por no decir paupérrimas.

Entre los temas que se discutían cotidianamente estaban, además del reiterado atraso y, a veces, rebajas de los sueldos, la poca transparencia en el ingreso y/o asignación de los cargos, la gran desorganización administrativa y escolar que hacía depender a la docencia de los “amiguismos” políticos de comité o de parentesco. Según un periódico de la época *“...Es bien conocida la situación del magisterio mendocino. Si angustiosa era hace algunos meses, supóngase a qué grado debe haber llegado ahora que se adeudan a los educadores ocho meses de sueldo... Son muchos los hogares que a estas horas [están] frente a la dolorosa perspectiva de la falta de alimen-*

²³ Los Andes, 17 de agosto de 1907, pág. 8

²⁴ Los Andes, 12 de mayo de 1909. pág. 7.

²⁵ El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1895. - , p. 307-311

tos...".²⁶ Tal era el ambiente, que según la misma fuente los maestros/as se veían obligados a caer en las redes de la usura y "...vender sus sueldos atrasados con un descuento del treinta por ciento..."²⁷. Hasta las maestras jubiladas en 1901 se definen como "...esencialmente pobres, hemos envejecido mártires del deber... y sufrimos las consecuencias de la miseria después de 19 meses que estamos impagos..."²⁸. En agosto del mismo año los reclamos llegan nuevamente al gobernador de la provincia Elías Villanueva, pues los maestros no cobraban desde enero de 1901, mientras las otras ramas de la administración son "retribuidas religiosamente", por otra parte recuerdan al gobernador que en su mensaje a las Cámaras "...tuvo para nosotros una promesa de aliento al informarnos que sancionaron por ley especial un aumento de la contribución directa para solventar nuestras retribuciones..."²⁹. Esta situación de precariedad y de malestar de los maestros continuará, bajo distintas formas, durante varios años.

La Asociación de Maestros

Este escenario de comienzos de siglo, definido por la fragilidad laboral, inmerso en un contexto nacional complejo, cargado de desencuentros -tanto teóricos como políticos-, será el ámbito propicio para el surgimiento de la Asociación de Maestros de Mendoza, el 14 de agosto de 1904. En sus comienzos, esta agrupación tenía claros fines mutualistas, tal como se expresa en el semanario "Sarmiento", editado por los alumnos del Colegio Nacional "...socorrer a sus miembros frente a las necesidades y contingencias de la vida, establecer los vínculos de solidaridad y compañerismo entre los profesores y maestros..."³⁰. Este tipo de asociación, funcionaba mediante el pago por parte de sus miembros de una cuota subsidiaria y mensualidades que se abonaban desde mayo a fines de diciembre, con lo cual se formaba un fondo común destinado a cubrir las ayudas y socorros a los trabajadores. Principalmente, se ocupaban de la atención de la salud y la cobertura ante el fallecimiento de un socio, para lo cual, la asociación preveía un monto específico destinado a solventar los gastos del sepelio y para ayudar a la viuda, huérfanos y familiares cercanos del socio fallecido. Así, observamos en un artículo del semanario "...se ha decidido reformar uno de los artículos del estatuto en el cual se establece que en caso que fallezca uno de los miembros de la sociedad se acuerde a sus deudos un subsidio de 500 pesos..."³¹. También proporcionaban asistencia médica y medicinas para el que los solicitara, préstamos de dinero para situaciones impostergables.

Además, este tipo de asociaciones se hicieron cargo de aspectos que hacían a la sociabilidad, la educación y la cultura de sus miembros y, especialmente en el caso de los maestros, fomentaron la lectura y la creación de revistas o periódicos.

²⁶ Los Andes, 16 de julio de 1916, pág.8

²⁷ Los Andes, 16 de julio de 1916.,pág.9

²⁸ AGHM. Carpeta de Instrucción Pública. 98/Doc.76. 2 de febrero de 1901. Maestros jubilados reclaman el pago de la pensión.

²⁹ AGPM, Carp.98/Doc.96. Maestros al gobernador de Mendoza. Agosto de 1901.

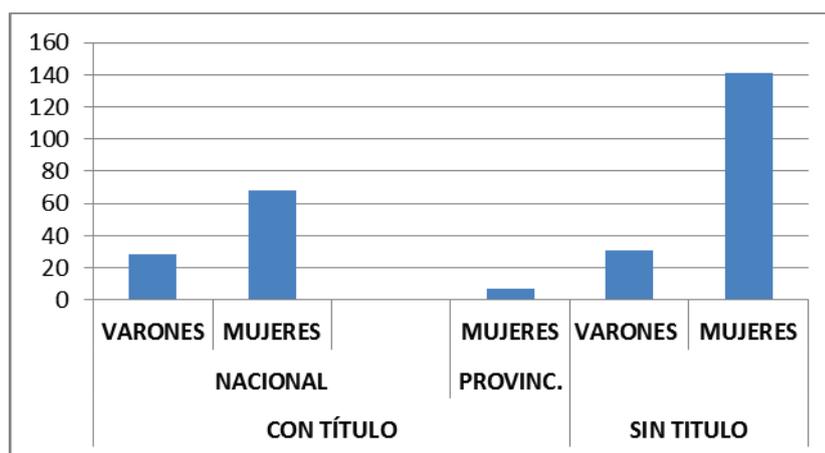
³⁰ Sarmiento. Año I, 1904, Mendoza, p.1

³¹ Ibidem, 1910, p.3

Según Teitelbaum (2011: 674), estas agrupaciones se definían por su carácter “defensivo”, por lo cual buscaban auxiliar a sus miembros en las contingencias de la vida. También recibían ayuda o apoyo por parte del gobierno y se señalaron por su falta de conciencia de clase. Por estas características eran percibidas con desconfianza por parte de los socialistas y los anarquistas, pues según ellos, al ser promovidas por el estado, poco tenían que ver con los intereses de los trabajadores.

Es interesante destacar que en los últimos años una renovada historiografía ha situado la experiencia mutualista como una fase inicial pero no menos importante de la conformación del movimiento obrero. En esta línea podemos sostener que las actividades que se daban en este tipo de asociación, elaboración de estatutos, reglamentos, actas, reuniones,... contribuían a la formación de la autonomía y el civismo.

A medida que avanzaban los meses se hacía más evidente el posicionamiento oficialista y la poca actividad gremial emprendida por esta Asociación, pues –por ejemplo- en agosto de 1904, ante la resolución emitida por el Ministerio de Justicia e Instrucción pública que establecía el principio de la preferencia del título con respecto al cargo, la Dirección General de Escuelas determinó conocer con exactitud la clase de títulos de todo el personal docente de las escuelas de la provincia y “... se resuelve: No se dará curso a ninguna solicitud de puesto en las escuelas fiscales, sin que se haya hecho previamente la inscripción del título que invoque el solicitante... Los que no hayan cumplido con este requisito... serán considerados como maestro sin título, a los efectos del sueldo...”³², esta nota es firmada por el director general de escuelas, Emilio Jofré y por José Vicente Ferrer, miembro de la Asociación de Maestros. Es muy reveladora en este caso, la participación de la Asociación a través de la figura de Ferrer en un tema tan complejo como fue el de los títulos, pues en Mendoza, de acuerdo a los informes de estadística escolar de 1901, la situación de los docentes era la siguiente:



ELABORACIÓN PROPIA. ESTADÍSTICA ESCOLAR MENDOZA 10 E DICIEMBRE DE 1901. AGHM.

³² Libro de Actas. 19 de agosto de 1904. Escuela Vicente López y Planes. N° 1. Tunuyán, Mendoza.

Mientras se iba acentuando el proceso de feminización de la enseñanza -alcanzando un altísimo porcentaje que llegaba al 94% del total de los docentes- el porcentaje de maestras que estaban frente a alumnos y no tenían título era muy alto, llegando al 62,54%. A partir de este diagnóstico, sería de esperar alguna acción por parte de la Asociación para apoyar a los maestros sin título aunque con una larga experiencia en las aulas, pero esta agrupación -como ya señalamos- no realizó gestión alguna en este sentido.

Esta falta de reacción responde al hecho de que la conformación de estas primeras asociaciones era incentivada por los propios funcionarios educativos, generando de esta forma una relación de dependencia o clientelismo con el poder político. Por ejemplo, el 27 de enero de 1910 quedó constituida la comisión directiva de la "Asociación de Maestros", cuyo vice-Presidente, Santos Biritos, será años más tarde un muy cuestionado -por los docentes-, director general de escuela. Este tipo de vínculo clientelar se naturalizará hasta avanzada la década de 1910, situación que se repite no sólo en otras provincias del país, sino también en Latinoamérica (Macri, 2012: 152).

Durante varios años la situación de los maestras/os continuará sin grandes novedades, es así que en mayo de 1910, los maestros insisten en sus reclamos y presentan una nota manifestando su disconformidad a la Dirección General de Escuelas solicitando, no sólo el pago de los sueldos atrasados, sino manifestando también su discrepancia con la reglamentación sobre títulos, y así se refieren: "... *el título profesional es solo una presunción de capacidad que puede ser desmentida en la práctica...*"³³.

Al seguir sin obtener resultados satisfactorios, continuarán durante gran parte de la década de 1910, apareciendo en los periódicos de la época, editoriales, cartas, notas manifestando los reclamos docentes. Este escenario se perfilaba no sólo en Mendoza sino también en el resto del país y este es uno de los motivos por lo cual, se irán formando lentamente grupos con mayor formación política y pedagógica que comenzarán a tomar conciencia de la necesidad de realizar transformaciones más profundas que se orienten no sólo al ámbito salarial, sino también al pedagógico. Un ejemplo de esto fue la huelga de 1912 convocada por la Liga Nacional de Maestros (LNM) en reclamo del pago puntual de los haberes de los docentes primarios de la ciudad de Buenos Aires. Huelga que no sólo representaba la disconformidad salarial sino que expresaba una manifiesta oposición a la política normalista emanada del Consejo Nacional de Educación, (CNE) al respecto Julio Barcos dirigente de la Liga, dirá años más tarde, que la huelga de 1912 llevó a que el magisterio procesará al Consejo Nacional de Educación como "*un mecanismo para el fraude, la inequidad y derroche (...) una trampa excelente calcada por el sistema de las tenebrosas oligarquías dictatoriales para el uso exclusivo de los políticos*" (Barcos, 1915 : 219).

³³ Los Andes, 9 de mayo de 1916,pág. 5

Algunas conclusiones

Las dos asociaciones docentes que hemos analizado en este trabajo, presentarán trayectorias diversa a medida que avance el siglo XX, pero aún con sus diferencias debemos considerar a estas agrupaciones como parte de un proceso heterogéneo que llevará a la formación de un sindicato docente de envergadura, años después.

La principal línea ideológica que definirá a estas dos agrupaciones en un principio, será el liberalismo imperante en la época, con el consiguiente interés desde lo pedagógico por afianzar fuertemente el ideal normalista. Pero otro de los aspectos que nos interesaría, especialmente destacar de estas sociedades, es su funcionamiento como un espacio de construcción socio – político para las mujeres y las maestras. Será a partir de este tipo de asociaciones cuando ellas comienzan a ocupar un rol social y político destacado, espacio este último, que hasta ese momento había estado prácticamente vedado para la gran mayoría de mujeres.

Bibliografía

ALVARADO, MARIANA." Campaña pedagógica, reforma krausista y revolución pacífica en Carlos Norberto Vergara. Ensayo y Error" [online]. 2009, vol.18, n.37, Disponible en: <http://www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-21492009000200006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1315-2149. [Consulta 07-10-2014]

BARCOS, JULIO (1915). *La felicidad del pueblo es la suprema ley*. Buenos Aires: Otero y Co.

BIRGIN, ALEJANDRA. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires, Troquel.

CASTRO, NAYELLI y CLARA FOZ. (2013) " La circulación de las ideas positivistas en Argentina y en México: Editores y traductores.(1850 -1950)". Miguel Ángel Vega & Martha Pulido (eds.) *The History of Translation within Translation Studies:Problems in Research and Didactics - MonTI 5* (2013) - <http://dti.ua.es/es/monti-english/monti-contact.html>.

ESCOLANO BENITO, AGUSTÍN, "Memoria de la escuela e identidad narrativa" [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/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa>. ISSN 1989-5909 [Consulta 8-08-2014].

GOLBERT, LAURA Y ROCA, EMILIA. (2010). "De la Sociedad de Beneficencia a los derechos sociales". *Revista de trabajo*, Número 8.

GONZALEZ LEANDRI, RICARDO. (2001). "La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900". *Anuario de Estudios Americanos*, 58(2): 513-535 doi: 10.3989/aeamer.2001.v58.i2.214

MACRI, MARTIN. (2013). *Asociación y gremio docentes. Las primeras organizaciones y luchas. 1881-1930*. Buenos Aires, Barcos Ediciones.

MANOCCHI, CINTIA. Huelga de maestros en 1912: En contra del Estado educador y del docente servil. *Hist. educ. anu.* [Online]. 2013, vol.14, n.1 [citado 2014-08-25], pp. 43-64 . Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772013000100004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2313-9277.

MATEU, ANA y; DUSSEL, PATRICIA. (2005). *La gran aldea mendocina*. Mendoza.

MORGAGE, GRACIELA. (comp.)(1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

PUIGGRÓS, ADRIANA. (dir.)(1991). *Historia de la educación argentina. Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo II, Buenos Aires, Galerna.

PUIGGRÓS, ADRIANA. (2006). *Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.

PRIETO, MARIA y CHOREN, SUSANA. (1990). "Trabajo y comportamientos familiares en una ciudad finisecular. Mendoza 1890-1900". *Xama*. Número 3.

RICHARD JORBA, RODOLFO. (2010). "Conflictos sociales en Mendoza entre dos crisis, 1890-1916. Una larga lucha de los trabajadores por la conquista de sus derechos laborales". *Pro-historia* (Rosario) p. 69 - 98.

ROIG ARTURO. (2002) "Los amigos del país de Mendoza su ubicación dentro del ámbito cultural hispanoamericano". *Cuyo*. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, Vol. 18/19, p. 183-194. Dirección URL del artículo: <http://bdigital.uncu.edu.ar/243>. Fecha de consulta del artículo: 18/09/14

TEITELBAUM, VANESA. "El mutualismo en El Mundo del Trabajo (Tucumán, Argentina, 1877-1914)." [En línea] *Varía hist.* 2011, vol 27, n 46, pp. 665-Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752011000200014&lng=en&nrm=iso>. ISSN0104-8775.<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752011000200014>. Citado 12-06-2013.

TERÁN, OSCAR. (1983). *América Latina: positivismo y nación*. México, Editorial Katún.

TERIGI, FLAVIA Y NICOLAS ARATA, N (2012). *Pedagogía y Revolución. Textos Escogidos*. La plata, UNIPE.

ZARAGOZA ROVIRA, GONZALO. (1996). *Anarquismo argentino. 1876-1902*. Madrid, Ediciones De la torre.

La educación en el Museo del Prado

Education at the Museo del Prado

Miguel Ángel Martínez Martínez¹

Resumen

En el Museo del Prado encontramos artistas, exposiciones, guías, itinerarios. También la educación se refleja en las salas del museo madrileño. El presente artículo introduce al lector-espectador, en los espacios que reproducen las pinturas, insistiendo en la obra plástica y en cómo ésta es una manifestación emocional y una concepción social del momento histórico al que pertenece el artista.

Palabras claves

Historia del Arte, educación, Historia de la Educación, Arte, lectura, escuela.

Abstract

At the “Museo del Prado” we may find artists, exhibitions, lectures, workshops, itineraries, etc. Education is also reflected in the rooms of this museum locate din Madrid. The present article introduces the reader-spectator to the learning spaces reproduced by painting, claiming the fact of plastic art works as an emotional manifestation and a social conception of the historic moment to which the artist belongs.

Keywords

History of Art, Education, History of Education, Art, reading, school.

¹ Doctor en Educación y licenciado en Historia del Arte.

Introducción

En la obra de David Teniers, “*El archiduque Leopoldo Guillermo de Habsburgo en su galería de pinturas en Bruselas*”, encontramos un ejemplo de cuanto podemos hallar en el Prado: emociones, sugerencias, colores, sombras y luces, caminos, historia... El deleite por encima de cualquier otra búsqueda. Los historiadores de arte son amantes de ese deleite, al igual que lo es la finalidad que perseguimos con este artículo, dirigido esencialmente a quienes se aproximan a los tesoros del Prado como maestros de escuela, que enseñan con pasión la belleza y la vida que habita entre las galerías de nuestro Museo. Queremos enseñar la escuela, mostrar a los maestros y a sus alumnos cómo era la educación que se representa en el Prado y cómo ésta evoluciona a lo largo del tiempo, sirviéndonos de diferentes espacios. Debemos destacar la importancia que adquieren algunas obras que en el estudio citamos y que pertenecen al denominado *Prado disperso*, un importantísimo y abundante conjunto de pinturas que pueden admirarse en diferentes instituciones.

La estructura de cada una de las obras de arte sobre las que gira este trabajo insiste en el análisis de la forma plástica para intentar penetrar, desde los planteamientos de Vygotski, en el sentido social e histórico del artista y su producción. Pero no renunciamos a la emoción, porque en ella encontramos el medio más fácil para la comprensión y el acercamiento del espectador que se sitúa frente a la obra. Sin embargo, las emociones sólo constituyen un primer nivel, tal vez la puerta de acceso, pero no el vestíbulo. Wundt y Wöllflin insisten en la necesidad de acercarse a la historia del arte desde el análisis de la forma, la sociedad y el carácter del artista, su obra y su psique.ⁱ Exposiciones maravillosas sobre el arte infantil permiten apreciar esa unión entre psicología y Arteⁱⁱ. También es necesario reconocer en cada obra la unión entre la conducta humana del artista y su producción. Frente a un cuadro anónimo extraemos el contexto social e histórico, descubrimos su calidad en el dibujo o en el paisaje, en los claroscuros, en la perspectiva, pero si desconocemos quién fue su creador seremos incapaces de desvelar un alma que soporta la estructura misma de la forma plástica. Podremos apreciar modelos pedagógicos, intuir métodos y reflexionar sobre a quién estaba reservada la enseñanza y qué se perseguía con ella.

La escuela

En muy contadas ocasiones aparece representada en el Museo el aula como espacio tradicional donde el maestro imparte la enseñanza. La educación extendida a las capas sociales menos privilegiadas fue una conquista tardía y por consiguiente alejada del Arte. Al fin y al cabo, nuestra sociedad también refleja este hecho al contar con preciosos, pero escasísimos Museos dedicados a la escuela y a su Historia, al menos en España.

La escuela y el arte se dan la mano en los primeros años de la vida de los niños; después, desafortunadamente, emprenden caminos diferentes, distanciándose casi definitivamente. Gardner (1987) señala que la creatividad, el trazo, la línea son puntos comunes entre el niño y el artista hasta mediada la escolaridad, hasta que la norma se impone a la libertad. Tal vez por eso Goya abandonó la Academia, después de indicar a sus alumnos que no copiaran, que dejaran las imitaciones para ser libresⁱⁱⁱ. La maravillosa expresión de seriedad y alegría, de concentración y placer

que experimenta un niño frente a su obra, ante materiales conocidos o nuevos a los que no teme, con los que tocar y mancharse, extendiendo sus manos a modo de pinceles, sin preocuparse por la limpieza o porque el color no se salga del límite que alguien ha impuesto con un trazo negro (¿por qué esa tendencia limitar la expresión?). Pero también el niño opina de su propia obra y con cada paso se exige más, se muestra insatisfecho y extrae conclusiones. Su insatisfacción le hace crecer porque de ese modo se sabe poseedor de una habilidad incomparable y única^{iv}.

Entre los manuales dedicados a la educación de los príncipes se consideraba que debía formarse desde la cuna al futuro rey como al primero de los hombres, en su hacer y en su ser: Tomás de Aquino, Maquiavelo, Gracián, Quevedo y otros^v. Conocemos el interés que manifestaron Carlos V y Felipe II por la educación de sus hijos, futuros soberanos de un Imperio. Se trata de educar en el sentido clásico, en la areté. En *Alegoría de la educación de Felipe III*, de Justus Tiel (h. 1595), el cuadro representa a un príncipe Felipe que sucederá en apenas tres años a su padre como monarca de las Españas. La escena de Justus alude a Hércules, representado por el futuro Felipe III, entre el Vicio y la Virtud. El Tiempo desplaza a Cupido, convertido en símbolo del vicio, mientras la Justicia levanta su espada.

Pedro Pablo Rubens en *La educación de Aquiles* (h. 1630) elige como ejemplo de virtud a un maestro para que eduque a un príncipe. Quirón, hijo de Crono, que había adoptado la forma de caballo para unirse a Filira, es el maestro, el más sabio de los centauros. Quirón lleva en su grupa a Aquiles, el héroe de la guerra de Troya, pues éste le ha sido confiado por su padre Peleo para que le instruya. El centauro es maestro de música, de la guerra, la caza, la moral y la medicina. Pertenece a la serie *Historia de Aquiles* que el pintor llevó a cabo para tapices. De nuevo, una obra en la que se narra cómo educar a un noble que deberá afrontar enormes responsabilidades y que requerirá de excelsas virtudes.

De la escuela flamenca del siglo XVII posee el Prado varios ejemplos que ilustran un género de costumbres. En *Maestro de escuela*, de Jan Josef Horemans (Amberes, 1682- 1759), un maestro está a punto de golpear con un ramo a un alumno atemorizado, que se encoge para recibir el castigo, ante todos los demás discípulos que asisten a la escena, unos con una mueca de burla, otros con un gesto de miedo, destacando la complicidad del niño que desde el ángulo inferior señala la escena de forma que dirige la mirada del espectador. La escuela es apenas una habitación dominada por una vidriera, mientras la puerta entreabierta, por la que se dispone a entrar un alumno rezagado, deja ver la sorpresa del muchacho ante la violenta acción de su maestro. La enorme vidriera permite la irrupción de luz a modo de los magníficos interiores holandeses del XVII. Más que el detalle, nos interesan los vestidos, las ropas de los alumnos, la seriedad en el traje negro del maestro, que recuerda un pastor de la iglesia puritana. Una pedagogía terrible, que moldea y doma, que asegura los valores de una sociedad jerarquizada y sometida al poder de la oligarquía y de la religión. El segundo ejemplo es mucho más conocido por utilizar las figuras de animales a modo de fábula: *Monos en la escuela. unos estudian, otros escriben y el maestro castiga a uno de ellos por el cual intercede otro de rodillas*. En la escena, David Teniers II (Amberes, 1610- Bruselas 1690) representa al maestro mono azotando a uno de sus alumnos mientras otro intercede por él y los demás monos alumnos estudian, escriben o contemplan la paliza que

recibe su compañero. El método de enseñanza memorístico encierra probablemente la crítica de Teniers al aprendizaje tedioso basado en la repetición. La escuela se convierte en una jaula donde el domador, que a su vez reproduce los métodos que con él aplicaron, no consiente la más leve infracción a la norma y a la autoridad. Sin embargo, la riqueza en los trajes y tocados de los alumnos no invitan a identificar a estos con una clase popular sino con los hijos de una burguesía adinerada que ha de asumir los valores de sus padres. Sobre la mesa del maestro el reloj, el tintero, el libro en el atril y al lado, un puntero apoyado en la pared, mientras en el suelo se observa una escoba más grande que aquélla con la que es azotado el “mal alumno”. Estos métodos se encuentran enfrentados a los ideales didácticos que publicó en 1628 el pedagogo de origen checo Comenius, pero los cambios pedagógicos a lo largo de la Historia discurren por un cauce lento y con pronunciados meandros.

Los afectos que se dan entre alumnos y maestros se hallan envueltos en el concepto evolutivo de la educación. La palabra como eje, el diálogo como vía, frente a la repetición, el memorismo y la imposición. Pietro Della Vecchia (Vicenza?, 1603- Venecia, 1678) fue un destacado maestro en la Academia que él mismo impulsó en la ciudad del Dux. Fue el autor de *Sócrates y dos alumnos*. Hasta 1999 la obra se identificaba como *Dioniso de Siracusa enseña matemáticas a unos muchachos de la escuela de Corinto* del pintor veneciano Pascualino, pero Marco Caminati propuso la nueva atribución. En cualquier caso, el cuadro está lleno de misterio. Por una parte el maestro y el discípulo se reflejan en un espejo, donde la realidad pasa a ser una mera imagen, como en el mito de la caverna. Mientras, el segundo discípulo, cómplice con su mirada del espectador, sostiene una hoja en la que aparecen figuras geométricas. Filosofía y Geometría en la base de la educación. El maestro es el guía, el tutor que lleva de la mano, que muestra a cada alumno su camino. Así sucede en un grabado anónimo del siglo XVIII, *El maestro*, que reproduce una de las escenas más clásicas en la enseñanza: el maestro, un anciano de larga barba, con aspecto de sabio, sin adornos, sin más posesiones que su sabiduría, muestra la tarea a dos niños, sus alumnos, que parecen adoptar actitudes contrapuestas con la expresión de sus caras. El maestro asume la figura del padre para sus discípulos, tal y como proponía el humanista Antonio de Nebrija.

Una escuela como templo de la sabiduría fue concebida para el Vaticano por Rafael Sanzio. En el Prado encontramos un grabado de Giovanni Battista Volpato y un dibujo anónimo del siglo XVIII, que el profesor Pérez Sánchez estudió como copia de algún pensionado español en Roma. La *Escuela de Atenas* reúne a los más grandes maestros de la Filosofía, de las Artes y las Ciencias, un Olimpo del conocimiento y de la belleza.

En una obra anónima del siglo XIX volvemos a encontrar un encargo similar al Aquiles y Quirón de Rubens. En este caso se trata de *Ulises encomienda la educación de Telémaco*. Ulises debe partir a la guerra de Troya y, ante la presencia de su esposa Penélope, encomienda a su viejo amigo Mentor la educación de su hijo Telémaco. La pintura historicista también se preocupó de la educación del príncipe como en el caso de Salvador Martínez Cubells que realizó *Educación del príncipe don Juan* (h. 1877), depositado en el Senado^{vi}.

De la escuela a la Universidad, encontramos el lienzo *Carlos IV y su familia homenajeados por la universidad de Valencia*, de Vicente López (Valencia, 1772-Madrid, 1850). Estudió en la Real

Academia de Bellas Artes de Valencia y posteriormente en la de San Fernando. Fernando VII le nombra primer pintor de cámara en 1815, convirtiéndose en uno de los más importantes retratistas españoles de la primera mitad del XIX. Estamos ante un cuadro alegórico muy del agrado de la época en que fue pintado, 1802, poco antes de la Guerra de la Independencia. La escena es una alegoría de la Universidad de Valencia que presenta a las distintas Facultades, además de Minerva, que señala a la Paz y la Victoria quienes sobrevuelan el estrado en el que se encuentra la familia real española. Entre los personajes reales se han identificado a Carlos IV y su esposa María Luisa de Parma, que abraza al infante Francisco de Paula; a la derecha del rey, el príncipe de Asturias, Fernando, y su reciente primera esposa María Antonia de Borbón; Antonio Pascual, hijo segundo de Carlos III y el segundo de los hijos varones de la pareja real, Carlos María Isidro.

El papel de la mujer en la educación

La educación en el museo debe conducirnos al cuestionamiento de la educación de la mujer, bien como alumna o como maestra. En la mayoría de los ejemplos, la educación tiene lugar en el hogar familiar, espacio reservado para las jóvenes que salvo excepciones, no serán consideradas ciudadanas y a quienes les costará siglos de lucha abrir las puertas al reconocimiento de su derecho.

La educación de las primeras letras en el hogar, como tarea doméstica asignada a las madres se representa en *Una lección*, de Manuel García Hispaleta, cuadro en depósito en la Capitanía General de Sevilla. En este caso, los niños escuchan la lectura que realiza la madre. Sobre la mesa, adornada por un preciosista mantel, se disponen varias frutas y algunos libros. La ventana se abre a un amplio paisaje. En el interior, también la naturaleza cobra protagonismo por las numerosas flores y plantas que adornan la habitación.

