

# Cabás

Junio 2014

Patrimonio Histórico-Educativo

**Los archivos universitarios:  
Instituciones básicas para la  
historia de la educación**

**Las Maestras Parvularias  
a inicios del Siglo XX  
en Chile**

**Los Maestros en el ojo  
del huracán.  
Guerra Civil y Franquismo**

**Programas de Educación  
Bilingüe en Cantabria**

**En el año del burro:  
Platero, Freinet y  
un silencio desenterrado**

**La musealización del  
Patrimonio Histórico  
Educativo en Zamora**

**Tradición y modernización.  
Avances de secularización  
en la Universidad de  
Salamanca (1771)**

**La colección de  
libros y cuadernos de  
Víctor Márcio Konder**



**GOBIERNO  
de  
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

**Museo de la escuela y la  
infancia de Pobra de Trives**

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





# *Cabás* n.º 11

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

Isabel Grana Gil	
<b>Los archivos universitarios: instituciones básicas para la historia de la educación</b> .....	1
Estela Socías Muñoz	
<b>Las Maestras Parvularias a inicios del siglo XX en Chile</b> .....	16
Jesús Gutiérrez Flores	
<b>Los maestros en el ojo del huracán: Guerra Civil y franquismo</b> .....	25
Javier Barbero Andrés	
<b>Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo</b> .....	40
Sebastián Perrupato	
<b>Tradición y modernización en torno a la cuestión educativa de la segunda mitad del siglo XVIII: avances de secularización en el Plan General de Estudios para la Universidad de Salamanca (1771)</b> .....	71
Blanca Flor Herrero Morán	
<b>La musealización del patrimonio histórico educativo en Zamora</b> .....	85
Juan González Ruiz	
<b>En el año del burro: Platero, Freinet y un silencio desenterrado</b> .....	104
María Teresa Santos Cunha	
<b>La colección de libros y cuadernos de un maestro: configuraciones y usos de la historia de la educación en Brasil en el siglo XX</b> .....	120

### Experiencias

Virginia Guichot Reina	
<b>Cine e historia reciente de la educación española: relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores</b> .....	141
Pablo Álvarez Domínguez	
<b>El aula universitaria como espacio de memoria creativa: diseño de juegos didácticos histórico-educativos</b> .....	161

## Relato escolar

Jesús Asensi Díaz  
**Campo y ruralidad en un cuaderno escolar de 1945-1946** ..... 176

José Luis Rodríguez Villa  
**Una semblanza del Colegio Agustín Zancajo Osorio de Alceda** ..... 192

## Foto con historia

Valeriano Durán Manso  
**Escuela femenina de doña Piedad, Talavera la Real (Badajoz): dos hermanas  
inmortalizadas en una estampa escolar** ..... 202

## Centros PHE

Marcos Sueiro Carballada  
**Los sistemas educativos españoles con perspectiva histórica: Museo de la infancia de A  
Pobra de Trives, una oportunidad para la educación** ..... 207

## Reseñas bibliográficas

*El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de  
Sevilla: un espacio para compartir historias* (video) ..... 215

Revista *Cuestiones Pedagógicas*: número 22, monográfico dedicado a la cultura escolar y al  
patrimonio histórico educativo ..... 217

## Los archivos universitarios: Instituciones básicas para la historia de la educación

### The university archives: basic onstitutions for the history of education

---

**Isabel Grana Gil**  
Universidad de Málaga

#### Resumen

Cuando se ha investigado sobre el pasado de las universidades, lógicamente, se ha acudido a los archivos universitarios. Sin embargo, estos archivos no sólo van a disponer de la documentación referente a la propia universidad, sino que son de indispensable consulta para conocer la historia de la educación en España y la de cada una de las provincias de su distrito más allá de la propia institución.

Aunque hasta principios del siglo XX solo existían en 10 provincias, a lo largo del siglo pasado, se fueron abriendo universidades en muchas ciudades españolas, sobre todo en el último cuarto de la centuria, a las que les han ido donando los fondos de instituciones educativas existentes previamente a la misma universidad y que actualmente gestionan y se encuentran dentro de su patrimonio documental.

En este artículo queremos hablar de los fondos que tienen las universidades en sus archivos y que no se refieren a la Universidad: Colegios Mayores y Menores, Universidades Menores, Enseñanza Secundaria y Profesional, enseñanza primaria, Colegios privados y por último haremos mención a algunos fondos que han sido donados a las universidades para su conservación y que nos pueden ayudar a conocer mejor nuestra historia educativa.

#### Palabras clave

Archivo histórico universitario, patrimonio documental, documentación, fondo documental

#### Abstract

When it has been investigated about the past of the universities, of course, we went straight to the university archives. However, these files do not only contain the documentation about the University itself, they are also very important documents which contain essential information to learn about the history of education in Spain and in each of the provinces of his district beyond the institution itself.

Although until the beginning of the XX Century there were only in 10 provinces, throughout the last century, many universities were opened in several Spanish cities, especially in the last quarter of the century, which have been provided with funds from the previously existing educational institutions to the university and which currently manage and are inside their documentary heritage.

In this article we want to talk about the funds that the universities have in their files and which do not relate to the University, such as: Minor and Major colleges, universities, secondary and vocational education, primary education, private schools and finally we will mention some funds that have been donated to universities for its conservation and that can be very helpful to understand some better our educational history.

#### Key words

University archive, documentary heritage, documentation, documentary

Cuando se investiga sobre la historia de alguna institución de cualquier tipo, y en nuestro caso de una de carácter educativo, al primer sitio al que se acude es al archivo de dicha institución. Por esa regla de tres, cuando se ha investigado sobre el pasado de las universidades, lógicamente, se ha acudido a los archivos universitarios. Sin embargo, estos archivos no sólo van a disponer de la documentación referente a la propia universidad, sino que como veremos, son de indispensable consulta para conocer la historia de la educación en España y la de cada una de las provincias de su distrito más allá de la propia institución.

Aunque hasta principios del siglo XX solo existían en 10 provincias, a lo largo del siglo pasado, se fueron abriendo universidades en muchas ciudades españolas, sobre todo en el último cuarto de la centuria, a las que les han ido donando los fondos de instituciones educativas existentes previamente a la misma universidad y que actualmente gestionan y se encuentran dentro de su patrimonio documental.

En este sentido estoy totalmente de acuerdo con M<sup>a</sup> Dolores Revuelta Sáez cuando dice: “he comprobado que los archivos universitarios son una de las mejores fuentes que en investigación podemos encontrar. No tengo tan claro que, en este sentido, les estemos dando la importancia que se merecen y desde luego tengo muy claro que estamos lejos de sacarles todo el partido que los documentos en ellos depositados nos ofrecen”<sup>1</sup>. Y más adelante concluye “yo creo que los archivos universitarios deben ser fuente para muy diversas ramas del saber. (...) Sociólogos, economistas o pedagogos también son nuestros clientes. Respecto a estos últimos los archivos universitarios tienen recogido una parte importante de la historia de la educación española”<sup>2</sup>.

De esta realidad, nos hicimos plenamente conscientes, cuando por primera vez en los años ochenta, al intentar acercarnos a la historia de la educación en Málaga, nos encontramos con el mismo problema que se encontraba cualquier investigador o investigadora: la localización de las fuentes originales, ya que desgraciadamente en los archivos existentes en nuestra provincia “los documentos relativos a temas educativos no son excesivamente abundantes por lo que si pretendemos conocer cómo se concretó en Málaga la política educativa de épocas anteriores debemos salir fuera de la ciudad e ir al menos, al Archivo de la Universidad de Granada, ya que el rectorado era el máximo órgano periférico de control y administración de la enseñanza de su distrito universitario, al que pertenecían, además de Granada, las provincias de Málaga, Almería y Jaén hasta hace no mucho tiempo”<sup>3</sup>.

Como vemos, el interés por este tema no es nuevo, sin embargo hemos de reconocer que ha vuelto a cobrar nuevo interés con la investigación que estamos llevando a cabo en la actualidad sobre el proceso de depuración al que fue sometido el profesorado de las Escuelas Normales durante el

---

<sup>1</sup>REVUELTA SÁEZ, M<sup>a</sup> Dolores (2008). “Los archivos universitarios, importante fuente de investigaciones (algunas reflexiones)”, boletín de la ANABAD, n<sup>o</sup>1, p. 136.

<sup>2</sup> Ibid. p. 139

<sup>3</sup> GRANA GIL, Isabel (1996). “El archivo de la Universidad de Granada. Una institución básica para la historia de la educación en Málaga”. Isla de Arriarán (Málaga), n<sup>o</sup> VIII, pp.165-166.

franquismo<sup>4</sup>, y que está siendo especialmente complicada debido que los expedientes no están ubicados en el Archivo General de la Administración como lo están los del magisterio primario y los de instituto. Por lo tanto, para intentar averiguar lo que pasó, hemos tenido que buscar otras fuentes de información de diversa índole como las primarias, archivísticas, legislativas, hemerográficas y bibliográficas<sup>5</sup>. Entre todas estas destacan, los archivos históricos de las universidades. De hecho al abordar el proceso de depuración al que fueron sometidos el profesorado normalista malagueño, nos encontramos con que la información, de nuevo, estaba depositada en el Archivo de la Universidad de Granada<sup>6</sup>.

En definitiva, en este artículo queremos hablar de los fondos que tienen las universidades en sus archivos y que no se refieren a la Universidad: Colegios Mayores y Menores, Universidades Menores, Enseñanza Secundaria y Profesional, enseñanza primaria, Colegios privados y por último haremos mención a algunos fondos que han sido donados a las universidades para su conservación y que nos pueden ayudar a conocer mejor nuestra historia educativa. Aunque es indiscutible la incapacidad que tenemos para hablar de todos ellos, si nos hemos atrevido a hacer un análisis general de los mismos.

## Definición

Se entiende por Archivo Histórico Universitario, aquel que se forma con los fondos antiguos, y con los procedentes de las Archivos Administrativos de los que pasará a aquel todos los documentos con antigüedad superior a veinte años según el artículo 76, dentro del capítulo X de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943<sup>7</sup>. Aunque esta definición no ha cambiado desde entonces, a partir de la década de los 90 del siglo pasado se le está prestando una consideración especial a los archivos universitarios. Actualmente, según la definición dada por la Conferencia de Archiveros de Universidades, se entiende por archivo universitario:

“el conjunto de documentos de cualquier fecha, formato o soporte material, producidos o reunidos en el desarrollo de las funciones y actividades de los diferentes miembros y órganos universitarios, organizados y conservados para la información y la gestión administrativa, para la investigación y para la cultura. Se entiende igualmente por archivo univer-

---

<sup>4</sup> Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “La depuración franquista del profesorado de Escuelas Normales” (EDU2010-19255) financiado por el MICINN (actualmente MINECO). Cuya investigadora principal es Carmen Sanchidrián Blanco, de la Universidad de Málaga y los investigadores son: Julio Ruiz Berrio (fallecido), Universidad Complutense, Juan Manuel Fernández Soria y Carmen Agulló de la Universidad de Valencia, Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil de la Universidad de Málaga y Fátima Ortega Castillo como becaria de Investigación del Proyecto.

<sup>5</sup> AGULLÓ DÍAZ, Carmen Y FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (2014). “La depuración franquista de las escuelas normales de Castellón, alicante y Valencia”. Revista de Educación (Madrid), nº 364, p.200.

<sup>6</sup> GRANA GIL, Isabel. y MARTÍN ZÚÑIGA, Francisco (2013). “La depuración franquista del profesorado normalista malagueño”, en VIII Encuentro Internacional de investigadores del franquismo, Barcelona, CEFID, UAB.

<sup>7</sup> PRIETO CANTERO, Amalia (1979). “Los Archivos históricos universitarios españoles. Ensayo de un esquema de organización” en Boletín de la ANABAD (Madrid), nº 2, p. 231

sitario el servicio especializado en la gestión, conservación y difusión de los documentos con finalidades administrativas, docentes, investigadoras y culturales de la universidad”<sup>8</sup>.

La definición engloba los documentos originales presentados en cualquier tipo de soporte, desde los que podríamos considerar como soportes tradicionales (papel, pergamino, ...) hasta los denominados nuevos soportes (tanto los audiovisuales como los ópticos y magnéticos).

El patrimonio documental de la universidad lo constituye el conjunto de documentos producidos o recibidos por:

- Los órganos de gobierno y de representación, tanto de los servicios administrativos centrales como de las facultades, escuelas, departamentos o institutos o cualquier otro órgano creado para facilitar las funciones que tiene la universidad;
- Las personas físicas al servicio de la universidad en el ejercicio de sus funciones docentes, investigadoras o administrativas y
- Las personas físicas o jurídicas que hagan cesión o donación expresa de sus documentos<sup>9</sup>.

Siguiendo esta definición, María Ascensión LLuch<sup>10</sup>, establece que los archivos se organizan en *fondos y series* y por *tipos de documentos*.

El *fondo documental* que constituye el archivo histórico está formado por la documentación producida y recibida por todos los órganos universitarios y por lo tanto se trata de una rica y variada información sobre las actividades de la universidad: sobre sus vicisitudes, cambios, problemáticas y logros, desde que inicia su andadura hasta el momento actual. *Las series* que se encuentran en estos archivos, a grandes rasgos son:

- Documentación de personal: comprende la correspondiente a los alumnos, personal docente y de la administración, funcionarios de la universidad en general: expedientes personales, oposiciones, concursos, nombramientos, remuneración, etc. Posibilitan conocer quien ha estudiado y trabajado en la Universidad a lo largo de los siglos, y como han ido cambiando las condiciones de acceso, la carrera universitaria ...

---

<sup>8</sup> Definición dada por la Conferencia de Archiveros de Universidades en las III Jornadas de Archiveros de Universidades que tuvieron lugar en Barcelona los días 24 y 25 de octubre de 1996, en VIVAS MORENO, Agustín (2000). “Clasificación de fondos documentales de Archivos Históricos Universitarios. El modelo del Archivo histórico de la Universidad de Salamanca” en I Congreso Universitario de Ciencias de la documentación. Teoría, Historia y Metodología de la documentación en España (1975-2000). Madrid: Universidad Complutense, p. 296.

<sup>9</sup> BORRÁS GÓMEZ, Joaquín, LLANOS SANJUÑAN, Joaquim y MORENO LÓPEZ, Ángeles (2000). “Los archivos de las universidades españolas: entre la historia y la sociedad de la información”. Boletín de la ANABAD (Madrid), T. 50, nº 2, p.11.

<sup>10</sup> LLUCH ADELANTADO, M<sup>a</sup> Ascensión (2003). “Los fondos universitarios para la historia de las Universidades” en CRUZ MUNDET, José Ramón: Archivos universitarios e historia de las universidades, Instituto de Antonio de Nebrija de estudios sobre la Universidad. Madrid: Universidad Carlos III, Madrid, pp.13-60.

- Documentación académica y administrativa: matrículas, exámenes, estudios, etc. Que nos ofrece información sobre la vida estudiantil, el contenido de los estudios, quien se matricula, ... También permite conocer la evolución de la institución a través de los presupuestos, contratos, ... o conocer físicamente la Universidad a través de los planos, compras, .... Otra documentación esencial son los Estatutos y demás documentación legislativa, pues permite conocer la estructura, organización y funcionamiento de la institución en cada época.
- Documentación de las Facultades y Escuelas Universitarias. Es quizás la más característica pues nos adentra en el quehacer de docentes e investigadores: evolución de los planes de estudio, de las líneas de investigación, etc.
- Documentación de las Bibliotecas de la universidad, ya que ésta constituye el apoyo básico a la docencia, estudio e investigación.
- Documentación de Enseñanza primarias y secundarias. Posibilita el conocimiento sobre la evolución de los estudios en los niveles previos al universitario y como la Universidad se estructura en el sistema educativo español. Es una documentación valiosa en el sentido de que en muchos casos se ha perdido la generada en los propios institutos y escuelas y es necesario recurrir a esta documentación custodiada en las Universidades.
- Colegios privados. La documentación sobre estos centros que se conserva en las universidades refleja una de las funciones de la institución como cabeza del sistema educativo en una época.
- Donaciones y depósitos. Se trata de documentación externa a las propias funciones de la universidad pero forma parte del patrimonio documental y le da un valor añadido al archivo, pues garantiza la conservación, acceso y difusión de documentación interesante desde el punto de vista de la investigación histórica y que de otra manera se perdería irremediamente. Se trata fundamentalmente de archivos personales, pero también de instituciones y entidades ya desaparecidas.<sup>11</sup>

Por otra parte, según *los tipos de documentos*, nos encontramos con una gran variedad.

- Alumnos: están los libros de matrícula, los libros y expedientes de grados, actas de exámenes y libros de reválida, libros de priorato que recogían todas las vicisitudes ocurridas en las distintas facultades.
- Profesores: oposiciones y méritos, cátedras pavordias, libros de registro de personal, y hojas de servicios,
- Claustros: Los libros de claustro o reuniones de doctores, profesores y consiliarios son esenciales para conocer la vida cotidiana o las efemérides de una universidad, ya que son ricos en toda clase de noticias y datos.

---

<sup>11</sup> Ibidem, pp.19-20.

- Expedientes disciplinarios: En todo gran colectivo de personas, como es la Universidad, se formarán a lo largo de su historia diversos expedientes a sus miembros, ya por haber infringido la ley, ya por no tener la misma ideología política de un determinado momento.
- Planos y fotografías: se conservan los planos, proyectos, presupuestos, etc. De los distintos edificios universitarios.
- Colegios Mayores y Menores Universitarios: Surgen alrededor de una universidad.
- Enseñanza secundaria y primaria: El Rector es la figura de máxima responsabilidad y toda la enseñanza dependía de la Universidad.
- Colegios Privados: El Real Decreto de 1 de julio de 1902, relativo a la Inspección de los establecimientos de enseñanza no oficial, indica expresamente que las personas particulares, sociedades, corporaciones o asociaciones que deseen crear o mantener establecimientos docentes, deben presentar al director del instituto General y Técnico, y éste a su vez a la universidad, instancia para solicitar su apertura, reglamento, estatutos, plano del local, etc.
- Donaciones y depósitos: los archivos universitarios a lo largo de su historia con frecuencia reciben legados de documentos ajenos al contenido de la documentación que genera la universidad<sup>12</sup>.

## **Documentación de centros incorporados a las universidades o controlados por ellas**

En este apartado vamos a centrarnos en los tres últimos tipos de fondos documentales y los cuatro últimos tipos de documentos, es decir, en aquellos fondos y documentos que se custodian en los archivos de las universidades pero que no son estrictamente de la propia universidad y que son, por lo tanto, el objetivo principal de este trabajo. Dentro de este grupo se encuentran:

### **1.- Colegios Mayores y Menores Universitarios, Universidades Menores, Seminarios Conciliares y Colegios de Humanidades.**

Como consecuencia del Concilio de Trento y para ayudar a los estudiantes más necesitados se crearon los Colegios, con una doble finalidad: impulso a las ciencias, como los Colegio-Universidad, y protección a los estudiantes pobres, Colegios Mayores y Menores. Surgen alrededor de una universidad y la mayoría fueron suprimidos en la época de Carlos III, siendo su extinción definitiva en 1836. Su documentación, salvo algunas excepciones, se incorporó a las respectivas universidades a las cuales estaban adscritos.

---

<sup>12</sup> Ibid. pp. 20-53

La Universidad de Granada recoge el fondo de los Reales Colegios de Santa Cruz de la Fe y Santa Catalina Mártir desde su fundación en 1536, pasando por su posterior unión y hasta su extinción en 1832. El Archivo de la Universidad de Santiago de Compostela recoge los fondos del Colegio de Santiago Alfeo o de Fonseca, y el del Colegio de San Jerónimo.

El caso del Archivo de la Universidad Complutense es diferente, ya que custodia una ingente cantidad de documentación debido a que conserva la producida desde su fundación por el Cardenal Cisneros en 1499 hasta el momento actual. Tiene sus fondos repartidos en tres grandes ubicaciones: Archivo Histórico Nacional, Archivo Central y Archivos del rectorado y de los centros y servicios de la Universidad. Dado que nos interesa la documentación histórica, está se encuentra en la sección de “Universidades” del Archivo histórico Nacional. En esta hay dos grandes fondos, uno sobre la documentación histórica general de la antigua universidad y otro que contiene documentación histórica de la Universidad Central de Madrid. En el primero, que se denomina “Documentación histórica general de la Antigua Universidad de Alcalá de Henares (S.XVI-XIX)” se incluye documentación del Colegio Mayor de San Idelfonso y los Colegios Menores, además del Colegio de San Antonio Portaceli de Sigüenza y del Seminario de nobles de Madrid.

En este tipo de documentación destaca el Archivo de la Universidad de Salamanca que custodia los fondos de una gran cantidad de centros periféricos a la Universidad como son los de los Colegios Mayores de San Bartolomé, de San Salvador, de Oviedo, de Santiago el Zebedeo, vulgo del Arzobispo, de Santiago el Zebedeo, vulgo de Cueva. Los colegios Menores de la Concepción de Huérfanos, de la Concepción de Teólogos, del Obispo de Pati, de la Purísima Concepción de los Niños Huérfanos, de San Ildelfonso, de San miguel, de San Millán, de San Patricio de Nobles Irlandeses, de San Pedro y San Pablo, de San Pelayo, de Santa Catalina, de Santa Cruz de Cañizares, de santo Cruz de San Adrián, de Santa María de los Ángeles, de Santa María de Burgos, de Santa María Magdalena, de Santa María de las Nieves (vulgo de “Doctrinos”), de Santa María y Santo Tomás, de Santa María y todos los Santos (vulgo de “Monte Olivete”), de Santo Tomás Cantuariense, Colegio Viejo de Oviedo (vulgo de “Pan y Carbón”), Convictorio Carolino, Seminario de San Carlos Borromeo, Colegio unido de Santa María de los Ángeles, Monte Olivete, San Millán, etc.

Dispone de los fondos de cuatro colegios militares: de la Inmaculada Concepción (Orden de calatrava), Militar de Alcántara, Militar de San Juan y Colegio del Rey de la Orden de Santiago.

Y además está depositada en su Archivo la documentación de los siguientes Colegios y Conventos religiosos: La Asunción (Mercedarios Descalzos), Jerónimos de Nuestra Señora (Jerónimos), Nuestra Señora de Loreto (Bernardos), San Agustín (Agustinos Calzados), San Andrés (Carmelitas Calzados), San Basilio (Basilios), San Carlos Borromeo (Clérigos menores), San Elías (Carmelitas Descalzos), San Esteban (Dominicos), San Francisco de Paula (Mínimos), San Nicolás de Tolentino (Agustinos Recoletos), San Norberto (Premonstratenses), San Vicente (Benitos), Santa María de la Vega (Canónigos Regulares), Santísima Trinidad (Trinitarios Calzados), Santí-

simo Nombre de Jesús (Jesuitas), La Trinidad (Trinitarios Descalzos y Vera Cruz (Mercedarios Calzados)<sup>13</sup>.

También se fueron incorporando, en diversas fechas, a determinadas universidades Mayores otras Menores suprimidas en el siglo XIX, como las de Osma, Oñate, Orihuela, Ávila, Yrache, Baeza, Osuna, Almagro, Gandía y Sigüenza. Las de Vitoria, Toledo y Huesca pasaron a ser institutos de segunda enseñanza, las de Cervera y Palma de Mallorca se incorporaron a la de Barcelona<sup>14</sup> y las de Osma y Oñate a Valladolid. La documentación de todas las universidades suprimidas hay que buscarla en los Archivos de la que recibió sus fondos documentales, con excepciones que no pueden enumerarse. En este sentido, las de Osma y Oñate están depositadas en el Archivo de Valladolid, la de Osuna en Sevilla. Posteriormente, cuando se fundó de nuevo la Universidad de las Islas Baleares, recibió para sus fondos el Archivo de la Universidad Literaria y Luliana desde 1518 a 1842.

En 1824 se agregaron a las universidades los documentos referentes a los Seminarios Conciliares y Colegios de Humanidades, como son las matrículas y pruebas de curso de los alumnos de tales centros. En este sentido, el Archivo de la Universidad de Valladolid, dispone de los fondos de los Seminarios Conciliares de Astorga, Burgos, León, Logroño, Palencia, Pamplona, Segovia y Valderas, así como el fondo del Colegio de humanidades de Vitoria.

## **2.- Enseñanza secundaria y profesional:**

Tradicionalmente, la enseñanza secundaria ha dependido de una u otra manera de la Universidad. Hasta mediados del siglo XIX no existía con entidad propia, sino que estaba asimilada dentro de las universidades como estudios preparatorios a los propiamente universitarios. La nueva organización económica de los centros estatales de instrucción pública en 1836-37, fue motivo para la intervención de las universidades durante algún tiempo en los asuntos administrativos de algunas de las Academias de Bellas Artes, entre otros establecimientos. Por RR .OO de 12 de agosto de 1838 y 17 de septiembre de 1845, se les incorporaron los Institutos de Segunda Enseñanza cuyos estudios primero se habían llamado de Latinidad y Humanidades, y de la Facultad de Filosofía y letras, según el plan de estudios de 1845. Por lo tanto, no será hasta el Plan Pidal, como es más conocido, cuando la segunda enseñanza adquiera realmente forma propia. Y es precisamente en éste donde se establece en su artículo 138 que: “para el efecto de la incorporación de los institutos y demás establecimientos de enseñanza, y para cualquier otro fin que en lo sucesivo estime el Gobierno útil y conveniente, se dividirá el territorio de la Península e islas adyacentes en tantos distritos cuantas son las universidades que quedan existentes, considerándose como cabeza de cada uno de aquellos la Universidad respectiva”.

Igualmente, a partir de la Ley de 9 de septiembre de 1857, más conocida como Ley Moyano, se extendió a las Escuelas Normales de los respectivos distritos universitarios: a su creación, orga-

---

<sup>13</sup> VIVAS, Agustín. Clasificación... pp. 311-316.

<sup>14</sup> ANDREU, Jordi, LÓPEZ, Monserrat y VERNET, M<sup>a</sup> Teresa (2013). “El Archivo histórico de la Universitat de Barcelona: recurso para la investigación en historia de las Universidades” en CIAN-Revista de Historia de las Universidades, nº 16/2, pp.123-139.

nización, personal, etc. y también intervinieron en la vida de las Escuelas libres de Bellas Artes, de Maestros de Obras, de Aparejadores, de Agrimensores, y de Directores de Caminos Vecinales; y en la de las Escuelas Especiales de Artes y oficios y Superior de comercio, Náutica, industriales, Ingenieros, etc.. Concretamente en el artículo 260 de la Ley se especifica que “en cada distrito universitario habrá un Rector, jefe inmediato de la universidad respectiva, y superior de todos los Establecimientos de instrucción pública que haya en él”.

De estos textos legales proviene la justificación legal de que gran cantidad de legajos referentes a la historia de la educación de las distintas provincias españolas hasta principios del siglo XX estén ubicados en los archivos universitarios de su distrito. Dichos legajos se refieren tanto a los estudios a nivel de primera y de segunda enseñanza, como de enseñanza profesional. Estas universidades son: Madrid<sup>15</sup>, Barcelona<sup>16</sup>, Valencia<sup>17</sup>, Santiago de Compostela<sup>18</sup>, Valladolid<sup>19</sup>, Zaragoza<sup>20</sup>, Salamanca<sup>21</sup>, Granada<sup>22</sup>, Oviedo y Sevilla<sup>23</sup>. De modo que en sus archivos está depositada entre otras, la de los “centros de enseñanzas provinciales: Escuelas Normales de maestros y maestras, institutos de segunda enseñanza...”

El caso del Archivo de la Universidad Complutense es diferente, como ya hemos comentado. El segundo fondo: “Documentación histórica de la Universidad Central de Madrid, denominada Literaria desde 1836 hasta 1850”, incluye, junto con otra esencialmente universitaria como expedientes académicos, documentación de primera y segunda enseñanza relativas a las escuelas e institutos de las provincias que integraban el distrito universitario. En este encontramos documentación sobre las Escuelas Profesionales de Agricultura, Industria, Caminos, canales y puertos; Minas; Montes: Arquitectura; Veterinario; Comercio; Artes y oficios; Notariado; Diplomática; Pintura, escultura y grabado; Real Conservatorio de Música y declamación; Escuela Normal Central de Maestros. Y sobre centros de Enseñanza provinciales como las Escuelas Normales de Maestros y Maestras, Institutos de Segunda Enseñanza; Institutos Científicos: Museo Botánico, Museo de Ciencias Naturales; Observatorio Astronómico; y Estación de Biología Marítima de Santander y de otras Instituciones como el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, Escuela Central de Idiomas y hospital Clínico<sup>24</sup>.

El caso de la Universidad de Salamanca también es distinto, ya que ha desaparecido prácticamente toda la documentación desde 1845 hasta finales del siglo XIX. El archivo Salmantino es el decano de los archivos universitarios españoles, ya que su existencia se remonta a los primeros

---

<sup>15</sup> El distrito universitario lo componen Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Segovia, Toledo y Madrid.

<sup>16</sup> El distrito universitario está compuesto por Islas Baleares, Gerona, Tarragona, Lérida y Barcelona

<sup>17</sup> Valencia reúne a las provincias de Albacete, Murcia, Castellón, Alicante y Valencia.

<sup>18</sup> Santiago de Compostela contiene a Pontevedra, Coruña, Orense y Lugo.

<sup>19</sup> Valladolid incluía en su jurisdicción las provincias de, Álava, Burgos, Guipúzcoa, León (con posterioridad incluida en el Rectorado de Oviedo), Palencia, Santander, Soria, Valladolid y Vizcaya

<sup>20</sup> El distrito universitario de Zaragoza, abarcaba las provincias de Zaragoza, Huesca, Logroño, Navarra y Teruel.

<sup>21</sup> El distrito universitario de Salamanca tenía a Cáceres, Zamora, Ávila, Toledo, y Salamanca.

<sup>22</sup> La Universidad de Granada actuaba sobre Almería, Málaga, Melilla, Jaén y Granada.

<sup>23</sup> El distrito estaba compuesto por Badajoz, Cádiz, Canarias, Ceuta, Córdoba, Huelva, Sevilla y Marruecos.

<sup>24</sup> OLIVARES POZAS, Antonio (1997). “El Archivo de la Universidad Complutense” en Boletín de la ANABAD, nº 3 -4, pp. 115-122.

años del S. XIII. Su larga existencia y la importancia de la Universidad hacen de su Archivo uno de los más amplios y complicados. Tanto es así que a finales del siglo XIX y después de muchos avatares, el archivero José María Onís y López entendió que la única manera de asegurar el archivo histórico era ocuparse del administrativo. Agrupó la documentación histórica en dos secciones: Universidad y Colegios Universitarios. Y la administrativa en cuatro: enseñanza superior, segunda enseñanza, instrucción primaria y varios. La sección histórica tenía la documentación anterior a 1845 y la administrativa la posterior al Plan Pidal. La separación de fondos parecía lógica ya que el nuevo Plan había supuesto un corte en la trayectoria docente salmantina.

Sin embargo, en 1922 la sección administrativa fue abandonada a su suerte, de manera, que cuando en 1944 los fondos de la sección histórica cambiaron de ubicación, y hasta 1990, el Archivo Histórico de la Universidad de Salamanca custodiará fundamentalmente los fondos anteriores a 1845, que son muy abundantes como hemos visto, en la documentación que custodia sobre los Colegios Mayores y Menores. No sólo se abandonaron unos fondos perfectamente organizados, sino que además desaparecieron los instrumentos de descripción realizados. Se estima que se han perdido aproximadamente 700 legajos con documentación entre 1845 y 1897 y casi toda la documentación impresa, que se supone que puede contenerse entre los fondos de la Biblioteca General<sup>25</sup>.

Respecto a la universidad de Zaragoza, la desaparición de la información se debe a tres hechos fundamentalmente. En primer lugar la quema de los documentos de su archivo como consecuencia del sitio por los franceses al que fue sometida Zaragoza en 1809, en segundo lugar la dejadez histórica que los responsables de la Universidad de Zaragoza han hecho gala a lo largo de los siglos, según se quejaban en las memorias anuales de la Biblioteca Universitaria: “es lástima el abandono que por parte de la universidad se tiene del archivo... no ocupándose de su limpieza... estos roedores acabarán en poco tiempo con la documentación...” se afirmaba en 1935 y de “deficientísima instalación en los servicios” la de 1948. Lo que lleva a la tercera razón y que no es otra que el desplome del techo de la antigua capilla gótica en 1973 en la que estaban depositados parte de los fondos, con su consiguiente pérdida<sup>26</sup>.

El caso de la universidad de Oviedo es más dramático, ya que la pérdida de la documentación en este caso es totalmente ajeno a la Universidad ya que causa de los incidentes que acontecieron en Asturias en octubre 1934 se destruyó el edificio donde se alojaban los fondos del archivo, perdiéndose prácticamente toda la documentación que custodiaba desde el siglo XVII.

El periodo de la guerra civil es excepcional en todos los sentidos y también la custodia de la documentación durante esos tres años, de manera que las Universidades de las provincias que esta-

---

<sup>25</sup> HERNÁNDEZ VICENTE, Severiano (1997). “El Archivo de la Universidad de Salamanca” en Boletín de la ANABAD, nº 3- 4, pp.199-209.

<sup>26</sup> MORALEJO ÁLVAREZ, M<sup>o</sup> Remedios (1994). “El archivo universitario de Zaragoza” en Actas de las IV Jornadas de archivos aragoneses, Zaragoza, pp.181-193 y VICENTE Y GUERRERO, Guillermo (2003). “Los inventarios de documentos del archivo histórico universitario de Zaragoza (1603-1983)” en CRUZ MUNDET, José Ramón: Archivos universitarios e historia de las universidades, Instituto de Antonio de Nebrija de estudios sobre la Universidad. Madrid: Universidad Carlos III, Madrid, pp. 317-345.

ban en poder de los golpistas se van a convertir en las administradoras de la política educativa, y por lo tanto de la acción depuradora, de sus respectivos distritos desde el comienzo de la contienda hasta la promulgación del decreto de 8 de noviembre de 1936 en que se establece la creación de las comisiones depuradoras encargadas de los distintos niveles educativos. Por lo tanto, la documentación sobre el proceso de depuración que sufrió el profesorado de las Escuelas Normales, Escuelas de Comercio, de Trabajo y, de Artes y Oficios, y los Institutos de segunda enseñanza durante este periodo se encuentran en los archivos de las Universidades y cuyo distrito va a variar durante este periodo por razones obvias. En este caso se encuentran las Universidades de Santiago de Compostela<sup>27</sup>, Valladolid<sup>28</sup>, Zaragoza<sup>29</sup>, Salamanca<sup>30</sup>, Granada<sup>31</sup>, Tenerife<sup>32</sup>, Oviedo y Sevilla<sup>33</sup>. A las universidades de Murcia, Madrid, Barcelona y Valencia, al permanecer durante este periodo de tiempo en la zona republicana, no les afectó dicha legislación y por lo tanto no disponen de estos datos.

Actualmente, a partir de los años noventa del siglo XX, nos encontramos que algunos de los centros de segunda enseñanza o profesional, como las Escuelas Normales o de Magisterio y Las Escuelas de Comercio fundamentalmente, han ido depositando sus fondos en los archivos universitarios de su provincia constituyendo, en los casos de las universidades más recientes, el grueso del fondo histórico del Archivo. Se trata de instituciones que con la reforma de 1970 pasaron a integrarse dentro de los estudios universitarios, y por lo tanto parece lógico que sus fondos se depositen en sus archivos. En este caso están los fondos de:

La Escuela normal de Magisterio, tanto la masculina como la femenina, ya que se conservan juntos y la Escuela Aneja, así como el archivo de la Escuela de Comercio que están depositadas en el Archivo de las Islas Baleares<sup>34</sup>. Los archivos de Universidades de reciente creación como las de Alicante<sup>35</sup> y Burgos<sup>36</sup> también disponen entre sus fondos los de las Escuelas de Magisterio y la Escuela de comercio. La de Jaén<sup>37</sup>, guarda, además de las citadas, los de la Escuela de enfermería, la Escuela de Peritos, la Escuela de Minas, la Escuela Industrial de Linares y la Escuela

---

<sup>27</sup> El rectorado de Santiago de Compostela contiene a Pontevedra, Coruña, Orense y Lugo.

<sup>28</sup> El Rectorado de Valladolid incluía en su jurisdicción las provincias de, Álava, Burgos, Guipúzcoa, León (con posterioridad incluida en el Rectorado de Oviedo), Palencia, Santander, Segovia, Soria, Valladolid y Vizcaya

<sup>29</sup> El Rectorado de Zaragoza, abarcaba las provincias de Zaragoza, Huesca, Soria, Logroño, Navarra, y las zonas nacionales de Teruel y Guadalajara.

<sup>30</sup> El Rectorado de Salamanca tenía a Cáceres, Zamora, Ávila, Toledo, Salamanca y la parte "Liberada" de la provincia de Madrid.

<sup>31</sup> El Rectorado de Granada actuaba sobre Málaga, Melilla, Jaén y Granada.

<sup>32</sup> El rectorado de La Laguna, tiene a Las Palmas de Gran Canaria y Tenerife.

<sup>33</sup> El rectorado de Sevilla abarcaba a Badajoz, Cádiz, Ceuta, Córdoba, Huelva, Islas Baleares y Sevilla.

<sup>34</sup> MANERA ROCA, M<sup>a</sup> del Carmen (1997). "El Archivo de la Universitat de les Illes Balears" en Boletín de la ANABAD, nº 3-4, pp.133-141

<sup>35</sup> GUIJARRO ANTÓN, Mercedes (2008). "El Archivo de la Universidad de Alicante". Boletín de la ANABAD, nº 1, p. 89

<sup>36</sup> GONZÁLEZ, Pilar y PÉREZ, Mercedes (2008). "El Archivo de la universidad de Burgos". Boletín de la ANABAD, nº 1, pp.102-103.

<sup>37</sup> SÁNCHEZ COBOS, M<sup>a</sup> Dolores (2008). "El Archivo General de la Universidad de Jaén". Boletín de la ANABAD, nº 1, pp. 150-151

de Magisterio López Arista. El de la Universidad de la Rioja<sup>38</sup>, sólo acoge los de la antigua Escuela Normal de Logroño y en la misma situación se encuentra el Archivo de la Universidad de Málaga.

El caso de Cádiz es parecido, ya que aunque la universidad se creó en 1979 su patrimonio documental se remonta a la mitad del siglo XVIII y reúne los fondos producidos y conservados por las instituciones que la preceden y a los que integró en el momento de su creación. En este sentido, además de la documentación de las Escuelas Normales masculinas y femeninas y la Escuela de Comercio, están depositados los fondos documentales de los centros de Medicina y Cirugía que han existido en la ciudad desde 1748 con distintas denominaciones, hasta 1843 en que se suprime El Colegio Nacional de Medicina y Cirugía y se transforma en 1844 en Facultad de Ciencias médicas de Cádiz dependiendo de la Universidad de Sevilla hasta la creación de la de Cádiz<sup>39</sup>.

Universidades históricas también tienen depositados este tipo de fondos, de manera que, además de la documentación de la Universidad sobre estas instituciones, nos encontramos con los archivos propios de estos centros como en el caso de la Salmantina<sup>40</sup> que conserva los fondos de las Escuelas Normales y de Comercio, Las de Granada<sup>41</sup> y Valencia<sup>42</sup> que custodian los de la Escuelas Normales y en el Archivo histórico de Sevilla<sup>43</sup> se encuentran depositados los fondos del Real Colegio Seminario de San Telmo-Universidad de Mareantes de los siglos XVII, XVIII y XIX, el fondo del Instituto de Osuna hasta 1876, el de la Escuela Industrial de Sevilla desde 1850 hasta 1866, el de la Escuela profesional de Comercio y el Fondo de la Escuela Normal procedente de las Escuelas normales de Maestros y Maestras convertidas posteriormente en Escuela de Magisterio desde 1845 hasta la década de 1870. También están los del Instituto Escuela de Sevilla, y del Instituto e Internado de Villafranca de los Barros, de 1932 a 1936. Ambos establecidos en los locales de los Jesuitas expulsados durante la II República.

En caso de supresión de establecimientos “libres” de enseñanza profesional o universitaria, creados como consecuencia del decreto de 21 de octubre de 1868, que proclamó la libertad de enseñanza en todo el territorio nacional, la O. de 15 de octubre de 1873 establecía que en caso de que se suprimieran, sus “archivos” se depositasen en las universidades cabeceras de su distrito. En este sentido, en el Archivo de la Universidad Hispalense está depositada la documentación relativa a la Universidad Libre de Córdoba, la Escuela Municipal Veterinaria de trigueros (Huelva), la Escuela Municipal de Veterinaria de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), la Escuela Libre Pro-

---

<sup>38</sup> ACEÑO, Pedro (2008). “El Archivo de la Universidad de la Rioja” en Boletín de la ANABAD, nº 1, pp.171-172.

<sup>39</sup> DELA CRUZ RODRÍGUEZ, Clementina (2008). “El Archivo de la Universidad de Cádiz”. Boletín de la ANABAD, nº 1, pp. 108-110

<sup>40</sup> ROSSEL, M<sup>a</sup> del Carmen, OVILO, M<sup>a</sup> de los Ángeles y BARCINA, M<sup>a</sup> Victoria (2008). “El Archivo de la Universidad de Salamanca. Situación actual” en Boletín de la ANABAD, nº 1, pp. 252-253.

<sup>41</sup> JIMÉNEZ, Rosario y MARTÍN, Consuelo (2008). “El Archivo universitario de Granada ante el nuevo milenio” en Boletín de la ANABAD, nº 1, p. 143.

<sup>42</sup> MANCLÚS, M<sup>a</sup> Irene y BLANQUER, Milagros (2008). “El arxiu de la Universitat de Valencia” en en Boletín de la ANABAD, nº 1, p. 283.

<sup>43</sup> TAVORA, Valle y PEÑANVER, Eduardo (2008). “El Archivo histórico de la Universidad de Sevilla” en Boletín de la ANABAD, nº 1, pp. 257-261.

vincial de Veterinaria de Sevilla, Escuela Libre Provincial de Farmacia de Sevilla, Facultad Libre Municipal de Farmacia de Sevilla, Facultad Libre Municipal de Farmacia de Cádiz, Instituto Libre de Segunda Enseñanza de Écija.

Murcia<sup>44</sup>, conserva en su archivo el fondo de la Universidad Libre de Murcia, y el de las Escuelas Normales de maestros y Maestras.

### **3.- Enseñanza Primaria.**

Como consecuencia de la Ley Moyano de 1857, se establece en cada provincia una Junta de Instrucción Pública, con funciones inspectoras. El Rector es la figura de máxima responsabilidad y toda la enseñanza dependía de la Universidad, de manera que los rectorados intervinieron en la expedición de títulos, nombramientos de maestros, etc., por lo que encontraremos comunicaciones y correspondencia entre el Rector y las Juntas Provinciales de Instrucción Pública de los distritos universitarios, donde se indican las vacantes, oposiciones y concursos, nombramientos de maestros, tomas de posesión, licencias, permutas, etc.

Los datos registrados y recogidos en la serie de Visitas de Inspección nos dan a conocer el mundo escolar de los distintos pueblos del distrito universitario. Datos tales como: Provincia, Partido judicial, Pueblo, domicilio, habitantes, curso escolar, premios y castigos, institución, nombre del centro, tipo de enseñanza, director, inspector, libros de texto.

En el caso de las del distrito universitario de Madrid, éstas se encuentran en el Archivo histórico Nacional, como ya hemos comentado para el caso de la segunda enseñanza y profesional.

### **4.- Colegios Privados.**

El Real Decreto de 1 de julio de 1902, relativo a la Inspección de los establecimientos de enseñanza no oficial, indica expresamente que las personas particulares, sociedades, corporaciones o asociaciones que deseen crear o mantener establecimientos docentes, deben presentar al director del instituto General y Técnico, y éste a su vez a la universidad, instancia para solicitar su apertura, reglamento, estatutos, plano del local, etc. A través de esta documentación podemos conocer las normas o estatutos de las congregaciones religiosas, de distintas sociedades, casinos, republicanos, círculos católicos, etc.; La enseñanza que se impartía en los centros, con sus materias y libros de textos, y los planos de edificios desaparecidos.

En este sentido nos encontramos que algunos de los centros privados también han depositado sus fondos en los archivos universitarios. Dentro de este apartado, destaca el fondo de los Jesuitas de 1568 a 1866 que está depositado en el Archivo de la universidad de las Islas Baleares, esencialmente Mandas Pías, Sacristía de Montisión y congregación del Espíritu Santo y el del Círculo de Obreros Católicos desde 1869 a 1975.

---

<sup>44</sup> SEGURA MOLINA, M<sup>a</sup> Isabel (2008). “El Archivo Histórico de la universidad de Murcia” en Boletín de la ANABAD, n<sup>o</sup> 1, p. 185.

En el Archivo de la Universidad Pontificia de Salamanca está depositada documentación del Colegio de San Vicente, de la Orden de San Benito y de otras instituciones eclesiásticas, como ya hemos comentado.

## **5.- Donaciones y depósitos.**

Los archivos universitarios a lo largo de su historia con frecuencia reciben legados de documentos ajenos al contenido de la documentación que genera la universidad. Suelen proceder de instituciones ya desaparecidas y de antiguos profesores o funcionarios<sup>45</sup>. Existen muchas y muy variadas, pero entre la que nos puede ayudar a conocer mejor nuestra historia educativa, entre otros, estarían:

En el caso de la Universidad de Valencia, se encuentran los documentos de procesos de inquisición del Reino de Valencia. Es documentación de los siglos XV al XIX. Los temas son muy diversos prevaleciendo los relacionados con la iglesia, herejías, inquisición, causas de moriscos y los procesos a los miembros de órdenes religiosas. También está depositada en el archivo, la documentación de la Federación universitaria de Estudiantes (FUE), indispensable para estudiar el movimiento estudiantil en Valencia.

La Universidad de Granada recoge documentos de la creación y vida de la Sociedad Económica de Amigos del País de Granada y desde 2005, el fondo de José Polanco Romero, que fue Catedrático de Historia de España en la Universidad desde 1911 y que fue fusilado en 1936 por su actividad política ya que llegó a ser Alcalde de Granada y diputado a Cortes durante la II República. Entre la documentación hay cartas de Menéndez Pidal o Fernando de los Ríos.

La Universidad de Salamanca cuenta con dos de los archivos personales más importantes para el estudio de la primera mitad del siglo XX: El Archivo de Miguel de Unamuno y el Archivo de Pedro Dorado Montero.

La Universidad de Santiago de Compostela, guarda documentación del clero de los S. IX al XIX, antiguos monasterios y conventos, cabildos catedralicios, cofradías y otras instituciones eclesiásticas afectadas por las leyes desamortizadoras del siglo XIX. La documentación del antiguo Hospital Real, fundado por el Rey Católicos.

El Archivo de la Universidad de las Islas Baleares dispone del fondo Son Lledó de los siglos XVII y XVIII, así como los archivos privados de Andreu Rovira, Joan Mascaró y Juan M. Thomas, así como el Archivo fotográfico Antonio Palou que contiene fotografías del periodo comprendido entre 1910 y 1940.

El Archivo de la Universidad de Alicante, contiene el fondo de Josefina Ferrándiz Casares, maestra de la Escuela Aneja de Alicante desde 1934 hasta 1975. El fondo está formado por fotografías, correspondencia, escritos, material docente y trabajos escolares, que nos pueden ayudar a conocer mejor la historia de la escuela pública en unos años tan complicados como los que ésta profesora vivió. También dispone del fondo denominado Archivo de la Democracia 1936-2000

---

<sup>45</sup> Ibid. pp. 20-53 y Prieto, Amalia. Los archivos históricos...pp.244-245.

que procede de donaciones de particulares y asociaciones alicantinas y configura un conjunto documental muy diverso que incluye manuscritos, documentos originales y copias, documentos inéditos, y folletos, carteles, fotografías, etc. Relacionadas con la actividad económica, social, cultural y política de Alicante, y cuyo objetivo principal es reunir, conservar y difundir la memoria documental de la Democracia en Alicante.

La Universidad de Oviedo dispone del archivo de las Colonias Universitarias Escolares de Salinas desde 1885 a 1910 y recoge la edad de Oro de la Universidad y el Archivo personal de Demetrio Espurz Campodarbe, Catedrático de la universidad desde 1906 hasta su jubilación en 1937.

## Conclusiones

Como hemos podido comprobar, a partir de la década de los años 90 del siglo XX, los Archivos universitarios no sólo disponen de una gran cantidad de fuentes de primera mano, que van más allá de las de la propia institución universitaria, sino que cada vez en mayor medida están siendo ordenadas y catalogadas para su consulta por parte de los investigadores en general, y por supuesto como decíamos al principio del texto, son una fuente de indispensable consulta para los historiadores de la Educación ya que constituyen una parte fundamental de nuestro patrimonio educativo. Pero además, en ocasiones también disponen de copias, catálogos o relaciones que nos pueden ayudar a localizar los originales, lo que sin duda también es de mucha utilidad.

Aunque también hemos podido comprobar que existen grandes diferencias entre los archivos y la documentación que gestionan, ya que mientras en algunos como los de Barcelona, Sevilla o Valladolid, que debido a una adecuada conservación de sus fondos, la consulta de los mismos siempre ha sido accesible, existen otros, que bien por razones de desidia de las autoridades, como los de Zaragoza o Salamanca, ó por razones ajenas a las instituciones, como el caso de la de Oviedo, han perdido una parte importante de sus fondos documentales.

Por su parte, la mayoría de las Universidades de reciente creación, se están incorporando con fuerza en la custodia de la documentación histórica, y en la mayoría de las mismas están siendo depositados los fondos de aquellos centros, fundamentalmente de carácter profesional como los de las Escuelas de comercio y las Escuelas Normales, que luego se han incorporados a los estudios universitarios,

Para concluir podemos afirmar que los archivos universitarios se hallan encaminados no sólo a preservación y custodia de sus documentos sino también a ofrecer herramientas efectivas de apoyo a la gestión, la investigación y la cultura.

## Las Maestras Parvularias a Inicios del Siglo XX en Chile

### Infant school teachers at the beginning of the 20th century in Chile

---

**Estela Socías Muñoz**  
Universidad Mayor. Santiago de Chile

#### Resumen

El artículo nos describe la evolución de la enseñanza parvularia en Chile. Podemos ver cómo ya en el periodo precolombino existía una atención en los primeros años del niño. A mediados del XIX existían los llamados “*grupos de juego*” y también algunos kindergarten. La influencia fröebeliana se hace cada vez más patente. A principios del siglo XX la necesidad de trabajar de las madres chilenas hace surgir la idea de una educación preescolar mantenida por el estado. Se forma la *Asociación de Maestras de Kindergarten*. A mediados de este siglo se funda la *Escuela de Educadoras de Párvulos*. Desde aquella década la educación de párvulo fue desarrollándose de manera más profesional y con una serie de cambios que fueron generando mejores condiciones para su implementación permanente.

#### Palabras clave

Chile, párvulo, escuelas parvularias, Kindergarten.

#### Abstract

The article describes the development of preschool education in Chile. We can see how as far as in the pre-Columbian period there was a focus on the early years of the child. At the middle of the nineteenth century, we found what were called "play groups" and some kindergarten. The fröebeliana influence is increasingly apparent. In the early twentieth century, the need for work of Chilean mothers raises the idea of a preschool education maintained by the state. The Kindergarten Teachers Association is formed. At the middle of the twentieth century, a School for Infant Teachers is founded. From that decade, infant education was developed more professionally and with a number of changes that generated better conditions for a permanent deployment.

#### Key words

Chile, toddler, ranging from pre-school, Kindergarten.

## I.- Introducción

Uno de los pilares en la formación de las personas es la educación que reciben en la edad previa a cursar sus estudios primarios o básicos. Es decir, aquella educación que comienza a ser impartida en el hogar gracias al grupo familiar y entregada, fundamentalmente por los padres. Se trata, por consiguiente, de una educación que apunta básicamente a aspectos morales y de buenas costumbres, la cual, por lo tanto, constituiría la base formativa de cada persona para su posterior desarrollo social y personal.

En la etapa parvularia, eso sí, en cuanto a la influencia del entorno familiar, se plantea un inconveniente que es importante considerar. Ello se refiere a que no todos los núcleos familiares, en todas las épocas, están bien constituidos y, debido a las diferencias de clases sociales, no todos los padres tienen la educación y fortalezas para guiar a sus hijas o hijos por un camino correcto. Las clases sociales pudientes siempre mantienen mayores posibilidades de educar bien a sus hijos que las clases más pobres, en especial en relación con los integrantes de las clases proletarias, que en su inmensa mayoría no han tenido acceso a una educación escolar mínima. Sí es importante decir que esto no significa que en la etapa formativa familiar de un niño de clase pudiente no pudiera existir una mala formación moral, debido, por ejemplo, a vicios de los padres. Esta acotación apunta esencialmente a las posibilidades de una clase u otra de acceder a la educación escolar primaria, luego a la secundaria y después a la universitaria. Padres con estudios avanzados tienen mayores herramientas para educar a un hijo. Pues bien, se indica esto porque en la época en estudio el asunto en cuestión era altamente notorio y parece muy pertinente mencionarlo.

En un momento dado la sociedad y el Estado, vieron la necesidad de implementar nuevos métodos educativos que orientaran a los niños en su etapa preescolar. Es decir, ampliar la educación del entorno familiar a una educación formativa inicial más profesionalizada. La solución que se dio entonces fue la creación de las escuelas de párvulos. Allí los niños podrían ser atendidos y guiados por personas especializadas y de acuerdo a las directrices señaladas por las autoridades correspondientes.

## II.- La educación de párvulos en tiempos precolombinos: un antecedente

Para adentrarse en el tema, me parece de real interés citar en extenso, parte de las palabras introductorias del libro *La educación parvularia en Chile* (2001), editado por el Ministerio de Educación, que dan cuenta de manera muy clara que la preocupación por la formación y educación de los niños en América estaba instaurada desde mucho antes de la llegada de Colón a nuestro continente.

“En el Chile precolombino los diferentes pueblos que habitaban el actual territorio del país, contaban dentro de sus sistemas de crianza y de etno-educación con distintas instituciones, personas y prácticas orientadas a la atención de los niños pequeños. Por ejemplo, dentro de la cultura *mapuche*, había un conjunto de ritos en el período prenatal a través de los cuales se esperaba fortalecer al niño en gestación. Por su parte, en la cultura *yámana*, desde el mo-

mento en que nacía el niño, la madre elegía a una ‘madrina’, quien la ayudaba a cuidar y estimular al bebé. Respecto a esto último, hay información etnográfica sobre cómo se hacían masajes a los niños y ejercitación motora. Particularmente interesante, son las actividades que se hacían con los niños pequeños en forma paralela a los actos de iniciación de los jóvenes en los cuales toda la comunidad se involucraba. Cercana a la gran ‘choza’ donde se reunían jóvenes, adultos y ancianos, se hacía otra ‘choza’ más pequeña en la que se juntaban los niños durante las semanas en que se hacía este ritual. Los más pequeños quedaban a cargo de los más grandes y participaban en todo tipo de actividades desde juntar leña, hasta algunas que tenían conexión con lo que estaba pasando en la gran ‘choza’ con los jóvenes. A su vez, en la cultura *kawashkar*, existía la práctica de colocarles el nombre a los nuevos miembros una vez que se identificara alguna característica del niño o niña de manera que fuera una nominación muy propia. Ello podía ser un rasgo físico o incluso un sonido que produjera dentro de sus primeras emisiones.

De esta manera, en los diferentes pueblos que habitaban el territorio del país actual, se encuentran significativas referencias al cuidado y educación de los niños pequeños, situación que empieza a cruzarse posteriormente con los sistemas educativos que llegan con los europeos en las distintas etapas de desarrollo de lo que es hoy día, la República de Chile.

Es así cómo las primeras órdenes religiosas que llegaron, empezaron a preocuparse de los niños huérfanos y abandonados, creando Casas de Acogida, Orfanatorios y otros, donde los párvulos eran recibidos junto con niños de otras edades. Posteriormente, a comienzos del siglo XIX se formaron ciertas ‘escuelas de párvulos’, que fundamentalmente se preocupaban de la formación religiosa de los niños” (Ministerio de Educación, 2001: 27).

Lo aquí expuesto deja de manifiesto que la preocupación por la educación de los niños, en todos los sentidos y usando diferentes metodologías -o ritos en el caso de los pueblos precolombinos-, es algo que no ha estado ajeno a ninguna civilización o grupo étnico en particular.

### **III.- El contexto político-económico de la sociedad chilena a principios del siglo XX**

Es importante señalar, aunque sea brevemente, la situación social de Chile en las dos primeras décadas del siglo XX, que fue donde se impulsó con fuerza los Kindergarten y se crearon políticas para sostenerlos y desarrollarlos. En Chile imperaba lo que se ha denominado República Parlamentaria, también llamada República Oligárquica (1891-1924), cuyos integrantes, a pesar de los tremendos problemas sociales que existían, comenzaron el centenario de la nación como si todo marchara como miel sobre hojuelas, desconociendo y desentendiéndose de la crisis que se avecinaba. Para la élite, la llamada “*cuestión social*”, que era el desempleo y explotación del proletariado por las élites gobernantes, cuyo patrimonio solían confundir con el del Estado, prácticamente no existía. La élite en el poder vivía haciendo gala de un derroche carnavalesco, lo que llevaría al país a una crisis política que finalizaría, si bien no por completo, con la elección de Arturo Alessandri Palma como presidente de Chile en 1920, con el apoyo de las clases populares. En el plano educativo, la enseñanza estaba marcada por una tendencia a destacar los valores patrios, sobre todo el triunfo en la Guerra de Pacífico contra Perú y Bolivia. También el Estado apostaba por inculcar valores cívicos a los niños desde muy pequeños. Incluso se habían creado

asilos, correccionales y reformatorios para controlar la mendicidad y la vagancia. La chilenidad y la religión (la moral cristiana para ser más preciso) estaban en el centro de todo nivel de educación (Vial, 1991).

#### **IV.- La educación preescolar impulsada por el Estado de Chile y su historia**

Uno de los fundamentos para crear la educación parvularia, implementada y a cargo del Estado, a principios del siglo XX, fue, por ejemplo, la necesidad que muchas madres tenían de trabajar, situación que les impedía atender la educación de sus hijos de manera eficiente y constante. Esto sucedía evidentemente con las familias de la clase más desposeída. Las mujeres o madres de las clases adineradas no tenían necesidad de trabajar y podían prestar toda la atención necesaria a sus hijos; además, contaban con la posibilidad de contratar nodrizas o nanas. Las diferencias entre clases sociales durante la primera década del siglo XX en Chile era abismante. Esta etapa de su historia es conocida, como ya se indicó precedentemente, como República Parlamentaria, período en que se llegó a desconocer la existencia del llamado problema social, acentuado en Santiago, la capital, sobre todo por la migración de gran cantidad de trabajadores, venidos del norte y sur del país, provocando grandes problemas de hacinamiento y salubridad. Dentro de este contexto nació la idea de la educación preescolar sostenida por el Estado. Hay que hacer notar que en las esferas particulares ya desde mediados del siglo XIX, existían los llamados “*grupos de juego*” y también algunos kindergarten, los que tuvieron ciertos problemas en su desarrollo debido a la prioridad que se dio a la educación primaria, lo que condujo a que:

“los primeros jardines infantiles que aparecieron, en el siglo XIX, fueran privados. Algunos estuvieron ligados a colegios de origen extranjero. Leonor Cerda (2007) menciona uno en 1866, de fugaz existencia, ligado a la colonia alemana. Más estable fue el kindergarten del Santiago College (que ya contaba con matrícula en 1891) y el Deutsche Schule (con otro curso inaugurado en 1898). A estos se sumaron algunas experiencias de colegios chilenos, como el jardín de José Pinochet Le-Brun en Chillán (1901), el Kindergarten Santiago y el Kindergarten Católico que ya funcionaban en 1900. En 1911 estaba dirigido por Fanny de Retamal Balboa. Todos utilizaban el método fröebeliano” (Rojas, 2010:245).

En este sentido tuvo mucha influencia la traducción al español que en 1885 realizó el educador chileno José Abelardo Nuñez, de la obra *La educación del hombre*, que el pedagogo alemán Friedrich Fröebel había publicado en 1826. José Abelardo Nuñez, que además ejerció la abogacía, fue director de la Sociedad de Instrucción Primaria y entre 1879 y 1882, comisionado por el gobierno viaja por Estados Unidos y Europa para conocer los métodos de enseñanza en aquellos lugares. A su regreso publicó el libro *Organización de las Escuelas Normales* y fue nombrado Inspector General de ellas. También fue vital una visita que realizó a Berlín el educador Valentín Letelier, donde conoció los jardines infantiles fröebelianos. Por otro lado, es necesario mencionar que la Constitución de 1833 asignó al Estado responsabilizarse por la educación de los chilenos y supervisar su desarrollo en todas las áreas que eran de su competencia. Don Domingo San-

ta María, presidente de Chile entre los años 1881 y 1886 puso real énfasis en modernizar la educación en todos sus niveles.