En ocasiones, el castigo fue la manera de marcar los límites y señalar las exigencias. En esta línea el ejemplo más claro es *La azotaina*, de Leonardo Alenza (Madrid, 1807-1845). El mundo artístico de Alenza no está exento de una crítica a las costumbres de la época. En *La azotaina* se resume la admiración por Goya y por una típica escena familiar en la que una madre azota con la zapatilla al hijo. Parece ser uno de los encargos de Isidoro Llanos, amigo del artista, según estudió el profesor Joaquín de la Puente. La vida en el patio de la casa, la ropa tendida al sol y el castigo como medio de enseñanza ante las “malas acciones”. Otro conmovedor ejemplo de las consecuencias ante una “mala acción” es *Castigo*, de Tomás Muñoz Lucena, depositado en el museo de Bellas Artes de A Coruña. En la escena se representa una habitación, que bien pudiera ser la de una casa particular dedicada a la enseñanza de las niñas, ya que el grupo está formado por dos alumnas mayores, entretenida una de ellas en una labor, y otras dos niñas pequeñas, una de ellas en una silla mientras otra permanece igualmente sentada pero con su silla pegada a la pared, debajo de un cuadro con las letras consonantes y en cuyo gesto de preocupación o tristeza encontramos la razón del título del lienzo. El balcón abierto deja entrever una luminosidad creadora de contrastes. En el extremo, un pupitre o escritorio cierra la composición.

La educación de María

María es un modelo ideal, una de las figuras con más representaciones iconográficas en el Museo del Prado y que nos permite acercarnos a su educación, bien como alumna bien como madre y maestra. Cuando aparece como una niña o una joven madre, adopta actitudes que ejemplifican la humildad, la obediencia y la belleza. En las numerosas obras marianas encontramos un libro como método de enseñanza: las Sagradas Escrituras, la única lectura que puede ser de su agrado y que constituye la base para su inmenso destino. Este modelo lo encontramos en *La virgen y santa Ana. Santa Ana dando lección a la Virgen*, obra atribuida a Bertholet Flemalle (1614-1675), si bien también lo fue a Champaigne y a Poussin. María aparece como una niña que le entrega a su madre un libro para que le enseñe a leer. La escena se desarrolla en una galería clásica dejando ver al fondo de la misma, asomado en una ventana, a San Joaquín. Además, en la calle se representan otras figuras y un paisaje. El enorme decorado arquitectónico contrasta con la actitud de humildad y recogimiento que manifiestan los gestos de María. La educación de la mujer tiene lugar en el seno familiar donde, con suerte, la madre se encarga de enseñar a leer a la hija, utilizando para ello las Sagradas Escrituras, de forma que éstas serán para siempre las compañeras de María.

En la misma línea encontramos *Santa Ana enseñando a la Virgen con San Joaquín*, de Juan Carreño de Miranda (h. 1676). El artista conoció a Pereda y a Velázquez, especializándose en pintura religiosa y en grandes frescos para la corte. Aún es posible admirar los espléndidos frescos en la iglesia madrileña de San Antonio de los portugueses-o de los alemanes-, que realizó en compañía de Francisco Rizzi. En el lienzo la Virgen niña lee un libro siguiendo las indicaciones de su madre, Santa Ana, que ocupa el eje central de la composición. San Joaquín observa de pie la lectura.

En otras ocasiones María se convierte en maestra, sirviéndose de los mismos principios y métodos que ella vivió. Así, el niño Jesús aprenderá a leer porque su madre le enseñará con las Escrituras. En este caso podemos analizar *La Virgen, el Niño y santa Ana* de Juan Correa de Vivar (h. 1540-1545). En la escena, María sostiene al niño en sus rodillas mientras éste lee un libro que le ofrece Santa Ana. Ambas mujeres están sentadas y al fondo una arquería con tres vanos de medio punto abren la composición a un paisaje. La obra sirve de ejemplo para mostrar cómo la educación temprana recae sobre las figuras femeninas de la familia y cómo se aprende a leer mediante las Escrituras.

María es madre que en ocasiones es representada como la figura que acoge y cuida con ternura, atenta a las necesidades, a los juegos y a todo cuanto acontece en la vida del hijo. Quien mejor representa este aspecto de la Virgen madre es la obra *La sagrada familia del pajarito* (h.1650) de Bartolomé Esteban Murillo. En esta escena familiar, el pintor sevillano representa de manera conmovedora la cotidianidad de la infancia. La tradición cristiana recoge entre las leyendas referidas a San José que éste, cada vez que salía de su casa, traía un regalo para Jesús, bien una fruta o como en este caso, un pajarito que el niño mantiene atrapado en la mano mientras un perrillo intenta capturarlo. María interrumpe la labor para contemplar el juego. Toda la escena transcurre en el interior de la carpintería, donde Jesús aprenderá el oficio del padre. Aprender a través del juego y de la ternura como método de educación familiar. María representa a la maestra mater-

nal, que cuida y enseña a su hijo. El taller de carpintería nos dice que la educación manual se transmite de padres a hijos perpetuando así el oficio artesanal. La figura de José en la historia del Arte pasará también de un segundo plano a una recuperación lenta y reivindicativa de su papel como protector y educador.

Lectura

La enseñanza a través de la lectura, del estudio y de la memoria. Leer fue durante muchos siglos un privilegio reservado a unos pocos, como la posesión de libros. El conocimiento de las fuentes iconográficas se realiza gracias al estudio de las bibliotecas que poseían los artistas y que se conocen gracias a los inventarios que solían redactarse al fallecer.

Atribuido a Gehiard Honthorst, *La lectura* es una obra holandesa del siglo XVII. Conmueve el rostro del joven iluminado por una vela que muestra un rostro ovalado absorto en la lectura de unos papeles que sujeta con su mano derecha. La composición es un permanente contraste de luz y sombra, construyendo los pliegues en los vestidos y el dibujo de los cabellos sobre los hombros del muchacho. Se diría que los labios se mueven silabeando al leer las palabras.

Volvemos a la iconografía religiosa para dar a entender que la lectura tiene una clara misión teológica. El Prado atesora, entre las numerosas composiciones del autor de las pinturas que decoran el techo del Casón, una *Sagrada familia*. Luca Giordano se formó en Nápoles, en el taller de Ribera, aunque se trasladó posteriormente a Roma, Venecia, Bolonia. En Madrid permaneció entre 1692 y 1702, llamado por Carlos II. En este lienzo, Jesús, sostenido por María, imparte la lección de lectura a san Juan, mientras les acompaña santa Isabel. Jesús enseña a su primo, a su amigo, el camino a seguir. Jesús es un maestro, incluso cuando es un niño. La lectura es nuevamente una escena cotidiana y reducida al ámbito de lo íntimo, de lo doméstico.

Durante el siglo XIX también hallamos ejemplos de lectura. Así, cuando Francisco de Goya se encuentra sometido a la enfermedad y a la persecución de la reacción absolutista de Fernando VII, decora la Quinta del Manzanares, en donde también encontramos *La lectura o los políticos*, en la que muestra una lectura que realiza un hombre mientras otros cinco le escuchan. En *Aguadores*, de Manuel Rodríguez de Guzmán (Sevilla, 1818- Madrid, 1867), se muestra la importancia social que adquiere entre los miembros de su clase u oficio la persona que posee el don de la lectura. Rodríguez alcanzó fama dentro del género costumbrista tanto en Andalucía como en Madrid. La escena tiene lugar en una posada o almacén en donde unos aguadores descansan, otro zurce la ropa, uno repara el calzado y otro prepara un bocado mientras escuchan con atención al compañero aguador que en alta voz lee para todos. La habilidad de leer ejemplifica la presencia del analfabetismo como característica endémica de la sociedad española a lo largo de su historia. Un nuevo ejemplo de lectura en y para el grupo la encontramos en *Obrador de modistillas*, de Manuel García Hispaleta. En esta escena de género, Hispaleta recrea el papel de la lectura como distracción para las tres modistillas que escuchan a otra compañera que, de pie, lee para ellas. El pintor ejecuta una obra preciosista sirviéndose de las telas, vestidos, la alfombra y las flores. Con esta obra, Hispaleta obtuvo uno de los premios de la Exposición Nacional de 1878.

Víctor Manzano y Mejorada fue amigo de los pintores Federico de Madrazo y de Espalter. Viajó a Roma y obtuvo numerosos premios antes de fallecer con tan solo treinta y cuatro años. En *Un estudiante pobre* o *Chicuelo sentado*, el niño en el suelo apoya en sus rodillas un libro mientras mira al espectador, quien descubre la ausencia de muebles en el espacio representado, tal vez derive de ahí el título, pues ni siquiera una mesa o escritorio le sirven de apoyo para su estudio. Una mano sobre las páginas abiertas del libro, la otra caída pesadamente sobre una pierna. La lectura es aquí el objeto que salva, el camino que dignifica y que abrirá los horizontes al pequeño, sombra de un pícaro sevillano sin más consuelo que los libros. La educación no llega todos los niños, pero es el camino, tal vez la única salida que comience a reclamarse como obligatoria para toda la infancia. La obra fue donada por el hijo del artista, funcionario del Museo.

Finalizamos este apartado con la obra de uno de los más interesantes pintores españoles de la segunda mitad del XIX, Ignacio Pinazo Camarlench (Valencia, 1849-1916). La vida de este artista no fue fácil y aunque llegó a estudiar en la Real Academia de Bellas Artes de Valencia, desde muy pequeño tuvo que trabajar en diversos oficios para sobrevivir. Sus dotes le permitieron alcanzar el puesto de profesor de la Academia valenciana desde 1884 a 1886. Obtuvo medallas en distintas Exposiciones Nacionales, como la alcanzada en la de 1893 con la obra que aquí recogemos. En *La lección de memoria* (h. 1898), un muchacho sentado en una silla de tijera, con un libro entre sus manos, parece repetir mentalmente lo que acaba de estudiar. El joven, hijo menor del pintor, es retratado a la edad de once años, vistiendo uniforme colegial con una llamativa capa que lo envuelve. Estamos pues ante un símbolo identitario de los colegios religiosos o institucionales empleados como elementos de distinción social. Pero también es un ejemplo de cuáles eran los métodos de aprendizaje: la repetición y la memoria, la disciplina y la uniformidad.

Enseñanza de la religión

Además de la escuela, el aprendizaje se desarrolla en los espacios cotidianos o se centra en temas concretos, como sucede con la religión, convertida en la materia fundamental de la enseñanza. García de Miranda fue un pintor madrileño (1677-1749) que trabajó en las obras de restauración del alcázar tras el incendio de 1734. De él se sabe que carecía del brazo derecho desde el nacimiento por lo que pintaba con su mano izquierda. En *Educación de Santa Teresa*, una joven parece tomar la lección a unas niñas en presencia de una mujer situada de espaldas al espectador mientras cose sentada en un sillón. La enseñanza de las niñas tiene lugar en el salón familiar, como una escena de género, aunque muy alejada del costumbrismo flamenco. La educación de la mujer se ilustra en esta ocasión como un hecho doméstico, centrándose en la lectura de la Biblia y en el aprendizaje de las tareas del hogar. No tardará en presentarse el debate entre las propuestas de Fénelon o del abate Fleury, pero ya antes, Luis Vives realizó propuestas favorables a la educación de la mujer.

Otro espacio donde la religión se convierte en materia de instrucción es la iglesia. Muñoz Degrain lo representa en *El examen de doctrina* (h. 1876), si bien se encuentra depositado en el Museo de Zaragoza. La religión era una parte esencial de la educación y de toda actividad cotidiana. La religión marcaba los días, las obligaciones, los cargos y honores. En este cuadro se

representa el interior de una sacristía en la que una joven ricamente vestida se examina de doctrina cristiana ante un tribunal en el que figuran varios clérigos. Otras jóvenes asisten sentadas en el banco corrido a la prueba oral, mientras otras figuras masculinas ajenas a la prueba se sitúan junto al rico cortinaje que a modo de telón cierra la escena en el lateral. El examen es pues un recuerdo de cómo aún persisten los tribunales y la composición repite el modelo en el que maestros y profesores continúan enfrentándose a la prueba oral en sus oposiciones de acceso a la docencia.

Finalizaremos citando tres estampas de Goya dedicadas a la educación, aunque en algunos casos sea tan sólo por el título, más que por el tema: *Obsequio al maestro*, h. 1797-98; *Linda maestra*, h. 1799; *Si sabrá más el discípulo*, h. 1797-98 Goya reproduce una de las imágenes más tristes de la escuela y los escolares castigados con orejeras para quienes no alcanzan las metas que fija el maestro. Pues bien, alumnos y maestro son burros que visten como humanos y que leen en un gran libro que sostiene el maestro en su cuerpo. Crítica a la sociedad, a la superstición y a la ignorancia que envuelve y domina a la España de fines del XVIII como si un trágico destino aguardara a quienes sean incapaces de ver lo que los ojos de Goya contemplan: la necesidad de enseñar para la libertad.

Bibliografía

De la Fuente, J. (1985). *Museo del Prado. Casón del Buen Retiro. Pinturas del siglo XIX. Catálogo de las pinturas del siglo XIX*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Gardner, H. (1987) *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.

Galino, M^a A. (1948) *Los tratados sobre educación de príncipes (siglos XVI y XVII)* Madrid: CSIC

Museo del Prado (1990). *Inventario general de pinturas I. La Colección Real. Museo del Prado*. Madrid: Espasa Calpe.

Orihuela, Mercedes (coordinadora) (1996). *Museo del Prado. Inventario General de Pinturas III. Nuevas adquisiciones. Museo Iconográfico. Tapices. Museo del Prado*. Madrid: Espasa Calpe.

Vygotsky, L. (2006). *Psicología del Arte*. Barcelona: Paidós.

Wölfflin, H. (1988) *Reflexiones sobre la Historia del Arte*. Barcelona: Ediciones Península.

Notas

i. Wollflin, H. (198). Reflexiones sobre la Historia del Arte. Barcelona: Ediciones Península

La primera tarea del historiador del arte es el análisis de la forma visible (p.11)

W. Wundt manifiesta la necesidad de una psicología del arte en 1908 que, junto a la historia del arte, ocupada en establecer la relación entre los artistas y el mundo que les rodea, se aplicara a estudiar el proceso de formación inmanente del arte mismo, la evolución de la imaginación creadora a partir de sus propias raíces ... y lamentaría que el historiador del arte y el psicólogo del arte continúen siendo personas distintas, porque la historia del arte se quedaría sin su espina dorsal(p. 12)

ii. Los trabajos que el grupo multiprofesional ENTERARTE ha desarrollado en los últimos años son reveladores de la inteligencia plástica y de la unión con el desarrollo personal de la infancia.

iii. Para Jacqueline Goodenow (1979) hay que considerar la orientación, la secuencia, los equivalentes. Señala que también lo estudió Arheim: lo que se dibuja no es una réplica sino un equivalente del original.. Para Arheim las unidades y ordenaciones se hallan determinadas por la necesidad de estructura, la búsqueda de orden y la presencia de conceptos visuales. Lowenfeld y Britain señalan como etapas: garabateo: 2-4 años; preesquemática: 4-7; Esquemática. 7-9 años; comienzo del realismo. La edad de la pandilla 9-12 años; Edad del razonamiento. Etapa pseudonaturalista, de 12 a 14 años; el arte de los adolescentes en la escuela secundaria, de 14 a 17 años. Para Piaget las etapas evolutivas son: sensoriomotor (0-2 años): predominan las respuestas de tipo psicósomático; preoperacional (2-7 años): etapa preconceptual o prelógica (2-4 años): aparecen las operaciones cognitivas internas el pensamiento representacional y uso acentuado de los símbolos lingüísticos; etapa intuitiva (4-7), donde el pensamiento se elabora como resultado de conocimientos parciales; operaciones concretas (7-12): movilidad del pensamiento, reversibilidad, relaciona y combina varios elementos; operaciones formales (a partir de 12 años): se inicia el pensamiento hipotético-deductivo, sistematizado, generalizador y abstracto.

iv. “Si consideramos el arte como una catarsis, es del todo evidente que no puede surgir allí donde no hay otra cosa que sentimiento vivo e intenso. Un sentimiento sincero, tomado per se no puede crear arte. Hace falta algo más que técnica o maestría, porque un sentimiento expresado mediante una técnica jamás generará un poema lírico o una composición musical. Para hacer arte se requiere el acto creativo de *dominar* ese sentimiento, resolviéndolo, conquistándolo. Sólo cuando se ha realizado este acto, entonces y *sólo entonces*, nace el arte.” (Vygotsky 1930).

v. Puede consultarse la obra de Galino, M^a A (1948)., *Los tratados sobre educación de príncipes (siglos XVI y XVII)*, Madrid: CSIC; y a Elena Cantarino: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Poli/PoliCant.htm>

vi. El Museo del Prado dispone de un enorme fondo disperso por toda España. Entre aquellas obras recogidas en catálogo, seleccionamos algunas de las más representativas para ilustrar el tema de la educación. Tal vez, en alguna ocasión puedan ser reunidas en una exposición capaz de hacernos comprender plásticamente el difícil camino seguido por la enseñanza en nuestro país.

Exposiciones conmemorativas en instituciones escolares: Diálogo entre memoria, historia e identidad

Commemorative exhibitions in educational institutions: Dialogue between memory, history and identity

Maria Cristina Menezes¹
CIVILIS/FE/UNICAMP

Cássia A. Kirchner²
CIVILIS/FE/UNICAMP

Christine Müller³
CIVILIS/FE/UNICAMP

Fecha de recepción del original: octubre 2014
Fecha de aceptación: noviembre 2014

Resumen:

En este artículo ofrecemos una reflexión en torno al impacto que tuvieron las exposiciones, que sirvieron para conmemorar, en el año de 2013, el nacimiento de dos instituciones emblemáticas en la ciudad de Campinas: la “Escola Estadual ‘Culto a la Ciencia’”, primer Gimnasio republicano, fundada hace 140 años y la “Escola Estadual ‘Carlos Gomes’”, primera Escuela Normal de Campinas, inaugurada hace 110 años. Estas actividades estuvieron bajo la responsabilidad del “Grupo de Estudios y Pesquisas en Historia de la Educación, Cultura Escolar y Ciudadanía” (CIVILIS), de la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas/UNICAMP, responsable de desarrollar diferentes proyectos museológicos, entre estos se encuentra el proyecto de preservación del patrimonio histórico de las primeras escuelas públicas de Campinas, São Paulo, Brasil.

Con la exhibición de documentos escritos, iconográficos y materiales, tanto del mobiliario como de enseñanza, pertenecientes a las colecciones de estas dos instituciones centenarias logramos, por una parte, profundizar sobre el significado que los usuarios de la escuela otorgan a los objetos que fueron expuestos, así como, las diferentes formas de entender el diálogo entre la memoria, la historia y la identidad, que van más allá de los límites del inventario y la catalogación, para representar prácticas de otros tiempos.

Palabras clave: patrimonio histórico educativo, exposiciones, memoria, identidad.

¹Profesora de Historia de la Educación, de la Facultad de Educación de la UNICAMP, Universidad Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. Coordinadora del CIVILIS y moderadora de la RIDPHE, Red Iberoamericana para la Investigación y la Difusión del Patrimonio Histórico-Educativo.

²Doctoranda del CIVILIS – FE/UNICAMP.

³Doctoranda del CIVILIS – FE/UNICAMP.

Abstract:

The CIVILIS GROUP of the FE/UNICAMP's projects develop actions turned to the preservation of the historical patrimony of the first public school institutions of Campinas, São Paulo state, Brazil. The aim of this communication is to present a contemplation upon two exhibitions carried out by the group, with the exhibition of iconographic and written documents, furnishings, schooling materials belonging to the historical collection of two of these institutions, having in sight the commemorations of the 140 years of the "E E Culto à Ciência", first republican gymnasium of the Campinas city, and the 110 years of the "EE Carlos Gomes", first normal school of the city, both expositions took place in 2013.

The necessity to deepen the comprehension of the commemoration sense and the representations that this kind of action produces in school subjects fomented the analysis of the different impressions perceivable in the subjects in relation to the exposed topics. The study made it possible to understand different comprehension means of the interlocution between memory, history and forgetfulness in a incursion beyond the limits to inventory and catalog, by evidencing practices of other times.

Key-words: educative patrimony, expositions, memory, identity

Introducción

En un ensayo titulado "El papel del arte" en el *Libro de los Abrazos*, Eduardo Galeano (2002) nos cuenta la siguiente historia acerca de un niño:

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrir el mar. Viajaron hacia el sur. Él, el mar estaba al otro lado de las altas dunas, a la espera. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estaba en frente de sus ojos. Y tan grande era la inmensidad del mar, y tanto su brillo, que el chico se quedó en silencio ante tanta belleza. Y, cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, dijo a su padre: Ayúdame a mirar!".

Al trabajar con la propuesta de exposiciones conmemorativas en escuelas nos encontramos delante de una tarea similar a la del padre contada por Galeano. Nos preguntamos ¿cómo tenemos que mostrarla? ¿cómo podemos hacerla descubrir? ¿cómo exponer los objetos de la escuela? Es necesario reflexionar sobre las reacciones como aquellas vividas por el hijo. Tanta inmensidad que es necesario de una ayuda para mirala. De esta manera, es necesario desarrollar tareas que tienen que ver con la planificación, con las opciones que tenemos para presentar las piezas, los diferentes elementos o los documentos, la forma de organizar el material y las respuestas que

esperan de nosotros para los cuestionamientos sobre el descubrimiento, el recuerdo, o el cuestionamiento de quien mira y ve las piezas.

Para conmemorar las fechas de la fundación de dos escuelas centenarias en Campinas, el Grupo CIVILIS⁴, que desarrolla el proyecto: “*Preservação do Patrimônio Histórico Educativo: Acelvos Escolares de Campinas*”, para la recuperación de las colecciones de las cinco instituciones públicas más antiguas de Campinas, propuso dos exposiciones durante el curso escolar 2013. La primera inaugurada el 12 de abril de 2013, que llevaba por título el de “140 años de culto a la ciencia, a la invención y a la creación”, sirvió para conmemorar los 140 años de la “Escuela EE ‘Culto a la Ciencia’”, donde se albergaba el primer Gimnasio republicano de Campinas, y el segundo en el estado de São Paulo. La segunda exposición, que tuvo lugar de 13 a 17 mayo de 2013, se celebró en la antigua Escuela Normal de Campinas, la cual abrió sus puertas en 1903 como Escuela Complementaria. La exposición titulada “EE ‘Carlos Gomes’: Patrimonio Histórico de Campinas (1903 - 2013)” conmemoraba sus 110 años.

Este artículo trata de las reflexiones realizadas por investigadores de CIVILIS en los encuentros de estudios sobre los temas memoria e identidad, articulados a los proyectos sobre el patrimonio histórico-educativo desarrollados por el Grupo, en el ámbito de los cuales acontecieron las exposiciones escolares.

Exposiciones concebidas

Los conceptos que estructuran este trabajo contemplan cada uno de los términos que se utilizan en este tipo de actividades: exposición, celebración y escuela. La relación que se establece entre estos sirve para estructurar las exposiciones conmemorativas de la escuela, por lo que resulta importante hacer un recuento de los problemas a los que se enfrentan las exposiciones organizadas en torno al patrimonio educativo. El acto de conmemorar, con todas las implicaciones que tiene el término, contempla la exposición de los objetos producidos en espacios escolares configurados en lugares de la memoria.

Para ser considerado un lugar de la memoria deben coexistir tres aspectos, según Nora (1993), el material, el simbólico y el funcional. En estas exposiciones conmemorativas de la escuela, el aspecto material de la colección histórica consiste en la documentación, las bibliotecas y los artículos museísticos; el simbólico representa la cultura de la escuela de cada institución; y el funcional muestra en la exposición la información proporcionada por estas instituciones. Pero, más que su conocido texto “Entre la Memoria y la Historia: la problemática de los lugares” (1993), fueron considerados los cuestionamientos traídos por Nora en el texto “Memoria: de la libertad a la tiranía” (2009). La lectura de este segundo texto posibilita dialogar con el autor que argumenta sobre las incertidumbres relacionadas al futuro que llevarían, en el presente, a una obligación de recordar. Así, la percepción de la memoria como una realidad indispensable, y la

⁴ Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania - FE/UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil.

invocación de un "deber de memoria" llevan a la indagación: ¿Cuál fue el propósito de una conmemoración vinculada a la fecha de fundación de las instituciones?

Había la expectativa de que no habría una celebración en los moldes de lo ya discutido en la literatura escolar, sobre fiestas y celebraciones cívicas en las escuelas (GALLEGO, 2003; OLIVEIRA, 1989; SOUZA, 1998, 1999; TEIXEIRA, 1999), cuando fiestas y celebraciones cívicas son consideradas una forma de difusión de las referencias y de los símbolos, sobretodo, patrióticos, integrándolos a la memoria colectiva. Del mismo modo, no se cuidó establecer lo que debe ser recordado, produciendo por lo tanto el olvido.

Tratar con las celebraciones teniendo en cuenta los signos temporales que regulan lo *cotidiano de la escuela y de sus actores, crea sentimientos de pertenencia en el que todo grupo recuerda, celebra, conmemora*. Este movimiento sirve como anclaje para la construcción de las identidades, por eso fue la opción elegida por el grupo de investigación.

La planificación y la ejecución de las exposiciones fueron sostenidas por los conceptos de historia, memoria y olvido estudiados a partir de las obras de Pierre Nora (1993, 2009), Paul Ricoeur (1994, 2007) e Fernando Catroga (2001) siendo agregadas, en el transcurrir del trabajo, a las contribuciones de los estudios sobre identidad de Michael Pollak (1989, 1992).

Fueron tratados, por un lado, los mecanismos de apropiación de los tiempos históricos, y, por otro, los procesos de transmisión y apropiación de la memoria en estas dos escuelas centenarias de Campinas, São Paulo.

Exposiciones realizadas

La exposición "140 años de Culto a la Ciencia, a la invención y a la creación" celebrada en la EE "Culto a la Ciencia" fue inaugurada con una ceremonia oficial, por la dirección de la escuela, con la presencia de autoridades políticas de la ciudad, antiguos alumnos que regresan cada año para conmemorar esta fecha y maestros de la escuela. Los términos de ciencia, invención y creación fueron utilizados en el título de la exposición porque mostraban la inclinación hacia la investigación y el fomento a la creación que inspiró los trabajos de la escuela desde su fundación en una sociedad en la que los estudios, aún bajo la égida religiosa, tendían al enfoque humanista. La institución ha sido organizada por un grupo de masones al ámbito del racionalismo Científico. A partir de 1896 esta institución se convierte en "Gimnásio Republicano" (que es como se denominaban las Escuelas Secundarias creadas por la República, que fue proclamada en Brasil en 1889). La escuela mantuvo el aura, sobretodo, por los catedráticos y alumnos que se destacaron, así como por el inventor y científico Santos Dumont, con reconocimiento internacional como pionero de la aviación y que estudió en la escuela el año de 1885.

Teniendo en cuenta la riqueza de la colección histórica que esta escuela tiene como material de tipo documental, y bibliográfico, muebles, y materiales simbólicos (trofeos, banderas, placas, etc.), se organizó la exposición en torno a estas secciones de enseñanza:

- **Muebles y símbolos**



- **Instrumentos y manuales escritos por los catedráticos de las asignaturas de física y química.**



- **Especímenes de la naturaleza taxidermizados.**



• La EE "Culto a la Ciencia" en la prensa.



• El archivo y la biblioteca históricos da la EE "Culto a la Ciencia".



Libros, manuales, periódicos, mobiliario, piezas de museo, herramientas y equipos para exposición permitieron una representación de prácticas que ocurrieron en esa institución centenaria y, al visitante, acercarse a las mismas. Se intentó mostrar una escuela que anhelaba cambiar de una educación clásico-humanista, a una educación que miraba en dirección al racionalismo-científico diseminado en Brasil, sobre todo, por el positivismo en el cual se alineaba el grupo de la masonería creador de la Institución. Tales aspectos pueden ser entrevistados a través de la adquisición de instrumentos y manuales científicos en sus lenguas originales, así como de la introducción de los dispositivos tecnológicos e innovadores importados de diferentes casas comerciales, principalmente de Francia y Alemania. La exposición también trató de ilustrar las prescripciones realizadas por los expertos de la época dirigidas a la organización de las instituciones republicanas.

Los documentos y los modelos de inteligibilidad que construyen su interpretación son vestigios del pasado actuando en pro de la intención de verdad que la historia carga. Y, que diseminan las representaciones que ella propia posibilita.

Sin embargo, la alerta de Brunelli (Opus Cit Simon, 2014), de que “los objetos deben verse no sólo por su importancia histórica, o histórico-artística etc., sino por su capacidad de provocar una conversación”, remite a la importancia de atender para la experiencia que se puede proporcionar al público para el cual la exposición fue concebida y que, por medio de sus experiencias individuales, pueden construir sus significados de forma activa.

La exposición "EE ‘Carlos Gomes’: Patrimonio Histórico de Campinas (1903 - 2013)" se llevó a cabo en un periodo en el que la comunidad escolar, y en particular los estudiantes, participaron en una campaña que promovió la preservación de la escuela y la mejora de la construcción a través de la renovación y la posible (deseable) restauración. Por lo tanto, toda la exposición fue concebida considerando a la EE “Carlos Gomes” como patrimonio de la ciudad de Campinas, por lo que se ofreció al visitante la oportunidad de observar los cambios en la escuela y en la ciudad.

Con el objetivo de tomar como hilo conductor la transformación de la escuela y la ciudad, fueron seleccionados una serie de fotos, documentales, artículos bibliográficos y materiales para la enseñanza de la escuela. Las fotos presentaban desde la construcción del edificio hasta el momento en que la belleza y la tranquilidad de los jardines fueron reemplazadas por amplias avenidas y un tráfico intenso. Esta exposición resultó una invitación para que las fotografías no fuesen observadas de modo fijo y estático, sino vistas a través de los movimientos y las transformaciones que se han registrado en el tiempo, lo que posibilitó una serie de nuevas lecturas y diferentes interpretaciones.

Los cambios en la escuela y en la ciudad.



Alumnos en la exposición

Volviendo al interior de la escuela, la documentación, los materiales bibliográficos y didácticos, fueron dispuestos de modo tal que los visitantes pudieron interactuar y experimentar a través de los materiales utilizados para la enseñanza de las ciencias naturales, los instrumentos musicales de la antigua fanfarria, entre otros materiales de la colección histórica de la escuela, junto con los que se articulaban a la enseñanza del método intuitivo.

Desde esta perspectiva, la exposición abrió la posibilidad para despertar el deseo por la preservación física de este patrimonio así como de su patrimonio histórico educativo.

Diálogo entre la memoria, la historia y el olvido: Exposiciones como anclaje para identidades.

La memoria es el mejor puerto de salida para los navegantes que les gusta el viento y la profundidad, dice Galeano (2002). A través de la observación y el análisis de las impresiones reportadas por los visitantes, constatamos que las exposiciones son siempre un viaje para quienes aceptaron la invitación, a veces de manera espontánea, otras de manera dirigida. Siempre está latente la posibilidad para buscar, crear, descubrir identidades a través de la relación dinámica entre historia y memoria que da soporte a las identidades individuales y colectivas ancladas en lo que se vive.

Los artículos expuestos como posibles "objetos biográficos" que muestran una experiencia vivida, expresan identidades y favorecen el acto de recordar (Bosi, 2003). Dentro de este proceso dinámico y dialéctico, memoria e historia se presentan como fundamento de las identidades, contribuyendo como marcas del pasado, pero también como preguntas e inquietudes del presente, disminuyendo así con la falta de memoria histórica y la pérdida de identidad.

Memoria individual, colectiva, cultural

Al tratar los estudios sobre la memoria es necesario tomar en cuenta los que se han abordado desde la memoria individual, estudiada por generaciones que van desde San Agustín a Proust, de Bergson a Freud, y otros que se ocupan de la memoria colectiva como los del sociólogo Maurice Halbwachs. Para éste último, cada memoria individual tiene un punto de vista sobre la memoria colectiva, y los cambios y transformaciones altearan este punto de vista. Por lo tanto, la memoria colectiva y producida dentro de un grupo se nutre de imágenes, sentimientos y valores que dan identidad al grupo. En otras palabras, esta memoria sería más que la suma de las memorias individuales, porque estaría formada por la interacción entre ellas. Halbwachs propone una distinción clara entre historia y memoria: "(...) generalmente la historia comienza en el punto donde termina la tradición, en la que se suprime o se acaba la memoria social. Como existe un recordatorio, no tiene sentido para fijar por escrito, ni siquiera arreglarlo pura y sencillamente" (1993, p.80).

Michael Pollak (1989) cuestiona esta tradición metodológica durkheniana que consiste en tratar los hechos sociales como cosas, dando fuerza casi institucional a la memoria colectiva. Pollak contrasta este enfoque desde una perspectiva constructivista que entiende cómo y por quién estos

hechos se consolidan dándoles vida y estabilidad. Llama la atención el fuerte carácter destructivo, estandarizador y opresivo de la memoria colectiva nacional (Pollak, 1989).

La división entre historia y memoria también está presente en los trabajos de Pierre Nora. Al proponer que los lugares emblemáticos y simbólicos fueron entendidos como "lugares de memoria", el concepto fue ampliamente utilizado y tratado como un nuevo paradigma de investigación, lo que le llevó a recibir fuertes críticas por sus debilidades y limitaciones en el abordaje, que estaban relacionadas con imprecisiones en el tiempo, lo que llevó a malentendidos e interpretaciones equivocadas.

Paul Ricoeur (2007), en su libro *Tiempo y Narrativa*, retoma las cuestiones sobre historia, memoria y olvido, subrayando la oposición pero también las similitudes entre éstas. A partir de los trabajos de San Agustín y Freud, cuestiona el enfoque realizado sobre el recuerdo, el luto, el retorno a lo recalcado y el silencio. Estos elementos actuarían de acuerdo con las necesidades o las imposiciones sufridas por estos grupos constituyendo los recuerdos en torno a los traumas, desastres, resentimientos y diferentes testimonios sobre las tragedias humanas.

Los estudios de Paul Ricoeur (2007) retoman los conceptos sociológicos propuestos por Halbwachs con algunos matices filosóficos, mostrando que incluso con las dificultades epistemológicas, el concepto de memoria colectiva no deja de ser un elemento fundamental para la comprensión de la memoria. Por lo tanto, los recuerdos de un grupo se fortalecen con las narraciones colectivas y éstas pueden fortalecerse a través de las conmemoraciones públicas. Sobre este aspecto, Ricoeur distingue entre la conmemoración y la rememoración, la primera sería el trabajo de la construcción de una memoria colectiva, mientras que la segunda sería parte de un proceso de elaboración individual.

Desde esta perspectiva, la exposición conmemorativa se convierte en un proceso privilegiado para el aprendizaje local y, por tanto, al tener su base en la metodología de la enseñanza del patrimonio, puede ser ofrecida al público a través de la cultura material con la que empezaría a actuar e interactuar con su entorno. En una exposición, la disposición de los objetos, es decir, la forma en que están organizados y sistematizados, establece un "lugar de memoria", y así se puede considerar que el público de la misma, compuesto por ex alumnos, realiza una llamada individual. La forma en que las colecciones se organizaron y se explicaron durante las exposiciones puso de manifiesto que los actuales estudiantes de esta escuela sabían algo de la historia y los hitos de su memoria.

Estudios recientes han presentado el concepto de memoria cultural, más allá del concepto de memoria colectiva. Meda (2014, 509) con base en estudios realizados los años de 1990, por autores como J. Assmann, Andreas Huyssen y Richard Terdiman, presenta la memoria cultural como una evolución de la memoria colectiva desarrollada por Halbwachs desde 1950, para él se trata del

“...conjunto de conceptos y conocimientos adquiridos transgeneracionalmente por una colectividad y sedimentados para convertirse en patrimonio colectivo. En este sentido, la *memoria cultural* tiene que tener en cuenta también los fenómenos de transformación de las memorias individuales a lo largo de la historia, como reflejo de los cambios generacionales. Considerando la *memoria de la escuela* como parte integral de la *memoria cultural* de una comunidad y los museos de la escuela como lugares de procesamiento y representación de la misma”.

Considerando las puntualizaciones de Meda, nos arriesgaríamos a decir que las *exposiciones escolares* que presentamos pueden ser consideradas en nuestro estudio como lugares de procesamiento y representación de la memoria escolar.

Chartier (2011) afirma que la fuente documental, cualquiera que sea ella, no mantiene relación directa con las prácticas que busca presentar. En esta línea de argumento, se puede ponderar que lo que se coloca en circulación son las representaciones de las prácticas y la apropiación de las mismas por la colectividad escolar. De acuerdo con Chartier, se conciben como razones de la representación, “los códigos, las finalidades y los destinatarios particulares”, que nos ayudan a comprender las situaciones o las prácticas que motivan la representación e identificación de esas razones. Sobre esta cuestión, apunta Chartier:

“ ... esa posición metodológica no significa de modo alguno la reducción y, menos aún, la anulación de las prácticas en los discursos y a las representaciones que las describen, las prescriben, las prohíben o las organizan. Tampoco implica una renuncia a la inscripción social tanto de los esquemas de percepción y juicio que son las matrices de las maneras de decir y hacer, que designé en diversos textos mediante el término de apropiación”.

Tanto la forma como los acervos fueron dispuestos y explicados durante las exposiciones, en el sentido de difundir una representación de las prácticas del pasado a los estudiantes actuales de esta escuela con apertura para la movilidad, la manipulación de los objetos, la conversación, posibilitando apropiaciones.

Argumenta Ricoeur:

Las dos dimensiones de la representación, una dimensión transitiva (toda representación representa algo, o sea, para la historia, los esquemas de percepción y de apreciación que los actores históricos movilizan para construir las identidades y los vínculos sociales), y una dimensión reflexiva (toda representación se da de tal manera que representa algo y, en el caso del saber histórico, haciéndolo adecuadamente).

El sentimiento de identidad

Volviendo a Pollak, él mismo afirma que existe una relación muy estrecha entre memoria y sentimiento de identidad, formando el sentido de la imagen de sí que la persona construye y presenta a los otros y a sí misma. “La memoria es un elemento constitutivo del sentimiento de identidad, tanto individual como colectivo”, y esa identidad individual es construida socialmente, es decir, está esencialmente vinculada al otro, es el proceso de alteridad (Pollak, 1992). Esa auto imagen no es construida libre de cambios, de negociación, de transformación en función de los otros, haciendo la construcción de fenómeno que se produce en referencia a los otros, a los criterios de aceptabilidad, de credibilidad, parte de esta negociación establecida con los otros.

De ese modo, la identidad sería construida dentro de un espacio de disputas sociales y grupales. Pollak (1992) considera que puede no haber uniformidad en la memoria grupal, una vez que dentro de los grandes grupos sociales, también se relacionan en el campo de disputa de los recuerdos. Sin embargo, el individuo al recurrir a la memoria, intentará construirla de forma coherente dentro de los grupos de los que forma parte, operando un trabajo constante de “encuadramiento de la memoria”, siendo necesario elegir lo que va a ser recordado y lo que debería ser olvidado.

El recuerdo y el olvido se utilizan como estrategias políticas de los grupos contendientes. Por lo tanto, la memoria incorporada en el presente, a partir de las demandas del mismo, debe ser tratada como el factor esencial para la construcción de las afiliaciones sociales. Existe, pues, una estrecha relación entre la memoria y el proceso de construcción colectiva del pasado a partir de las demandas actuales y las identidades sociales de los que participan en un proceso de este tipo. A partir de estas afirmaciones Pollak (1992) afirma que la construcción de la memoria debe ser tratada sólo cuando es relacionada con la identidad del sujeto.

La construcción de la identidad se sometería a tres elementos esenciales:

- La unidad física, relacionada con la idea de lugar.
- La continuidad en el tiempo, no sólo física sino también moral y psicológica.
- El sentimiento de coherencia, considerando que los diferentes elementos que componen un individuo se unifican con eficacia.

Tomamos en el análisis de las exposiciones conmemorativas escolares la perspectiva presentada por Pollak de que las experiencias personales son establecidas en consonancia con las relaciones de sí con los otros y con el grupo. Si la experiencia es personal, el acto de rememorar trae esa experiencia personal, pero nunca carga trazos de individualidad en la medida en que se forma conforme las relaciones sociales establecidas, e intenta mantener esas relaciones de coherencia y unidad, de continuidad y de coherencia.

Relación entre el Público y las Exposiciones Escolares

Nos remitimos a la educación patrimonial que se refiere al área del conocimiento que investiga las relaciones que la sociedad mantiene con su patrimonio, visando la preservación y la comunicación del mismo. Los estudios de educación patrimonial están basados en el concepto de patrimonio integral (natural y cultural) - es decir, el conjunto de referencias tangibles e intangibles que definen la identidad de los grupos humanos en el espacio y el tiempo.

Como asegura Funari (2007) se constituye en un campo de acción, por definición, "inter" y "transdisciplinario". Se trata de una metodología que busca la promoción de los bienes culturales de ambas manifestaciones tangibles e intangibles. Tal acción educativa, desarrollada en conjunto con el público que visita los museos, permite la formación de su identidad, la ciudadanía y desarrolla así una conciencia para la promoción de los bienes culturales.

El patrimonio es una construcción y como tal necesita de tiempo para definirse. Nada es creado para convertirse en patrimonio. Es necesaria la identificación de la comunidad con este bien, de modo que se haga una marca, un referencial que cuenta su historia y la destaca de las otras comunidades. Por otro lado, el patrimonio es inventado y reinventado, de modo que existe un aspecto político en la selección de aquello que las comunidades consideran –o no- su herencia cultural. La preservación de tales bienes pasa a ser algo fundamental para la conservación de su memoria. Al invertir en el tema de la educación patrimonial se hace evidente el potencial de las exposiciones, pues promueven la curiosidad, estimulan, motivan y socializan, siendo esos elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esa forma, constatamos que por medio de acciones museológicas interactivas el individuo se siente libre para manipular los objetos, intercambiar experiencias, confrontar informaciones, teniendo siempre como mediador de estas relaciones a los objetos y los modelos de las exposiciones.

Por lo tanto, teniendo en cuenta las exposiciones de las Escuelas “Carlos Gomes” y “Culto a la Ciencia”, nos basamos en las investigaciones desarrolladas por Pacheco (2010) sobre la concepción y el montaje de exposiciones históricas. Las exposiciones escolares en cuestión fueron concebidas por medio de una investigación previa en la que los objetos de los acervos escolares pasaron a ser vistos con el objetivo de discutir las relaciones entre “cultura escolar”, “memoria” y “patrimonio”. Las consideraciones levantadas por la investigación previa definieron como debería ser la comunicación museística, o sea, la selección de los objetos, carteles, fotos expuestas que comunicasen aquellas elaboraciones. Sobre las interacciones posibilitadas por las exposiciones en instituciones escolares, podemos considerar que estas pueden fertilizar la construcción de relatos, que permiten la comprensión de las exposiciones también como espacio de conflictos, creación e intercambio, más allá de espacio de referencias impuestas, pudiendo generar nuevas síntesis.

Tiempo y lugares de pertenencia

Con el objetivo de investigar la relación entre el público y las exposiciones en las dos escuelas, también llevamos en cuenta la brevedad del tiempo, o sea, los pocos minutos que cada visitante dedica a un objeto, a la representación de una práctica puesta en circulación. Como indica Ma-

randino (Opus Cit Van Praet e Poucet, 2005,166) "la especificidad del museo se relaciona con elementos como el lugar, el tiempo y la importancia de los objetos". En lo que respecta al "tiempo", a pesar de ser fundamental para las estrategias de comunicación, "él es muy breve si consideremos los minutos que cada visitante concede a un objeto, a un tema". Según la autora este "tiempo" es determinado tanto por la concepción de la exposición como por el animador/mediador de la misma. Durante las "exposiciones escolares" pudimos observar que los visitantes utilizaron el tiempo de forma diferente cuando interactuaban con los objetos expuestos. Conforme al significado que el objeto transmitió a un visitante u otro, éste pasó más tiempo o menos tiempo.

Otra peculiaridad del museo indicado por Marandino (ídem) sería el "lugar", pensado como un camino abierto. "En él, el visitante es generalmente voluntario y no queda prendido, siendo "cautivo por la exposición durante su recorrido".

Las exposiciones han dejado de ser una secuencia de temas independientes y su apropiación acontece a partir de su trayecto, con su ambientación, inserción en el espacio y escenario creado.

Las exposiciones en las "Escuelas Estadales 'Carlos Gomes' y 'Culto a la Ciencia'" fueron concebidas en forma para contextualizar los objetos escolares y permitir la comprensión de los objetos no de forma suelta, sino inseridos en el contexto al cual pertenecen.

Marandino (2005) discute el tema de que la palabra "museo" siempre se ha apoyado en los objetos, que son fuente de conocimiento y permiten la interacción. Como apunta la autora (ídem, 167), "Los objetos permiten al visitante sensibilizarse, apropiarse y fomentar su comprensión (...) para un análisis personal y para discutir con otros visitantes, con los animadores, con los profesores".

Para Pollack (1992) los elementos que constituyen la memoria, individual o colectiva son: de entrada, los acontecimientos vivenciados personalmente. En segundo lugar, son los acontecimientos que él llama de "vividos por tabla", es decir, los eventos experimentados por el grupo o la colectividad a la que uno siente que pertenece. Y además de esos acontecimientos, la memoria es constituida por personas, por personajes.

Según Pollak (1992, 3):

"Además de los eventos y de los personajes podemos finalmente arrollar los lugares. Existen lugares de la memoria, lugares particularmente conectados a un recuerdo, que puede ser un recuerdo personal, pero también puede no tener apoyo el tiempo cronológico.(...) en la memoria pública, en los aspectos más públicos de la persona, puede haber lugares soporte de memoria, que son lugares de la conmemoración"

Así, nos remitimos a las exposiciones en las dos escuelas en cuestión, pues, en una exposición, la disposición de los objetos, o sea, la forma como son organizados y sistematizados, establece un "lugar de memoria", lo que posibilita que un público, constituido por ex-alumnos, se remita a

una rememoración individual. Y en el caso de las “exposiciones conmemorativas” de las Escuelas “Carlos Gomes” y “Culto a la Ciencia”, hasta qué punto pudieron, en aquel momento en que ocurrieron, establecer “lugares de conmemoración”, conectados a una memoria pública.

La forma como las colecciones fueron dispuestas y explicadas, durante las exposiciones de las dos escuelas, si dieron en pro de la expectativa de que, a partir de la visita a las exposiciones, los alumnos pudieron percibirse como parte de la colectividad de la escuela en que estudian o estudiaron y, dependiendo de la fuerza que haya recibido cada estudiante, se puede convertir en el "sentimiento de pertenencia".

Para MEDA, al ponderar sobre esto en Italia (2013, 515),

La escuela es una gran experiencia colectiva, que en consecuencia ha generado y sigue generando un sentimiento de pertenencia a una colectividad social y cultural definida, que permite a los que vivieron, identificarse individualmente o en grupo en las representaciones del pasado escolar propuestas dentro de los museos dedicados a ello. Sin embargo, estos museos no se pueden considerar “lugares de construcción de la memoria colectiva” y “generadores de identidad” solo si los relacionamos con la experiencia escolar vivida colectivamente por la población italiana a escala nacional, sino también con la vivida a escala local, en una área bien definida”

Por otro lado, como acordó Rogério Fernandes (2005: 24), “...pero la escuela no es sólo un universo de objetos. Es también un mundo de personas y un tejido de relaciones interpersonales”. Para él la lectura crítica que la memoria de la escuela posibilita puede conducir a la transposición de su lado material, aunque nuestros recuerdos de la escuela “son muchas veces hechos de extrañas e inesperadas ambigüedades”. Dese modo, la lectura crítica que la memoria de la escuela proporciona puede llevarnos a transponer su faz material. “. Se diría que el pasado vivido en la escuela la absuelve de lo que tiene por veces de traumático” (p. 23, 24).

Linares, 2012, sobre las observaciones a partir del trabajo realizado en el Museo de las Escuelas, de Buenos Aires, expresa que

“...la mayoría de los adultos que lo visitan recurren a una memoria selectiva fijada en la nostalgia. En ellos se ha producido un olvido de aquellas experiencias no gratificantes durante su paso por la escuela.”(p.)

También Meda (2014, 521) se pronuncia a este respecto:

La sensación es que la escuela representada en estos museos no es la “escuela real”, sino una “escuela idealizada”, purificada de sus aspectos más desagradables (como la pobreza, la suciedad, el frío, etc.) y sublimada en un “no tempo” (la infancia) considerado indistintamente próspero y feliz. Es una escuela donde todo es como *de-bía ser*, pero no como *realmente era*.

Esas colocaciones se alinean en el sentido de corroborar con las representaciones recurrentes en museos escolares y en las muestras y exposiciones que se realizan en los espacios escolares, además fortalecen las colocaciones de Rogério Fernandes de que “el pasado vivido en la escuela la absuelve”.

En el caso de las exposiciones escolares presentadas, la identificación individual o en grupo ocurrió a partir de las representaciones del pasado escolar propuestas en la forma como las exposiciones fueron concebidas. En la Escuela Normal, las buenas condiciones y la belleza de la antigua escuela, tal como fue representada y tal como fue apropiada por los alumnos, ocasionaron comparaciones con la escuela actual, un tanto perjudicada por el tiempo y que ocasionó la organización de la comunidad escolar por el restablecimiento. Permaneció la indagación: ¿Por qué no tenemos una escuela así?

Los sujetos de las exposiciones

Organizar y vivenciar exposiciones junto a las comunidades escolares, sin embargo, remite al hecho de la comprensión y la lectura de que las exposiciones escolares no se limiten solamente a lo que fue dicho por el educador del patrimonio y a lo que estaba escrito en las plaquetas informativas. Esas informaciones muestran una lectura del objeto adivinada por los organizadores de la exposición. Lo que más importa es cómo el visitante se apropia de la misma, poniéndose en valor cuál es el significado para él tiene. De esa forma, cada visitante puede leer los objetos allí expuestos a partir de sus propias experiencias y en las relaciones “sensoriales” que él mantiene con la exposición. En las exposiciones presentadas se partió de la posibilidad del visitante de interpretar los objetos y reconocerse en ellos y en las situaciones expuestas. También se consideraron diferentes grupos de visitantes que poseen expectativas distinguidas en lo relacionado al aprendizaje. El diálogo entre los objetos y el público posiblemente posee formas variadas y se inserta en un “espectro” diferenciado de campos. Tales reflexiones traen la importancia de que los alumnos visitantes sean vistos como los sujetos de las exposiciones.

Para Escolano (2007, 25):

Los objetos y sus representaciones no son autónomos y atemporales, sino producciones culturales que hablan de nuestras tradiciones y de nuestros modos de pensar y de sentir, y también de nuestra memoria individual y colectiva.

Conclusión

Todo el proceso, desde la elaboración hasta la observación de las impresiones y reacciones demostradas por los alumnos, los sujetos de las exposiciones, suscitaron importantes reflexiones sobre el movimiento paradójico entre la memoria, la historia y el olvido y las posibles contribuciones traídas por las exposiciones, para despertar un sentimiento de pertenencia en los sujetos en lo que respecta a las instituciones educativas a las que pertenecen.

Así, lo que inicialmente era un lugar de celebración, el resultado de la obra de construcción de una memoria colectiva – como informó inicialmente la inauguración de la exposición de la EE "Culto a la Ciencia" -, se convierte también en un lugar de la memoria como parte de un proceso de desarrollo individual experimentado por ex estudiantes que regresan a la escuela y ex colegas que al reunirse recuerdan el tiempo, los objetos, y las situaciones que experimentaron allí. En este caso, el recordar debe ser considerado como un experimento en la reformulación y el reconocimiento de los hechos y de sí mismo.

En ese movimiento de recordar, por veces considerado como un deber de no olvidar se encuentra el olvido, activo y conectado al proceso de recordar, es decir, la búsqueda para redescubrir recuerdos perdidos, que aún no están realmente desaparecidos.

Como contrapunto, el entusiasmo demostrado por los estudiantes que actualmente están estudiando y visitaron la exposición de la EE "Carlos Gomes", pudieron comprobar que las exposiciones les permitieron el privilegio de descubrirse a sí mismos, entre sí, y el lugar donde viven y se construyen los espacios de identidad. Al conocer la historia de la institución en la que estudian, los niños reconocieron la importancia de esta institución educativa en la ciudad y en qué escuela querían estudiar. En este sentido, la sinceridad característica de la infancia expresó que la escuela de hoy no es la escuela en la que miraban a través de las fotos, e, incluso, que la institución del pasado no ocupaba el mismo lugar que en la actualidad.

La concepción de una muestra puede abrir a diferentes niveles de interpretación, sobre todo, al relacionarse con la concepción e imaginación “de las experiencias fluidas de los visitantes”(Alderoqui, 2011, 62), lo que puede ocurrir en cada situación, en cada actividad, como en la exposición de la EE “Carlos Gomes”, en la que hubo momentos de interacción con los objetos, individual y colectivamente.

La relación entre memoria e identidad, si consideramos la memoria como un fenómeno construido consciente o inconscientemente, e individual o socialmente, organizada a partir de las proposiciones de Michael Pollack, para caracterizar un elemento constitutivo del sentido de identidad. De este modo, las exposiciones conmemorativas contribuyen al sentido de la continuidad y la coherencia de una persona o un grupo en su propia reconstrucción. Y el acto de conmemorar tendría el objetivo de demostrar que el acontecimiento “recordado”, en este caso, las fechas de fundación de las escuelas tendrían valor simbólico y la representación de ese acontecimiento a través de la conmemoración lo lanza al futuro y preserva el sentido colectivo de la historia.

En este texto intentamos contemplar, aunque parcialmente, el resultado de estudio y discusiones ocurridos en el interior del CIVILIS, Grupo de Estudios e Investigación en Historia de la Educación, Cultura Escolar y Ciudadanía, en la Facultad de Educación de la UNICAMP, en Campinas, São Paulo. Las cuestiones que suscitaron este estudio partieron de la necesidad de retomar y profundizar lecturas sobre los conceptos de memoria, historia, olvido e identidad a la luz de las exposiciones conmemorativas realizadas en dos Instituciones Escolares Públicas y Centenárias, en las cuales el Grupo desarrolla Proyectos que visan la Preservación y la Valoración del Patrimonio Histórico-Educativo en la ciudad de Campinas.

Bibliografía

ALDEROQUI, Silvia y PEDERSOLI, C. (2011): *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.

BOSI, Ecléa (2003): *El tiempo en vivo de la memoria. Ensayos de psicología social*. São Paulo: Taller Editorial.

BRUNELLI, Marta (2014): Las fotografías escolares como objetos sociales. En: BADANELLI RUBIO, Ana M^a; POVEDA SANZ, María y RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen (Coords.): *Pedagogía Museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 203-2017.

CATROGA, Fernando (2001): *La memoria, la historia y la historiografía*. Coimbra: Quarteto Editora.

CHARTIER, Roger (2011): *Defensa e ilustración de la noción de representación*. *Fronteira*. v. 13, N.º 24. p. 169-183, 2011, pp.15-29.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2007): La cultura material de la escuela. In: *La cultura material de la escuela*. Salamanca: Gráficas Varona, pp. 15-27.

FERNANDES, Rogério (2005): *Cultura de Escuela: entre las cosas y las memorias*. In: *Proposições*, v.16, n.1 (46), jan./abr. Campinas: FE/UNICAMP pp. 19-39.