En cuanto a las enseñanzas de Friedrich Fröbel, apuntaban principalmente al desarrollo de teorías pedagógicas para comprender el actuar de los niños, su manera de aprendizaje, inteligencia y razonamiento en la etapa preescolar, siendo factor determinante el sistema de juegos didácticos. Fröbel también fundó en 1837 la primera institución preescolar en Alemania con el nombre de *Juego y Ocupación*, para luego pasar a llamarse en 1840 *Kindergarten* (Jardín de niños), que también son conocidos como *Escuelas de Párvulos*.

En Chile, el inicio de la educación escolar se remonta a la época colonial, impulsada principalmente por órdenes religiosas como los jesuitas, dominicos, franciscanos, mercedarios y agustinos (Caiceo, 2010). También el Cabildo se interesó en el tema de la educación primaria, pero ésta no tuvo un desarrollo masivo ni eficiente. Respecto a la etapa de la infancia la preocupación se centró, no en la educación, sino que en la beneficencia para ir en auxilio de los niños desnutridos, vagabundos y carentes de asistencia familiar. Para ello se crearon gotas de leche, hospicios y casas de huérfanos. La preocupación gubernamental por la educación preescolar de manera masiva comienza a gestarse con fuerza en la segunda mitad del siglo XIX, como ya se explicó, alcanzando su mayor impulso en las dos primeras décadas del siglo XX.

En el *Congreso Pedagógico* celebrado en 1902 se planteó la necesidad de crear jardines infantiles. Dentro de lo que se discutió en dicho evento estuvo la edad en que los niños debían comenzar a asistir a un Kindergarten, proponiéndose que lo conveniente era que dicho ingreso fuese a los cuatro años, que era la edad en la cual comenzaban a formarse los principios morales de los niños. Aunque también hubo posturas que planteaban que el Estado no debía sustituir a los padres en la formación de los infantes, pues el comienzo de la enseñanza sólo correspondía a los progenitores. Como sea, en 1904 la *Asociación Nacional de Educación*, en su declaración de principios expresó que el sistema educacional debía iniciarse en los jardines infantiles.

En 1905 el Ministerio de Instrucción Pública decretó la creación a contar de 1906 del Curso Normal de Kindergarten, cuya funcionamiento sería anexo a la Escuela Normal de Preceptoras N° 1 de Santiago, que se ubicaba en calle Compañía. También se instruyó la creación de un curso de formación de maestras para los Kindergarten a cargo de Guillermina Gübel. Su primera regenta fue Elisa V. de Gübel y luego la profesora austriaca Leopoldina Maluschka de Trupp, que fue contratada por el gobierno. El Estado de Chile desde hacía tiempo que había implementado la política de contratar maestros o expertos extranjeros para que trabajaran en el desarrollo de distintas áreas, principalmente en educación, cultura, arquitectura y ciencias. En el año 1906 se graduaron veinticinco profesoras de Kindergarten, en 1908 veintitrés y así sucesivamente durante los años siguientes. Una profesora destacada fue María Cáceres, que incluso viajó a Estados Unidos para perfeccionarse. Esta profesora normalista tuvo la misión de adaptar el sistema fröbeliano a la realidad chilena, llegando en 1910 a cumplirse plenamente ese objetivo. En 1909 había publicado el texto *El Kindergarten. Su organización, adopción e instalación en Chile y los demás países sud-americanos* y en el año 1910 publicó la revista *El Kindergarten Nacional* (Peralta, 2006).

Por su parte, Leopoldina Maluschka realizaba un gran trabajo a cargo del Curso Normal de Kindergarten. El primer Kindergarten fiscal y gratuito comenzó recibiendo a cuarenta niños de entre tres años y medio y seis años y medio de edad. Éste se dividía en dos cursos, uno para niños de cinco a siete años y otro para chicos de tres a cinco años. Sus encargadas eran las maestras Guillermina Pickering y María Mercedes Valenzuela, respectivamente. El aprendizaje se realizaba a través de juegos, puesto que ello es esencial en la actividad de los niños, ya que es su manera de expresarse con mayor soltura, con libertad. El aprendizaje entonces se hace más grato y el niño puede desarrollarse con normalidad y de acuerdo a sus características personales. Leopoldina Maluschka explicaba que *“cada niño, especialmente el niño sano, juega; debe jugar, puesto que el juego es la única actividad de impulsos propios para la cual está dotado. El niño que no juega o al que se le impide el juego, pierde la característica de su edad”*. La disciplina también fue un factor que se consideró dentro de las nociones inculcadas a los niños, pues de esta manera se los preparaba para la disciplina que deberían asumir al integrarse a la enseñanza de los colegios en su etapa básica. Disciplina muy distinta a la que se practicaba en los hogares, donde los niños disfrutaban de libertades que no encontraban en su etapa escolar.

En un principio costó que los padres confiaran a sus hijos a los Kindergarten. Tenían muchas aprehensiones respecto a qué condiciones se darían en estos centros, pero poco a poco los Kindergarten fueron ganando la confianza de los padres, sobre todo debido a la profesionalización de las educadoras y su papel maternal. En el fondo el Kindergarten era una etapa de transición, de preparación de los niños para su ingreso a la escuela, y además de continuar con la educación materna buscaba llenar los vacíos que se daban dentro del proceso de la educación impartida en los hogares (Peralta, 2006).

En la medida que los Kindergarten fueron ganando espacios en la sociedad la resistencia de algunos sectores fue debilitándose y hacia 1910 el Estado apoyó y financió cursos en las escuelas normales, liceos de niñas y escuelas primarias. En 1910 también se fundó la *Asociación de Maestras de Kindergarten*, que además impulsó el funcionamiento de dos Kindergarten populares inaugurados en la Universidad de Chile. En 1913 se contaba con cincuenta y siete Kindergarten fiscales y cuarenta y cuatro particulares, que en conjunto atendían poco más de mil cuatrocientos infantes. Pero el apoyo del Estado a los Kindergarten se vio disminuido poco a poco y el año 1914 fueron cerrados todos los jardines infantiles fiscales que prestaban servicios a lo largo de Chile y que se encontraban anexos a los liceos. Incluso se cerró el emblemático Kindergarten de la Escuela Normal N° 1, donde se habían formado más de trescientas profesoras de Kindergarten. El gobierno decidió concentrar sus esfuerzos en la educación primaria. Además había otro factor, en el fondo un factor político que tuvo que ver con la Primera Guerra Mundial y Alemania, acusándose a los Kindergarten de tener un origen prusiano. Y en el gobierno en esos momentos, producto de la depresión mundial, surgieron otras prioridades económicas. Vale la pena mencionar que hacia 1763 Prusia fue el primer país en legislar para impulsar una educación pública gratuita. Otro factor fue la Visitadora General de Kindergarten fiscales y subvencionados a cargo del Ministerio de Educación, que emitió un informe negativo sobre estos establecimientos. Como compensación el gobierno creó la Escuela N° 239 donde continuó con la enseñanza del Kindergarten. Peralta (2006.)

Concretado el cierre de los Kindergarten fiscales, solamente quedaron funcionando los Kindergarten privados, siendo uno de los más exitosos el London School, que funcionó entre 1915 y 1930, atendiendo a niños y niñas de entre cuatro y seis años. Pero también hubo cambios en las metodologías de enseñanza y el método fröebeliano poco a poco fue siendo reemplazado por el Sistema Montessori, que ganaba influencia a nivel mundial. Este método se debe a la educadora italiana María Montessori cuyo libro *El método Montessori* fue publicado en 1912. El sistema consistía básicamente en una filosofía de la educación complementada con la observación clínica de la actividad de los niños. La idea es adaptar el entorno de aprendizaje del niño a su desarrollo. María Montessori consideraba que el desarrollo del potencial humano no se determinaba por los maestros, ya que estos sólo servían al desarrollo del niño, que se realizaba en un espacio estructurado por leyes que rigen el comportamiento de cada ser humano. Este método influyó decisivamente en el trabajo de los Kindergarten en los años venideros. Ministerio de Educación (2001)

## **V.- Los Kindergarten tras la crisis de 1914 y los años posteriores**

Haciendo una breve síntesis del desarrollo de los Kindergarten en los años posteriores, se puede decir que la situación no varió demasiado. Pero un nuevo impulso vino en la década del cuarenta, cuando en 1944 se fundó la *Escuela de Educadoras de Párvulos* en la Universidad de Chile, asumiendo funciones en ella destacadas mujeres, entre las cuales se encontraban Amanda Labarca y Matilde Huici, exiliada española. Desde aquella década la educación de párvulo fue desarrollándose de manera más profesional y con una serie de cambios que fueron generando mejores condiciones para su implementación permanente. Se dictaron leyes y la necesidad de la existencia de estos jardines fue asumida como un bien esencial en la formación de los niños. También se crearon las *Salas Cunas* y se amplió la educación preescolar hacia sectores marginales como las poblaciones que comenzaban a crecer en torno al centro de las ciudades, a las industrias y hospitales. En 1948 se formalizó el Plan y Programa de Estudios para las Escuelas de Párvulos. En 1956 comenzó a funcionar el Comité Chileno de OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar), lo que fortaleció el trabajo de los Kindergarten. Ministerio de Educación (2001).

Llegada la década del sesenta el desarrollo e importancia de la educación parvularia era evidente. A lo largo de todo el país existían jardines infantiles. Luego, en los años setenta el presidente don Eduardo Frei Montalvo creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) a través de la ley N° 17.301. La JUNJI funciona hasta el día de hoy en Chile y en la década del setenta llegó a atender a más de cincuenta mil niños del sector más pobre de la población. Más adelante todas las universidades fueron incorporando a sus carreras la formación de Técnicos de Educación Parvularia e impulsaron programas de educación en los diferentes niveles. Durante los años ochenta surgieron otras formas de encauzar la educación preescolar alternativas a las oficiales en los sectores más proletarizados y marginados por la dictadura de Pinochet y la aplicación de un sistema económico sumamente excluyente. Fue el momento en que muchas ONGs, Organismos No Gubernamentales, tuvieron participación en la implementación de jardines infantiles situados en las distintas poblaciones.

Tras la llegada de la democracia después del plebiscito de 1988 donde fue derrotado Pinochet, mediante el voto ciudadano, las cosas comenzaron lentamente a tomar otro sentido y las políticas públicas relacionadas con la participación social pusieron énfasis en proyectos educativos en general, donde la educación preescolar también se vio beneficiada con nuevos recursos. A comienzos de los años noventa del siglo XX la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad funcionó como entidad de carácter privado dependiente del Ministerio del Interior para luego pasar a ser *Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor*, INTEGRA. Esta fundación implementó un ambicioso proyecto educativo relacionado con los niños menores de siete años y realizó convenios con la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, con universidades e incluso con la UNICEF.

Actualmente la educación parvularia en Chile tiene una amplia cobertura tanto a través del Estado como del sector privado. Cada establecimiento lo hace “*de acuerdo a sus fuentes de financiamiento, modalidades curriculares, instituciones y programas que las desarrollan y tipo de dependencia, ya sea Estatal, Municipal o Particular*” (Ministerio de Educación, 2001: 31.). Muchos centros municipales y particulares reciben además subvención del Estado. Otros particulares sólo son financiados con recursos privados y los financiados por el Estado corresponden a los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación directamente, más los dependientes de la JUNJI e INTEGRA, instituciones ya mencionadas.

## **VI.- El papel de la mujer como maestras de Kindergarten**

No se podría dejar de mencionar algunas palabras acerca de una cuestión de género. La tarea de convertirse en educadoras de párvulos o maestras de Kindergarten fue asumida desde un principio por mujeres. Lo que tiene mucho sentido desde el punto de vista maternal. En el fondo, la educadora de párvulos cumple también la función de una madre -una *mamadre* como decía el poeta Pablo Neruda-. El período de transición entre el hogar y la vida escolar es un período determinante. Lo mismo que la socialización del niño y protección del niño, y quién mejor que una mujer para cumplir aquellos objetivos de orientación. Definitivamente, guardando todas las proporciones del caso, la parvularia es una extensión de la madre.

## **VII.- Conclusiones**

La educación de los niños en la etapa preescolar, para obtener buenos resultados en una sociedad donde la vorágine de los conocimientos, y el desarrollo tecnológico no se detiene, debe ser un complemento, en constante aprendizaje y desarrollo, entre la enseñanza del hogar y los conocimientos profesionales entregados por los educadores de los Kindergarten actuales o jardines infantiles. Por las razones ya expresadas el papel de las maestras de Kindergarten siguen más vigentes que nunca.

## Referencias Bibliográficas

- CAICEO, Jaime (2010). *Estado, Igreja e Educação. O Mundo Ibero-Americano nos Séculos XIX e XX*. Capítulo XI. Campinas, SP: Editora Alínea.
- CERDA, Leonor (2007). *Un siglo de educación parvularia en Chile. Un vistazo a su historia y desarrollo*. Curicó: Editorial Mataquito.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). *La educación parvularia en Chile*. Serie educación parvularia. Aportes a la reflexión y a la acción. Volumen 1.7. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- PERALTA, María Victoria (2006). *Cien Años del primer kindergarten fiscal chileno*. Santiago de Chile: Universidad Central.
- ROJAS, Jorge (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles -JUNJI-.
- ROJAS, Jorge. *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Ariadna, 2004.
- VIAL, Gonzalo (1991). *Historia de Chile: 1891-1973*. Vol. I, Santiago de Chile: Ed. Santillana.

## **Los Maestros en el ojo del huracán Guerra Civil y Franquismo**

### **Teachers in the eye of storm Civil War and Franco's regime**

---

**Jesús Gutiérrez Flores**  
**Asociación Investigadores e Historiadores  
de la Guerra Civil y el Franquismo (Cantabria)**

#### **Resumen**

El debate sobre la educación ha sido y sigue siendo el objeto de debate que ha recorrido la Historia de España contemporánea. La mayor apuesta por la educación se centra en los años de la Segunda República. El objetivo era conseguir a través de la formación un país más culto, más moderno y europeo.

Pero esta visión tan loable de la educación se hacía a costa de la prohibición de la enseñanza de las órdenes religiosas.

El franquismo arroja la culpa de los males del país a la enseñanza impartida por los maestros republicanos a los que considera disolventes y contaminados por ideas perniciosas importadas del extranjero.

#### **Palabras clave**

Represión, maestros, educación, II República, franquismo, Guerra Civil, Cantabria.

#### **Abstract**

The debate over education has been and remains a controversial subject that has travelled through the contemporary history of Spain. The greater commitment to education is found on the years of the Second Republic. The goal was to get a more cultured and more modern and European country thanks to an important bet on education.

But this laudable vision of education was done at the expense of the prohibition of the teaching by people belonging to religious orders. For that reason, in Franco's regime the blame for the country's troubles is put on the education provided by the Republican teachers who were considered impregnated by pernicious ideas imported from abroad.

#### **Key words**

Repression, schoolteachers, education, Second Republic, Franco's regime, Civil War, Cantabria.

## Introducción

El debate sobre la educación ha sido y sigue siendo el caballo de batalla que ha recorrido la Historia de España contemporánea sin haber conseguido aún una solución definitiva, persistiendo todavía en nuestros días como asignatura pendiente. La mayor apuesta por la educación se centra en los años de la Segunda República, llamada por ello la República de los maestros. El objetivo era conseguir a través de la formación un país más culto, más moderno y europeo. Nunca los maestros tuvieron mayor reconocimiento social y político y fueron figuras de referencia en los pueblos y aldeas. En Cantabria como en el resto de España se crearon 197 escuelas en los dos primeros años 1931-1932, se fundaron los Institutos de Torrelavega, Reinosa, Santoña y un segundo Instituto en Santander: el Menéndez Pelayo, que tuvo corta vida debido a las veleidades y las tensiones políticas, también se creó la Universidad Internacional de Verano y otras iniciativas de extensión de la cultura como las misiones pedagógicas (Valderredible), la presencia en Cantabria de la Barraca de García Lorca y la fundación de bibliotecas populares en diversos lugares de la provincia.

Los profesores de Instituto eran figuras de primer orden en sus especialidades. En el caso de Cantabria recordamos a Gerardo Diego, a Jesús Carballo, a Luís Alaejos, a Mariano Coello, a Luís Curiel Curiel, a Ricardo Bernardo, a Ernesto Jiménez Navarro y otros muchos impartiendo sus clases en el Instituto de Santa Clara de Santander y en las localidades de Reinosa, Torrelavega y Santoña. La educación se convirtió en un deseo popular y en un bien preciado. Muchos de estos docentes se sintieron agradecidos a la República porque ésta dignificó su trabajo y elevó la profesión a la categoría de noble y ejemplar con una función casi sagrada y similar a la que hasta entonces había tenido la de sacerdote. En estas líneas se recogen biografías de maestros que ejercieron su republicanismo con celo misionero, ilustradas con testimonios orales de antiguos alumnos agradecidos a aquellos héroes que con 50 alumnos por clase obtuvieron una formación que marcó sus vidas en el aspecto personal, afectivo y educativo.

Pero esta visión tan loable de la educación se hacía a costa de la prohibición de la enseñanza de las órdenes religiosas. Ningún gobierno europeo se había atrevido a tanto, en principio porque la enseñanza laica se había implantado en políticas de medio y largo plazo cuando no de una revolución inicial como fue el caso de Francia. La Segunda República fue en este sentido idealista, ambiciosa y radical (radical en el sentido de reformas extremas) sin sopesar las resistencias que tenía en su contra en el seno de una crisis económica, política y social, en definitiva, la crisis de la democracia de los difíciles años 30. Una cosa eran los deseos republicanos y otra la realidad. Las intenciones de la República chocaron con una situación tozuda. Aquí nos podemos preguntar si la política es el arte de lo posible (Bismarck y Leibniz), si es hacer posible lo necesario (Maurras) o simplemente si la política es hacer lo que te dejan hacer. Quizás a la vista de los acontecimientos, podríamos repetir la frase del príncipe Salina en el Gatopardo de Lampedusa de que algo debe cambiar para que todo siga igual.

Parece que ninguna de estas máximas orientó la política republicana en el cierre de colegios en manos de religiosos. Se produjeron manifestaciones contrarias y disturbios que recorrieron la

geografía española y por ende la geografía cántabra. Los intereses en conflicto entre enseñanza pública y privada llegan a una confrontación violenta y virulenta durante la guerra civil. La sublevación militar del 18 de julio de 1936 produjo el hundimiento del poder del Estado (la policía, los jueces, el ejército dejaron de existir como autoridad) y el país se sumió en una guerra civil que todos, incluidos los sublevados, esperaban que durase 15 días y que al final duró tres años.

En el territorio dominado por los republicanos, como fue el caso de Cantabria durante once meses, se improvisaron una serie de organismos como los comités y las juntas de defensa cuya consigna fue hacer frente a los sublevados con todos los medios a su alcance y cuyos resultados son ya conocidos. Es fácil imaginar en este ambiente de revolución el frenesí colectivo de elementos improvisados que entendían la represión de la retaguardia como orgía sangrienta contra el enemigo al que a la vez temían, odiaban o imitaban por contagio de lo que sucedía en el otro bando. Como resultado de la represión del bando republicano resultaron muertos 9 maestros y 27 religiosos : 6 agustinos, 2 salesianos y 1 capuchino de Santander; 7 claretianos de Castro Urdiales y otros 2 de San Vicente de la Barquera; 5 escolapios de Villacarriedo; y 4 maristas de Cabezón de la Sal dedicados a la enseñanza que perecieron en diferentes episodios (detenciones, las matanzas del barco Alfonso Pérez, traslados, o “paseos” a secas) a manos de fanáticos y desalmados sin haber cometido otro delito que tener una ideología diferente o profesar una religión. Poco a poco se reestructura y normaliza la vida política y militar para hacer frente de forma organizada al ejército sublevado. La enseñanza se convierte en el centro de las necesidades bélicas y objeto del control ideológico más estricto. En este sentido se inician las tareas de depuración de los maestros derechistas y que en el caso de Cantabria afecta a la mitad de la plantilla, unos 550 maestros de un total de algo más de 1.145 maestros repartidos por la geografía de la entonces provincia de Santander. La cifra demuestra la composición ideológica de un cuerpo dividido y fragmentado en dos mitades prácticamente iguales, al 50 por ciento en cada bando.

## Represión republicana

Como ejemplo de esta represión citaremos el caso de los Escolapios de Villacarriedo. El 15 de agosto de 1936 los escolapios de Villacarriedo fueron detenidos y conducidos a Santander en un autobús. El edificio fue incautado por el Frente Popular de Villacarriedo, para dar albergue a los refugiados palentinos de la zona de Barruelo de Santullán. Los escolapios detenidos, fueron puestos en libertad al poco tiempo, pero ya no volvieron a Villacarriedo. Tres de ellos -Sinesio Fernández Cuesta, Natalio Sainz González, y Claudio Sedano Peña- fueron detenidos de nuevo el 10 de diciembre de 1936, les condujeron a la checa de Neila, donde permanecieron durante 48 horas y el 12 de diciembre les sacaron y les echaron al mar. Otro de los hermanos, Alfredo Parte Saiz, tras la expulsión de agosto se había refugiado en casa de unos familiares en La Concha de Villaescusa. Allí fue nuevamente detenido el 18 de noviembre, y le encarcelaron en el barco-prisión “Alfonso Pérez”, allí resultó asesinado en la masacre del 27 de diciembre. Por su parte Jacinto Morgante Martín, no se encontraba en el Colegio de Villacarriedo al estallar la guerra, sino en su pueblo natal, Nuño Gómez (Toledo). Detenido en casa de sus padres el 15 de agosto de 1936, se lo llevaron y no se volvió a saber más de él. A estos 5 escolapios del Colegio de Villacarriedo podríamos añadir un sexto que había sido alumno del mismo y era profesor del Cole-

gio de Linares (Jaén), el padre Inocencio Campo Saiz, de 48 años. El inicio de la contienda le sorprendió de vacaciones en su pueblo natal, Allén del Hoyo (Valderredible), de allí pasó a Montejo de Bricia (Burgos), donde fue detenido el 10 de diciembre y conducido a Arijá (Burgos), de donde desapareció. Su cadáver fue encontrado el 25 de enero de 1937 a orillas del río Besaya, cerca de Somahoz (Los Corrales de Buelna), muerto por disparos unas horas antes.

## La represión franquista

El franquismo arroja la culpa de los males del país a la enseñanza impartida por los maestros republicanos a los que considera disolventes y contaminados por ideas perniciosas importadas del extranjero. En consecuencia, las medidas serán implacables y crueles. A la represión entendida como eliminación física mediante los fusilamientos y “paseos”, o por razón del sufrimiento carcelario (40 maestros fueron víctimas de estas tres circunstancias), se añaden otros 40 maestros que fueron encarcelados con penas entre los 20 y 30 años), y la depuración que afectó a 187 docentes en forma de expulsión del cuerpo de Magisterio, traslados fuera o dentro de la provincia, suspensión de empleo y sueldo despojándoles de su forma tradicional de ganarse la vida con el estigma de “rojo” tan pródigo en aquellos años durante un tiempo terrible de pan negro y piojo verde en el que ya escaseaba de todo y la miseria era absoluta.

La represión franquista no hacía ninguna concesión: en algunos casos se perpetúa en el tiempo – dura todo el tiempo de la dictadura hasta la muerte del dictador en el año 1975- y engloba a un arco amplio que abarca desde los liberales más moderados, entre ellos, a maestros católicos socialmente comprometidos, a maestros librepensadores ajenos a cualquier proceso político, hasta los maestros comprometidos con la izquierda moderada o radical. Nos centraremos en algunas reseñas biográficas para ilustrar el trauma de este proceso que situaba a los maestros inmersos en el torbellino español entre la espada y la pared. Algunos de estos maestros merecerían una monografía por la riqueza de su experiencia vital a veces truncada en sus años más jóvenes.

Los tribunales de los consejos de guerra venían con consignas claras: eliminar a los responsables políticos y militares involucrándoles en delitos de sangre como responsables morales o personales aunque no hubieran tenido ninguna participación en hechos de sangre, con lo cual se mandaba al paredón a centenares de inocentes simplemente porque pasaban por allí (como ocurrió con el incendio de Potes).

Los expedientes de depuración apartaban a los maestros por acusaciones tan inverosímiles como llevarse mal con el párroco, cantar *La Internacional*, decir a los niños que el hombre procedía del mono o leer el *Heraldo de Madrid*, una especie de *El País* actual.

A continuación repasamos algunas de las biografías con la suerte de estos maestros:

**Bravo Quesada, Francisco:** era profesor auxiliar de la Escuela de Trabajo y presidente de la Asociación de Peritos y Técnicos Industriales, ofreciendo sus servicios como alférez provisional de milicias para combatir en el primer embrión del Ejército Republicano de Santander. Demostró grandes dotes militares y pronto ascendió en la escala de mando. A partir de abril de 1937 mandó con el grado de mayor la Brigada 9ª de la 2ª División en el sector de Mataporquera y después

alcanzó el mando de la 2ª División, luego División 53 del XV Cuerpo de Ejército del Norte con su cuartel general emplazado en el sector de Valdebezana (Burgos). Tras el ataque franquista a Santander, sus fuerzas quedaron embolsadas en la zona, pero logró salir del cerco y pasar a Asturias donde fue nombrado jefe de la Agrupación de Puertos de León. Pasó a zona leal a través de Francia y en Barcelona alcanzó el grado de comandante diplomado de Estado Mayor en julio de 1938. Estuvo al frente, junto con Victorio Gastán Guillén, de la 25ª División del XVII Cuerpo de Ejército. Creemos que salió al exilio en Francia y de ahí pasó a algún país latinoamericano probablemente Santo Domingo. (CDMH, Serie Militar, núm. 623 y Gijón “G”-8 y biografía en Internet de Victorio Gastán Guillén).

**Carrasco Zapatero, José:** era natural de Huesca y maestro de Llano – Sovilla (municipio de San Felices de Buelna), estaba soltero y vivía con su madre “Doña Emilia”, y se recuerda que se bañaba todos los días en un pozón del río. Tenía 31 años cuando sufrió un primer Consejo de Guerra en Santander el 22 de noviembre de 1937. Los informes del alcalde, Guardia Civil, párroco y vecindario derechista señalan que era de ideas izquierdistas, pero se le tenía por buen maestro. Se le acusaba además de haber dado clase en las escuelas nacionales instaladas, tras su expropiación por los republicanos, en el convento de las Monjas Terciarias. Y nos preguntamos ¿Qué otra cosa iba a hacer alguien que no lo ha decidido y se ve obligado? También interviene en su favor el concejal Marcelino González Linares afirmando que el docente era religioso y afecto al Movimiento Nacional. Este testimonio le debió de encantar, más que por los resultados que fueron terribles, por proceder de personas de bien, que desafiando a la presión del momento son capaces de quitar hierro a las acusaciones y apiadarse de los perseguidos.

El consejo de guerra le condenó a 12 años de inhabilitación. No acabarían ahí las desventuras del maestro que se enfrenta a un expediente de depuración del Magisterio en el que se pide su baja en el escalafón.

En el pliego de descargos ante la Comisión Depuradora achaca su mala suerte a la envidia de ¿posibles compañeros competidores? y a la ingratitud de algunos vecinos. No entiende cómo los informes de la Inspección eran magníficos hace poco más de dos años y ahora la misma inspectora no los reconoce. Por ello declara titulando con mayúsculas:

“LA ENVIDIA Y LA MALA INTENCIÓN PRETENDEN DESGRACIARME; HECHOS Y VERDADES.”

“He sido y seguiré siendo un hombre honrado, riguroso cumplidor de sus deberes y entusiasta de la Paz, la Justicia y el Orden. Soy, en una palabra, un hombre de conciencia sana que siempre obró lo mejor que pudo y supo. Me he gastado alegremente con los hijos de los demás, sembrando bienes y hasta la fecha, recogiendo ingratitudes, desengaños, crueldades. Ese es mi sino.

Pueden testimoniar lo que antecede, los que han sido mis discípulos, los padres de los mismos, las personas que conmigo hayan tenido sincera intimidad (pocas por cierto) las autoridades con quienes he convivido, aquellos que me conocieron a través de un asunto económico... Véanse los informes de la inspección emitido el último el 30 de abril de 1935 por la inspectora Doña Dolores Carretero que fue perseguida y me parece que destituida por los marxistas- examínense mis costumbres, mi repugnancia a

las tabernas, juegos prohibidos y sitios de mala nota, descúbranse mis virtudes ya que los vicios en mí no caben.

Yo nunca fui político, ni me deje manejar caprichosamente por la política. La instrucción más correcta y la educación más moral fueron el lema de la escuela. De política nada. Sólo he votado una vez en mi vida. Nadie, repito, nadie, más que yo, sabe para quién voté. Nunca intenté siquiera hacer la más mínima propaganda, ni redacté, escribí o asesoré nada a nadie respecto a la política.

No sé por qué se me molesta; pues jamás hice mal a nadie, y mi conducta resulta inmaculada ¿Será porque aquí haya gente peor que la mala de otros pueblos? ¿Será porque siento un inmenso y profundo gozo al notar como alborea la Nueva España que nace?...”

A los pocos días, el 26 de noviembre de 1937, tiene que ingresar en el pabellón psiquiátrico por reacción paranoide, según certificaba José María Aldama ¿Tranchuelo?, jefe del servicio de psiquiatría el 18 de diciembre de 1937. Y no es de extrañar el brote de esta enfermedad cuando no entiendes nada de lo que te ocurre y a nadie de los que te rodean.

Tras nuevas denuncias se le somete junto con otros maestros a un nuevo Consejo de Guerra el 6 de junio de 1938 en el que es condenado a 12 años y un día.

Carrasco Zapatero ingresó en la Prisión provincial procedente de Torrelavega aquel 6 de junio de 1938 para someterse al consejo de guerra. Salió en libertad condicional con destierro y fijó su residencia en Alaejos (Valladolid), *“bajo el patrocinio y vigilancia de las Autoridades Locales del pueblo”*, y manifestó que quería terminar con aquella situación *“porque quiero continuar siendo el báculo de mi anciana madre, viuda, de 80 años de edad”*, y también *“porque tengo el sincero afán de ser útil a la Nueva España”*. Sin embargo, la Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración propuso el 7 de julio de 1941 que *“debe ser separado del servicio”*, pidiendo el cumplimiento de los 12 años de inhabilitación que implicaba la condena militar. Finalmente el Juzgado Superior de Revisiones dictaminó el 28 de octubre de 1942 *“separación definitiva y baja en el escalafón”*, noticia que debió recibir poco antes de su muerte, pues falleció en Alaejos el 14 de noviembre de 1942 a consecuencia de una insuficiencia cardiaca con 36 años. Fue conmutado el 25 de enero de 1944. Ya era tarde<sup>1</sup>.

**Cendrero Curiel, Orestes:** nacido en Santa Clara (Cuba) el 9 de septiembre de 1886, era hijo de un oficial del Ejército que regresó a España, residiendo en Burgos donde cursó el Bachillerato, para después licenciarse y doctorarse en Ciencias Naturales por la Universidad de Madrid. Fue profesor de dicha universidad y de la de Oviedo, así como becario de la Estación de Biología Marina de Santander, donde realizó diversos trabajos de investigación. En 1911 ganó por oposición la cátedra de Ciencias Naturales del Instituto de Segunda Enseñanza de Huelva, y desde 1912 ocupó la misma cátedra en el Instituto de Santander, donde ejerció la docencia hasta 1935, cuando se trasladó al Instituto Velázquez de Madrid. En Cantabria realizó investigaciones sobre la Bahía de Santander y otros puntos del litoral, y también se interesó por la Prehistoria, traba-

---

<sup>1</sup> ARMN, causas 1.492/37 y 23.165/38; AGA, caja 32/12.914, expediente 88; GUTIÉRREZ FLORES, p. 572 (libro Cantabria).

jando en las cuevas de Morín (Villaescusa) y San Vitores (Medio Cudeyo). Además de por su labor docente e investigadora en el ámbito de las ciencias naturales, destacó como autor de libros de texto utilizados en distintos niveles educativos de España e Hispanoamérica sobre fisiología, higiene, anatomía, geología, botánica, zoología, etc... Se alejó de la política del Frente Popular y derivó hacia posiciones conservadores. Con el estallido de la guerra civil y para alejarse del conflicto en octubre de 1936 se exilió a Francia, y como el gobierno de Franco le reclamase cuentas pendientes de su pasado izquierdista no pudo volver pasando posteriormente a Cuba, Venezuela y Argentina, donde sobrevivió escribiendo libros de texto y dando conferencias. Sin embargo, en España fue depurado por motivos políticos, ya que aunque no perteneció a partidos políticos, simpatizó con la izquierda y contribuyó al sostenimiento económico del periódico izquierdista montañés “La Región”. En 1939 el Ministerio de Educación Pública prohibió sus obras, que hasta entonces se habían utilizado en institutos, escuelas normales y universidades, señalando uno de sus informes que *“a pesar de su valor pedagógico, no deben ser utilizados como libros de texto”*. Fue multado por el Tribunal de Responsabilidades Políticas con la suma de un millón de pesetas. Falleció en Buenos Aires (Argentina) el 28 de agosto de 1946, pero sus restos fueron trasladados a Santander e inhumados en el cementerio de Ciriego. Tenía 59 años<sup>2</sup>.

**Corada Gutiérrez, Felipe:** Las malas relaciones con el vecindario, con otros maestros o con el párroco eran castigadas con el traslado, como le sucedió al maestro de Quintanilla de Ann (Valderredible), Felipe Corada Gutiérrez, secretario del Sindicato Católico de la Velilla desde hacía casi treinta años. La lucha contra el caciquismo, como mal endémico de Valderredible, contaba en este maestro como uno de sus principales protagonistas. El advenimiento de La República no trajo consigo una ruptura total con el antiguo sistema de clientelas políticas, y el cacique se adaptó a la nueva situación adscribiéndose al Partido Federal de Ruiz Rebollo con el que mantenía, por otra parte, unas excelentes relaciones personales. La impotencia ante tantos años de abusos asistiendo a la mala gestión de la hacienda municipal y a la distribución injusta de las cargas llamadas reparto de utilidades, llevó al maestro a solicitar la ayuda de la prensa de derechas y, ante los oídos sordos de ésta, acudió a la de los radical-socialistas que se establecieron en el Valle y accedieron al poder local. En las elecciones de 1931 y 1933 recomendó el voto para los socialistas y en las de 1936 dejó en libertad a los afiliados del sindicato para que votaran en conciencia a las izquierdas o derechas. Personalmente era un católico ferviente, buen cumplidor de sus deberes profesionales y un modelo de conducta personal. Intentó afiliarse a Acción Popular y constituir un Comité de dicho partido en Valderredible, pero al ser una persona combativa obtuvo la callada por respuesta de una derecha que no veía con buenos ojos las actitudes del maestro.

A comienzos de la guerra, la FAI incautó el domicilio social y el almacén del Sindicato Agrícola instalado en Rocamundo. El maestro con gran riesgo de su vida logró salvar las 80.000 pesetas de los fondos y la documentación de los afiliados. Cuando las Casas Campesinas quisieron insta-

---

<sup>2</sup> Sentencia 1.114 del Tribunal de Responsabilidades Políticas; GONZÁLEZ RUCANDIO, Vicente; y OTROS: *El exilio republicano en Cantabria*. P. 86.

larse en el local, se opuso y consiguió que no lo hiciesen. Aún así, el Frente Popular prefirió no evitarle y le consultaba algunas cuestiones procurando no comprometerle.

Pues bien, es detenido por los franquistas bajo la acusación burda, frecuente, falsa y fácil, de acudir con los niños y proclamar en el entierro de un compañero maestro de Arantiones el 1 de mayo de 1937 vivas a Rusia y mueras al Fascio. Permanece en prisión desde agosto de 1937 hasta el 27 de mayo de 1939 en que es juzgado por un Consejo de Guerra con resultado absolutorio al cabo de casi dos años.

A continuación, la Comisión Depuradora procede a incoar expediente obligándolo a sufrir nuevos trámites burocráticos, con suspensión de empleo y sueldo mientras dura la tramitación, sanción que ya arrastraba desde su detención. Los nuevos informes reiteran las mismas acusaciones fáciles del entierro de Arantiones y de ser dirigente del Frente Popular. Algunos vecinos y el cura a la cabeza piden que no vuelva al pueblo porque dejó en el Valle “desagradable recuerdo” al unirse en 1933 a los socialistas. En realidad, se escondían las enemistades personales que su carácter de luchador había puesto al descubierto. Otros ni siquiera le conocían y hablaban de oídas porque se habían evadido, y los que permanecieron calladamente en dominio republicano emergen a la superficie aprestándose a denunciar una actitud valiente de forma cobarde, calificando sin más su actuación, de pésima y peligrosa. Sólo el informe del sacerdote consiliario del Sindicato y antiguo párroco de Rocamundo, así como la Junta Directiva del Sindicato explican y defienden su postura. El dictamen de la ya por entonces Comisión Superior de Expedientes de Depuración dependiente del Ministerio de Educación Nacional teniendo en cuenta la Ley de 10 de febrero de 1939 le condena a *suspensión de empleo y sueldo por un mes, traslado dentro de la provincia, prohibición de solicitar vacantes durante tres años e inhabilitación para cargos directivos y de confianza en Instituciones culturales y de la Enseñanza*.

**Díez Pérez, Pedro:** nacido en Burgos hacia 1902, hijo de Nemesio Díaz y Leocadia Pérez, era yerno del primer diputado socialista burgalés Luis Labín Besuita, casado con Marina Labín también encarcelada en Burgos. Pedro vivía en Santander en la calle Fernández de Isla, era profesor de Pedagogía, Filosofía y Psicología de la Escuela Normal del Magisterio, y fue director de la misma entre 1932 y 1934. También lideró las Misiones Pedagógicas de la provincia (Valderredible en 1934, y Valderredible y Tresviso en 1935) en colaboración con el profesor Lorenzo Gascón Portero, llevando a cabo una intensa tarea de difusión cultural. Miembro relevante del PSOE, fue candidato a las Cortes por Teruel, y creó y presidió la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de Santander (FETE-UGT), animando las actividades de los estudiantes de la Federación Universitaria Escolar (FUE) de Magisterio. Por último también fue asiduo colaborador del diario izquierdista “La Región”. El inicio de la guerra le sorprendió en Oviedo junto con Juana Sicilia y Margarita Cutanda, también profesoras de la Normal, formando parte de un Tribunal de Cursillos del Magisterio. En la capital ovetense fue detenido por las tropas sublevadas del coronel Aranda el 2 de agosto de 1936 y encarcelado durante unos meses. Finalmente fue condenado a muerte en Cangas del Narcea (Asturias) por el Consejo Permanente de Asturias el 19 de abril de 1937, siendo fusilado en Cangas el 24 de abril de 1937. Aunque su condena a muerte estaba anunciada debido a su significación política, se le acusó de haber redactado una carta relatando la salida de un tren de mineros asturianos hacia Madrid en los primeros días de la guerra, la cual

terminaba con las expresiones “Viva la dinamita y viva la República”. Tenía 34 años, y dejaba viuda y 3 hijas<sup>3</sup>. Otro hermano llamado Luí́s Díez Pérez, concejal y diputado provincial de Burgos, socialista de toda la vida y casado con otra hija de Luis Labín llamada Pilar Labín Hidalgo, fue fusilado en Burgos el 1 de septiembre de 1936 en una saca, tras ser detenido el 27 de julio. Otro hermano, el más pequeño llamado Antonio, un joven de 26 años médico del Hospital Provincial fue fusilado en la saca del 1 de septiembre que tuvo lugar en la cárcel de Burgos junto a dos hermanos de Pilar llamados Luciano y Próspero. El último dejaba mujer y un hijo. La tragedia que se cernió sobre esta familia revistió caracteres de exterminación. Sólo se salvó Luis Labín Besuita que le sorprendió el golpe militar en Madrid y fue capturado en esta ciudad al final de la contienda donde fue condenado a 30 años.

**Doalto Calderón, Jesús María:** Nació el 1 de julio de 1909 en Cohicillos (municipio de Carabantes) donde su padre Diego Do Alto había sido destinado como comandante del puesto de Carabineros. Su madre se llamaba Encarnación Calderón. Al quedar huérfano de padre, ingresó en 1920 en el Colegio de Huérfanos de Carabineros de San Lorenzo del Escorial y prosiguió sus estudios de Magisterio en la Escuela Normal de Madrid. La rebelión militar le sorprende en Islares (Castro Urdiales) donde ejercía como maestro. Estaba afiliado al Partido Comunista y marchó voluntario al frente, liderando a un grupo de milicianos para la búsqueda y captura de varios falangistas castreños escondidos en el monte. Participó en la ofensiva sobre Oviedo donde resultó herido siendo trasladado a Valdecilla para restablecerse de sus heridas. Fue eximido de servicios militares y se le asignó una escuela en el pueblo de Las Presas (municipio de Camargo) donde estuvo cuatro meses, tras los cuales fue de nuevo movilizado como oficial.

Durante la guerra alcanzó sucesivamente los grados de teniente, capitán y comandante mayor y jefe de estudios del Ejército del Norte. De Santander pasó a Asturias y de aquí, tras la caída del frente Norte el 21 de octubre de 1937, pasó a zona leal donde se incorporó como comandante de la 87 Brigada de la División 40 del XX Cuerpo de Ejército, mandado por el coronel Menéndez López en el sector de Teruel. Intervino en los combates del 16 de enero de 1938 para la reconquista republicana de Teruel y en su posterior pérdida. En el avance de los franquistas en Lérida resultó herido gravemente en una pierna el 23 de agosto de 1938.

Tras la caída de Cataluña, pasó a Francia donde fue internado en el campo de concentración de Poitiers y después pasó a residir con su familia en la localidad de Châtellerault. Poco más tarde, fueron acogidos por unos amigos franceses combatientes de Las Brigadas Internacionales, Sibillaud y el profesor Estager, en la ciudad de Tours. En octubre de 1939 tras una denuncia, fue detenido por la policía con la orden de volver a España o ser recluido en el campo de concentración de Saint Cyprien. Eligió el campo donde estuvo desde mediados de octubre hasta el 30 de diciembre de 1939, fecha en la que fue trasladado al campo de concentración de Argelès sur Mer recién inaugurado, por lo que fue uno de sus primeros ocupantes. Aquí sufrió “una temperatura de varios grados bajo cero, durmiendo en una “cuna” cavada en la arena mojada y helada de la playa”, y aquí convive con otros refugiados cántabros, entre ellos el director del Instituto de To-

---

3 ARMN, causa 22 de Asturias; GONZÁLEZ RUCANDIO, p. 94; GUTIÉRREZ FLORES, p. 402 (libro Cantabria).

rrelavega, Enrique Noreña. En Saint Cyprien, fue nombrado jefe de compañía y colabora en el periódico publicado por los exiliados: “*El Altavoz del Campo*” haciéndose cargo de la sección de Humor con el sobrenombre de “El Colaborador Solitario”. Curiosamente, una de sus viñetas se refería al colmo del exiliado que consistía en ser Franco su pesadilla y suspirar por él (en alusión a la moneda francesa y, por extensión, a las carencias materiales de las que carecían los refugiados). Las heridas producidas en la guerra española empeoraron y tras gestiones de una Delegación de Intelectuales y Artistas de la Francia no ocupada, fue trasladado al Hospital Militar de Perpignan donde no pudo ser bien atendido por las cantidades ingentes de refugiados heridos y enfermos en estado crítico que se agolpaban en el establecimiento. Fue reenviado al campo de concentración de Argelès para morir y falleció el 23 de febrero de 1940 con 31 años. Su viuda, Ángeles Gutiérrez Girón, se quedó sola para cuidar a sus tres hijos: Rodolfo, Roberto y Lenin.<sup>4</sup>

**Gutiérrez Díaz, Ángela (“La Andaluza”):** fue una de las maestras políticamente más activas de Cantabria, y estaba considerada por la propaganda franquista como uno de las personas más influyentes de los comités locales en la comarca de Cabezón de la Sal. Era natural de San Fernando (Cádiz), hija de Baldomero Gutiérrez (jándalo, es decir uno de tantos cántabros emigrados a Cádiz y miembro de la familia de los Gutiérrez Cueto, de conocida raigambre montañesa), y de María Díaz González. Ángela era sobrina también de la conocida política socialista y escritora Matilde de la Torre y bisnieta de Cástor Gutiérrez de la Torre, fundador del periódico “*La Abeja Montañesa*” en 1856. Otra tía suya paterna, llamada Aurora Gutiérrez Alonso, le pagó la carrera de Magisterio al quedarse huérfana de padre; llegando a Santander con su madre y hermanos en 1930 donde hizo los cursillos en la Escuela Normal de 1931 a 1933, y aquí entabló una estrecha amistad con las hijas del dirigente republicano Ruiz Rebollo, Encarnación y Filomena. Se afilió al PSOE, daba mítines y conferencias políticas, actuó como apoderada del Frente Popular en las elecciones de febrero de 1936, fundó la Casa del Pueblo en Ucieda durante el gobierno del Frente Popular, cuyo edificio se convirtió al estallar el alzamiento en sede de la Casa Campesina de la UGT. El 28 de julio de 1936 fue nombrada maestra interina de Ruate, a dos kilómetros de Ucieda, con la intención de atender las necesidades educativas del municipio y organizar el Comité, del que se convirtió en secretaria y en alma del mismo, introduciendo dosis de moderación y de racionalidad acordes con su formación. En el comité desempeñó las comisiones de Abastos y Asistencia Social. Como delegada de Abastos tenía la función de repartir los alimentos enviados desde Santander entre los vecinos del pueblo, y como delegada de Asistencia Social se encargó de realojar y atender en el comedor a los refugiados de las provincias vecinas de Palencia y Burgos tomadas por los sublevados. En la declaración indagatoria de su Consejo de Guerra afirma que dimitió en noviembre de 1936 por no estar de acuerdo con “las cuotas que imponía el Frente Popular de Santander y que el pueblo no podía satisfacer”. Después se hizo cargo de un comedor de 25 niños en una cantina escolar en uno de los llamados *Hogar Hijo del Miliciano* habilitados en Santander. A mediados de julio de 1937 es propuesta por la Consejería de Educa-

---

<sup>4</sup> Testimonio y documentos facilitados por su hijo Rodolfo Doalto Gutiérrez que lucha sin descanso por la recuperación de la memoria de su padre.

ción para acompañar a una expedición de niños de la guerra al extranjero que desconocemos llevara a cabo. Ángela Gutiérrez, que sólo tenía 23 años, es detenida por el guardia forestal de Ucieda con el que se encontró accidentalmente en Santander el 3 de septiembre a las 3 de la tarde, y la conduce a la Comisaría de Vigilancia en la que le acusa de ser “una mujer peligrosa que ha tenido a las derechas amedrentadas”. Ingresa en la Prisión Habilitada del Grupo Escolar Ramón Pelayo. Aparecen denuncias de vecinas de Ucieda diciendo que los miembros “del comité... (Entre ellos dos mujeres) sacaron de la iglesia y se llevaron los vasos sagrados, la custodia y los objetos de valor cruzando el pueblo en automóvil desde donde mostraban la custodia dando bendiciones... y paseando puño en alto las sagradas formas...”. Les acompañaba Antonia Gutiérrez, la hermana menor de Ángela, a la que se describe como “roja encarnizada y que se halla en Santander en casa de Bernarda Quirós...”

Llueven las denuncias y Ángela es acusada de tener una radio a la que acudían a escuchar todos los elementos izquierdistas, de requisar la casa Asilo de Ruento para sede del Comité el 23 de julio de 1936, de imponer multas y cuotas mensuales, de fundar el partido de las Juventudes Socialistas Unificadas, de requisar tres radios de vecinos, de influir en la destitución del maestro de Ucieda, Pedro Serna Núñez, del que dijo que era “propagandista acérrimo de las derechas, enemigo peligroso de la República y maestro jesuita” al que le fue requisada una radio, de “desvalijar las iglesias de Ruento, Ucieda y Barcenilla, en unión de Fidel Herrero (alcalde “rojo”), de Maximino González Conde (“El Panadero”), fusilado en Santander y de Balbina Zubiaurre Oslé”, condenada a treinta años.

Los informes añaden que “en su casa se reunía Matilde de la Torre, tía de Ángela, y presidenta del comedor de Asistencia Social..., que declararon “faccioso” al médico Francisco Sanz Ruiz, que rompieron el sagrario y se transportaron las formas de la iglesia de Ucieda y las enseñaban por la ventanilla del coche donde las llevaban haciendo gran burla, que robaron las vinajeras y candelabros de plata, la custodia, la bandeja de oro y el manto de la Virgen del Rosario bordado en oro, que vendieron en Santander”.

Con estas acusaciones en casos similares se habría producido la pena de muerte y la posterior ejecución, pero Ángela se libró afortunadamente. Posiblemente contara con amistades o familiares influyentes que intercedieron por ella, y que las denuncias estuvieran basadas en odios viscerales, en el mito sobredimensionado de una mujer joven de buena familia, activa y formada, y carecieran de todo fundamento. Juzgada en Consejo de Guerra el 25 de septiembre de 1937 fue condenada por auxilio a la rebelión a la pena de 12 años y un día de reclusión, resaltando la sentencia que no la acusan de asesinatos, sólo de privación de libertad de las personas. Como los denunciante siguieran insistiendo, sufrió un nuevo consejo de guerra en 1938 en la que se ratifica la pena impuesta. Fue puesta en libertad el 8 de agosto de 1943 y separada del servicio.

El resto de las personas mencionadas fue juzgado en la localidad de Terán (Cabuérniga) el 18 de noviembre de 1937 en consejo de guerra contra Manuel Gutiérrez Conde y veinte procesados más. Entre ellos se encontraban Rosa Jiménez Iguacen y Balbina Zubiaurre Oslé, que formaban parte del control obrero de una fábrica de alpargatas en Cabezón de la Sal, y que fueron condenadas a cadena perpetua. En esta causa se interrogó en las diligencias previas a Antonia, la hermana de Ángela, que sólo contaba con 13 años y a la que se acusaba de ser una “roja encarniza-

da” negando las acusaciones que pesaban sobre ella y su hermana, respecto al escarnio de objetos religiosos. El Tribunal Militar dictaminó que la adolescente fuera entregada a su madre para que la corrija y vigile. Parece ser que Ángela fue muy perseguida en posguerra, dedicándose a impartir clases particulares en su domicilio, muriendo todavía joven al principio de la década de los 40, enterrada con nocturnidad y sin cura, sin poder confirmar este último dato, obtenido por una fuente oral. Una cortina de silencio y un muro de ocultación rodearon y aún envuelven su figura<sup>5</sup>.

**Lucas, Gregorio:** Nació en Cuenca, el 24 de Diciembre de 1899. Tras cursar estudios de Segunda Enseñanza fue becado para estudiar magisterio en la Escuela Normal de Granada con el entonces prestigioso pedagogo Padre Manjón (Escuelas Ave María) y obtiene el título con 18 años (28 de Junio de 1918). Antes de casarse con la que sería mi abuela Guadalupe, también maestra, debió de ejercer por distintos lugares, y es en estos años cuando toma contacto con grupos políticos de izquierda, hasta que finalmente se afilia al PCE (yo creo que cuando estaba en Madrid). No se sabe mucho de estas andanzas, ni el grado de implicación en el Partido. Parece que acompañó a Dolores Ibarruri en un mitin en Santander y que en el verano de 1936, cuando un grupo de milicianos irrumpe en los chalets de la Tierruca, en la casa de un vecino con fama de Falangista para darle “el paseo”, él intervino y algo les dijo que les hizo desistir. Nunca dio explicaciones. Hay que tener en cuenta que su esposa era de una familia tradicional y de derechas.

A Santander llega hacia 1927 y fue director de la escuela de Los Corrales de Buelna. Cuando Santander es tomado por las fuerzas sublevadas contra la República él se escondió durante dos años, parece ser que en el desván de una casa en Riva, donde su abuela era maestra; también estuvo escondido aquí en Santander. Debió de entregarse en el año 40, cuando pensó que lo peor había pasado, pero fue encarcelado acusado de un delito de rebelión militar y tras un Consejo de Guerra es absuelto y liberado el 15 de Diciembre de 1942.

Para sobrevivir estuvo dando clases particulares en Riva. Al parece recibe bastantes amenazas de palabra y por escrito conminándole a cesar en su actividad, pero hizo caso omiso. De las amenazas (guardamos varias enviadas por Falange) pasan a los hechos, y milagrosamente consigue librarse de una muerte segura cuando es acosado por un grupo de falangistas exaltados. Se resistió el tiempo suficiente hasta que llegó el alcalde del ayuntamiento (Ruesga) que consiguió calmarlos y avisar a la Guardia Civil. Este es el episodio del que guardaba una memoria muy viva, pues fue el quien dio el aviso y creo que mejor ejemplifica la dureza de las circunstancias que les fueron dadas a estos maestros depurados. Fue el día de Santa Ana de 1944.

Intenta ser rehabilitado en varias ocasiones (existe un documento de 1948 que así lo indica). Finalmente se reincorpora el 6 de Noviembre de 1956; estuvo en Ubiarco, más tarde en Liérganes y finalmente en San Cibrián (Bezana) donde se jubila por enfermedad. Murió en 5 de mayo de 1969.

---

<sup>5</sup> ARMN, causas 271/37 y 806/38 de Santander, y causas 2.195 y 2.300 de Terán (Santander); y CDMH, S-CU, legajo 2/24 y legajo 2/29, nº 10.

**Ortega Ruiz, Eugenio:** nacido en la villa marinera de San Vicente de la Barquera el 23 de noviembre de 1913. Era hijo de Eugenio Ortega Oteo, un profesor de Instrucción Pública natural de Robredo de Losa (Junta de Oteo, Burgos), y de Clotilde Ruiz Ballesteros, natural de Castresana (Junta de Oteo, Burgos). Al estallar la Guerra Civil, Eugenio Ortega tenía 22 años y estaba soltero, era vecino de Santander y ejercía como maestro nacional de Muriedas (Camargo). Fue jugador de fútbol del Unión Juventud perteneciente al Centro Católico de Santander y cumplía según los informes del Consejo de Guerra con sus deberes religiosos. Se afilió a la FETE-UGT en noviembre de 1935 y se enroló en las milicias. A pesar de su juventud, fue nombrado comandante de un batallón de la CNT, siendo posteriormente acusado injustamente de la quema de Potes el 31 de agosto de 1937 perpetrado por las tropas republicanas en retirada, más concretamente por milicianos asturianos. La declaración de uno de los testigos del consejo de guerra, maestro como él y subordinado militar suyo llamado Antonio Pinedo Murga, aseveraba que contestó al jefe de la Brigada, Cecilio San Emeterio que “le repugnaban esos métodos de sangre y fuego, por lo que recibió insultos del jefe de la Brigada y hasta ser tachado de fascista”. Su nombre apareció en el Boletín Oficial de la Provincia de Santander el 15 de octubre de 1937 como maestro que no había solicitado su reposición en el cargo, lo que induce a pensar que todavía se encontraba huido. Debió ser detenido a la caída de Asturias el 14 de noviembre de 1937 ingresando en el campo de prisioneros de La Magdalena, y después ingresó sucesivamente en las Oblatas y Prisión Provincial de Santander, siendo fusilado en el cementerio de Ciriego el 21 de junio de 1938, con sólo 24 años de edad, a pesar de los testigos que adujeron su comportamiento ejemplar de protección a las personas de diferente ideología. Testigos que eran compañeros de cárcel alegan que oyó la sentencia de muerte con total serenidad, que lió un cigarrillo y escribió una carta de despedida a su madre.

**Ramírez, Ramón Félix (Ramonín):** oculto en Vegadeo (Asturias), natural de Alcolea de Calatrava (Ciudad Real), tenía 25 años, estaba casado, y regentaba la escuela de Orzales. En el expediente del Consejo de Guerra veremos la especial inquina de las acusaciones contra este maestro que ocupó cargos de responsabilidad en el bando republicano. Se buscó por todos los medios criminalizar su actuación como jefe de una unidad de policías dedicados a la represión de las evasiones en la comarca de Ontaneda. En su declaración dice que el pueblo donde ejercía, se encontraba en zona de guerra por estar enclavado en las inmediaciones del campo de aviación. Fue llamado por la Comisión de Cultura en septiembre de 1936 para seleccionar libros con destino a la biblioteca del Frente Popular hasta diciembre del 36 en que fue destinado al frente en el sector de Ontaneda con el grado de teniente al mando del servicio de enlace del Estado Mayor, hasta la entrada de tropas “nacionales” en la que evacuó a Comillas y se refugió en la casa de Rodríguez de Castro en Comillas para trasladarse poco después a Santander donde permaneció 20 o 25 días en el domicilio de una amiga de su esposa. Desde Santander viajó hasta Lugo por ferrocarril y de allí se desplazó a Vegadeo en una camioneta particular presentándose a una tía suya superiora en el Hospital de Grado donde le facilitaron un certificado de hallarse enfermo, hasta que el director médico le reconoció y le entregó a la Comandancia Militar de Vegadeo.

Se piden informes y se recogen entre otros los del alcalde de Campoo de Yuso (en este municipio sólo mataron a un cura el día de la retirada republicana el 16 de agosto) que saludó a los milicianos pensando que eran los franquistas) que señala que “en este término municipal realizó muchos atropellos; detuvo a diversas personas que fueron encarceladas; saqueó y requisó objetos

de valor de distintos domicilios, era el consejero del Comité a quienes animaba a cometer todo tipo de tropelías y se le considera como uno de los elementos más peligrosos de cuantos existieron bajo la dominación marxista:..”

La Guardia Civil se reitera en sus antecedentes a los que califica de “malísimos, que asesinó a varias personas sin poder precisar nombres, ni fechas...” (Es decir, sin probar nada)

La Jefatura Superior de Policía de Santander dice que era “un individuo destacadísimo por sus ideas extremistas relacionado con el célebre asesino Neila, a cuya policía perteneció, y con Francisco Noreña, a la sazón comisario político de la flota republicana del Norte.

Y el informe añade que “a su cargo ha corrido la incautación de conventos, iglesias y congregaciones religiosas...; de la Iglesia de Santa Lucía quitó las imágenes de santos de los altares, así como del convento de Religiosas Bernardas, de la Academia Internado Femenino (Teresianas) en el Paseo Menéndez Pelayo, de las Iglesias de Limpias..., incautándose de los conventos de los Sagrados Corazones, Capuchinos y de las Hermanitas de los Pobres.

Con Neila participó en “la incautación de bienes que el Obispado tenía en el Banco Mercantil, amenazó de muerte a la representante de la Directora de las Teresianas... que le calificaba de sujeto hablador, muy impulsivo, muy peligroso... Como agravante señala que se casó durante el dominio rojo... Que se vanagloriaba que podía poner en libertad al obispo, pero que no lo hacía porque era un sinvergüenza que había de dar para el pelo...” (El obispo Eugenio Trecu salió a Bilbao disfrazado y salvó su vida). “Mortificador en sus frases y de violenta expresión”, añadía el informe. A las Bernardas les dijo que a las que fuesen de Bilbao les proporcionaría el viaje a sus respectivos lugares y ante una de las religiosas que quería ir a Burgos, reaccionó de forma inesperada: se indignó y lanzó frases injuriosas contra los obispos de Santander y Burgos. Los denunciadores y declarantes afirman que dijo: “Si mis padres supieran lo que he hecho hoy” refiriéndose a su familia de derechas y buenos católicos. Sobre la tía religiosa en Asturias decían que afirmó que “iba a marchar allí para hacerla mártir...”. Como vemos en estas declaraciones a ciertas personas les facilitaba la evasión y las acusaciones tienen un tono malediciente.

El informe de Falange expresa que detuvo a “Teresa del Olmo de Fernández, Beatriz del Olmo Madrazo, Julián Braun de la Pedrosa, Luis Braun del Olmo, Miguel del Olmo González, Marcelino Lagarreta Martínez, Jesús del Campo y otros... casi todos de Luena”. En el Bar La Montaña “este sujeto manifestó que llevaba matadas más de 20 personas. La policía que estaba a las órdenes de este sujeto detuvo en la cueva de Vejorís a Agustín Huidobro, y otros cuyos cadáveres fueron hallados el 26 de octubre de 1937 junto al cementerio de Ontaneda... Se trata de un elemento de instintos criminales, capaz de cometer las mayores y más repugnantes atrocidades...” Según la versión oficial, estas muertes fueron producidas por milicianos asturianos en retirada.