FUNARI, Pedro Paulo (2006). *Patrimonio Histórico y Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar.

GALEANO, Eduardo (2002): *El libro de los abrazos*. Traducción de Eric Nepomuceno. 9^a ed. Porto Alegre: Editora L & PM.

GALLEGO, Rita (2003): *Utilice(s) de tiempo: la organización de las actividades de los estudiantes y maestros de las escuelas primarias en São Paulo (1890-1929)*. Disertación. Londres: Facultad de Educación, de la USP.

HALBWACHS, Maurice (1990): *Memoria Colectiva*. São Paulo: Vertex Ediciones.

JULIA, Dominique (2001): La cultura de la escuela como un objeto histórico. *Revista Brasileña de la Historia de la Educación*, n. 1, enero/junio, pp. 9-43.

LE GOFF, Jacques (1996): *Historia y memoria*. Campinas: UNICAMP.

LINARES, María Cristina (2012): Curaduría em história de la educación. In: Alderoqui, S. (Coord.). *Los visitantes como patrimônio: el Museo de las Escuelas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad y Universidad de Lujan, pp. 46-53.

MARANDINO, Martha (2005): Enfoques para la Educación y Comunicación en Museos Bioexposições y las Ciencias. En: *revistas.if.usp.br*, mayo.

MEDA, Juri (2014): La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italiana: tendencias y perspectivas. En: BADANELLI RUBIO, Ana M^a; POVEDA SANZ, María y RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen (Coords.): *Pedagogía Museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 509-521.

NORA, Pierre (1993): Entre la memoria y la historia: la problemática de los lugares. *Historia Proyecto*, n.º 10. Londres: EDUC, pp. 7-28.

_____ (2009): Memoria: desde la libertad a la tiranía. *MUSAS - Revista Brasileña de Museos y Museología*, n.º 4. Río de Janeiro: Instituto Brasileño de Museos, pp. 6-10.

OLIVEIRA, Lucía Lippi (1989): Las partes en la República envía guardar. *Revista de Estudios Históricos*, vol. 2, n.4, pp. 172-189.

PACHECO, Ricardo Aguiar (2010): Educación, la memoria y el patrimonio: museos y actividades educativas en la enseñanza de la historia. *Revista Brasileña de la Historia*, v. 30, n. 60, pp.143-154.

POLLACK, Michael (1989): Memoria, olvido, silêncio. *Estudios Históricos*, vol. 2, n.º 3, pp. 3-15.

_____ (1992): Memoria e identidad social. *Estudios Históricos*, vol. 5, n.º 10, pp. 200-212.

RICOEUR Paul (1994): *Tiempo y narración*. Vol. I. Campinas: Papiro Publishing.

_____ (2007): *Una memoria, la historia, el olvido*. Campinas: Unicamp.

SOARES, André Luis; KLAMT Sergio Celio (eds.) (2007): *Educación sobre el Patrimonio: Teoría y Práctica*. Santa María: Editorial UFSM. Introducción de Pedro Paulo Funari.

SOUZA, Rose Fátima (1998): *Los templos de la civilización: Despliegue de Grupos Escolares en el Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP Fundación.

_____ (1999): Días de infancia, días escolares: una especie de tiempo de la escuela en la educación pública de São Paulo (1892-1933). *Educación e Investigación*, São Paulo, v. 25, n.º 2, julio/diciembre, pp. 87-108.

TEIXEIRA, Asunción Inés de Castro (1999): Cadencias de la escuela, los ritmos maestros. *Educación e Investigación*, v. 25, n.º 2, julio/diciembre, pp. 87-108.

Las fuentes orales en la Enseñanza Superior

Oral sources in Higher Education

Guadalupe Trigueros Gordillo
Universidad de Sevilla

Fecha de recepción del original: junio 2014
Fecha de aceptación: agosto 2014

Lo más importante de la historia es, a fin de cuentas, lo que no se ve”

(Mercedes Vilanova)

Resumen

El interés por la *historia presente* ha llevado a considerar la historia oral como una herramienta que trasciende la investigación histórica para convertirse en una práctica de creación de patrimonio histórico. Planteamos la necesidad de utilizarlo como recurso docente y de su conservación. Parte de un marco teórico que enmarca el concepto y caracteres de las fuentes orales, sus posibilidades didácticas en las materias relacionadas con la Historia de la educación, como medio para la recuperación de la memoria escolar. Para ello se presenta el instrumento de recogida de datos, el análisis y una muestra de los resultados.

Palabras claves: Memoria escolar, fuentes orales, testimonios, didáctica de las ciencias sociales.

Abstract

People interest in the *present history* has led to consider the oral history as a tool that transcends the historical research to become a practice of historical heritage creation. We raise the need to use it as a teaching resource and to provide its preservation. It is based on a theoretical framework that frames the concept and characters from oral sources and its educational possibilities in matters related to the History of Education, as a way for the recovery of memory concerning schools. For that reason, the author introduces the instrument of data collection, the analysis of the subject and a sample of the results.

Keywords: school memory, oral sources, testimonies, didactics of social sciences.

Introducción

El interés por la recuperación del pasado más inmediato, por la *historia presente*, es cada vez mayor. Ello ha llevado a considerar la historia oral como una herramienta que trasciende la investigación histórica para convertirse en una práctica más general de creación de patrimonio histórico. Los historiadores han asistido a un interesante debate en torno a la oportunidad del uso de este tipo de fuentes, condicionado en una primera etapa, por las resistencias a acoger nuevos elementos que, por su novedad o posible subjetividad, no eran vistos como académicos, en el más estricto sentido de la palabra. En este caso se sitúan las fuentes orales, incorporadas no hace mucho al bagaje investigador histórico, y curiosamente, tan antiguas como la propia historia. De hecho, Michelet (2008), ya dio la consideración de documentos a los testimonios orales. De igual modo, podemos hablar de otro tipo de documentos que han ido ganando terreno en el plano del análisis histórico y que ayudan a poder descifrar los códigos invisibles de la cotidianeidad, sacando a la luz la vida de personas ignotas y haciéndolas de este modo protagonistas de las historias, de los relatos. De este modo y sin quitar el imprescindible papel que juega el documento escrito en la narración e interpretación histórica, se está llegando a la complementariedad de otro tipo de fuentes, como son las iconográficas, arquitectónicas, y como no, las orales. La historia del tiempo presente, no puede dejar de usar estas fuentes ni los métodos que la propician, ni tampoco puede obviar la necesidad de la interdisciplinariedad. Sin embargo, entendemos que el documento sonoro, el testimonio, no es sólo la solución a la falta de documentos escritos, sino su complemento, que en la historia presente podemos darle el calificativo de “necesario” para poder entrar en aquellas facetas de la historia a las que el documento impreso o escrito no llega, a las emociones y a las clases populares. De esta forma se rompe la barrera que existe entre lo que Le Goff (1988: 15) denominaba como historia de los historiadores e historia de la memoria colectiva, llegando a ser una complementaria de la otra.

En el trabajo que presentamos tratamos de plantear la necesidad de utilizar el patrimonio educativo y cultural en la educación y la necesidad de su conservación. De igual modo, hacemos partícipe a los educadores de las posibilidades didácticas que tiene un bien inmaterial, como son los recuerdos, dentro de las clases de historia de la educación, y particularmente de las materias que tienden a relacionarse con la antropología y la cultura de un lugar concreto.

1. Memoria, recuerdos, olvidos y patrimonio histórico-educativo.

Actualmente asistimos a un creciente interés por la Historia del Presente¹. El propio concepto de *Tiempo Presente* lleva implícito el concepto de *memoria*. Y ello porque su estudio nos lleva irremediabilmente a ella. Desde las teorías que datan del siglo XVI a las actuales, la concepción de la memoria ha sufrido una importante evolución y se han ampliado los ámbitos desde los que se investiga; de la concepción individualista y anatómica, a la que ya a comienzos del siglo XX

¹ El Centro Nacional de Investigación Científica de Francia, fundó en el año 1978 el Instituto de la Historia Presente, englobando en este concepto la historia a partir de 1945 y hasta la actualidad.

empieza a dar cabida a la colectividad. La memoria no se deteriora con el paso del tiempo, aunque sí es selectiva. Hablar de memoria significa hablar de recuerdos. Ambos conceptos nos trasladan por supuesto a la historia, con las salvedades que hay que tener en cuenta en relación a sus diferencias². Pero si por algo nos parece enriquecedor acudir a la memoria es porque saca a la luz aspectos que ha sido hasta el momento poco estudiados en las investigaciones históricas, nos permiten oír los silencios mayoritarios, al hombre ignoto. En opinión del profesor Viñao (2007:7) “somos memoria. El ser humano es memoria, y la memoria es lo que confiere nuestra identidad individual, social y de grupo”. La memoria se sostiene en imágenes y en sensaciones. Los testimonios de cada persona contribuyen a construir la memoria colectiva cargada de un conjunto de elementos como son la nostalgia, los silencios, los olvidos, las emociones, los mitos, los deseos, las frustraciones, ... Contiene pues la exclusividad de estos elementos, imposible de llegar a ellos por otra vía. Y estos testimonios son fruto del recuerdo, de las imágenes que cada persona tiene de sus vivencias. De tal manera, que podemos afirmar que la memoria es el producto de la unión del elemento iconográfico, los sentimientos y emociones que éstos generan, y la plasmación de ellas en la narración, dando lugar al testimonio. Estamos de acuerdo con Agustín Escolano (2010) que “La memoria es también evaluativa. Somete a examen aquéllo que guardamos y lo pone en relación a los valores dominantes de la época presente. Analiza y pondera los contenidos, las actitudes y las habilidades que la escuela nos transmitió, la funcionalidad práctica del acervo cultural que aprendimos, la inutilidad de lo que hemos dado a la región de lo inservible, la ambivalencia de lo cuestionable y hasta lo que ha sido postergado al disco duro del olvido”. La memoria colectiva, que es al fin y al cabo de lo que estamos tratando, es un término que comenzó a ser empleado por Habwachs en 1925, aunque ha debido transcurrir mucho tiempo para que tenga cierta entidad académica. Erice Sabares (2008: 81-82) distingue cuatro nociones: “la de Historia como disciplina académica; la memoria histórica, una forma de Historia legitimizante y *conmemorativa*, (...); la memoria común, integrada por recuerdos y huellas del pasado vividos conjuntamente; y la memoria colectiva, que no es ni memoria histórica (utilización política del pasado) ni memoria común (meros recuerdos de una memoria compartida), sino algo que pasó como representaciones compartidas del pasado. Pero en todo este conjunto de vocablos falta la memoria individual sin la cual el historiador no puede llegar a la comprensión de la memoria colectiva. De igual modo ésta última es la razón de que se utilice la primera. Ambas van parejas y constituyen una unidad, y, en nuestra opinión no es comprensible el enfrentamiento entre una y otra. Los testimonios individuales, en manos del historiador serán el instrumento de comprensión y explicación del pasado más reciente. Sabares adjudica a la memoria dos funciones principales: “la capacidad de reminiscencia de las vivencias en forma de presente, y la de actuar como soporte mismo de lo histórico, y como vehículo de su trasmisión, limitada prácticamente a ella cuando se trata de transmisión oral” (Ibidem: 85). De esta manera, hay que plantear el fin de la primacía de los recuerdos individuales para pasar al concepto de colectividad, pero sin renunciar a aquéllos. La organización de la memoria en imágenes, su conversión en emocio-

² El debate sobre la distinción entre memoria e historia puede consultarse en Trigueros Gordillo, G. (2008): “El papel del archivo oral del Museo Pedagógico Andaluz en la recuperación de la memoria escolar de Sevilla”. *Cuadernos de la Ciudad educadora*, N.º 1, Sevilla Ayuntamiento de Sevilla, págs. 74- 91.

nes, o lo que se ha denominado los “enclaves de la memoria” (Mire, Liona: 2007, p. 55). El análisis de los recuerdos no tiene sentido hacerlo desde el punto de vista positivista. Históricamente los recuerdos han estado poco valorados, han sido considerados poco importantes. Los recuerdos son personales, difíciles de transmitir en su originalidad, y hay que tener en cuenta que se media-tiza por el relato, por lo que el sujeto es capaz de verbalizar.

Pero un elemento principal en esta recuperación de los hechos a través de la memoria es el olvi-do. El olvido ha sido a menudo ignorado por los historiadores y los filósofos y, a nuestro enten-der, son tan significativos como los recuerdos. Dos son los objetivos que debemos plantearnos en relación a los olvidos. El primero de ellos es poder llegar a las causas que provocan los olvidos en el campo educativo. El por qué un sujeto puede llegar a olvidar determinados hechos y acontecimientos o simples detalles cotidianos de su etapa escolar. El segundo es poder llegar a los contenidos que están dentro de él, a sacarlos al exterior y a poder, a partir de este momento, ana-lizarlos y darle significado, a ser capaz de sacar la reminiscencia. El cómo contrastar estos olvi-dos no es tarea fácil. De igual manera, también son importantes los olvidos oficiales.

2. El testimonio como fuente para el conocimiento de la historia.

El testimonio, adquiere para nosotros, tal y como ya dejamos constancia en otro momento, el carácter de documento histórico. Es decir, se puede considerar fuente oral y por tanto “el conjun-to de testimonios orales provocados o espontáneos, recogidos sobre soportes audios y transcritos con fines de documentación científica”³. La consideración del testimonio como fuente ha sido y es actualmente muy discutida entre la comunidad académica. El testimonio, se convierte en nar-ración. Es, en definitiva, fuente oral y constituye un tipo de documento tan válido como el escri-to y por lo tanto, digno de ser recuperado, archivado y catalogado. Ello sin embargo no reduce el nivel de incertidumbre que este tipo de fuentes ha planteado a la comunidad científica. Cuando el historiador finaliza el diálogo con el informante, el producto es un testimonio único, imposible de replicar por otra persona, individual, producto de una entrevista “difícil, a veces tensas e inacabadas siempre” (Vilanova, M, 2003: 32).

Su consideración como documento o como fuente viene dada, entre otros motivos, por la posibi-lidad que presenta para poder conservarlo en el tiempo de manera estática, es decir en soporte escrito. Este reconocimiento, influenciado especialmente por la tradición del documento escrito como principal fuente histórica, es muy importante de cara a poder reclamar del testimonio otro tipo de ventajas. Y precisamente creemos que los que los recuerdos expresados por boca de sus protagonistas aportan a la historia y más concretamente a la historia de la educación es poder llegar al interior de las personas, mediante la expresión de los gestos, las emociones, los titubeos, la melancolía, los miedos, las tristezas, la alegría. En este punto estamos en condiciones de re-claimar a los historiadores que investigan la Historia Presente, el uso de las fuentes orales para que “tras pretender saber qué es lo justo, objetivo y cierto del pasado, me he dedicado a escuchar la tonalidad, los aciertos y los dislates de la voz ajena, sobre todo cuando las personas han mira-

³ “Historia oral”, en; <http://clio.rediris.es/articulos/oral.htm>

do hacia su interior para, de un trazo, expresar el signo de su vida” (Ibidem). Por tanto entendemos que los testimonios orales contribuyen al enriquecimiento del patrimonio inmaterial, y defendemos el uso de la fuente sonora por encima de la escrita, (la transcripción) ya que ésta no proporciona el acceso a los elementos que son exclusivos del testimonio oral. El ámbito emocional también es patrimonio inmaterial y por tanto ha de incorporarse como objeto de estudio en la investigación del patrimonio educativo⁴. Las fuentes orales tienen una serie de características que no se pueden pasar por alto para llegar a la comprensión de las mismas. En primer lugar son fuentes creadas y variables; son orales, y en este sentido hay que hacer especial hincapié en que la fuente real no es la transcripción sino la palabra, el testimonio grabado; Son narrativas, generan un relato y por lo tanto éste tiene el poder de convertir en testimonio final los recuerdos, haciéndolos más o menos fieles a la imagen que contiene la memoria. De igual modo, las fuentes orales pueden considerarse tan creíbles como las que tradicionalmente se han venido utilizando por la comunidad académica. Como características menos relevantes o como las que se han venido poniendo en contra de ellas, podemos destacar el grado de objetividad, que de igual modo las fuentes que han venido siendo utilizados desde la investigación de línea más positivista. Finalmente, y como ya se ha puesto de manifiesto, se pueden considerar incompletas.

3. Enseñanza y aprendizaje en la Universidad a través de las fuentes orales

El patrimonio educativo es un elemento más a tener en cuenta cuando nos enfrentamos con la preparación de los contenidos de una materia en particular. A la par que se ha producido una importante acogida de las dimensiones inmateriales de la cultura por parte de las políticas del patrimonio, el mundo académico las ha ido incorporando tanto a su bagaje didáctico como investigador. Aunque su uso se ha extendido en los últimos años en los niveles de educación primaria y secundaria, parece que en la Universidad aún es limitado. Estamos de acuerdo en que “no existe mejor método para enseñar una disciplina que el que se basa en la propia construcción de la misma” (Anadon Benedicto, 2006: 32). En consecuencia, para nosotros la docencia y el aprendizaje constituyen un proceso activo y significativo. Con el uso de las fuentes orales en el proceso didáctico pretendemos llegar a diseñar estrategias que ayuden a los estudiantes a comprender los hechos y procesos históricos.

La utilización de fuentes orales en la enseñanza universitaria nos reporta una serie de ventajas, siempre y cuando no sean consideradas como el único documento de información, pero tampoco como el menos importante. Subrayamos la importancia de aquellos aspectos que el documentos escrito no puede proporcionar por su propia naturaleza, ni aún cuando se trate de la propia transcripción del testimonio sonoro. Estas ventajas las concretamos en dos tipos. Primero, de modo

⁴ El concepto de Patrimonio Inmaterial ha sufrido en las últimas décadas una evolución considerable (Henríquez Sánchez, M.T., 2011). El esfuerzo por hacerlo relevante ha sido responsabilidad de la Unesco, organismo encargado de elaborar instrumentos para su conservación. El Patrimonio Cultural Inmaterial comprende los “usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales, que le son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural” (Unesco, 2003). Entre este patrimonio, se encuentran entre otros, las tradiciones, orales, los usos sociales, los rituales, los actos festivos, ...

individual, como aprendizaje personal de cada alumno; segundo, de forma colectiva. Dentro de las ventajas de índole personal, los alumnos descubren otra manera de llegar al conocimiento histórico, abandonando la pasividad y transformándose en generadores de conocimientos; además, descubren que sus familiares y conocidos, que las personas comunes, son protagonistas de esa historia que están estudiando en las aulas, y que a menudo están protagonizados por personajes con papeles relevantes en un contexto y/o época determinada. En este sentido, es importante apuntar el destacado avance que supuso la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Intangible, al incorporar a este concepto no sólo los objetos, sino también los sujetos. Es lo que José Castillo (2007) ha denominado “patrimonialización del hombre”. Los estudiantes descubren además una serie de cuestiones afectivas y personales cuando entran en contacto con la memoria de los entrevistados, que de otra manera sería imposible encontrar o llegar a descubrir. De esta manera logran identificarse con el pasado, y adoptan una postura activa ante el aprendizaje. De entre las ventajas colectivas, podemos destacar la realización de un proyecto de trabajo en común y activo, mediante el cual están reconstruyendo una historia próxima tanto en el tiempo como a nivel personal; a la vez, ayuda a los estudiantes a saber valorar el trabajo de los demás, las aportaciones y a tolerar ideas distintas a las suyas, en tanto que les ayuda a comprometerse con un trabajo. Pero, a todo ello, le sumamos la importancia que para los educandos tiene el sentirse autores de un instrumento de recogida de datos, en el que trabajan de manera conjunta aprendiendo así una competencia añadida a las propias de la Historia.

Pero además de las ventajas didácticas, los proyectos con fuentes orales reportan otras series de ventajas de cara a los propios informantes. Tienen “un enorme potencial para cambiar la relación de la gente con su pasado... y con el futuro. Pueden sacar el pasado del dominio de lo trivial y nostálgico y comenzar a general la conciencia de la historia como el relato de la acción humana, las elecciones humanas (Shopes, L.: 14). En particular, en el caso de las personas mayores, los ancianos son valorados y considerados personas útiles, cuestión que perciben y les genera un sentimiento de pertenencia a una comunidad.

El trabajo en el aula con fuentes orales, encierra una amplia variedad de posibilidades metodológicas. Partimos de la premisa de que los alumnos universitarios deben aprender a manejar las herramientas de investigación con cierta desenvoltura. A modo de ejemplo, vamos a presentar la experiencia que hemos llevado a cabo durante varios años, lo que nos ha permitido poder revisar y reformar aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje de manera continuada.

4. La recuperación de la memoria escolar del Tiempo Presente a través de las fuentes orales.

En el marco de la enseñanza de la historia de la educación, hemos diseñado una serie de proyectos dirigidos a ayudar a los estudiantes a acercarse a los contenidos de los programas docentes de una manera significativa y activa. La propuesta general es amplia, dentro de la cual se encuadra la referida a las fuentes orales. Por ello, la historia oral era un proyecto más; pero los resultados venían siendo tan positivos que en los últimos tres años de impartición de la materia nos hemos limitado únicamente a él. El contenido al que se refiere corresponde a la Evolución de la educa-

ción a partir de 1940 en España, aplicado al contexto andaluz. Los objetivos que perseguimos con la propuesta didáctica son los siguientes:

- Recuperar la memoria escolar a través de varias generaciones;
- Preservar la memoria escolar de las generaciones pasadas.
- Incentivar a los alumnos en el aprendizaje de la historia de la educación;
- Ayudar a los alumnos en la identificación de las fuentes orales como fuentes primarias de investigación;
- Contribuir a la toma de conciencia de la importancia de preservar la memoria escolar;
- Iniciar a los estudiantes en el análisis social y en la investigación de los hechos educativos.

La metodología aplicada es totalmente activa, y combina el trabajo de investigación de los alumnos con las orientaciones del docente en clase y en la tutorización de los grupos conformados. El trabajo se desarrolla a tres niveles: individual, en pequeño grupo y en grupo clase. Las fases que podemos resumir en torno al método de trabajo son las siguientes:

a. *Presentación del tema de estudio, Metodología empleada y programación.* El docente presenta de manera general el tema concreto de estudio, en concreto la educación desde 1940 a 1970. A los estudiantes se les presenta la metodología que se emplea y se realiza la programación de la unidad de aprendizaje. De igual modo se organiza al conjunto de los estudiantes en los grupos de trabajo necesarios para llevar a cabo la metodología de manera eficiente.

b. *Contextualización y bases de la metodología de trabajo.* Se presentan los rasgos generales que caracterizan la educación en el amplio periodo de estudio. Se aportan las fuentes bibliográficas y documentales básicas, incentivando la búsqueda de otras, en la que los alumnos documentarán su trabajo. Como punto de partida, se realiza una línea temporal en la que se encuadran los aspectos más significativos tanto a nivel educativo como político, la social y cultural de la región. A continuación planteamos la manera de afrontar y trabajar este contenido. En un primer momento, explicamos a los alumnos el concepto y método de la historia oral, haciendo especial énfasis en las fuentes orales, su tipología, ventajas de su uso, la crítica y la interpretación y tratamiento de las mismas. Una vez que los alumnos entienden y estudian la metodología, presentamos el proyecto concreto, explicando cuál es el tema (factores que han influido en su elección, motivos, etc...); seguidamente se les ayuda a saber buscar y seleccionar a los informantes, el trato que deben darle teniendo como base que son personas por lo general mayores y cómo han de concertar el día y el lugar para realizar el cuestionario. Seguidamente, entramos en la presentación de los tipos de entrevistas y cuestionarios posibles, y en la elección del que vamos a desarrollar en concreto. Una vez que los estudiantes comprenden el tipo de preguntas, se explica cómo se redacta, cómo se lleva a cabo en la práctica y cómo se transcribe. La técnica de la entrevista requiere un

tiempo especial, puesto que hay que enseñar a los alumnos a confeccionarla y a saber distinguir preguntas válidas o no.

c. *Búsqueda de información y proceso de documentación.* Para conseguir una entrevista válida, es necesario que los alumnos conozcan y estudien el momento histórico en el que se desarrollaron las vivencias educativas de sus informantes. Para ello, llevamos a cabo un proceso de estudio y análisis de los documentos y otro material complementario sobre la educación en las diferentes épocas que pueden abarcar el proyecto. De este modo, los estudiantes tienen un período de análisis y búsqueda de información sobre la política educativa, las características de la Comunidad Autónoma Andaluza de la época, la tipología de escuelas, el profesorado y las costumbres de los habitantes de la región. Esta preparación les sitúa en las condiciones adecuadas para saber enfrentarse a la tarea de redactar el cuestionario. Para ello, redactan un informe con los caracteres y puntos más importantes de cada época histórica. Además de las necesarias fuentes documentales y bibliográficas, se trabaja con otro tipo de patrimonio histórico-educativo, intentando la búsqueda de un diálogo entre las fuentes orales y el resto de fuentes.

d. *Preparación, redacción y validación de la entrevista.* Una vez que los estudiantes tienen una visión clara de los aspectos relativos a los momentos históricos, ayudamos a preparar las entrevistas, en la que entraremos con más detalle a continuación. En los primeros años de puesta en práctica de esta experiencia tomábamos como referencia la elaborada por el profesor Escolano Benito⁵. Sin embargo, con el paso del tiempo entendimos que era también muy positivo y enriquecedor para los estudiantes contribuir en el proceso de elaboración de las preguntas, porque les ayuda a entender mejor no sólo la metodología empleada sino los contenidos y la información buscada. Y de igual modo aprenden a separar lo importante de lo accesorio, sabiendo que además de las preguntas claves, es necesario introducir algunas que nos lleve al interior de la memoria, a las sensaciones y a los sentimientos. Los alumnos exponen la información a la que se ha llegado tras el estudio de las fuentes presentadas. Por lo general el esquema de trabajo suele orientarse hacia la profundización de las características sociales, políticas y económicas de cada periodo histórico, entendiendo que aclaran los por qué de las situaciones particulares de cada uno de los sujetos. A continuación, presentamos y aclaramos todos aquellos aspectos relacionados con la historia escolar y cultural del momento. Nos estamos refiriendo al desarrollo de la política educativa, la creación de centros de enseñanzas, su tipología, la figura del docente, los movimientos culturales, etc... Una vez que se tiene una visión global y clara de esto, procedemos a elaborar las preguntas. Para ello fijamos previamente grandes aspectos que recojan la totalidad de la vida escolar. El instrumento de recogida de datos tiene un apartado introductorio que recoge los datos que ayudan a identificar y a poder realizar un estudio de

⁵ Esta entrevista fue publicada por el profesor Miguel Beas Miranda, de la Universidad de Granada en el trabajo titulado "Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación". *Recursos didácticos, Historia oral y Museos Pedagógicos. Cuadernos de Historia de la Educación*. Nº 1, Sevilla, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2002; pp. 24-30.

contextualización de los datos. De tal modo que los datos que se recogen en este apartado nos aportan información sobre el sexo, el año de nacimiento, los años de escolarización, el tipo y la localidad en concreto, y el número de hermanos y lugar que ocupa, así como el nivel de estudios alcanzado. En líneas generales, las preguntas que conforman la entrevista giran en torno a los ámbitos concretos que conforman la vida infantil y escolar: El entorno familiar; el proceso de escolarización; la figura del docente, la disciplina y metodologías empleadas; el espacio de recreo y ocio; el material, el edificio y el mobiliario escolar. Como temas transversales, en todos ellos se incorporan elementos que puedan arrojar datos sobre la educación de las niñas, las autoridades políticas y eclesiásticas, la formación política y religiosa. El cuestionario tiene un total de 58 preguntas. Todas ellas son propuestas por los alumnos, y una vez analizada la pertinencia de cada una de ellas se procede a la selección de las adecuadas, su redacción final, clara y concisa, de manera que al entrevistado no le plantee ningún problema de comprensión.

e. *El Instrumento: Realización de la entrevista y modos de almacenamiento* Antes de que los estudiantes lleven a cabo la entrevista se les orienta sobre la forma de proceder en la práctica, los lugares más oportunos para entrevistar a su informante, la manera de concertar la misma con los entrevistados, etc... Como entrevistadores/as deben previamente conocer la metodología y técnica de las fuentes orales. No sólo a nivel teórico sino también en el uso de las tecnologías, por lo que se dedican algunas sesiones a su explicación⁶. Por lo general, llegados a este punto cada uno ha localizado a las personas a las que va a entrevistar. Lo habitual es que sean miembros de su propia familia, o personas cercanas a la misma. Este hecho confiere a la actividad un atractivo especial, porque descubren que los protagonistas de la historia son sus familiares más cercanos, y comprenden que en la cotidianeidad de cada uno de ellos, se encierra una parte importante de la historia que están estudiando. Durante las entrevistas se trabaja con las preguntas preparadas para cada tópico: el fondo familiar; las primeras escuelas a las que asistieron; la vida en la comunidad; la educación posterior, anécdotas, etc., preguntas incluidas en categorías que constituyen nuestra dimensión de análisis. Para el desarrollo del proceso se aconseja seguir el orden establecido en la entrevista y se insiste en evitar interrumpir a la persona entrevistada cuando está dando sus respuestas y está siendo grabada. Finalizada la entrevista oral, se establece como aconsejable que los entrevistados firmen y fechen un documento en el que se establezca quien es el dueño de los derechos de autor y la posibilidad de utilizar la entrevista por res⁷. Finalmente, cada entrevistador debe preparar la transcripción y el índice (el texto de lo dicho en la entrevista) oyendo cada grabación y produciendo un documento de procesamiento de palabras de fácil acceso a su contenido, así como consignando gestos, titubeos,

⁶ Desde la publicación en 2006 del libro de Ferrando Puig, se propone su lectura como referencia. Véase: Ferrando Puig, E.: *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2006, pp. 49 y ss.