Testifica un vecino de San Vicente de Toranzo, comerciante, en cuya casa se alojaron por orden del Frente Popular “varios policías rojos, entre ellos Ramón Félix que salía por las noches con una pistola ametralladora y que le acompañaba otro llamado Valero, un pistolero que era también maestro en Reinosa... Testifican varios vecinos de San Vicente de Toranzo, donde Ramón era teniente de Investigación y Vigilancia, con el fin de evitar las evasiones a zona nacional que “a una mujer implicada en una red de evasiones se dirigió a ella diciendo a otro “pásala por la piedra” cuando estaba detenida... que detuvo al capitán Antonio Morales, a la mujer del capitán de la Guardia Civil Víctor Marchante Olivares (evadido a zona nacional), y a Germán Gutiérrez de

Luenta implicado en evasiones. A la mujer de Marchante y a una niña les llevó al monte La Castañera e hizo un simulacro de fusilamiento si no cantaba donde estaba su marido... La niña quedó traumatizada y enfermó...”

Testifica el director de los Salesianos afirmando que fue detenido por el Ramón y que le insultó sin respeto a su condición sacerdotal. Y le amenazó con darle el “paseo” para pasar después a la Prisión Provincial hasta la liberación de la ciudad. Otras afirmaciones son contradictorias con las versiones anteriores, como las que señalaban que Ramón pasó a mujeres de evadidos a zona nacional. El testimonio de otro vecino de San Miguel de Luenta, un labrador de 60 años, evadido a zona “nacional”, afirma que “a su mujer le mataron los disgustos que le dio este sujeto porque la sacaba al campo y la ponía la pistola al pecho para que confesara el paradero de su marido. El Ramón detenía a soldados derechistas y les bajaba a Ontaneda para tomarles declaración.”

Testifica su tía Sor Vicente Ramírez en Gijón el 21 de abril de 1938, natural de Ciudad Real, religiosa que procedía del Hospital Militar de Leganés señalando que “ejerció mucha influencia sobre él el catedrático de la Universidad Central llamado Piñuela, que el deponente se dirigió al Asilo que ella dirigía en Vegadeo, y no Hospital Militar, que le confesó que no había hecho nada indigno ni manchado el honor de su familia...”

Ramón Félix era licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Central en el curso 35-36, ganó por oposición la escuela de Orzales en noviembre de 1934 por ser maestro nacional. El propio acusado subraya que “en los sucesos del 34 estaba en el servicio militar en el Regimiento de Infantería núm. 6 en Madrid obteniendo una mención honorífica en premio a su comportamiento en aquellos momentos, que nunca militó en partidos políticos, ni sindicatos, que su ideología era liberal, que profesaba ideas religiosas, que su familia era ferviente católica y que se hallaba detenida en zona “roja” en Ciudad Real. Niega los crímenes que se le imputan...” Sin embargo, sabemos que estaba afiliado al PSOE desde 1934.

El joven maestro estaba condenado de antemano. Fue juzgado en Gijón el 26 de abril de 1938 por el Consejo de Guerra número 1 de Asturias junto con otros 7 asturianos, y condenado a muerte junto con tres asturianos llamados Urbano Suárez Suárez, Mariano Sierra Fuego y Faustino Goicoechea Aguirre... En principio, el Consejo de Guerra “teniendo en cuenta la gravedad y trascendencia de los hechos realizados por el procesado llama respetuosamente la atención de la Autoridad Judicial por si estima procedente que la ejecución de la pena impuesta sea ejecutada a garrote vil. Se comunica el enterado de Franco el 26 de abril de 1938. Fue fusilado en Gijón en 1938, a las 8 horas del 29 de abril de aquel año.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> ARMN, Causa 2458/38 de Gijón.

## **Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo.**

### **Bilingual Education Programmes in Cantabria: Foreign Language Mediation in a New Educative Scenario.**

---

**Javier Barbero Andrés.**  
**Universidad de Cantabria.**

#### **Resumen**

La adopción, generalización y consolidación de los Programas de Educación Bilingüe en Cantabria responde a la plena inserción de nuestra Comunidad Autónoma en las derivas educativas que caracterizan el contexto nacional, europeo e internacional. Documentos clave como el Marco Común Europeo de Referencia; herramientas didácticas tan poderosas como el Portfolio Europeo de las Lenguas; y apuestas metodológicas tan innovadoras como el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera hacen que el escenario educativo internacional asuma de manera definitiva el papel de las lenguas extranjeras en general y del inglés en particular como código mediador en el acceso a nuevos contenidos, a nuevas realidades...La pequeña historia de los Programas de Educación Bilingüe en Cantabria constituye un ejemplo muy significativo de adaptación de los grandes pronunciamientos europeos a un contexto regional específico a través de políticas educativas concretas, coherentes y altamente reconocibles.

**Palabras clave o descriptores:** educación bilingüe, sistema educativo, lenguas extranjeras, metodología.

#### **Abstract**

The adoption, generalization and consolidation of bilingual programmes in Cantabria responds to the complete adscription of our Autonomous Community in the Education evolution characteristic of our national, European and international environment. Key documents like the Common European Framework of Reference; powerful tools like the European Language Portfolio; and methodological innovations like Content and Language Integrated Learning assume definitely the new role of foreign languages in general and English in particular as a mediation code to have access to new content and realities...The short history of bilingual programmes in Cantabria is a very significant example of adaptation of the big European decisions into a specific regional context through specific, coherent and highly recognisable Education policy.

**Key words:** bilingual education, Education system, foreign languages, methodology.

## Introducción.

---

Los grandes pronunciamientos educativos de los que somos testigos en la actualidad tratan de conformarse en rumbos que acompañen su devenir a las condiciones sociohistóricas del momento que les toca vivir. En el momento presente, existen a nuestro juicio dos factores claves que confluyen en la Europa de principios del siglo XXI: en primer lugar, el triunfo definitivo de la lengua inglesa como código de comunicación internacional y, en segundo lugar, los esfuerzos denodados de los diferentes países por construir sistemas educativos orientados hacia la inserción de sus alumnos en la llamada sociedad del conocimiento<sup>1</sup>.

España no es una excepción a las derivas señaladas. Junto al escenario estrictamente educativo, los hábitos de la sociedad española están cada vez más globalizados y nuestra lengua también es receptáculo de toda la influencia que ejerce el ámbito anglosajón a través de sus privilegiadas plataformas mediáticas favorecidas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La lengua inglesa, pues, ya no es una realidad ajena a nuestro imaginario colectivo, de tal suerte que su uso en mayor o menor medida se naturaliza en nuestra sociedad y en nuestros modos de vida<sup>2</sup>.

Paralelamente, la publicación del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) supuso la confirmación de las conclusiones a las que se llegó en el congreso intergubernamental celebrado en Rüşchlikon (Suiza) bajo el título: “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”<sup>3</sup>.

Hoy en día no se puede entender ningún proceso de planificación, organización e implementación curricular sin la presencia del MCERL. El documento presenta un ámbito de actuación amplio y flexible pero preciso en el que la enseñanza de segundas lenguas adquiere un carácter definitivamente diferente a los enfoques tradicionalmente aceptados. El Marco establece no solo los principios pedagógicos que subyacen a sus propuestas o los niveles lingüísticos de referencia (denominaciones que han cambiado sustancialmente la forma de tomar referencias en cuanto a la evolución de la dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera) sino que también aborda las condiciones del uso de la lengua y sus usuarios; las competencias que estos han de tener; los procesos de aprendizaje y enseñanza de las segundas lenguas; las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua; la diversificación lingüística y el currículo y, finalmente, la evaluación del proceso de aprendizaje de las segundas lenguas. Como objetivo general, los autores del MCERL siguieron las directrices del Consejo de Europa y su política educativa definiendo que el documento debía actualizar los modos metodológicos de los docentes apostando por un acusado índice de responsabilidad social<sup>4</sup>.

Con unos parámetros tan claramente definidos y, a la vez, tan flexibles en la aplicación de los innumerables contextos educativos europeos, la publicación y difusión del MCERL vinieron acompañadas de la elaboración de un conjunto de herramientas que, en primer lugar, se mostraban perfectamente coherentes con la filosofía educativa del Marco y, en segundo lugar, asumían

la nueva terminología educativa europea con total naturalidad. Son herramientas como *Dialang* (primer sistema de evaluación diagnóstica de lenguas, online y gratuito, creado con el fin de experimentar y validar los descriptores de dominio de la lengua y las escalas de nivel propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia); *Europass* (dossier de documentos que ayuda a los ciudadanos a comunicar de manera clara y sencilla las aptitudes, las titulaciones y certificaciones adquiridas a lo largo de la vida); el Portfolio Europeo de las Lenguas (documento en el que los que están aprendiendo o han aprendido un idioma, ya sea en la Escuela o fuera de ella, pueden guardar su aprendizaje del idioma y sus experiencias culturales); el Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (documento para estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas en formación inicial concebido para reflexionar sobre las destrezas y conocimientos didácticos que se necesitan para enseñar idiomas); *eTwinning* (iniciativa de la Comisión Europea que fomenta la colaboración entre centros educativos europeos mediante el uso de las TIC) y, en términos generales, todas las iniciativas englobadas bajo el nombre genérico de “Programas Europeos” (ver [www.oapee.es](http://www.oapee.es))

---

## Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)

---

“It’s not so much that we’re afraid of change, or so in love with the old ways,  
but it’s the place between we fear....it’s like being in between trapezes”  
(Marilyn Ferguson)



La amplia y flexible propuesta metodológica denominada Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) configura un nuevo escenario educativo donde docentes y discentes han de propiciar dinámicas comunicativas en las que la lengua extranjera se erigen en código medidor en el acceso a contenidos curriculares (fotografía extraída de <http://www.ed.ac.uk>)

La publicación del MCERL ha coincidido en el tiempo con la orientación de la investigación y práctica metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras a tratar

de combinar e integrar lengua y contenido. Dentro del ámbito europeo han surgido enfoques metodológicos como el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE); mientras que en el contexto norteamericano se ha profundizado en propuestas como el denominado Specially Designed Academic Instruction in English (SDAIE), con aplicaciones concretas como Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP).

El AICLE, tendencia mayoritaria en Europa, se plantea como un “paraguas” metodológico que integra un conjunto de actuaciones específicas para contextos educativos donde una lengua extranjera sirve de código mediador en el acceso a contenidos curriculares tradicionalmente adquiridos a través de la lengua materna de los alumnos. Se apuesta, pues, por evolucionar desde la instrucción meramente lingüística a un nuevo marco de actuación que procure que la lengua extranjera, ya conocida y abordada desde los primeros estadios de la educación formal, se aleje de constituir solamente una realidad conceptual que aprender para transformarse en un medio de acceso a otros contenidos de diversa índole. Esta apuesta metodológica se realiza según las ricas experiencias llevadas a cabo por distintos países con distintos contextos plurilingües. En todos ellos, conceptos básicos como la flexibilidad, el aprendizaje significativo, la motivación o la autonomía en un aprendizaje duradero (*lifelong learning*) o la utilización de materiales auténticos (Fernández Fontecha 2001: 219) constituyen un armazón teórico-práctico muy poderoso. Son sistemas educativos como el canadiense, el norteamericano, el galés o el finlandés.

Casi dos décadas han pasado ya desde la creación del acrónimo AICLE (*Content and Language Integrated Learning* – CLIL -, en inglés) y su fundamentación teórico-práctica definida por sus autores en el ya imprescindible volumen *Uncovering CLIL*<sup>5</sup>. Esta definición básica es lo suficientemente amplia y flexible como para establecer unos principios básicos plenamente adaptables a cualquier contexto educativo<sup>6</sup>. Los orígenes teórico-prácticos del AICLE se remontan a los años 60 del siglo XX en el entorno canadiense y su modelo de inmersión lingüística puesto en práctica en Quebec; en el modelo “lengua a través del currículum” (*Language Across the Curriculum*<sup>7</sup>); y la amplísima tradición metodológica encarnada en el así llamado “inglés para fines específicos” (*English for Specific Purposes*<sup>8</sup>) Independientemente de las variaciones de los métodos en origen o de los contextos más o menos específicos sobre los que se formulan, todos ellos comparten el principio básico en virtud del cual la forma lingüística de la lengua extranjera deja de convertirse en un objeto de estudio como tal para transformarse en un modo de acceso a significados de diversos campos, tal y como ocurre en la vida real.

Los objetivos básicos del AICLE se refieren fundamentalmente al enfoque doble que reside en el método. Dalton-Puffer (2008) señala los siguientes: el desarrollo de las destrezas de comunicación; la internacionalización de los procesos de enseñanza/aprendizaje; la creación de escenarios educativos que propicien nuevas perspectivas para el acceso a contenidos; el acceso a la terminología propia de cada tipo de contenido en la lengua extranjera; la mejora global de la competencia lingüística; la potenciación de las destrezas de comunicación oral; la diversificación de métodos y prácticas de aula y el aumento sustancial de la motivación discente.

Estas nuevas formas de hacer han determinado que, en la conjunción de nuevos contenidos y lengua extranjera, los docentes europeos hayan reorientado sus prácticas metodológicas en el aula. El simple hecho de adquirir un determinado contenido a través de la mediación de la lengua

extranjera ha obligado a los docentes a refundar los principios de su práctica, desarrollo y formación profesional. Para la mayoría de los profesores no especialistas que enseñan sus contenidos en la lengua extranjera (Disciplinas No Lingüísticas o DNL), este enfoque metodológico se les ha presentado como una oportunidad y como un reto para cambiar definitivamente viejos hábitos docentes. La extensión del inglés como nueva *lingua franca*, la omnímoda presencia de las TIC en todos los entornos vitales, y la puesta en marcha de propuestas pedagógicas en currículos basados en competencias básicas establecen un escenario en el que el AICLE puede constituir una buena respuesta para muchos profesionales de la Educación.

No faltan, pues, numerosísimos trabajos de investigación que tratan de desgranar las características fundamentales del AICLE junto con las técnicas didácticas más representativas del enfoque. Así, desde la Educación Infantil – Ruiz de Zarobe y Jiménez (2009) y Marsh (2007) - ; pasando por la Educación Primaria - Serra (2008) e Infante (2008) - ; la Educación Secundaria - Alonso (2008) y Whittaker (2011) - hasta la Educación Universitaria - Suárez (2005) o González y Barbero (2013) -, se formulan propuestas metodológicas que se insertan de manera inequívoca en el amplio espectro de prácticas CLIL. Las más generalizadas son las siguientes:

1. La comunicación como objetivo general de toda práctica CLIL.
2. El uso de técnicas de “andamiaje educativo” (del inglés *scaffolding*) como garantía de una correcta progresión en la adquisición de los contenidos y en la lengua precisa para expresarlos (el uso de ayudas visuales se presenta como fundamental en este sentido)
3. La creación y utilización de un corpus léxico especializado por tareas, áreas, materias o módulos.
4. La absoluta conveniencia de la utilización de las TIC en el aula CLIL.
5. La adopción de una metodología centrada en el alumno que posibilite un enfoque lo más práctico posible, de tal suerte que lengua y contenidos respondan a la realidad de los contextos que representan.
6. El concepto de evaluación donde el contenido tenga prioridad sobre la forma sin que ello sea óbice para que se demande una precisión lingüística que haga posible el acceso a los contenidos expresados en la lengua extranjera.
7. La utilización de técnicas y herramientas de evaluación diversas: autoevaluación, co-evaluación, rúbricas, portfolios, etc.
8. La especial relevancia de la repetición y consolidación de lengua y contenidos a través de diferentes formatos.
9. La planificación de la acción educativa para posibilitar su flexibilidad posterior.
10. La oportunidad de la que AICLE dota a los docentes de ser audaces, de buscar nuevas formas y modos de dar clase, de observar el rol docente y discente de distinto modo al tradicional.

No cabe duda de que, independientemente del enfoque metodológico que AICLE propicie en cada contexto, se postula, como característica más relevante y definitoria, un claro cambio en los roles docentes y discentes, derivado de los ya viejos postulados del Enfoque Comunicativo<sup>9</sup>. Se fomenta, pues, la interacción entre los alumnos; se anima al desarrollo del pensamiento crítico; se eligen modelos ilustrativos, contextualizaciones y conexiones directas entre lo que ocurre en el aula y la vida diaria real, con sus situaciones y sus materiales específicos ( Ramos 2011: 156)

Habida cuenta de todos estos pronunciamientos teóricos, no cabe duda de que la adopción del modelo AICLE en los sistemas educativos supone un esfuerzo de adaptación metodológica por parte de docentes y discentes y, cómo no, por parte de las administraciones educativas en Europa, España y Cantabria. En el caso de nuestra Comunidad Autónoma, la introducción de AICLE se acompaña a la creación progresiva de los denominados “Programas de Educación Bilingüe” que en nuestra región se han ido asentando a lo largo de la última década. A través de medidas legislativas e iniciativas de formación del profesorado y alumnado, veremos algunos de los rasgos de la política educativa cántabra reciente que ha convertido al ámbito curricular de las lenguas extranjeras en una prioridad inequívoca en todos los niveles educativos.

---

## Las Lenguas Extranjeras y la política educativa en Cantabria.

---

“Learning and innovation go hand in hand.  
The arrogance of success is to think that what you did yesterday will be sufficient for tomorrow”  
([William Pollard](#))



Impulsado por la Organización de Naciones Unidas en Estados Unidos (UNA-USA) y organizado en Cantabria por la Consejería de Educación y la Fundación Botín, el programa *Global Classrooms* es una iniciativa educativa realmente brillante que trata de focalizar la práctica educativa en la lengua extranjera como código de mediación a otros contenidos. La reproducción del sistema de debates propios de la ONU se traslada a las aulas de Educación Secundaria Obligatoria para abordar los temas de actualidad de más relevancia en el contexto internacional (fotografía extraída de [www.fundacionbotin.org](http://www.fundacionbotin.org))

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo), en su capítulo I sobre los principios y fines de la Educación incluye la capacitación para la comunicación en una o más lenguas extranjeras (LOE 2006: 17164-17165) Más adelante, en su capítulo IV, recoge de forma específica la posibilidad de reconocimiento y apoyo al profesorado que impartan clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingüe (LOE 2006: 17185)

Es en el mismo año de 2006 cuando se publica la Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOE de 10 de

octubre), que trata de focalizar gran parte de la acción educativa de la Comunidad en el ámbito de las Lenguas Extranjeras. En su punto 2.4 el texto legal explicita la necesidad de que las Lenguas Extranjeras también se erijan en código de mediación hacia los contenidos curriculares más diversos a través de la apuesta metodológica específica encarnada por el AICLE<sup>10</sup>.

También 2006 es testigo de la publicación del documento marco en el que se recogen las líneas generales propuestas por la Consejería de Educación para la mejora de la competencia Lectora y el fomento del hábito lector en los Centros educativos de la comunidad autónoma de Cantabria (conocido como Plan Lector). En él se incide nuevamente en un enfoque educativo integrador y global donde, una vez más, las Lenguas Extranjeras adquieren protagonismo también desde el ámbito del fomento de hábitos lectores como garante de mejora del sistema educativo<sup>11</sup>.

La publicación del currículo de Educación Primaria (Decreto 56/2007, de 10 de mayo, BOE de 24 de mayo) y de ESO (Decreto 57/2007, de 10 de mayo, BOE de 25 de mayo) para Cantabria ofrecen la oportunidad a la Administración Educativa de hacer explícita la importancia concedida a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Como caso paradigmático nos encontramos en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria la inclusión de la asignatura optativa de cuarto curso denominada “Taller de Lenguas Extranjeras<sup>12</sup>” También en este pronunciamiento legal la metodología descansa en su totalidad sobre los postulados pedagógicos propios del MCERL.

En lo que respecta a la Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOE de 30 de diciembre), se hace explícita la intención de incluir el AICLE a través de pronunciamientos muy claros, ya que la Consejería de Educación podrá facilitar la impartición de determinadas áreas del currículo en una lengua extranjera, así como desarrollar actuaciones en el marco de la educación plurilingüe y pluricultural. Al mismo tiempo, se reconoce la necesidad urgente de que la formación del profesorado se convierta, precisamente en este ámbito bilingüe, en una de las prioridades de la política educativa autonómica<sup>13</sup>. Una amplísima oferta formativa en las tres escuelas oficiales de idiomas específicamente dirigidas a la formación del profesorado da sentido a este pronunciamiento legislativo con cursos que van desde la formación lingüística en sentido estricto, hasta la formación en los más diversos ámbitos temáticos con la mediación de la lengua extranjera como código de acceso.

En el contexto global de potenciación de las Lenguas Extranjeras desde la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria siempre se ha tenido en cuenta que la participación de auxiliares de conversación en los centros educativos constituye un recurso básico y crucial en la mejora de la competencia comunicativa de nuestros alumnos. Así, nuestra Comunidad Autónoma promulga diversas medidas legislativas que, con carácter anual, procuran dotar al mayor número de centros educativos de auxiliares de conversación a disposición del personal educativo especialista en lengua extranjera y DNL. No faltan los estudios de investigación que avalan esta política educativa, entre otros Caparrós (2010), Gorsuch (2002), Carless (2002) o Castaño (2010)<sup>14</sup>. El primer estudio citado abunda en la doble vertiente que esta dotación de recursos humanos propicia en el aula. Por un lado, los indudables beneficios comunicativos en la lengua extranjera ayudan a los discentes en su aprendizaje y, por otro, los beneficios de índole personal que los alumnos perciben a través de una observación de la realidad facilitada desde un contexto cultural distinto y

diverso. El filtro intercultural ofrece valores añadidos que acompañan a lo estrictamente comunicativo<sup>15</sup>.

Para todo ello, las doce horas semanales de dedicación del auxiliar de conversación combinan la coordinación con su tutor en el centro educativo (profesorado especialista de la lengua extranjera en cuestión) y la atención directa a los alumnos. El rasgo más distintivo de la participación de los auxiliares en nuestros centros es que no son docentes como tales, es decir, su principal aval a la hora de participar en la dinámica de enseñanza-aprendizaje es, precisamente, su lengua materna pero en ningún caso pueden sustituir la presencia y labor del docente. Entre sus funciones principales, han de canalizar un input lingüístico privilegiado para los alumnos; han de realizar labores de asesoría lingüística a docentes; han de procurar la ampliación de conocimientos socioculturales de su país de procedencia; han de colaborar en la preparación y adecuación de materiales; han de tratar de favorecer un ambiente plurilingüe y pluricultural en el centro y, finalmente, han de participar de forma parcial en la evaluación de los alumnos (especialmente en labores de evaluación de destrezas de producción y recepción orales) (Resolución 1 de marzo de 2010: 8963)

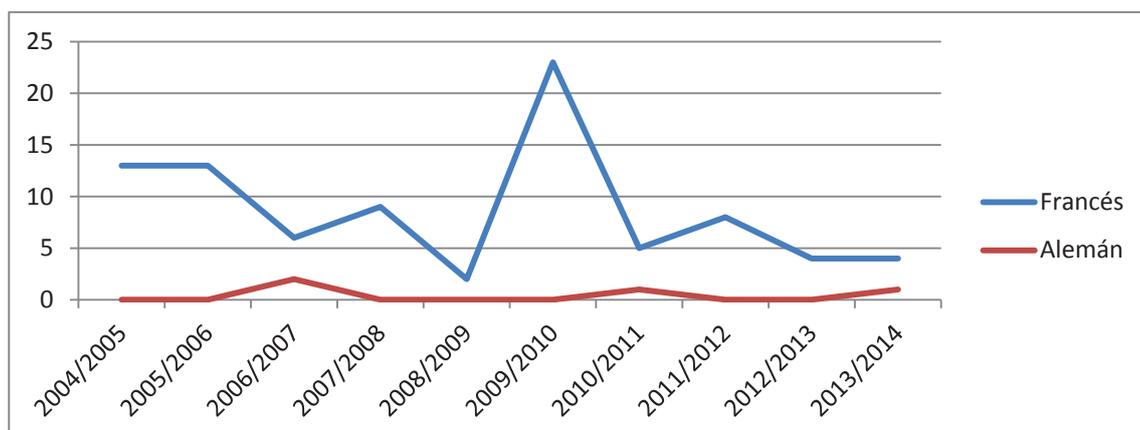
La evolución de la dotación de auxiliares de conversación en Cantabria es francamente notable a través, principalmente de tres vías institucionales: en primer lugar, por un cupo de auxiliares de conversación financiados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD); en segundo lugar, por un cupo de auxiliares financiados por la propia Comunidad Autónoma y, por último, por un montante menor de auxiliares financiados a través de una serie de convocatorias de becas que tratan de combinar la labor de los beneficiarios como auxiliares con el beneficio que se les reporta al ser testigos directos del funcionamiento de la sociedad cántabra y de su sistema educativo<sup>16</sup>.

<b>Auxiliares de conversación</b>		
<b>Curso escolar</b>	<b>Por idiomas y dotación presupuestaria</b>	<b>Número total</b>
<b>2008-2009</b>	Inglés: 9 MECD + 37 Cantabria + 3 becas. Francés: 7 MECD + 18 Cantabria + 2 becas. Alemán: 1 MECD + 3 Cantabria	79
<b>2009-2010</b>	Inglés: 9 MECD + 37 Cantabria + 4 becas. Francés: 7 MECD + 19 Cantabria + 2 becas. Alemán: 1 MECD + 3 Cantabria	81
<b>2010-2011</b>	Inglés: 9 MECD + 42 Cantabria + 5 becas. Francés: 6 MECD + 19 Cantabria + 4 becas. Alemán: 1 MECD + 4 Cantabria	89
<b>2011-2012</b>	Inglés: 10 MECD + 46 Cantabria + 7 becas. Francés: 6 MECD + 21 Cantabria + 4 becas. Alemán: 1 MECD + 4 Cantabria.	96
<b>2012-2013</b>	Inglés: 10 MECD + 61 Cantabria. Francés: 6 MECD + 25 Cantabria. Alemán: 1 MECD + 4 Cantabria.	102
<b>2013-2014</b>	Inglés: 10 MECD + 61 Cantabria. Francés: 6 MECD + 25 Cantabria. Alemán: 1 MECD + 4 Cantabria.	103

Fuente: [www.educantabria.es](http://www.educantabria.es).

Otra de las medidas que inequívocamente configuran un nuevo paisaje educativo en Cantabria tiene que ver con la inclusión, dentro del currículo oficial de la Educación Primaria, de la anticipación de la segunda lengua extranjera en su tercer ciclo<sup>17</sup>. No cabe duda de que, en respuesta a los postulados básicos del MCERL en torno a la promoción del plurilingüismo, la inclusión de esta segunda lengua extranjera propicia no solo el acceso a un nuevo sistema de comunicación, sino que ha de estimular procesos de aprendizaje autónomo que se transfieren desde la primera lengua extranjera a la segunda, dando sentido así a un escenario educativo de un sesgo muy reconocible<sup>18</sup>. Las segundas lenguas extranjeras que se anticipan en Cantabria son el francés y el alemán, con un altísimo número de centros educativos que se acogen a este ámbito específico del currículo (un total de 87 centros anticipan el francés y 4 anticipan el alemán en el curso escolar 2013-2014 con una evolución como la que muestra el siguiente gráfico):

**CENTROS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA  
QUE ANTICIPAN LA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA (2004-2014)**



Fuente: [www.educantabria.es](http://www.educantabria.es)

Otra iniciativa institucional que, a nuestro juicio, marca una diferencia de calidad en nuestro contexto más inmediato es el Programa *Global Classrooms Cantabria*. *Global Classrooms* es un programa de innovación educativa para centros de Educación Secundaria en Cantabria que surge de la iniciativa de UN-USA, la división norteamericana de la Organización de Naciones Unidas (ver [www.unausa.org](http://www.unausa.org)). A través del mismo los alumnos tratan de explorar cuestiones de actualidad de ámbito mundial a través de simulaciones interactivas y materiales curriculares específicos. El programa promueve las destrezas comunicativas, incentiva la curiosidad por cuestiones cruciales para la vida de la población mundial y focaliza su atención en que los alumnos desarrollen las actitudes necesarias para ejercer un sentido de ciudadanía activa. En el origen del programa está el modelo de debate de Naciones Unidas, donde el alumno realiza las funciones propias de un embajador en los debates de los distintos temas propuestos. Con un bagaje de más de seis décadas de duración y más de veinte ciudades en todo el mundo desde su fundación, *Global Classrooms* está presente en Cantabria desde 2008, en un modelo de cooperación institucional entre la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria y la Fundación Botín. En la actualidad son 18 centros de Educación Secundaria con PEB los que integran *Global Classrooms Cantabria*. Los beneficios para nuestros alumnos se nos antojan únicos: el desarrollo del pensamiento crítico; la capacidad de resolución de conflictos, la optimización de las destrezas comunicativas en la lengua extranjera y el acceso a una serie de temas clave de índole mundial que les proporcionan un amplísimo bagaje cultural, amén del desarrollo de una conciencia global que les ayuda a observar la realidad desde perspectivas mucho más amplias que las que les procura su contexto inmediato.

Precisamente la dotación de contextos más amplios de desarrollo y formación de los docentes de Cantabria está en la base de una serie de iniciativas institucionales que han dotado al profesorado de oportunidades para realizar actividades de actualización científico-didáctica en el ámbito de las lenguas extranjeras. Son iniciativas como el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP); el Programa de Apoyo a la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE); los premios a las buenas prácticas educativas en lenguas extranjeras; el Plan de Inmersión Lingüística en Educación Infantil (PIL); los itinerarios formativos para profesorado de centros bilingües; las estan-

cias formativas en el extranjero para el perfeccionamiento lingüístico y metodológico y, por último, la aplicación de pruebas estandarizadas de inglés en toda la Comunidad Autónoma.

En lo relativo al Programa de Aprendizaje Permanente, desarrollado entre los años 2007 y 2013, el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE) ha puesto a disposición del profesorado de toda España actividades formativas en distintos formatos de las que se ha beneficiado un altísimo número de profesores cántabros. El objetivo básico del programa es facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos que participan, de forma que se conviertan en una referencia de calidad en el mundo. Bajo el oficioso nombre de “programas europeos” el PAP se han convertido, efectivamente, en una referencia formativa con subprogramas tan prestigiosos como *Comenius*, *Grundtvig*, *Leonardo Da Vinci* o *Erasmus*. Es en este año 2014 donde se abre una nueva ventana formativa para todos los docentes europeos, encarnada en el nuevo programa *Erasmus+* (2014-2020) que, manteniendo el espíritu del antiguo PAP, ofrece algunas novedades organizativas y de financiación que, sin embargo, sirven a los mismos objetivos generales del PAP.

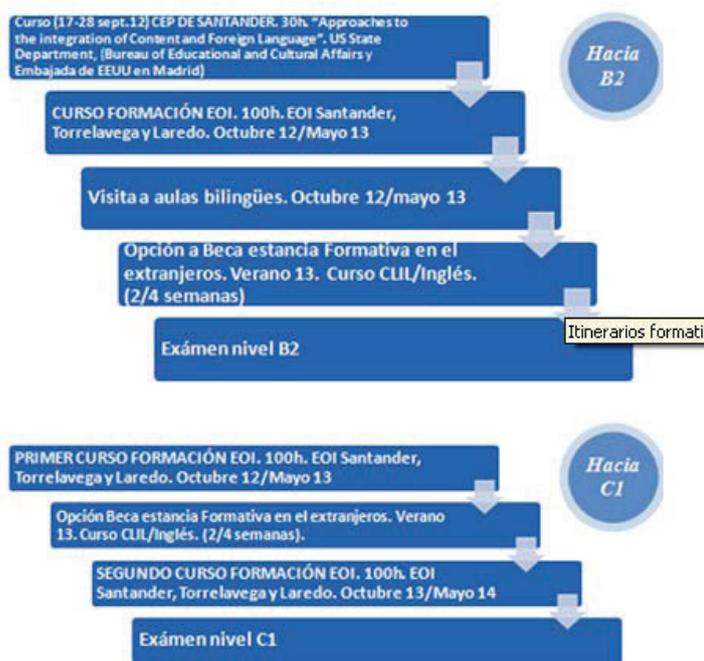
El Programa de Apoyo a la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) publicado a través de la Resolución de 29 de diciembre de 2006 (BOE de 14 de febrero) se extendió desde el año 2007 hasta 2011 para que los docentes de Cantabria tuvieran acceso a una formación lingüística y metodológica en inglés de calidad. Con el programa se pretendía, entre otras cosas, tratar de dotar de posibilidades de formación a los docentes que a medio plazo pretendían trabajar en un centro bilingüe. El 14 de febrero de 2007 el Boletín Oficial del Estado (BOE) publica la resolución que certifica el convenio entre el MECD y la Consejería de Educación de Cantabria que provee fondos económicos para un itinerario de formación intensivo lingüístico y metodológico de, al menos, 200 horas, junto con una estancia de, al menos, dos semanas, en un país cuya lengua oficial sea la del idioma correspondiente a la formación. Así, la inmersión lingüística y cultural ha de favorecer necesariamente las competencias orales y la comprensión de factores socio-culturales ligados a la citada lengua por parte del profesorado.

Los Premios a las buenas prácticas educativas en el área de las lenguas para centros educativos de enseñanzas no universitarias (en su primera convocatoria a través de la Orden ECD/18/2012, de 28 de marzo, BOC de 10 de abril) se postulan como un incentivo más a la innovación docente en el ámbito de las lenguas extranjeras. Más allá del premio en efectivo del que se dota a la iniciativa, el reconocimiento institucional al profesorado supone un acicate más que añadir a la tarea diaria del colectivo docente, se premian todas aquellas iniciativas que supongan “una mejora real” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en la región.

Por su parte, el Plan de Inmersión Lingüística en Educación Infantil (Orden ECD/16/2012, de 15 de marzo, BOC de 27 de marzo) trata de focalizar la iniciativa institucional en una etapa educativa a cuyas peculiaridades pedagógicas ha de incorporarse el tratamiento de la lengua inglesa como lengua extranjera. En una comunidad autónoma donde la enseñanza del inglés comienza en los alumnos de tres años (2º ciclo de Educación Infantil), se hace imprescindible una especialización de los docentes de este nivel educativo hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, además de una mejora sustancial de sus niveles de competencia lingüística<sup>19</sup>. Los dos grandes rasgos definitorios de esta iniciativa institucional son: en primer lugar, la

dotación a los centros beneficiarios de un ayudante lingüístico nativo durante 30 horas semanales para la atención a los alumnos de Educación Infantil y, en segundo lugar, la prioridad en el acceso a las actividades de formación del profesorado organizadas por la Consejería de Educación a través de su Unidad Técnica de Innovación Educativa y el Centro de Profesorado de Cantabria. En los dos años de convocatoria PIL se han sumado al plan un total de 31 centros educativos.

Los itinerarios formativos para el profesorado que arrancan en el curso escolar 2012-2013 (Resolución de 5 de junio de 2012, BOC de 14 de junio) incluyen una serie de actividades formativas complementarias con el fin de que un número significativo de docentes alcance los objetivos formulados según los niveles comunes de referencia de competencia lingüística del MCERL. Así, se proponen dos itinerarios que toman como horizonte los niveles B2 y C1, que han de complementarse con la actualización de los conocimientos didácticos y metodológicos en materia de AICLE de los beneficiarios. El fin básico es mejorar la capacitación del profesorado para dar respuesta a las necesidades educativas del conjunto de la ciudadanía y reforzar la función de la educación como instrumento de transformación y mejora de la sociedad. La serie de iniciativas que recogen los itinerarios se muestran en la siguiente gráfica:



Fuente: [www.educantabria.es](http://www.educantabria.es)

La Orden ECD/47/2013 convoca al profesorado a solicitar ayudas individuales para la financiación de actividades de formación en el extranjero. Son las conocidas como “estancias formativas” que complementan, tal y como refleja el texto legislativo, a los itinerarios formativos mencionados. La oportunidad de realizar cursos de formación lingüísticos o metodológicos (sobre todo sobre AICLE) en países de habla inglesa complementa una formación muy potente propiciada desde la Administración Educativa. El hecho de contar con el mayor número de profesores

acreditados con un nivel lingüístico suficiente para dotar de garantías de calidad a nuestros PEB está en el espíritu de todas estas ofertas formativas.

Finalmente, la Orden ECD/124/2013 regula las pruebas estandarizadas de inglés en Educación Primaria y Secundaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En una apuesta institucional por la inserción en las referencias lingüísticas europeas, la Administración Educativa propone la aplicación de pruebas comunes y estandarizadas a alumnos de 6º curso de Educación Primaria y de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria a modo de evaluación externa. Se trata de un intento por homogeneizar criterios de evaluación y calificación de los niveles de competencia lingüística de los niveles mencionados en pruebas que recogen todas las destrezas básicas. Las pruebas tratan, en última instancia, de determinar el nivel de competencia comunicativa de los alumnos de 6º de Educación Primaria y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con respecto al MCERL. Este fin diagnóstico no debería, sin embargo, subestimar un objetivo prioritario de esta iniciativa institucional que trata de introducir y reforzar una cultura metodológica en los centros cántabros que potencie la competencia comunicativa de los alumnos en las cuatro destrezas, incidiendo especialmente en la competencia oral. No es baladí que se resalte esta última destreza en los textos oficiales, ya que se trata de un aspecto de la lengua que ofrece especiales dificultades en su desarrollo y en su práctica y evaluación en el aula. Por ello que el planteamiento de las pruebas y su elaboración definitiva tienen un sesgo comunicativo evidente, de tal manera que son los propios docentes los que elaboran las pruebas (a través de la comisión nombrada al efecto) y los que las aplican y corrigen. El amplio recorrido de elaboración y pilotaje se resume en el siguiente gráfico, a través de las fases de experimentación (2011-2012); de ampliación (2012-2013) y consolidación y generalización (2013-2014):

FASES	CURSOS	NIVELES MCERL		
		A1	A2	B1
FASE DE EXPERIMENTACIÓN 11-12	6º E. PRIMARIA	X	X*	
	4º ESO		X	
FASE DE AMPLIACIÓN 12-13	6º E. PRIMARIA	X	X*	
	4º ESO		X	X**
FASE DE CONSOLIDACIÓN Y GENERALIZACIÓN 13-14	6º E. PRIMARIA	X	X*	
	4º ESO		X	X**

\* Adaptado a su madurez.

\*\*No forma parte de las pruebas estandarizadas.

Fuente: [www.educantabria.es](http://www.educantabria.es)

El reconocimiento ulterior de niveles lingüísticos determinados a través de certificados expedidos por la propia Consejería de Educación se propone como un instrumento más de reconocimiento a la labor de los docentes y discentes en las etapas obligatorias del sistema educativo y su inserción plena en las referencias del MCERL.

Con este recorrido panorámico sobre la política educativa de la Comunidad Autónoma de Cantabria en relación a las lenguas extranjeras y el rol nuclear que se les concede en nuestro sistema educativo creemos haber dibujado el escenario institucional en el que los Programas de Educación Bilingüe de Cantabria se ubican. Sin una concordancia plena entre la política educativa general, la relativa a las lenguas extranjeras y la regulación propia de los PEB las posibilidades de éxito educativo en la apuesta bilingüe de Cantabria disminuirían radicalmente.

---

## Los Programas de Educación Bilingüe en Cantabria.

---

“Feelings of worth can flourish only in an atmosphere where individual differences are appreciated, mistakes are tolerated, communication is open, and rules are flexible - the kind of atmosphere that is found in a nurturing family”  
(Virginia Satir)



Los Programas de Educación Bilingüe de Cantabria han cambiado no solo aspectos nucleares de la metodología de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también el aspecto exterior e interior de los centros a través de multitud de iniciativas que conforman un nuevo “paisaje semiótico” en el ámbito educativo cántabro (fotografía del IES *La Marina* de Santa Cruz de Bezana extraída de [www.educantabria.es](http://www.educantabria.es))

Los Programas de Educación Bilingüe de la Comunidad Autónoma de Cantabria se regulan por la Orden ECD/123/2013. En ella se establecen los parámetros básicos en los que estos programas han de desarrollarse, es decir, sus modalidades, sus objetivos, sus características generales, su funcionamiento por niveles educativos, sus sistemas de acceso, sus medios de evaluación, su incidencia en la labor del profesorado, así como sus principios pedagógicos. Esta Orden supone una medida legislativa coherente con el tiempo y el contexto educativo en el que nos movemos en Cantabria y nuestra adhesión a las políticas educativas europeas, sin embargo, conviene advertir la necesidad de establecer algún tipo de precisión terminológica cuando se utiliza el tér-

mino “bilingüe” por cuanto su definición dista mucho de ser unívoca y universalmente aceptada<sup>21</sup>.

Pese a ello, la definición legal que está vigente en Cantabria alude directamente a un impulso de la competencia comunicativa mediante la potenciación del aprendizaje de la lengua extranjera y el uso de la misma como medio de aprendizaje integrado de los contenidos de las diferentes áreas, materias y módulos no lingüísticos (Orden ECD/123/2013: 39196) Ello nos indica que tal y como indica Ramos (2007) en referencia al modelo andaluz de bilingüismo, el modelo cántabro bebe de fuentes clásicas como Siguan y Mackey (1986); Cummings (2002) o Genesee (1999) donde, precisamente, se realzan aquellos aspectos relativos al uso de la lengua en situaciones reales, lo cual redundará en una mayor aplicabilidad de las funciones lingüísticas y, por tanto, en una alta motivación para los alumnos. El modelo se centra más en el resultado del proceso de comunicación más que sus aspectos formales, inscribiéndose definitivamente en las bases del “enfoque comunicativo” tal y como ya ha sido definido en estas páginas.

Se establecen siete objetivos generales que han de perseguir los PEB en la Comunidad Autónoma de Cantabria. A modo de resumen, podríamos decir que estos programas están encaminados a llevar a cabo un reforzamiento de las destrezas y habilidades propias de la competencia comunicativa en la lengua extranjera a través del acceso a los contenidos de las distintas áreas, materias o módulos profesionales. Además tratan de fomentar procesos de aprendizaje autónomo y autoevaluación con herramientas tan contrastadas y reconocibles como el Portfolio Europeo de las Lenguas, tanto en su versión física (PEL) como en su versión electrónica (ePEL). Su doble función informativa y pedagógica se antoja poco menos que imprescindible en un contexto educativo como el que tratan de promover los PEB<sup>22</sup>. Además, se presentan los PEB como diseños educativos integrales en los cuales favorecer el desarrollo personal, cultural y social a través de la creación de una “cultura bilingüe” de centro en la que la comunicación e intercambio de docentes y discentes redunde en una mejora sustancial de los retos educativos que se persiguen.

Los principios pedagógicos que alumbran estos programas tienen como norte la utilización del enfoque AICLE. En consonancia con esta premisa, se explicita la necesidad de propiciar situaciones reales de comunicación, particularmente las expresadas a través del lenguaje oral, así como el acercamiento a otras culturas con el consiguiente crecimiento personal que todo ello procura. Teniendo como referencia pedagógica global el MCERL y la utilización de herramientas didácticas derivadas de su aplicación generalizada en el contexto europeo (PEL, Dialang, Euro-pass, etc) a través de los PEB se trata de garantizar una correcta progresión del currículo de lenguas extranjeras en todo el sistema educativo cántabro para una mejora de la competencia comunicativa de nuestro alumnado.

Uno de los pilares básicos para el sostenimiento de los PEB es, naturalmente, el profesorado. Su función es crucial en la planificación, organización e implementación de los PEB. Su participación en los programas puede ser desde dos perspectivas diferentes pero complementarias: en primer lugar, los profesores especialistas en la lengua extranjera propia del programa que actúan como asesores lingüísticos (y también metodológicos) del resto de docentes involucrados en el programa y, en segundo lugar, los profesores de las DNL. Estos últimos han de obtener una acreditación oficial por parte de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte que les habilite a

poder impartir sus contenidos en la lengua extranjera, de tal suerte que se les exige un nivel lingüístico determinado. Este ha de ser acreditado a través de una titulación de entre las recogidas en la Orden ECD/109/2013, BOC de 20 de septiembre.

No son pocos los retos y dificultades que han de afrontar estos profesionales de la Educación. En este sentido es particularmente revelador el estudio de Fernández, Pena, García y Halbach (2005) en el que docentes de la Comunidad Autónoma de Madrid destacan a partes iguales la oportunidad única que supone la implantación de un PEB y, al mismo tiempo, la enorme cantidad de dificultades que acarrea. Aspectos como la formación del profesorado; las confusas directrices de la administración educativa; la complejidad que implica realizar una programación de un centro bilingüe; la carencia de materiales específicos para los distintos ámbitos temáticos; la indefinición de las labores propias de los auxiliares de conversación y la dudosa viabilidad del programa en alumnado beneficiario de medidas de atención a la diversidad marcan una preocupación en los docentes que es perfectamente compatible con la ilusión que, por otro lado, el programa suscita<sup>23</sup>. A falta de trabajos de investigación paralelos en el ámbito de nuestra Comunidad Autónoma, no creemos equivocarnos si extrapolamos estas conclusiones al ámbito cántabro, por cuanto tanto las posibilidades como las dificultades en el profesorado madrileño son realmente similares a las de nuestro profesorado en este nuevo reto educativo global. Por ello, dentro de la Comunidad Autónoma de Cantabria, se procura, a través de la orden ECD/123/2013, que exista una dotación de apoyos suficientes (como los auxiliares de conversación) y una formación del profesorado que, en la mayor medida posible, trate de llevar a cabo una actualización científica y didáctica coherente con la labor del profesorado de los PEB<sup>24</sup>.

Los PEB cántabros se caracterizan por integrar su carácter bilingüe de manera oficial a través de su Proyecto Educativo de Centro, estableciendo que todas las actuaciones inherentes al programa tienen un carácter prioritario, potenciando un enfoque plurilingüe e intercultural. Se hace necesaria, pues, una coordinación exquisita entre los equipos directivos y sus claustros, haciéndose especialmente imprescindible entre el profesorado de la lengua extranjera en cuestión y aquellos profesores que impartan sus áreas, materias o módulos en la lengua extranjera. Dicha coordinación ha de garantizar, entre otras cuestiones, el nivel lingüístico reglado que se estipula oficialmente para cada etapa educativa, teniendo como referencia el MCERL:

Educación Primaria: A2.

Educación Secundaria Obligatoria: nivel entre A2 y B1.

Bachillerato: nivel entre B1 y B2.

Formación Profesional: profundización en los niveles establecidos para cada una de las etapas que dan acceso a los ciclos formativos de grado medio y superior.

Por si la segmentación por niveles del MCERL resulta demasiado difusa, la propia legislación establece unos referentes curriculares básicos singularizados para la lengua extranjera objeto de los PEB (Ver Orden ECD/123/2013: 39207-39212)

Las características principales de los PEB de Cantabria según etapas educativas son las siguientes:

#### PEB en Educación Infantil y Primaria (solo existen PEB en inglés)

- a) Todos los alumnos comienzan en el PEB correspondiente desde el segundo ciclo de Educación Infantil en el primer año de su implantación a través de una hora semanal de lengua inglesa y de dos horas semanales de contenidos en inglés, distribuido todo ello en cuatro o cinco periodos lectivos.
- b) En Educación Primaria la distribución horaria varía según ciclos:  
Primer ciclo: cuatro horas y media (dos horas y media de inglés y dos de contenidos en inglés)  
Segundo ciclo: cinco horas (tres horas de inglés y dos de contenidos en inglés)  
Tercer ciclo (seis horas de inglés (tres horas de inglés y tres horas de contenidos en inglés)
- c) En Educación Primaria se prioriza la impartición del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, mientras se prohíbe que se puedan impartir en inglés las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Segunda Lengua Extranjera.

#### PEB en Educación Secundaria Obligatoria (PEB en inglés, francés y alemán)

- a) Se comienza en el primer curso de la etapa, siguiéndose una distribución de alumnado que garantice que, en el caso de los alumnos bilingües, sean ubicados en diferentes grupos en las materias que no pertenecen al PEB (solo puede haber un grupo bilingüe por centro por norma general)
- b) Se incrementa la carga lectiva de la lengua extranjera en dos horas preferentemente en horario vespertino (pudiéndose optar por incrementar una hora de la lengua extranjera y una hora a una de las materias que se imparte en esa lengua extranjera)
- c) El alumnado bilingüe ha de cursar obligatoriamente una segunda lengua extranjera en los tres primeros cursos de la etapa.
- d) Se incluyen dos materias (DNL) en cada uno de los cursos de la etapa excluyéndose la Lengua Castellana y Literatura y la propia lengua extranjera.

#### PEB en Bachillerato (PEB en inglés, francés y alemán)

- a) Solo aplicable a centros que mantienen un PEB en ESO, con un incremento horario de dos períodos lectivos en la lengua extranjera objeto del programa preferiblemente en horario vespertino. También podrán añadirse la impartición de hasta dos materias en la lengua extranjera correspondiente si hay suficiente demanda en el centro y suficiente profesorado acreditado para ello.

#### PEB en Formación Profesional (solo inglés tanto ciclos de grado medio como superior)

- a) En los ciclos de grado superior ha de incorporarse la enseñanza de la lengua inglesa, al menos, en dos módulos profesionales de entre los que componen la totalidad del ciclo formativo.
- b) En los ciclos de grado medio la impartición de la lengua inglesa requiere la autorización expresa del titular de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente.

El acceso de los centros educativos cántabros a la “Red de Centros de Educación Bilingüe de Cantabria” (que sirve a la promoción, coordinación, información y aplicación del trabajo cooperativo entre los centros con PEB de la Comunidad Autónoma) se regula a través de convocatorias periódicas de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte (por ejemplo, Resolución de 17 de marzo de 2014, BOC 24 de marzo). Los centros aspirantes tendrán que contar con un número suficiente de profesorado acreditado en los niveles lingüísticos exigidos con destino definitivo o contrato fijo (en el caso de los centros concertados); con el compromiso del claustro para desarrollar el PEB en las mejores condiciones posibles; y, finalmente, con un proyecto que incluya la justificación y los objetivos del PEB en ese contexto educativo concreto.

La Administración Educativa llevará a cabo acciones dirigidas a realizar un seguimiento y evaluación de los PEB de Cantabria, así como proporcionará los elementos básicos de asesoramiento que puedan requerir los centros (generalmente articulados a través del Centro de Profesorado de Cantabria) Del mismo modo, son los propios centros los que cuentan con la información más directa y actualizada sobre el desarrollo de su PEB, de manera que también un seguimiento interno es exigible para que se evalúe periódicamente la evolución del programa y adecuar las condiciones de su aplicación en función de cada momento.

**Curso 2013-2014. Programas de Educación Bilingüe en Educación Primaria y Secundaria en CEIPs (Centros de Educación Infantil y Primaria), IES (Institutos de Enseñanza Secundaria) y CC (Centros Concertados)**

EDUCACIÓN PRIMARIA		
Tipo de PEB	Número	Titularidad centros.
PEB inglés-español	27	18 CEIPs + 9 CCs

EDUCACIÓN SECUNDARIA		
Tipo de PEB	Número	Titularidad centros.
Inglés-español	23	60 IES 3 CCs
Francés-español	4	
Alemán-español	1	
Inglés-francés- español (programa doble)	3	
Inglés-francés-español (programa integrado)	6	

Fuente: [www.educantabria.es](http://www.educantabria.es)

Dentro de los PEB, Cantabria alberga una dualidad de casuísticas similar a la de muchas Comunidades Autónomas, ya que cuenta con PEB organizados desde el ámbito de la Consejería de Educación de la propia comunidad, como PEB fruto del Convenio suscrito en 1996 entre el

MECD y el *British Council*. Los dos centros cántabros que se acogen a este convenio (CEIP *Eloy Villanueva* e IES *Cantabria*) tienen, además de la normativa autonómica correspondiente, un refrendo legislativo regulador de una serie de disposiciones que establecen las condiciones curriculares, organizativas y docentes de estos centros educativos.

Así, el MECD convino en su día la implantación de un currículo integrado bilingüe español-inglés en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Las ventajas eran evidentes, a través de la dotación docente y de su organización curricular estos centros educativos propiciaban el conocimiento lingüístico (también a través de contenidos) y cultural mutuo entre los ámbitos español y británico. Mientras que la organización del currículo quedaba a cargo del MECD, el *British Council* ofrecía asesoramiento a través de una dilatada trayectoria en la enseñanza, promoción y difusión de la lengua inglesa en todo el mundo.

El BOE de 2 de mayo de 2000 publicaba el Currículo Integrado para Educación Infantil y Primaria mediante Orden de abril de ese mismo año. El documento explicita que el currículo deberá incluir los contenidos que cada parte considere esenciales para el conocimiento de la realidad histórica, social y política de la otra parte, así como los principios metodológicos y didácticos comunes más relevantes. Con un número total de cuarenta y cuatro centros educativos en España presentados de forma voluntaria y admitidos previa selección, el currículo integrado hispano-británico inició su andadura en nuestro país, inaugurando una forma de trabajo donde los profesores nativos se integraban en la vida diaria del centro como miembros adicionales del claustro.

Entre otros factores, la vocación inicial de este convenio observaba la impartición de dos áreas de contenido a través de la lengua extranjera, con el subsiguiente beneficio lingüístico asociado. La presencia de la lengua inglesa se hacía explícita a través de un reforzamiento de las clases de lengua a través de las dos materias en las que el contenido contaba con la lengua extranjera como código de mediación.

Desde el inicio del Convenio que regula los centros con currículo integrado hispano-británico, son muy abundantes los documentos elaborados por responsables y profesores que participan activamente como docentes en estos centros educativos por toda España. La publicación de estos documentos a través del MECD ofrece un abanico de referencias muy autorizadas en lo relativo a la integración de contenidos y lengua extranjera en nuestro contexto más inmediato.

Algunos de estos documentos son:

- Orientaciones pedagógicas generales para el curso 1998-1999 (1 de septiembre de 1998)
- Orientaciones pedagógicas para el curso 1999-2000 (28 de junio de 1999)
- Documento técnico de mínimos necesarios para el adecuado desarrollo de la experiencia en educación bilingüe (17 de febrero de 2000)
- Orientaciones pedagógicas para el curso 2000-2001 (24 de julio de 2000)
- Orientaciones pedagógicas. Curso 2002-2003 (5 de diciembre de 2002)
- Orientaciones pedagógicas para el desarrollo del Currículo Integrado en Educación Infantil (abril de 2003)
- Propuestas para el desarrollo del Convenio MECD- British Council en Educación Secundaria Obligatoria (octubre de 2003)

- Orientaciones pedagógicas para el desarrollo del Currículo Integrado en Educación Primaria (enero de 2004)
- Currículo integrado hispano-británico para educación infantil y orientaciones para su desarrollo (2012)
- Integrated Curriculum for Secondary Education English - Years 1 and 2 (2012)
- Integrated Curriculum for Secondary Education. Social Sciences years 1 and 2 (2013)
- Integrated Curriculum for Secondary Education Natural Science, Years 1 and 2 (2013)

En términos generales, pues, se puede afirmar que el modelo de PEB de nuestra Comunidad Autónoma es similar al de otras regiones de España. En primer lugar, por cuanto contamos con una dualidad de propuestas bilingües (programas de la Consejería de Educación y una representación del Convenio MECD / British Council) que aportan riqueza al panorama educativo cántabro; en segundo lugar, porque contamos con un entramado legislativo que sustenta el modelo suficientemente en los términos adecuados y, en tercer lugar, porque contamos con diversas medidas institucionales que promueven programas que apoyan al modelo bilingüe, bien sea desde la formación del profesorado, bien sea desde alternativas formativas para el alumnado con el fin de lograr una suficiente dotación lingüística, metodológica y material que haga que el cambio metodológico representado por el AICLE sea una realidad plena en Cantabria.

---

## Conclusiones.

---

La Educación se ha convertido en uno de los focos de interés principales en la sociedad actual. España no es una excepción y, una vez plenamente integrados en los ámbitos de decisión europeos, nuestro sistema educativo se inscribe fielmente en los parámetros de actuación comunes del resto de sistemas europeos.

En un mundo globalizado, la lengua inglesa ha experimentado una expansión exponencial en el último siglo, convirtiéndose en la nueva *lingua franca* que pone en diálogo los ámbitos más diversos en esta nueva sociedad del conocimiento. No es casual, pues, que en el ámbito escolar los Programas de Educación Bilingüe apuesten por la lengua extranjera (mayoritariamente el inglés) y su potencialidad para acceder a otros contenidos curriculares, fomentando así una vertiente doble de aprendizaje interrelacionada.

Paralelamente, la generalización del enfoque metodológico denominado AICLE determina la necesidad de formación del profesorado para inaugurar nuevas formas de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de lengua extranjera. La utilización del AICLE como un catalizador del cambio educativo (Marsh y Frigols 2007) debería observarse como el principio rector de una nueva forma de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras con toda una batería de estrategias de planificación, técnicas de implementación y herramientas de evaluación que definitivamente hagan acompañar el ámbito educativo con el momento sociohistórico que le toca vivir.

Los esfuerzos de la Comunidad Autónoma de Cantabria por insertarse definitivamente en las políticas educativas europeas han llevado a la administración regional a promover, planificar, legislar e implementar normativas concretas, así como recursos humanos y materiales para lograr asentar una red de PEB ampliamente extendida y eficaz. Con todo, y a la luz de los años en los que los PEB de Cantabria están presentes en los centros educativos, el asentamiento definitivo de este modelo educativo es aún incompleto<sup>25</sup>. No podemos afirmar que el modelo bilingüe cántabro esté plenamente integrado en nuestra dinámica escolar ni que no ofrezca las dificultades propias de un cambio de paradigma tan acusado como el que se exige en las presentes circunstancias. Sin embargo creemos que los enormes esfuerzos llevados a cabo por parte del profesorado; la asunción progresiva por parte del alumnado de la necesidad de observar la sociedad del siglo XXI desde una óptica plurilingüe y, por último, las herramientas que la Administración Educativa pone a disposición de todos nosotros pueden conformar un escenario profesional adecuado para que, a medio plazo, la realidad de los PEB en Cantabria se caracterice por la satisfacción generalizada de todos cuantos trabajamos en ella.

“It is not in the stars to hold our destiny but in ourselves.”