⁷ Este procedimiento es obligatorio si la entrevista va a ser donada a un museo, una biblioteca o a unos archivos. Cfr. Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2001): *Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar*. Buenos Aires: Novedades educativas, pp. 21-36.

emociones, etc, en la medida de lo posible. Las entrevistas son grabadas en soporte audio, y algunas en soporte video y posteriormente transcritas, siguiendo las normas explicadas para ello. Para poder archivar y realizar una base de datos adecuada, los alumnos rellenan dos tipos de fichas. Una ficha técnica y otra en la que se recogen los datos básicos del informante y que posteriormente ayudarán a enmarcar las respuestas en el contexto preciso. Esta última es la ficha del informante, en la que se recogen los datos personales. Por lo general se les identifica con un pseudónimo, a no ser que quieran identificarse. Es importante recoger la fecha de nacimiento y el lugar para que los estudiantes puedan hacer un análisis objetivo y contextualizado de la información. De igual modo, hacemos referencia a su estado civil y al número de años que estuvo escolarizado, dato de suma importancia si tenemos una visión histórica del tema. Otro dato que adquiere especial interés es la identificación al menos, del tipo de escuela a la que asistió, para poder analizar posteriormente, y de manera conjunta con otras experiencias las características concretas de la escuela pública, de la privada, y de las diferencias existentes entre ambas. En el momento de su realización las entrevistas son grabadas, en un primer momento, y transcritas con posterioridad. Antes de su utilización las entrevistas son revisadas y adaptadas, y se les da instrucciones precisas al alumnado sobre la metodología de investigación. En segundo lugar deben decidir quién puede ser objeto de la entrevista. Para ello se les recomienda priorizar a personas que, por su trayectoria escolar o por su facilidad narrativa, pueden proporcionar la información de manera fluida. Para el siguiente paso se solicita a cada entrevistador documentarse sobre la persona que va a ser entrevistada (con qué planes había estudiado, características del momento histórico, etc). Tras ello deben leer y prepararse la entrevista, elegir el equipo de grabación adecuado, organizar las cintas de grabar y determinar con el entrevistado el lugar y el momento.

f. *El archivo de las fuentes*: Uno de los problemas a los que se ha enfrentado la historia oral ha sido la de la preservación de los documentos recuperados. Los cambios de planteamientos historiográficos hicieron de la historia oral⁸ una vía novedosa de ayuda en la interpretación histórica. Pero no llegó a traspasar a la misma vez su consideración en el almacenamiento de las fuentes. Los archivos han quedado siempre por detrás en esta renovación y se han seguido considerando, hasta hace poco, útiles para el almacenamiento de documentos de tipo escrito, a la manera tradicional. En el caso particular que nos ocupa, la generación de dos tipos de fuentes distintas, pero complementarias la una de la otra, nos lleva a la propuesta de incorporar los documentos al Archivo oral del Museo de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Sevilla⁹. El Archivo, viene a cumplir una

⁸ Aunque no es el momento de ahondar en el tema, debemos matizar que ha existido un fuerte debate entre los historiadores acerca del significado concreto de la expresión “historia oral”, en el sentido de si nos referimos a una técnica y método de investigación, o a un tipo de historia.

⁹ El Museo, creado recientemente, tiene su origen en el año 2004 como proyecto I+D+i del Ministerio de Educación y Ciencia. Está formado por varias secciones Su finalidad general es “promover la recuperación, salvaguarda, análisis, exposición y difusión de la memoria educativa de Andalucía”. Las actuales secciones dejan ver la complejidad del hecho educativo en su conjunto y muestran instrumentos y utensilios, pertenecientes tanto a la cultura material como inmaterial de la escuela. Esta última se está catalogando, comenzando por las fuentes orales.

de las funciones específicas del Museo: “Acoger y custodiar la memoria educativa de Andalucía en todas sus variantes y presentaciones (escrita, oral, iconográfica, etc...). Así, desde el punto de vista de la Museología, podemos trasladar al terreno de la historia de la educación, que la creación de este archivo puede constituir una herramienta muy útil a la hora de contribuir al rescate y preservación de nuestro patrimonio histórico educativo andaluz. Esta propuesta, además de ayudar a preservar la memoria escolar, conlleva una motivación añadida a la experiencia, al considerar el alumno que su trabajo y esfuerzo no sólo tiene un carácter propiamente académico sino también de colaboración con una institución oficialmente reconocida y con fines investigadores. De este modo, en el archivo oral se procede a la salvaguarda de dos tipos de documentos: la grabación de la entrevista y su transcripción. Finalizada la entrevista oral, y desde hace un par de años, se establece como aconsejable que los entrevistados firmen y fechen un documento en el que se establezca quien es el dueño de los derechos de autor y la posibilidad de utilizar la entrevista por investigadores¹⁰. Finalmente, cada entrevistador debe preparar la transcripción y el índice (el texto de lo dicho en la entrevista) oyendo cada casete y produciendo un documento de procesamiento de palabras de fácil acceso a su contenido.

Entrevista
Ficha referida al informante

Referencia _____; Ref. Cinta _____; Ref. Trans. _____
 Tema de la entrevista _____

Nombre y apellidos o seudónimo: _____
 Fecha de nacimiento _____ Estado civil _____
 Lugar de nacimiento _____
 Años de escolaridad _____; Nivel de estudios alcanzado _____
 Tipo de escuela a la que asistió _____ Lugar _____
 Profesión _____ Situación Laboral _____

Ficha del informante. Entrevista para la recuperación de la memoria escolar

¹⁰ Este procedimiento es obligatorio si la entrevista va a ser donada a un museo, una biblioteca o a unos archivos. Cfr. Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2001): *Opus cit.*, pp. 21-36.

Entrevista	
Modelo de ficha técnica	
Referencia general	Referencia sonora
Referencia transcripción	
Tema	
Fecha entrevista	
Lugar	
Duración	

Ficha técnica. Entrevista para la recuperación de la memoria escolar

5. Análisis de los datos y resultados.

El análisis de los datos está aún en proceso de elaboración. El instrumento que para ello utilizamos es el Programa ATLAS.ti, un software para el análisis cualitativo de los datos. La muestra recogida contiene datos de sujetos que han asistido a la escuela, en su nivel de enseñanza primaria en diferentes momentos de la historia presente de España. En concreto el estudio tiene en cuenta las siguientes variables:

Año de nacimiento
Año de escolarización
Género del sujeto
Tipo de población: rural o Urbana
Provincia

En relación a las categorías de análisis, se han establecido en función de los bloques temáticos que la entrevista plantea, aunque hay que aclarar que las cuestiones que en cada uno de estos bloques se plantea, arrojan información de toda ella a aplicación de este tipo de metodología ha dado resultados, por lo general, satisfactorios. Podemos avanzar con algunos ejemplos y los resultados a los que hemos llegado. Los presentamos en función de los ejes temáticos en los que se estructuran las entrevistas. Pero en primer lugar hemos de presentar el perfil de los informantes, de los sujetos que han dado su testimonio. Personas cuya infancia se desarrolla en los años de posguerra. Son hombres y mujeres, en su mayoría pertenecientes a clases sociales modestas, de familias trabajadoras. La realidad educativa es un claro ejemplo de la realidad social. El esfuerzo educador de la República prácticamente queda roto a partir del año 1.939 y hasta principios de la

década de los sesenta en que se construyen pocas aulas en la capital, nos encontramos con un elevado índice de analfabetismo y una alta ratio de alumnos / maestro, por encima de la media en el resto de España. La República había puesto su confianza en la escuela como instrumento de modernización de la sociedad¹¹.

Imagen de la infancia y familia
Imagen del maestro
Metodología didáctica y métodos de aprendizaje
Rutina escolar
Curriculum escolar
Disciplina académica
Juegos, ocio y tiempo libre

A modo de ejemplo, apuntamos sólo algunos retazos de las entrevistas recopiladas, y en relación a algunas de las categorías que hemos apuntado:

- Imagen de la infancia: El análisis de las entrevistas revelan que los sujetos rememoran una infancia de hambre y miseria, en su mayoría, en la que hubo que aprovechar los pocos recursos existentes para poder atender las necesidades derivadas de la escolarización: *“había unas maletas que se hacían de madera, lo mismo colorá que verde, con una asita y una aldabilla con un cancamito y ahí lo enganchábamos. Y si no de cartón con un brochecito para cerrar, de cartón con un respuntito en blanco cosido, muy chiquitita que no se podía ni mojar ni cargar. La mía era coloraita de madera, entrelarguita, me la hizo mi hermano, un mamarracho, pero iba yo la mar de contenta”*. En otros casos, los años de escuela debían ser pospuestos para poder echar una mano en la manutención de la familia: *“hasta los nueve años no pude ir al colegio”*, o esta otra *“Me mandaban a trabajar a ganar un real con un niño empernacao (en la cintura) aquí, amarrao con una toquilla”*. O esta otra: *“muchos niños estaban apuntados en la escuela pero no iban porque estaban trabajando en el campo con sus padres”*; o finalmente, *“No había tiempo para leer, tenía que trabajar porque hacía falta en casa”*. La rutina diaria del colegio, en los que los más pequeños recuerdan ir al colegio *“con mi madre de la mano”*.

¹¹ No era una idea nueva en este período. Ya Joaquín Costa habló de «escuela y despensa» resumiendo el programa regeneracionista.



- Arquitectura y material escolar: Los relatos suelen dejar un boceto más o menos uniforme de los centros existentes en función de la época y el contexto en el que se sitúan y que irá cambiando en los testimonios a medida que nos acercamos a las fechas más recientes. En los distintos documentos se pueden hallar escuelas unitarias, en las que se describe el tipo de edificio y mobiliario y en las escuelas graduadas, con la disposición del mobiliario escolar y los espacios dedicados a las diferentes actividades académicas: “*el aula era bastante*

amplia, con un pupitre de dos plazas, doble fila y a clase íbamos 30 pero cabíamos más; era bastante grande, el encerao, que le llamábamos y allí era donde nos explicaba las cosas, nos ponían los deberes, ...”. De igual modo, obtenemos un boceto del mobiliario escolar, que nos ayuda también a conocer la evolución en este ámbito: “*Un colegio en el que había una mesa con unos agujeros que poníamos los tinteros, mojábamos la pluma en los tinteros, porque no había bolígrafos*”. El recuerdo de las “amigas”, también son frecuentes: “*Antes fui a una amiga, que era una mujer que tenía una habitación dedicada, con sillitas chiquititas, llevábamos las sillas y nos sentaban allí. Tenía yo cinco años. Me llevaba mi hermana y allí me entretenía con otras niñas. Allí estuve por lo menos dos años hasta que me metieron en las monjas con siete y después en los gratuitos, más mayor*”.

- Educación diferenciada: Al comenzar la dictadura de Franco, el sistema pedagógico de la coeducación, implantado durante la República fue anulado inmediatamente, porque decía el preámbulo de la Orden, es “contrario enteramente a los principios religiosos del Glorioso Movimiento Nacional y, por tanto, de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo para que la educación de los niños y niñas responda a los principios de la sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición¹²”. A lo largo de los relatos de los informantes, se dan bastante pinceladas que ayudan a dibujar una imagen de la diferenciación de sexo en la escuela franquista. Aparecen en respuestas a preguntas correspondientes a distintas categorías, y no específicamente a ésta: “*Había una puerta por donde entraban los niños, con su patio correspondiente, y otro acceso por donde entraban las niñas con su patio particular*”. En las cuestiones referidas al tiempo de ocio de la infancia, también encontramos datos que nos revelan las diferencias entre niños y niñas en este terreno. Así, en los testimonios femeninos aparecen como juegos usuales y preferidos “*las muñecas y cuando era la hora del recreo, los cromos*”, y en relación a los niños, destacan el *trompo, la bola, el fútbol, la billarda, correr y el escondite*. De igual modo, esta diferenciación se extendía también a los docentes: “*Recuerdo que al lado estaba la clase de las niñas y al otro lado la clase de los niños, y la maestra de las niñas*

¹² BOE de 6 de mayo de 1939.

era la novia del maestro de los niños. La escuela estaba en una iglesia parroquial y los dos se juntaban en la sacristía porque eran novios”.



Imagen: Juego de las chapas.

- Rutina escolar: La encontramos perfectamente reflejada en el siguiente relato: *“Llegábamos y lo primero que hacíamos era rezar, y después de rezar pues nos ponía a la pizarra a hacer las cuentas, problemas, ... Y después, a las once u once y media nos ponía a explicarnos ella cosas de matemáticas, la historia sagrada, mucha historia sagrada.. Estábamos unos veinte minutos o media hora allí de pie, alrededor de su mesa. Después, nos ponía una cosa en la pizarra, los problemas, o una cuenta y en los pizarritas las hacíamos, ella iba mirando y las iba repasando. Al ratito, a rezar para salir. Estábamos deseando que tocara la campana para irnos. (...) Y ya por la tarde, a veces llevábamos costura, un trapito que llevaba yo y ella enseñaba a hacer la espigueta, sacábamos hilo y se hacía la espigueta o vainica, punto de incrustación. Cuando no se hacía costura se dibujaba, un poquito de dibujo y a rezar el rosario, ...”* En estos relatos de la rutina diaria aparecen también los símbolos que dibujaban el sistema educativo en España y la formación religiosa, ideológica y política: *“Por la mañana, cuando entrábamos, lo primero que hacíamos en el patio era cantar el Cara al Sol; y la bandera la izaban y cantábamos el himno, Después entrábamos en clase y había que rezar ante de sentarnos”.*

- Imagen del maestro: La imagen del docente es de las más recordadas en los entrevistados. Los recuerdos evocados lo dotan de una gran autoridad en la educación de sus alumnos y de cierta distinción, y que varía en función de la edad de los niños. Por lo general, los maestros de párvulos son recordados como *“personas buenas y blandas”*, tal y como podemos comprobar en la siguiente cita transcrita: *“me acuerdo especialmente de una monja muy viejecita, muy agradable, muy cariñosa con nosotros, que nos daba besitos, y que nos ponía incluso a dormir la siesta encima del pupitre los días de calor”.* Una vez pasada esta etapa, comenzamos a conformar un perfil algo distinto, en el que también se diferencian los maestros de las maestras: *“recuerdo que era un buen maestro y una buena persona, porque siempre practicaba mucho la religión. La guerra vino en vacaciones y cuando volvimos ya no estaba allí. Vestía mejor que la gente normal, no*

usaba ropa de campo y zapatos más decente, siempre un poco raído". Sin embargo, no podemos dejar de transmitir la idea que tiene del maestro uno de los entrevistados, nacido en 1931, y asistente a la escuela entre los años 1943 y 1952 aproximadamente, de padre agricultor y sin estudios, pero con tal entusiasmo por instruir a sus hijos, que les hace amar la cultura y respetar a los docentes. Así este hombre opina que el profesor *"es el artífice de la persona porque a mi padre se lo escuché esto que voy a decir. Decía mi padre que un profesor era un bastión muy grande en la persona porque él había leído cuando aún era chico unas reflexiones de Alejandro Magno"* y a continuación nos relata el texto de memoria: *"Alejandro Magno rey de Macedonia, conquistador de Grecia y de otros países asiáticos decía que debía a su maestro Aristóteles tanto como a su propio padre, porque si a su padre le debía la vida a su profesor le debía el haber aprendido a hacer uso de ella"*... Y sigue su exposición: *"Yo tendría cuando mi padre me enseñó esto la primera vez seis , siete u ocho años. He tenido solamente un profesor de primera enseñanza y pienso que la raíz de mi propio saber se la debo a mi profesor, D. Francisco, ya murió, y desde entonces tengo una gran ley a todos los enseñantes"*.

- Metodología docente y disciplina escolar: A estos recuerdos contraponemos aquéllos que son fruto de la unión de la figura del docente con los métodos disciplinarios tan distintos a los actuales: *"prefiero olvidarlo (relata otro entrevistado), todavía tengo marcada la regla en los nudillos"*. Porque efectivamente los castigos eran, en palabras de los informantes, no sólo dolorosos físicamente, sino que también herían el orgullo: *"Premios pocos. Daban con una vara en las manos en las manos pelonas, le ponían contra la pared con los brazos en cruz con dos libros en cada brazo y la varita con las manos frías era buena para calentarlas"*. Continúa con otro relato en el que nos cuentan que para *"los castigos se utilizaba, o bien algo que se llamaban las orejas de burro o bien sencillamente, ponerte de rodillas, o algunas veces algún cachete te llevabas, o bien con las reglas en las manos o bien con la misma mano del profesor en tu cara"*. Al que se suma este último relato, narrado en primera persona de la siguiente manera: *"Me ponía de rodillas mirando para la pared, hincá de rodillas y con el puntal en la boca porque hablaba mucho. Y muchas veces, dos o tres libros gordos puestos en la cabeza... las monjas eran muy finas castigando. La regla siempre la tenía en la mano, en la mesa. Te daba cada viaje con la madera en la mano que te picaba"*.

Conclusiones

Los resultados presentados en este trabajo sólo pueden ser considerados como una pequeña muestra del contenido recogido en las entrevistas propuestas. Falta aún un detallado análisis de los datos y un procesamiento detenido de los mismos. Sin embargo podemos extraer algunas conclusiones generadas tanto del marco teórico como del instrumento. Las fuentes orales se presentan como un importante conjunto de documentos al servicio de la recuperación de la memoria educativa, que permiten ahondar en determinados aspectos a los que desde otros tipos de fuentes no se puede llegar. En este sentido, las fuentes orales han puesto de manifiesto la importancia que el ámbito de las emociones y los sentimientos tiene para comprender los hechos educativos y la cultura escolar. El uso de las entrevistas no sólo sirve para recuperar la memoria de generaciones pasadas, sino también como lazo de unión entre generaciones. En relación al proceso de enseñanza – aprendizaje, el uso de fuentes orales presenta una serie de ventajas en las que ya he-

mos ahondado. Pero es necesario subrayar cómo su uso por parte de los estudiantes les ayuda a conformar su propia identidad. El contacto con generaciones anteriores, y en especial con sus propios familiares, les hace tomar conciencia de su historia. El proceso de construcción de fuentes orales permite que los alumnos construyan el conocimiento a través de los testimonios directos. De otro modo, los alumnos adquieren una noción más compleja del tiempo y del espacio. En definitiva, consideramos que las fuentes orales son un importante tipo de documento tanto para investigar la memoria escolar del tiempo presente, como para enseñar la cultura escolar a los estudiantes de las titulaciones del ámbito pedagógico y educativo, reivindicando su lugar dentro del catálogo de fuentes primarias y su complementariedad con otros tipos.

Fuentes documentales y bibliográficas

AGULLÓ DÍAZ, MC. (2010): “La voz y la palabra de los tesoros vivos: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28, Nº 2, pp. 157-178

ANADÓN BENEDICTO, J. (2006): “Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula” *Iber*, Nº 50;

BEAS MIRANDA, M. (2002): “Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación”. *Recursos didácticos, Historia oral y Museos Pedagógicos. Cuadernos de Historia de la Educación*. Nº 1, Sevilla, SEDHE, pp. 24-30.

BENADIBA, L. y PLOTINSKY, D. (2001): *Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar*. Buenos Aires: Novedades educativas, pp. 21-36.

CASTILLO RUIZ, J (2007): “El futuro del patrimonio histórico. La patrimonialización del hombre”. *E-rph. Revista electrónica de Patrimonio histórico* 1; 36 págs.

DELGADO SAHAGÚN, C. (2006): “Análisis del testimonio como fuente oral: género y memoria. En: Viejas y nuevas alianzas entre América latina y España”, en: *XII Encuentro de Latino Americanistas Españoles*, Santander, Consejo Español de Estudios Iberoamericanos.

ERICE SABARES, F. (2008): “Memoria histórica y deber de memoria: las dimensiones mundanas de un debate académico”. *Entelequia. Revista interdisciplinar*, Nº 7, pp. 81-82.

ESCOLANO BENITO, A. (2010): “Memoria de la escuela e identidad narrativa” [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/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa>. [Consulta: 22 de septiembre de 2014].

FERRANDO PUIG, E. (2011): *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica*. Barcelona, Ediciones del Serbal.

HENRÍQUEZ SÁNCHEZ, M.T. (2011): “Lo que el ojo no ve. Políticas de lo inmaterial”. *Revista Atlántida*, Nº 3; pp. 193-206.

- LE GOFF, J. (1988): *Histoire et memorie*. París, Gallimard.
- MATEO, E. (2004): “La recuperación de la memoria: la historia oral”. TK, N° 16, Pp. 123-144
- MICHELET, J (2008): *Historia de la Revolución Francesa (1847-1853)*, Ikusager
- MOLERO PINTADO, A. (2002). “El archivo de la palabra y la memoria viva en la educación”, en: ESCOLANO BENITO, A.; HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2002): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. València, Tirant lo Blanch, pp-177-205
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. (2008). “El aula en el recuerdo: biografía, memoria y cultura material de la escuela primaria en España, 1900-1970”, En JUAN, V. (ed.). *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca, Publicaciones del Museo Pedagógico de Aragón, pp. 95-108.
- PORTELLI, A. (1991): “Lo que hace diferente a la historia oral”, En SCHWARZSTEIN, Dora. (comp.): *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL.MIREN, L. (2007): “Historia, memoria y oralidad”, en: LEONÉ, S. y MENDIORA, F.: *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales. Investigación histórica y renovación pedagógica*. Navarra, Universidad Pública.
- PORTELLI, A. (): “La Filosofía y los hechos. narración, interpretación y significado en las evocaciones y las fuentes orales”.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J.L. (2008): “Las fuentes orales: Metodología para trabajar con una fuente que buscas y te busca”, en: RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J. L. y RUBIO, A. (eds.): *Primer Encuentro entre el Periodismo de Investigación y la Historia. Homenaje a Kapuscinski*, Madrid, Universidad Rey Juan Carlos e Instituto de Humanidades de la URJC.
- SILES GONZÁLEZ, J. (2006): *La historia basada en fuentes orales*. Arch Memoria; 3(1). <http://www.index-f.com/memoria/3/a0600.php>
- SITTON, T., MEGAFFY, G., DAVIS, O., *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*, México, FCE.
- SUÁREZ PAZOS, M. (2004): “Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistas a través de recuerdos escolares” *Revista de Educación* n° 332.
- SUAREZ PAZOS, Mer (2002). Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. En: ESCOLANO BENITO, A.; HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. València, Tirant lo Blanch. pp. 107-133
- OURTIER-BONAZZI, Chantal (1991): “Propuestas metodológicas”, *Historia y Fuente Oral*, 6, pp. 181-189
- SÁIZ GÓMEZ, J.M. y CHACÓN PEDROSA, A.M (2009): “Dinamización de las fuentes orales en educación” [en línea].*Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea]*. N.º 2. <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias2/122-dinamizacion-de-las-fuentes-orales-en-educacion> [Consulta: 15 de octubre de 2014].

TRIGUEROS GORDILLO, G.(2011): “La recuperación de la memoria escolar de Andalucía a través de las fuentes orales”, en: VVAA: *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza*. Málaga, Sarria, pp. 71-88.

TRIGUEROS GORDILLO, G. (2008): “El papel del archivo oral del Museo Pedagógico Andaluz en la recuperación de la memoria escolar de Sevilla”. *Cuadernos de la Ciudad educadora*, N° 1, Sevilla, Ayuntamiento de Sevilla, pp. 74-91

TRIGUEROS GORDILLO, G. (2005). El Archivo de la Oralidad en el Museo Pedagógico Andaluz, En DÁVILA, P. y NAYA, L.M. *La Infancia en la Historia: Espacios y Representaciones*. San Sebastián: Espacio Universitario Erein, vol. 1. pp. 598-610.

Unesco (2003): *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. En: <http://www.unesco.org/cultura/ich/index.php?lg=es&pg=00002>

VIÑAO, A. (2007): “Memoria escolar, magisterio republicano y patrimonio histórico-educativo”. *Andalucía educativa*, n° 64; diciembre; pág, 7

YANES CABRERA, C. (2010): “El patrimonio educativo inmaterial. Propuestas para su recuperación y salvaguardia”. En RUIZ BERRIO, J. (ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 36-89.

El patrimonio cultural y la educación: apreciaciones y reflexiones para la construcción de una valoración social y cultural

Cultural heritage and education: assesement and considerations for the building of a social and cultural appreciation

María Dolores Ruiz de Lacanal
Universidad de Sevilla

Fecha de recepción del original: noviembre 2014

Fecha de aceptación: diciembre 2014

Resumen:

El artículo, fundamentado en una serie de experiencias o proyectos educativos realizados en el ámbito de la enseñanza pública, en colegios, institutos y universidades, en contacto con niños, jóvenes y adultos, muestra una serie de apreciaciones o reflexiones sobre el patrimonio cultural y la educación, e indagan en los cambios de valoración que se producen en los individuos, al pasar de los intereses y la estima personal a la construcción de una valoración social y cultural.

Palabras clave: patrimonio cultural, educación.

Abstract:

The article, based on a series of experiences and educational projects in the field of public education, (in schools, colleges and universities, in contact with children, youth and adults), shows a series of insights and reflections on cultural heritage and education. The article looks at the changes in individual values when people advance from their interest and personal esteem to the construction of social and cultural aims.

Key words: cultural heritage, education.

Introducción: Sobre el origen de los bienes culturales.

Desde que Charles Darwin escribiera “El origen de las especies”, o el origen de los bienes naturales, los investigadores de la cultura, vienen planteando el origen de los bienes culturales.

De hecho, hay quienes afirman que el hombre tiene su origen en el desarrollo de la capacidad de construir y transmitir cultura, y señalan como una piedra, algo natural, fue transformado en un objeto cultural, como un instrumento valioso y útil para la caza, por el Homo Habilis y el Homo Sapiens. O como cientos años después la piedra pulimentada se transformó en un apero para sembrar o roturar las tierras, naciendo la agricultura; o las incisiones en una piedra con una representación la convirtió en un objeto de culto, cargándola de significados. Su evolución social, desde su origen hasta el desarrollo de estructuras sociales complejas, y su capacidad para generar y dotar de significados culturales a los objetos y bienes inmateriales, o para generar otras herramientas culturales fundamentales, como son el lenguaje, el arte, de la danza, u otras, resulta un tema apasionante.