[\(William Shakespeare\)](#)

---

## Citas

---

- 1.- “we live in a knowledge economy, a knowledge society. Knowledge economies are stimulated and driven by creativity and ingenuity. Knowledge society schools have to create these qualities; otherwise their people and their nations will be left behind” (Hargreaves 2003: 1)
- 2.- “the place of visual communication in a given society can only be understood in the context of, on the one hand, the range of forms or modes of public communication available in that society, and, on the other hand, their uses and valuations” (Kress y Van Leeuwen 1996: 33)
- 3.- “desarrollar un documento que sirviera de marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los administradores educativos a que coordinaran sus esfuerzos”
- 4.- “propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social” (MCERL 2002: 4)
- 5.- “CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Mehisto et al 2008: 9)
- 6.- “La implantación del AICLE como enfoque educativo ha ido aumentando paulatinamente en Europa, aunque con distintas variaciones metodológicas y organizativas, dada su naturaleza flexible. Así, en lo que respecta a la edad de los estudiantes, hay distintas experiencias que van desde el jardín de infancia hasta la enseñanza universitaria. Además, también puede cambiar el tiempo de exposición (...) desde una pequeña ‘ducha lingüística’ de varios minutos diarios, hasta situaciones en las que el AICLE cubre el 50% de todas las asignaturas” (Ruiz de Zarobe 2008: 414)
- 7.- “Language education does not stop with Language as a Subject; language education also takes place in all other subjects, which are considered as “non-linguistic” in nature: language education continues in subjects like biology, history, maths, or sports etc., whether we are aware of it or not!” (Vollmer 2008: 27)
- 8.- “el Inglés para Fines Específicos, o Inglés de la especialidad, supone un uso de lengua restringida para los miembros de una comunidad discursiva que comparten un campo profesional común” (Asher y Simpson, 1994: 148)
- 9.- “Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom” (Richards 2006: 2)
- 10.- “El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (en adelante AICLE) supone que las áreas o materias, o parte de ellas, se aprenden mediante la utilización de una lengua

extranjera como vehículo de aprendizaje de los contenidos curriculares de dichas áreas o materias, afianzando, al mismo tiempo, el aprendizaje de la lengua extranjera correspondiente” (Plan para la Potenciación de las LLEE en Cantabria 2006: 12180)

11.- “Igualmente, las actuaciones que, en relación con la mejora de la lectura, se lleven a cabo en el centro educativo deben, también, estar interrelacionadas con aquéllas que el centro desarrolle en el marco de otros planes y programas (plan de Atención a la Diversidad, plan de Interculturalidad, plan de Educación para la Sostenibilidad, plan de Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras...) (Plan Lector 2006: 7)

12.- “una materia con un enfoque de carácter práctico que tiene como finalidad proporcionar al alumnado un entorno en el que, con el apoyo y orientación del profesor, pueda reflexionar sobre los recursos que tiene para aprender a comunicarse en lenguas extranjeras y sobre las estrategias que tiene a su disposición para incrementarlos de manera autónoma” (Currículo ESO 2007: 9293)

13.- “las escuelas oficiales de idiomas podrán impartir cursos para la formación del profesorado, especialmente el que imparte áreas o materias de su especialidad en una lengua extranjera o que desarrolla otras actuaciones en el marco de la educación plurilingüe y pluricultural” (Ley de Educación de Cantabria 2008: 17763)

14.- “una organización adecuada de los auxiliares de conversación en el aula podría conseguir eliminar las dificultades iniciales que presenta el alumnado para comunicarse en la lengua extranjera, así como generar una interacción oral entre ambos y un adecuado grado de atención y participación” (Castaño 2012:146)

15.-“gracias también al apoyo de estos colaboradores lingüísticos, se fomenta el acceso a la ya mencionada interculturalidad cada vez más presente en los colegios y se inculca al alumnado un conocimiento diferente sobre otra cultura que va más allá de los propios libros de texto” (Caparrós 2010: 42)

16.-“destinadas a aquellas personas que deseen realizar, en las condiciones que se especifican en la misma, una estancia en Cantabria, con objeto de conocer el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, de ampliar sus conocimientos en lengua española y de conocer la cultura y tradiciones de Cantabria. 2. Las becas a las que se refiere el apartado anterior requerirán la presencia de los beneficiarios de las mismas como auxiliares de conversación en lengua inglesa en un centro educativo, así como la realización de un informe relativo a su estancia en la Comunidad Autónoma de Cantabria” (Orden ECD/27/2011 p. 38680)

17.- “La Consejería de Educación implantará la segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de la etapa, con los contenidos, objetivos y criterios de evaluación que se establece en el Anexo II de este Decreto, cuando se den las condiciones para ello” (Currículo Primaria 2007: 7401)

18.- : “El área de segunda lengua extranjera tiene como objeto, al igual que la primera lengua extranjera, por una parte, formar personas que puedan utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir, por lo que su uso debe ser el punto de partida desde el inicio del aprendi-

zaje, y, por otra, dar la posibilidad a nuestros alumnos de acercarse a otras culturas y facilitar la comunicación entre las mismas mediante el uso de una lengua común” (Decreto 56/2007: 7462)

19.-

- a) Favorecer la exposición temprana a la lengua inglesa para fomentar la sensibilidad y curiosidad hacia otras culturas.
- b) Promover la interacción de los alumnos y sus maestros con ayudantes nativos.
- c) Desarrollar contenidos en actividades formales, informales y no formales, fomentando distintos aprendizajes en comunicación lingüística.
- d) Desarrollar, a través de la comunicación y la representación, diferentes formas de expresión con distintos lenguajes.
- e) Fomentar un aprendizaje expresivo globalizado (oral, icónico, musical, gestual...).
- f) Iniciar la adquisición y el desarrollo de las destrezas necesarias para alcanzar una correcta pronunciación, entonación y ritmo en lengua inglesa.
- g) Apoyar el desarrollo de la autonomía personal, de las actitudes y hábitos sociales necesarios para conseguir una buena convivencia, como son el diálogo, la ayuda y la colaboración.
- h) Favorecer nuevos aprendizajes significativos, vivenciales y relacionales.
- i) Desarrollar la curiosidad por la cultura de los países anglófonos, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio (Orden ECD/16/2012: 8383)

20.- La finalidad de estas pruebas la recoge el BOC en los siguientes términos:

1. Las pruebas estandarizadas tienen como finalidad evaluar la capacidad de los alumnos que finalizan alguna de las etapas de la enseñanza básica para usar receptiva y productivamente, tanto en forma hablada como escrita, el idioma cursado como primera o, en su caso, segunda lengua extranjera. Las pruebas estandarizadas podrán dar lugar al reconocimiento o certificación del nivel de competencia lingüística de los alumnos en los términos establecidos en esta orden.
2. Así mismo, estas pruebas tienen como finalidad introducir y reforzar una metodología que potencia la competencia lingüística en todas y cada una de las destrezas. Las pruebas estandarizadas tendrán carácter formativo y orientador para los centros con objeto de permitir la reflexión sobre su práctica educativa y la posterior toma de decisiones sobre la planificación en las áreas o materias relacionadas con el contenido de estas pruebas.
3. Los resultados que se alcancen en las pruebas estandarizadas carecerán de otros efectos académicos para el alumnado distintos a los previstos en esta orden, de forma que, en ningún caso, el proceso de evaluación continua de cada uno de los alumnos se verá afectado por dichos resultados (Orden ECD/124/2013: 40086)

21.- “hay que tener en cuenta que las definiciones de bilingüismo y bilingüe están muy lejos de ser unívocas. El bilingüismo no es una variable aislada, con la que podamos caracterizar sin más a un sujeto o a un grupo., Está encuadrado y, en parte, explicado e influido, por una concreta situación social, política, económica, histórica y cultural. Esto, unido a las variables de la historia personal del sujeto (fundamentalmente cuándo y cómo aprendió su L2, además de sus propias variables de personalidad), hace que nos encontremos con un número bastante elevado de tipos de bilingües y de situaciones de bilingüismo (Sánchez y de Tembleque 1986: 4)

22.- “Con estas dos funciones, informativa y pedagógica, el PEL está concebido para apoyar los cuatro objetivos políticos del Consejo de Europa: preservar la diversidad lingüística, promover la tolerancia lingüística y cultural, fomentar el plurilingüismo y asegurar la educación democrática de la ciudadanía” (Little y Perclová 2003: 3)

23.- “En general, los docentes están ilusionados y motivados con su participación en el Proyecto Bilingüe. Esta ilusión y motivación proviene de una necesidad que se ha ido creando con los años de mejorar la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Primaria (...) los docentes cuentan con pocas referencias o modelos a los que seguir para implantar el proyecto en sus aulas, por lo que sus exigencias acerca de las herramientas que necesitan son muchas, y en algunos casos muy poco definidas” (Fernández, Pena, García y Halbach 2005: 171)

24.- “La Consejería de Educación, Cultura y Deporte promoverá actividades específicas para que el profesorado que participe en un programa de educación bilingüe reciba formación y asesoramiento, propiciando ocasiones de encuentro entre docentes de distintos centros y fomentando la difusión de buenas prácticas” (Orden ECD7123/2013: 39206)

25.- Quizá un reconocimiento implícito de los aspectos que aún hay que mejorar en los PEB de toda España se vislumbrar a través de la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE de 10 de diciembre. En ella se establece que “para cada curso escolar, las Administraciones educativas podrán excepcionalmente, mientras exista insuficiencia de personal docente con competencias lingüísticas suficientes, incorporar expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros, como profesorado en programas bilingües o plurilingües, atendiendo a las necesidades de programación de la enseñanza para el desarrollo del plurilingüismo a que se refiere la disposición final séptima bis de esta Ley Orgánica” (LOMCE 2013: 97912)

## Referencias.

---

- ALONSO, Esmeralda *et al* (2008) Plurilingual Education in Secondary Schools: Analysis of Results. International CLIL Research Journal. Volume 1, pp 36-49. University of Jyväskylä.
- ASHER, R.E.y SIMPSON, J. M. Y. (eds) (1994) The Encyclopedia of Language and Linguistic, Pergamon Press: Oxford.
- CANALE, Michael y SWAIN, Merrill (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. Applied Linguistics 1/1. Londres, pp. 1-47.
- CAPARRÓS, Cristina (2010). “El auxiliar de conversación: una figura necesaria”. Revista digital del centro del profesorado Cuevas-Olula. Cuadernos del profesorado, 2010, volumen 3, número 5, pp. 36-43.
- CARLESS, David Robert (2002). Conflict or Collaboration: Native and Non-Native Speakers Team Teaching in Schools in South Korea, Japan and Hong Kong. 7<sup>th</sup> ESEA Conference, Baptist University: Hong Kong.
- CASTAÑO, Antonio (2010). ¿Desinhibe el hablar con un nativo? Los auxiliares de conversación como elementos motivadores para derribar las inhibiciones iniciales en el aula de lengua inglesa. Universidad de Extremadura: Cáceres.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CANTABRIA (2007) Plan Lector. Documento Marco en el que se recogen las líneas generales propuestas por la Consejería de Educación para la mejora de la competencia lectora y el fomento del hábito lector en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Consejería de Educación: Santander.
- CONSEJO DE EUROPA Y GOBIERNO DE ESPAÑA. *E-PEL*. Publicación electrónica en <http://www.oapec.es/e-pel/>
- CUMMINGS, Jim (2002). Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Morata: Madrid.
- DALTON-PUFFER, Christiane (2008). “Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe”, Werner Delanoy and Laurenz Volkmann, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 139-157.
- FERNÁNDEZ, Almudena (2001). “Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera)”. Contextos Educativos 4, pp. 217-239.
- FERNÁNDEZ, Raquel *et al* (2005) La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum* 2, enero, pp161-173.

- GENESEE, Fred (ed) (1999) Program Alternatives for Linguistically Diverse Students. Center for Research on Education, Diversity & Excellence: Santa Cruz, CA.
- GONZÁLEZ, Jesús Ángel. y BARBERO, Javier (2013). “Building bridges between different levels of education: Methodological proposals for CLIL at university”. *Language Value* 5 (1), 1-23. Jaume I University ePress: Castelló.
- GORSUCH, Greta (2002). Assistant foreign language teachers in Japanese high schools: focus on the hosting of Japanese teachers. *JALT Journal*, 2002, volume 24, number 1, pp. 5-32.
- HARGREAVES, Andy (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Teachers College Press: New York.
- INFANTE, Debora *et al* (2008) Integrating Content and Language at Primary School in Italy: Ongoing Experimental Research. *International CLIL Research Journal*. Volume 1, pp74-82. University of Jyväskylä.
- KRESS, Gunther y VAN LEEUWEN, Theo (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge: Londres.
- KRESS, Gunther. y VAN LEEUWEN Theo. (1996) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge: London.
- LINDHOLM –LEARY, Kathryn (2001) *Dual Language Education*. Multilingual Matters: Clevedon.
- LITTLE, David y PERCLOVÁ, Radka (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. MECED: Madrid.
- MARSH, David (2007) Language Awareness and CLIL. *Encyclopedia of Language and Education*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Volume 10, Issue 5, pp 1986-1999. SAGE: London.
- MARSH, David y FRIGOLS, María Jesús (2007). “CLIL a Catalyst for the Change in Language Education”. *Babylonia: A Journal of Language Teaching and Learning*. Vol 3, nº 15, pp. 33-37.
- MEHISTO, Peeter *et al* (2008). *Uncovering CLIL*. MacMillan: Oxford.
- NEWBY, David *et al* (2007) PEFPI (Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas). Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Gobierno de España. Publicación electrónica en <http://epostl2.ecml.at/>
- RAMOS, Francisco (2007). “Programas Bilingües y formación de profesores en Andalucía”. *Revista Iberoamericana de Educación* 44, pp. 133-146.
- RAMOS, Francisco y RUIZ, Jesús Vicente (2011). “La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas con AICLE”. *RESLA* 24, pp. 153-170.
- RICHARDS, Jack (2006) *Communicative Language Teaching Today*. CUP: Cambridge.

- RUIZ DE ZAROBÉ, Yolanda (2008). “Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura”. Monroy, R. y Sánchez, A. (eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos / 25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges*, pp. 413-419. Editum: Murcia.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Yolanda y JIMÉNEZ, María (eds) (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Multilingual Matters: Bristol.
- SÁNCHEZ, M<sup>a</sup> Pilar y DE TEMBLEQUE, Rosario (1986). “La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales”. *Infancia y Aprendizaje* 33, pp. 3-26. Universidad Complutense: Madrid.
- SERRA, Cecilia (2008) *Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Volume 10, Issue 5, pp. 582-602. SAGE: London.
- SIGUAN, Miguel y MACKEY, William Francis (1986) *Éducation et bilinguisme*. París: UNESCO; Lauzanna: Delachaux & Niestlé.
- SUÁREZ, María Luz (2005). “Claves del éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)”. *Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*. GIAC. Universidad de Deusto: Bilbao.
- VOLLMER Helmut Johannes (2008). “Language Across the Curriculum”. Milena Ivšek (ed) *Languages in Education*. pp. 27-41. *Proceedings: Ljubljana, Slovenia*.
- WHITTAKER, Rachel et al (2011) *Written discourse development in CLIL at secondary school*. *Language Teaching Research* July pp. 343-362. SAGE: London.

---

## Referencias legislativas (por orden cronológico)

---

- Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España (BOE de 2 de mayo)
- Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council (BOE de 6 de julio)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo)
- Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOE de 10 de octubre)
- Resolución de 29 de diciembre de 2006, de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección, por la que se publica el Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Cantabria, para el programa de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (BOE 14 de febrero 2007)
- Resolución 23 de febrero de 2007, por la que se convoca a los centros públicos que imparten educación secundaria o enseñanza de idiomas de régimen especial, para solicitar Auxiliares de Conversación para el curso 2007- 2008 (BOE de 8 de marzo)
- Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC 24 mayo 2007)
- Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC 25 mayo 2007)
- Orden EDU/43/2007, de 20 de mayo, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOE de 29 de junio)
- Resolución de 1 de diciembre de 2008, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio de colaboración, entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y la Comunidad Autónoma de Cantabria, para dotar de auxiliares de conversación a centros educativos (BOE de 29 de diciembre)
- Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOE de 30 de diciembre)
- Resolución de 1 de marzo de 2010, por la que se convoca a los centros públicos que imparten educación secundaria o enseñanzas de idiomas de régimen especial para solicitar auxiliares de conversación para el curso 2010-2011 (BOC de 17 de marzo)

- Resolución de 26 de abril de 2010, por la que se convoca a los centros privados concertados que imparten Educación Secundaria Obligatoria a participar en la implantación de Programas de Educación Bilingüe de francés-español o inglés-español (BOC de 6 de mayo)
- Orden ECD/27/2011, de 16 de Diciembre, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan diez becas de auxiliares de conversación en centros educativos de Cantabria durante el año 2012 (BOC de 30 de diciembre)
- Orden ECD/12/2012, de 21 de febrero, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los cuerpos de catedráticos y profesores de Enseñanza Secundaria, de profesores técnicos de Formación Profesional y del cuerpo de maestros (BOC de 29 de febrero)
- Orden ECD/16/2012, de 15 de marzo, por la que se convoca a los centros docentes públicos que imparten educación infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria para la implantación de planes de inmersión lingüística en lengua inglesa en el segundo ciclo de educación infantil (BOC de 27 de marzo)
- Orden ECD/18/2012, de 28 de marzo, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan los “Premios 2012 a las buenas prácticas educativas en la enseñanza de las lenguas extranjeras” en centros educativos públicos y privados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC 10 de abril de 2012)
- Orden ECD/31/2012, de 7 de mayo que modifica la Orden ECD/12/2012, de 21 de febrero, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los cuerpos de catedráticos y profesores de Enseñanza Secundaria, de profesores técnicos de Formación Profesional y del cuerpo de maestros (BOC de 17 de mayo)
- Resolución de 5 de junio de 2012 por la que se convocan itinerarios formativos en lengua inglesa para el curso 2012-2013, dirigidos al profesorado de los cuerpos de maestros, catedráticos de Enseñanza Secundaria, profesores de Enseñanza Secundaria y profesores técnicos de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 14 de junio)
- Orden ECD/47/2013, de 16 de abril, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan ayudas económicas individuales para la realización de estancias formativas en el extranjero durante el año 2013 dirigidas al profesorado de centros docentes públicos que impartan educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato o ciclos formativos de formación profesional, ubicados en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 25 de abril)
- Resolución de 10 de mayo de 2013, que modifica la Resolución de 5 de junio de 2012, por la que se convocan itinerarios formativos en lengua inglesa para el curso 2012-2013, dirigidos al profesorado de los cuerpos de maestros, catedráticos de enseñanza secundaria, profesores de enseñanza secundaria y profesores técnicos de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 21 de mayo)

- Resolución de 17 de mayo de 2013, por la se convoca a los centros concertados que imparten Educación Infantil y Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria a participar en la implantación de programas de educación bilingüe inglés-español en el curso 2013-2014 (BOC de 3 de junio)
- Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y del Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 20 de septiembre).
- Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 3 de diciembre)
- Orden ECD/124/2013, de 3 de diciembre, que regula las pruebas estandarizadas de lenguas extranjeras para el alumnado que cursa educación primaria y educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 11 de diciembre)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE de 10 de diciembre)
- Resolución de 30 de enero de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan plazas para auxiliares de conversación en centros educativos para el curso académico 2014-2015 (BOE de 5 de febrero)
- Resolución de 17 de marzo de 2014, por la que se convoca a los centros docentes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte que imparten Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional del sistema educativo a participar en la implantación para el curso 2014-2015 de programas de educación bilingüe inglés-español, alemán-español o francés-español (BOC de 24 de marzo)

**Tradición y modernización en torno a la  
cuestión educativa de la segunda mitad del siglo XVIII**  
Avances de secularización en el Plan General de Estudios para la  
Universidad de Salamanca (1771)  
**Tradition and modernization around the education issue in the second  
half of the eighteenth century**  
Progress of secularization in the University of Salamanca  
General Curriculum (1771)

---

**Sebastián Perrupato**  
**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Resumen**

Durante el reinado de Carlos III se operan una serie de reformas tendientes a modernizar la sociedad. En este contexto la reforma de la universidad fue una preocupación fundamental. Sin embargo, el predominio de la escolástica dentro de los claustros universitarios hacía de la intrusión de la corona en las altas casas de estudio una empresa difícil.

El objetivo del trabajo es analizar estos procesos de reforma a partir del Plan de estudios para la Universidad de Salamanca. Entendemos que el mismo se encuentra dentro de un contexto de reformas mucho más amplio en el que la dialéctica tradición-modernización pone de manifiesto la progresiva tendencia hacia la secularización.

**Palabras clave**

Secularización, Modernización, Reformas Borbónicas, Universidad de Salamanca.

**Abstract**

During the reign of Carlos III, a series of reforms aimed at modernizing society arose. In this context, the reform of the university was a major concern. However, the dominance of scholasticism within university faculties was a difficulty for the aim of the crown.

The objective of this work is to analyze these reform processes from the University of Salamanca Curriculum. We point out that this task is within the context of a much broader reform where the confrontation between the binomial tradition-modernization shows the progressive trend toward secularization.

**Key words**

Secularization, Modernization, Bourbon Reforms, University of Salamanca

La reforma universitaria que se produjo de la mano de los Borbones en el trono español ha sido muy trabajada por la historiografía que se ha dedicado al tema<sup>1</sup>. Sin embargo, los análisis sobre la reforma que en 1771 se elaboró para la Universidad de Salamanca<sup>2</sup>, han sido más resistidos por los académicos que recientemente redescubren el ámbito institucional y se vuelcan a él<sup>3</sup>.

En cualquier caso resulta evidente que la propuesta de reforma para la Universidad de Salamanca formaba parte de un contexto más amplio de reformas en el que se intentaba modernizar las universidades incorporando elementos de las ciencias modernas que, enfrentados a la escolástica, avanzaran sobre la secularización de la enseñanza universitaria.

Estas ideas entraban en oposición con los claustros universitarios que aferrados al dominio de la escolástica, vieron en los planes de reforma un ataque a los dogmas eclesiásticos. No debemos olvidar que se trató de proyectos de reforma que, al igual que muchos de los cambios propuestos por el reformismo borbónico, no quedaron más que en el plano de las ideas. Se trataba de una serie de escritos reformistas que en ningún caso se llevaron a la práctica en su totalidad. Se retomaron ideas, conceptos e incluso fundamentaciones teóricas, pero no se aplicaron íntegramente.

En los comienzos del siglo XVIII la decadencia de la universidad española era evidente. Una y otra vez los ilustrados arremetían contra la institución que había sufrido un retroceso desde la segunda mitad del siglo XVII. En su discurso sobre la universidad redactado en 1767 Campomanes la definía como:

---

<sup>1</sup> Sobre el tema de la universidad se pueden consultar: AA. VV. (1987) *Universidades españolas y americanas. Época colonial*, Valencia: CSIC Generalitat Valenciana, pp. 67-99; ÁLVAREZ MORALES, Antonio (1988) “La Universidad en la España de la Ilustración”. *Revista de Educación* (Madrid), número extraordinario: *La Educación en la Ilustración Española*, pp. 467-477; PESET, José Luis y PESET, Mariano (1974) *La Universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*. Madrid: Taurus; (1969) *El reformismo de Carlos III y la Universidad de Salamanca*. Salamanca.; (1983) “Política y saberes en la universidad ilustrada”. En: *Actas del Congreso Internacional “Carlos III y la Ilustración”*, Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 31-135. AGUILAR PIÑAL, Francisco (1967) *Los comienzos de la crisis universitaria en España*. Madrid: Magisterio; (1969) *La Universidad de Sevilla en el siglo XVIII. Estudios sobre la primera reforma universitaria Moderna*. Sevilla: Universidad de Sevilla; AJO GONZALEZ, Candido (1954-1968) *Historia de las Universidades Hispánicas*. Madrid: CSIC. LÉRTORA MENDOZA, Celina (2006) *Reformas y planes de estudio de las Universidades de América y Europa*, Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba; Rodríguez y Polo han realizado un estado de la cuestión sobre el tema ver: RODRIGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis y POLO RODRIGUEZ Juan Luis (2011) *Historiografía y líneas de acción en historia de las universidades: Europa mediterránea e Iberoamérica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

<sup>2</sup> Al respecto se puede consultar ARIAS DE SAAVEDRA, Inmaculada (1997) “La reforma de los planes de estudios universitarios en España en la época de Carlos III. Balance historiográfico”. *Chronica Nova* (Granada), num 24, pp. 7-34.

<sup>3</sup> Sobre el tema de la universidad de Salamanca y sus reformas, se pueden consultar: RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis (1990) *Historia de la Universidad de Salamanca*. Volumen II: Estructuras y Flujos. Salamanca: Universidad de Salamanca; PESET, Mariano y PESET, José Luis (1969) *El reformismo de Carlos III y la Universidad de Salamanca: plan general de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real y Supremo Consejo de Castilla en 1771*, Salamanca: Universidad de Salamanca; PESET, Mariano y PESET, José Luis (1989) *Las reformas Ilustradas en el siglo XVIII en la Universidad de Salamanca*, Salamanca: Universidad de Salamanca.

“establecimientos quasi del todo inútiles, y que sirven solo de llenar el reino de bachilleres, doctores, licenciados y catedráticos, pues a excepción de la Teología puramente escolástica, las demás ciencias ni se estudian ni se explican”<sup>4</sup>.

En la misma dirección Cabarrús escribía en cartas a su amigo Jovellanos:

“ciérrense, por de contado, ciérrense aquellas universidades cloacas de la humanidad y que sólo han exhalado sobre ella la corrupción, y el error es fácil reemplazar el poco bien de que le son susceptibles y no puede atajarse con demasiada prontitud el daño que causan”<sup>5</sup>.

La propuesta de Cabarrús como la de otros ilustrados superaba a la universidad con la creación de institutos o centros de enseñanza que la reemplazaran. En esta línea Jovellanos argumentaba la necesidad de crear el Real Instituto Asturiano<sup>6</sup>:

“Si todavía se me pregunta por qué no procuré reunir esta enseñanza a las demás que se dan en nuestra Universidad, y fijarla en ella, diré que además de las razones indicadas, tuve para ello las siguientes: 1ª, que la universidad no necesita cátedra de matemáticas pues la tiene ya; 2ª que no necesita cátedra de náutica, porque este estudio no puede pertenecer a su plan; 3ª, que, aunque necesita la enseñanza de la física experimental, la podrá tener cuando quiera (...) 4ª, que es mejor multiplicar que disminuir los institutos literarios; 5ª, que es mejor dividirlos que amontonarlos; 6ª, que es difícil combinar la enseñanza de las Ciencias intelectuales con las ciencias demostrativas; 7ª, que es mucho más difícil todavía conciliar el espíritu de los que profesan las primeras letras con lo que cultivan las últimas”<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> RODRIGUEZ DE CAMPOMANES, Pedro *Discurso crítico-político sobre el estado de literatura y medios de mejorar las universidades y estudios del reyno*. Compilado por: GARCÍA MELERO, José (1974) Madrid: Fundación Universitaria Española, p. 28

<sup>5</sup> CABARRUS, Francisco *Sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes a la felicidad pública*; 1795. BAE. Epistolario español. Madrid, 1870. Carta II: “Sobre los obstáculos de opinión, y el medio de removerlos con la circulación de luces y un sistema general de educación”, p. 571

<sup>6</sup> Para Jovellanos el Centro que promueve es muy distinto a la universidad. La universidad dependía del Cabildo Catedralicio y del ministerio de Gracia y Justicia, mientras el Instituto del Ministerio de Marina, La primera era un establecimiento eclesiástico, el segundo laico, a la universidad asistían alumnos de la nobleza y de la alta burguesía, al instituto eran llamados todos los que tuvieran más de trece años y supieran leer y escribir, finalmente los alumnos universitarios se dedicaban a empleos tradicionales y no productivos, mientras los alumnos del Instituto iban a ocupar puestos nuevos, fundamentalmente asociados a la producción. Jovellanos subraya la diferencia entre los dos tipos de enseñanza pero centra su argumentación en la inutilidad de los estudios universitarios para los mayorazgos, que eran los que habitualmente se quedaban al frente de sus tierras y de los escasos negocios que la nobleza tenía establecidos. CASO GONZALEZ, José (1992) “Un ejemplo de secularización de la enseñanza: El Real Instituto Asturiano”, en TIETZ, Manfred *La secularización de la cultura española en el siglo de las luces*, Wiesbaden: Herzog Agust Bibliothek, pp. 52-53.

<sup>7</sup> JOVELLANOS, Gaspar *Obras completas*. Tomo II. Correspondencia. Edición crítica CASO GONZALEZ, Jose Centro de estudios del Siglo XVIII, Oviedo, 1985, p. 557. Citado en: CASO GONZALEZ, José “Un ejemplo de secularización de la enseñanza: El Real Instituto Asturiano” en: TIETZ, Manfred *La secularización...*, pp. 50-51

Las causas de la crisis y el desprestigio universitario han sido muchas y gran parte corresponden al recelo o temor ante las nuevas verdades, ciencias físicas y naturales que venían a discutir los principios tradicionales del dogma y la moral<sup>8</sup>.

El despotismo ilustrado quiso terminar con este distanciamiento entre las universidades y la ciencia moderna. Así, las universidades buscaron el apoyo del Estado como único medio para vencer los obstáculos que entorpecían el desarrollo de las ciencias y de las letras. La reforma de la enseñanza sólo podría llegar desde el poder establecido, que debía avanzar sobre lo que aun se consideraba uno de los ámbitos de influencia más extendidos de la Iglesia.

Si bien el gobierno no desoía los criterios renovadores procedió siempre de forma paulatina y con medidas de alcance parcial. La primera universidad que mereció su atención fue la de Salamanca, Campomanes había iniciado un proceso de reforma para 1767 solicitando a los centros universitarios informes respecto a los posibles cambios a introducción agrupados en tres direcciones: Los estatutos, la extirpación de abusos y defectos de la docencia y la propuesta de nuevos planes de estudio. Las respuestas de los claustros universitarios fueron por demás desalentadores y reflejaban la mentalidad atrasada en la que se encontraba inmersa la universidad<sup>9</sup>.

Quizás uno de los avances más significativos durante el Gobierno de Carlos III en materia de reforma universitaria fue la incorporación de los concursos para cubrir las diferentes cátedras. Si bien Felipe V ya había avanzado en esta materia con la legislación de 1721 en la que dispone que en la provisión de cátedras no se atiende al turno sino al mérito de los opositores,<sup>10</sup> será recién durante el gobierno de carolino cuando se sistematice y se articule el régimen de concursos asignando un tribunal para cada cátedra<sup>11</sup>.

Uno de los proyectos más característicos de la reforma universitaria fue el de Olavide, quien inspirado por Mayans, postulaba una secularización de la enseñanza. El plan de Olavide llegó a aplicarse en Sevilla, pero pronto chocó con resistencias. Otros proyectos tuvieron suerte

---

<sup>8</sup> Debemos mencionar también como causas de esta crisis el abandono de la docencia por parte de los catedráticos. Las razones son varias entre ellas podemos mencionar la escasa dotación económica; La falta de seriedad y de exigencia en la colación de grados, sobre todo en relación a los grados menores (Bachiller); Las disputas dentro de las aulas, muchas de las cuales resultaban inútiles o pseudocientíficas; La influencia de los Colegios Mayores en las Universidades de Alcalá, Salamanca, Valladolid entre otras; La vida estudiantil nada acorde al espíritu universitario, muchas veces los estudiantes se mostraban más preocupados por buscar su sustento y porvenir que en la formación; Y finalmente la Organización administrativa y escolar de la universidad llenas de tensiones de poder que muchas veces extrapolaban intereses extraacadémicos. CAPITAN DIAZ, Alfonso (1984) *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*, Madrid: Dykinson.

<sup>9</sup> ENCISO, Luis Miguel (1987) "La reforma Universitaria de Carlos III". *Cuenta y Razón* (Madrid), num 29,. Disponible en: <http://www.cuentayrazon.org/> Fecha de consulta: 15/09/2013

<sup>10</sup> *Novísima recopilación de las leyes de España*. Libro Octavo, título noveno: Ley VI: En la provisión de cátedras no se atiende al turno sino al merito de los opositores; y se vote en secreto por el consejo. (1721)

<sup>11</sup> *Novísima recopilación de las leyes de España*. Libro Octavo, título noveno. Sobre el tema se pueden consultar las leyes VII a la XXVIII. PERRUPATO, Sebastián (2012) "Política y legislación educativa en la España de Carlos III", en *Actas de VIII Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea*, Buenos Aires: UBA.

similar. Entre ellos se han recordado el de Cándido María Trigueros<sup>12</sup> para Sevilla (1768); el *Discurso crítico-político sobre el estado de la literatura en España y medios para mejorar las Universidades y Estudios del reino*; el del profesor de Alcalá Juan Francisco Pastor<sup>13</sup>; y los que emprendieron trinitarios (1767), agustinos (1780), carmelitas descalzos (1781) y franciscanos (1782)<sup>14</sup>.

Olavide redactó su plan de estudios en 1768 y Campomanes expuso un año más tarde la idea de fundar en Salamanca un Real Convictorio Carolino<sup>15</sup>, colegio universitario modelo de una nueva planta. Sin embargo, como ha afirmado Enciso la articulación de la reforma fue lenta y cautelosa<sup>16</sup>. El plan de Olavide se puso en marcha recién en 1771 dando luz a otros proyectos de cambio en Valladolid (1774), Oviedo (1774), Zaragoza (1775), Granada (1776), y Valencia (1786).

---

<sup>12</sup> ([Orgaz, 1736 - Madrid, 1798](#)) **Cándido María Trigueros** A los quince años comenzó a estudiar filosofía en el colegio de los dominicos de Santo Tomás. A los dieciséis años acompañó al obispo de Córdoba [Francisco de Solís Folch de Cardona](#) a su diócesis, y después, nombrado este arzobispo de [Sevilla](#), se trasladó allí. En 1756 se ordena de subdiácono en Sevilla. Estudió leyes con [Fernando de Ceballos](#) y matemáticas con el ilustrado [Domingo Morico](#), el cual había establecido en su casa una Academia de matemáticas de la que Trigueros fue secretario. Ingresó en la [Real Academia Sevillana de Buenas Letras](#) en 1758 como el más joven de los académicos. Para ella compuso un *Elogio de San Isidoro* ese mismo año. Formó parte de la [Sociedad Económica de Sevilla](#) y de la [Real Academia de la Historia](#). También fue correspondiente del [Jardín Botánico](#). Perteneció a la tertulia sevillana de [Olavide](#) y fue amigo de [Jovellanos](#); por el contrario, fue muy satirizado por [Tomás de Iriarte](#), [Juan Pablo Forner](#), [Leandro Fernández de Moratín](#) y [Juan Meléndez Valdés](#).

La obra de Trigueros no ha sido muy tenida en cuenta por la historiografía, sobresalen algunos estudios sobre su labor literaria. Sobre la reforma del plan de estudios debemos mencionar un artículo de AGUILAR PIÑAL, Francisco (1984) titulado: “El Plan de estudios de Cándido María Trigueros (1768)” en la *conferencia pronunciada con motivo del III Coloquio de Historia de la Educación* organizado por la Sociedad Española de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Departamento de Historia Comparada e Historia de la Educación; Podemos citar también dos libros del mismo autor: (1987) *Un escritor ilustrado: Cándido María Trigueros*, Madrid: CSIC,. Y (2001) *El académico Cándido María Trigueros (1736-1798)*, Madrid: Real Academia de la Historia. Fuera de estas publicaciones lo que se encuentra son artículos que trabajan sus obras literarias descuidando en su mayor parte el contexto histórico del Ilustrado.

<sup>13</sup> No hallamos más que referencia a este autor en la obra de Luis Miguel Enciso Recio: (1987) *La reforma Universitaria de Carlos III*, Madrid: CSIC.

<sup>14</sup> En estos casos la referencia obligada resulta ser el texto de AGUILAR PIÑAL, Francisco “Entre la escuela y la Universidad. La enseñanza secundaria en el siglo XVIII”. *Revista de Educación...*, pp. 225-243.

<sup>15</sup> Una vez expulsados los jesuitas, en 1769, Pedro R. Campomanes, fiscal del Consejo, remite una carta al obispo de Salamanca exponiendo su proyecto del Convictorio Carolino (estudios de lengua griega, hebrea, medicina, matemáticas y teología. Como ha afirmado Sala Balust, la historia del Convictorio es una serie ininterrumpida de órdenes y contraórdenes en torno a la parte del Colegio que cada una de las comunidades debía ocupar. En febrero de 1770 se nombra el primer director del Convictorio. Muerto éste (1775) la Universidad propone otro, pero se dice que la erección del Convictorio no ha llegado a cumplirse por dificultades en la obtención de rentas y en la división del edificio (4 abril 1775), se propone que el edificio pase a Seminario y que el Convictorio se incluya en el Colegio Trilingüe. SALA BALUST, Luis (1945) “Un Convictorio Carolino en el recinto de nuestro Seminario-Universidad”. *Salmantica* (Salamanca), num.1, pp. 16-21.

<sup>16</sup> ENCISO, Luis Miguel “La Reforma Universitaria...”

La universidad exigía la reforma de muchas de sus estructuras y particularmente de transferencias de órganos de decisión a las esferas seculares. Se trataba de desarticular la organización y fines de una universidad todavía muy aferrada a lo tradicional y sobre todo a la escolástica.

Esta magna tarea tiene su punto de arranque en el espíritu de las cédulas que el 14 de mayo de 1769 y el 6 de septiembre de 1770 creaban la figura de un director y censor regio para cada universidad, con las misiones de intervenir en la programación y métodos de enseñanza, en el nombramiento de preceptores y catedráticos, y en el financiamiento de la universidad<sup>17</sup>; fortaleciendo el poder regio e impidiendo que se enseñara “doctrina alguna contraria a la autoridad y regalías de la Corona”<sup>18</sup>.

“los sucesivos planes que se sucedieron hasta mediados del siglo XIX: Caballero, 1807, Reglamento general de Instrucción pública, 1821, Calomarde, 1824 y Pidal, todos sin excepción, adolecieron de un espíritu centralizador, laico y secularizante que por encima de las coyunturas ideológicas y bélicas en las que se desarrolló, no posibilitó los frutos óptimos que la política centralista y la misma universidad demandaban”<sup>19</sup>.

Una serie de informes y planes jalonaban el intento de reforma de la política ilustrada en el campo universitario. Sin embargo, como ha afirmado Álvarez Morales, llegan “cuando el proceso de decadencia ya era demasiado pronunciado”<sup>20</sup>. Trabajaremos la propuesta de reforma en torno al plan de estudios de la Universidad de Salamanca a fin de advertir en qué grado esta incorpora la nueva filosofía y se transforma en parte del proceso secular que la cultura ilustrada viene proponiendo.

### **Plan general de estudios de la Universidad de Salamanca**

El *Plan de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real y Supremo Consejo de Castilla*<sup>21</sup>, es la respuesta al *Plan de estudios y método de enseñanza* que el rector y claustro de la Universidad de Salamanca habían propuesto en septiembre de 1770. La propuesta fundamental gira en torno a la modificación de las asignaturas, de las cátedras y a reglamentar la concurrencia de los estudiantes a las aulas universitarias, al tiempo que pretende servir de modelo y guía para las reformas de las demás universidades.

Como han afirmado Mariano y José Luis Peset, se hacía necesaria una reforma ya que “Una mezcla de religión e incompreensión enfrentaba a los profesores de Salamanca con las nuevas vías del saber”. Pero agregaban “Campomanes no llegara más que a una posición tibia para la entrada de las nuevas ciencias” no se abolieron las pruebas de disputa y no se establecieron los

---

<sup>17</sup> *Novísima Recopilación...*, Libro 8, Tit. V, Ley 1

<sup>18</sup> *Novísima Recopilación...*, libro II, Tit. V. Ley 4.

<sup>19</sup> VERGARA CIORDA, Francisco (1997) *Estudios sobre la secularización docente en España*. Madrid: UNED, p. 75

<sup>20</sup> ALVAREZ DE MORALES, Antonio “La universidad en la España de la Ilustración”. *Revista de educación...*, pp. 469-477, p. 469.

<sup>21</sup> El mismo es firmado por el Conde Aranda, Don Luis de Urries y Cruzat, Don José de Vitoria, Don Antonio de Veyan, Don Pedro de Villegas y como secretario real por Don Antonio Martínez de Salazar.

exámenes anuales (que algunos de nuestros reformadores solicitaban), finalmente afirman “los ilustrados retocan, orientan, pero sin entrar hasta el fondo ni apurarse”<sup>22</sup>.

Los estudios de gramática, lengua, poesía y retórica serían de tres años; los alumnos pasarían entonces sucesivamente por las cátedras de latinidad, humanidad y retórica. A esto se le suman los conocimientos de las lenguas hebrea y griega. Las artes, filosofía y otros estudios preliminares a las ciencias o facultades mayores, se cursarían en tres años, a diferencia de la propuesta de Olavide<sup>23</sup> que implicaba cuatro años. Es en este sentido más fiel a la propuesta de Mayans que establecía un periodo de tres años para las facultades menores<sup>24</sup>.

La curricula quedaba compuesta entonces del siguiente modo: lógica parva y magna (dialéctica y lógica) en el primero; metafísica en el segundo; y en el tercero: física para los teólogos, filosofía moral para los juristas y física experimental para los médicos. A estos estudios debían sumarse los de aritmética, algebra y geometría.

Para la lógica se recomendaba la de Port-Royal, la de Heineccio<sup>25</sup> y la de Antonio Genuense. Para la metafísica, la de Malebranche y la de Genuense. Y para la física las obras de Musconbroeck, físico holandés (1682-1761) descubridor de la refracción de la luz.

Para la Facultad de Medicina el plan de estudios pretende una formación teórico-práctica y una actualización acorde a las investigaciones e innovaciones de las academias europeas. Se insistirá en la necesidad de los fundamentos y principios de anatomía. Para lo cual se recomendaba, el

---

<sup>22</sup> PESET, Mariano y PESET, José Luis *Las reformas...*, p. 162.

<sup>23</sup> El plan de estudios escrito por Olavide en para la Universidad de Sevilla en 1768 establecía cuatro facultades: Física, Medicina, Jurisprudencia y Teología. La Facultad de Física retoma lo que era la vieja Facultad de Artes o filosofía e incluía dentro de sus disciplinas: lógica, geometría y los conocimientos físicos-matemáticos. Tenía una duración de cuatro años, era propedéutica y común a todas las facultades. Habiendo terminado estos estudios preparatorios podían seguir la carrera de Medicina, Jurisprudencia o Teología en la cual permanecerían otros cuatro años y un año más en el que se esperaba que el alumno permaneciera en la facultad a modo de pasante auxiliando a los alumnos de cursos inferiores. Eran en total nueve años en lo que el alumno debía permanecer en la universidad a fin de obtener el título

<sup>24</sup> Con 78 años Mayans escribió su *Idea del nuevo Método que se puede practicar en la enseñanza de las universidades de España* (1767). El ilustrado concedió importancia a los estudios de matemática y filosofía dentro de las facultades menores, entendiendo que de ello dependía el éxito de los estudiantes de las facultades mayores. En esta dirección, la filosofía se enseñaría en las facultades menores durante tres años (lógica, metafísica y filosofía moral) atendiendo a la explicación como intervención didáctica y no ya como lección.

<sup>25</sup> ([Turingia, 1681](#) - [Halle 1741](#)) **Johann Gottlieb Heinecke**, fue un filósofo y jurista alemán. Sus *Opera omnia* (1771) abarcan todos los campos de la jurisprudencia. Además editó clásicos del derecho, como las *Observaciones* de [Jacques Cuias](#) y el *Dictionarium iuridicum* de [Bernabé Brisson](#), ambos juristas franceses del siglo XVI. Sus obras más conocidas son quizá *Antiquitatum romanorum jurisprudentiam illustrantium sintagma* (1719), *Elementa iuris civilis secundum ordinem Institutionum* (1725), *Elementa juris civilis* (1727), *Historia iuris civilis romani et germanici* (1733), *Elementa iuris naturae et gentium* (1737) y *Elementa iuris cambialis* (1742). Este Ilustrado, sostenía que era necesario el estudio de la historia y las costumbres para comprender las leyes. Además, influido en parte por [Christian Thomas](#) y por el método demostrativo de [Christian Wolf](#), creó un nuevo método más racional para la enseñanza de la Jurisprudencia que denominó *axiomático* y procedía por principios y deducciones con fundamento en postulados prácticos.

tratado de *Institutiones medicae y Aphorismi de cognoscendis et curandis morbis* de Hernan Boerhaave<sup>26</sup> y para la cirugía el de *Quirurgia repurgata* de Juan Gorter.

La duración de los estudios era de cuatro años; las disciplinas a cursar tendrían un carácter más práctico, una mayor exigencia científica y se procuraría que exista entre ellas cierta uniformidad y complementariedad en contenidos y métodos.

“En la enseñanza de la Universidad no se sigue un cuerpo de Medicina uniforme que empezando por las instituciones o principios elementales, continúe sin validación el hilo, y consecuencia de doctrinas, y termine en una práctica solida de esta facultad a cuyo fin se dirigen desde los principios todos los documentos, e instrucciones”<sup>27</sup>.

Como en el caso de otras propuestas (Mayans, Olavide, Campomanes, etc.) la preocupación práctica era una constante. La necesidad de avanzar menos sobre la teoría que sobre la praxis es algo arto evidente en muchas de las propuestas pedagógicas del reino tanto dentro de la península como fuera de ella. Esta dirección parece tener también la propuesta de Gregorio Funes<sup>28</sup> para la Universidad de Córdoba en el Virreinato del Río de la Plata, en la que apela por una facultad con más pasantías y más horas prácticas.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> (1668-1738) **Hernan Boerhaave** fue un Médico holandés. En 1701 fue nombrado profesor de medicina en la universidad, sus estudios comprendían la fisiología, patología general y la introducción a la terapéutica. Boerhaave fue nombrado catedrático de medicina y botánica de Leyde en 1709, y en 1714 nombrado catedrático de medicina clínica, cargo que ocupa hasta su muerte. Los principios en el estudio de la química por parte de Boerhaave fueron casi autodidactas, en los años que estudiaba teología sintió gran atracción por esta ciencia y realizó varios experimentos con su hermanastro, recibiendo hacia la misma época algunas lecciones de Davis Stam, antiguo alumno de [Franciscus Sylvius](#). Desde estos primeros años Boerhaave continuó realizando experimentos químicos; sus lecciones (primero particulares y luego oficiales) fueron cambiando de carácter y extendiéndose gradualmente hasta dividirse en 2 cursos: uno de teoría y otro de demostraciones prácticas. En 1731 redacta sus lecciones en su libro *Elementa Chemiae*, que fue sin duda el más importante de los primitivos textos de química, ya que recoge todos los conocimientos que se tenían entonces acerca de la química. El libro citado incorporaba los nuevos descubrimientos de las Ciencias Naturales a la medicina para un tratamiento más racional y adecuado de las enfermedades. Clasifica las enfermedades de acuerdo a sus síntomas y desarrollo, y especifica la terapia conveniente para cada grupo. CAPITAN DIAZ; Alfonso *Historia del pensamiento...*, p. 665.

<sup>27</sup> *Plan general de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real y Supremo Consejo de Castilla y mandado a imprimir de su orden*, Salamanca: Imprenta de Juan Antonio Lasanta, 1772, p. 19

<sup>28</sup> (Córdoba, 1749 - Buenos Aires, 1829) **Gregorio Funes** cursó sus estudios en Córdoba, donde se hizo sacerdote y se doctoró en teología. En 1808 fue designado rector de la Universidad cordobesa, en la que creó nuevas cátedras. Contribuyó al triunfo del movimiento emancipador de mayo de 1810 en Córdoba, ciudad que en agosto de ese mismo año lo eligió como diputado de la Junta de Gobierno de Buenos Aires. Alcanzada la independencia, apoyó las tendencias. En 1816 fue elegido diputado para el Congreso de Tucumán y en 1819 participó en la elaboración de la Constitución unitaria de ese año. LIDA, Miranda (2006) *Dos ciudades y un Deán. Biografía de Gregorio Funes 1749-1829*, Buenos Aires: Eudeba.

<sup>29</sup> En general podemos afirmar que el plan de estudios que incorpora el Deán Funes a la Universidad es mucho más práctico que teórico incorporando nuevos aspectos y prácticas y pasantías en este sentido. La práctica se daba, sin embargo, desde el dictado de las cátedras y no por medio de la incorporación de pasantías las cuales redujo considerablemente.

Las materias que reunía el nuevo plan de estudios eran también innovadoras y se preocupaba por incorporar, como mencionamos previamente, las ciencias médicas, física experimental, fisiológica médica, anatomía, instituciones médicas, aforismos y pronósticos (de Hipócrates, y de Boerhaave), y cirugía. Sin embargo, como han señalado los hermanos Peset,<sup>30</sup> el plan era poco innovador en cuanto a las formas de enseñanza y metodología docente, continuaba las lecciones magistrales, al tiempo que se ordenaba la asistencia asidua a las cátedras y la exigencia de examen final.

Cada grado académico requería de la aprobación de un examen. Para Foucault el examen aparece como una instancia de vigilancia normalizadora “establece en los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que en todos los dispositivos disciplinarios el examen se halle ritualizado”.<sup>31</sup> El examen hace entrar la individualidad dentro del campo de lo que se documenta, del registro, hace de cada uno un caso que retroalimenta a la ciencia pues por una parte asegura la transmisión de saberes y por otra entrega un saber reservado exclusivamente para maestro a través del cual construye su pedagogía y su didáctica.<sup>32</sup>

El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de los factores permanentes, subyacentes según un ritual de poder constantes prorrogados.<sup>33</sup> En este sentido el examen aparece como parte de ese ritual de poder pero también como una forma de representación y de poder. El examen es parte del universo simbólico cultural que se vive en la universidad de su ritual y su simbología. La disposición de los espacios, la conformación del tribunal y la aplicabilidad de los métodos hacen al universo simbólico del examen, que evalúa mucho más que simplemente la transmisión de conocimiento. Se está evaluando también la disposición a un orden, orden que encarnado en la universidad y sus jerarquías responde a un orden social y representa a un orden social. En definitiva lo que se evalúa es la disposición de este individuo al orden social vigente<sup>34</sup>.

La Facultad de Leyes por su parte también constaría de cuatro años, los dos primeros trataran de los *Institutos* de Justiniano (derecho civil) con los comentarios de Arnaldo Vinnio. El tercer año “se estudiara digesto teniendo presente el tratado de *Nominibus Pandectarum* de Don Antonio Agustín y el de los *jurisconsultos menores* de Gregorio Don Mayans y Siscar”<sup>35</sup>. Finalmente, en

---

Fiel a la ordenanza de 1800, la metodología adoptada por Funes dejaba ya de lado la lectura y el copiado de textos por parte de los docentes re significando su función. Se pensaba que el tiempo que se gastaba en este pesado trabajo se podía invertir en explicaciones y aumentar así los contenidos de las clases. PERRUPATO, Sebastián (2013) *La universidad Colonial y la Tensión ilustrada. Un análisis comparado de la educación en el Rio de la Plata a través de la dialéctica Tradición – modernización*, Deutschland: Editorial Academia Española.

<sup>30</sup> PESET, Mariano y PESET, José Luis *El reformismo de Carlos III...*, p. 47

<sup>31</sup> FOUCAULT, Michael (2002) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 215

<sup>32</sup> BENITO MOYA, Silvano (2011) *La Universidad de Córdoba en tiempo de reformas (1701-1810)*, Córdoba: CEH Prof. Carlos S. Segretti, p. 94.

<sup>33</sup> FOUCAULT, Michael *Vigilar...* p. 217

<sup>34</sup> PERRUPATO, Sebastián *La Universidad...*

<sup>35</sup> *Plan general de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca...*, p. 19

cuarto año los alumnos tendrían la cátedra de Código, y la de Volumen en la que estudiarían los tres últimos libros de derecho romano. El quinto y sexto año luego de haber recibido el título de bachiller, los alumnos deberían dedicarse al conocimiento de leyes reales y derecho canónico. Habiendo cumplido estos dos y otros dos en los que se recibirían instrucciones de los libros de la Recopilación, de las Leyes de Toro y otras explicaciones extraordinarias, podrían recibir el grado de Licenciado en Derecho.

La Facultad de Cánones organizaba sus cuatro años de bachiller del siguiente modo: Un curso de Instituta canónica; uno de derecho eclesiástico antiguo, el tercero se dividiría en dos: por la mañana asistirán a clase de propiedad de derecho mayor<sup>36</sup> y por la tarde asistirían a clases de sextos (historia eclesiástica); finalmente el cuarto de los cursos estaría dedicado a las antiguas colecciones canónicas. Al igual que para la Facultad de Jurisprudencia, deberían para obtener el título de Licenciado asistir al menos a tres cursos más: concilios generales, concilios nacionales y constituciones sinodales de los obispados de España.

La Facultad de Teología por su parte distribuiría en sus cuatro años de bachiller la *Suma Teológica* de Santo Tomás, a lo que se sumaba la explicación de los *Sentenciarios* de Escoto, y la *Teología* de San Anselmo. Sin sutilezas escolásticas y procurando que “nada se enseñe ni defienda contrario a la Real Jurisdicción y Regalías de la Corona o derechos de la Nación”.<sup>37</sup> Los años de licenciatura eran para las cátedras de sagrada escritura y vísperas, en la que se explicaba historia eclesiástica y el curso de teología, analizando los concilios y los errores dogmáticos en los que se ha incurrido.

Los estudios de la Facultad de Teología estaban inspirados en la *Ratio Studiorum*<sup>38</sup> de los colegios jesuitas. Como ha afirmado, Capitán Díaz, los tres años de filosofía y los cuatro fundamen-

---

<sup>36</sup> Estaría integrada por conocimiento de la antigua Disciplina eclesiástica, de los antiguos institutos, Ritos y de las fuentes que se baso el derecho Graciano.

<sup>37</sup> CAPITAN DIAZ, Alfonso (2002) *Breve Historia de la educación en España*, Madrid: Alianza, p. 227.

<sup>38</sup> Escrito para 1599 el *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* o Plan oficial de estudios de la Compañía de Jesús fue el modelo docente y el instructivo que tuvieron para enseñar los jesuitas. Durante este periodo, la organización de la enseñanza estaba dividida en tres grados principales: 1) una clase elemental de gramática latina; 2) Humanidades y retorica (parte del antiguo curriculum de las siete artes liberales); y 3) La dialéctica que tenía por objeto capacitar a los jóvenes en el manejo de silogismos y argumentación.

Esta enseñanza tenía dos características básicas: En primer lugar la distinción gradual de las clase (una cosa por clase) y en segundo el cuidado del docente por el aprendizaje del alumno. El orden y la disciplina era de suma importancia en este esquema y de ahí la excesiva preocupación por el tiempo y los horarios. La pedagogía renacentista había inspirado a los jesuitas en la idea de que estudiar debía ser placentero y no un castigo, haciendo de sus colegios y universidades un ambiente alegre incorporando recreos y asuetos.

El método se basaba en una triple unidad orgánica y jerárquica: Por un lado la unidad de las personas en el gobierno y la disciplina: Un maestros para cada clase; por otro lado la unidad, es de-

talmente teológicos, que integraban el periodo de bachiller, así como las materias y su distribución era reflejo de la *Ratio*<sup>39</sup>.

El plan general de Estudios de la Universidad de Salamanca refleja con claridad la tensión entre la tradición y el nuevo espíritu intelectual y científico.

“Los médicos innovadores anhelaban a toda costa unos estudios médicos fundamentados en las “anatomías”, en las disecciones, y en la estricta observación y experimentación de los síntomas y desarrollo de las enfermedades. Las novedades que se aprecian en el plan con respecto a la Facultad de Leyes, a pesar de la resistencia de los juristas de Salamanca, como por ejemplo, la necesidad de conocer mejor las leyes Reales, y otros ordenamientos de la propia jurisprudencia del país, pretenden agilizar y actualizar la solvencia y capacidad de los futuros abogados. Y lo mismo ocurre en las Artes y la filosofía, con la incorporación de la Física experimental, con las orientaciones nuevas en los estudios de la Filosofía Moral, Etc.”<sup>40</sup>.

### **Secularización en la propuesta de reforma**

Álvarez Morales ha manifestado que fue la falta de preparación de los docentes la causa del fracaso de las reformas, en este sentido debemos decir que los mismos no fueron siempre modelos de sabiduría o una nueva orientación científica<sup>41</sup>. Uno de los puntos más flacos de la reforma residía justamente en la falta de preparación de los docentes que había sido formados, casi en su totalidad, bajo el predominio de la escolástica. En este sentido las ideas de la filosofía moderna, de las ciencias experimentales, así como los nuevos métodos y técnicas de enseñanza no tenían lugar de desarrollo en la universidad.

Las enseñanza de las ciencias especulativas no se podía combinar con la de las experimentales y, como ha afirmado Caso González, hay “un problema de mentalidad: la de los universitarios no es conciliable con la de los que estudian, las ciencias experimentales”<sup>42</sup>.

“Aunque en Alcalá y en alguna otra universidad se había introducido la física moderna, fue una innovación que no logró institucionalizarse, entre otras cosas por la oposición de los teólogos y canonistas, que no podían prescindir del aristotelismo, y porque en realidad no había quien pudiera enseñarla”<sup>43</sup>.

---

cir, una enseñanza unitaria y general y finalmente la unidad jerárquica: todo estaba ordenado a la mayor gloria de Dios y al culto mariano. ENDREK, Emiliano (1992) *Nota sobre la Universidad Nacional de Córdoba en el período colonial (1614- 1810)*, Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba.

<sup>39</sup> CAPITAN DIAZ, Alfonso *Historia del pensamiento...*, p. 667

<sup>40</sup> CAPITAN DIAZ, Alfonso *Historia del pensamiento...*, pp. 668-669.

<sup>41</sup> ÁLVAREZ MORALES, Antonio (1971) *La “ilustración” y la Reforma de la Universidad en la España del Siglo XVIII*, Madrid: Taurus.

<sup>42</sup> CASO GONZALEZ, José “Un ejemplo de secularización...”, p. 52

<sup>43</sup> CASO GONZALEZ, José “Un ejemplo de secularización...”, p. 51

Esto no significa el fracaso de las reformas, por el contrario, se trata de entenderlas en un contexto más amplio de modernización en el que existen claras tensiones entre los ilustrados y la escolástica que guardaba celosamente la universidad como bastión de lucha. En este sentido muchas de las propuestas de reforma se llegaron a ver como vías sinuosas de introducción de la herejía<sup>44</sup>.

Aquellas reformas que regulaban aspectos organizativos y disciplinarios, no tardaron en introducirse. Ejemplos de ello resultan ser: la reglamentación de los días lectivos, la extensión del curso, el horario y la asistencia a clases. El decreto de Carlos III del 3 de agosto de 1771, por citar sólo alguno, reglamentaba la duración del curso y asistencia a cátedras desde el día de San Lucas hasta el 18 de Junio y regulaba el uso de los tiempos dentro de la universidad<sup>45</sup>.

Las reforma curricular de la Universidad de Salamanca presentaban en algún sentido una tensión, si bien se intentaba una reforma, ésta no profundizaba tampoco demasiado. Como recordaba Aguilar, se aceptaban sólo en parte algunas ideas de Mayans y se huía de la radicalidad de Olavide<sup>46</sup>. Las novedades se limitaban muchas veces a retoques en los programas tradicionales y a variar poco los métodos de enseñanza.

La propuesta de reforma de 1771 coincide con la mayoría de los planes en el ataque a la escolástica, orientándose a un eclecticismo que, aunque con cierta orientación tomista, introducía tímidamente autores muy diversos. En teología se mezclaban autores Jansenistas, como Van Espen<sup>47</sup>, Estio o Juenin con otros opuestos al Jansenismo (Habert y Annato). Al tiempo que se defendían los grandes y clásicos teólogos españoles (de Vitoria, Fray Luis de León, Martin Pérez) se completaba la formación con algunos franceses (Fleury, Mabillon, Tillemont).

En Derecho se incorporaban a los clásicos autores como Mayans, Vivvio o Covarrubias. La aparición de un derecho civil a lo que se suma el análisis de las leyes reales, nos habla de que la tendencia a la separación del derecho y la moral católica había alcanzado las universidades.

La Facultad de Medicina fue, en cierto grado, la que más se ha modernizado en torno a las lecturas. La necesidad de conciliar teoría y práctica<sup>48</sup> hacían imperioso un replanteo bibliográfico que incorporara autores más modernos. Así se ponen de manifiesto los nombres de Heister, Martin Martínez, Boerhave entre otros que conviven con clásicos en el tema.

La incorporación de nuevas lecturas abría de algún modo el universo intelectual del claustro universitario. Sin embargo, las lecturas incorporadas se manejaban en el espectro de las propuestas

---

<sup>44</sup> EGIDO, Teofanes (1988) “Los antiilustrados españoles”. *Investigaciones históricas, época moderna y contemporánea* (Madrid), num 8. pp. 123-141, p. 125

<sup>45</sup> *Novísima recopilación de las leyes de España*. Libro Octavo, título VI: Ley VII: Duración del curso y asistencia a cátedras desde el día de S. Lucas hasta el 18 de Junio. (1771)

<sup>46</sup> AGUILAR PIÑAL, Francisco. “La reforma Universitaria...”

<sup>47</sup> ([Lovaina, 1646](#) - [Amersfoort, 1728](#)) **Zeger Bernhard Van Espen** fue un [sacerdote](#) y [jurista](#) flamenco-neerlandés, experto en temas de [derecho canónico](#). Profesor en las universidades de [Lovaina](#) y [Leiden](#). Su defensa del derecho de los reyes en materias eclesiásticas y sus posiciones [episcopalistas](#) le valieron la acusación de [jansenista](#) y debió abandonar su cátedra en Lovaina para pasar a Leiden.

<sup>48</sup> En este sentido es ejemplo la Creación del Colegio de Cirugía en Madrid por real cedula del 13 de abril de 1780. *Novísima recopilación de las leyes de España*. Libro Octavo, título XII: Ley I. (1780)

más conservadoras dentro de la innovación y no agregaban mayormente autores de cuño francés o inglés.

El tema de las lecturas y su relación con el campo cultural ha sido trabajado por Chartier quien postula que lo cultural no está organizado por divisiones sociales construidas de antemano, ya sea a escala macroscópica como microscópica. Para él las diferencias de las costumbres culturales no se ordenan de acuerdo con una diferenciación social, por la distribución de los bienes culturales y las diferentes conductas. Se debería definir un campo de lo social en el que circulan textos, producciones y normas culturales, a partir de los objetos, sus dispositivos y códigos<sup>49</sup>.

Para Chartier la lectura es por una parte la irreductible libertad de los lectores, pero por otra, las coacciones intentan frenarla. Un texto no es absolutamente adulterante, ni tampoco los dispositivos de los mensajes. Las lecturas y los mensajes que porta modelan los pensamientos y las conductas limitadamente porque las prácticas son creadoras de usos y representación más allá de los productores de discursos y de normas<sup>50</sup>.

Evidentemente las propuestas de reforma incursionaban en nuevos autores y lecturas. Sus incorporaciones avanzaban en el terreno de la secularización, que se complejizaba con las nuevas materias y cátedras cuyo objetivo fundamental parecía ser desterrar a la escolástica de la universidad.

¿Dónde quedaba pues en este esquema la religión católica? Como hemos mencionado es evidente que el dogma científico desplazaba al católico en muchos sentidos, por ello la necesidad de algunos sectores de oponerse a los nuevos filósofos. Esto implicaba un corrimiento de la religión que debió buscar en la moral el terreno en el cual desenvolverse.

“Ninguna ciencia es tan interesante como aquella en que se dan reglas, ó se nos enseña a sujetar las pasiones por medio de la razón. Esta debe ser siempre el imán que nos ha de dirigir al norte de nuestra felicidad. La teología, es cierto, nos eleva al conocimiento de Dios, de sus perfecciones y soberanos atributos; y es necesaria para la filosofía moral. La medicina y la cirugía nos suministran los remedios que necesitamos para conservar la salud (...) todas estas ciencias son utilísimas; son muy importantes pero aquella filosofía moral que nos enseña a arreglar nuestras pasiones; que nos inclina á amar á nuestros hermanos, á nuestros semejantes, y aun a nuestros enemigos; que nos ayuda á mantenernos constantes en la virtud, adorando a nuestro creador y desempeñando cada uno las diferentes obligaciones de su estado: aquella si es más necesaria que las demás ciencias (...) Si la buena ética no arreglase nuestras costumbres y nuestras más pequeñas acciones á la razón: en que países, en que poblaciones, ciudades o familias podría reinar el buen orden, el sosiego, y la quietud? si por medio de la que nos manifiesta el camino de la luz y de la

---

<sup>49</sup> CHARTIER, Roger (2006) *Inscribir y borrar, cultura escrita y literaria (siglos XI-XVIII)*, Buenos Aires: Kraft, p. 54

<sup>50</sup> CHARTIER, Roger (1994) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid: Alianza, pp. 42-54

verdad no sujetaremos las pasiones que como consecuencia del pecado de nuestro primer padre nos inclinan al error: ¡que tinieblas no serian las nuestras!”<sup>51</sup>.

Esta extensa cita nos pone de manifiesto el nuevo lugar de la religión católica, en adelante debía ordenar las pasiones y las virtudes personales. La secularización no descarta la moral católica, por el contrario ésta adquiere mayor relevancia. Se trata de poner las cosas en compartimentos diferentes, se trataba de que la religión sea un instrumento ordenador de la moral y la ciencia un instrumento -el único válido- para la explicación del mundo.

## Conclusión

La Ilustración española formaba parte de un proceso general de circulación de ideas en el que las traducciones y lecturas del francés, inglés e italiano, se vuelven comunes, al tiempo que desde estos países se leen también algunas de las producciones españolas. Sin dudas, que el proceso de circulación es un claro catalizador del proceso de modernización.

La reforma educativa que se planteó en 1771 para la Universidad de Salamanca, se entiende entonces dentro de este proceso más amplio de circulación de ideas concernientes a la modernización. La resistencia de esta “vieja” filosofía escolástica dentro de las aulas universitarias, obligaba a los ilustrados a denunciar una y otra vez que el espíritu de escuela resultaba perjudicial al desarrollo de la ciencia. En este sentido el enfrentamiento con esta corriente fue el clave sobre la cual encarar no solo este proceso de reforma sino también los posteriores. Había algo que era evidente: la escolástica estaba demorando el desarrollo de las ciencias y esto había que remediarlo.

Las incorporaciones curriculares que se propusieron respondieron a todas luces a los fines que se perseguía. El auge de la física experimental y el desarrollo del derecho público y nacional evidenciaban que la “ciencia teológica” ya no pertenecía al siglo.

Por su parte las nuevas lecturas se mostraban en tensión entre la modernidad que quería llegar y la escolástica que se resistía a irse. La tensión tradición-modernización o entre antiguos y modernos nos habla de un claro proceso de innovación, que como todo proceso de innovación pedagógica tuvo sus resistencias pero que, en muchos casos, supo valerse de ellas para construir una alternativa diferente.

Sin embargo, debemos decir que los intentos de reforma resultaron muchas veces escasos. A pesar del espíritu regalista y del crecimiento del poder del Estado frente a la Iglesia, aquél no pudo debilitar las viejas estructuras universitarias ni hacerse con el poder que la Iglesia tenía en la educación. Pero no es menos cierto que muchos de estos proyectos —especialmente el de la Universidad que estudiamos— fueron los primeros pasos hacia lo que posteriormente conformaría el sistema español de instrucción pública y los primeros aportes a la configuración de un modelo liberal singularmente español, diferente a los de otros liberalismos europeos, aunque la influencia de la pedagogía de la Revolución fuese factor común a la mayoría de todos ellos.

---

<sup>51</sup> AHN. Estado 3234 (42) *Prologo a la traducción del inglés del poema titulado: Historia de las aventuras de José Andrés y su amigo cura Mister Abraham Adams*. 1798

## La musealización del Patrimonio Histórico Educativo en Zamora

### Musealization Educational Heritage in Zamora

---

**Blanca Flor Herrero Morán**  
Universidad de Salamanca

#### **Resumen**

Actualmente existe un único museo dedicado al patrimonio histórico-educativo ubicado en Zamora, el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE). Ahora bien, dado que el objetivo de este artículo es analizar la musealización del patrimonio educativo en Zamora, junto a la reflexión sobre el contenido, el continente y el proyecto museístico de dicho museo se incluye una referencia a diferentes iniciativas museísticas llevadas a cabo en la capital como: exposiciones temporales, exposiciones permanentes, o la propuesta de un museo pedagógico regional

#### **Palabras clave**

museo pedagógico, patrimonio, Zamora.

#### **Abstract**

There is a unique museum dedicated to the historic educational heritage located in Zamora, the University of Salamanca Teaching Center Museum (CEMUPE). However, since the objective of this article is to analyze the musealization of the educational heritage in Zamora, next to the reflection on the content, the continent and the Museum Project, we include a reference to different museums initiatives carried out in the city as: temporary exhibitions, permanent exhibitions, or the proposal for a regional pedagogical Museum.

#### **Key words**

pedagogical museum, heritage, Zamora.

## Introducción

Dado que los museos se han convertido en las catedrales de los siglos XX y XXI, la musealización (es decir, la creación, puesta en marcha y seguimiento del funcionamiento de los museos y de los espacios musealizados) es un ámbito de investigación de gran valor socio-cultural.

La musealización del patrimonio histórico-educativo es un proceso bastante reciente. A nivel internacional se considera que el primer museo pedagógico fue el de Londres creado a partir de la exposición universal de 1851. En el caso español, el primer museo sobre educación fue el Museo Pedagógico Nacional creado por decreto de 6 de mayo de 1882 de la mano de Manuel Bartolomé Cossío, quien lo dirigió hasta su jubilación. En España, el museísmo pedagógico empieza a cobrar importancia a finales del siglo XX a través de la creación de diferentes museos y de varias iniciativas llevadas a cabo a distintos niveles local, provincial y regional. En el ámbito zamorano, la musealización del patrimonio educativo está protagonizada por el CEMUPE pues aunque existen otras iniciativas museísticas el papel que desempeñan y han desempeñado hasta el momento actual ha sido bastante limitado y reducido.

## CEMUPE: el único Museo Pedagógico ubicado en Zamora

El Centro Museo Pedagógico (CEMUPE) se inaugura oficialmente el 16 de mayo de 2007 con el nombre de Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (MPUSAL) y adquiere la consideración como Centro Propio de la Universidad de Salamanca con cobertura institucional en Junta de Gobierno el 27 de julio de 2010.

Aunque en un primer momento se planteó la creación de un museo escolar, finalmente se decidió hacer una variación tipológica con el fin de llevar a cabo un proyecto mucho más completo y complejo. De los cinco modelos de musealización del patrimonio histórico-educativo distinguidos por Julio Ruiz Berro (aula-museo, museo histórico-escolar, museo de historia de la educación, museo pedagógico y museo-laboratorio de Historia de la Educación), se eligió la tipología de museo pedagógico porque aúna las funciones expositivas, de documentación y de investigación pedagógica. Ahora bien, partiendo de los objetivos, del enfoque, de las funciones y de las actividades llevadas a cabo, Ruiz Berro establece una interesante distinción dentro de dicha tipología: los museos pedagógicos y los nuevos museos pedagógicos (siendo dentro de este último modelo donde se puede encuadrar al CEMUPE). (Ruiz, 2006:283). Por otro lado, Pablo Álvarez Domínguez emplea una denominación más amplia -museos de pedagogía, enseñanza y educación- para definir a los museos conocidos tradicionalmente como pedagógicos poniendo un especial hincapié en el didactismo del patrimonio histórico-educativo. (Álvarez, 2009). Sin duda, ante la diversidad museística existente, es necesario replantearse las denominaciones y clasificaciones de los museos debido a la dificultad que conlleva agrupar y sistematizar museos que, perteneciendo a un mismo ámbito temático, cuentan con colecciones, programas museográficos, objetivos, funciones y actividades dispares.

El CEMUPE depende de la Universidad de Salamanca y está ligado a la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora y al Departamento de Teoría e Historia de la Educación de dicha universidad. Además del CEMUPE, existen numerosos museos relacionados con la educación dependientes de universidades españolas como: el Museo Manuel Bartolomé Cossío de la Universidad Complutense de Madrid, el Museo Pedagógico de la Universidad Autónoma de Madrid, el Museo Pedagógico Andaluz de la Universidad de Sevilla, el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva, el Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna o el Fondo para la Historia de la Educación de la Universitat de Girona. Tal y como afirma Bienvenido Martín Fraile: “La corriente del museísmo pedagógico es una línea de docencia e investigación al alza que va consolidándose en los espacios universitarios y de educación”. (Martín, 2010: 1).

El CEMUPE se ubica en el Campus Viriato de Zamora inaugurado en el 2002 tras un proceso de rehabilitación y reestructuración de las construcciones preexistentes que configuraban el antiguo cuartel del Regimiento de Infantería DCC (Defensa Contra Carro) Toledo nº 35. El cuartel fue proyectado por el ingeniero Francisco Vidal y Planas en 1909 e inaugurado en 1927 con el fin de dotar al ejército militar de un espacio amplio y digno en Zamora.

La cesión de edificios militares para ser reconvertidos en campus universitarios surgió en diversas zonas de España a finales de los años ochenta del pasado siglo. Además del Campus Viriato de Zamora de la Universidad de Salamanca destacan: el Campus Tecnológico de Toledo de la Universidad de Castilla-La Mancha, los Campus de Getafe y de Leganés de la Universidad Carlos III de Madrid, el Campus de la Ciutadella de la Universidad Pompeu i Fabra de Barcelona, el Campus de San Vicente de la Universidad de Alicante, la Universidad Politécnica de Cartagena, y parte de las instalaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

Concretamente, el CEMUPE se sitúa en la segunda planta del edificio Aulario de la Escuela de Magisterio ubicada en el Campus Viriato de Zamora, en una zona originalmente dedicada al seminario de pedagogía hasta que en la Junta de Escuela de 22 de marzo de 2006 se ratifica la concesión de este espacio para dedicarlo a museo.

La elección del continente del CEMUPE ha sido muy acertada ya que, tal y como se ha indicado: “El hecho de que se encuentre situado en la Escuela de Magisterio, lugar en el que se están formando los futuros docentes, hace que la motivación y la colaboración de los jóvenes en el proyecto sea muy importante”. (Martín y Vega, 2009:631).

En cuanto al contenido, lo primero que se debe valorar es la diversidad del patrimonio educativo material e inmaterial con el que cuenta el CEMUPE. El patrimonio material engloba el mobiliario, el utillaje y los enseres relacionados con la cultura escrita (manuales, cuadernos, libros, revistas, material didáctico, documentos oficiales...) mientras que el patrimonio inmaterial es una recopilación oral de los testimonios de docentes y discentes que, a través de su memoria y sus recuerdos, han salvaguardado una parte esencial de la historia escolar.

Dentro de los fondos del museo, gran parte del mobiliario escolar procede de la Granja Florencia ubicada en Zamora, perteneciente a la Consejería de Agricultura de la Junta de Castilla y León,

que tuvo su esplendor a mediados del siglo XX, con quien fue necesario contactar para realizar la donación de dicho patrimonio escolar.

Ahora bien, los fondos del CEMUPE, al igual que el resto de museos, no han dejado de crecer de tal manera que se han ido ampliando a lo largo de los años. Una de las incorporaciones más destacadas son los cuadernos de los escolares salmantinos legados a mediados del 2011 gracias a la actividad “Cuadernos de rotación” llevada a cabo por la Fundación de Salamanca Ciudad de Saberes en tres centros educativos que elaboraron de forma experimental a lo largo del curso 2010-2011. Estos cuadernos recogen las actividades realizadas en el aula, así como recuerdos y experiencias de los alumnos por lo que permiten analizar el sistema educativo actual. Otra iniciativa loable que ha permitido el aumento significativo de los fondos del museo es la donación constante, por parte de personas anónimas y particulares, de numerosos enseres escolares, utilizados por ellos mismos o sus familiares como cuadernos, apuntes, libros o útiles.

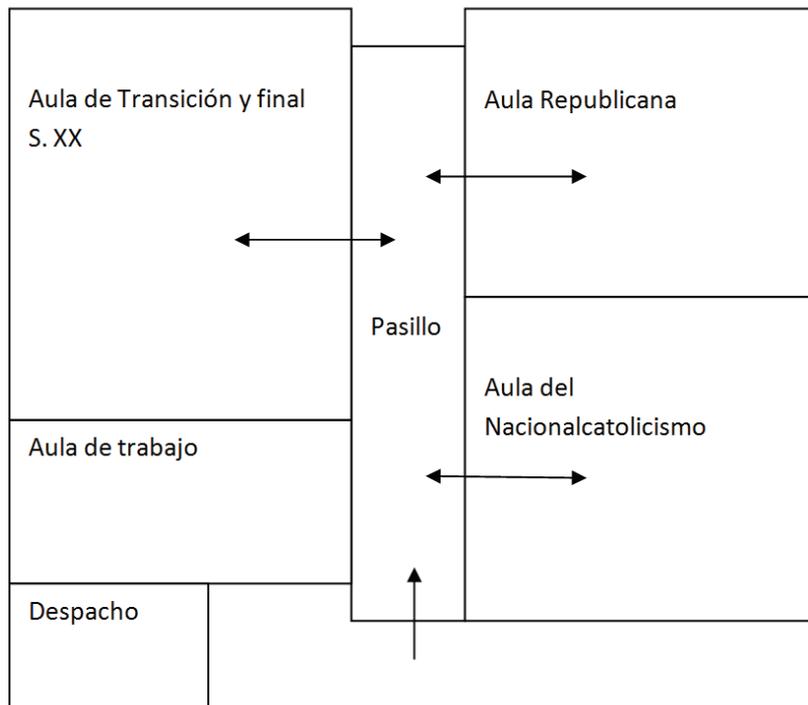
Centrándonos en el proyecto museístico, el centro se divide en diferentes espacios donde se llevan a cabo las siguientes funciones museísticas: exposición, catalogación, conservación, documentación, investigación, didáctica y difusión. Los primeros espacios musealizados fueron las aulas que recrean fielmente los espacios escolares de diversos momentos históricos españoles caracterizados por modelos educativos muy diferentes: la II República, el franquismo, la transición y finales del XX. Además de las aulas, destaca el pasillo, donde se inicia el recorrido museístico, que recoge la evolución del sistema educativo español de los dos últimos siglos así como una biografía detallada de cuatro personajes zamoranos esenciales para la historia de la educación: Pablo Montesino, Claudio Moyano, Santiago Alba Bonifaz y Antonio Álvarez. El pasillo es, a su vez, la zona que enlaza las cuatro salas del museo (aulas) y el espacio empleado para las exposiciones temporales. Aparte de las zonas expositivas donde se exhibe una selección de los fondos, se cuenta con un aula de trabajo y un despacho. El aula de trabajo es un espacio semi-público que sirve de biblioteca, de talleres, de estudio, de sala de reuniones, cursos y seminarios. El despacho tiene un carácter más privado por ser un espacio destinado principalmente a tareas internas como investigación, almacenamiento, catalogación o documentación.

El CEMUPE tiene como objetivos la recuperación, conservación y documentación del legado educativo de otras épocas dentro del ámbito geográfico del distrito educativo; la docencia y la investigación en la historia de la educación; el intercambio inter-generacional de testimonios, recuerdos, enseres y conocimientos; y la difusión del conocimiento reflexivo sobre la escuela.

Como bien indica el director de dicho centro museístico, Bienvenido Martín Fraile:

“Es un objetivo muy querido la recuperación y restauración de enseres didácticos -sin duda testimonios vívidos de la cultura de la escuela- en un intento de que nada de nuestra historia educativa se pierda o abandone inútilmente por desconocimiento o indiferencia. Esta acción implica la recogida y valoración del material, catalogación de libros y cuadernos, clasificación de mobiliario y utillaje escolar o desarrollo de una archivística especializada. Se pretende además continuar con la tarea de acercamiento e implicación de la ciudadanía, haciendo nuestra la premisa de que «se quiere aquello que se conoce desde la cercanía». Sólo en la medida que las personas colabo-

ren, lo conozcan y sientan como suyo propio, llegará a ser algo de todos. El Museo ha nacido con voluntad de apertura y de compartir que debe ser un elemento esencial de su crecimiento, por lo que en este sentido el diálogo con instituciones culturales de la comunidad se contempla como principio básico desde la perspectiva del establecimiento de redes de apoyo”. (Martín, 2007:357).



### 1. Discurso museográfico del CEMUPE

El CEMUPE es un espacio de aprendizaje y de reflexión conjunta e intergeneracional. El protagonismo recae en los sujetos que aprenden, teniendo en cuenta que el aprendizaje es continuo y permanente y se produce a lo largo de toda la vida. Por ello, se realizan diferentes actividades con el alumnado de Magisterio, se ofrecen diversos cursos vinculados a la Universidad de la Experiencia (Historia y memoria escolar de posguerra; Recuerdos de mi escuela. El mobiliario y los útiles escolares; Los cuadernos escolares; Las diferencias de género en la educación; o La recreación de la escuela a partir de los materiales escolares), se llevan a cabo debates con estudiantes extranjeros sobre la historia y la estructura del sistema educativo en España y sobre el valor del patrimonio histórico-educativo concebido como una importante seña de identidad, o se imparte formación sobre el museísmo pedagógico y el CEMUPE dentro del programa de Doctorado del Departamento de Teoría e Historia de la Educación “Perspectivas histórica, comparada y política de la educación”.

## Exposiciones temporales sobre patrimonio histórico-educativo en Zamora

Casi todas las exposiciones temporales sobre patrimonio educativo desarrolladas en Zamora han sido organizadas y comisariadas desde el CEMUPE, por lo que la labor de dicha institución museística es admirable.

Las exposiciones realizadas por el CEMUPE se han desarrollado principalmente en su ámbito geográfico de actuación, las provincias de Salamanca y Zamora. Debido al enfoque del artículo sólo haremos referencia a las celebradas en Zamora que hasta el momento actual han sido las siguientes: “Expociencia” en el Recinto Ferial de Ifeza de Zamora en noviembre del 2007, “Memoria y escuela. 1936-1975” en la Casa de Cultura La Encomienda de Benavente del 1 al 29 de febrero de 2008, “Retazos escolares: segunda república y franquismo” en la Casa del Parque Natural del Lago de Sanabria y alrededores del 11 de marzo al 16 de abril de 2010, y “Cuadernos escolares” en la Sala de la Alhóndiga de Zamora del 3 al 16 de mayo de 2011.

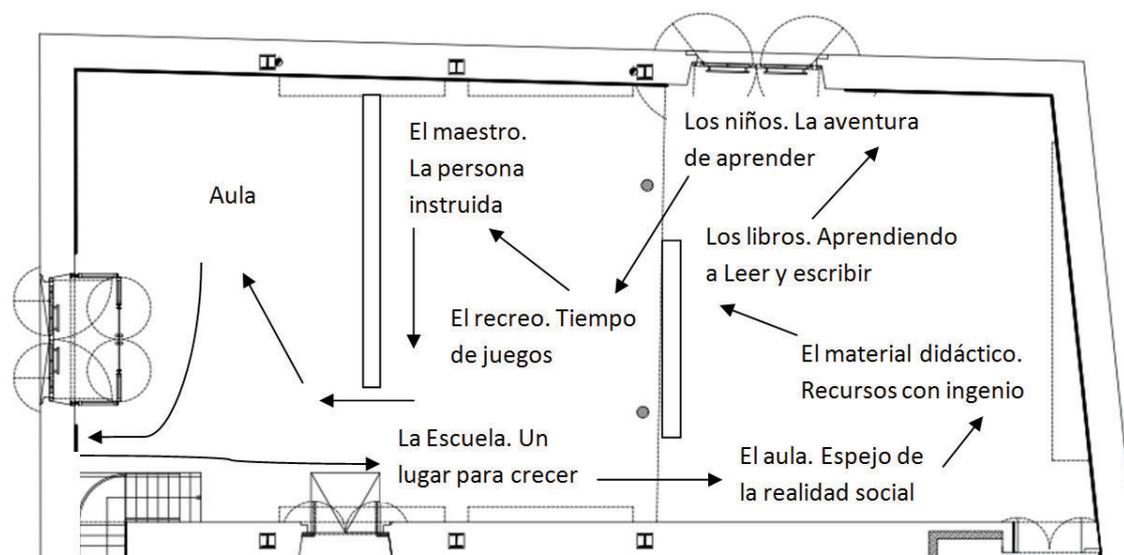
La muestra Cuadernos Escolares es la exposición temporal de mayor envergadura promovida por el CEMUPE debido a diversos aspectos. En primer lugar la temática, pues el estudio de los cuadernos escolares es la línea de actuación e investigación más importante del centro ya que aportan una información muy variada: currículo, sistema educativo, intrahistoria, seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, relación alumnado-profesorado... En segundo lugar por el valor cuantitativo (el museo posee casi un millar) y cualitativo de los cuadernos escolares, que son una fuente primaria y un testimonio valioso de la evolución del sistema educativo y del acontecer histórico de las aulas desde 1850 hasta la actualidad. Y, en tercer lugar por su carácter itinerante pues se expuso en la Sala Menor de Exposiciones de la Hospedería Fonseca en Salamanca, en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en el Museo Pedagógico de Galicia o en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco.

Concretamente, “La estructura de la exposición se realizó en torno a siete paneles, cada uno de los cuales informaba de un apartado relacionado con los cuadernos escolares, formando todos ellos una unidad de conjunto. A su vez, cada panel contaba con muestras de cuadernos reales para que las personas pudieran verlos y aprender de forma intuitiva y visual de las distintas clases de cuadernos existentes en el museo: cuadernos del alumno, cuadernos del maestro, cuadernos oficiales y otras clases de cuadernos”. (Martín y Ramos, 2012:627).

Al margen de las citadas, una exposición digna de mencionar es “La escuela del ayer”, una muestra organizada por el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León que itineró durante los años 1993 y 1994 por distintas localidades de la comunidad como Burgos, Medina del Campo, Ávila, Salamanca, Zamora, Palencia, León, Segovia, Ponferrada, Soria y Valladolid. Esta muestra es considerada uno de los antecedentes del proyecto de museo pedagógico regional junto con la exposición “La escuela de nuestra vida” ya que favoreció la valoración del patrimonio educativo y fomentó la recopilación de una amplia cantidad de material escolar.

Por otro lado, “La escuela de nuestra vida” fue organizada por la Junta de Castilla y León y el Ayuntamiento de Zamora y se expuso en la Sala de la Alhóndiga de Zamora del 12 de septiembre al 8 de octubre de 2007. La exposición recreaba el mundo educativo a lo largo de un siglo, de 1875 (los albores de la Restauración, la Constitución y la creación de la Institución Libre de Enseñanza) a 1975 (tras la creación de la Ley General de Educación de 1970 y el final del franquismo).

La exposición se organizaba en siete espacios donde se reflexionaba sobre diferentes aspectos de la vida escolar a los que se sumaba un espacio que reproducía un aula. El primer espacio se denominaba “La Escuela. Un lugar para crecer” y planteaba un repaso a la evolución arquitectónica de los edificios escolares que debido a su funcionalidad requerían unas determinadas modificaciones, características, estructuras y distribuciones espaciales. El segundo espacio, denominado “El aula. Espejo de la realidad social” recopilaba las características de la sociedad que se reflejaban en el aula como la división sexual y la diferenciación tanto en el estudio como en los juegos, las normas y reglas de convivencia, el concepto de moral, o la orientación sexista hacia el rol familiar, profesional y social que se enseñaba a los niños y niñas. La tercera zona, titulada “El material didáctico. Recursos con ingenio”, mostraba los diferentes recursos y medios empleados por el maestro para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La cuarta zona, se titulaba “Los libros. Aprendiendo a Leer y escribir” e incidía en la importancia de aprender bien dichas destrezas (la lectura y la escritura) para desenvolverse en la vida teniendo en cuenta que el analfabetismo era un mal bastante extendido que era necesario erradicar por los maestros. El quinto espacio se dedicaba a “Los niños. La aventura de aprender” y mostraba la diversidad de enseres que el alumnado llevaba a la escuela para afrontar la apasionante aventura de aprender: desde material escolar (libro, pizarra, plumín, cabás, cartera, regla, cartabón o compás) hasta el bocadillo o los juguetes. El sexto espacio enlazaba con el anterior pues estaba dedicado a “El recreo. Tiempo de juegos” y planteaba la escuela como un lugar donde el juego y la diversión tenían cabida y donde el alumnado llevaba sus juguetes (balón, tirachinas, peonza, goma, cromos, canicas...) que cuidaban como un tesoro y practicaba diversos juegos de entretenimiento como el escondite, el burro o la gallinita ciega. El séptimo espacio se dedicaba a “El maestro. La persona instruida” y evocaba las principales características personales y profesionales del docente, una persona mal pagada pero respetada: severidad, exigencia, responsabilidad, servicio, humildad, sacrificio, vocación... El último espacio de la muestra reproducía un aula con el material y los enseres escolares de la época y, allí, un fotógrafo ofrecía a los visitantes la realización de una instantánea gratuita emulando las antiguas fotografías escolares que luego les regalaba y servía de recuerdo tanto de la exposición como de la vida escolar de hace décadas. Además del recuerdo fotográfico, otro aspecto positivo fue que se ofrecían visitas guiadas a grupos concertados lo que favoreció el didactismo y el aumento cuantitativo y cualitativo de público.



## 2. Discurso museográfico de la exposición “La escuela de nuestra vida”

### Exposiciones permanentes sobre patrimonio histórico-educativo en Zamora

Al margen del CEMUPE, sobresalen dos exposiciones permanentes sobre patrimonio educativo: la exposición del Museo del Instituto Claudio Moyano y el espacio dedicado a la educación dentro de la exposición del Museo Etnográfico de Castilla y León.

El Instituto Claudio Moyano se creó mediante una Real Orden el 12 de julio de 1846 iniciando sus actividades docentes el 7 de octubre de ese mismo año en el edificio ubicado en el solar de la Biblioteca Pública del Estado en Zamora, sobre el antiguo convento de San Francisco. El actual edificio que acoge al instituto se empezó a construir en 1902 siguiendo un proyecto del arquitecto Miguel Mathet y Coloma, quien murió diez años antes de la finalización de las obras y de la apertura oficial producida 1919.

El Museo del Claudio Moyano se abrió al público el 21 de junio de 2002 pero el coleccionismo de los fondos es anterior. Desde principios de la década de los ochenta del pasado siglo se tiene constancia de que un profesor de física y química del centro, Julián Martínez Garrido, había realizado una recopilación de diversas piezas, enseres, útiles, aparatos e instrumentos por las diferentes dependencias del instituto que paulatinamente fue limpiando, catalogando y clasificando.

Tal y como se indicó en los momentos iniciales de la configuración de los fondos museísticos: “Sólo resta que tan hábiles estancias y departamentos se vean anidados de moderno material y mobiliario como los de antaño y que hogaño aún dignifican seminarios como el de física y química donde se encuentran aparatos e instrumentos, útiles y enseres antiguos -ópticos en el de

ciencias naturales- cuya restauración, catalogación y clasificación, son objeto de estudio”. (Hernández y Alba, 1984:100)

El espíritu inquieto de este profesor contagió a otros dos compañeros del departamento, Juan Piorno y Dolores Hortal quienes decidieron continuar y finalizar el proyecto museístico en el que se recoge una parte de la historia de la enseñanza del Instituto Claudio Moyano. Generalmente, el coleccionismo del patrimonio de los centros escolares suele nacer gracias a la iniciativa personal de uno o varios profesores que se dedican a seleccionar, recuperar y catalogar obras, fuera de su horario lectivo.

Los fondos del Museo del Claudio Moyano son esencialmente materiales y se pueden agrupar temáticamente de la siguiente manera: placas indicadoras de las distintas dependencias; material de oficina y de informática; recursos didácticos, aparatos y objetos utilizados en las asignaturas de física, química y ciencias naturales; aparatos de sistemas de reproducción de sonido y de proyección audiovisual; miniaturas de aperos de labranza procedentes de la Escuela de Agricultura con la que compartió edificio en los primeros años de existencia el instituto; material médico empleado en el reconocimiento anual del alumnado; bustos de escayola utilizados como modelos en el aula de dibujo; y varias piezas de valor histórico para el centro educativo como el armonio de la primitiva capilla o la maquinaria del reloj de la fachada principal.

Teniendo en cuenta la temática de los fondos y el montaje expositivo, esta colección encuadra más en la tipología de museo-laboratorio o de sección de museo científico que en la de museo pedagógico. Ahora bien, es complejo otorgarle el apelativo de museo a esta colección cuando el importante patrimonio que posee no ha sido convenientemente musealizado partiendo de los preceptos de la Nueva Museología y de la Museología Crítica que se recogen en la propia definición de museo. Este hecho no es aislado sino que se produce en la mayoría de los centros educativos que poseen un valioso patrimonio que necesita ser musealizado de forma adecuada.

Dentro del ámbito nacional y de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 59. 3 de la Ley de Patrimonio Histórico Español 16/1985, de 26 de junio, “son Museos las Instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación, conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural”. La colección museográfica se define como un conjunto de objetos mantenidos temporal o permanentemente fuera de la circulación económica, que se encuentran determinados por una protección especial teniendo la finalidad de ser expuestos. Así pues, se entiende por colección museográfica aquellos conjuntos estables de bienes culturales, que sin reunir todos los requisitos propios de los museos, se exponen al público para su contemplación de forma permanente, coherente y ordenada, con un horario accesible y regular, en los que se facilita el acceso al público general y a los investigadores y gocen sus fondos de las atenciones básicas para garantizar su custodia y conservación.

En el ámbito castellano-leonés, la Ley 10/1994, de 8 de julio, de Museos de Castilla y León diferencia ambos conceptos de la siguiente manera: “Son museos las instituciones o centros de carácter permanente abiertos al público, que reúnen, conservan, ordenan, documentan, investigan,

difunden y exhiben de forma científica, didáctica y estética conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico, técnico o de cualquier otra naturaleza cultural, para fines de estudio, educación o contemplación”. (Artículo 2.1). “Son colecciones museográficas los conjuntos estables de bienes culturales conservados por una persona física o jurídica que, sin reunir todos los requisitos propios de los museos, se exponen al público para su contemplación de forma permanente, coherente y ordenada”. (Artículo 2.2).

Las primeras actuaciones imprescindibles para musealizar una colección son la catalogación de los fondos materiales e inmateriales y la exhibición de una parte de los fondos con unos mínimos requisitos museísticos como un hilo argumental que de coherencia al conjunto de piezas, las contextualice y permita valorarlas no sólo a nivel individual sino de forma global. Junto estas tareas, es necesario cumplir diversas funciones complementarias como conservación, restauración, difusión, didáctica, investigación, documentación, identificación, clasificación y registro, que son difíciles de llevar a cabo en la mayoría de los centros educativos debido a la falta de homogeneidad de los fondos, la falta de documentación de los mismos, y los pocos recursos humanos y económicos dedicados a dicha labor.

El museo o, mejor dicho, la colección museística del Claudio Moyano, se ubica en un espacio bastante reducido en comparación con las dimensiones del instituto. Es más, la exposición da cierta sensación de abigarramiento debido a que se ha privilegiado el almacenamiento en detrimento del proyecto museístico y el didactismo.

Junto a la salvaguarda y recopilación del patrimonio educativo del instituto, otro aspecto loable es la cesión de parte del material de laboratorio de la colección empleado para contextualizar y formar parte de la muestra sobre Marie Curie celebrada en la Biblioteca Pública del Estado en Zamora del 15 de enero al 15 de febrero de 2014.

Por otro lado, el Museo Etnográfico de Castilla y León se inauguró el 19 de diciembre de 2002 con una exposición temporal de larga duración denominada Enseres. No obstante, los primeros fondos del museo empezaron a recopilarse tres décadas antes.

Enseres ofrecía una visión del universo desde el individuo partiendo de dos ideas rectoras: cronología y ubicación. Esta muestra se expuso en dos plantas del museo que fue edificado siguiendo el proyecto del arquitecto Roberto Valle González. En la planta baja del museo se expusieron los siguientes bloques temáticos: El lenguaje olvidado. Lo sagrado y los símbolos; La relatividad del tiempo. Lo viejo y lo nuevo; El rito y la costumbre. La belleza de la repetición; El desplazamiento. La historia sobre ruedas; La medida del espacio. Abarcando la vida; *La educación y los conceptos contrarios*. La vida y la muerte; La imitación y la creatividad. El árbol mágico de la vida; El dominio del entorno. Ingenios para dominar la naturaleza; La transformación de la naturaleza. Tejiendo el futuro; y Los objetos al servicio del individuo. Los enseres. En la planta del primer sótano se mostraron otros tantos bloques temáticos: El tiempo. Los días y las horas. El ciclo anual y vital. Los ritos; *El aprendizaje*. Repetir para aprender. Trajes de niños. La fe como escudo. Cunas y andaderas. El bien y el mal. La suerte y la desgracia. La magia como defensa; El viaje. La dimensión del espacio. Medidas de desplazamiento. La salida forzosa. La incerti-

dumbre de los cambios culturales. La salida voluntaria; *La imitación*. La forma. El gesto. La voz. Las señas de identidad. *La educación*. El concepto del universo. Los conceptos estéticos, juguetes, el cuerpo; La comunicación. Lenguajes comunes. La transmisión de las noticias. Representaciones teatrales, los mercados, medidas con contraste; Los ingenios. El dominio de la naturaleza. Caza y pesca. Cepos, nasas, cerandas; y El trabajo y la casa. Oficios y enseres.

En la exposición Enseres hubo varios espacios dedicados a la educación donde se mostraba parte del patrimonio histórico-educativo del museo: en el espacio denominado “La educación y los conceptos contrarios” se expuso una carroza funeraria infantil, en el espacio dedicado a “El aprendizaje” se expusieron muebles infantiles como cunas, guardaniños, sillas y andaderas y dentro de la zona denominada “La imitación” se incluía un espacio dedicado a “La educación” donde se expusieron un pupitre, una pizarra con pizarrín y juguetes infantiles.

La exposición permanente del museo se inauguró el 30 de abril de 2004 con un proyecto museográfico basado en cuatro preguntas existenciales para la humanidad a las que se responde a lo largo de la muestra. La selección de piezas y su contextualización siguen una lógica temático-descriptiva señalada a través de un recorrido organizado de arriba hacia abajo en cuatro plantas donde de forma correlativa se responde a cuatro preguntas sencillas pero inabarcables -quién, qué, cuándo y dónde-.

En la planta segunda, se trata de conocer y reflexionar sobre cómo ha sido, cómo se ha comportado y cómo ha pensado el ser humano. Es decir, ¿quién es el ser humano? Esta planta se denomina “El alma y el cuerpo” y muestra la relación entre lo material y lo espiritual, comenzando con los mitos de creación y finalizando con los cambios culturales operados en la sociedad tradicional.

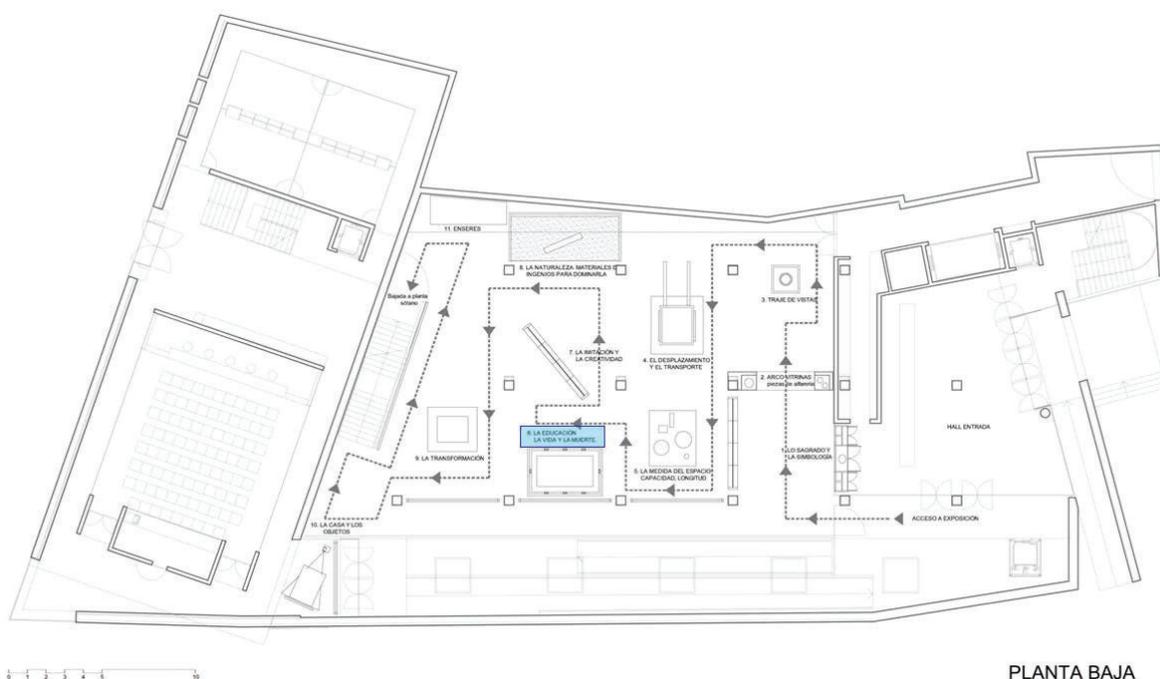
En la planta primera, la estética, el adorno y la forma se configuran como el resultado de una expresión artística que finalmente llega a ser identitaria y hace reflexionar sobre ¿qué imagina, crea y desarrolla el ser humano? En esta planta titulada “La forma y el diseño” se exhibe una selección de objetos decorados, su proceso de creación, su función, así como la evolución del arte popular y de las decoraciones en Castilla y León.

En la planta baja, el curso del año y de la vida se traduce en fiestas y celebraciones, en el ciclo vital y en los rituales que tienen al tiempo como testigo e invitan a pensar en ¿cuándo realiza las distintas actividades el ser humano? Bajo el título, “El tiempo y los ritos” se insiste en la vida tradicional desde la perspectiva temporal.

En la planta sótano se incide en el medio natural y el entorno social para reflexionar en el modo de solucionar los problemas derivados de la convivencia con otros individuos, animales y naturaleza. En definitiva, ¿dónde lleva a cabo su existencia el ser humano? Se titula “El espacio y el entorno” y explica el universo desde la perspectiva del ser humano teniendo en cuenta que la relación con el entorno y la naturaleza.

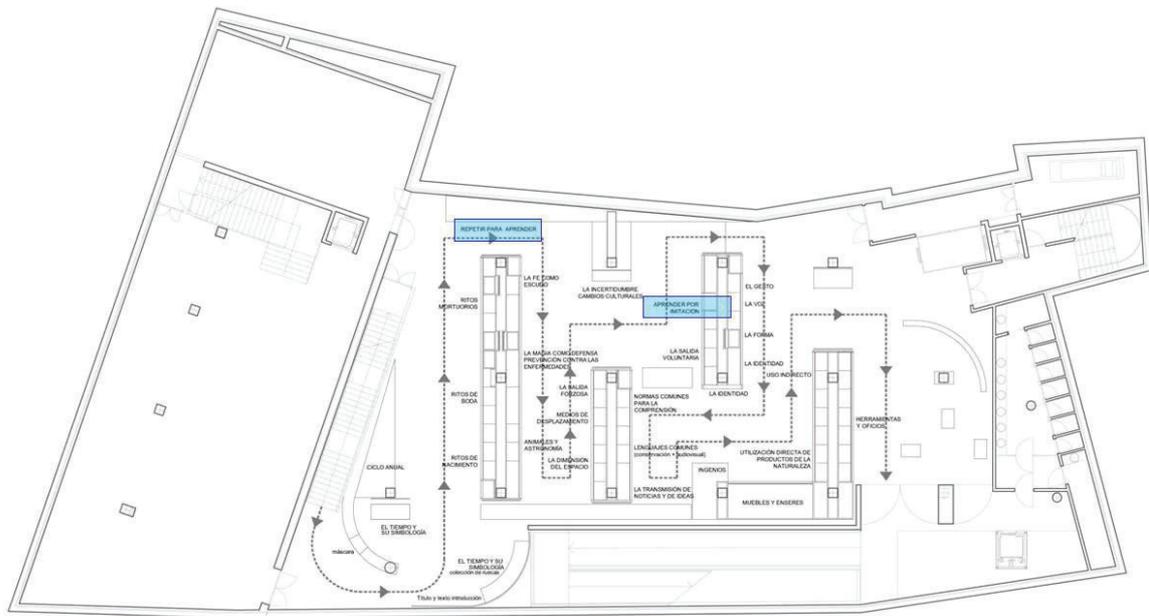
Dentro de la exposición permanente, el patrimonio educativo se exhibe sólo en un pequeño espacio dedicado a la educación que forma parte de la segunda planta denominada “El alma y el

cuerpo” que consta de los siguientes bloques temáticos: Los mitos y su interpretación, Las ideas y las creencias, *La educación y la sociedad*, La norma y la ley, El sentido común, Lenguajes compartidos, Lenguas que nos identifican y nos diferencian, El cuerpo, y Cambios naturales. Concretamente, dentro de “La educación y la sociedad” se exponen diversos juegos y juguetes infantiles, unos tradicionales como las tabas o un caballito de madera y otros alusivos al aprendizaje por imitación del oficio de sus padres y madres (máquina aventadora, arado, carretilla, cubo y pala, carro, carricoche, objetos domésticos en miniatura...), y se hace una breve alusión a la enseñanza reglada a través de la exposición de un pupitre con un brasero para calentar, y varias pizarras con sus correspondientes pizarrines.



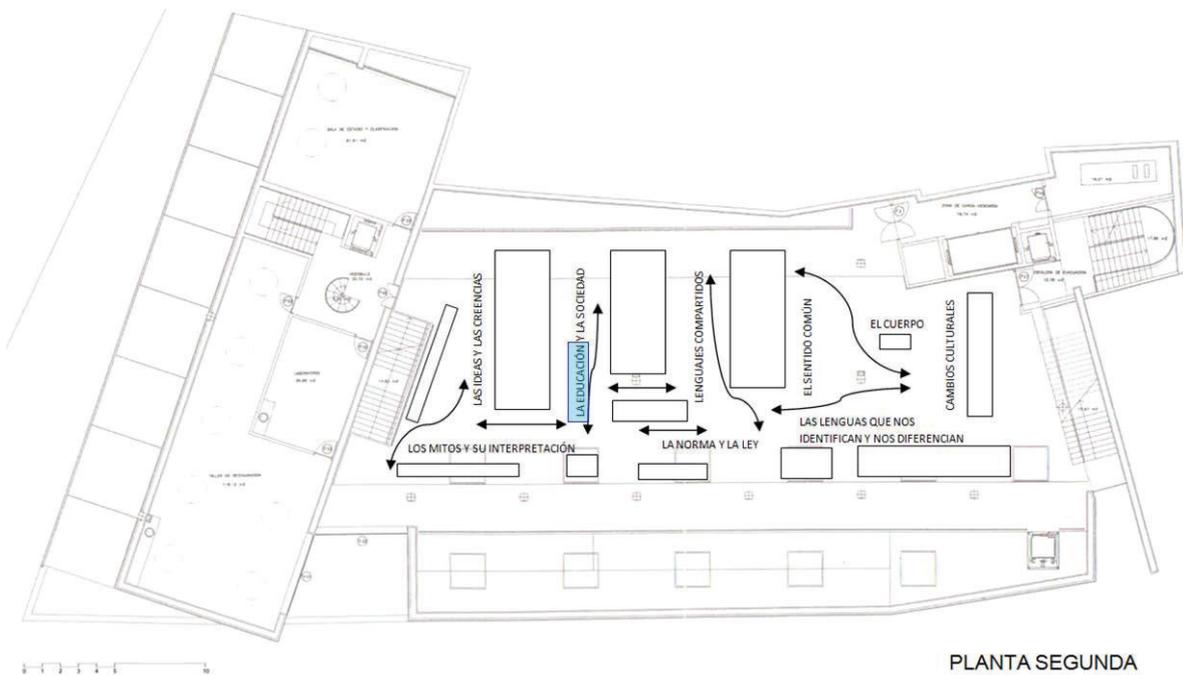
PLANTA BAJA

### 3. Discurso museográfico de la exposición Enseres: planta baja



PLANTA SÓTANO PRIMERO

#### 4. Discurso museográfico de la exposición Enseres: planta sótano primero



PLANTA SEGUNDA

#### 5. Discurso museográfico de la exposición permanente del Museo Etnográfico de Castilla y León

## La propuesta de un museo pedagógico regional en Zamora

Actualmente coexisten en Zamora dos instituciones de ámbito regional: el Museo Etnográfico y el Consejo Consultivo. El Museo Etnográfico de Castilla y León es el primer museo regional de los cuatro museos regionales existentes en la comunidad y el Consejo Consultivo de Castilla y León es el órgano superior regional que emite informes jurídicos a solicitud de las administraciones de la región. Además de estas instituciones en 2009 la Junta de Castilla y León decidió ubicar el futuro Museo de la Educación de Castilla y León en Zamora pero este proyecto todavía no se ha materializado ni ha empezado a ponerse en marcha.

El 2 de febrero de 2009 se suscribió un protocolo de colaboración entre el Ayuntamiento de Zamora y la Consejería de Educación de Castilla y León para crear el Museo de la Educación de Castilla y León en el antiguo laboratorio municipal de Zamora, un edificio modernista proyectado por el arquitecto Francisco Ferriol Carreras en 1909 que se sitúa en los jardines del Castillo.

El patrimonio del museo estaría compuesto por unas 1.800 piezas procedentes de las colecciones de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y de la Dirección Provincial de Palencia que se enriquecerían con futuras adquisiciones, cesiones, préstamos y donaciones. Los fondos del museo contarían con mobiliario escolar, material didáctico, enseres propios del aula, objetos empleados por el alumnado y el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, juegos y juguetes utilizados en el recreo, etc.

El museo se ocuparía no sólo conservar y exponer sino también de restaurar, documentar, catalogar, investigar y difundir sus fondos patrimoniales. Además se encargaría de la recuperación, el conocimiento, el estudio y la didáctica del patrimonio histórico educativo de la región de Castilla y León así como de la asistencia técnica y la formación en materia educativa, contando con el asesoramiento científico de diversos profesionales especializados en la materia y de las universidades.

Según las declaraciones recogidas en la prensa local y regional, el proyecto museístico iba a contar con una inversión autonómica de 800.000 euros repartidos en dos ejercicios presupuestarios de tal manera que el museo estaría concluido a finales del 2011 o principios del 2012. Además, se iba a contar con el profesor Miguel Ángel Mateos para asesorar en la redacción de la memoria del proyecto museístico, organizar y estructurar el museo y comisariar la exposición.

Varios fueron los motivos empleados para justificar la elección de Zamora como sede del Museo Pedagógico Regional: en Zamora se estableció la primera Escuela Normal de la República, la larga tradición docente y el arraigo que tiene la educación en Zamora y los zamoranos ilustres protagonistas de la historia de la educación como Pablo Montesino -creador de las escuelas normales-, Claudio Moyano -creador de la Ley de Educación que lleva su nombre-, Santiago Alba -quien favoreció que el maestro se convirtiera en funcionario público-, y Antonio Álvarez -creador de una enciclopedia que se convirtió en un manual escolar desde 1952 hasta 1966-.

Se debe tener en cuenta que diversas autonomías cuentan con museos regionales de educación y/o pedagogía. Es más, casi todas las Consejerías de Educación autonómicas han valorado, en algún momento, las posibilidades museísticas que ofrecía su patrimonio educativo para crear un museo pedagógico regional.

A nivel regional existen cinco Museos de Educación que dependen directamente de sus respectivos gobiernos autonómicos: el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) -creado mediante el Decreto 268/2000 de 2 de noviembre, e inaugurado el 21 de octubre de 2004-, el Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears (AMEIB) -creado oficialmente por el Decreto 107/2001 de 3 de agosto partiendo de los fondos del antiguo Arxiu de l'Educació creado en 1995-, el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME) de Cantabria -creado mediante el Decreto 71/2005 de 23 de Junio-, el Museo Pedagógico de Aragón (MPA) -creado oficialmente por Decreto 112/2006 de 9 de mayo partiendo de los fondos del antiguo museo La Escuela del Ayer-, y el Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha -que carece de decreto fundacional y surge tras el convenio firmado en 2003 entre el Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela creado en 1987 y la administración educativa regional-.

A su vez, existen dos museos regionales dependientes de otras instituciones: el Museo Pedagógico Andaluz (MUPEAN) -surgido en 2008 a partir de un proyecto iniciado cuatro años antes por un grupo de investigadores de Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla- y el Museo de la Escuela Rural de Asturias (MERA) -nacido en 2001 como Los Museos de Cabranes que tenía un marcado carácter etnográfico, convertido en museo especializado en la escuela en 2005 e incluido en la Red de Museos Etnográficos del Principado de Asturias desde el 2006, que sigue manteniendo su titularidad municipal-.

El caso del Museo de la Escuela Rural de Asturias no es un hecho aislado. En varias ocasiones, en vez de crear un museo de la educación o un museo de pedagogía se ha optado por hacer un montaje expositivo sobre la vida escolar dentro de los diferentes “museos etnográficos” que han proliferado por numerosas localidades y municipios sin plantearse la posibilidad de convertirlo en un museo pedagógico, o de legar y/o ligar la colección museística a un museo especializado en el tema educativo ya existente en la zona que le asesorara en aspectos técnicos y museológicos. De hecho, es bastante frecuente que los museos etnográficos cuenten con secciones dedicadas a la infancia y a la escuela siendo el enfoque, el discurso museístico, la calidad y la cantidad del patrimonio expuesto muy diferente y particular en cada caso.

Sin duda, sería realmente positivo retomar la idea de crear un Museo Pedagógico Regional y que éste se ubicara en Zamora. Es más, para que dicho proyecto museístico fuera unitario y global sería conveniente y necesario contar con el CEMUPE y con otras instituciones relacionadas con la musealización del patrimonio educativo dentro y fuera de la comunidad.

En el caso de Castilla y León, además del CEMUPE, destacan: el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), el Museo Sierra-Pambley y el Museo Pedagógico La última escuela de Otones de Benjumea.

El CEINCE surge por un convenio de colaboración firmado en 2006 entre la Junta de Castilla y León, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la Asociación Schola Nostra integrada por profesores e investigadores de las universidades de Burgos, Salamanca y Valladolid, y por personas vinculadas a la renovación pedagógica. Tiene su sede en la localidad soriana de Berlanga de Duero y sus objetivos son analizar los recursos de la memoria, reflexionar sobre la educación, y ser un centro de estudio, documentación, investigación e interpretación de todos los aspectos relativos a la cultura de la escuela desde una perspectiva multidisciplinar e internacional.

El Museo Sierra-Pambley tiene su sede en León y se inauguró en 2006. Consta de dos colecciones: el patrimonio de la vida de una familia ilustrada del XIX y el patrimonio de la actividad pedagógica de la Fundación Sierra-Pambley. En concreto, dentro del discurso del museo, cabe destacar la Sala Cossío (denominada así en honor del cofundador de dicha entidad sin ánimo de lucro) que muestra una exposición de material didáctico dedicada a la labor desarrollada por la Fundación Sierra-Pambley entre 1886 y 1936 a partir de la creación de cinco escuelas en zonas rurales y urbanas de las provincias de León y Zamora.

El Museo Pedagógico La última escuela de Otones de Benjumea en Segovia nació en 1996 por iniciativa de la Asociación Cultural El Corralón quien también ha puesto en marcha un Museo Etnográfico en la misma localidad. Se ubica en las antiguas escuelas del pueblo y su principal objetivo es recopilar y difundir el patrimonio escolar y educativo desde mediados del XIX a la actualidad.

## Conclusión

La musealización y la patrimonialización son dos procesos convergentes. En este caso concreto, la puesta en valor del patrimonio educativo favorece su musealización ya que dicho patrimonio es considerado museable y digno de ser musealizado y, por ello, surgen distintas iniciativas museísticas entre las que destaca la creación de los museos pedagógicos. Sin duda, la musealización de la educación es un ámbito que durante las últimas décadas no ha dejado de crecer y de tener una importancia cada vez mayor.

La musealización del patrimonio histórico-educativo es un proceso internacional que está presente en Zamora gracias principalmente al CEMUPE, un centro museístico dependiente de la Universidad de Salamanca que está ligado a la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora y al Departamento de Teoría e Historia de la Educación de dicha universidad. El CEMUPE es el único museo pedagógico ubicado en Zamora ya que cumple con las diferentes funciones que por definición caracterizan a los museos: adquisición, conservación, catalogación, documentación, investigación, exhibición, estudio, educación y didáctica.

Fuera de las instalaciones del CEMUPE, destacan otras iniciativas museísticas llevadas a cabo en Zamora que forman parte de la musealización del patrimonio histórico educativo: las exposiciones temporales y las exposiciones permanentes. Hasta el momento actual, la mayoría las exposiciones temporales han sido organizadas por el CEMUPE mientras que en el caso de las exposiciones permanentes cabe mencionar al Museo del Claudio Moyano que cuenta con un espacio reducido donde expone la mayor parte de su colección y al Museo Etnográfico de Castilla y

León que en su discurso expositivo sólo incluye un pequeño espacio dedicado al patrimonio educativo.

El análisis de la musealización del patrimonio histórico-educativo en Zamora es bastante positivo pero hay varios aspectos mejorables. En primer lugar es necesario potenciar el cumplimiento de las distintas funciones museísticas a través de la dotación de diferentes recursos. En segundo lugar, sería conveniente favorecer la relación entre las distintas instituciones que llevan a cabo iniciativas relacionadas con dicho patrimonio así como crear una red de museos pedagógicos y/o de colecciones pedagógicas que podría estar vehiculada desde el CEMUPE o desde el futurible museo regional de la educación. En tercer lugar, la implicación de toda la sociedad y especialmente de la comunidad educativa es esencial para musealizar el patrimonio educativo. Y, por último, se podría retomar la creación de un museo pedagógico o de la educación de Castilla y León que formara parte del sistema regional de museos de la comunidad y evitara la dispersión, la parcialidad y la excesiva individualidad existente.

Dado que los museos se han convertido en importantes centros donde se desarrolla la educación y que la dimensión educativa es una parte esencial en todo museo, la musealización del patrimonio educativo es un ámbito de investigación que tiene una especial relevancia y merece ser estudiado desde diferentes disciplinas y puntos de vista.

## Bibliografía

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Carmen y GARCÍA EGUREN, Marta (2011). «Museos pedagógicos: ¿Museos didácticos?». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (Valencia) N.º 25, pp. 103-116.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2007). «La museología de la educación como nuevo campo de investigación para la Historia de la Educación. Hacia la construcción del Museo Pedagógico Andaluz». En: *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Educación de la Universidad de Extremadura, pp. 409-423.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2009). *Pedagogía Museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Universidad de Sevilla. A3D Edición Digital.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2010). “La difusión e interpretación del patrimonio histórico-educativo como tema de estudio en el Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla” [en línea]. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea]. N.º 3. Junio 2010.

<<http://revista.muesca.es/index.php/remository?func=startdown&id=60>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 20.04.2014].

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2011). “La recuperación del patrimonio histórico-educativo Museos de pedagogía, enseñanza y educación y posibilidades didácticas” [en línea]. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la

Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea]. N.º 5. Junio 2011. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos5/197--la-recuperacion-del-patrimonio-historico-educativo-museos-de-pedagogia-ensenanza-educacion-y-posibilidades-didacticas>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 16.04.2014].

HERNÁNDEZ MORÁN, Remigio y ALBA LÓPEZ, Juan Carlos (1984). «El instituto de bachillerato “Claudio Moyano”, de Zamora». *Nueva Revista de Enseñanzas Medias (NREM)*, N.º 7, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de Publicaciones, pp. 95-101.

HORTAL REYMUNDO, M<sup>a</sup> Dolores (2013). «El Museo». *Revista Claudino*. Zamora: IES “Claudio Moyano”, pp. 4-5.

JUAN BORROY, Víctor (coord.) (2008). *Museos pedagógicos, La memoria recuperada*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.

MARTÍN FRAILE, Bienvenido y RAMOS RUIZ, Isabel (2008). «Museo pedagógico de la Universidad de Salamanca. Una apuesta abierta de educación hacia el futuro», en *I Encuentro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos Da Educación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-MUPEGA, pp. 517-530.

MARTÍN FRAILE, Bienvenido y VEGA GIL, Leoncio (2009). «Ampliando horizontes. La Universidad de la Experiencia participa en el Museo Pedagógico» en *XV Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Pamplona: SEDHE, Universidad Pública de Navarra, pp. 625-636.

MARTÍN FRAILE, Bienvenido (2007). «El Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca». *Revista Foro de Educación* (Salamanca), N.º 9, pp. 349-358.

MARTÍN FRAILE, Bienvenido (2010): “Centro propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. Eslabón de unión entre nuestra historia y los aprendizajes futuros” [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/centrosphe4/169-centro-propio-museo-pedagogico-de-la-universidad-de-salamanca-eslabon-de-union-entre-nuestra-historia-y-los-aprendizajes-futuros?start=1>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 26.04.2014].

MARTÍN FRAILE, Bienvenido y RAMOS RUIZ, Isabel (2012). «Exposiciones de cuadernos escolares: una aproximación a la historia de la escuela» en *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la SEPHE*. pp. 625-637. [publicación seriada en línea]. <<http://congresos.um.es/fimupesephe/fimupesephe2012/paper/viewFile/15321/12291>> [Consulta: 16.04.2014].

PASTOR HOMS, M<sup>a</sup> Inmaculada (2004). *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.

RUIZ BERRIO, Julio (1996). «Museos, exposiciones y escuelas». En: *El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo. Catálogo sobre la exposición de material escolar y textos didácticos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 5-14.

RUIZ BERRIO, Julio (2000). «Hacia una tipología de los Museos de educación». En: *El libro y la educación*. Madrid: ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza), pp. 58-75.

RUIZ BERRIO, Julio (2002). «Pasado, presente y porvenir de los museos de educación». En: *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 43-65.

RUIZ BERRIO, Julio (2006). «Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos» *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación* (Salamanca), Nº. 25, pp. 271-290.

RUIZ BERRIO, Julio (coord.) (2010). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SANTACANA MESTRE, Joan y SERRAT ANTOLÍ, Nùria (coord.) (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (2011). «Musealización del patrimonio educativo de los institutos históricos de Madrid. Propuestas para un museo virtual». *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, (Madrid), Vol. 187, N.º 749, pp. 573-582.

**En el año del burro:  
Platero, Freinet y un silencio desenterrado.**

**In the year of the donkey:  
Platero, Freinet and a digged up silence.**

---

**Juan González Ruiz**

**Resumen**

Recuperar la memoria histórica de la educación escolar española durante el último siglo es tarea difícil y arriesgada en la que a veces salta una dramática sorpresa. Por ejemplo, la de que a partir de la excavación de una fosa común de la Guerra Civil en el Alto de la Pedraja pudiera descubrirse la biografía de un sencillo maestro rural nacido en Cataluña que en los años treinta del pasado siglo hacía que sus alumnos de la escuela de la aldea burgalesa de Bañuelos de Bureba leyeran *Platero y yo* (de cuya primera edición se cumple ahora el centenario) y trabajaran con las técnicas Freinet imprimiendo cuadernos en los que contaban sus experiencias (*El Retratista*) y sus deseos (*El Mar*). Y que fue salvajemente asesinado en los primeros días de la contienda, enterrados anónimamente sus restos, y condenado al olvido durante siete décadas.