Figura 1. Imagen de una piedra con representación de un ídolo oculado. Facultad de Arqueología. Universidad de Sevilla.

No pretendemos sin embargo, entrar en este tema tan interesante, ni tampoco remontarnos al pasado más remoto, y plantear la evolución cultural. Pero si tuviéramos que buscar el origen de los bienes culturales, tendríamos que indagar probablemente en un sentido, en la creación de intereses comunes y sociales, y para ello se podría hacer un doble recorrido, uno por la historia de la conservación de los bienes culturales o la historia de la cultura, desde las cavernas hasta nuestros días (un tema interesante muy relacionada por cierto, con la asignatura que impartimos en el Grado de Conservación y Restauración de Bienes Culturales en la Facultad de Bellas Artes (Ruiz de Lacanal, 1995, 1999)); y otro, en la propia vida del hombre, es decir, en su desarrollo y los efectos de la educación.

Realizada esta introducción, nos centraremos en una cuestión que ha sido objeto de reflexión durante años, como se forma el concepto de “patrimonio cultural” a lo largo de la vida de un individuo, desde el niño al adulto, teniendo en cuenta la educación.

Empezaremos por plantear como el ser humano desarrolla a lo largo de su vida un interés fundamental por los bienes naturales y culturales, buscando no solo su propia supervivencia (ali-

mentación, protección), sino también su dimensión social, construyendo una escala de valores o criterio de valoración, sencilla primero y más compleja después, en relación a su entorno familiar, amigos y posteriormente al ámbito escolar. Veremos después la diversificación de intereses en el joven y la elaboración de apreciaciones y valoraciones culturales en la edad adulta cuando un sistema ligado a los intereses económicos, estéticos se ajustan a unos intereses sociales, que sustentan el llamado “patrimonio cultural”.

El individuo comprende o valora un conjunto de elementos significativos (monumentos, bienes arqueológicos, bienes etnográficos, etc.), relacionados con el país, con la nación o con la propia Humanidad. Y en este sentido ¿Podemos hablar de un crecimiento cultural?

El concepto de “bien cultural” en la vida de los individuos.

Es hasta cierto punto fácil mostrar cómo los bienes y las riquezas nos acompañan en mayor o menor medida a lo largo de nuestras vidas. Bien como aportación o herencia que recibimos de nuestros antepasados, bien porque el ser humano se relaciona con los bienes y las riquezas existentes en el planeta, y construye o destruye en una operación interactiva constante, realizando operaciones culturales que conlleva la valoración o devaluación, en un proceso dinámico y cambiante, en la medida en que percibe e interacciona con su entorno.

Si atendemos a la vida del hombre, desde su nacimiento hasta su fallecimiento, entendemos pronto que, a lo largo de ese camino, concibe, percibe o presta atención a objetos y elementos, primero de una manera directa muy intuitiva y emocional, y más tarde, al comprender los sistemas de valoración cultural (social) transmitidos por la familia, en los colegios y escuelas aprende nuevas valoraciones de los bienes naturales y los culturales, aprende la procedencia de las cosas, su interés y sus aplicaciones.

Aprende unos sistemas de clasificación más complejos resultado del orden de las cosas, donde las disciplinas y el conocimiento se relacionan estrechamente con las utilidades y aplicaciones.



Figura 2. Imagen de jóvenes en el Centro Educativo Instituto San Isidro. Madrid.

Posteriormente, a través del sistema educativo superior, el ser humano aprecia y valora la existencia de un patrimonio social, que se transmite de generación en generación, con innovaciones y mejoras que se producen por el propio avance científico, en el que participa, al ser propiamente el legítimo heredero en la cadena de sucesos de la propia educación, que no es sino transmisión.

Social y generacional, además de colectivo, el propio conocimiento como herencia, se recibe como un legado y le facilita o produce la propia integración social, bien mediante el desarrollo de una profesión, una habilidad o una actividad de interés para la comunidad.

Fuera de ese camino de la educación el hombre, percibe los valores y las cosas dignas de saberse y valorarse, a través de un sistema informal, como ciudadanos, un tema digno de otra reflexión.

El niño y sus cosas.

Esta introducción de carácter teórico, está fundamentada en una serie de experiencias o proyectos educativos realizados en el ámbito de la enseñanza pública, en colegios, institutos y universidades, lo que nos ha permitido estar en contacto con niños, jóvenes y adultos y anotar algunas apreciaciones.

Así a través de un programa educativo desarrollado en un Colegio público, con la participación de alumnos de diferentes niveles de primaria y secundaria, realizado con el fin de observar el desarrollo de la valoración cultural en el niño, se encontró una serie de respuestas, que sin ser definitivas, nos pueden ayudar a comprender el proceso que buscamos.

El proyecto se desarrolló en el aula y en el museo, en donde el niño participa en una exposición donde hará pública o mostrarán cosas que les son valiosas e importantes y que guardan o conservan por algún motivo (Ruiz de Lacanal, 2002c).

Los niños pequeños no comprenden ciertas palabras que utilizamos los mayores, tales como patrimonio, y menos aún arqueológico, documental, bibliográfico, ruinas, museo, patrimonio cultural, bienes culturales. Pero entienden “Lo importante”, “Lo que hay que guardar”, “Lo que no se debe perder”, lógicamente en relación a su edad.

En una pregunta básica, sobre que guardan ellos, el niño, responde recordando que guardan sus padres de él, es decir, aquello que los padres conservan de su pasado. Es decir “sus pequeñas antigüedades”.

Atendiendo a sus emociones y a la construcción de su propia memoria y registros vitales, le preguntamos por esa serie de bienes materiales e inmateriales, que configuran su mundo y responden mostrando en la exposición “objetos” que sus padres guardan de ellos, tales como un chupete, los primeros dientes, un juguete, una ropita o un zapato de bebé, una muñeca o una foto.

La exposición de este conjunto de bienes infantiles responde a una valoración de su pasado, a un registro sencillo de su memoria, quedando como documentos de una parte de sus vidas.

Es interesante partir de estas primeras nociones para comprender después valoraciones humanas más complejas.

¿Qué estima el niño? ¿Qué cosas son importantes para ellos? Y concretamente, ¿qué cosas meterían ellos en una vitrina? ¿Es este sistema infantil igual en todas las culturas o civilizaciones?

El proceso de construcción de la valoración cultural se produce delante de nuestros ojos, cuando el niño reconstruye su propio tiempo y nos habla de cuando él era pequeño, haciendo un ejercicio de “la memoria” y recuperan por unos momentos mediante la imaginación, (“*imaginar*” es crear imágenes o construir cosas con la imaginación), y el recuerdo (“*recordar*” significa volver a vivir con el corazón) su pasado.

Cuando el niño cuenta como en su casa o su familia conservan muchos tesoros, les escuchamos atentamente y anotamos sus respuestas: los sellos que colecciona su padre, las fotos de cuando era pequeño guardadas en una caja o en un álbum, los recuerdos de un viaje, monedas antiguas, su primera imagen, un recién nacido desnudo.

El niño nos transmite la escala de valores de la familia y resalta la transferencia de sus padres. Hoy sabemos que en esta operación el individuo construye su historia, la historia familiar y aprende a tejer los hilos del tiempo.

Pero fundamentalmente el niño se identifica con los elementos materiales que les ha provocado un disfrute: los juegos, los cuentos, las fiestas...

Y junto a los juegos guardan esos elementos que les ocasionaron un goce, un disfrute o un impacto... los cuentos, las historias, las narraciones que guardarán o conservarán en su memoria o en su estantería de películas y libros. Guardan palabras e imágenes.

Este es su pequeño “museo” o patrimonio cultural: sus dibujos, un pequeño patrimonio documental y sus enseres y objetos, una muestra etnográfica de sus costumbres y tradiciones. Y todo está guardado o conservado en su imaginación o en su corazón.



Figura 3. Piezas infantiles. Exposición montada en un proyecto educativo.

El joven: riquezas y bienes culturales.

El Sistema de la Enseñanza Pública configura y transmite un conjunto de valores, de cosas importantes de saber, que se plasma en la selección y protección de unos bienes culturales, al que los jóvenes darán importancia. Este sistema de selección cultural es propiamente compartido hasta los 16 años, al ser objetivo fundamental de la educación obligatoria (Ruiz de Lacanal, 2001b).

El niño va creciendo, y su sistema de valoración infantil, personal y a lo sumo familiar, se irá complementando con el desarrollo de un sistema cultural social, en el que ocupa un lugar relevante ciertos bienes y elementos inmateriales, dejando ese recuerdo o pasado infantil, enterrado o guardado como si fuera una arqueología infantil, para encontrar nuevos registros y elementos con los que construir su memoria y su mundo cultural. El equipo de fútbol, la celebración de una fiesta, o eventos festivos pueden ser la nueva clave para configurar lo que serán elementos importantes que recordar y que guardar en su memoria, un registro que queda plasmado en fotografías, regalos y objetos (cromos de fútbol, videos, camisetas, en el primer caso; cajas de lápices, de pintura, aparatos de tecnología digital, libros, etc.). Ese patrimonio material e inmaterial adolescente se completa con la ropa, la bici y los videojuegos. Un mundo material e inmaterial, que el joven dotará de ricos significados en relación a su vida, ya no tan personal o familiar, porque son compartidos con grupos de su misma edad. Sin embargo, en este cambio, parece existir grandes novedades. El pasado parece pasar a un segundo lugar y se manifiesta el despertar a la estima o valoración de la riqueza, la belleza, la armonía o la estética, la construcción de valores morales, el aprecio del dinero como elemento abstracto que puede ser transformado en elementos reales (consumo) . Además existe otra gran novedad, no solo se establece un nuevo criterio de valoración, donde es importante el valor económico, incluso, la belleza y el placer, sino que el joven, manifiesta claramente un temor a la pérdida de esos elementos o bienes que estima y busca cierta seguridad.

En nuestro programa educativo, este sentimiento o sentido de la pérdida se manifestó al solicitarles a los jóvenes algo valioso para una exposición, lo que provocó que manifestaran de manera inmediata el temor a perderlos, al robo, llegándose a comprender que lo valioso es sinónimo de aquello que se teme perder. O lo que es lo mismo, lo que no se estima es probable que se destruya.

Es normal, como ocurrió en nuestro proyecto educativo, que los protagonistas no cedan fácilmente sus “preciados bienes” para una exposición, pidiendo a cambio una garantía de devolución, forzando al propio programa educativo a hacer un inventario y un documento de donación temporal.

Por otro lado, el programa educativo permitió comprender otra cuestión: la gran capacidad del joven para interactuar y participar, hacedor de cultura, entendida no como un objeto o adquisición, sino como producción, como proceso, tanto técnico y de ejecución, como estético, lúdico o de disfrute.



Figura 4. Proyecto educativo: Taller inventario de piezas.

Mientras que el niño, lleva “cosas que son importantes” (sus bienes culturales), sin pensar en el futuro y qué pueda pasar con ellos, es decir, en su pérdida, los jóvenes manifestaron una clara preocupación en la seguridad, con preguntas tales como: ¿Y si lo roban? ¿Y si se lo llevan?...El joven colaboró en la búsqueda de sus bienes culturales (elementos y objetos valiosos e interesantes), pero una vez que los seleccionó y los presentó, no se consiguió fácilmente que los cediese para su exposición pública, es decir, para temporalmente compartirlos con otros.

Con este proyecto o pequeña experiencia hemos querido hacer una pequeña aportación, sutil, pero quizás sea algo que merezca investigar con más profundidad, para comprender como se transforma un sistema de valoración personal en un interés compartido o social (cesiones, donaciones, acuerdos, etc.).



Figuras 5 y 6. Niños participando en los proyectos educativos. Taller de arqueología. Museo Arqueológico de Sevilla.

Nuevos bienes culturales.

A la salida de la infancia el joven percibe unos nuevos registros culturales. Son aquellos que resultan de su integración propiamente social, que le son transmitidos a través de la educación y de la sociedad en la que vive. Es la herencia que se transmite de generación en generación.

Palabras como monumentos, museos, o arqueología, no introducidos en sus programas y asignaturas empiezan a ser conocidos bajo la clave del disfrute y la apreciación estética. Es ahora cuando los profesores y los libros se adentran en un pasado, entendido como Historia y la Historia de la Cultura, le muestra no su pasado, sino el pasado de la Humanidad. Es decir, el pasado social.

En poco tiempo, el joven comprenderá dos sistemas temporales, su pasado, el que registró a través de sus recuerdos y la memoria, y el pasado de la sociedad; pronto el joven aprenderá a ver el reflejo de estos valores en las construcciones y monumentos, a interpretar las ruinas como el resultado del paso del tiempo y aprenderá a leer la belleza en las piedras; mientras que en la vida real, el descubrimiento de la belleza suele coincidir con sus propias experiencias, en el ámbito cultural, la belleza se manifiesta con imágenes e iconos, con elementos artísticos fotográficos o de otra índole; lo inmaterial e invisible a los ojos se hace presente... (Ruiz de Lacanal, 2012 y 2013)



Figura 7. Proyecto educativo. Participación de jóvenes en las actividades. Museo Arqueológico de Sevilla.

La persona y la construcción social del concepto de patrimonio cultural.

La construcción social del concepto de patrimonio cultural es probablemente el resultado de la evolución del individuo y una consecuencia de su integración social.

Si hemos partido de la construcción de la estima de bienes de interés personal y familiar, pasando por el interés de elementos que eran dignos de saberse y conservarse; bien podemos seguir reflexionando para ver cómo se construye en un proceso complejo los valores sociales.

Ciertamente la persona cuando es mayor aprende nuevos sistemas de valoración. Aquellos que no llegan a conocerlos por formación o educación, los conocerá por el establecimiento de un ley que protege y tutela el patrimonio histórico y cultural, es decir, esos bienes de la cultura, en cualquiera de sus manifestaciones, que revelan un interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnológico, documental, bibliográfico, científico o técnico.

La persona mayor identifica diferentes bienes culturales (materiales e inmateriales). Reconoce el pasado, opera en el presente y proyecta el futuro. Y actúa de manera selectiva frente al tiempo, al que concibe no como un aliado, sino como un agente de destrucción. Observa como el tiempo destruye su memoria; como destruye la materia y configura las ruinas...y como el patrimonio cultural actúa como elemento de cohesión social; es aquí donde aparece su compromiso y colaboración como agente de conservación en la labor social de la transmisión del legado cultural (Ruiz de Lacanal, 2014).

Quizás por ello, las personas mayores son gustosas y disfrutan de los archivos, las bibliotecas y los museos. En los archivos, encuentran el conjunto orgánico de documentos, conservados total o parcialmente por personas públicas o privadas con fines de gestión, defensa de derechos, información, investigación y cultura. Valoran y aprecian las bibliotecas, instituciones de carácter permanentes, que se dedican expresamente a ordenar y conservar, estudiar y ofrecer un conjunto de libros y documentos, donde se recoge el saber y el conocimiento humano, con el fin de transmitirlo a las generaciones futuras; y los museos, donde encuentran el lugar donde la propia sociedad a través del tiempo ha ido recogiendo, adquiriendo y ordenando, o conservando y estudiando, el conjunto de bienes, muebles de valor cultural, señaladamente testimonios de la actividad del hombre y su entorno cultural.

El hombre observa las exhibiciones que de forma científica, didáctica y estética se les muestra.

Unas veces, visita los museos con fines de investigación, de educación, otras simplemente de disfrute, solo o con el grupo o la familia.



Figura 8 y 9. Imagen de niños jóvenes y mayores en un museo. Museo de Bellas Artes de Sevilla.

De igual manera que la persona reconoce los bienes naturales, las formaciones físicas, biológicas y geológicas extraordinarias, las zonas que tienen un valor excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación de la belleza natural y los habitats de especies animales y vegetales amenazadas; también reconoce el conjunto de bienes culturales, aquellos que son excepcionales y los que están a punto de perderse: monumentos, conjuntos históricos, jardines históricos, sitios históricos, zonas arqueológicas y lugares etnológicos.

Reconoce y visita edificios y estructuras de relevante interés histórico, arqueológico, artístico, etnológico, científico, social o técnico; los conjuntos históricos y las agrupaciones homogéneas de construcciones urbanas o rurales que sobresalen por su interés histórico, arquitectónico, científico-social o técnico; recorre los Jardines Históricos, es decir, los jardines de destacado interés por razón de su origen, su historia o sus valores estéticos, sensoriales o botánicos; descubre los sitios históricos, o aquellos lugares que tienen un interés destacado bajo el aspecto histórico, arqueológico, artístico, científico, social o técnico y zonas arqueológicas, en las que se ha comprobado la existencia de restos arqueológicos de interés relevante.

También identifica como valiosos e importantes los lugares de interés etnológico, es decir, aquellos parajes naturales, construcciones o instalaciones vinculadas a su propia forma de vida y donde celebra en fechas señaladas sus fiestas o actividades tradicionales.

A modo de conclusión

Estos proyectos educativos, desarrollados con la participación de niños, jóvenes y personas mayores, nos han permitido apreciar cómo paralelo al crecimiento del individuo se desarrolla el crecimiento cultural, orientado, no tanto a la adquisición de conocimientos, como al enriquecimiento y a la integración social y al desarrollo de la sensibilidad hacia la conservación y sostenibilidad de un legado o patrimonio cultural.

La estima es también “sensibilidad” y esa se desarrolla a lo largo de toda la vida, desde niños.



Figuras 10, 11. Proyecto educativo de desarrollo de la estima hacia el Patrimonio Educativo. Universidad de Sevilla, 2014.

Bibliografía

RUIZ DE LACANAL, María Dolores (1992). *Conservadores y Restauradores en la Historia de la Conservación y Restauración de Bienes culturales*. Ed. Olimpia, Morón de la Frontera Sevilla.

RUIZ DE LACANAL, María Dolores (1999). *El Conservador-Restaurador de Bienes Culturales. La Historia de la Profesión*, Editorial Síntesis, Madrid.

RUIZ DE LACANAL, María Dolores (2001a). “Propuestas didácticas sobre la conservación del Patrimonio Histórico-artístico” en VI Actas de las Jornadas Andaluzas de Difusión del Patrimonio Histórico. Servicio de Investigación y Difusión del Patrimonio Histórico. Dirección General de Bienes Culturales. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía, Málaga, pp. 25-34.

RUIZ DE LACANAL, María Dolores (2001b). “El Patrimonio Cultural y su conservación en el Sistema de Enseñanza actual. Una didáctica específica del siglo XXI”. Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas, Granada, pp. 445-455.

RUIZ DE LACANAL, María Dolores (2002a). “La Conservación y Restauración de los Bienes Culturales explicada a los jóvenes” en I Congreso de G.E.E.I.I.C. Conservación del Patrimonio: Evolución y nuevas perspectivas. Valencia, pp. 41-45.

RUIZ DE LACANAL, María Dolores (2002b). “Una campaña de sensibilización hacia los museos. Prácticas de los alumnos de Museología y Legislación artística” en Asegurar la calidad de las Universidades. Revista de enseñanza Universitaria, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, pp.441-446.

RUIZ DE LACANAL, María Dolores (2002c). “Un programa educativo para la Educación en el Patrimonio: el museo hace feliz al niño” en el Iº Congreso Nacional para la Educación en el Pa-

trimonio. Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado de Úbeda (Jaén), pp. 389-399.

RUIZ DE LACANAL, María Dolores (2011). “La valoración de los bienes culturales y naturales” I Congreso del Patrimonio Natural y Cultural, Jaén, pp. 1816-1829.

RUIZ DE LACANAL, María Dolores (2012). “La educación para la conservación del patrimonio cultural. Una educación para todos los públicos, en Congreso de Educación artística y visual. Arte, Educación y Cultura. Aportaciones desde la Periferia, Jaén, Publicación digital en: http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/visibilizacion/107_ruizdelacanal_sos_patrimonio.pdf.

RUIZ DE LACANAL, María Dolores (2013). “Green museums in the secondary schools of Spain en Heritage Science and Sustainable Development for the Preservation of Art and Cultural Assets”. On the way to the Green Museum, Berlín en:

http://ww2.smb.museum/smb/media/news/45710/HeritageScienceAndSustainableDevelopment_ConferenceBooklet.pdf

RUIZ DE LACANAL, María Dolores. (2014). Proyectos para la educación y socialización del patrimonio rural en Rota (Cádiz), en Congreso Internacional sobre Educación y Socialización del Patrimonio en el Medio Rural, Celanova, Ourense, 2014, publicación monográfico, nº 9 (2014), pp. 303-317, en:

<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/mon09/21.pdf>

María Luisa de Haro (1938-). Una maestra privada. Algunas instantáneas de su vida

María Luisa de Haro (1838-). A private woman teacher: Some flashes of her life

José Luís Rodríguez Villa

Resumen

Se presentan algunos aspectos de la vida de una maestra cuya vocación la condujo a montar durante la posguerra civil española una escuela privada en un pueblo de Cantabria, compaginando satisfactoriamente su profesión con la vida familiar.

Palabras clave

Vocación, posguerra civil española, maestra privada, la escuela, la familia, anecdotario, rasgos de carácter.

Abstracts

An introduction about some patterns in the life of a woman teacher during the post civil Spanish war ages at a town in Cantabria and who brought her job into harmony with her family life duties.

Key words:

Vocation, post civil Spanish war, woman teacher, private school, the school, the family, curiosities, personality features.

Introducción

De siempre he sentido interés y curiosidad por las cuestiones didácticas. Sentí fruición en la lectura de la obra *Historia de una maestra* de Josefina Aldecoa (1), descubrí en la revista Cabás las memorias de Maria Pilar Bravo Terán (2), las de Matilde García Serna (3), abordé el clásico *Emile* de Rousseau (4)... Somos partidarios de la biografía, de los recuerdos de antaño sin nostalgia, sobretodo, como sencilla y amena recreación, con el ánimo de saber de personas que nos han precedido. En esta línea de actuación, he aquí, pues, la vida misma de una mujer cántabra que se entregó a su vocación de enseñar en unos momentos de cierta complejidad como fue la posguerra civil española.

Primeros años



Casa de los Haro (en la planta baja escuela de Marisa)

Nos encontramos en un pueblo pintoresco de Cantabria, Liérganes, situado en las márgenes de un torrentoso río, el Miera. Maria Luisa de Haro, en adelante Marisa, nació en el seno de una de las familias ricas de la población; siempre ha habitado en la gran casa solariega emplazada junto a la carretera que asciende al portillo de Lunada, junto a un hermoso prado que se extiende hasta el mismo borde del río. En los bajos de la muy bien dimensionada mansión su padre, Luís de Haro, regentaba una tienda-bar. En la trastienda había un pozo donde se refrescaban las bebidas; del techo colgaba una cesta donde, sobre unos lechos de hierba, se curaban los quesos.



2 Colegio el Arral

Las primeras letras las aprendió en el colegio de *El Arral*, atendido por monjas pertenecientes a las hermanas de la Caridad. Esta primera etapa de su vida estudiantil se ve sacudida por un curioso suceso: En su hogar, Amelia, su madre, persona desprendida y de bondadoso carácter, tenía hospedado, -“estaba de pupilo”-, a Don Luis, a la sazón párroco de la iglesia de Rubalcaba. Por aquel entonces sobraban curas y cada barrio tenía su cura. Don Luis, acostumbraba a bajar una vez al mes a Santander para proveerse en el obispado de las formas. Alguna mujer del vecindario gustaba de acompañar en el tren a Don Luis...Cierta día el párroco

trajo consigo un hermoso cuento y se lo dio de regalo a Marisa. Era muy bonito porque se abría como un díptico y estaba adornado con bellas ilustraciones. Marisa se lo llevó consigo al colegio y una de sus compañeras, al verlo, le gustó tanto que se lo apropió. Se lo quedó. Era precisamente la hija del farmacéutico. Marisa envuelta en lágrimas le contó lo ocurrido a su madre; el párroco al enterarse intercedió a las monjas y recuperó el cuento pero el daño ya estaba causado. Dña. Amelia, indignada, sacó a la niña del colegio.

Marisa prosiguió sus primeros estudios en un pueblo próximo, La Cavada. Allí había abierto, por motivos políticos, su escuela privada Don Laureano. Acudían a ella muchos chicos, tal vez cincuenta. Este maestro se regía por una costumbre muy de entonces, a menudo usaba la vara siguiendo el lema de que “la letra con sangre entra”, hasta el punto de que un traje que llevaba Marisa, que se abrochaba por detrás, apareció un día con los botones rotos (por el extremismo del profesor...). A sus trece años, Marisa bajaba a sus clases de La Cavada en la bicicleta.

El bachillerato elemental lo concluyó en las Escuelas Públicas de Rubalcaba donde impartía las clases Dña. María Luisa Sangrador, a decir de Marisa, una extraordinaria maestra; “¿cómo mi madre!, lo tenía todo, era buena por dentro y por fuera”.



Casa-colegio de D. Laureano (izda.) y Escuelas (modulo femenino) de Rubalcaba (dcha.)

A propósito, para las tareas de la casa y trabajo en el bar se contaba con Gabriela, una criada que permaneció en el hogar desde los doce años hasta que se casó; el día de la boda se celebró la comida en la casa y terminada la fiesta, su madre que era caritativa y cariñosa al extremo, preparó para la cena un chocolate con tarta. A Dña. Amelia le gustaba la actividad de manera que si veía a su hija desocupada la decía: “¿no tienes nada que coser?”, con el correr de los años, cuando la madre estaba ya delicada, Marisa repetía la pregunta: “¿no tienes nada que coser?” ...

Vocación docente

¿Qué motivó su dedicación a la enseñanza? Contribuyó en cierta medida el deseo de complacer a su madre. Marisa de pequeña había padecido de los bronquios, estuvo muy delicada; por tal motivo, su madre no quería que hiciera trabajos fuertes y alimentaba la ilusión de que fuera maestra. Asimismo, María Oslé Lavín, prima carnal de su madre, era maestra. Embarcada en la idea, cursó la carrera en la Escuela Normal de Magisterio “Fray Antonio de Guevara” de Santander. No

tuvo problemas de alojamiento porque una tía suya residía en la ciudad. Con veinte años supera los exámenes y obtiene el título. Por aquel entonces el negocio de su padre había ido a menos y decide establecer su propia escuela en lo que había sido bar. Don Luis, su padre, era ya mayor y había solicitado una “ayuda económica para la vejez”; cierto día, cuando se encontraba tasando una vaca para vender, recibió del abogado esta agradable respuesta: “dado que tiene una hija estudiando, mayor motivo para concederle la ayuda”, un dictamen que llenó a todos de satisfacción.

Un serio incidente

En aquel establecimiento donde se servían blancos y se vendía un poco de todo, años ah había tenido lugar un grave suceso que se mantuvo mucho tiempo en el recuerdo de las gentes de Liérganes. Una tarde, ya anochecido, habían acabado las partidas de cartas y en esto que irrumpieron en el bar una pareja de hombres, con la cara tiznada de betún. Pistola en mano gritaron: “todos brazos en alto, ponerse de espaldas mirando a la estantería”. Se trataba de “el cariñoso”, un prófugo de la guerra perseguido durante años por la Guardia Civil; le acompañaba uno de sus correligionarios. Poco después entró el panadero que llevaba dinero después de haber bajado a Solares a pagar unos sacos de harina y de pienso; al ver al padre de Marisa con los brazos en alto, se creyó que andaba haciendo gracias como acostumbraba. Nada más verle, el “cariñoso” se puso a cachearle pero como llevaba una cazadora de cuero muy gruesa no encontró nada. Los bandidos abandonaron instantes después el local llevándose encañonado al alguacil del pueblo, apodado “el rey de los campos” porque acostumbraba a ir de la ceca a la meca haciendo disparos a diestro y siniestro. De su paradero no se supo nunca más. Acerca de la referida “secuencia”, Isidoro Cicero indica en su libro “*El cariñoso*”(5) que junto a Don Luís de Haro, contemplando con estupor, se encontraba su esposa con la hija pequeña en brazos!