*Antonio Benaiges, el maestro que prometió el mar (desenterrando el silencio)* es el título del libro que cuenta todo el proceso de recuperación de esta “memoria de vida y de muerte”, tan humanamente estremecedora como pedagógicamente aleccionadora.

**Palabras clave**

Platero, Freinet, maestro, Antonio Benaiges, Bañuelos, asesinato, memoria, olvido.

**Abstract**

Retrieving the historical memory of the Spanish school education over the last century is a difficult and risky task where sometimes a dramatic surprise appears. For example, from the excavation of a mass grave of the Civil War in the Alto de la Pedraja, the biography of a simple rural teacher could be found. He was born in Catalonia and in the thirties of the last century, he made his students from a school in the village of Bureba Banuelos (Burgos) read *Platero and I* (being now the centenary of its first edition) and work with Freinet printing techniques, printing their own notebooks with their experiences (The portraitist) and desires (The Sea) Finding that grave we know he was brutally murdered in the early days of the war, his remains buried anonymously and sentenced to oblivion for seven decades.

*Antonio Benaiges, the teacher who promised the sea (digging up the silence)* is the title of the book that tells the whole recovery process of this "memory of life and death", which is as shocking as humanly and pedagogically instructive.

**Key words**

Platero, Freinet, teacher, Benaiges Antonio Banuelos, murder, memory, oblivion.

Hemos oído y leído que este 2014 es el *Año del caballo*. Así nos lo contaron desde China, y el papanatismo nacional así se encargó de pregonarlo. Pero en España tenemos un entrañable y poderoso motivo para proponer que este 2014 sea el *Año del burro*. No de cualquiera sino del asno literario más universal, nacido junto al poeta Juan Ramón Jiménez en las tierras cálidas del sur, Platero: el *Año de Platero*. Y precisamente cuando se cumplen cien años de la primera edición de *Platero y yo*, el azar brinda la oportunidad de traer aquí la reseña de un reciente libro en el que se recupera el recuerdo emocionado de un maestro que ofreció un tierno testimonio de la resonancia que esta “elegía andaluza” tuvo en las escuelas de nuestro país, pero al que la guerra truncó trágicamente sus anhelos profesionales y su propia existencia.

En el último número publicado de la revista *Escuelas de España*, de julio de 1936, apareció un sencillo artículo titulado *Los niños ante “Platero y yo”- rapsodia*<sup>1</sup>. «¡Qué bonito es! ¡Qué bien se está aquí!», decían de Platero los niños de una pequeña escuela rural en la que a duras penas lograban combatir los seis grados bajo cero de un inclemente invierno. «Si este libro no faltase en ninguna escuela ¡qué bien!», escribe su maestro, que había venido dos años antes desde Cataluña a Bañuelos de Bureba, pequeña y escondida aldea de la meseta burgalesa, con un cargamento de sueños e ideas renovadoras en torno a las técnicas y el espíritu de Freinet; había conseguido imprimir un montón de cuadernillos con sus alumnos, y prometió llevarlos a conocer el mar.

---

<sup>1</sup> *Escuelas de España*, III año, n.º 31, Madrid julio 1936, páginas 315-316 (reproducido más adelante). El número completo es accesible en red desde el portal de la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0005505052&search=&lang=es> (consulta: 2014-06-06)

## Los niños ante «Platero y yo»

— rapsodia —

por Antonio Benaiges y Nogués

«Oye, Platero, si algún día me echo a este pozo, no será por matarme, créelo, sino por coger más pronto las estrellas.»

Aquel día hacía mucho frío. Encendí la estufa y llamé a los niños, que subieron brincando más que de costumbre. Bien reflejaban los —6º que marcaba el termómetro. Enseguida se agruparon alrededor de la estufa. Como acariciándola, le pasaban las manos, dejando escapar suaves sonrisas, trocitos de alma. Pero, a veces, una retirada brusca nos hacía reír a carcajada limpia. ¡Jolines, cómo quemá!

Calentitos ya, fueron por los bancos y nos sentamos. Iba a leerles un libro. Un libro que veían por primera vez y que, luego, tan querido habría de serles. «Platero y yo». Y Juan Ramón Jiménez, el poeta que, por serlo, supo escribir para niños, empieza así:

«Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros, cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejo suelto, y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: «¿Platero?», y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal...»

Media hora leyendo. Cierro el libro, pero con un dedo puesto en la última página leída. Me figuraba que continuaría. ¿Qué, os gusta? Nadie contesta. No me escuchan. Me miran, y acaso no me ven. Están con Platero. «¡Qué pura, Platero, y qué bella es esta flor del ca-

mino!» Platero les absorbe, y Diana, y las flores... ¿Pero si lo ven todos los días? ¡Ese Juan Ramón Jiménez! Al fin, una niña, como insinuándome a seguir, exclama: ¡Qué bonito es! ¡Qué bien se está aquí! Y ahora ya varios niños: ¿No vamos a leer más? ¡Sí, sí, que es muy bonito!

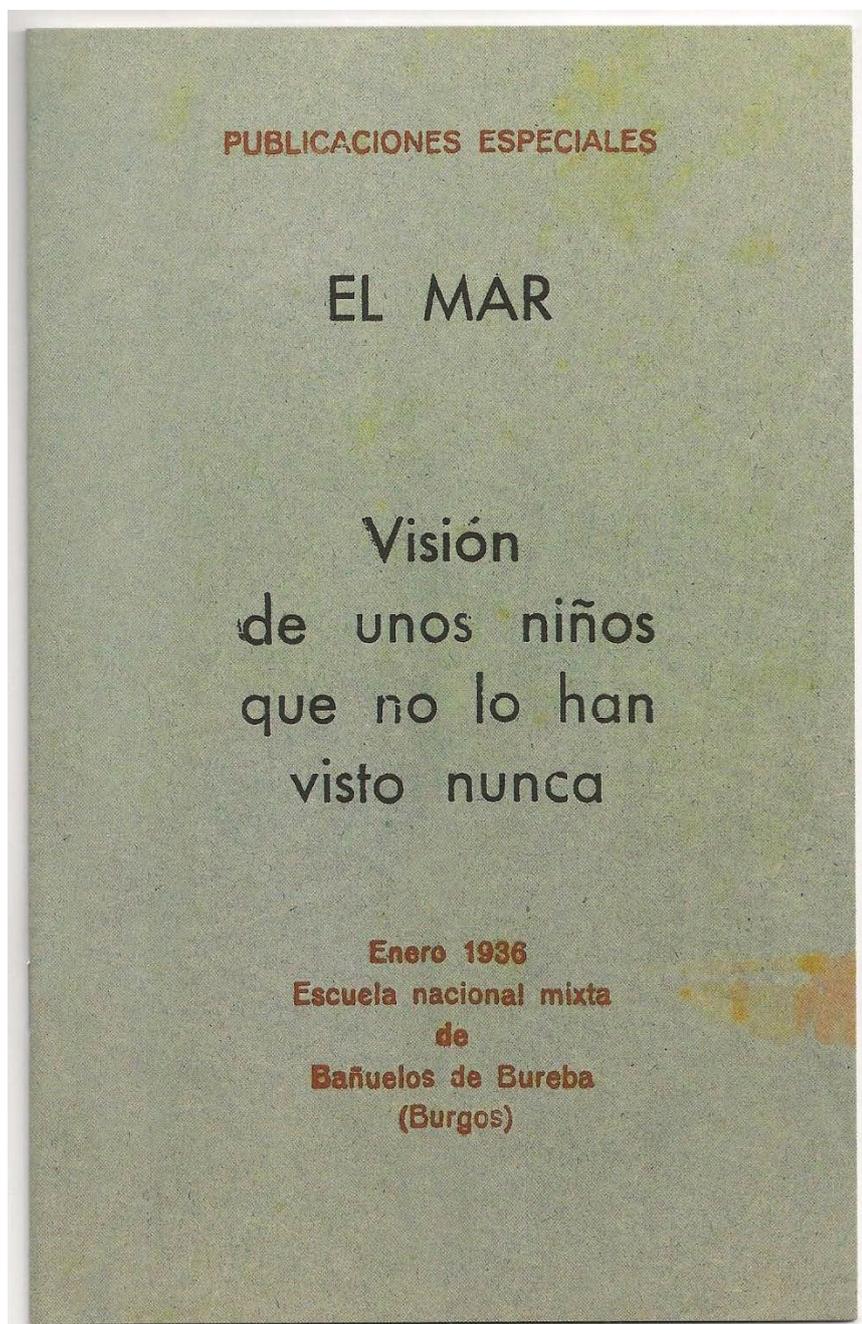
Abro de nuevo el libro y me dispongo a seguir leyendo. Algunos niños se acercan más. Quieren oír mejor. Sigo. Y otra vez Juan Ramón Jiménez, con su Platero, tiene suyos a estos niños, que no sabían que un asno, ellos que saben lo que es un asno, pudiese ser alma, más alma que los malos tratos que ahora recuerdan. «Yo trato a Platero cual si fuese un niño. Si el camino se torna fragoso y le peso un poco, me bajo para aliviarlo. Lo beso, lo engaño, lo hago rabiar...»

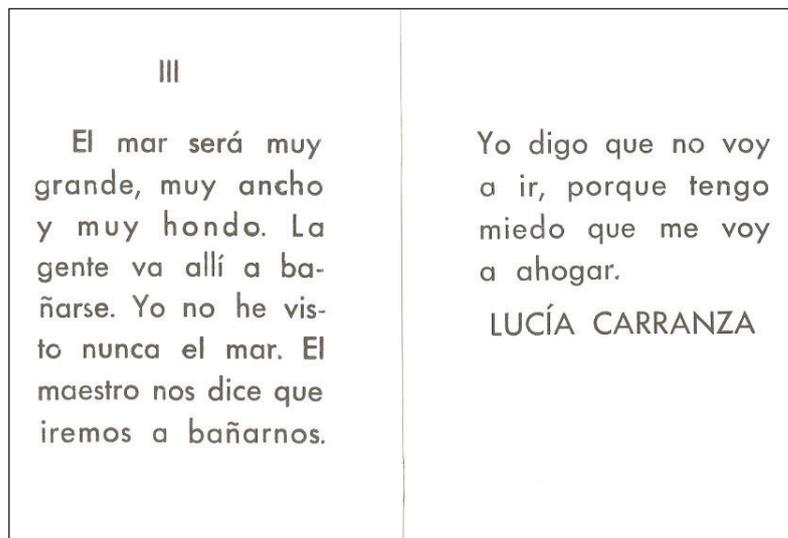
Otra media hora leyendo. Basta. Ahora a jugar. Tal vez Platero juegue con ellos...

Desde entonces, desde aquel día, «Platero y yo» forma parte del programa de la escuela. Lo hemos leído infinidad de veces. Y en los dibujos de los niños, ¡qué sé yo los Plateros que he visto! Hasta cuando van por paja con el burro, dicen que van con Platero. Y hasta diría que ya no los pinchan tanto, que ya tratan de otra manera a estos pobres animales, tan útiles al hombre como dignos de mejor suerte.

«Este breve libro, en donde la alegría y la pena son gemelas, cual las orejas de Platero, estaba escrito para... ¡qué sé yo para quién!... para quien escribimos los poetas líricos... Ahora que va a los niños, no le quito ni le pongo una coma. ¡Qué bien!» «Platero y yo». Si este libro no faltase en ninguna escuela, ¡qué bien! Y si fuese en ella lo que es, alma, ¡qué feliz!

Se llamaba Antonio Benaiges y Nogués, había nacido en Montroig del Camp (Tarragona), tenía treinta y tres años de edad, y poco se imaginaba entonces que no iban a dejarle cumplir su promesa, y que ni siquiera llegaría a ver publicado su ilusionado relato.





Dos cuadernos impresos por los alumnos de Antonio Benaiges en su escuela de Bañuelos de Bureba: *El mar* (facsimil), con dos de sus páginas, y *El retratista*.

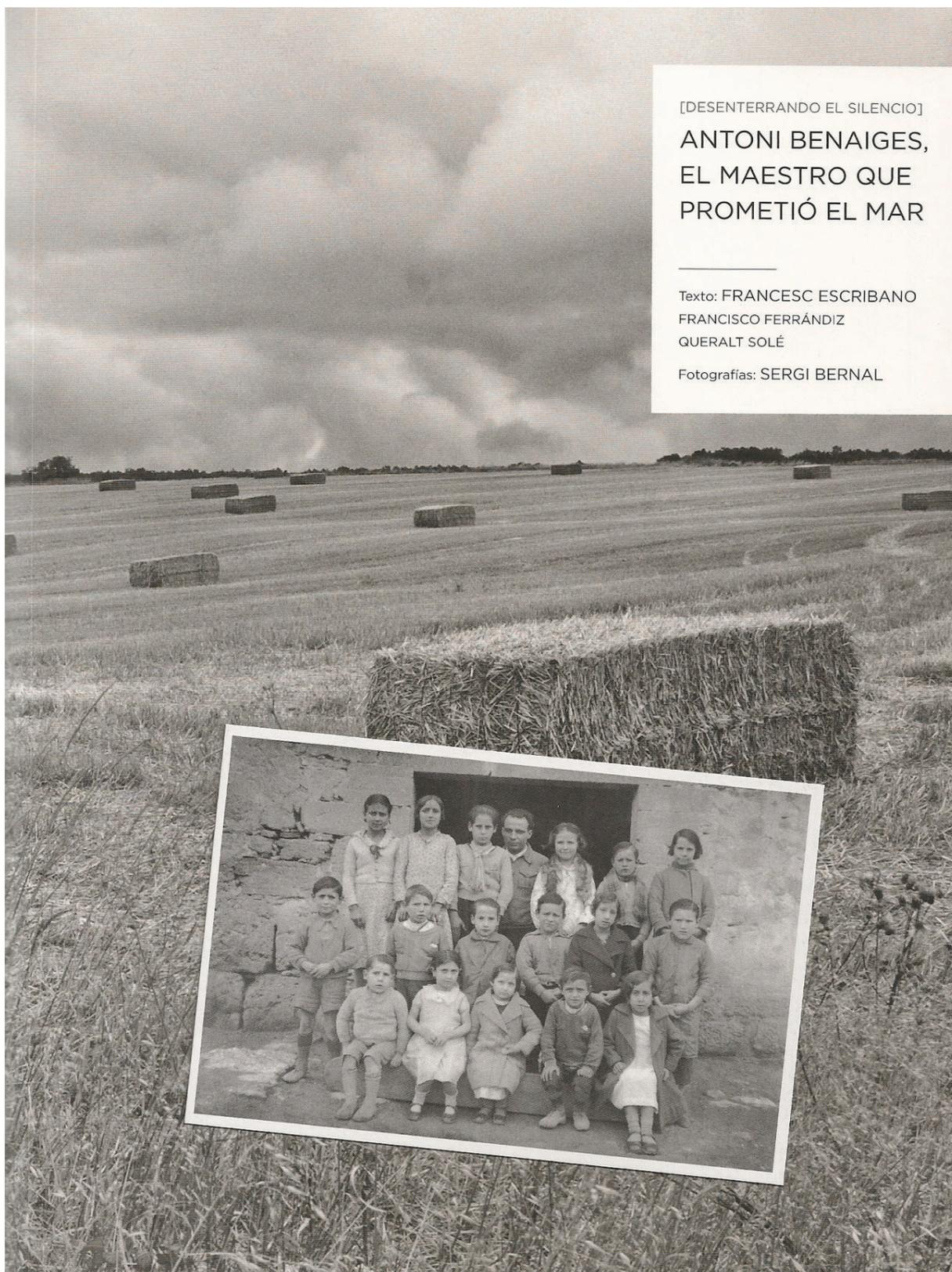
El 19 de julio de 1936, Antonio Benaiges y Nogués fue arrestado por alguna patrulla afecta a la rebelión militar desencadenada dos días antes, para ser sumariamente fusilado en una sierra cercana a Burgos y arrojado clandestinamente a una fosa común, sin que quedara de su vida y de su muerte otro testimonio que el recuerdo, temeroso y reprimido, de quienes habían sido sus paisanos y alumnos. ¿Lo asesinaron por leer *Platero y yo* en su escuela? ¿Por querer trabajar al modo de Freinet? ¿Por prometer a sus alumnos que los llevaría a ver el mar? ¿Por intentar dar la palabra a los niños? ¿Por invitarles a que contaran lo que hacían, lo que sentían, lo que pensaban? ¿Por quitarles el miedo a decirlo, a escribirlo, a imprimirlo? ¿Por sembrar entre las familias los cuadernillos impresos por los propios niños? ¿Por acudir de vez en cuando a la Casa del Pueblo de la cercana Briviesca?

¿Quizá simplemente por ser maestro? Para mayor humillación, Antonio Benaiges, de cuya muerte nadie había osado dejar constancia oficial, fue objeto de un expediente de depuración que concluyó tres años después con «la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón respectivo».

En este doble y pertinaz olvido transcurrieron casi tres cuartos de siglo, los años de la dictadura franquista, aunque en los ámbitos de las provincias de Tarragona y Burgos por donde discurrió su corta vida había indicios de que su cadáver pudiera encontrarse, junto con tantos otros, enterrado en algún lugar de los páramos burgaleses, tan señalado en la memoria de las gentes como públicamente ignorado. Hasta que en el año 2010 se inició una investigación que dio como resultado no previsto conocer hechos, huellas, indicios, testimonios y documentos sobre los últimos años de la vida del maestro catalán-burgalés, así como la consiguiente publicación de un libro que va más allá de la biografía del maestro Antonio Benaiges<sup>2</sup>: permite una restitución pública del recuerdo de un sencillo pero animoso maestro a la vez que nos ofrece un episodio más de los horrores de la guerra, del odio y la sinrazón; y también nos muestra un camino, quizá poco transitado, para la recuperación de la memoria histórica en el ámbito escolar.

---

<sup>2</sup> SOLÉ, Queralt, BERNAL, Sergi, ESCRIBANO, Francesc, y FERRÁNDIZ, Francisco: *Antoni Benaiges, el maestro que prometió el mar*. Barcelona, Blume, Mirmanda y Ventall Edicions 2012, 139 páginas más 2 encartes, ISBN 9788498016949.



SOLÉ, Queralt, BERNAL, Sergi, ESCRIBANO, Francesc, y FERRÁNDIZ, Francisco: *Antoni Benaiges, el maestro que prometió el mar*. Barcelona, Blume, Mirmanda y Ventall Edicions 2012. Portada con fotografía en encarte.

El trabajo llevado a cabo por sus autores comienza con un capítulo a cargo de Queralt Solé, historiadora de la Universidad de Barcelona, que sitúa al lector en el escenario de la educación en los años de la II República, con el conflicto entre las rutinas heredadas y los intentos de renovación, especialmente el suscitado por la obra y el testimonio del francés Célestin Freinet.

El capítulo más extenso del libro, al que da título, comienza reseñando las citas más importantes de la vida del maestro Antonio Benaiges, para dibujar una biografía recompuesta y entrecortada, a modo de puzzle del que faltan aún muchas piezas. Hay una mayor constancia de su trayectoria profesional como docente que de su peripecia personal, de la que destaca el sorprendente, drástico e inexplicable traslado desde su natal Tarragona hasta Burgos. Y aún más sorprendente puede resultar que en México se haya mantenido la memoria del maestro de Bañuelos de Bureba como uno de los más genuinos cultivadores de los métodos de Célestin Freinet. Porque, en efecto, en la escuelita de la pequeña aldea burgalesa se practicaba la técnica de la imprenta como vehículo de expresión, de comunicación y de aprendizaje, y en los dos años que permaneció en ella Antonio Benaiges se hicieron trece cuadernos, algunos agrupados en series periódicas (*Recreo*, *Gestos*) y otros “especiales” (*El Retratista*, *El Mar*); un facsímil de este último se incluye como encarte en el libro que comentamos, además de la foto que motivó el otro número especial. Él mismo publicó en la citada revista *Escuelas de España*, bajo el título de *Del hacer en la escuela: la técnica Freinet*, un artículo de síntesis sobre los métodos freinetianos, que denota un conocimiento y una experiencia práctica muy notables de la obra de Freinet<sup>3</sup>.

Se recogen aquí algunos de los momentos más significativos de la introducción de tales métodos en España: el inspector Herminio Almendros, el grupo *Batec*, la revista *Colaboración* y algunas de las aportaciones a ella del propio Antonio Benaiges, el maestro Patricio Redondo (*Paco Itir*), el *Congreso de la técnica de la imprenta en la Escuela* celebrado en Huesca durante el verano de 1935. Y también los hitos de la recuperación de su memoria, acallada durante los tiempos del franquismo: el testimonio del maestro exiliado en México José de Tapia Bujalance, la obra investigadora de Fernando Jiménez Mier y Terán<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> *Escuelas de España*, III año, nº 29, Madrid mayo 1936, páginas 214-222. Accesible en red desde el portal de la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0005504950&search=&lang=es> (consulta 2014-06-06).

<sup>4</sup> Entre otras publicaciones: *Los "Gestos" de Antón y demás cuadernos escolares. La educación Freinet en Bañuelos de Bureba. Facsímil en homenaje al maestro Antonio Benaiges Nogués y a sus alumnos*, México, Tanteo Ediciones, Col. Maestros de a pie y cosas de niños, 2012. Sorprende que esta publicación, lo mismo que las dos colaboraciones de Antonio Benaiges en la revista *Escuelas de España*, no se citen en la bibliografía incluida en el libro que se reseña.

El capítulo está firmado por el periodista Francesc Escribano, y constituye una “historia de vida” llena de emoción y de datos y consideraciones sobre el papel que maestros rurales como Antonio Benaiges jugaron en los intentos de renovación de la enseñanza pública en la España de la II República. Que este texto, que tiene más de relato que de estudio académico, esté realizado con un enfoque periodístico aporta un punto de vista enriquecedor sobre la metodología y los resultados de los trabajos sobre la historia material de la escuela, acerca de lo cual se volverá a incidir más adelante.

Desde que acabara la guerra, los escasos testimonios de Antonio Benaiges (cuadernos, algunas fotos y poco más) se conservaban en una caja de cartón en la casa familiar. Los recuerdos que quedaban en Bañuelos tras los últimos días del curso y en Montroig del Camp después de la inútil espera durante las vacaciones del triste verano de 1936, pudieron aflorar, apenas superado el angustioso silencio de una larga y pertinaz posguerra, de una manera imprevista: en agosto de 2010, el fotógrafo Sergi Bernal acudió a la apertura de una fosa común en los Montes de Oca, por el Puerto de la Pedraja, y a raíz de su trabajo pudo tener noticia de que probablemente allí se encontraran los restos del maestro de Bañuelos.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



## Presentación de dos libros sobre educación Freinet

*de Fernando Jiménez Mier y Terán*

### Con la participación de:

Tere Garduño,  
Dayna Liljehult,  
Erika Berenice Solís  
y el autor.

### Moderará:

Ana María Salmerón

**¡Viva la imprenta!**  
Orígenes de la educación Freinet en España  
*Libro de Vida*



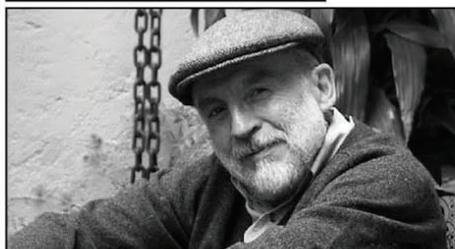
Fernando Jiménez Mier y Terán



Los Gestos de Antón  
y demás cuadernos escolares



Fernando Jiménez Mier y Terán



**29 de octubre de 2012**

**12.00 hrs**

**Salón de Actos**

**unam**  
donde se construye el  
**futuro**

Cartel anunciando la presentación en la Universidad Autónoma de México del libro *Los "Gestos" de Antón y demás cuadernos escolares. La educación Freinet en Bañuelos de Bureba. Facsímil en homenaje al maestro Antonio Benaiges Nogués y a sus alumnos*, de Fernando Jiménez Mier y Terán.

El relato de la apasionante recuperación de este auténtico “lugar de memoria” constituye otro de los capítulos, magníficamente documentado y acompañado de espléndidas fotografías de Sergi Bernal en blanco y negro (como el resto de las del libro), en el que se aúnan el rigor científico de un trabajo académico y el pulso emocionado de los testimonios vividos, recordados y a duras penas transmitidos, de familiares y vecinos. Su autor es Francisco Ferrándiz, antropólogo del CSIC, también responsable del último de los textos, *Fosas comunes del siglo XXI en España*, una reflexión sobre la necesidad de recuperar la memoria histórica a través de todos sus testimonios posibles, y especialmente a partir de los estremecedores restos humanos de personas a las que primero se les quitó la vida y luego, durante mucho tiempo, su propia identidad y el derecho al recuerdo y al reconocimiento. Este es el sentido que tiene la expresión *Desenterrando el silencio* que da nombre al conjunto de estas actividades de recuperación.

Tratar de hacer Justicia e Historia desde la memoria recuperada seguramente es un empeño excesivamente ambicioso y lleno de trampas. Por lo que respecta a la primera, ya conocemos los riesgos que corren quienes se empeñan en conseguirla. Sobre la segunda, no podemos obviar la diferencia entre “memoria” (o “historias”) e Historia; pero no dejan de resultar sospechosas las frecuentes descalificaciones que desde ámbitos académicos se hacen de las aportaciones de las memorias particulares, de sus relatos, de sus materiales, de sus escenarios, de sus microhistorias, para la construcción de una idealizada Historia con mayúsculas.

Por todo esto, para el cultivo de la Historia Material de la Escuela y para los estudiosos del Patrimonio Histórico Escolar el libro encierra al menos una cuádruple enseñanza:

1. El conocimiento de un trágico episodio personal, una “memoria de vida y de muerte”, en el que confluyen dos ámbitos de distinto interés: a) uno, pedagógico, los empeños de renovación abordados por sencillos maestros rurales en tiempos de la II República apoyándose en una de las propuestas más atractivas del momento; b) otro, más general, el brutal cercenamiento de libertades y de existencias que supuso la rebelión militar de 1936 en España, y el infausto silencio que la siguió.
2. El valor que estas investigaciones académicamente devaluadas pueden tener para la mejor comprensión no solo de nuestro pasado escolar más cercano, sino también de nuestro presente, y de las tensiones que se muestran en el ámbito de la educación.
3. La oportunidad de un trabajo interdisciplinar, en especial por las aportaciones metodológicas de distintas profesiones, dispares y alejadas del mundo académico estrictamente pedagógico; en este caso, la conjunción de una historiadora, un periodista y un antropólogo resulta de todo punto rica y aleccionadora.
4. Por último, los variados medios e instrumentos de difusión que este trabajo periodístico, antropológico, histórico y, por qué no, también pedagógico, ha tenido y está teniendo, tan sugerentes como distintos de los habitualmente utilizados para nuestros trabajos históricos y pedagógicos: documentales, programas de radio y televisión, crowdfunding (o micromecenazgo), páginas web, blogs, redes sociales.

Sirva esta última observación para terminar esta suerte de reseña con una relación de las actividades de muy diversa índole emprendidas para difusión que este episodio de la recuperación de la vida, la obra y la muerte del maestro Antonio Benaiges:

- La página de *Blume*, editora del libro, ofrece un breve resumen de la obra, además de las biografías de sus autores:  
<http://www.blume.es/catalogo/1016-antoni-benaiges-el-maestro-que-prometio-el-mar-9788498016949.html>  
(consulta 2014-06-06)
- En febrero de 2013, la emisora local de televisión de Santa Coloma de Gramanet emitió una entrevista en catalán con Sergi Bernal, que puede verse en Youtube:  
[http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=KdyhKwYbQKs](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=KdyhKwYbQKs) (consulta 2014-06-06)
- El domingo 5 de mayo de 2013 se celebró un homenaje en el propio Bañuelos de Bureba, que hizo revivir recuerdos en los antiguos alumnos de Antonio Benaiges ante la ahora destartalada y casi arruinada escuela en que su maestro les prometió el mar y sobre la que ahora se adosó una lápida conmemorativa. El eco del acontecimiento alcanzó hasta la pequeña emisora de radio de la cercana Merindad de Valdivielso. Escuchar el programa emitido por Radio Valdivielso, que dura hora y media, es altamente recomendable: ofrece lecturas de los cuadernos hechos en la escuela, testimonios directos de algunos de esos antiguos alumnos y de familiares, y las intervenciones de Sergi Bernal y de los alcaldes de Montroig y de Bañuelos. Su podcast suena aquí:  
<http://podcastcdn-9.ivoox.com/audio/3/5/6/7/antoniobenaigesmaestroprometiomar-radiovaldivielsomuruna-ivoox2037653.mp3> (consulta 2014-06-06)



Lápida adosada al edificio escolar de Bañuelos de Bureba (Burgos) el 5 de mayo de 2013.

- El documental *El Retratista*, de 52 minutos de duración realizado por Alberto Bougleux y Sergi Bernal en 2013 y producido por Verkami, una productora audiovisual que trabaja por el sistema de crowdfunding, en cuya página puede verse un avance de la película así como los procedimientos para su adquisición:

<http://www.verkami.com/projects/1385-el-retratista> (consulta 2014-06-06)



Portada del documental *El Retratista*, de Alberto Bougleux y Sergi Bernal, Verkami 2013

- Un apunte del portal periodístico *Date Cuenta* con fotografías y declaraciones de Sergi Bernal no contenidas en el libro:  
<http://www.datecuenta.org/sergi-bernal-el-retratista-que-desenterrando-un-silencio>  
(consulta 2014-06-06)
- La página de la librería *Cazarabet* con una conversación con Francesc Escribano y con Sergi Bernal:  
<http://www.cazarabet.com/conversacon/fichas/desenterrando.htm> (consulta 2014-06-06)
- El blog de un profesor leridano dedicó un par de apuntes:  
<http://elblogdelsenyori.blogspot.com.es/2013/12/antoni-benaiges-no-va-poder-ensenyar-el.html> (consulta 2014-06-06)
- La *Federación Estatal de Foros por la Memoria* mantiene en su página un apunte sobre el libro:  
<http://www.foroporlamemoria.info/2013/09/desenterrando-el-silencio-antoni-benaiges-el-maestro-que-prometio-el-mar/> (consulta 2014-06-06)
- Por último, el blog del propio fotógrafo Sergi Bernal mantiene el seguimiento del proyecto de investigación y las actividades de difusión de los resultados (conferencias, exposiciones fotográficas, presentación del documental) por toda España:  
<http://desenterrant.blogspot.com.es/> (consulta 2014-06-09)

**Desenterramos el silencio en Euskal Herria.**  
Antoni Benaiges, el Maestro que Prometió El Mar.



**En Donostia presentamos el proyecto:**  
Jueves, 12 de junio (20:30) Tedone Jatexea, Corta Kalea, 10 (Gros).

**En Irun proyectamos El Retratista:**  
Viernes, 13 de junio (19:00) Kabigorri Ateneoa, Peña Kalea, 1

**En Eibar proyectamos El Retratista:**  
Sábado, 14 de junio (12:30) en La Kultu, Zuloaga'tarren Kalea, 3

Diseny: Hazan Kara

kultur Alternatiba 

Cartel anunciando actividades de presentación del proyecto *Desenterrando el silencio* y del documental *El Retratista* en Euskadi durante el mes de junio de 2014 (del blog de Sergi Bernal)

## **La colección de libros y cuadernos de un maestro: Configuraciones y usos de la historia de la educación en Brasil en el siglo XX<sup>1</sup>**

A teacher's collection of books and notebooks: Patterns and practice of History of Education in Brazil in the twentieth century

---

**María Teresa Santos Cunha<sup>2</sup>**  
**Universidade do Estado de Santa Catarina. Brasil**

### **Resumen**

El artículo presenta un estudio sobre la colección personal de 414 libros y 45 cuadernos pertenecientes al profesor de historia Víctor Márcio Konder (1920-2005). Víctor Márcio Konder era un activista intelectual en el Partido Comunista de Brasil en las décadas que van de 1930 a 1950 del siglo XX, y profesor en las décadas de 1960 a 1980. El conjunto de libros de su colección contiene información sobre expectativas, valores y creencias que prevalecen en la sociedad en la que fueron producidos y distribuidos, y pueden contribuir a la comprensión de un periodo histórico, así como del ambiente escolar experimentado por el profesor. Los cuadernos son objetos de la cultura material escolar, donde están contenidos sus apuntes de clase, registros biográficos sobre su formación, sus intereses políticos, sus prácticas de lectura. A través de la restauración y el inventario, el trabajo con estos materiales ha permitido examinar la formación de las colecciones personales y escolares como patrimonios educativos, y trazar un perfil de este lector, insinuado en sus libros y cuadernos, todos poseedores de numerosos vestigios de la lectura como notas, dedicatorias, objetos -reliquia, firmas, registros personales dejados en el interior de las obras, con los que era posible reconstruir los aspectos de sus vivencias como profesor de Historia de la Educación y como estudiante de Ciencias Sociales.

**Palabras clave:** objetos escolares, patrimonio educativo, libros, cuadernos escolares.

### **Abstract**

The article presents a study on the personal collection of 414 books and 45 books owned by a History professor Márcio Victor Konder (1920-2005). Márcio Victor Konder was an intellectual activist in the Communist Party of Brazil in the decades from 1930 to 1950 in the twentieth century, and a teacher from 1960 to 1980.

---

<sup>1</sup> Artículo originalmente escrito en portugués. Traducción al español: José Miguel Saíz Gómez. CRIEME. Revisión y adaptación final: Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Sevilla.

<sup>2</sup> Profesora del Departamento de Historia y de Programas de Postgraduación en Historia y Postgraduación en Educación de la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC – Brasil). Coordinadora del Laboratório de Patrimônio Cultural e pesquisadora do CNPq/Brasil.

The set of books from his collection contains information about expectations, values and beliefs that prevailed in the society in which they were produced and distributed, and it can contribute to the understanding of that historical period and the school environment experienced by teachers at that moment. The books belong to the school culture and they content class notes, biographical records of his training, his political interests and his reading practice.

Through restoration and listing, working with these materials has allowed us to examine the formation of teachers at school as educational heritage collections, and to draw a profile of this reader, hinted in his books and notebooks, all holders of many vestiges of reading samples as notes, autographs, relic objects, signatures, personal records left inside the works, thanks to it has been possible to reconstruct aspects of his experience as a professor of History of Education and as a student of Social Sciences.

**Key words:** educational objects, educational equity, books, school notebooks.

*Memoria y olvido van de la mano, son recuerdos de la educación lo que buscamos (...) los posibles caminos se amplían, no solo son los archivos, sino también nuevas perspectivas sobre ellos (...).*

(Maria Cristina Menezes, 2004, p.7)

La colección consta de un conjunto de 414 libros y de 45 cuadernos personales, ambos con anotaciones variadas en sus páginas (notas, dedicatorias, estampas religiosas, registros de clases asistidas e impartidas) que componen unos fondos documentales que conforman los logros personales y académicos del profesor catarinense Victor Márcio Konder (1920-2005) y, más que recuerdos, estas huellas materiales de su pasado ayudan a entender su figura intelectual concebida como aquel que tiene:

Una Identidad marcada por la fascinación por el futuro, con la creación de lo nuevo, usando el presente como un tiempo de preparación para un cambio o una transformación que traerá un futuro diferente, que legitima su trabajo a partir de la idea de que esto contribuye a la creación de una sociedad nueva, moderna. (Albuquerque Júnior, 2005,p.58)

Tratar con las palabras en esa perspectiva parece haber sido una constante en la vida del profesor Víctor Márcio Konder cuya colección personal de libros, cuadernos, revistas y folletos de los diferentes cursos y viajes se deposita en la Universidad del Estado de Santa Catarina<sup>3</sup>, un material personal que entra en el espacio público y que se está estudiando en este momento. Aunque los libros y cuadernos personales reflejasen parte de la vida privada del autor, fueron donados espontáneamente por la familia y contribuyen directamente al conocimiento de aspectos de la historia de la educación, tanto a nivel regional (Santa Catarina) como nacional (Brasil).

---

<sup>3</sup> El archivo del profesor Víctor Márcio Konder está depositado en el Instituto de Documentação e Investigação de Ciências Humanas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Florianópolis/ Sc – Brasil. Su estudio se vincula al Proyecto de Investigación “Perfil de una Biblioteca, trazos de un lector. Estudios sobre o arquivo de un professor – Márcio Victor Konder (1920-2005)”. El archivo se ha sometido a digitalizaciones y catalogación de los libros (414) que se encuentran almacenados en CDs de datos y se añade, además, una colección de 45 cuadernos personales, también ya tratados y disponibles para consulta en el Laboratório de Patrimônio Cultural (LABPAC) – Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina/ Florianópolis/ Brasil.



**Figura 1 - Archivo del coleccionista Victor Konder Márcio ya restaurado y protegido en soportes de papel. (Foto Mariane Martins)**

En Brasil, a partir de la última década del siglo XX, los estudios realizados por (GOMES, 1998 y 2004; ABREU 1996; FRAIZ, 1998; NEDEL, 2010; GALVÃO, 2007) han analizado los procesos de patrimonialización de estas colecciones y también han examinado el proceso de sus movimientos a entornos institucionales. Este desplazamiento, con vistas a dar a conocer lo que se producía en el sector privado, han proporcionado una gran visibilidad editorial de biografías, cartas, diarios y otras modalidades de *escritos de sí* (Dosse, 2009) que se presentan al público en diversos soportes (libros, colecciones de artículos, blogs, películas, etc) indicando, tanto una participación progresiva en lo que se llamó la *cultura de la memoria* (Huysen, 2000), como una ampliación de materiales para escribir la historia. Por lo tanto, éste es el conjunto de acciones en las que se basa este trabajo que se presenta.

Desde la perspectiva de propiciar una *cultura de la memoria* asociada a un proceso de patrimonialización, la colección personal del profesor Víctor Márcio Konder llegó a la Universidad en innumerables cajas de cartón sin ningún orden, y fueron desembaladas para ser ordenadas en una pequeña habitación que más adelante la albergaría. Si, como Farge (2009) nos recuerda, la colección nace del desorden, aquí también influyen las manos que manipulan y clasifican los documentos, los ojos que vigilan la escritura, los olores que evocan recuerdos. Esta operación parece justificar una problemática y requerir la presencia del historiador porque con ellos se puede construir un pasado y formular problemas que guiarán las acciones en este trabajo: ¿Quién era el poseedor y qué poseía? ¿Cómo entender la historicidad de estos materiales? ¿Cuál es el sentido histórico, político y cultural de esta colección que también incluye muchas notas de su propietario?

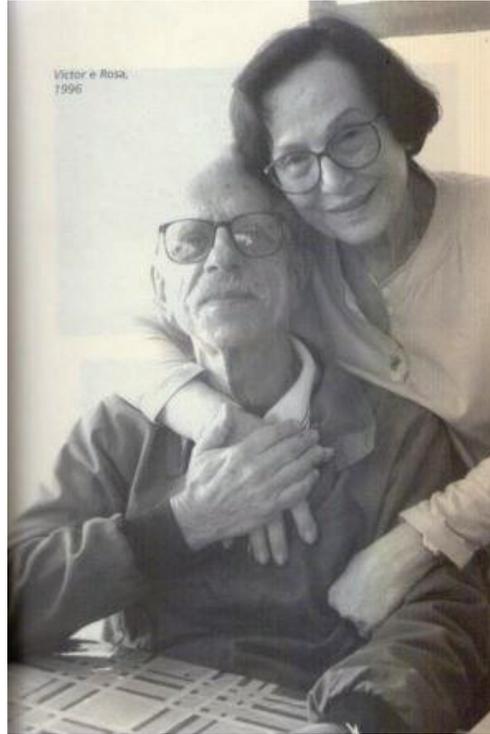
## Victor Márcio Konder: El profesor protagonista

Victor Márcio Konder (1920-2005), nació en Itajaí y falleció en Florianópolis (Santa Catarina / Brasil), integrado en una familia teutónica brasileña de agricultores y tejedores / comerciantes que llegaron al sur de Brasil en la segunda mitad del siglo XIX, en el proceso de migración alentado en su momento por el gobierno imperial para asentarse y colonizar el país.

Al trazar la genealogía de las principales familias de Itajaí, Rothbarth (2001) da fe de que su padre, Marcos Konder Junior, da continuidad a los asuntos de negocios legados de la familia y se casa con María Corina Régis, una *señora letrada* que había estudiado en la Escuela Normal de capital (Florianópolis), nacieron de su unión ocho niños, siendo el profesor Marcio Victor Konder, el más joven. En vida, Marcos Konder Júnior gestiona la Casa Comercial Konder teniendo también una participación activa en la política - fue el líder del Partido Republicano de Santa Catarina, nominado concejal y llegó a ser elegido diputado federal, sin poder tomar posesión debido a la Revolución de 1930 y sus consecuencias políticas en la región - Fue entonces Diputado de Estado por oposición hasta 1937. Cuando, en 1930, Getúlio Vargas llega al poder, la familia se traslada a Río de Janeiro por temor a represalias políticas. Allí, como en el libro autobiográfico explícita (KONDER, 2002), el joven estudiante comienza la vida su vida en el partido afiliándose en 1936 al Partido Comunista Brasileño.

Durante casi veinte años, Víctor Márcio Konder engrosó las filas de uno de los más importantes partidos de izquierda en Brasil y entró en contacto con figuras vitales para la doctrina comunista. Destaca especialmente en su encuentro con Luiz Carlos Prestes. Su actuación se mantuvo fuertemente vinculada a un marcado perfil intelectual y de lector, y se definió a sí mismo en la vida como un "revolucionario alfabetizado", lo que pone de manifiesto su afinidad intelectual. Su desligue oficial relativo al PCB se produce en el año 1956, por razones que él mismo establece como *ideológicas*. Después de haber conocido más profundamente la realidad brasileña, se presentó necesario predicar una tolerancia más profunda. Este sería el punto culminante de una discrepancia entre el intelectual y el partido. Esto, justamente, sustenta la disidencia y su desligue del Partido Comunista de Brasil. (Idem, 2002).

Según el libro realizado por la Familia (2006) Victor, durante la década de 1960, fue periodista en Río de Janeiro, en el *Diário Carioca*, y se graduó en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Río de Janeiro en 1972. Volviendo a Santa Catarina, fue Director del periódico de Santa Catarina, en la ciudad de Blumenau y, en la década de 1980, fue profesor de Educación, Antropología, Cultura brasileña y Economía en la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Santa Catarina. Además, ejerció y desarrollo varias funciones técnicas y administrativas, tales como superintendente de la Fundación Catarinense de Cultura, miembro del Consejo de Estado de Cultura y miembro del Consejo Pedagógico de la Escuela de Gobierno y ciudadanía de Florianópolis, en las décadas 1980/90.



**Figura 1 – Fotografía de Victor Konder Marcio y su esposa, Rosa Konder.**  
**Fuente: Konder, Rosa Weingold; Ribeiro, Tulia de Freitas (orgs.) (2006). Víctor Márcio Konder: un hombre de muchas facetas. Florianópolis: Brasília: IEA; ITN.**

## **Libros y vestigios de sus lecturas: Notas a los márgenes y dedicatorias**

Este estudio de la colección personal conlleva considerar que ha sido objeto de análisis, cambios y reasignaciones. Lo más probable es que entre los libros que se han incorporado, haya cuadernos que se han perdido y folletos que se han desaparecido debido a la dinámica de la vida misma que altera el significado y la importancia de la propiedad personal, pero el acto de guardar, en sí mismo, describe el deseo de dejar huella y intención de perpetuidad por parte de su poseedor.

En su vida, Víctor Márcio Konder reunió más de cuatrocientos libros<sup>4</sup>, que abarcan múltiples temas. Encontramos varios libros de historia, antropología, filosofía y otros libros de texto, así como mapas, y guías de turismo y de viaje. A continuación, enumeramos algunas razones del ímpetu de esta figura por salvaguardar esta colección. La primera es el uso práctico de ciertos libros en su vida profesional e intelectual, los llamados "libros de trabajo". Otros eran, probablemente, un regalo a sí mismo, lo que proporcionaría momentos de relajación y escape en el placer de la lectura. Y otros, como los libros de la escuela, algunos de ellos bastante deteriorados, tal vez pertenecieron al mundo de sus recuerdos escolares, por lo que tienen un valor en el entorno familiar. Y, por último, los que ni siquiera fueron leídos, pero que eran regalos de sus seres queridos y amigos cercanos, dejando su huella y su mensaje a través de numerosas dedica-

---

<sup>4</sup> La donación del archivo no incluye los libros de literatura, solamente aquellos considerados como "de trabajo".

torias percibidas a lo largo de sus páginas. Un estudio demostró que esta variedad de dedicatorias y notas en los libros abre posibilidades para la investigación futura en el área de las colecciones en relación con la historia de la lectura y los libros (Cunha 2009, p. 3).

La colección del profesor Víctor Márcio Konder, ya salvaguardada, ahora cuenta con un total de 414 libros en las estanterías. La Tabla I <sup>5</sup> que se presenta a continuación ilustra el perfil de la bibliografía:

**Tabla I – Perfil del archivo bibliográfico de Victor Márcio Konder:**

<b>Categoría</b>	<b>Ejemplares</b>
Biografías	42
Ciencias	2
Diccionarios	8
Economía	31
Educación	4
Estudios Marxistas	26
Filosofía	7
Geografía	6
Historia	83
Literatura	23
Libros Didácticos	6
Libros en otro idioma (francés)	24
Libros en otro idioma (español)	32
Libros en otro idioma (inglés)	2
Libros en otro idioma (alemán)	4
Oratoria	1
Política	26
Sociología	43
Turismo/Viajes	9
Otros <sup>6</sup>	35

**Fuente:** Archivo de Victor Márcio Konder/Biblioteca Universitária/UEDESC/ Catalogado por la colaboradora

**Carolina Philippi**

Los 414 libros, ya restaurados y catalogados, se dividen principalmente entre las categorías mencionadas anteriormente. Gran parte trata de asuntos como la historia, la economía, las biografías, la política, la sociología, la antropología y la poesía, entre otros, y su presencia se debió, probablemente, a las necesidades de escritos en su área profesional y al quehacer diario en la profesión y en la docencia. La diversidad de las lenguas presentes en los escritos permite sugerir una erudi-

<sup>5</sup> Catalogación de los ejemplares realizado por la colaboradora Carolina Cechella Philippi . Las cubiertas de los libros también fueron digitalizadas y forman parte del archivo de la investigación, depositado en el Laboratório de Patrimônio Cultural/ LABPAC - Departamento de História/ UDESC – Brasil.

<sup>6</sup> Nesta categoria foram agrupados não apenas livros que não se encaixem nas elencadas classificações, mas também aqueles dos quais não foi possível saber do que se tratavam.

ción y una formación intelectual que se busca intencionadamente y en la que se invierte mucho. Tales temas pueden ser previsibles debido a su formación intelectual, a su ocupación como docente, y a otros muchos motivos. Su selección y protección, así como la donación que forma su colección, está en línea con la formación de la imagen de un intelectual comprometido y politizado, en posesión de un arsenal teórico y metodológico, principalmente sobre las corrientes políticas de izquierda. La colección también muestra uno de los posibles perfiles de aquel que en vida ha guardado un poco de sí mismo en los libros, tal vez, por su empeño de trasladar hacia el futuro una imagen de sí mismo.

Estudiando cuidadosamente su biblioteca personal, encontramos evidencias de su paso por los libros como un lector, por medio de anotaciones en los márgenes de los ejemplares que se encuentran en sus páginas, llamadas *marginálias*, como las que encontramos en el libro *Retrato de Brasil*, de Paulo Prado. Estos espacios, en donde los lectores dejan sus huellas, proporcionan pistas para el estudio de las prácticas de lectura. Sobre esos escritos hechos a mano por los lectores, Roger Chartier (1994) aclara,

Las *marginálias* son de hecho una forma de obtener las citas y ejemplos que el lector retiene como modelos estilísticos [...] permiten la "digestión" del texto [...] traducen una apropiación por escrito del libro leído. (pp. 94 -96)

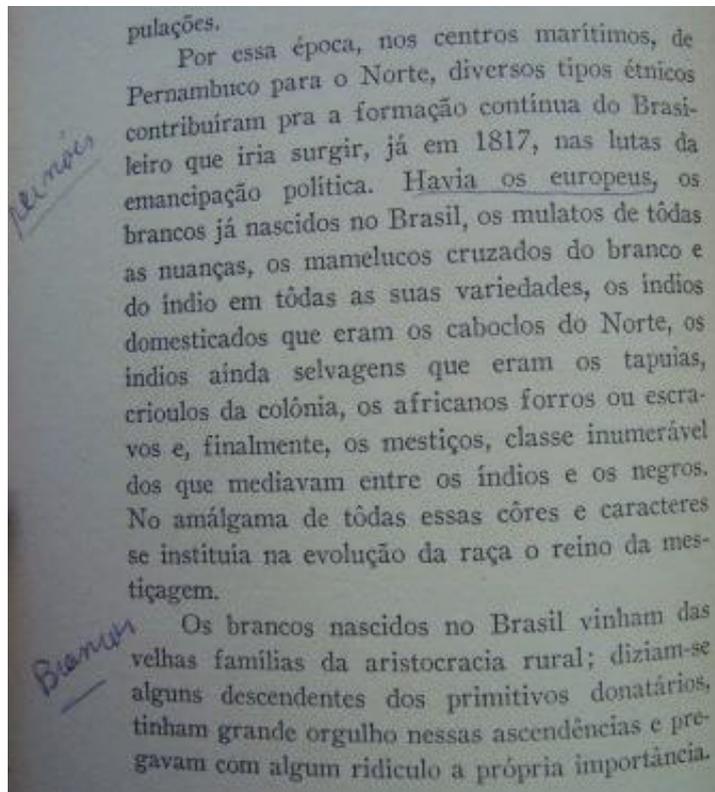
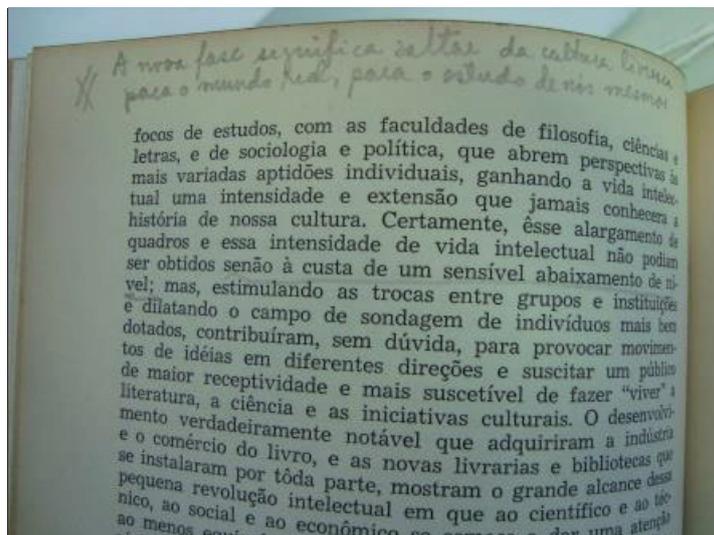


Figura 2 – Notas sobre el mestizaje en Brasil (biblioteca digital LabPac).  
Fuente: Prado, Paulo. *Retrato de Brasil*. Editorial Brasiliense 5ª edición, 1944, p. 114.



**Figura 3 – Comentarios del lector en los espacios en blanco del libro (archivo digital LabPac).**  
**Fuente: Azevedo, Fernando (1958). A Cultura Brasileira. Ed. Melhoramentos, p. 76.**  
*La nueva fase de la cultura libresco significa saltar en el mundo real, estudiarnos a nosotros mismos.*

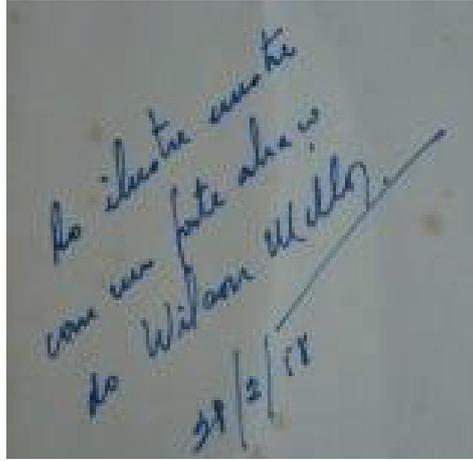
Estudiar las huellas dejadas por el profesor en sus libros permite inferir sus relaciones con ellos más allá de los usos autorizados. Parece claro que sólo podemos hacer aproximaciones, pero estos registros apuntan a una relación más profunda en correspondencia con lo impreso. En los márgenes o en el exterior, en el texto, sobre el papel y en las reliquias guardadas (por ejemplo, imágenes de santos católicos que marcan las páginas leídas o por leer) dentro de los libros el lector Konder surge. Ciertamente, este tipo de imágenes ofrecen pistas sobre la relación libro/lector y sobre su experiencia lectora.



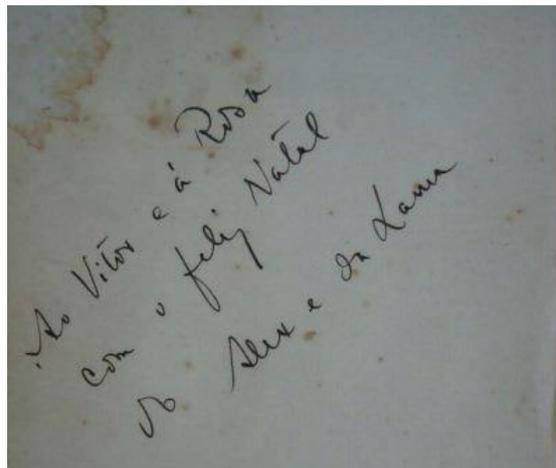
**Figura 4 – Santos (reliquias) dentro del libro (archivo digital LabPac).**  
**Fuente: Hirschowitz, Erwin. Contemporâneos Inter-Americanos.**  
**Enciclopedia inter-americana Ltda. 1949**

A su vez, las dedicatorias de los libros del profesor Konder eran espacios de celebración. Se celebró, por escrito, la amistad, el venerado recuerdo, el placer de compartir, la emoción del regalo.

Estos sentimientos parecían mover a escribir dedicatorias y nos permiten considerar esta práctica como formas simbólicas de poder y huella de una cultura, hasta cierto punto laudable.



**Figura 5 – Dedicatòria al ilustre mestre (Colecció LabPac)**  
**Fuente:** Dewey, John. *A Filosofia em Reconstrução*. Companhia Editora Nacional, 1958  
*Ao ilustre mestre com forte abraço do Wilson Uellos (Firma)*  
28/02/58



**Figura 6 – Dedicatòria Feliz Navidad (acervo LabPac).**  
**Fuente:** GAOS, Jose. *Antologia Filosofica*. Talleres Tipográficos Modelo, 1941.  
*Ao Victor e à Rosa com o feliz Natal*  
*Srº Alex e Srª Laura*

Hoy, gracias a estas dedicatorias, se llena la memoria de un tiempo, uno sabe quién dedicó y a quién le dedicó el libro, pero se puede pensar en su red de amigos, compañeros de vida, etc., porque los registros escritos graban y preservan, para las generaciones futuras, notas que expresan el deseo de los donantes que el destinatario comparte con el texto escrito y la lectura. Libros con dedicatorias mostraron una red de sociabilidad que se caracterizó por la presencia de las reuniones amistosas entre colegas, así como por una educación dada en unas sensibilidades determinadas, vistas, sobre todo, por las prácticas de dedicatorias en los libros. Los libros dedicados mostraron el prestigio y la importancia del homenajeado y son señales de una cultura que busca

redefinir sus relaciones y representaciones, y puede ser consideradas como un sello distintivo de la sociedad alfabetizada.

Por último, la encuesta realizada en la biblioteca de Konder (marcas de lectura, dedicatorias, firmas, objetos dejados en el libro) apunta a una fuerte presencia del lector en medio de sus libros, así como de los aspectos de su formación como profesor. En valores numéricos, Konder dejó rastros en el 54,3% de los libros, es decir, de las 414 obras que forman parte de la colección que se ha estudiado, 225 insinúan su presencia a través de estas marcas que aquí se muestran.

### Estos cuadernos tan llenos de vida...

*Los cuadernos revelan modelos, ejemplos y testimonios reales y de ficción, de diferentes modalidades textuales que conviven en este espacio gráfico, expresa la pluralidad de matices observables en la escritura. (Castillo Gómez 2012, p.69)*

Una colección de 45 libros del profesor Konder señala procesos de transposición didáctica de los contenidos más allá de la base material para el estudio de los procesos de transmisión de conocimientos. Se considera, también, que la conservación y disponibilidad de tales bienes personales abriga el deseo de escribir una biografía que se publicará, tal vez con la intención de poner en valor una imagen que se conserve, buscando sin cesar la ratificación y la justificación en cuanto a quién era el autor de esa colección. Des esa forma, el uso de objetos tales como libros y cuadernos escolares "actúan como vectores para la construcción de la subjetividad "imponen " la necesidad de tomar en cuenta su contexto performativo" (Menezes, 1998, p.96).



Figura 7 – Cuadernos de preparación de las clases del profesor Konder / Año 1968/  
Colección: Laboratório de Patrimônio Cultural/ LABPAC – UDESC – Florianópolis (SC)



**Figura 8 – Cuadernos del alumno Víctor Marcio Konder / 1944 / Colección: Laboratório de Patrimônio Cultural/ LABPAC – UDESC – Florianópolis (SC)**

Esta figuración también está basada en el "intelectual alfabetizado", en donde es posible, tanto en borradores como en apuntes, encontrar una imagen de un profesor y político izquierdista como se ve claramente en sus notas teóricas.



**Figura 9: Cuadernos de preparación de clases Prof. Konder / Mayo 1979 / Colección: LABPAC**

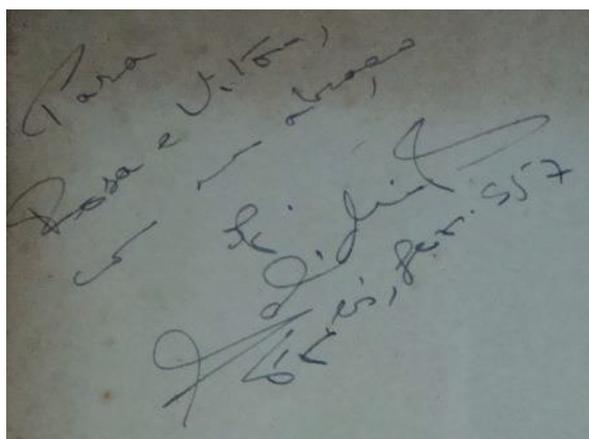
El estudio de los cuadernos define una de las líneas de acción y la investigación como *escrituras ordinarias*<sup>7</sup>. Ellos muestran, en trazos firmes, una relación personal con el universo de la escritura y, por extensión, con una historia de la educación que se centra en el análisis de las culturas tipográficas, y las estructuras y modos de funcionamiento de la mente humana. La incorporación de estos temas y enfoques para la investigación en este área, son señales de una introducción gradual de la cultura escrita y la mentalidad alfabetizada en el ámbito académico, la apertura de otras posibilidades, de conocer diferentes formas de escribir y la presentación de una producción ordenada que define una actividad más espontánea e incluso subjetiva (Castillo Gómez, 2012, p. 68).

<sup>7</sup> Los escritos ordinarios o sin cualidades son aquellos realizados por las personas comunes y que se oponen a los escritos de prestigio, elaborados con deseo específico de "hacer el trabajo" que ser impreso. (FABRE, 1993).

Cuarenta y cinco cuadernos escolares, utilizados tanto en su condición de estudiante como en su condición de profesor, entre los años 1940 y 1980, constituyen la colección de Victor Márcio Konder y fueron recibidos por donación de la familia, que fueron quienes llevaron a cabo la investigación. La catalogación hecha hasta ahora<sup>8</sup> muestra que hay tres "categorías": ligados a los restos de un período de estudio, usados para anotaciones y recuerdos de clases ya previstas como docente y anotadas como alumno, en el curso superior en Río de Janeiro en los años 1970 y, en particular, en el ejercicio de aprendizaje de la lengua alemana.

Presentados en sus cubiertas originales, en su mayoría fabricados por FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar/ Ministério da Educação e Cultura), se les conoce popularmente, en los años 1960 y 1970, como "Cadernos do MEC" vendidos a bajo precio y muy populares. Al navegar a través de ellos se pueden encontrar trazos indefinidos que le dan al lector desprevenido la impresión de haber sido escrito a toda prisa; márgenes de página anotados o garabateados, demostrando el aprovechamiento ilimitado de la página, señalando así que se trata de un territorio del que se apropia. Las letras irregulares ocupan hojas y más hojas de los cuadernos para, sin previo aviso, romper la línea dejando en blanco muchas hojas de las páginas siguientes. La escritura también puede compartir espacio con dibujos, ilustraciones hechas con exhaustivo detalle en la colección. En su mayoría retratan rasgos humanos, perfiles de hombres adultos, anotaciones de carácter político partidista como los resultados de las elecciones estatales (Santa Catarina), 1970. Estas ilustraciones se hacen ver, a menudo, en páginas enteras que evidencian una apropiación de la tecnología hecha palabra, típico de los que trabajan con actividades vinculadas con el pensamiento.

Los cuadernos también apuntan a la posibilidad de estudios sobre la disposición de la página escrita, cuyo orden y desorden apunta a diferentes modalidades textuales que describen las vías personales de un coleccionista sediento en la perpetuación de los fragmentos de su biografía en la formación de su imagen pública.



**Figura 10 – Dedicatória de Salim Miguel, (arquivo digital LabPac)**  
**Fuente: MIGUEL, Salim. Rêde. Edições Sul, 1955.**  
*Para Rosa e Vitor, com um abraço Salim Miguel (Assinatura). F,polis, Fev. 957*

---

<sup>8</sup> La becaria Carolina Cechella Philippi fue la responsable de la restauración y preservación de esta colección de cuadernos. Mariane Martins,(2013) bajo la supervisión de la profesora Santos Cunho, trabajó en estas dedicatorias.

La donación de una recopilación o colección a una institución pública trae consigo otras implicaciones y consecuencias que van más allá de la conservación de los materiales que la integran. La difusión de un archivo personal influye en la formación de la imagen pública de su donante. Estudios recientes, como el de Marqués E. Silveira (2005), muestran que las donaciones pueden ser una manera de mostrar una continuidad, un deseo de inmortalidad. Por tanto, hasta donar obras tomadas en el más alto grado del medio intelectual, es una forma de evidenciar las redes sociales en las que encaja la persona.

El "fenómeno de coleccionar" todavía aparece como un misterio; la categorización, la recopilación, la salvaguarda. Más de cuatro volúmenes encuadernados se presentan y muestran partes y facetas de lo que podría haber sido una racionalidad determinada de un coleccionista de izquierda, intelectual y docente. No obstante, los numerosos ensayos que integran la ruta también dejan lagunas que parecen ocultar el lado íntimo y personal del archivero, dando a conocer los logros del Profesor Víctor Márcio en detrimento del individuo Víctor Márcio.<sup>9</sup>

Tales documentos / materiales, cuando son encontrados, permiten estudiar siguiendo la ruta que dejan los objetos y materiales escolares. Del mismo modo, estos libros ofrecen, para el investigador que se centra en ellos, un intenso ejercicio de reflexión, estimulado por las experiencias históricas más recientes, en las que la escritura pasa a ser un acreditado y significativo medio para descubrir prácticas sociales que motivan que, en este caso, que se localice al hombre en su tiempo, ocupando un lugar de sujeto ilustrado.

### **Cuadernos de alumno y profesor**<sup>10</sup>

Según Ana Chrystina Venâncio Mignot (2003), buscar trabajos guardados por la gente común, en este caso el cuaderno, es una invitación a diversas lecturas. Estos son los hilos que tejen la memoria de una familia, una institución, una época. Los investigadores, a través de ellos, pueden resaltar la escritura ordinaria de innumerables elementos escritos que se utilizan a través de sus hojas, líneas o márgenes. Son documentos que alumbran algunas vías probables de investigación sobre la escritura íntima, despertando las relaciones entre la memoria, la escritura, la sociabilidad, las redes de poder, lo cotidiano, la cultura escrita y el archivo. La misma autora habla de la historicidad desde el soporte de la escritura y de la necesidad de preservar estos importantes objetos y materiales como fuentes de investigación (Mignot 2008) . Sin duda, su trabajo en este área ha propiciado las condiciones para hablar de este tema en situaciones históricas.

El conjunto de material analizado encierra una doble condición, en la que profesor y alumno se confunden en un rasgo indefinido de escritura apresurada, por lo que, a veces, es difícil saber cuál es, exactamente, la posición ocupada por Márcio Victor Konder, el "revolucionario letrado"

---

<sup>9</sup> Para ver todo este discurso consultar: Cunha .M.T.S e. Philippi,C.C. *Uma biblioteca sem ordem: Figurações em torno do acervo de livros de um intelectual do século XX*. In: Cultura e Memória. Os usos do passado na escrita da História. Francisco Régis L. Ramos e Antonio Luiz Macêdo y Silva Filho (organizadores).Fortaleza: Núcleo de Documentação Cultural – UFC/ Instituto Frei Tito Alencar,2011. p.302- 315.

<sup>10</sup> La parte relativa a los cuadernos del archivo fue asistida en las notas de investigación y redactada por Carolina Cechella Philippi./UDESC.

en el momento de escribir. Docente y discente han escrito a menudo por los dibujos, trazos que esconden perfiles ocultos en las huellas dibujadas en breves momentos de sosiego, relegados a la creación en el propio espacio de los márgenes. La página vacía, en este momento, gana nuevos significados, señalando algún instante de distracción o alguna actividad de fácil desarrollo, ya que, como estudiante o profesor, el sencillo bolígrafo es fácil de obtener y, posiblemente, incluso ya lo tenía en su mano. Los cuadernos eran refugio de su intimidad (dibujos, caricaturas políticas) como instrumentos para registrar resúmenes de textos de autores identificados con los aspectos económicos de orientación marxista, como Caio Prado Júnior y Nelson Werneck Sodré, que se utilizaron en sus clases de Historia de la Educación.

La colección de cuadernos, en buen estado, permite leer casi completamente su contenido; el escrito, regular y firme, se refiere a diferentes temas, destacando alguno de ellos. En los materiales utilizados en el período vivido como discente del curso superior (1968-1972), se encuentran las notas de las materias realizadas de antropología y la psicología social, además de numerosas notas relacionadas con la cátedra de economía. En éstas, la organización y uso de su espacio gráfico muestra una mayor lógica para el investigador; las notas se organizan en los principales puntos de discusión y temas de mayor importancia, por lo que es más fácil de comprender. De este modo, se percibe un vestigio de la lógica institucional escolar que define los tiempos y las disciplinas, y repercute de la misma manera, en la escritura de los estudiantes. La organización gráfica, entendida como propiciada e incentivada por un ambiente temporal y espacialmente controlado por la lógica de la institución educativa, culminó en una escritura lineal y cronológica que parece haber sido seguida por el autor de los libros.

En los ejemplares ya insertados en su práctica docente, se puede encontrar una organización gráfica propia. Esto, probablemente, da sentido al revelar al Víctor Márcio que aparece, el investigador difícilmente de entender. Pensamientos y reflexiones comparten espacio con los ensueños, patrones y escritos de carácter personal. La lógica institucional, aunque presente en la práctica de la enseñanza, se hace percibir en menor medida, ya que en el ahora el profesor no tiene la conciencia habitual al alumno. El cuaderno de notas, este precioso soporte de su escritura, es ahora suyo, sólo suyo, y debe ser plenamente comprendido sólo por él; no hay necesidad de estudiarlo con el propósito de llevar a cabo pruebas y exámenes, ni mostrarlo a cualquier profesor. Todavía, esta fragmentación no inhibe la tentativa de forjar una memoria construida del coleccionista y su colección (Ribeiro, 1998, pp. 35 -. 42), siendo esto muy visible en la biblioteca Victor Márcio Konder, ya sea a través de un folleto, un ticket, una factura o un recordatorio, dando al investigador nuevos elementos para entender al coleccionista.

Varias modalidades textuales habitan en los cuadernos de la Colección Konder: cartas, dibujos, garabatos, dibujos animados. Son piezas clave en la formación de una comprensión de los procesos educativos en ciertos períodos y contextos históricos y serán tanto los estudiantes como los maestros los que creen términos, en las hojas, en breves espacios y por cortos periodos de transgresión del que escribe, habitualmente en los márgenes y las páginas finales, con material valioso "cuando se quiere examinar tanto la producción, la circulación y el uso de la los soportes escolares escritos como las prácticas educativas, planes de estudio y la historia de las materias escolares, por ejemplo" (MIGNOT, 2008, p. 2). Los frutos de la cultura escolar, se traspasan por continuidades y discontinuidades; su estudio abre las puertas a una iluminación de la relación

entre la escuela y los estudiantes, así como a las múltiples materialidades y a las funcionalidades de los propios cuadernos. Aunque utilizado de forma protocolaria, también es el campo de la creación y apropiación y, a veces, puede abrir el espacio a la memoria personal y familiar. Muchos, especialmente referente a los profesores, que no están escritos para ser mostrados, con hermosa caligrafía se constituyen en una huella de memoria, y con los ejercicios, las frases y la planificación de trabajo sin duda inacabada funcionan como *testimonio público de la labor del estudiante y el profesor*. ( Del Pozo Andrés y Ramos Zamora, 2008,p. 213)

El registro en sí en una colección, y más específicamente en cuadernos escolares y en la figura del maestro o estudiante, implica una práctica de reinventarse a sí mismo. Si la organización, selección y salvaguarda de un archivo conlleva intenciones y exaltación, y la formación de una memoria cohesionada en torno a sí mismo, escribir en cuadernos escolares, aunque se construya con aspectos similares, sigue las nuevas reglas, coherente con la materialidad que soporta tal práctica. Perfectamente coordinado por tiempo institucional, por el seguimiento de otros organismos y profesionales, los tiempos de escritura del cuaderno son propios: la cuestión reside en responder a una clasificación de los mismos de acuerdo con la disposición permitida por la escuela en la que se enseña o se estudia. Para la intervención personal quedan los márgenes, contraportadas, hojas finales. Sin embargo, la lógica del escritor es ver la imagen de las pequeñas subversiones: hojas en blanco que separan las lecciones aprendidas en los márgenes, en los versos transcritos. La lógica de ordenar y reinventarse a sí mismo que se percibe en los cuadernos que pertenecen a la colección de Víctor Konder Márcio obedece a prerrogativas institucionales, a una supervisión más estrecha. Sin embargo, esto no es suficiente para suprimir el deseo individual de dibujar o escribir lo que viene a la mente, aunque sea con la escritura rápida para ocupar los márgenes y los pies de página.

El profesor distraído garabatea algo en la tapa posterior del cuaderno que tiene en la mano; el estudiante desprevenido se salta páginas; añade dibujos en la contraportada. Ambos dibujan firme y caprichosamente perfiles de personajes, retratos de ojos, patrones gráficos. Más allá que del campo institucional de la escritura, los cuadernos de Víctor Márcio, cuando se abren, revelan más que el papel del alumno y del profesor. Muestran rastros, vestigios, fragmentos de un individuo inquieto, distraído, confiado. La valiosa fuente procurada por los cuadernos, una vez desnaturalizados, es el objeto de estudio, sin que en éste sean olvidados los nombrados registros. Fugaces y breves, o profusos y audaces, revelan rastros de la apropiación por parte del alumno de los contenidos, así como también la posibilidad de salvaguardar destellos de su subjetividad. Enlazan con el devenir del profesor en medio de su planteamiento docente, iluminando vestigios de sí mismo y, también las más profundas ideas y ubicaciones ideológicas del estudiante y el profesor. Los cuadernos, los folletos, los garabatos están así situados para hablar con el historiador y como objeto de conocimiento de la situación, Creando un sistema documental, se trata de vectores de la construcción de la subjetividad (Menezes 1998, p. 96).

## Consideraciones finales.

Teniendo en cuenta este fondo documental, estimulado por otras posibilidades, se podría por un lado, hacer hincapié en la dimensión de la biblioteca Victor Márcio Konder y, por otro lado, en el conocimiento de las prácticas de escritura que se dieron en él para ver las marcas dejadas en los libros y las anotaciones de sus cuadernos personales, que consolidan así su auto-referencia de un *revolucionario letrado* y un *intelectual*. En este sentido, el cuestionamiento de la colección de libros y registros personales - especialmente las marcas dejadas en los libros - cotejadas con anotaciones personales presentes en los cuadernos, permite dibujar un perfil del lector y profesor, entender cómo lee y cómo selecciona la lectura el propietario de la biblioteca en cuestión. En este sentido, la investigación ha indicado, tanto los vestigios de su actividad profesional, como los registros de las actitudes personales de descanso y ocio, conectadas ambas, a su figura intelectual.

Como documento para la historia de la educación, una biblioteca personal se consolida como un campo fértil de investigación e intervenciones, y ayuda a la práctica del presente del historiador, siendo también visto como un medio para mantener viva la memoria de un determinado coleccionista. En este estudio de los libros, y más específicamente en los libros del coleccionista / profesor Victor Márcio Konder, los movimientos hechos hasta ahora caminaban en dos direcciones: *una, irrigar suavemente hoy con el encanto de ayer*, y al mismo tiempo, trabajar con el *retorno del sujeto después de un largo eclipse por el peso de las estructuras* (Dosse, 2009: 18). Exactamente, para encuadrarse como tal, no puede ser utilizado en forma disociada de otros procedimientos de investigación y análisis – no debe haber una pretensión de encontrar en esto la verdad absoluta para construir una imagen estática de un individuo en particular –. Ahora, la historia acepta los rastros de la vida cotidiana como medio de estudio, pero no los pone en un nivel diferente en comparación con otros materiales. La ocupación del historiador consiste en centrar determinado tema, problema, y la difusión de los resultados de su investigación, y estar siempre atento a la legislación relativa a los archivos personales.

Si la colección, tal y como se presenta aquí, se entiende como el lugar de construcción de una memoria coherente y de sí mismo, en el que el "yo" guardado sufre un proceso de reorganización, – proceso similar pero específico–, éste se produce en la propia escritura, en los escritos de los cuadernos estudiados. El amplio espacio de escritura del cuaderno, aunque comúnmente enmarcado en las normas institucionales abre, a quien lo manipula, una amplia gama de posibilidades de ejercicios ilustrativos y caligráficos. Su ocupación con la planificación y los ejercicios se debe a su uso de profesional y estudiante, pero los márgenes y las páginas finales rara vez escapan al ímpetu creativo y evasivo de quien lo posee. El aplicado estudiante transcribe los ejercicios, así como el maestro atento planifica cada lección, se representa como un intelectual con fuertes afiliaciones ideológicas y atención incesante. Sin embargo, esta imagen se encuentra, hojeando las páginas, confrontada con grabados firmemente dibujados con pluma estilográfica y por otras notas, sin relación aparente con los contenidos presentados anteriormente. Allí, en la escritura de cuadernos, se observa una reinención de sí mismo, estando regulada por las normas y las exigencias institucionales. Todavía, los márgenes, las contraportadas y los bordes de las

hojas revelan gradualmente subjetividades y trazos de personalidad que se reinventa por la propia escritura.

La reordenación de sí mismo crea una imagen cohesionada de un intelectual cuidadoso enfrentada a los vestigios de personalidad del estudiante. Al investigador se le presenta una figura del intelectual Victor Márcio, con una personalidad más fácilmente entendible a través de los registros marginales que se escriben en las páginas, en los márgenes, en las contraportadas. El cuaderno, este gran territorio de la escritura, aunque sometido por firmes protocolos de ocupación y uso, da al escritor espacios de reapropiación y subversión. Para el atento historiador, éstos aparecen como piezas de una trayectoria del maestro o estudiante, sin haber olvidado al sujeto que escribe.

El estudio de una biblioteca personal abre nuevos documentos y nuevas vías de investigación. Una vez descubiertos, queda interpretarlos a partir de las pistas que nos dan, descifrarlos a través de ojos expertos. La adopción de nuevas herramientas y objetos para el estudio de la historia, su cuestionamiento y análisis, permite la consecución de nuevos horizontes de investigación. La fabricación propia de cuarenta y cinco cuadernos Victor Márcio Konder es, por lo tanto, fruto de estos nuevos paradigmas de investigación. El estudio de las notas, planes, proyectos, escrituras al margen, borraduras presentes en sus libros, etc., permitirán redimensionar los paradigmas de la posesión, la lectura y la apropiación de un texto más allá de buscar el conocimiento histórico mediante la comprensión de la conducta política (proyectos, diseños, sensibilidades) que, por ejemplo, contribuyen además a la lectura del pasado común de una generación. Rasgos de una trayectoria personal, de un sujeto personalizado en la figura de un "revolucionario alfabetizado" que, más que un estudiante o educador, es un tipo que deja huellas y las entrega, en las páginas blancas de sus cuadernos de notas, en los momentos de descanso y ocio.

El trabajo hasta ahora ha demostrado evidencia de la pertenencia a redes sociales y la imagen de un hombre público, intelectual y bien comunicado. En la preservación y la disponibilidad de los bienes personales, tales como libros y cuadernos, se aprecia la construcción de una memoria que se materializa como patrimonio educativo.

Por lo tanto, se puede considerar que, en la condición de un documento de época, los libros y cuadernos, la exposición de contenidos, autores, organización de clases y sus notas variadas contribuyen al estudio de la historia de la educación, al insertarse dentro de un conjunto representaciones de una sociedad dada en un contexto histórico específico. Actualmente, musealizados estos documentos impresos, se impone ante nosotros el análisis asumiendo la condición de *objetos históricos* que ganan forma y densidad en la medida en que se encuentran en una situación determinada (RAMOS, 2010,75). Se trata de testimonios que sirven de inspiración para las actividades propuestas y, como tal, son portadores de resonancias (GONÇALVES, 2005)<sup>11</sup> en diferentes sentidos e instancias, por los sujetos históricos.

---

<sup>11</sup> Por *relación* "quiero referirme al poder de un objeto expuesto que atañe a un universo mucho más amplio, que va más allá de sus límites formales, tiene el poder de evocar en el espectador formas culturales complejas y dinámicas de las que es testigo, o representante". (Greenblatt, 1991, pp.41-56, apud Gonçalves, José Reginaldo. 2005.

La colección del Profesor. Konder se ha convertido en un rico material para la profundización sobre la cultura escolar, sobre todo atendiendo a un enfoque sobre formas de organizar el tiempo escolar huyendo de las convenciones. Una descripción de las prácticas y el conocimiento escolar vividas desde lo cotidiano y que, en general, no se visualizan en grandes tratados sobre educación, ni en las formalidades de la legislación, permitiendo iluminar y comprender un conjunto de situaciones, eventos, experiencias únicas y, por último, diferentes modos de funcionamiento diario de la escuela y la organización temporal de la misma. Un material de esta naturaleza muestra los *posibles caminos* que se pueden poner a disposición de los historiadores de la educación, *los archivos y sus nuevas perspectivas* sobre ellos, tal y como se manifiesta en el epígrafe de este trabajo.

### Referencias bibliográficas:

ABREU, Regina. *A fabricação do imortal: memórias, história e estratégias de consagração no Brasil*. RJ: Rocco, Lapa, 1996.

ALBUQUERQUE, JÚNIOR. *De amadores a Desaparecidos: eruditos e intelectuais como distintas figuras de sujeito do conhecimento no Ocidente Contemporâneo*. TRAJETOS, Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará, .v.3, n.6 (abril 2005). Fortaleza.(CE). pp.43-66.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. *Educação e Cultura Escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares*. EDUCAÇÃO- PUCRS - Porto Alegre, v.35,n.1,pp.66-72, jan/abr 2012.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CUNHA, Maria Teresa Santos, PHILIPPI, Carolina Cechella. *Uma biblioteca sem ordem: Figurações em torno do acervo de livros de um intelectual do século XX*. In: Cultura e Memória. Os usos do passado na escrita da História. Francisco Régis L. Ramos e Antonio Luiz Macêdo e Silva Filho (organizadores).Fortaleza: Núcleo de Documentação Cultural – UFC/ Instituto Frei Tito Alencar, 2011. pp. 302- 315.

\_\_\_\_\_. *Uma biblioteca anotada. Caminhos do leitor no acervo de livro do Museu da Escola Catarinense*. Florianópolis: UDESC/ CNPq, 2009.

\_\_\_\_\_. *Preces, ânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar*. In: O tempo na Escola. Rogério Fernandes e Ana Chrystina Venâncio Mignot (orgs). Lisboa. Educa, 2008. pp.139-150.

DOSSE, François. *O desafio biográfico. Escrever uma vida*. SP:EDUSP, 2009.

*Educação, Memória, História: Possibilidades, leituras.* / MARIA CRISTINA MENEZES (org). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FABRE, Daniel (org). *Écritures ordinaires*. Paris: Centre Georges Pompidou. Bibliothèque Publique d'Information, 1993.

FRAIZ, Priscila. A dimensão autobiográfica dos arquivos pessoais: O Arquivo de Gustavo Capanema. In: *Estudos Históricos*. Acervos Pessoais. RJ: vol 11, n. 21, 1998, pp. 59-87.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et all. (org). *História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX*. BH: Autêntica. 2007.

GOMES, Ângela de Castro. *Nas malhas do feitiço. O Historiador e o encanto dos arquivos privados*. In: *Estudos Históricos*. Acervos Pessoais. RJ: vol.11, n.21,1998, pp.121-127.

\_\_\_\_\_. *Escrita de si, Escrita da História*. RJ; FGV. 2004.

GONÇALVES, José Reginaldo. Ressonância, materialidade e subjetividade. As culturas como patrimônio. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, pp. 15-36, jan/jun 2005).

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, Universidade Cândido Mendes, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 2000.

KONDER, Victor Márcio. *Militância*. São Paulo: Arx, 2002.

KONDER, Rosa W. e RIBEIRO, Túlia de Freitas (orgs). *Victor Márcio Konder. Um homem de múltiplas facetas*. Florianópolis: IEA – Brasília: Instituto Tancredo Neves, 2006.

MARQUES, Rita de Cássia e SILVEIRA, Anny J. Torres. *Por trás das coleções: Uma experiência com acervos da História da Saúde*. In: *Episteme*, Porto Alegre, nº20, jan/jun 2005. pp.49-54.

MARTINS, Mariane. *Bibliotecando Vestígios Silenciosos: O Acervo Bibliográfico de Victor Márcio Konder (1920-2005)*. Departamento de História. UDESC. Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientação de Maria Teresa Santos Cunha. 2013. 67 p.

MENEZES, Ulpiano Toledo Bezerra de. *Memória e Cultura Material: Documentos Pessoais no Espaço Público*. *Estudos Históricos*. (Arquivos Pessoais) RJ: vol 11/n.21, 1998. p.89-103.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Papéis guardados*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2003.

\_\_\_\_\_. (org). *Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita*. RJ: EDUERJ, 2008.

----- . Lições de vida entre capas e contra capas. MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org). *Não me esqueça num canto qualquer*. Catálogo da exposição “Não me esqueça num canto qualquer”, realizada por ocasião do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, em Natal, em setembro de 2008, com a curadoria de Ana Chrystina Venancio Mignot. Publi-

cação: Laboratório Educação e Imagem. Apoio: CNPq/FAPERJ. Colaboração: Ateliê de História da Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

NEDEL, Leticia Borges. *Da sala de visitas à sala de consultas: a circulação do arquivo pessoal de Getúlio Vargas durante o regime militar*. Texto apresentado no evento “Arquivos Pessoais: reflexões disciplinares e experiências de pesquisa”. RJ: Casa Rui Barbosa, 2010.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *As utilidades do passado na biografia dos objetos*. IN: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado e RAMOS, Francisco Régis Lopes (org), *Futuro do Pretérito. Escrita da História e História do Museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito Alencar. Expressão Gráfica Editora, 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. *Memórias e si, ou...* Revista Estudos Históricos – Acervos Pessoais. Fundação Getúlio Vargas. Vol. 11, número 21, 1998. pp. 35 – 42.

RODRIGUES, Márcia Carvalho. *Como definir e identificar obras raras? Critérios adotados pela Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul*. Revista Ciências da Informação., Brasília, v. 35, n. 1, p. 115-121, jan./abr. 2006.

ROTHBARTH, Marlene Dalva da Silva Família Marcos Konder Sênior. In: *Famílias de Itajaí: mais de um século de história*. Itajaí: Odorizzi, 2001.

## **Cine e historia reciente de la educación española relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores**

### **Cinema and recent history of the Spanish education Story of a valuable experience for teacher training**

---

**Virginia Guichot Reina**  
**Universidad de Sevilla**

#### **Resumen**

Presentamos nuestro proyecto de innovación *Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente*, desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla con estudiantes de la asignatura “Política y Legislación Educativas” de quinto de Pedagogía. En él, se utilizan diferentes mecanismos para hacer más atractiva la materia al alumnado como la creación de una página web desde la que, además de acceder a una película seleccionada para estudiar un determinado período educativo, se pueden realizar diferentes actividades que conllevan consulta de documentos escritos de diversa índole, escucha de entrevistas a personajes relevantes para conocer de primera mano la educación de cierta época, visionado de carteles y exposiciones de material didáctico de dicho momento histórico, etc.

#### **Palabras clave**

Cine e Historia de la Educación, Memoria Oral e Historia de la Educación, Pensamiento Educativo Contemporáneo. Innovación Educativa e Historia de la Educación.

#### **Abstract**

We show the Project *Cinema and Oral Memory: two great resources for the study about the educational contemporary past* developed with students of the last year in the degree of Pedagogy in the University of Seville. This includes the use of films as a resource to work on the History of Education in Spain. In order to make the content concerning “Politics and Educational Legislation” more appealing to our students we have used different mechanisms by introducing innovative resources such as the creation of a web site. Here you can see the film which has been chosen to be studied in a specific educational period and you can consult different types of written documents, and listen to interviews of important people. You can also know from first hand experience the education of a specific historical moment, seeing posters and school objects from those years

#### **Key words**

Cinema and History of Education, Oral Memory and the History of Education, Educational Contemporary Thought. Educational Innovation and the History of Education.

## **Introducción: contextualizando el Proyecto “Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente**

En este trabajo presentamos un proyecto de innovación que se viene desarrollando desde el curso académico 2009-2010, hace ya cinco años, en algunos grupos de quinto de la licenciatura de Pedagogía dentro de la asignatura “Política y Legislación Educativas” de la Universidad de Sevilla. Dicho Proyecto se denomina *Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente* y en él adquiere especial protagonismo el cine como recurso para trabajar la historia de la educación en España durante el siglo XX e inicios del XXI. La autora de este artículo, Virginia Guichot, es la principal responsable y cuenta con la colaboración inestimable de Juan Diego Rueda Andrades, quien actualmente se encuentra realizando una tesis sobre el cine como instrumento para la enseñanza-aprendizaje de la historia de la educación bajo su dirección.

Nuestra afición por el cine nos llevó a conferirle un especial papel en nuestras clases y pensamos en conectarlo con un instrumento constantemente utilizado por nuestro alumnado, Internet. A tal efecto, hemos creado varias páginas webs, una por cada período histórico educativo del siglo XX y principios del XXI en los que hemos fragmentado nuestro temario en la asignatura (desde 1931 hasta la actualidad). En cada página web, una película que refleja la realidad española del momento se convierte en el núcleo aglutinador de una serie de tareas. Tras la visualización de la película por todo el alumnado, éste procede a realizar actividades de muy diversa índole a las que se accede desde las páginas web diseñadas. Dichas páginas contienen enlaces que fomentan que los estudiantes puedan acceder a diferentes fuentes de información: capítulos de libros, artículos de revistas, entrevistas a personas directamente relacionadas con el mundo educativo que se está ofreciendo como objeto de estudio, visitas a museos pedagógicos virtuales, carteles relacionados con el mundo de la cultura y de la educación, etc. En el curso 2011-2012 se incorporó además una segunda forma de trabajar el cine como medio para estudiar el pasado educativo más reciente, y es la producción, como actividad voluntaria, de una película por parte de alumnos y alumnas, encargados de diseñar el guión a partir de materiales facilitados sobre la época estudiada y luego exponer el film a sus compañeros y compañeras como estrategia para el logro de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entender adecuadamente las líneas principales de nuestro proyecto *Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente*, exige un acercamiento a nuestra forma de comprender hacia dónde deben dirigirse nuestras estrategias de intervención en el aula y la finalidad que ha de poseer el conocimiento histórico-educativo dentro de los planes de estudio destinados a la formación de maestros-as y de pedagogos-as, en definitiva, de educadores<sup>1</sup>. Asimismo, es importante observar cuáles fueron sus antecedentes inmediatos que

---

<sup>1</sup> Este Proyecto y sus antecedentes más inmediatos (el Proyecto titulado *Descubriendo el pasado educativo reciente desde la memoria oral*) fueron pensados para ser incluido dentro de las asignaturas “Teoría e Instituciones Contem-

explican el recorrido que caminamos hasta desembocar en el mismo. Por ello, antes de exponer el Proyecto en sí, hemos estimado la pertinencia de ofrecer una breve contextualización en torno a los tres apartados citados.

## 1.1 Presupuestos básicos de nuestras estrategias de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Antes de continuar con la descripción de nuestro Proyecto de Innovación, nos parece conveniente enumerar algunos rasgos generales de nuestra concepción de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje que constituyen el marco donde se desenvuelve el mismo:

1. *Proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso en el que los docentes y los discentes construyen conocimiento con significado*: Junto con el alumnado, acudimos al material propuesto como contenido de la asignatura desde nuestros particulares mecanismos de procesamiento de información, desde nuestros cánones de aprehensión de la realidad, desde nuestros condicionamientos sociales, políticos, económicos, culturales, propios de personas que viven en la España de inicios del siglo XXI, preocupados por una problemática educativa determinada, y ello, forzosamente, obliga a que demos un sentido original a los documentos manejados, sin olvidar, por supuesto, el compromiso por comprender lo que sus autores nos quisieron transmitir.

2. *Enseñanza como proceso de comunicación*, como acto de conocimiento del profesor/a que provoca un acto de conocimiento en los alumnos. Y en este acto de comunicación como núcleo central, colocamos un término sobre el que pivota toda nuestra metodología, el elemento clave de la dinámica de nuestras clases, el *diálogo*. El diálogo reclama conciencia de que todos aprendemos de todos, de que todos somos sujetos con derecho a que se escuche nuestra voz, a decir nuestra palabra, a que se respete nuestra identidad, a expresar nuestras dudas...

3. *Discente como sujeto activo*: El alumno-a ha de sentirse miembro participante, sujeto que está construyendo el conocimiento, y, para ello, nosotros como docentes tenemos la responsabilidad de que el contenido que le ofrezcamos no sólo sea significativo, sino relevante (Ausubel, 1993).

4. *Presentar los contenidos de manera problematizadora*, ya que coincidimos con Dewey en que el sujeto se pone a pensar cuando se le plantean retos, situaciones de incertidumbre (Dewey, 1989). Y procuramos que ese pensar sea reflexivo, crítico, que se oriente a descubrir las verdaderas razones que explican los acontecimientos. En esta tarea, los sujetos se van asumiendo como seres capaces de transformar la realidad.

5. *Consolidar hábitos democráticos en el alumnado*. Entre ellos, junto con este *pensar crítico* del que hemos hablado y unido a él, deseamos fortalecer la *capacidad de tomar decisiones*, y, a su vez, la de aceptar las de la mayoría, decisiones que deberán de estar argumentadas. En este terreno, como docentes, creemos que poseemos dos obligaciones. Por un lado, justificar nuestras propias decisiones, ya que el ejemplo, el testimonio, es un medio educativo primordial. Por otro,

---

poráneas de la Educación”, troncal de primero de Magisterio, y “Política y Legislación Educativas”, troncal de quinto de Pedagogía, asignaturas que lleva impartiendo desde su aparición en los Planes de Estudio de 1998.

demandando a nuestros estudiantes la argumentación de sus posturas, tanto en su participación cotidiana en la clase como en los ejercicios escritos referidos a la asignatura. Otras competencias imprescindibles que hay que cultivar son las de *saber expresarse, oralmente y por escrito, y la de saber escuchar*. Saber comunicar nuestros pensamientos, nuestra palabra, y, al mismo tiempo, saber escuchar al otro, lo que supone un esfuerzo empático, de ponerse en su lugar, de comprender sus razones. Con frecuencia, hemos observado en nuestras clases que muchos alumnos se toman el momento de intervención de un compañero como tiempo de “no-clase”, quizás exteriorizando una ideología con la que se ha bombardeado en numerosas ocasiones al alumnado que señala que la palabra realmente importante es la del profesor, que es del docente del único del que se puede aprender. Sin embargo, sólo escuchando al otro podemos conocerlo. Sólo conociéndolo podemos apreciarlo, podemos quererlo. Esta lección de escucha del otro no hemos de verla exclusivamente dirigida a los alumnos sino a nosotros mismos como docentes si queremos que se cumpla el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como hemos esbozado. Únicamente quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él. Sólo podemos hablar con nuestro alumnado si le hemos oído atentamente.

Asimismo, cuidamos que impregnen nuestro ambiente de clase actitudes como la *tolerancia* o la *solidaridad*. Tolerancia como “el respeto, la aceptación y la estima de la riqueza y diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión, y de nuestras maneras de manifestar nuestra cualidad de seres humanos”<sup>2</sup>. Solidaridad como adhesión a la causa de otros, considerándola como nuestra. Si creemos en otro mundo más humano, debemos humanizar nuestras clases.

6. *Crear unas condiciones para que el alumnado combine el aprendizaje de lo elaborado por otros con el aprendizaje por descubrimiento y elaboración personal.* la tarea docente universitaria debe favorecer los procesos de heteroeducación y autoeducación.

## **1.2 El papel de la enseñanza de la historia de la educación en la formación de educadores.**

En cuanto a nuestra forma de entender la función que poseen las materias histórico-educativas en el currículum de los futuros educadores es la de descubrir la real operatividad del pasado pedagógico en la realidad educativa presente, de modo que se proporcione al alumnado una visión más clara y una comprensión más profunda de los problemas teóricos y prácticos de la educación actual. Acogemos la idea gramsciana de una historia como instrumento de análisis y de comprensión del presente, como herramienta de la construcción de una prospectiva para las fuerzas que actúan en función de una transformación hacia un mundo más justo. Queremos, pues, proporcionar a los estudiantes los recursos que les permitan una actitud de análisis y reflexión. Creemos que nuestras asignaturas histórico-educativas han de apuntar a despertar o a cultivar esa capacidad crítica, difícil pero necesaria, que nos posibilita tomar conciencia de la complejidad de los fenómenos educativos, de los múltiples factores implicados en cada acontecimiento, de los

---

<sup>2</sup> Punto primero del artículo 1 sobre el significado de tolerancia de la *Declaración de Principios sobre la Tolerancia*, aprobada por la UNESCO en el marco de su 50 aniversario (1945-1995).

condicionantes sociales, económicos, políticos, culturales, que continuamente están afectando al mundo de la educación, valorando las ventajas e inconvenientes de las diferentes propuestas educativas, en su época y si es posible, cara a nuestro presente. Para ello, intentamos ofrecer variadas fuentes que se refieran a la realidad estudiada, distintas interpretaciones de la misma, de forma que puedan contrastar diferentes pareceres, estimando los argumentos sobre los que se basan. Es así como el ejercicio de esta capacidad crítica, va unido a la *formación moral* de la persona en valores como la tolerancia y el pluralismo, pues se trata de “escuchar” distintas versiones, respetándolas, respeto que no obliga a estar de acuerdo con ellas, pero sí a tomar en cuenta las diversas posiciones. Abogamos por una historia que desarrolle una mentalidad abierta, no dogmática, receptiva de nuevos conocimientos de forma tal que sepa entrar en crisis, que sepa cuestionarse principios anteriormente aceptados, una mentalidad “científica”, investigadora de la realidad. Una historia que contribuya a la construcción de una teoría pedagógica personal que ayude al futuro docente a enfrentarse con la realidad educativa de la actualidad, a formar ese educador profesional que es un investigador en la acción, que reflexiona continuamente sobre sus prácticas, en la línea propuesta por Stenhouse, Carr, Kemmis, y otros.

A través de todas estas actitudes, creemos que nuestras asignaturas pueden contribuir a *crear mejores ciudadanos y personas*, conscientes de que son responsables de la construcción del mundo en que viven. Ciudadanos que respeten los principios básicos de la democracia, basada en el valor fundamental de la justicia social, y que pone como eje director el respeto a la dignidad humana. Personas que sepan que la formación de un mundo mejor es labor de todos y cada uno de nosotros, que nadie debe evadirse de esa tarea, y que hay que buscar la colaboración de nuestros semejantes. Nuestra concepción de la historia como posibilidad significa la concienciación del hecho de que la historia es producto de la acción de los seres humanos, de que no existe ningún determinismo fatalista (Freire, 1984)<sup>3</sup>. Somos responsables de nuestro presente y de nuestro futuro, hemos de construirlo en comunión con los otros.

### 1.3 Antecedentes inmediatos

En el curso académico 2006-2007, presentamos un Proyecto titulado *Descubriendo el pasado educativo reciente desde la historia oral* dentro de una convocatoria ofrecida por la Universidad de Sevilla destinada a conceder cierta subvención a proyectos de innovación y que promovía el Instituto de Ciencias de la Educación de la capital hispalense, proyecto que se ha mantenido en funcionamiento hasta el momento, ampliado ahora con el recurso del cine<sup>4</sup>. Dicho Proyecto, inicialmente, pretendía servirse de las fuentes orales para la recuperación de nuestro pasado educativo más próximo, sin olvidar el estudio de las fuentes escritas. Al mismo tiempo, otro objetivo

---

<sup>3</sup> “La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres” (Freire, 1984: 47).

<sup>4</sup> Desde hace dos años dichas convocatorias destinadas a subvencionar proyectos de innovación han sido suspendidas dentro de la política de “austeridad” que desarrolla la Universidad de Sevilla. Sirva esta nota a pie cuanto menos para manifestar nuestro profundo desacuerdo con estas acciones que minan el desarrollo de una educación de calidad.

era empezar a formar de modo personalizado al alumnado en tareas de investigación relacionadas con la historia de la educación. Para ello se ofertó a los estudiantes de los grupos de primero de magisterio de la asignatura “Teorías e instituciones contemporáneas de la educación” y al alumnado de quinto de Pedagogía de la asignatura “Política y Legislación Educativa”, que estaban bajo nuestra responsabilidad, la posibilidad de investigar en el pasado más reciente de la educación en España a través de entrevistas realizadas a personas mayores sobre sus experiencias, incluyendo, a ser posible, no sólo a los que fueron alumnos o alumnas dentro del régimen franquista, sino también a aquellos que en ese período ejercieron como docentes. Dichas entrevistas, junto con las conclusiones que cada discente sacase tanto de ellas como de las lecturas realizadas sobre la temática histórico-educativa correspondiente, se exponían ante el grupo-clase de manera que originaban un debate en el que se iba constatando la evolución que había ido sufriendo la educación en las últimas décadas, apreciando los progresos y los problemas pendientes.

Nos sentimos muy satisfechos por el enorme éxito obtenido con esta actividad ya que, todos los años, las actividades de este Proyecto eran las más valoradas entre las que se habían desarrollado a lo largo de la asignatura. Ello nos hizo continuar con el mismo en los cursos académicos siguientes y, en el curso académico 2009-2010, ampliarlo, siendo conscientes del enorme potencial que para nuestras materias tenía el uso de filmes, sobre todo cuando, al ser incluidos en una página web, ésta remitía a muy diversas actividades que indagaban en la educación que dichas películas reflejaban.

Otro antecedente cercano del Proyecto fue el curso de doctorado “La educación del siglo XX en el cine y la literatura”. Durante el curso académico 2007-2008, la Dra. Gómez García nos ofreció compartir con ella dicho curso, conocedora de nuestra gran afición por el cine y de su utilización, con frecuencia, en las disciplinas que impartimos. Tras las clases teóricas, invitamos a nuestro alumnado a la realización de un trabajo práctico. Se trataba de elegir una película y diseñar actividades para trabajarla con estudiantes pertenecientes a las asignaturas histórico-educativas del currículum de pedagogos o maestros. Algunos de nuestros alumnos y alumnas de doctorado elaboraron trabajos de gran mérito, como Juan Diego Rueda, quien se convirtió en uno de los artífices de este Proyecto. Éste fue el punto de partida que nos hizo pensar en plantearnos para el año siguiente un proyecto de innovación donde el cine ocupase un papel central.

## **2. Algunas ventajas e inconvenientes de la utilización del cine como recurso didáctico**

No vamos aquí a realizar una enumeración exhaustiva de lo que podríamos considerar ventajas e inconvenientes del cine como recurso educativo. Además, una ventaja puede tornarse inconveniente si el film es utilizado, a nuestro entender, de forma incorrecta dentro del aula. Sólo vamos a destacar unas cuantas que, creemos, son de gran importancia para el educador.

*Ventajas:*

- a) **Aprendizaje duradero:** Nos referimos al hecho de que si usamos imágenes y sonidos que reflejen de un modo fiel la realidad que queremos estudiar, el recuerdo de los mismos permanece largo tiempo en la memoria. El famoso dicho de que “una imagen vale más de mil palabras” se sustenta en los resultados de diferentes investigaciones realizadas por los psicólogos relacionados con los procesos memorísticos a través de las imágenes y el sonido. Una persona con unos resultados de tests de memoria ubicada en el centro de la curva normal, estadísticamente hablando, se acuerda aproximadamente del sesenta por ciento de las cosas que se almacenan en el intelecto como imagen con sonido, un treinta por ciento de lo que sólo ve y un quince por ciento de algo que únicamente escucha. El cine está dentro del primer tramo, imágenes y sonido, por tanto, algunas escenas o películas son elementos de recuerdos de considerable permanencia. De ahí, el especial cuidado en la selección de las secuencias o los filmes con los que queremos desarrollar determinado contenido y la planificación de nuestra intervención, cuando sea inconveniente, para desmentir ciertos errores o falsedades que detectemos, sea en el guión, sea en la ambientación, respecto a la realidad histórica tal como conocemos por otras fuentes.
- b) **Atracción para el alumnado:** Actualmente, muchos jóvenes dedican parte de su tiempo libre a ir al cine para ver sus películas favoritas. Este espacio de ocio se ha convertido en un producto de consumo habitual en todas las edades gracias en parte al desarrollo de técnicas audiovisuales que favorecen la atracción del público. Este constante cambio dentro de la industria del cine permite, frente a los pronósticos de la disminución de importancia de este sector a raíz del desarrollo de la nueva tecnología emanada sobre todo en Internet, que este sector de entretenimiento siga funcionando económica y socialmente. Basta con contemplar, por ejemplo, las cifras que ha dejado en taquilla una película tan reciente como “Avatar”, de James Cameron. El lenguaje cinematográfico, donde se mezclan conversaciones de los personajes, con pensamientos, música, imagen, en tiempos y espacios propios, consigue enganchar al espectador, justo lo que el docente quiere lograr en clase cuando desarrolla algún tema.

Al respecto, conviene recordar las palabras de McLuhan quien insiste en el hecho de que el cine permite aumentar las capacidades de las personas no sólo a través de la reconstrucción del conocimiento, sino del posterior contraste de la información mostrada con las situaciones habituales en la realidad del espectador. Y resalta el importante carácter motivador del cine, similar al presente en algunas de las nuevas tecnologías informáticas, que ayudan al aprendizaje de las personas (McLuhan, 1996). La excitación de los sentidos de forma conjunta, el impacto de la imagen, la energía de la historia contada, la música del film, la identificación con los personajes... posibilitan un proceso de enseñanza menos

complejo y, sobre todo, más centrado en el alumno que en las explicaciones del profesor.

- c) **Interdisciplinariedad:** Este apartado engancha con el anterior. Es indudable que en la comunicación cinematográfica entra en juego la interdisciplinariedad. Entre los campos que influyen –pero que asimismo son afectados por el cine– encontramos con las ciencias que tocan la realidad social, tales como la psicología, la sociología, la filosofía o la antropología. Este efecto de integración de saberes nos posibilita tener acceso al conocimiento de la sociedad entendida en su totalidad.

Vuelvo a poner como ejemplo una escena de “La lengua de las mariposas”, aquella en la que el niño protagonista, Montxo, llega por primera vez al colegio donde da clase un maestro republicano. En los pocos minutos que dura la secuencia, se pueden observar diferentes elementos relacionados con la educación y la sociedad de la época: las importantes diferencias de clase, la arquitectura escolar, el mobiliario habitual de las clases, el material escolar utilizado tanto por el docente como por los alumnos, la formas de organización y agrupación más frecuente en las aulas, el tipo de maestro promovido por el pensamiento republicano de izquierdas, el vestuario de la época, etc.

Como hemos dicho más arriba, no vamos a realizar una enumeración más pormenorizada, pero sí queremos resaltar que, por ejemplo, Ambrós y Breu señalan que, en los diversos cursos de formación sobre la temática “el empleo de cine dentro de la educación formal”, el profesorado suele señalar los siguientes aspectos positivos: a) ayuda a clarificar contenidos; b) incrementa la información relacionada con algún tema concreto; c) favorece la clarificación de valores y cambios de actitud; d) promueve la observación, el análisis y la reflexión; e) favorece la discusión y debate en aquellos alumnos y alumnas a los que les cuesta participar y f) ayuda a pensar y a meditar sobre aspectos importantes para la formación de las personas, por ejemplo: el ciclo de vida, los cambios personales, sociales y políticos; los derechos humanos; la clarificación de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos...(Ambrós y Breu, 2007: 29).

*Inconvenientes:*

1. **Carácter representativo de la realidad:** El cine no es la imposición de la realidad, sino una representación de ella, desde un enfoque particular, el del director o directora de la película. Esto es válido tanto el film que intenta ser fiel reflejo de la realidad- tipo documental- como al que sitúa una historia ficticia en un tiempo pasado o presente. En definitiva, estamos hablando de la importancia de no confundir montaje y realidad, pues como comenta acertadamente Jean-Louis Comolli: “Por su evidente fuerza, las imágenes nos captan inmediatamente y producen, indefectiblemente, un efecto de verdad. Pero la verdad es siempre una construcción. Todo en el cine, incluso la banalidad, se convierte

en ejemplar y por eso sitúa sistemáticamente al espectador en la ejemplaridad”. Se apunta a algo de lo que hablábamos más arriba: se trata de que nuestro alumnado no crea a pies juntillas todo lo que aparece en pantalla y se lleve la idea de que “las cosas fueron o son así”, sino hay que animar a que observe el film con espíritu crítico y que contraste la información histórica que aparece en escena con otras fuentes. Este apartado cobra especial fuerza en nuestro Proyecto, tal como se ha hablado y como comprobaremos más adelante a través del ejemplo.

2. **Carencia de una educación en y para los medios de comunicación:** Éste es un gravísimo problema que nos afecta a la mayoría de nosotros, puesto que hoy en día no se le da la importancia que merece este tema como aspecto imprescindible a incluir en los currículos obligatorios de los españoles. Hablamos de que estamos en la sociedad de la imagen, insistimos en lo mucho que afecta a la educación del individuo los contenidos presentados por los mass-media, y, sin embargo, hay un fuerte descuido en una educación que debiera abarcar tres grandes apartados: el enfoque gramatical (referido al lenguaje utilizado por los MMCC), el enfoque tecnológico (centrado en los aparatos y técnicas de producción y difusión) y el enfoque ideológico (focalizado en el estudio de los contenidos, de su intencionalidad, de las intenciones e intereses que se persigue con determinado programa o film).
  
3. **Diferenciar cine histórico/cine que cuenta la historia:** Esta diferenciación que aparece en muchos de los teóricos especializados en estos temas cobra, para nosotros, como educadores, particular relevancia. El cine histórico actualmente podemos verlo como prueba de la historia y forma de llegar al conocimiento de ella a través de su justificación y validación. Además de construir un instrumento de investigación de la ciencia histórica, este tipo de cine es cada vez más utilizado para impartir en el currículum asignaturas relacionadas con esta temática, a pesar de la crítica que hacen algunos historiadores argumentando que esta clase de cine refleja más el período en el que fue realizado que el intuido en el guión. Dichos teórico recalcan que el cine histórico no constituye una fuente para la historia sino que precisamente éste ha utilizado algunas fuentes históricas consideradas fiables para ser creado. Su finalidad principal no es nunca el retrato exacto de la realidad que pasó. En cambio, el cine que cuenta la historia no es representado en el cine histórico sino que es una variante basada en la reconstrucción documental, haciendo énfasis en el respeto lo más estricto posible a esas fuentes documentales encontradas. Este tipo de películas necesitaría un trabajo de preparación del contenido menos complejo para ser presentadas en el aula que las catalogadas como cine histórico.

### 3. Descripción de la experiencia

#### 3.1 Objetivos

Los *objetivos* del Proyecto *Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente* se enmarcan dentro de los de la asignatura donde se ha implementado, es decir, “Política y Legislación Educativa”, materia de carácter troncal perteneciente a quinto curso de la licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Sevilla. Están subrayados los directamente relacionados con el programa de la asignatura y aparecen en cursiva los propios del Proyecto:

1. Analizar y valorar críticamente la realidad educativa del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en ella.

*Conocer, analizar y valorar el pasado reciente de la educación española observando su influencia en el presente educativo: problemas que persisten, obstáculos superados, etc.*

2. Conocer y dominar diversas fuentes de información bibliográfica acerca de la educación

*Dominar el uso de la fuente oral y audiovisual para la investigación histórico-educativa de la época más reciente, así como la bibliografía sobre ella.*

3. Conocer y dominar métodos de investigación científica.

*Conocer y dominar métodos de investigación histórico-educativa.*

4. Conocer y dominar fuentes de documentación diversas.

*Conocer y dominar fuentes de documentación diversas.*

5. Incentivar el desarrollo de valores como la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, la responsabilidad, la capacidad crítica y el compromiso social.

*Incentivar el desarrollo de valores como la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, la responsabilidad, la capacidad crítica y el compromiso social.*

Otros objetivos más específicos:

5. Ser críticos con los filmes, observando desde qué perspectiva se muestra una determinada realidad histórica, e identificar los intereses y valores que subyacen en ellos.
6. Realizar análisis comparativos de la educación y formas de vida existentes en España en diferentes épocas y fomentar el diálogo y la interrelación entre el alumnado y los protagonistas de la historia.
7. Desarrollo de la capacidad crítica y de análisis de la historia oral, de manera que se depuren las deformaciones (imaginarios colectivos, idealizaciones, fobias...) del pasado.
8. Recuperar la memoria colectiva que no está registrada en ningún documento.

### 3.2 Metodología

Nuestro Proyecto, al estar incluido dentro de la materia de “Política y Legislación Educativa”, aborda el panorama educativo desde la II República hasta nuestros días en España. En cuanto a las películas seleccionadas, se ha pretendido que respondan cuanto menos a los siguientes períodos: II República, Guerra Civil, Franquismo, transición democrática, primer gobierno socialista, primer gobierno del PP, segunda etapa del gobierno socialista, segundo gobierno del PP, es decir, desde 1931 hasta 2014.

Por cada período educativo, se busca una película que refleje claramente la educación de la época. Hasta el momento, los filmes elegidos han sido *La lengua de las mariposas* (Segunda República), *Tierra y Libertad* (Guerra Civil), *Los días del pasado* (Franquismo), *Arriba Hazaña [sic]* (últimos período franquista-transición democrática). Nos estamos encontrando con grandes problemas para encontrar una película de los otros períodos y hemos pensado acudir a series televisivas para poder cubrir nuestro propósito. Los filmes constituyen el núcleo central de páginas web diseñadas para cada etapa histórica seleccionada, de manera que una vez visualizada la película se proponen distintas actividades que, a través de enlaces, permiten al alumnado trabajar con diferentes fuentes de documentación: visitas a museos pedagógicos virtuales, para observar el material didáctico utilizado en determinada fecha; carteles relacionados con la cultura y la educación, para analizar la representación simbólica de ciertas ideas; legislación, para observar la normativa legal sobre ciertos temas educativos y compararla con la práctica real de las escuelas; entrevistas a docentes y alumnado en las que captan la percepción que sobre la realidad educativa tuvieron sus protagonistas, etc. Dichas actividades se reparten en la clase formando grupos de unas cuatro o cinco personas, de forma que en el aula se están trabajando simultáneamente muy diversos temas. Tras el período que se estima conveniente para la resolución de las mismas, se desarrolla una puesta en común, y así toda la clase tiene acceso a todos los temas que se han previsto como relevantes respecto a la educación de cierta época.

Queremos detenernos un momento en un tipo de actividades de las propuestas que consiste en escuchar directamente una entrevista a alguien que ha sido educador-a o alumno-a dentro del período histórico estudiado. Hemos comentado más arriba que un antecedente inmediato de este Proyecto fue otro denominado *Descubriendo el pasado educativo reciente desde la historia oral* en la que el alumnado entrevistaba a personas mayores que habían participado en la educación en nuestro pasado más próximo. Algunas de estas entrevistas se han incluido en las páginas web de

este Proyecto. En general, éstas respondían a un cuestionario elaborado por el Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid, Dr. Agustín Escolano Benito, con ligeras modificaciones, cara a adaptarlo a una entrevista semiestructurada que se graba en video para luego ser visionada por el grupo clase. Dicho cuestionario consta de los siguientes apartados: 1. Imagen de la infancia (recuerdos de la niñez); 2. Contexto y relaciones; 3. Imagen del maestro o maestra; 4. Organización escolar; 5. Escolarización; 6. Arquitectura y mobiliario; 7. Currículum; 8. Material didáctico y manuales escolares; 9. Actividades extraescolares, trabajo y ocio; 10. Metodología didáctica y disciplina; 11. Actividades del alumnado y 12. Exámenes.

Creemos que resulta mucho más ilustrativo para entender nuestro Proyecto poner algunos ejemplos de las actividades que hemos diseñado<sup>5</sup>. Para ello, dentro de la página web diseñada para el estudio del Franquismo, que cuenta como película “Los días del pasado”, vamos a exponer un apartado de las que corresponden al bloque “Currículum franquista” y otros de los incluidos en el bloque “Organización escolar”.

### ***Bloque: Currículum franquista***

#### *Primer apartado*

Uno de las primeras medidas que puso en marcha el gobierno de Franco fue la eliminación de la coeducación. Lee el siguiente artículo de la Ley de 1945 referida a la educación primaria:

LEY de 17 de JULIO de 1945 sobre EDUCACIÓN PRIMARIA.

“Separación de sexos.- Art. 14. El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria.”

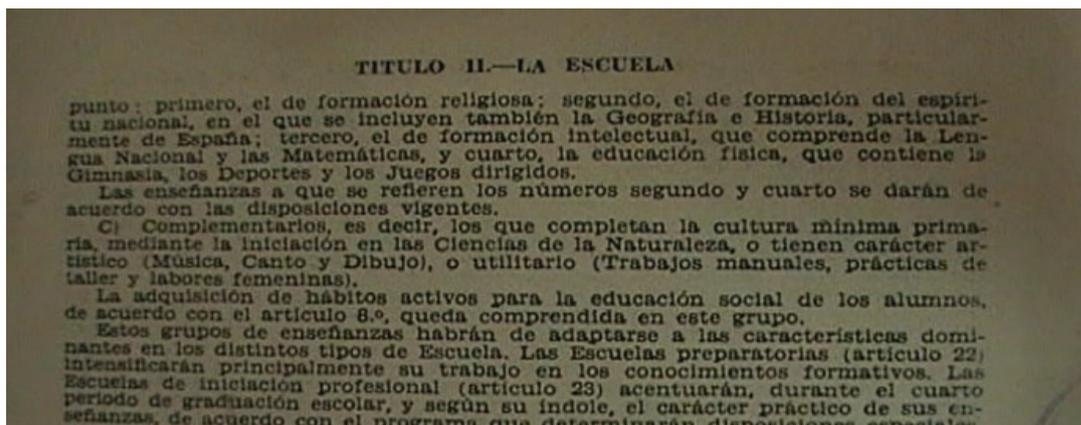
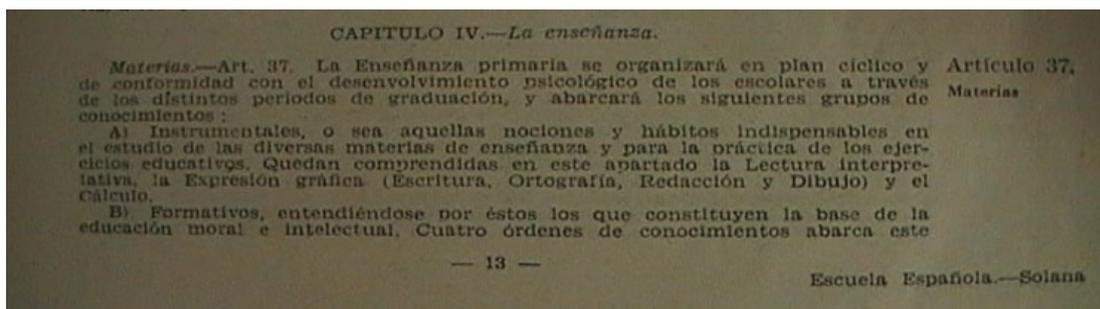
Este hecho provocó la diferenciación entre colegio de niños y otros propios para niñas, uno para cada sexo. Sin embargo, en algunos pueblos pequeños no existía esta diferenciación en cuanto al espacio que ocupaban, pero sí con respecto al currículum. A través del siguiente fragmento podemos comprobar lo anterior:

Currículum en función del sexo: <http://www.youtube.com/watch?v=Zu9Njt1Ccok>

Vista la escena, lee el texto siguiente perteneciente a las asignaturas o materias que formaban parte del currículum de los niños y las niñas a partir de la ley de educación primaria de 1945.

---

<sup>5</sup> El autor del diseño de las actividades es Juan Diego Rueda, ya que forman parte de la tesis que está escribiendo, siguiendo algunos consejos de su directora, Virginia Guichot.



## EDUCACIÓN PRIMARIA ACTUAL

La educación actualmente se organiza en las siguientes áreas impartidas por Maestros/as: Educación Física, Lenguas extranjeras, Lengua español, Lengua correspondiente a la Comunidad Autónoma y Literatura, Matemáticas, Educación Plástica, Conocimiento del Medio natural, social y cultural y Música.

Comprende seis cursos académicos, desde los 6 a los 12 años y tiene carácter obligatorio. Se estructura en tres ciclos de dos cursos cada uno para los que se establecen unos objetivos generales para cada etapa: ciclo inicial (de 6 a 8 años), ciclo medio (de 8 a 10 años) y ciclo superior (10 a 12 años). Esta es la primera etapa obligatoria del sistema educativo por lo que deben incorporarse a ella todos los niños de 6 años independientemente de si han realizado o no la Educación Infantil.

**Tarea:** Elabora un cuadro donde se resuma las principales diferencias existentes entre esas asignaturas y las actuales.

### ***Bloque: Organización escolar***

#### *Primer apartado*

A través de los siguientes fragmentos vamos a estudiar la política educativa de Franco tras el fin de la contienda. Podéis encontrar más información en el libro de Manuel de la Fuente titulado *Maestra rural y cambio social*.

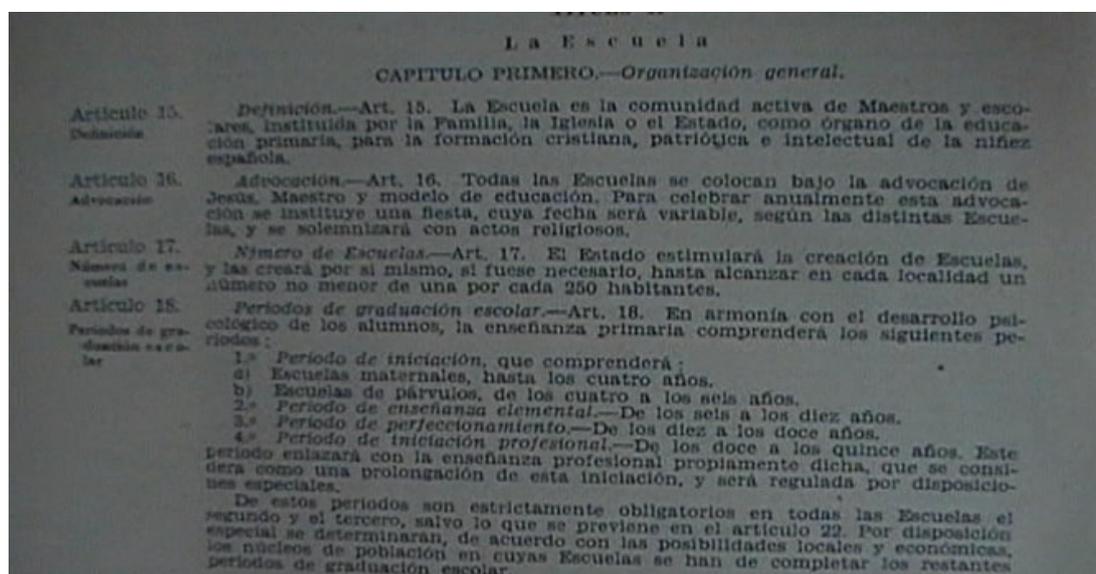
*Dictadura Franquista. 1936-1975*

El régimen político que se impone en España a partir de la guerra civil no se preocupa de diseñar un sistema escolar distinto del preexistente. En los primeros años, la educación sólo interesa al Gobierno como vehículo transmisor de ideología, sin importarle en exceso su organización y estructura interna. Así, proliferan decretos y órdenes ministeriales con una sola idea fija: la educación debe ser católica y patriótica.