Los desaguizados del “cariñoso” fueron numerosos: arrampló con el dinero que tenía reservado Don Luis, el cura, para comprarse una sotana. A una tía de Marisa le sustrajo unos pendientes muy vistosos que tenía pero, con posterioridad, en una fiesta se los vieron puestos a una amante del *cariñoso*, y cuando fueron reclamados, se los devolvió.

La escuela

Marisa montó su escuela aprovechando las mesas y sillas del bar, compró la pizarra, y un carpintero le preparó algunos bancos; en la pared estaba el crucifijo y una imagen del sagrado Corazón. Antes de empezar la clase “se hacía la oración”. En invierno se ponía de un brasero.

La escuela estaba abierta todo el año y a ella acudían niños de entre 6 y 14 años. Cuando alcanzaban esta edad pasaban el examen en Santander para la obtención del Certificado de Estudios Primarios. El horario era de 9 a 1 y de 3 a 5 por la tarde. No había recreo ni tiempo de bocadillo. La enseñanza se atenía a las especificaciones marcadas por los libros de texto que se conocían como “las Enciclopedias”, basados en las directrices de la Ley Escolar. En ocasiones, su madre la ayudaba encargándose de la enseñanza de los más pequeños. Marisa sentía predilección por

las matemáticas. Siempre dispuso de buena voz para impartir las clases y no tuvo problemas disciplinarios, a excepción de una alumna que un día se dio a la fuga por la ventana. Si había que imponer algún castigo, por lo común consistía en quedarse un rato más. Los niños habían de salir a resolver los problemas y exponer la lección en el encerado. La escritura se hacía con bolígrafo, que por entonces no eran de buena calidad y manchaban con facilidad.

No era común que los padres acudieran a recibir información sobre sus hijos.

La escuela llegó a contar con unos treinta alumnos. Por Navidad los niños le llevaban regalos, otro tanto ocurrió cuando se casó.

Vida de pareja

Su dedicación pedagógica fue perfectamente compatible con su vida marital. Marisa y su marido, José Luís, forman una pareja orgullosa de sí y satisfecha. Para ambos, el lema central de su vida ha sido siempre una familia unida. Se puede decir que Cheles, como se conoce a él, y Marisa, han sido amigos de siempre. Se conocieron a los ocho años en el pueblecito de Cabarceno, donde acudía la jovencita, por cierto, en dicho de las gentes, una belleza, para comprar pues su tía tenía abierta allí una tienda. Y curiosa coincidencia, la hija de la tía daba clases particulares, en un desván de la casa, a un puñado de niños entre los cuales se encontraba Cheles. El chico que era también guapo y avisado, en cuanto acababa la clase, bajaba el primero por la escalera de tijera para ver a las chicas. Y allí estaba Marisa con relativa frecuencia. Allí se conocieron, y ella, justiciera, de vez en cuando le dio con la zapatilla, ¡por tanto fervor para ver las faldas a las chicas...!

Cheles trabajó desde muy joven en las minas de Cabarceno. Antes de la edad reglamentaria-los dieciocho años-, ya iba de fogonero en la locomotora. Con el tiempo llegó a ser capataz, dirigía la colocación de los explosivos y estuvo a la diestra de los ingenieros, en más de una ocasión aportando su auxilio y experiencia.

Los primeros encuentros transcurrieron, como suele ocurrir, en la clandestinidad. Además, había que salvar un escollo y es que un minero a los ojos de los padres de Marisa era algo deshonesto. Las primeras veces que acudió Cheles a casa de su chica pasaba por delante de la casa y saludaba a la madre como un desconocido: “buenas tardes”, “buenas tardes”. Se veían en las fiestas donde se bailaba con la música de una especie de organillo, “del manubrio”. Cierta día, era ya anochecido y se encontraban reunidos con unos amigos al pie de la casa; los padres de Marisa acostumbraban a retirarse pronto pero esta vez, no supieron por qué, la madre bajó a ver que pasaba; todos se dieron a la fuga pero Cheles se quedó allí, impávido y avergonzado, balbuceando disculpas. Con el tiempo Cheles fue aceptado y muy cariñosamente tratado.

Se casaron muy jóvenes y tras el festejo pasaron una corta luna de miel en Bilbao; allí sacaron un rato para contar el dinero para que Cheles se comprara una moto y pudiera acudir al trabajo. Cheles siempre ha sido una persona limpia y apuesta. Fue su madre, precozmente enviudada, quien le infundió la costumbre de vestirse bien. El apuesto galán pasaba todo el día fuera en el trabajo, hacía el almuerzo en casa de su madre y allí se quitaba toda la mugre de la mina

para regresar a casa, pulcro y reluciente; de este modo Marisa no se veía interferida para dar sus clases.



Marisa y José Luís

Epílogo

La escuela se mantuvo abierta unos diez años. Cuando Marisa tuvo a su primer hijo continuó dando clase y aquel niño, cuando fue mayor, recibió de su madre las primeras lecciones.

Las circunstancias de la vida cambian y llegó un momento en que nuestra maestra hubo de cerrar su escuela: el número de alumnos había decrecido; también, admite Marisa sin reparos, influyó la incorporación de un gran maestro al Colegio Nacional del pueblo.

El matrimonio transcurría feliz en compañía de sus dos hijos. Marisa estuvo siempre al lado de Cheles dándole su apoyo cuando surgían problemas en la mina, al socaire de la magnitud de su tarea y sus responsabilidades. En cierta ocasión se difundió el rumor de que iban a cerrar la mina y ello constituyó, lógicamente, motivo de gran preocupación pero los suyos no se arredraron, incluso el hijo dijo una vez a su padre: “si hace falta dejamos los estudios y nos ponemos a trabajar”.

Marisa mantiene en alta estima la convicción de que los matrimonios tienen que envejecer juntos. Su marido está jubilado, los chicos se han abierto camino y están colocados en su trabajo. Tienen nietos. Habiendo afrontado con éxito los envites que da la vida-entre ellos un accidente vascular cerebral que cercenó su memoria-, en el espíritu de Marisa de Haro reina la eutimia y la satisfacción.

Palabras finales

En virtud de haberme encontrado con una mujer metódica, templada, serena, vivaz y decidida, como corresponde al talante de una profesora, me ha parecido oportuno transcribir estas líneas. Aún hay más, en sus conversaciones he podido advertir que Marisa posee el arte de entender la vida como es, que no es poco.

A decir de Bertrand Russell (6), la felicidad básica depende, sobretodo, de lo que pudiéramos llamar un interés amistoso por las personas y las cosas.

Referencias

- 1- R. ALDECOA Josefina.1990. *Historia de una maestra*. Anagrama.
- 2- TERÁN BRAVO Maria Pilar. *Vivencias de una maestra rural*. [en línea] Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) N° 1 Junio 2009
- 3- GARCÍA SERNA Matilde. *Vida y obra*. [en línea] Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa de la Consejería de educación del Gobierno de Cantabria (España) N° 4. Diciembre 2010
- 4- ROUSSEAU J. J. 1981.*Emilio o de la educación*. EDAF
- 5- CICERO Isidoro.2001. *El Cariñoso. Los emboscados del Miera*. Ed. TANTIN, p.246
- 6- RUSSELL Bertrand.1978. *La conquista de la felicidad*. Espasa-Calpe, p.148

El Colegio Hispano

José Eduardo San Martín López



Se me invita a escribir en esta sección y no dudo en elegir ésta, como mi “foto con historia”. Imagen que me ayuda a recordar momentos con las personas con las que conviví en el primer colegio al que asistí. El Colegio Hispano, caserón cuyo dibujo pueden contemplar en la foto, sito en la calle San Fernando de Santander, en una parcela entre la calle Perines y Cuatro Caminos. La instantánea fue tomada un día del curso 1960-61 en la cancha del Frente Juventudes, frente al colegio, en la Calle Vargas, junto al Cine Alameda. Creo recordar, aunque la memoria a estas alturas puede fallar, que antes asistimos a misa a los Padres Franciscanos y después se entonó el “Cara al Sol”.

Ellos, casi todos con corbata: ellas, supongo que con sus mejores galas. Todos vestidos para la ocasión. Los chicos menores abajo, los ya mozos en el centro y arriba las chicas y el cuadro de profesores. El Colegio era conocido como el colegio de Don Dimas. Titular y director, segundo

en el cuadro por la derecha, con gafas oscuras, autoridad a la que preferíamos no tener que visitar. Hoy hablaríamos de un colegio concertado, ya que el colegio público de la zona era el Ramón Pelayo en la calle Alta. Los alumnos procedían de los barrios cercanos, de Porrua, Albericia, Ciudad Jardín, así como de las calles Vargas, San Fernando, Numancia, Alta y Perines, entre otras. Había gran diversidad en la procedencia socio familiar de los alumnos. Así que supongo que de alguna manera ya se llevaba a cabo la atención a la diversidad, programa estrella de inicio de este siglo. Me extraña, y mucho, no poder asegurar si los niños y niñas compartíamos aula. Del Hispano partiría para Alemania donde en el Fichte Schule las clases eran mixtas.

Recuerdo a doña Lola, (José Luis Pomposo, al cual acabo de visitar y juntos recordamos el colegio, me habla de Doña Pilar) la profesora que está en la fila inferior, junto a las niñas, que me mandaba en ocasiones, por la tarde, a la farmacia de Candido, a Perines, a por optalidones, era la hora del dolor de cabeza. No era de extrañar. A don Fernando que creo no aparece en la foto. A don Fidel que tenía un niño negro a su cargo, llamado Marcelino, que más tarde sería cantante de un grupo pop. Claro está que en aquellos años esto nos llamaba la atención. Hoy se habla de interculturalidad.

Las aulas tenían el suelo de madera y grandes cristaleras por las que se podía ver lo que hacían en otras clases. Con aquellos pupitres con tinteros para trabajar con plumillas y el secante a mano para anular el borrón. Allí aprendimos todos a leer y a escribir. Por las tardes, a la hora del sopor, después de la comida se leían cuentos e historias que, en ocasiones, se nos hacían interminables.

Pero lo más nítido en el recuerdo es el patio a un lateral del colegio. Las horas de recreo. Los juegos con los compañeros, entre los que se encontraban algunos de los que formarían mi primera pandilla. Los Chelín, Tone, Roberto, Llata, Chuchi. Los clanes familiares de los Cevallos (con v), Zugasti, Alvarado, Movellán, Pomposo, entre otros. En aquel jardín machacado por las carreras me rompí, jugando al dólar, el brazo por el codo y me tuvieron que trasladar al hospital de Valdecilla en un camión de reparto. El patio era un hervidero de niñas y niños jugando al dólar, al hingue, a polis y cacos, al pañuelo,, eran tiempos sin consolas, ni móviles, ni esos artefactos de última generación. Y los días de excursión en lancha por la ría de Cubas, siempre protegidos por los Padres Franciscanos, con la tortilla de patata, los filetes rusos y la leche frita que las madres nos habían preparado y metido en aquellas bolsas de tela o cajas de cartón. Y es que en aquella época las madres todavía estaban en casa y no había mochilas. Por las tardes, después del colegio, ya con merienda en mano, me reunía con los miembros de la pandilla y la Alameda, los Arbolucos, Matadero, hoy Plaza de Méjico, eran nuestra zona privada, lugar sagrado, juegos prohibidos, donde prolongábamos, sin saberlo, nuestro proceso de socialización.

Visité el Colegio Hispano unos cuatro años, en la foto debo tener siete. Ha pasado mucho tiempo desde entonces y seguramente la memoria haya distorsionado algún dato, pero lo que seguro queda es un recuerdo agradable de aquél, mi primer colegio. Cuán distinto todo a lo que hoy vivimos alumnos y profesores en las aulas. Ni mejor, ni peor, y es que “los tiempos están cambiando”, también en la escuela, siempre cambiando, como canta Dylan en su himno.

El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa

The Museum of Education at the University of the Basque Country / Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa

Paulí Dávila Balsera

Luis M. Naya Garmendia

Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa

Resumen:

El 5 de junio de 2014 el Consejo de Gobierno de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, aprobó la creación del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa (MEUPV/EHUHM). El objetivo principal del MEUPV/EHUHM es el de recuperar, salvaguardar y dar a conocer la memoria histórica de la educación en Euskal Herria. En la actualidad, el espacio está dividido en seis salas en las que encontramos aulas escolares, un espacio destinado a la II República, las primeras ikastolas y los instrumentos científicos en la educación. Además de estos espacios, se prevé la creación de otros relativos a la renovación pedagógica; las voces de la escuela, con relatos de vida de maestros y maestras; actividades y una cronología de las leyes educativas.

Palabras clave: Museo de educación, patrimonio cultural, educación, País Vasco, Euskal Herria.

Abstract:

On June 5, 2014, the Board of Governors of the University of the Basque Country UPV / EHU UPV / EHU approved the creation of the Museum of Education, University of the Basque Country / Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa (MEUPV / EHUHM). The main objective of MEUPV / EHUHM is to recover, preserve and spread the historical memory of education in Euskal Herria. Nowadays, the space is divided into six rooms in which we find classrooms, a space for the Second Republic, first ikastolas and scientific instruments in education. In addition to these spaces, They have also planned the creation of other rooms related to educational updated topics; the voices of school, life stories of teachers; activities and a timeline of legal education acts.

Key words: Museum of Education, cultural heritage, education, País Vasco, Euskal Herria.

El pasado 5 de junio de 2014 el Consejo de Gobierno de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, aprobó la creación del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa (MEUPV/EHUHM). Esta decisión administrativa culminó un largo proceso y es la plasmación del trabajo del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian, grupo de investigación reconocido por el Gobierno Vasco.

Con esta decisión, el MEUPV/EHUHM ha pasado a formar parte de la estructura administrativa de la Universidad con un estatuto reconocido. Su creación tiene la finalidad de responder a la importancia que, en la actualidad, se concede a los espacios y centros de la memoria histórica - y dentro de ella la memoria educativa -, y el museísmo pedagógico, de gran relevancia y tradición en Europa y que constituye una línea que está consolidándose en las instituciones universitarias. Asimismo, su creación le otorga un respaldo institucional en la firma de convenios con otras entidades para recuperar o restaurar material, para organizar eventos y reuniones científicas, para contar con la colaboración de especialistas o establecer relaciones académicas con otros Museos pedagógicos de ámbito internacional. Además, en su marco, se han llevado a cabo varias exposiciones sobre cuadernos escolares, niños de la guerra, la mujer y la educación, etc. en espacios universitarios, temas siempre ligados a la temática histórico-educativa.

El objetivo principal del MEUPV/EHUHM es el de recuperar, salvaguardar y dar a conocer la memoria histórica de la educación en Euskal Herria, además de los habituales usos y objetivos de los museos pedagógicos (la catalogación y conservación del patrimonio histórico-educativo), en este caso a estos objetivos se les añaden el estudio e investigación y el del uso didáctico.

El MEUPV/EHUHM da respuesta a la necesidad de preservar, estudiar y difundir la memoria y el patrimonio histórico-educativo de Euskal Herria, constituyéndose en un espacio de formación en todo lo relativo a la historia de la cultura material de las instituciones de educación y de las prácticas escolares en la historia contemporánea de Euskal Herria, además de un espacio de exposiciones dirigido a los centros docentes del País y abierto al público en general.

El MEUPV/EHUHM, asimismo, pretende estimular las cesiones o donaciones de fondos procedentes de particulares o instituciones, tanto públicas como privadas; crear un archivo audiovisual y visual de imágenes escolares y entrevistas o historias de vida de profesores, alumnos o personas que hayan tenido alguna relación con actividades de formación y enseñanza; promover la creación de colecciones específicas como, a título de ejemplo, de manuales y cuadernos o trabajos escolares y de material didáctico-científico; colaborar con cualesquiera otras entidades que promuevan sus mismos objetivos y, sobre todo, con aquellas instituciones que cuenten con fondos histórico-educativos. Entre otras actividades también hay que resaltar la organización de cursos, seminarios o ciclos de conferencias relacionados con el estudio, reconstrucción y difusión de la memoria educativa.

1.- Antecedentes

En la década de los 80, la *Sociedad de Estudios Vascos-Eusko Ikaskuntza* promovió la creación de un “Museo escolar”. El profesor de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, Kepa

Pérez Urza, dirigió este proyecto y se encargó de adquirir y registrar material pedagógico y escolar, e incluso llegó a realizarse una exposición escolar y de material didáctico. Este proyecto, por circunstancias diversas, quedó en el olvido y es difícil pensar que pueda recuperar el camino emprendido. Tras muchos años de indefinición en esa situación, el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian retomó la iniciativa, dada la ausencia de este tipo de museos en el País Vasco.

El Grupo Garaian gestiona desde hace unos años un Centro de Documentación sobre Historia de la Educación en el País Vasco, que es un claro antecedente del museo. El material depositado en el Centro procede de una amplia recopilación documental iniciada a principios de los años ochenta por uno de sus principales promotores, Paulí Dávila, quién fue clasificando toda la documentación obtenida de los diferentes proyectos de investigación llevados a cabo tanto por él mismo como por otros compañeros/as del Departamento. Partiendo de la clasificación del material documental y bibliográfico se diseñó una base de datos que facilitaba la búsqueda y la recuperación de los fondos depositados.

En la actualidad el Centro posee un volumen considerable de documentación relativo a la Historia de la Educación en Euskal Herria (más de 3500 documentos). Dicha documentación está fotocopiada y procede de diferentes archivos provinciales y locales de Euskal Herria y también del Archivo General de la Administración del Estado, del Archivo Universitario de Valladolid, del Archivo Histórico Nacional, etc. También posee fondos procedentes de los Institutos de Secundaria, de las Escuelas Normales, de las Escuelas de Artes y Oficios y de colegios privados.

La documentación es muy variopinta y abarca copia de actas de las instituciones provinciales – en series más o menos completas-; correspondencia entre las diputaciones; informes de inspección, expedientes de maestros, informes de maestros, correspondencia entre diversas instituciones, memorias de institutos y escuelas, reglamentos de colegios privados, series estadísticas, informes de juntas, estadísticas sobre alfabetización, textos sobre enseñanza de euskera, documentación sobre la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País, etc. Como hemos señalado, esta documentación procede de investigaciones realizadas, y se obtuvo con un objetivo investigador, lo que no ha evitado que a la hora de clasificarla se le hayan incorporado unos descriptores más amplios para facilitar el uso de esos documentos con otros fines previstos a los de la investigación inicial.

El Centro no se abastece únicamente de este tipo de material, también posee una serie de tesis, informes de investigación y trabajos monográficos y otro tipo de documentación relativos a este ámbito. Además debemos señalar que, junto con todo este material procedente de fuentes primarias, el Centro posee un fondo bibliográfico importante que contiene, sobre todo, obras sobre la Historia de la Educación en Euskal Herria, obras sobre historia general de Euskal Herria, bibliografía general sobre Historia de la Educación, libros sobre estadísticas, anuarios diversos referentes a Euskal Herria, revistas de historia contemporánea y de la educación, etc. También contiene material audiovisual con entrevistas que sirvieron de soporte para diferentes investigaciones. En el centro, asimismo, está depositado un importante fondo bibliográfico, donado por la Institución Teresiana, formado por textos clásicos de la pedagogía española e internacional, de historia de la educación, informes, reglamentos, legislación, programaciones didácticas y libros de texto. Di-

cho material abarca un espacio de tiempo comprendido entre los años veinte y sesenta del siglo XX.

Hasta el momento los usuarios principales del Centro han sido alumnos y alumnas del grado de Pedagogía que cursan la asignatura de Historia de la Educación en el País Vasco y alumnos de los másteres y programas de doctorado que orientan sus investigaciones en el mismo ámbito y en él han encontrado material para el desarrollo de los Trabajos de Fin de Grado o de Fin de Máster. La posibilidad de contar *in situ* con documentación procedente de fuentes primarias es un buen aliciente para estimular la investigación histórica y, en muchos casos, los trabajos monográficos que realizan se complementan con otra documentación localizada por el propio alumnado. Toda la documentación puede ser consultada en la página Web <http://www.ehu.es/euskal-hezkuntza>, alojada en los servidores de la UPV/EHU. En cuanto esté habilitado el espacio, el Centro se trasladará desde la Biblioteca Central del Campus de Gipuzkoa a la sede del Museo, aunque ya se han depositado un importante volumen de textos antiguos y manuales escolares.

2.- Organización y tareas realizadas

El Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU ha cedido al MEUPV/EHUHM un espacio de unos 280 m² en una Villa propiedad de la Universidad (Villa Asunción, sita fuera del campus universitario)



Ilustración 1: Edificio en el que está situado en Museo.

2.1.- Estructura administrativa

La estructura del MEUPV/EHUHM es elemental en cuanto a su organización interna. Entre los órganos unipersonales, el más importante es el de director/a, que es la persona encargada de ejercer las funciones de dirección y gestión ordinaria del Museo y de representarlo allá donde sea necesario. El director es elegido por el Consejo de Coordinación y nombrado por el Rector de la UPV/EHU, asimismo, debe elaborar la memoria anual y el plan de actividades del Museo y remitirlo al Vicerrectorado de Campus de Gipuzkoa. La tarea del subdirector/a es la de sustituir al director/a en casos de vacante, ausencia, enfermedad o cualquier otra causa.

El órgano colegiado es el Consejo de coordinación. Está presidido por el vicerrector/a de campus y son miembros del mismo, además, el/la Director/a, un representante de los centros que imparten títulos de grado de educación en la UPV/EHU, designado/a por el Vicerrector/a, y dos personas en representación del personal docente e investigador doctor que participa y colabora en las actividades del MEUPV/EHUHM. Sus funciones son aprobar la memoria anual del Museo y su plan de actividades, adoptar toda clase de iniciativas que contribuyan a la promoción y mejora de la calidad de las actividades del Museo y proponer la aprobación de convenios de colaboración para el mejor cumplimiento de sus funciones. Se prevé asimismo la creación de un Consejo Asesor Internacional. Como se puede ver no es una estructura original, pero sí funcional. A finales del mes de octubre de 2014, Paulí Dávila fue nombrado primer director del MEUPV/EHUHM.

2.2.- Organización del museo

En el proyecto inicial existe una cierta organización de los espacios, con el fin de ofrecer una narración museística y dar cuenta de los elementos diferenciales que caracterizan al MEUPV/EHUHM. En la actualidad el espacio está dividido en seis salas, la mayor de unos 80 m² y la menor de 25 m². En el diseño inicial de las mismas se ha establecido un reparto siguiendo el esquema que presentamos a continuación:

a.- Aulas Escolares

Hemos dispuesto representaciones de dos aulas diferentes. Para una de ellas hemos recuperado ocho pupitres dobles del periodo franquista, junto con una mesa de profesor, una pizarra de pared negra, y demás elementos ornamentales. Con todo ello hemos procedido a recrear un aula de los años 50-60. Este es un elemento importante ya que va a servir para que los visitantes se sitúen en un modelo escolar que, bien pueden recordar por experiencia propia, o bien pueden conocerlo a través de las clases de Historia de la Educación, en caso de ser alumnado de los grados de magisterio o pedagogía.



Ilustración 2: Representación de dos aulas.

Asimismo hemos conseguido la cesión de material más moderno, correspondiente a la reforma educativa de los años 70, que se ha instalado junto al anterior, de manera que los visitantes, de un golpe de vista, puedan ver los cambios estructurales en el mobiliario escolar.

En este mismo espacio hemos recogido una gran cantidad de enciclopedias y libros de texto utilizados hasta los años 70. Todos ellos han sido catalogados y su clasificación estará disponible para todos los interesados en la página Web del MEUPV/EHUHM, que está en proceso de construcción.

Este apartado pretendemos ampliarlo con la incorporación de fotos y uniformes de los diferentes centros escolares de la ciudad, además de un conjunto de enseres didácticos (carteles, representaciones anatómicas, etc.)

b.- Espacio “Segunda República”

El Espacio denominado “Segunda República” pretende recoger las actividades educativas y de protección de la infancia que realizó el Gobierno Vasco en su efímera existencia de ocho meses durante este periodo. En lo referente a la asistencia y protección a la infancia la acción del Gobierno Vasco fue ajustada a las condiciones bélicas del momento. Una de las primeras acciones que organizó fue la evacuación de los niños de las zonas de guerra y su envío a “colonias” establecidas en diversos países de Europa y México, la más numerosa fue la que tuvo como destino el Reino Unido a donde se trasladó un contingente cercano a los 4000 niños. Parte de estos volvieron al País Vasco al finalizar la guerra civil y un grupo significativo, por razones diversas, se quedó a residir permanentemente en el Reino Unido y, posteriormente, se organizaron alrededor del *Basque Children of '37 Association*, organización que sigue en funcionamiento en la actualidad, y son conocidos como “niños” en el Reino Unido. Para ello contamos con 15 paneles que recogen la odisea que vivieron aquellos niños y niñas y una donación de dos cuadros realizados por uno de los niños que se quedó en el Reino Unido. En lo referente a las acciones educativas del Gobierno Vasco en la Segunda República, uno de los elementos principales fueron las actividades desarrolladas para la puesta en marcha de la denominada Universidad Vasca, tarea muy complicada en tiempo de guerra, pero que fue conseguida, aunque por un breve periodo de tiempo. Para ello disponemos de una serie de paneles que explican la evolución y significado de la primera “Universidad Vasca”. Esta sala se completa con un conjunto de fotografías de las escuelas rurales y de barriada, promovidas por las diputaciones de Gipuzkoa y Bizkaia y de gran éxito en esa época.

c.- Espacio primeras ikastolas

Durante el periodo franquista, surgieron en diversos pueblos de la geografía vasca unas escuelas que funcionaban de manera irregular en las que, aunque no estaba permitido, se enseñaba en lengua vasca. Estamos recreando una de estas “*etxe-eskola*” (escuelas domésticas), en las que se practicaba, fundamentalmente, una enseñanza activa, con gran cantidad de paseos y aprendizaje informal. Contamos para ello con un importante número de cuadernos escolares de los utilizados en ellas y con fotografías y testimonios de quienes fueron alumnos de este tipo de centros.



Ilustración 3: Cuadernos de las primeras ikastolas y del franquismo

d.- Los instrumentos científicos en la educación

Estos instrumentos, provenientes de diversos centros públicos y privados, nos van a permitir conocer la cultura escolar. El estudio del material científico es reflejo de unas determinadas intenciones pedagógicas y la dotación de este tipo de instrumentos ha sido también un elemento de

“distinción” para algunos centros. Hemos obtenido de algunos de estos centros la cesión en depósito de parte de este material.



Ilustración 4: Representación del cuerpo humano para la enseñanza de la anatomía.

Además de estos espacios, que ya se están implementando, se prevé la creación de espacios relativos a la renovación pedagógica, en los que se recogería el trabajo realizado por los Movimien-

tos de Renovación Pedagógica en el País Vasco; las voces de la escuela, con relatos de vida de maestros y maestras; actividades extraescolares (tamborrada, fútbol playero, etc.), una cronología de las leyes educativas, etc. Para ello el MEUPV/EHUHM posee material diverso en proceso de clasificación.

Finalmente, con el traslado del Centro de Documentación, al que nos hemos referido previamente y los fondos provenientes de diversas donaciones, a las que nos vamos a referir en el apartado siguiente, conformamos una importante fuente de recursos para el estudio de la Historia de la Educación en Euskal Herria. Con ello se pretende incorporar al MEUPV/EHUHM el centro de documentación citado, consiguiendo disponer en un mismo espacio material museístico escolar y documentación histórico-educativa. Ello supone poner a disposición de los usuarios un espacio de doble función: muestra expositiva para alumnado y público en general y fuentes documentación para investigadores/as.

3. Colaboración con otras entidades públicas y privadas

Evidentemente la creación del MEUPV/EHUHM no es una tarea a la que el director y el Consejo de Coordinación puedan enfrentarse en soledad. Uno de los elementos fundamentales y diferenciadores de este proyecto es la colaboración entre entidades públicas (Universidad del País Vasco, Consejería de Educación, ayuntamientos, etc.) y privadas (Órdenes y Congregaciones Religiosas, Movimientos de Renovación Pedagógica, asociaciones de profesores, maestros jubilados, etc.), con el objetivo de poner a disposición del público, tanto especialista como general, un conjunto de material escolar y pedagógico que nos permita hacer tangible la recuperación del patrimonio histórico-educativo, siguiendo un itinerario sobre la educación en el País Vasco. Asimismo el Grupo promotor tiene contactos entre los comerciantes de antigüedades, que han proporcionado, asimismo, material muy interesante.

Una vía preferente de colaboración preferente es la establecida con los institutos religiosos, en especial con los Hermanos de La Salle. La Salle es el segundo instituto religioso en importancia dedicado a la enseñanza en España, tanto en número de alumnos, como de centros y a lo largo de sus más de 100 años de presencia en el País Vasco han acumulado un rico material del cual contamos con una pequeña parte: cuadernos escolares, material escolar, material científico, vales de buena conducta, etc. Este conjunto de elementos pretende, asimismo, hacer ver que las prácticas escolares en el aula no se ceñían únicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también, como en otros centros religiosos, se llevaban a cabo una serie de actividades religiosas y extraescolares que plasmaban el objetivo de cristianización subyacente en estos centros y un conjunto de prácticas religiosas diferenciadoras que podríamos denominar el patrimonio inmaterial y la simbología que han dado, y dan, identidad a este tipo de centros. Asimismo, en esta misma línea, hemos recibido donaciones de la Institución Teresiana, que nos legó una abundante biblioteca o de la Compañía de María Nuestra Señora que, al cerrar un centro, nos cedió también parte de la biblioteca y material escolar diverso.

Otra vía importante, que está siendo muy fructífera, es la recepción de donaciones de maestros/as que se han jubilado. Estas personas, en muchos casos, guardan un importante material que es

posible que quieran que quede guardado en una institución como el MEUPV/EHUHM. Hasta el momento, ya hemos recibido un legado de una maestra que nos donó todo el material impreso del Movimiento de Renovación Pedagógica-Adarra, así como parte de su biblioteca. Así como los cuadernos escolares de los alumnos que asistieron a la primera ikastola.

Por lo que respecta a las instituciones públicas, hemos establecido contactos con el Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián, Diputación de Gipuzkoa y Gobierno Vasco con el fin de orientar las actividades del MEUPV/EHUHM a un público más amplio. Las expectativas parecen favorables y de cuajar un proyecto conjunto sería dar un paso importante en el horizonte de un museo que sobrepase el espacio universitario.

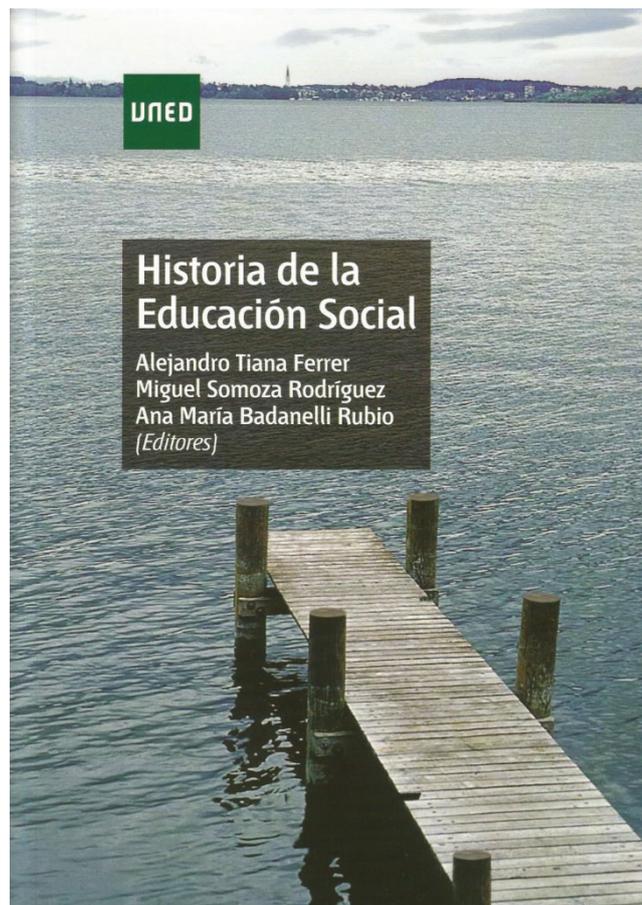
Para concluir, se puede señalar que la creación del MEUPV/EHUHM en el seno de la UPV/EHU se une a la trayectoria, recientemente iniciada, de museos universitarios y que ha logrado en el poco tiempo que lleva funcionando un reconocimiento oficial y social, desarrollando actividades expositivas y recogiendo material escolar que nos está permitiendo construir un espacio interpretativo de la escuela y de la educación en el País Vasco.

Así pues, uno de los aspectos más relevantes de este Museo es la incorporación de un Centro de Documentación sobre la Educación en el País Vasco, que complementa de manera muy adecuada los objetivos de un Museo de la Educación. La presentación que hemos realizado se ajusta a la realidad del proyecto, si bien en el plan estratégico realizado para ir implementando el Museo, contamos con una serie de propuestas educativas y de uso didáctico que permitirán que el museo sea una referencia en el ámbito museístico del País Vasco. Por otra parte, está resultando del mayor interés el uso docente que tienen, tanto el museo como el centro de documentación, para favorecer proyectos de investigación y trabajos de curso para el alumnado de magisterio y pedagogía.

Para poder mejorar las expectativas del MEUPV/EHUHM parte del Consejo de Coordinación ha ido desarrollando visitas a otros museos escolares, de la educación o de la infancia, tanto en España como en otros países. Las visitas realizadas y los contactos establecidos nos están permitiendo conocer buenas prácticas museísticas que se tendrán presentes para desarrollar actividades, plantear alternativas, exposiciones o presentación del material museístico. Finalmente, conjuntamente con la celebración de la Capital Europea de la Cultura en Donostia-San Sebastián en 2016, el MEUPV/EHUHM se ha comprometido a realizar las VII Jornadas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, que tendrán carácter internacional y que se desarrollará en la capital guipuzcoana.

Historia de la educación social

Tiana Ferrer, Alejandro; Somoza Rodríguez, Miguel y Badanelli Rubio, Ana María (editores), *Historia de la Educación Social*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014, 404 pp.



Cuando, dentro del proceso de la evolución humana, la importancia de la hominización biológica estaba reduciéndose e iba la humanización haciéndose más compleja, la recién aparecida cultura introdujo, entre otras cosas, el asentamiento de un sistema de valores como la solidaridad, la responsabilidad, el coraje, la lealtad...

En tiempos mucho más cercanos, es el cristianismo el que impulsa en Occidente, con su doctrina de amor a los semejantes y con sus anhelos de solidaridad hacia el prójimo, las bases de la cooperación mutua en pos de la caridad.

Ya en la Edad Media, comenzarán las asociaciones gremiales a ocuparse, al margen de las instituciones religiosas, del amparo a los desfavorecidos, antes de la sistematización teórica de los

derechos de los ciudadanos de siglos posteriores y de que las instituciones públicas comiencen a asumir esa tarea.

La educación de grupos de personas que no se pueden acoger a la instrucción convencional, debido a factores diversos, será, más en concreto, un aspecto que la sociedad irá asumiendo como obligación suya, de la forma y manera que en *Historia de la Educación Social* se nos va a ir describiendo en diferentes épocas y bajo numerosos puntos de vista.

Aunque *Historia de la Educación Social*, publicación coordinada por Alejandro Tiana, Miguel Somoza y Ana María Badanelli, sea inicialmente un manual universitario, su lectura con fines no académicos ofrece un complemento muy enriquecedor a las habituales historias de la educación occidental, más centradas en las políticas educativas dirigidas, en las diferentes épocas, al ciudadano convencional y en las legislaciones correspondientes.

Comienza el libro con el artículo de Alejandro Tiana Ferrer “La evolución de la Educación Social como campo académico y profesional” (pp. 21-53). Y nos señala al principio del mismo que aunque la profesión de “educador social”, se la llame exactamente así o se usen otras denominaciones, sea muy joven, no sucede lo mismo con las prácticas profesionales concretas del ámbito que abarca esa profesión, que poseen una tradición histórica que se remonta a épocas antiguas, desde donde han evolucionado hasta la actualidad en un recorrido, que en el libro se referirá a toda Europa, que conviene entender correctamente.

Tras realizar una serie de precisiones terminológicas sobre la educación social, el artículo de Alejandro Tiana describe diferentes etapas históricas de esta educación desde el final de la Edad Media. Así, en la Edad Moderna, con los cambios que experimentaron los asentamientos de la población, aparece el fenómeno de extensión de la pobreza y la asunción por parte de las instituciones de paliarla, además de la obligación de asumir la reeducación de la juventud marginal. Tras la caída del Antiguo Régimen, el hecho más destacado sería la creación de los sistemas educativos nacionales, aunque en estos “el reparto de los bienes educativos era desigual, como también lo era el de los recursos materiales” (p. 33); aunque quedara un espacio para la *educación popular* de los colectivos excluidos de los circuitos educativos convencionales (marginados y adultos, básicamente). La posterior creación del Estado social conllevará que este asuma, además de derechos de libertad, derechos sociales o prestacionales, con un amplio concepto de integración, que en la educación promoverá su universalización y la protección en general de la infancia y la juventud. El llamado Estado del Bienestar ampliará el campo de actuación y la intensidad de todo lo conseguido en las etapas anteriores en los cuatro ámbitos que se concretan en las páginas finales del artículo: la educación de las personas adultas, la educación no formal, la inserción de las personas con necesidades educativas especiales y la denominada acción socioeducativa.

Myriam Carreño Rivero es la autora de “La asistencia social y las políticas de reeducación y educación social en la Baja Edad Media y primera modernidad (siglos XVI y XVII)” (pp. 57-90).

Y comienza, como hacía Alejandro Tiana en el capítulo anterior, con una puesta en primer plano del fenómeno de la pobreza, ya que el mismo “enmarca, con porfiada persistencia, los acontecimientos del periodo de estudio. La pobreza, enraizada en la estructura social, contextualiza y explica no sólo los hechos sino, también, el pensamiento y la reflexión que conducen a la formulación de acciones asistenciales, educativas y reeducativas destinadas a mitigar el problema del pauperismo.” (p. 57)

Describe la profesora Carreño el origen medieval de la pobreza y su elemento complementario, que es la misericordia, concretada en la limosna. Pobres de diferentes tipos son los destinatarios de la asistencia en instituciones, mayoritariamente de la Iglesia, dedicadas a la caridad en la Edad Media.

En la Edad Moderna, potenciado por el aumento demográfico, se incrementó el número de pobres en Europa, en donde “el mendigo es una figura omnipresente en las ciudades y pueblos.” (p. 67) Y comenzarán en esta época las incipientes revueltas de los pobres contra su situación y el consiguiente rechazo por parte de los poseedores de bienes, que ven a aquellos como un potencial peligro: “La pobreza ya no es, pues, una estricta cuestión moral; se produce poco a poco una desacralización del pobre, del pordiosero, que comienza a ser percibido, dentro del ámbito de la configuración de los valores burgueses, como un ser dañino para el bien público, como una presencia molesta.” (p. 69) Se pasa ya definitivamente de la “pobreza como virtud” a la “pobreza como problema”.

Es en el norte de Europa donde se comienza, ya fundamentalmente desde el ámbito de lo civil, a intentar solucionar el “problema”.

Las propuestas de Juan Luis Vives (en el *De subventionem pauperum*), de Lutero y el encierro de pobres en instituciones se situarían dentro de esta respuesta institucional desde los poderes civiles a la indigencia.

Y, en las últimas páginas de su artículo, Myriam Carreño nos concreta lo anterior al ámbito de lo español: los escritos de Domingo de Soto, Juan de Robles o, sobre todo, de Cristóbal Pérez de Herrera, con sus propuestas de creación albergues y de atención a las mujeres vagabundas y a los niños y niñas pobres y huérfanos (Luis Vives, por su trayectoria y proyección, trascendería los límites de lo español, y pensamos que por ello no aparece en las líneas dedicadas específicamente a España).

“La educación de los pobres en Europa durante las grandes transformaciones económicas y políticas (siglos XVII a principios del XIX)”, escrito por Miguel Somoza Rodríguez (pp. 93-130), es el artículo siguiente. En él, el profesor Somoza señala lo novedoso, en este periodo, de la educación de las clases que tradicionalmente, según la concepción “organicista” de reminiscencias platónicas, no la habían recibido hasta entonces; alcanzando esa tarea también a los niños y adultos pobres o empobrecidos. Para ello, en los países europeos, que el autor recorre, se crean nuevas instituciones educativas antes inexistentes. Y respecto al fenómeno, que surge por entonces, de la “pobreza masiva”, aparece el “nuevo concepto de ‘beneficencia’, que implicaba un accio-

nar colectivo e institucional en el que los poderes públicos y organizaciones seculares se introducían en un ámbito antes reservado a las iglesias.” (p. 97) ...pero no solo para alimentar y proteger a esos pobres, sino también para adaptarlos a la disciplina manufacturera y mercantil, primero, e industrial, después, que estaba surgiendo en ese periodo.

El resto del artículo es una concreción de lo anterior a dos países específicos: Francia (las escuelas de los Hermanos Cristianos de La Salle y las ideas ilustradas) e Inglaterra (el sistema lancasteriano de instrucción).

Feliciano Montero García es el autor del capítulo 4: “Iniciativas del movimiento social católico en el ámbito de la Educación Social” (pp. 133-153). Es el dedicado a la actuación social de una parte de la Iglesia católica en el último tercio del siglo XIX y la primera mitad del XX.

Los orígenes del mismo es la confrontación de la Iglesia con movimientos secularizadores liberales y socialistas, “pero además el catolicismo social y las obras educativas y asistenciales por él promovidas nacen de un impulso, sensibilidad y conciencia, a la vez tradicional y renovada: la contemplación y el descubrimiento de unas nuevas formas de pobreza a gran escala, generada por los procesos de la revolución industrial.” (p. 133)

La *Rerum Novarum* de León XIII y el Círculo Católico de Obreros en Francia son dos hitos de estas acciones, no siempre coincidentes totalmente, que el autor describe. Siendo la educación de la juventud (de las clases populares o trabajadoras o de la población infantil y juvenil en general), las obras destinadas a la formación de las mujeres y la educación de los adultos (como el Instituto Social Obrero promovido por la Acción Católica de Herrera Oria en España) los tres ámbitos de actuación. Por último, se refiere el autor a las formas diversas en que se concretaron las obras católicas de educación social y su evolución: señalando específicamente los “patronatos” y los “círculos de estudios”.

En “Iniciativas del movimiento obrero en el ámbito de la educación social”, escrito por Jean-Louis Guereña (pp. 157-180), se aborda la educación social llevada a cabo, y en concreto en España, por un segundo importante agente que la promovió: el movimiento obrero.

El profesor Guereña quiere explicar no solo las acciones sino su motivación para realizarlas: por la existencia del inaceptable analfabetismo generalizado y por el no menos inaceptable trabajo infantil.

Tras realizar las acotaciones conceptuales de los términos “educación social” y “educación popular” (siguiendo especialmente referencias de lo escrito sobre el particular por el profesor Julio Ruiz Berrio) y de realizar un recorrido por el citado analfabetismo en el siglo XIX, desmenuza las iniciativas que hasta el primer tercio del siglo XX se llevaron a cabo: Casas del Pueblo socialistas, Universidades Populares, Ateneos Obreros, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia...

Alejandro Tiana Ferrer es el autor del capítulo 6: “Iniciativas del movimiento reformista en el ámbito de la Educación Social” (pp. 183-204), donde se abordan las iniciativas, tras las dos de los capítulos anteriores, promovidas en este caso por sectores reformistas de la burguesía liberal.

Aunque el fenómeno es europeo, el profesor Tiana se centra especialmente en España.

Frente a la llamada “cuestión social”, una primera respuesta fue la por entonces denominada “defensa social”: “Para quienes se adscribieron a esta posición defensiva, la preocupación fundamental consistió en el mantenimiento del orden social, casi a cualquier coste. Aunque sus promotores también confiaron en la contribución que podían hacer ciertas vías pacíficas para tratar la cuestión social, como es el caso de la beneficencia, la caridad, la moralización o la cristianización, no dudaron en recurrir a la fuerza cuando esas vías se demostraron insuficientes y cuando se manifestaban conflictos sociales.” (pp. 184-185)

Frente a esta actitud defensiva, un sector minoritario de la burguesía progresista, influido por las ideas krausistas, abogó por la “reforma social” en los ámbitos legislativo, laboral y sociopolítico, aglutinándose en torno a la Institución Libre de Enseñanza.

Las actuaciones de estos sectores reformistas españoles se concretaron en acciones legislativas intervencionistas de carácter social (con la creación, en 1883, de la Comisión de Reformas Sociales, promovida por Segismundo Moret); en el fomento del asociacionismo obrero controlado y en la previsión (en 1908 se creará el Instituto Nacional de Previsión); en el arbitraje en los conflictos entre capitalistas y trabajadores; en, y lo más importante para la temática del artículo de Alejandro Tiana, la importancia concedida a la educación de las clases populares (como lo demuestra el autor con referencias concretas extraídas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*); y, por último, en el impulso dado al higienismo y a la protección de la infancia (que padecía problemas de abandono, mendicidad o delincuencia).

Su influencia en la creación de un ministerio específico para la instrucción pública y en la inclusión del pago a los maestros en los Presupuestos del Estado también lo destaca el profesor Tiana al final del artículo.

En “Políticas de educación social en España”, de Cándido Ruiz Rodrigo e Irene Palacio Lis (pp. 207-245), los autores recorren un amplio periodo de tiempo, con contextos sociopolíticos, educativos y religiosos muy diversos, pero en los que, indican, “pueden observarse, sin embargo, nexos de unión y líneas continuas en cuanto a ‘experiencias’ o ‘políticas’ de educación social (‘protección a la infancia’, ‘educación ambiental’ o ‘extensión cultural’, entre otras), incluso durante el franquismo...” (p. 207)

De las dos partes del capítulo, la primera la circunscriben los autores a la educación y asistencia en el primer tercio del siglo XX.

Tras una referencia a las instituciones específicas creadas desde finales del XIX (lo que denominan “primer ciclo intervencionista”), es al movimiento protector de la infancia al que dedican los autores del artículo la mayor atención: contra el abandono (en 1904 se promulga la *Ley de Pro-*

tección de la Infancia y Represión de la Mendicidad, desarrollada en el *Reglamento* de 24 de enero de 1908), contra la delincuencia (en 1918 se aprueba la *Ley de Tribunales Tutelares*, con carácter más educativo que represivo) y contra la explotación laboral (*Ley* de 24 de julio de 1873, firmada por el entonces ministro de Fomento, Eduardo Benot, y las adecuaciones de las diferentes normas educativas a las edades de iniciación en el mundo del trabajo).

Por último, y dentro de este primer periodo, los autores recorren las actuaciones no estrictamente académicas que se fueron desarrollando en paralelo a estas: colonias escolares, cantinas y roperos, paseos y excursiones, escolaridad nocturna y otras extensiones culturales (las Universidades Populares y las Misiones Pedagógicas).

El segundo periodo, correspondiente al franquismo, lo subdividen los autores en otros dos (hasta 1960 y hasta 1970): el primero centrado en paliar necesidades apremiantes que exigían las circunstancias, con medidas de carácter benéfico-caritativo paternalista, y el segundo que ya se podría calificar como de “inicios de bienestar social”.

Hasta 1960, destacan el protagonismo de la Sección Femenina y de Acción Católica. Y ya en la siguiente década señalan que mejoraron cualitativa y cuantitativamente, en consonancia con el despegue económico-social, las acciones: a través de la Obra Sindical de Educación y Descanso, del Servicio Universitario del Trabajo (SUT), del Programa Nacional de Promoción Profesional Obrera, etc.

El capítulo 8, escrito por Ana María Badanelli Rubio, Kira Mahamud Angulo y Cecilia Cristina Milito Barone, y titulado “La educación social en España en la segunda mitad del siglo XX: tardofranquismo (1959-1975), transición democrática (1976-1981) y democracia hasta fin de siglo (1982-2000)” (pp. 249-290), aborda un amplio periodo en el que “se experimentaron cambios sociales, económicos y políticos vertiginosos para España en un lapso temporal muy acotado” (p. 249): crecimiento económico, primero; cambios políticos, después; y, en último lugar, aparición de nuevos problemas sociales diferentes de los conocidos hasta entonces. Paralelamente a estos cambios, la educación social también evolucionó: asistencia social en el primer periodo, consolidación de los servicios sociales en la segunda etapa y creación de la disciplina académica específica (para la educación no formal, la educación de adultos, la acción socioeducativa y la inserción social de colectivos o personas en situaciones de marginación e inadaptación) en el último, y más cercano en el tiempo, periodo.

Pues bien, el primer periodo, el llamado tardofranquismo (1959-1975), políticamente se caracterizará por la introducción en el gobierno de tecnócratas cercanos al Opus Dei y la puesta en marcha del Plan Nacional de Estabilización Económica de 1959. Y, desde el punto de vista educativo, habría que destacar el nombramiento en 1968 de Villar Palasí como ministro de Educación y Ciencia.

José Luis Villar Palasí acabó con los dos itinerarios que existían en la enseñanza primaria en España: el que conducía a un “callejón sin salida” académico y el que permitía seguir ascendien-

do peldaños correspondientes a niveles de educación superiores. Y ello a partir de la ley que, promulgada en 1970, suele citarse por sus apellidos.

La acción social, en un ambiente de apertura y de posibilidad de hacer públicas las injusticias, se comenzó a entender de manera diferente que en etapas anteriores. La beneficencia fue dejando paso a esa nueva manera de entender las instituciones la atención debida a los ciudadanos más necesitados de determinados servicios públicos.

A destacar la labor realizada por la Sección Femenina y por Cáritas Española, aunque sin existir una formación específica de profesionales de la educación social hasta la década de los años sesenta.

La *Ley de Bases de la Seguridad Social*, de 1963, supuso un gran impulso a nuevos ámbitos de actuación institucional, organizándose los servicios sociales en cuatro campos: higiene y seguridad del trabajo, medicina preventiva, recuperación de inválidos y acción formativa.

Las siguientes tres etapas del capítulo, que corresponden a los siguientes tres periodos: la transición democrática (1977-1982), el gobierno socialista (1982-1996) y, por último, el primer gobierno popular (1996-2000), nos son tan cercanas que su contexto histórico nos parece casi el puro presente.

Destacar, en la que podemos llamar época de Adolfo Suárez, la definitiva introducción de la mujer en el mercado laboral y en el sistema educativo, la aparición de nuevas problemáticas (vivienda, drogadicción...) y de nuevas soluciones (centro cívicos, aldeas infantiles...).

Durante los años de Felipe González al frente del gobierno, hay que enfrentarse a nuevos retos, como los parados surgidos por la reconversión industrial. Y se dan, también, nuevas soluciones, como la educación permanente o la animación sociocultural y la definitiva creación de instituciones especializadas de asistencia social al margen de Sistema de Seguridad Social: los Servicios Sociales, el Instituto de la Mujer o la educación de adultos.

En este periodo, en concreto en 1991, es cuando se aprueba en España el título universitario de Diplomado en Educación Social: “El debate generado alrededor de la creación de este título, favoreció la clarificación sobre los perfiles profesionales del educador social, el diseño curricular de los estudios, las posibilidades de integración y homologación con otros títulos. La disciplina nació para capacitar profesionalmente a educadores que tenían que ocuparse de campos y sectores educativos radicalmente distintos, dispersos y fuera del sistema educativo...” (p. 276).

Y, por último, durante el primer mandato de José María Aznar, de corte más neoliberal de lo que lo fue el segundo, “la aplicación de las reglas del libre mercado al ámbito educativo promovió también la progresiva degradación de la educación pública, incluyendo en este proceso la sutil y decantada polarización de las clases sociales en escuelas públicas, concertadas y privadas respectivamente.” (p. 278) La interculturalidad, la eliminación de déficits, la mejora de la convivencia ciudadana... fueron nuevos retos de este periodo. Y “fue entonces cuando empezó a urgir derribar las barreras entre el ámbito puramente educativo y el mundo social, entre los sistemas educativos y las actividades de educación no formal e informal y romper así el aislamiento institucional de la escuela.” (p. 280) Aunque, por otra parte, “la nueva sociedad creó nuevas víctimas y

generó nuevos excluidos y marginados: los que carecen de las competencias y destrezas cognitivas básicas para desenvolverse en el 'nuevo mundo'." (p. 281): la llamada "brecha digital".

Por último, indicar que desde el curso 2000-2001 se impartió la licenciatura de Educación Social en la Universidad de Barcelona.

"La Educación Social en el contexto europeo. Desde el Acta Única a la Estrategia Europea de Lisboa" (pp. 293-326), de Julio Lancho Prudenciano, aborda las líneas políticas más significativas relacionadas con la educación social desarrolladas en el seno de la Unión Europea a lo largo del periodo 1986-2000.

Fundamental es 1986. En ese año se incorpora España a la Comunidad Europea y ese mismo año se firma el Acta Única Europea.

Ya en 1976 se había aprobado el Programa de Acción en materia de educación. Más tarde, se sucederán acciones sobre el envejecimiento (1982), sobre la juventud (1985), sobre la formación profesional (1991)... Después, el Tratado de Maastricht (1993), el *informe Delors* (1996), la Conferencia de Hamburgo sobre Educación de Adultos (1996) y la Cumbre de Lisboa (2000).

El capítulo 10 es el titulado "Educación social y movimientos migratorios" (pp. 329-367), de Elena Vidal Sevillano.

En él se realiza una historia del reciente sistema migratorio europeo, en primer lugar, y del español, a continuación (con referencias a la legislación, tanto europea como española, que exigió su "institucionalización").

Más interés, desde el punto de vista de la temática central del libro, es lo que señala la profesora Vidal Sevillano sobre las políticas de integración en Europa (redistribución, reconocimiento, representación), sobre la integración escolar del alumnado inmigrante en el viejo continente y sobre la educación no formal y la mediación social con la población inmigrante.

Se cierra el libro con un artículo, de nuevo, de Julio Lancho Prudenciano titulado "La Educación Social en los comienzos del siglo XXI" (pp. 371-404).

"La inmediatez del objeto de análisis... impulsa también a hacer un tratamiento en el que se conjugan interrogantes y temores derivados de un tiempo fronterizo en el que la escuela ya no es lo que era, pero en el que tampoco sabemos del todo en qué puede transformarse." (p. 371)

Y el autor cree que, en primer lugar, la crisis de los sistemas educativos actuales exige una redefinición de los mismos y, en segundo, que se debe utilizar la educación como instrumento de lucha contra la pobreza y la exclusión social.

Historia de la Educación Social, editado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en febrero de 2014, permite un recorrido exhaustivo por la asistencia social, y su concreción en la educación social, en España y en el conjunto de Europa en los últimos siglos.

Aunque con las inevitables repeticiones de algunas referencias que en toda obra colectiva se producen, el libro resulta muy útil por facilitarnos el poder consultar en un solo volumen datos de la educación no formal y de la atención social que encontramos dispersos en otras publicaciones; y aportándonos, además, una bibliografía muy actual.

La obra es pretendidamente descriptiva, y puede ser un punto de partida para que los lectores interesados profundicen, ya en otros lugares, en las causas de lo que en ella se va exponiendo.

Para finalizar, indicar que el libro, aparte de haberse editado en papel, también ha aparecido en formato electrónico.

José Antonio González de la Torre