Hay, por tanto, un rechazo frontal a la política educativa de la República. Podría caracterizarse someramente el sistema escolar de la posguerra por una serie de rasgos. En primer lugar, se define una enseñanza confesional católica basada en tres premisas fundamentales: educación de acuerdo con la moral y dogma católicos, enseñanza obligatoria de la religión en todas las escuelas, y derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en

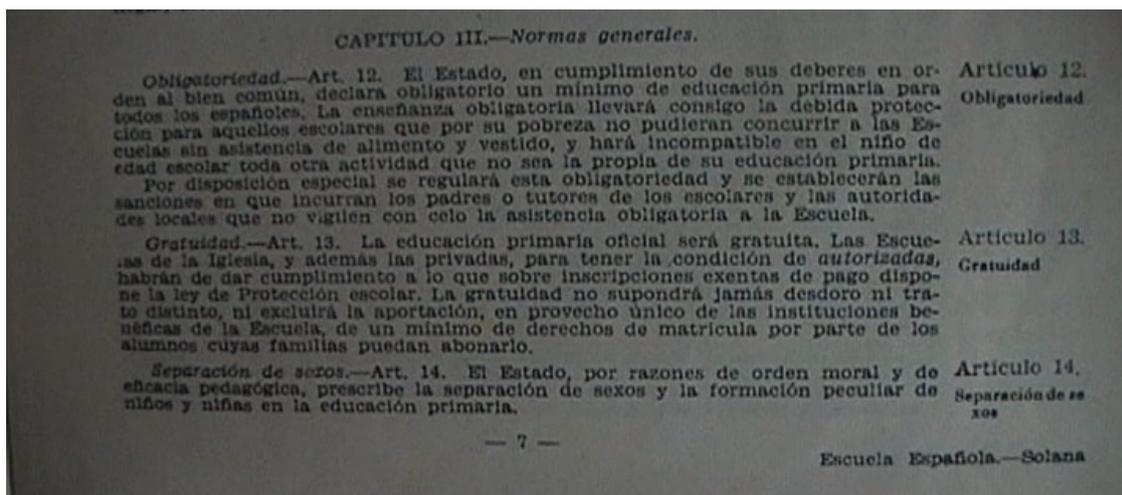
todos los centros docentes. Se observa igualmente una politización de la educación por medio de una orientación doctrinaria de todas las materias. En tercer lugar, se establece la subsidiariedad del Estado en materia de educación, porque es la sociedad la que asume las competencias en este terreno; ello no se entiende como subsidiariedad en el sentido liberal, sino que significa que el Estado se desentiende de la tarea educativa y la deja plenamente en manos de la Iglesia. Como ya se ha comentado, se produce una ruptura total con la época anterior, rechazándose todos los avances de la república en cuanto a renovación de los métodos pedagógicos y mejora del nivel intelectual de la enseñanza. También es importante la separación de sexos, debida a la prohibición de la coeducación. Y, por último, se incrementan el elitismo y la discriminación en la enseñanza, manifestados principalmente por la existencia de un sistema educativo de "doble vía": una para las élites de bachillerato y otra para las clases más desfavorecidas.

Vista parte de la idiosincrasia de la educación franquista, vamos a comparar la organización general de la educación con la legislación actual. Anota las diferencias existentes entre los dos sistemas educativos a través de un análisis comparativo.

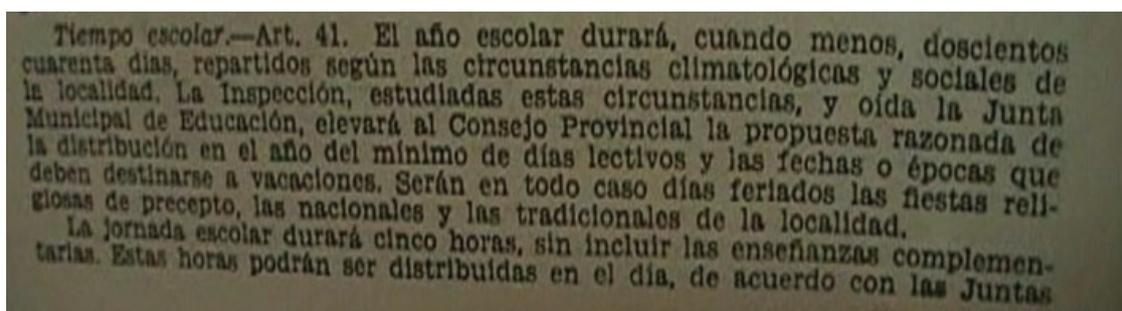


*Segundo apartado*

La educación franquista a partir de 1945 desarrolla un tipo de centro educativo disciplinado, obligatorio y gratuito como así lo muestran los artículos 12 y 13 de la primera Ley sobre Enseñanza Primaria que puso en marcha Franco. Sobre el texto que te presentamos anota algunos aspectos que te llaman la atención y compáralos con los de tu compañero/a.



A continuación, compara el contenido del artículo 41 sobre tiempo escolar con el actual. Refleja en un listado los aspectos positivos y los negativos de cada forma de configurar los horarios. Podemos complementar esta información con una entrevista a alguna persona que desarrolló su educación primaria bajo el marco legislativo educativo de 1945.



Junto con estos ejemplos de actividades que formaban parte del proyecto *Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente*, se desarrolló otra experiencia que nos parece muy motivadora para el alumnado y que produjo un buen resultado de aprendizaje. Dicha experiencia consistió en el rodaje por parte de un grupo de cuatro alumnas de la asignatura, durante el curso 2011-12, de su propia película, con ellas como directoras-guionistas-protagonistas, en la que reflejaron la educación en la España de los setenta. Para elaborar el guión, contaron con material que les proporcionamos donde se analizaba el panorama educativo, y ellas lo completaron buscando información sobre el contexto político, económico, social y cultural del momento. Una vez rodada la película, en el pueblo de una de las participantes, se expuso a toda la clase, y comprobamos el alto grado de atractivo que tuvo para todos sus compañeros y compañeras, quienes no querían perderse ni un solo detalle del montaje. A su vez, las cuatro intervinientes nos comentaron lo mucho que habían disfrutado y aprendido al implicarse en esta experiencia y pensaban que el esfuerzo en buscar por ellas mismas el vestuario, la ambientación, el material para preparar el guión, hizo que se les grabase mucho más en la memoria todo lo relativo al contenido de estudio previsto para ese período educativo.

### 3.3 Criterios de evaluación

Se corresponden con los objetivos marcados:

1. Conocimiento de la educación desarrollada en los períodos históricos estudiados.
2. Capacidad de análisis y valoración de la educación desarrollada en España en el siglo XX y de su repercusión en nuestros días (obstáculos superados, problemas pendientes...).
3. Manejo de diferentes fuentes de información sobre la educación española.
4. Dominio de técnicas de investigación histórico-educativa.
5. Capacidad de expresión correcta oral y escrita de los conocimientos y opiniones sobre la temática estudiada.
6. Desarrollo de comportamientos responsables, solidarios, cooperativos y tolerantes hacia los compañeros y compañeras.
7. Participación informada, crítica y respetuosa en las actividades propuestas.
8. Capacidad crítica hacia los filmes y en general la información vertida por los medios de comunicación social, observando desde qué perspectiva se muestra una determinada realidad histórica. Esto es, capacidad de identificar los intereses y valores que subyacen en ellos.

## 4. Resultados y conclusiones

Además de lo comentado en el anterior apartado, queremos señalar que, para evaluar el grado de satisfacción con esta nueva forma de trabajar los contenidos, se ha diseñado un cuestionario que se pasa al final de curso. En él se pregunta si es atractiva la forma de presentación de los mismos, si las actividades fomentan el interés a la hora de estudiar, si estimulan la participación activa, etc. Además, se pide que enumeren los aspectos positivos y negativos que tiene el uso de páginas webs como las mostradas para la enseñanza-aprendizaje de la historia de la educación contemporánea.

Rellena este cuestionario sobre la página web presentada para el estudio de la educación española contestando lo más sinceramente posible a través de tu experiencia. Marca con una X la casilla correspondiente según el modelo Linkert bajo los siguientes niveles:

1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Neutro 4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo

Nº	ITEMS	1	2	3	4	5
1	La forma de presentación del contenido es atractiva.					
2	Las actividades fomentan el interés por la materia a estudiar.					
3	Los contenidos son apropiados al epígrafe del tema.					
4	Las actividades fomentan la participación en grupo.					
5	La página web es una buena herramienta para el conocimiento de la Historia de la Educación en este periodo.					
6	Los recursos audiovisuales (imágenes, videos, canciones, etc...) han sido interesantes.					

3. Contesta en la parte de atrás de este cuestionario a las siguientes preguntas basándote en tú experiencia académica.
- ¿Has usado en alguna ocasión una página web para seguir una unidad didáctica o tema en tu trayectoria académica? En caso afirmativo, haga un breve resumen de este hecho.
  - A parte del material de texto, ¿qué recursos didácticos te han ofrecido para el estudio de las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales desde la ESO hasta hoy? Especificalos.
  - Enumera los aspectos positivos y negativos que tiene el uso de esta herramienta presentada (web-cine-hª educación).

Indicaremos, *grosso modo*, los resultados obtenidos tras pasar el cuestionario en los últimos años. La mayor parte de la población contesta a los seis ítems creados para valorar la página web diseñada con respuestas del tipo 4 y 5, es decir, están de acuerdo o muy de acuerdo en que dicho recurso ha aportado una forma de presentación atractiva, las actividades diseñadas a fomentado el interés por el estudio de la educación de ese período histórico, han sido apropiados a los epígrafes previstos para el desarrollo del tema, se ha incentivado la participación en grupo, la página web es vista como buen instrumento para conocer la historia de la educación de la época elegida, y ha sido buena la elección de los recursos audiovisuales seleccionados.

Ninguno de los alumnos encuestados ha utilizado una página web para seguir un tema o unidad temática. Sólo algunos responden que han hecho actividades concretas que estaban en la web de manera puntual. Los recursos didácticos más usualmente ofrecidos para el estudio de las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales desde la ESO han sido libros, alguna película, presentación de diapositivas, etc.

Por último, en cuanto a aspectos positivos y negativos que tiene el uso de la herramienta presentada (web-cine e historia de la educación), indican:

*Aspectos positivos:*

- a. Se puede acceder a la información desde cualquier lugar y cuando podamos o queramos. Información al alcance de todo el mundo.
- b. Mayor interés tanto porque es un recurso que suelen utilizar los jóvenes como por su atractivo intrínseco.
- c. Ayuda a comprender con más claridad la Historia.
- d. Se puede estudiar Historia de muchas formas, dependiendo de ellas nos resultará más motivadora o menos.
- e. Contextualiza mucho mejor la Historia gracias a visualizaciones, audiciones... además tiene en cuenta los diferentes tipos de inteligencia de los alumnos.
- f. Facilita y promueve el uso de las nuevas tecnologías por parte de los alumnos y alumnas.

*Aspectos negativos:*

- g. No especificar con claridad los objetivos de cada actividad y la realización de los mismos.
- h. No debe ser un recurso didáctico aislado ya que debe combinarse con la acción del maestro-a y debe estar enmarcado en un determinado programa formativo.

Queremos aclarar que hemos recogido el listado de aspectos positivos y negativos tal como fue redactado por el propio alumnado. Insistir además que nuestros estudiantes son de quinto de Pedagogía y que se les pasó el cuestionario quince días antes de finalizar las clases del último curso de la carrera, por lo que su opinión resulta muy valiosa.

En cuanto a los aspectos negativos, consideramos apropiado aclarar que en nuestra página web no estaban incluidos los objetivos en cada actividad, algo que ya rectificamos. En cuanto a la crítica de que no se debe usar como recurso aislado, estamos de acuerdo, y de hecho no fue así cómo se presentó en clase.

Nos sentimos muy satisfechos al encontrar una muy buena acogida por parte de nuestro alumnado de nuestro Proyecto. Al pasar los cuestionarios de evaluación al finalizar cada curso siempre insisten en que estas actividades que les proponemos que se distancian de las que tradicionalmente están acostumbrados a realizar les parecen muy motivadoras y atractivas, además de adecuadas para mejorar el aprendizaje de las materias que le presentamos. Además hemos percibido que, gracias a las dinámicas que planteamos, hemos observado que se fomentan claramente los valores por los que apostamos. El trabajo tanto en pequeños grupos como luego la participación a nivel de clase les ayuda a mejorar su capacidad argumentativa para fundamentar sus opiniones; el manejar diversas fuentes de información les posibilita ir formando una visión crítica de los fenómenos estudiados; el cumplir correctamente su función dentro del grupo asignado para que éste pueda funcionar de modo adecuado les estimula el sentido de la responsabilidad y compromiso hacia los otros; el respeto obligado hacia las opiniones de los demás, y la apuesta por un clima de escucha activa mejora la tolerancia, etc.

Asimismo, vamos a seguir animando a grupos de estudiantes a que elaboren ellos mismos sus propias películas porque pensamos que es una práctica que resultó altamente educativa, tanto para los directamente implicados como protagonistas-guionistas-directores... como para el grupo-clase que actuó como público, en este caso, no pasivo, porque luego se propusieron diferentes ejercicios donde participaron.

Otra consecuencia muy importante que ha traído el Proyecto para aquellos alumnos y alumnas que han realizado las entrevistas a antiguos docentes es que, cuando éstos han sido familiares de los propios estudiantes, lo que ha ocurrido en la mayoría de los casos, ello ha contribuido a un mejor conocimiento y aprecio entre el discente y la persona entrevistada. Queremos comentar la satisfacción y emoción de algunos estudiantes cuando visualizábamos en clase la entrevista que habían hecho a abuelos-as, tíos-as... y cómo resaltaban que, gracias a esta actividad, habían conocido y disfrutado de una parte de la historia familiar que para ellos era desconocida. Muchos decían algo así como: “Ahora los comprendemos mejor”, pues démonos cuenta de que gran parte de las entrevistas se desarrollaban a personas que en sus primeros años de trabajo habían tenido condiciones de gran precariedad como las que en muchos lugares se vivió en nuestro país en la postguerra.

## 5. A modo de epílogo

El Proyecto que hemos presentado, aunque tenga como protagonista al cine como recurso didáctico, ha contado también con importantes actores y actrices secundarios, pero no menos imprescindibles para que nuestra película particular, que es la consecución de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad sobre Historia de la Educación, llegue a buen término; es decir, que posea la excelencia suficiente para obtener una evaluación satisfactoria por el alumnado, que hoy en día pueden ser contempladas como situaciones análogas según sus respectivos contextos. Estos actores y actrices secundarios, denominados así sólo por exigencias del guión, ya que la nuestra es una película coral, serían otro tipo de fuentes que forman también parte del Proyecto, como artículos de revistas especializadas, monografías sobre el tema, entrevistas a educadores y educandos del momento histórico analizado, fotografías, material escolar... y un largo etcétera, fuentes que van desempeñando el papel que se les ha asignado gracias a una labor de dirección fundamental que, en este caso, ha de realizar el profesor o profesora.

Esta intervención de actores y actrices se desarrolla, por supuesto, en unos escenarios: el nuestro lo constituyen distintas páginas web. Allí cobran vida sus interpretaciones.

No podemos olvidar el papel esencial que juega el público. De él depende en último término el éxito de la película. Por eso, ha sido inevitable hablar en nuestro Proyecto del alumnado, que ha estado presente en él desde el primer momento. Al principio, sin ser consciente de ello: presente tan sólo en nuestra mente, cuando pensábamos qué actividades les podían resultar más gratificantes, motivadoras y provechosas para comprender el pasado educativo de una época. Más tarde, haciéndolo realidad gracias a su participación, a su intervención, a su diálogo. Por último, ayudando a que se mejore, a perfeccionarlo, mediante su evaluación crítica.

## Bibliografía y webgrafía

AMBROS, A. y BREU, R. (2007). *Cine y educación*. Barcelona, Grao.

AUSUBEL, D. y otros (1993). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 6ª ed.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

FREIRE, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*, Madrid , Siglo XXI, 9ª ed.

FREIRE, P. (2001). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI editores, 7ª ed.

GUICHOT REINA, V. Y RUEDA ANDRADES, J.D. (2008). “Posibilidades del uso del cine en un Museo Pedagógico: una experiencia concreta mediante la utilización del film *Tierra y Libertad* para el estudio de la educación durante la Guerra Civil española (1936-1939)”. En Juan, V. (ed): *Museos Pedagógicos: La memoria recuperada*, Huesca, Publicaciones del Museo Pedagógico de Aragón, nº 7, pp. 381-390.

GUICHOT REINA, V. Y RUEDA ANDRADES, J.D. (2010). “El cine como mirada a nuestro pasado educativo: “Los días del pasado”, recurso para analizar la educación en el período franquista”. En: *El cine como recurso metodológico para la docencia de Historia de la Educación*. Cuadernos de Historia de la Educación nº 7, Sociedad Española de Historia de la Educación, pp.39-70.

MCLUHAN, MM. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones de ser humano*, Barcelona, Paidós Ibérica.

TOMÁS Y GARRIDO, Mª C. Y TOMÁS Y GARRIDO, G. Mª. (2004). *La vida humana a través del cine*. EIUNSA, Ediciones Internacionales Universitarias S.A.

[www.uhu.es/cine.educacion](http://www.uhu.es/cine.educacion)

[www.auladecine.com/](http://www.auladecine.com/)

[www.prensajuvenil.org/cineduca.htm/](http://www.prensajuvenil.org/cineduca.htm/)

[www.aulamedia.org/](http://www.aulamedia.org/)

<http://www.cinescola.info/>

<http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/Plastica/01/plastica-62.html>

[www.cinehistoria.com/](http://www.cinehistoria.com/)

## **El aula universitaria como espacio de memoria creativa: Diseño de juegos didácticos histórico educativos**

**The college classroom as a space for creative memory:  
Designing educational historical games**

---

**Pablo Álvarez Domínguez<sup>1</sup>**  
**Universidad de Sevilla**

### **Resumen**

La Didáctica de la Historia de la Educación sigue teniendo un futuro prometedor por delante en cuanto al diseño y desarrollo de nuevas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. El aula en la Universidad, concebida como espacio creativo para la salvaguarda, puesta en valor y difusión de la historia y la memoria educativa, se presenta como contexto y escenario en los que la información se transforma en conocimiento, y el valor educativo de las experiencias prácticas alcanza su más alto nivel. A través de este artículo, se pone de manifiesto el resultado de una experiencia innovadora de aula, ligada a propiciar procesos didácticos significativos vinculados al aprendizaje y enseñanza de la Historia de la Educación en la Universidad. El trabajo recoge la descripción, características, repercusiones e impacto del diseño de juegos didácticos histórico educativos para el aprendizaje y conocimiento de los personajes objeto de estudio de la disciplina en cuestión.

### **Palabras clave**

Historia de la Educación; Didáctica; Innovación; Creatividad; Juegos.

### **Abstract**

The Didactics of the History of Education has an important future in the design and development of new educational practices in the university education. The classroom at University is a creative space for the safeguard, put in value and diffusion of the history and the educational memory, and appears as a qualified context and scene where the information is transformed in knowledge, and the educational value of some practical experiences reaches a high level. In this paper, I present the result of a classroom innovative experience, tied to propitiating didactic significant processes linked to teaching and learning the subject of History of Education at University. The paper gathers description, characteristics, repercussions and impact of the design of didactic games for the knowledge of the prominent figures of the subject.

### **Key words**

History of Education; Didactics; Innovation; Creativity; Games.

---

<sup>1</sup> Autor para correspondencia: Dr. Pablo Álvarez Domínguez. Secretario de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE). Profesor Ayudante Doctor (Acreditado Contratado Doctor). Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla. (España). E-mail: [pabloalvarez@us.es](mailto:pabloalvarez@us.es)

## **A modo de introducción**

A partir de la conversión de la historia en una ciencia humana a principios del siglo XIX, su elaboración, enseñanza y estudio quedaron integrados básicamente en las universidades, dada su calidad de instituciones superiores de educación e investigación. Y, en base a ello, podemos comprender la novedad que supuso en su momento la aparición de las universidades en la historia de la educación y la investigación.

La etimología de la palabra educación nos recuerda una vez más que ésta conlleva un proceso bidireccional que denota tanto a las actividades externas del maestro que guía, conduce y enseña a sus alumnos, como a las transformaciones internas en esos estudiantes que germinan y desarrollan sus conocimientos en el mismo proceso de aprendizaje. Educar supone tanto sembrar y/o enseñar, como germinar y/o aprender, y sólo con la conexión efectiva entre ambas labores, se realiza el acto de la educación.

Como establece Moradiellos, la conversión del historiador en profesional universitario acaecida en Europa desde el siglo XIX significó un importante cambio de su naturaleza y cometidos. Incorporándose a la Universidad, el historiador se convirtió en un profesional pagado por su trabajo, recibiendo a cambio una función nueva añadida: no sólo le correspondía seguir con la construcción de su relato histórico sobre la base de reliquias y pruebas documentales disponibles, sino que además debería enseñar directamente a una audiencia especial los saberes adquiridos por la disciplina y las reglas de trabajo utilizadas para alcanzar tales saberes. En cuestión, “el historiador profesional universitario, desde Niebuhr y Ranke hasta la actualidad, combina una dualidad de funciones bien conocida: es y debe ser investigador y enseñante, paralelamente y al mismo tiempo” (Moradiellos, 2013: 123-24).

Desde estas consideraciones, la enseñanza universitaria de la Historia de la Educación como proceso docente en el que participan profesorado y alumnado, ha de incluir dos aspectos esenciales y conexos: la transmisión y asimilación metódica del cuerpo de conocimientos positivos propio de la disciplina y el adiestramiento en el empleo de las técnicas de trabajo operativas en esa misma disciplina. Precisamente, el trabajo que presentamos tiene que ver con el deseo de colaborar en el reto y la necesidad de hacer de la enseñanza de la Historia de la Educación un auténtico ejercicio de pedagogía creativa y experiencial en relación con el estudio del pasado de la educación desde el presente. Así, una buena enseñanza histórico educativa de manera necesaria ha de contener las facetas anteriormente mencionadas de modo equilibrado y complementario, en relación con el hecho histórico educativo. En la actualidad, tomando como base lo cual, hemos de ser conscientes de que la Universidad ha quedado conformada como un escenario complejo y multidimensional. Se trata de una institución social a la que se le han encomendado en relativamente poco tiempo, una serie de misiones metodológicas específicas en el marco de su inminente incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Álvarez Domínguez, 2013; Martín y Álvarez, 2013). Los conocidos Descriptores de Dublín a partir del año 2002, tomaron cuerpo oficial como un conjunto de habilidades, competencias y saberes mínimos exigibles a todo estudiante universitario europeo, que tienen que ver con los siguientes aspectos, que con-

viene recordar: a) conocimientos específicos de la disciplina; b) capacidad para aplicar esos conocimientos en su campo profesional; c) destreza para emitir juicios, reunir e interpretar datos relevantes; d) habilidad para transmitir información, ideas y soluciones a problemas de su campo a un público especializado o general; y e) desarrollo de habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía (Moradiellos, 2013)

Hoy más que nunca, seguimos augurando una Universidad más centrada en sentar las bases del conocimiento que en desarrollarlo completamente; más comprometida con el desarrollo de las posibilidades reales de cada sujeto, que en llevar a cabo un proceso selectivo del que sólo salgan adelante los más capacitados o los mejor adaptados. Los estudiantes universitarios en estos momentos precisan encontrar relaciones entre lo que aprenden y el mundo global que les rodea; entre lo que se preguntan y lo que se les responde; entre lo que quieren conseguir y lo que se les aporta para ello; entre lo que se les cuenta qué hay que hacer y al mismo tiempo no hacemos; entre lo que esperan del profesorado y lo que realmente podemos aportarles (Álvarez Domínguez, 2013). Así, la renovación pedagógica en sí misma como acto innovador y creativo, además de pretender la mejora del aprendizaje de la Historia de la Educación por parte del alumnado, se presenta como una posibilidad que tiene el profesorado para reencontrarse consigo mismo en la enseñanza, pues ésta ha de llevarle a investigar sobre nuevas formas de enseñar y comunicar; novedosos modelos, pautas y mecanismos para hacer pensar al estudiante; nuevos recursos para que el alumnado pueda conocer el pasado educativo a través de ejercicios prácticos de memoria creativa; etc.

El EEES nos insta a buscar alternativas específicas a la mera transmisión unidireccional del conocimiento. De esta perspectiva, no es suficiente con afirmar que es importante tomar en consideración el aprendizaje del estudiante como un punto de partida. Al alumnado le corresponde asumir el protagonismo, debiéndose convertir en el elemento principal de todo proceso didáctico. Al profesorado desde este planteamiento, se le exige el diseño de espacios y actividades didácticas suficientemente significativas y creativas, mientras se le reta a actuar como guía en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades del alumnado, orientadas hacia la futura práctica profesional (Álvarez Domínguez, 2011a).

Muchas veces hemos tomado conciencia de que una misma asignatura en manos de dos profesores distintos puede resultar mundos distantes e incluso antagónicos, sobre todo para desgracia del profesorado. En este sentido, quizás sea cierto aquello de que un profesor tiene el poder de -mientras enseña y comunica-, hacer la vida de un estudiante universitario feliz y entusiasta o tediosa y soporífera. Justamente, la experiencia que traemos a colación en este trabajo y que tiene que ver con el diseño de juegos didácticos para aprender y familiarizarnos con los personajes más relevantes de la Historia de la Educación, viene a contribuir a hacer viable la posibilidad de concebir una enseñanza universitaria más innovadora, activa, colaborativa, dinámica, creativa, experiencial e incluso lúdica. El aula universitaria se presenta como espacio de memoria creativa, e innovar desde la Universidad valiéndonos del juego como recurso didáctico, no es más que una apuesta por hacer de la docencia histórico educativa un valiente y transgresor acto didáctico que lleve al estudiante a aprender más significativamente la historicidad del hecho educativo.

## 1. Contextualización

La construcción del EEES implica, -en lo que concierne al ejercicio de la docencia, en general-, una reconceptualización total de los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyada en teorías de corte constructivista, donde la mera transmisión de conocimientos ha de ser suplantada por la adquisición de un amplio elenco de competencias transversales y específicas que tienen que ver con el saber hacer. A las metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje les corresponde compartir protagonismo con la interacción entre alumnado y profesorado, las nuevas tecnologías (Payà y Álvarez, 2013), las innovaciones educativas de carácter creativo (Álvarez Domínguez, 2011b; 2001c; 2011d; Rebollo, Núñez, Guichot y Álvarez, 2013), la extensión cultural (Vallejo Delgado, 2009), el juego adulto (Terr, 2000) y la transferencia del conocimiento.

La experiencia didáctica titulada: “*Diseño de juegos didácticos histórico educativos*”, a la que nos venimos a referir -enmarcada en la Universidad que camina hacia Bolonia-, se ejecutó en el marco universitario, en el curso escolar 2013/14 en la Universidad de Sevilla. Concretamente, en la Facultad de Ciencias de la Educación, en el Grado en Pedagogía, en la Asignatura “*Historia de la Educación Contemporánea*”, de 6 créditos ECTS, de carácter obligatoria e impartida en el primer cuatrimestre de su segundo curso. Su implementación se hizo explícita en el grupo cuatro, turno de tarde, cuya docencia estaba adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la misma Universidad. Se trataba de un grupo heterogéneo compuesto por 60 estudiantes matriculados, de los que la mayoría eran chicas. La experiencia que nos ocupa vino a cubrir parte de los créditos prácticos de la mencionada asignatura, por lo que a adquisición de competencias y habilidades se refiere. Los créditos teóricos de la asignatura se complementaron con diversos proyectos de carácter práctico, que sirvieron sin duda para afianzar el grado de adquisición y/o refuerzo de las competencias previamente establecidas.

Esta propuesta formativa trató de responder a un modelo educativo colaborativo y creativo centrado en el aprendizaje autogestionado por el alumnado y tutorizado por el profesorado. Partiendo de que el trabajo cooperativo exige interdependencia, reflexión, simultaneidad, compromiso y responsabilidad personal, y habiendo tratado de esbozar un proyecto didáctico vinculado al diseño de juegos didácticos de carácter histórico educativo por parte del alumnado, se procedió a implementarlo para posteriormente poder evaluarlo, transfiriendo y/o celebrando los resultados alcanzados.

## 2. Objetivos

Los objetivos planteados en relación con la experiencia didáctica que se presenta, se concretaron en los siguientes:

A) Con carácter general:

A1) Sensibilizar al alumnado universitario en la necesidad de aprender y construir el conocimiento histórico educativo en la Universidad de una manera más participativa, colaborativa y creativa.

A2) Introducir al alumnado participante en el diseño de juegos didácticos histórico educativos, como recurso para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en la Historia de la Educación.

A3) Estudiar y conocer los personajes histórico educativos que han influido en el desarrollo de la historia como ciencia social, introduciendo al alumnado participante en el diseño y elaboración de juegos didácticos.

B) Con carácter específico:

B1) Acercar al alumnado al conocimiento del pasado y del presente histórico educativo a través del diseño y elaboración de un juego didáctico vinculado a un personaje de la Historia de la Educación.

B2) Fomentar las capacidades de análisis, observación, síntesis y creatividad mientras tiene lugar el estudio, examen e interpretación de diferentes personajes de especial trascendencia en el análisis histórico del hecho educativo.

B3) Participar de la posibilidad de crear un repertorio de juegos didácticos histórico educativos, que pasarían a formar parte de los fondos del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

### **3. Descripción de la experiencia didáctica**

La experiencia didáctica que se presenta consiste en el diseño y elaboración por parte de los estudiantes de la asignatura “Historia de la Educación Contemporánea” del Grado en Pedagogía, de una serie de juegos didácticos de carácter histórico educativo, vinculados a aprender y conocer más significativamente los grandes personajes de la Historia de la Educación. La tarea en sí misma se concreta en aprovechar las potencialidades pedagógicas del juego educativo para hacer que el alumnado asimile el conocimiento teórico de una manera más creativa y constructiva.

Insertos en el proceso de convergencia europea, en el que se nos viene demandando un cambio de mentalidad, de concepciones y de prácticas innovadoras -tanto a profesorado como a alumnado-, lo primero que nos propusimos en su momento fue motivar, sensibilizar, implicar, involucrar e ilusionar a los estudiantes con la construcción de juegos didácticos relacionados con el contenido teórico de la asignatura, sobre todo, con la vida, obra y máximas pedagógicas más importantes de cuantos personajes adquirieron un vital protagonismo en la construcción histórica del hecho educativo. Tal exigencia sensibilizadora surge precisamente, a efectos de contribuir fielmente y desde lo local, en el giro que la universidad del enseñar viene dando hacia la univer-

sidad del aprender. En nuestro caso, como profesores universitarios, diseñadores y gestores de las condiciones, actividades y experiencias de aprendizaje que el alumnado tiene que vivir experimentalmente, tratamos en todo momento de motivar, acompañar, orientar y guiar la definición del trabajo a realizar y la búsqueda de las fuentes y recursos necesarios para que pudiera ser fácilmente acometido por parte del alumnado universitario. Esta fase de sensibilización, que tuvo lugar una semana antes del inicio de la fase de trabajo propiamente dicha, se concretó especialmente en propiciar un cambio de mentalidad en el alumnado, que le exigía sensibilización, esfuerzo, voluntad, implicación, perseverancia y compromiso. Todo ello, aún cuando éramos conscientes de que todo cambio comportamental lleva su tiempo y sigue un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje.

Como profesores fuimos retados en todo caso a situarnos ante la asignatura y la experiencia didáctica en cuestión desde la perspectiva del alumnado, no olvidando en ningún momento la misión que tiene la Universidad en la formación integral de los estudiantes. Indudablemente, las acciones individuales y grupales que en este sentido se llevaron a cabo, propiciaron gratamente la motivación e implicación de los estudiantes, que se haría patente a lo largo del desarrollo y ejecución de la propuesta de trabajo que se presenta.

Sensibilizado y motivado el alumnado -tarea que no es baladí, si queremos augurar los mejores resultados tras la aplicación de una determinada experiencia didáctica-, se presentó la propuesta en cuestión con la formalidad típica de estos casos. En su presentación se hicieron constar lo más detalladamente posible las características del trabajo a acometer por parte de los estudiantes, que se concretaron en puntualizaciones como:

- a) Se conformarán grupos de trabajo de tres o cuatro personas, formándose los grupos libremente según preferencias de cada uno de ellos.
- b) Cada grupo diseñará uno o dos juegos didácticos según su dificultad, tratando de que no se repitan ninguno de ellos entre los grupos participantes en la experiencia<sup>2</sup>.
- c) Los grupos se encargarán de elegir y definir el tipo de juego que va a diseñar, debiéndose encargar de documentarse suficientemente para poder materializar la idea concebida<sup>3</sup>. Los proyectos de juegos didácticos han de ser aprobados por el profesorado en una

---

<sup>2</sup> A modo de sugerencia, se dieron algunas ideas relacionadas con posibles juegos a diseñar: a) Trivial, parchís, oca, baraja de cartas -parejas-, dominó, puzzles, rompecabezas, juegos de palabras, scattergories, otros, etc.; b) Pasatiempos: crucigramas, sopa de letras, jeroglíficos, encuentra la diferencia, etc.; c) Cuentos, adivinanzas, poesías, objetos perdidos, descubriendo el objeto pedagógico, álbum de juguetes, objetos pedagógicos encadenados, juegos de fotos, dibujos pedagógicos, diccionario pedagógico, mercadillo pedagógico, música pedagógica, cancionero popular, heráldica, papiroflexia, mi invento pedagógico, buscando en Internet, maletas pedagógicas, fiestas y tradiciones, etc.

<sup>3</sup> A la hora de diseñar cualquier tipo de juego o material didáctico, conviene tener en cuenta una serie de características que tienen que ver con: a) Aprovechar los recursos de nuestro entorno; b) Que favorezca el desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal; c) Que reflejen cualidades y propiedades (colores vivos, formas agradables, etc.);

primera tutoría grupal personalizada. En este sentido, conviene no olvidar las características que ha de tener un juego didáctico, y que de acuerdo con Cachón (2008), se concretan en: intención didáctica; objetivo didáctico; reglas; limitaciones y condiciones; un número de jugadores; una edad específica; Diversión; tensión; trabajo en equipo; competición; etc.

d) Aprobada la idea por el profesorado, cada grupo se comprometerá a buscar los materiales y recursos necesarios para la elaboración del juego didáctico. Nos referimos a materiales tales como: papel, cartulinas, tijeras, cartón, panel, pintura, rotuladores, cinta adhesiva, lápices, folios, hilos, lanas, pegatinas, ceras blandas, chinchetas, corcho, botellas, grapas, latas, elástico, goma, alambres, clavos, tuercas, tornillos, cuerdas, arcilla, legumbres, telas, trapos, ropas viejas, tiras de cuero, purpurina, plastilina, plástico, huesos de frutas, etc. Porque no podemos dejar de recordar la importancia que tiene el aprender y enseñar a jugar con la vista (Figuerola y Alonso, 2004), y el concebir el juego como una de las formas más divertidas de educar (Jiménez Domecq, 2004; Lera Rodríguez, 2001).

e) Los distintos grupos se encargarán de seleccionar los contenidos histórico educativos que en relación con algún personaje de la Historia de la Educación, darán sentido al propio juego. A modo de sugerencia, presentamos el siguiente listado:

Diseño de juegos didácticos: AUTORES				
Froebel	Pestalozzi	Herbart	Dewey	F. Giner de los Ríos
Andrés Manjón	M. Montessori	Decroly	Antón Makarenko	Alexander A. Neill
Celestine Freinet	Iván Illich	Pablo Montesino	Lorenzo Milani	Pedro de Alcántara
Freire	Ferrer y Guardia	Pedro Poveda	Manuel Siurot	Claudio Moyano
Rosa Sensat	Marta Mata	Margarita Comas	María de Maetzu	...

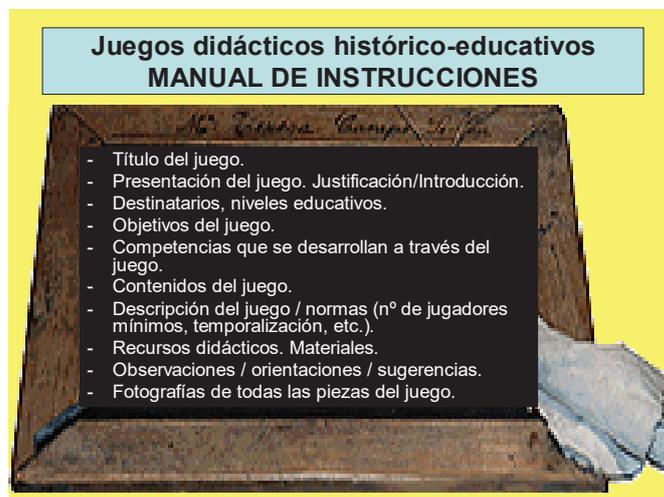
Imagen 1. Diseño de juegos didácticos. Autores. Fuente: Elaboración propia.

f) Seleccionados los contenidos, los grupos han de dar formato final a la descripción del juego didáctico. A cada grupo le corresponde redactar las normas e instrucciones del juego, debiéndolas incluir en un dossier, que servirá como manual de instrucciones. De igual

---

d) Que sea resistente para garantizar su durabilidad; e) Que sea cómodo de transportar, guardar, doblar, etc.; f) Que plantee diversas posibilidades de juego, etc.

forma, se deberán establecer las orientaciones didácticas necesarias para que se pueda jugar (destinatarios del juego. Edades. Objetivos. Sugerencias para su aplicación, etc.).



**Imagen 2. Juegos didácticos histórico-educativos. Manual de Instrucciones.**

**Fuente: Elaboración propia.**

g) Definida la idea por escrito y localizados los materiales, le corresponde a los grupos elaborar el soporte del juego didáctico (tablero, fichas, cartas, tarjetas, figuras, etc.). Cada juego deberá presentarse en su envase correspondiente. La caja del juego deberá estar ilustrada en función de su contenido. Al juego se le dará el nombre que previamente haya pactado el grupo y que deberá gozar de un especial atractivo.

h) Finalizado el trabajo de diseño y ejecución del juego didáctico, le corresponde a cada grupo preparar una presentación sobre el mismo, que se mostrará pública y oralmente en el aula en una sección de clase que se dedicará íntegramente a esa cuestión. Tras la exposición, tendrá lugar la oportuna evaluación, con la particularidad de ser entre iguales, una vez consensuados los criterios oportunos entre todos los participantes. En esta ocasión, el realizar el juego didáctico tenía una repercusión para cada grupo del 15% sobre la nota final que era de diez puntos. Así, después de todas las exposiciones, cada estudiante de manera secreta dio una puntuación en una tarjeta a cada juego y, posteriormente, se sacó la nota media entre las valoraciones obtenidas.

i) Se finaliza la experiencia didáctica con una sana práctica docente, que no consiste en otra cosa que no sea el montaje de una exposición a través de la cual se dé a conocer el resultado de todo el trabajo realizado (Vallejo Delgado, 2009).



**Imágenes 3 y 4: Instantáneas pertenecientes a juegos didácticos histórico educativos diseñados por el alumnado de Historia de la Educación Contemporánea. Grado en Pedagogía. Curso escolar: 2013-14.**

#### **4. Resultados**

Ni qué decir tiene que cuando se emprende una experiencia didáctica novedosa, siempre se hace pensando en la futura proyección y repercusión de la misma, ligada al beneficio que va a reportar en los estudiantes, sobre todo, en lo que a aprendizaje significativo respecta. Desde esta perspectiva, podemos adelantar que los resultados de la experiencia que a modo de aventura pedagógica se presenta en este trabajo, han sido sugerentes, motivadores y atractivos para los estudiantes universitarios en general y para quienes indirectamente también han participado de la propuesta. Al profesorado, después de tanto trabajo posible con la innovación docente, le satisface con creces el grado de aceptación del alumnado a la hora de recibir con apertura y oportunismo una determinada experiencia didáctica en la que esta vez han dado lo mejor de sí mismos. Y esta propuesta pedagógica, que tiene que ver con el diseño de juegos didácticos en el contexto universitario para aprender Historia de la Educación, nos ha permitido el desarrollo de determinadas funciones básicas estrechamente relacionadas con la innovación docente, la motivación, el control y refuerzo de los contenidos a enseñar, la formación integral, la adquisición y fortalecimiento de competencias, lo lúdico, lo emocional, etc.

Los principales resultados materiales de esta experiencia didáctica se concretan en el crecimiento de los fondos lúdico-didácticos del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, que se han visto aumentados con 16 nuevos juegos didácticos diseñados por el alumnado de la asignatura de Historia de la Educación Contemporánea del Grado en Pedagogía de la mencionada Universidad. Entre estos juegos se encuentran títulos tan sugerentes como: Montessoriary; L'École de Freinet; El Árbol de Fröebel; A la Escuela con Giner; El Deweyando; La escalera de Freire; El laboratorio de Rosa Sensat; El pulsador de Marta Mata; etc. Ahora, todos ellos están en el Museo a disposición de la comunidad para que puedan ser consultados y/o adquiridos en préstamo por los estudiantes, con la intención de poder estudiar de una manera más lúdica y amena a algún determinado personaje relacionado con la Historia de la Educación.

Con esta experiencia, ponemos de manifiesto que aprender de otra manera más constructiva y creativa en la Universidad es posible. Los estudiantes se enriquecen conociendo el pasado histórico educativo de una manera más dinámica, colaborativa y participativa y, a la hora de seleccionar y asimilar conocimientos relacionados con diferentes personajes de la Historia de la Educación, se multiplican las posibilidades de aprendizaje, tanto en cuanto el estudiante consigue transferir lo aprendido al diseño de un juego didáctico especialmente dedicado al personaje de estudio en cuestión. Gracias a experiencias de este tipo, podemos reconocer que existen nuevas formas de aprender y transferir el conocimiento aprendido a situaciones y contextos en los que nos desarrollamos día a día en nuestra cotidianidad. La siguiente galería fotográfica recoge a continuación una muestra del resultado de los trabajos realizados, en la que aparecen los estudiantes universitarios orgullosos exponiendo y mostrando con convencimiento y alegría los juegos didácticos creados.



**Imágenes 5-13:** Instantáneas pertenecientes a juegos didácticos histórico educativos diseñados por el alumnado de Historia de la Educación Contemporánea. Grado en Pedagogía. Curso escolar: 2013-14.

## 5. Evaluación

Tras la culminación de toda experiencia didáctica, resulta siempre oportuno acometer una evaluación global, final y conjunta ligada a establecer el grado o nivel en que los objetivos propuestos se han alcanzado y las competencias establecidas se han medianamente adquirido. Así, en-

tendimos que una buena opción en este sentido era la de celebrar una asamblea evaluativa conjunta en la que participaran estudiantes universitarios y profesorado, con el objetivo de poner en valor las potencialidades pedagógicas, puntos fuertes y débiles relacionados con la posibilidad de aprender contenidos histórico educativos a través del diseño de juegos didácticos. No obstante, ni qué decir tiene, que las circunstancias y condiciones ligadas al desarrollo y ejecución de esta propuesta didáctica, junto a las particulares necesidades educativas del estudiante universitario, nos instó a desarrollar desde el primer momento una evaluación continua desde la acción tutorial. A través de una evaluación inicial, procesual y final, tuvo lugar la retroalimentación de los distintos procesos educativos desarrollados, tanto en cuanto se pusieron en valor nuevos conocimientos histórico educativos, y con ello nuevas propuestas que mostraron que el proyecto en ejecución estaba vivo; presentaba un carácter prometedor. Para el profesorado en esta ocasión, lo más importante ha residido en no perder de vista el establecimiento de diferentes momentos que nos ayudaran a concretar cuándo, qué, cómo, quién y dónde evaluar; siempre todo ello orientado hacia la mejora continua y constante en el tiempo. Entendemos que tan importante ha de resultar siempre la evaluación de una propuesta didáctica en sí misma, como los propios procesos de enseñanza aprendizaje ejecutados.

En definitiva y a modo de evaluación final, el desarrollo y la valoración de esta experiencia didáctica, ha resultado especialmente positivo para estudiantes y profesorado, habiéndose demostrado con creces que el conocimiento histórico educativo a través del diseño de juegos didácticos se presenta como el resultado de una construcción social surgida de la interacción entre profesor y alumno, y de éstos con su entorno más inmediato y particular manera de entender e interpretar el mundo que les rodea.

La mejor evaluación de esta experiencia didáctica se termina poniendo en evidencia con la oportunidad de haber hecho coincidir la presentación de estos juegos con un acto oficial celebrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, que tuvo que ver con la presentación del Audiovisual: *“El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: un espacio para compartir historias”*. <http://tv.us.es/el-museo-pedagogico-de-la-facultad-de-ciencias-de-la-educacion-de-la-universidad-de-sevilla-un-espacio-para-compartir-historias> En el acto intervinieron en representación de todos sus compañeros un par de estudiantes, que aprovecharon la oportunidad para dar a conocer a la comunidad la particular manera de trabajar los contenidos histórico educativos a través del diseño de juegos didácticos, y que se ha dado a conocer a través de este trabajo.



**Imágenes 14-16:** Instantáneas pertenecientes a la presentación en público de juegos didácticos histórico educativos diseñados por el alumnado de Historia de la Educación Contemporánea. Grado en Pedagogía. Curso escolar: 2013-14.

## **6. Conclusiones. A modo de reflexión final**

Poniendo en juego el nivel de creatividad, la capacidad de inventiva, el desarrollo de la imaginación, la oportunidad de transferir el conocimiento, etc., a la hora de diseñar y elaborar juegos didácticos en el ámbito universitario, se pone también en valor la capacidad de un futuro egresado en Pedagogía para aprovechar los recursos con los que cuenta a su alrededor y ponerlos al servicio de la ciencia y el conocimiento. Participar en la reconstrucción de los procesos histórico educativos desde lo lúdico y la creatividad es una apuesta fuerte por contribuir en hacer de la didáctica universitaria actual un modelo pedagógico referente en el EEES. Ello supone un proceso arduo, gradual y continuo en el tiempo, pero voluntades y optimismos ni faltan, ni desaparecen.

Los historiadores de la educación hemos de ser conscientes de que no enseñamos historia a futuros historiadores, sino a futuros profesionales del magisterio, la pedagogía, la educación social, etc. Estos estudiantes están obligados por sus planes de estudios a conocer dignamente el pasado de la educación y de la institución escolar; y de igual forma ocurre que el profesorado universitario ha de hacer suya la obligación moral de darlo a conocer dignamente a través de prácticas educativas innovadoras y creativas, actividades didácticas significativas, recursos adaptados, acciones participativas de carácter cultural, etc. (Álvarez Domínguez, 2011a). En este sentido, el diseño de juegos didácticos para aprender contenidos histórico educativos, por qué entonces: pues por contribuir desde la posibilidad local en la necesidad global de construir y proponer alternativas didácticas para acercar el conocimiento histórico educativo a los estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad actual. Quizás pueda ser cierto aquello de que tal vez nos pueda venir bien anteponer nuevas convicciones a viejas convenciones, si lo que realmente queremos es aprender a jugar con el corazón (Espar, 2012) y participar desde la didáctica de la Historia de la Educación en la reconstrucción de los procesos de enseñanza aprendizaje más convencionales, con el objeto de adaptarnos a las exigencias de una nueva cultura del aprendizaje que está retada a caminar de la mano del EEES.



Imagen 17: Instantánea perteneciente a juegos didácticos histórico educativos diseñados por el alumnado de Historia de la Educación Contemporánea. Grado en Pedagogía. Curso escolar: 2013-14.

## Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2011a): Aprender vida y obra de grandes personajes de la pedagogía a través de una yincana histórico educativa. *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, nº 5, junio, pp. 1-7. En línea: <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias6> ISSN 1989-5909

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2011b): El arte de enseñar y aprender Historia de la Escuela a través de maletas pedagógicas. En CELADA, Pablo (ed.): *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. El Burgo de Osma (Soria): SEDHE, Universidad de Valladolid y CEINCE, pp. 267-276.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2011c): La interpretación del Alcázar de Sevilla: una experiencia didáctica en un viaje pedagógico. *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, nº 5, junio, pp. 1-7.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2011d): Recuperando la memoria histórico-educativa de Andalucía: propuestas didácticas del Museo Pedagógico Andaluz para el alumnado universitario. En VV.AA. *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza*. Málaga: Editorial Sarriá, pp. 1-12.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2013): Viajes y maletas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Escuela. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº. 73, abril-mayo-junio, pp. 90-97.

CHACÓN, Paula (2008): El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva Aula Abierta*, 16, 5, julio-diciembre. En línea: <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>

ESPAR, Xesco (2012): *Jugar con el corazón: la excelencia no es suficiente*. Barcelona: Plataforma.

FIGUEROLA, Mercedes y ALONSO, José Ramón (2004): *Jugar con la vista*. Madrid: Espasa Calpe.

JIMÉNEZ DOMEQ, Isabel (2004): *Jugar: la forma más divertida de educar*. Madrid: Palabra.

LERA RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. José (2001): *A Jugar, que de todo aprenderás*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.

MARTÍN LÓPEZ, Alicia y ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2013): Aprender Historia de la Educación Contemporánea a través del teatro. En *Actas de las III Jornadas de Innovación: La innovación educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. ISSN.: 978-84-939704-9-9. En línea: <http://fcee.us.es/sites/default/files/docencia/APRENDER%20HISTORIA%20DE%20LA%20EDUCACION%20CONTEMPORANEA%20A%20TRAVES%20DEL%20TEATRO.pdf>

MORADIELLOS, Enrique (2013): *El oficio de historiador: estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal.

PAYÁ, Andrés y ÁLVAREZ, Pablo (2013): Historia y patrimonio de la educación 2.0: conocimiento compartido, recursos y propuestas didácticas. En ESPIGADO, Gloria; GÓMEZ, Juan; DE LA PASCUA, M. et al. (Eds.): *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*. Cádiz: SEDHE y Universidad de Cádiz, pp. 799-810.

REBOLLO, M<sup>a</sup>. José; NÚÑEZ, Marina; GUICHOT, Virginia; y ÁLVAREZ, Pablo (2013): Enseñando y aprendiendo con el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. En *Actas de las III Jornadas de Innovación: La innovación educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. ISSN.: 978-84-939704-9-9. En línea: <http://fcee.us.es/sites/default/files/docencia/ENSE%20Y%20APRENDIENDO%20CON%20EL%20MUSEO%20PEDAGOGICO.pdf>

TERR, Leonore (2000): *El juego: por qué los adultos necesitan jugar*. Barcelona: Paidós.

VALLEJO DELGADO, Consuelo (coord.) (2009): *La exposición como práctica docente: nexos con el ámbito profesional*. Sevilla: Diferencia.

## Webgrafía

- <http://tv.us.es/el-museo-pedagogico-de-la-facultad-de-ciencias-de-la-educacion-de-la-universidad-de-sevilla-un-espacio-para-compartir-historias>
- <http://www.slideshare.net/mariela39/como-elaborarmaterialdidactico>
- <http://www.educacontic.es/blog/crea-tus-propios-juegos-educativos-para-clase>

- <http://recursosparaprofes.wikispaces.com/Elaboraci%C3%B3n+de+materiales+did%C3%A1cticos>
- <http://www.observatoriodeljuego.es/recursos.php>
- <http://edosal.blogspot.com.es>
- [www.patrimonioeducativo.com](http://www.patrimonioeducativo.com)

## **Campo y ruralidad en un cuaderno escolar de 1945-1946**

### **Country and rural environment in a notebook from 1945-1946**

---

**Jesús Asensi Díaz**  
**Universidad Autónoma de Madrid**

#### **Resumen**

Se analizan aspectos de la enseñanza en el medio rural que tienen que ver con el campo, el territorio, la Geografía, la Agricultura y las Industrias Rurales, tratadas de una forma globalizada en una escuela unitaria rural, en torno a los años 1946. Se extraen muchos ejemplos (textos, dibujos y mapas) de varios cuadernos escolares del autor de este artículo y, también, dibujos de un Cuaderno de Preparación de Lecciones del Maestro Enrique Asensi. Se demuestra como en tiempos de penuria y represión y en ambientes hostiles, un buen Maestro es capaz de sobreponerse a las circunstancias negativas y realizar un trabajo meritorio, echando mano del espíritu y la formación que recibió antaño y por los que fue castigado y represaliado.

#### **Palabras clave**

Industrias rurales, roturar , escardar , arar, cavar , sembrar, segar , trillar , recolectar, vendimiar, región, término municipal, medio rural.

#### **Abstract**

The article analyses teaching aspects in the rural environment related to the country, the territory, the geography, the agriculture and the rural industry, in a one-room rural school around 1946. The article presents many examples (texts, drawings and maps) taken out from some school notebooks of the author, and also drawings from a notebook of the teacher Enrique Asensi. The article shows how even in hard times, facing repression and in a hostile environment, a good teacher is able to overcome the negative circumstances and to do a remarkable work using the spirit of the previous formation he had received, fact the made him got punished.

#### **Key words**

Rural industry, break up, to weed, to plough, dig, sow, mow, thresh, harvest, pick, region, municipal area, rural environment.

## La enseñanza en el medio rural

Cuando el maestro Don Enrique Asensi, llegó a Hontanaya (Cuenca) en 1940, (desplazado de su escuela malagueña de Canillas de Albaida a causa de la consabida depuración y castigo que sufrieron casi todos los maestros), se encontró con un pueblo, de 1.400 habitantes, agrícola y ganadero. Todas las actividades productivas de la población se articulaban en torno al campo. En el Anuario Geográfico de España, de 1943, se informaba que producía cereales, aceite, anís, cominos, vino, legumbres y maderas; y que se criaban ganado lanar, cabrío, asnal y de cerda. Existían abacerías, se trabajaba la apicultura, había canteras de piedra caliza, siendo las dos profesiones no vinculadas directamente al campo, las de albañiles y carpinteros o carreteros.

Por mucho que se forme al Maestro para ejercer su profesión en el medio rural la realidad supera a la teoría a no ser que el Maestro provenga del mismo medio. Entre las asignaturas que tenía entonces la carrera de Magisterio estaba la de “Agricultura e Industrias Rurales” que informaba de muchos contenidos a los futuros Maestros. En el ambiente rural nada se interpone entre el hombre y la naturaleza, salvo sus herramientas de trabajo y los animales de labor. Los estímulos que se ofrecen al hombre rural y a sus hijos son todos naturales y con ello tenía que contar el Maestro Enrique Asensi, aunque luchó para que algunos de sus alumnos trascendieran el medio rural y, mediante la preparación adecuada, se insertaran en la ciudad. En el Plan de Estudios Primarios de aquella época figuraba, también, la enseñanza de la Agricultura a los alumnos y entre los objetivos que se planteó el Maestro estaban:

- Que los alumnos aprendieran a observar de un modo racional los hechos y fenómenos relacionados con las tierras, las plantas y su cultivo.
- Que de esta observación racional se contemplara una tecnificación y una mejora de las tareas cotidianas y tradicionales del agricultor.

El Maestro contaba, también, con el Programa de Ciencias Naturales cuyos contenidos debían vincularse más con el de Agricultura y con la propia realidad del medio rural. Así, puede verse en esas páginas del Cuaderno Escolar que conservamos, de aquellos años, relativas a “Los Vegetales” (la raíz, el tallo, las hojas, los árboles y arbustos, las hierbas, etc.) diferenciando sus clases y tipos, características, utilidad y otros pormenores. (Fig. 1) A falta de libros elaborábamos el nuestro, en el cuaderno personal en el que trabajábamos diariamente, copiando de la pizarra los dibujos y los resúmenes que hacía el Maestro o pasando a limpio el dictado realizado. (Fig.2)

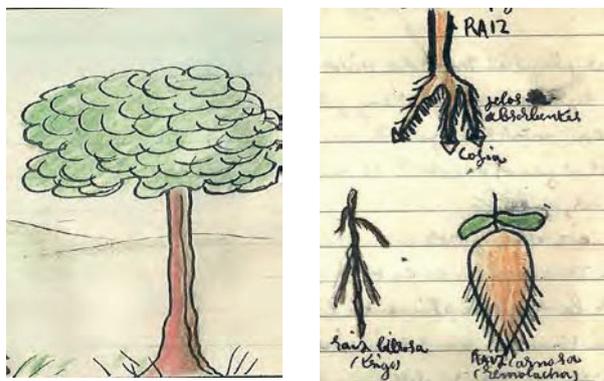


Fig. 1.  
Dibujos de un Cuaderno Escolar realizado en la Escuela Unitaria de Hontanaya (Cuenca).  
Curso, 1945-46.

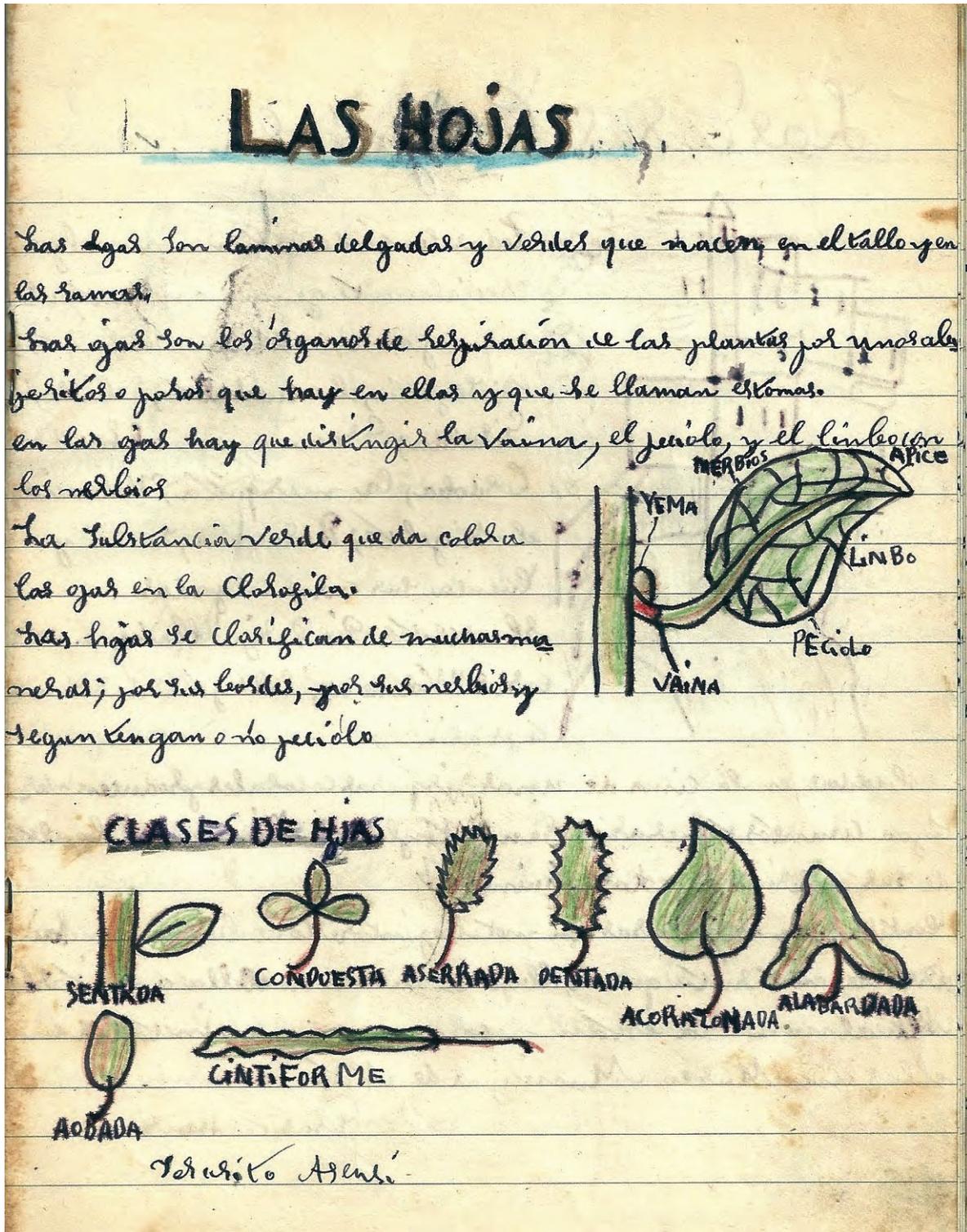


Fig. 2. Página de un Cuaderno Escolar del alumno Jesucito Asensi realizado en la Escuela Unitaria de Niños de Hontanaya (Cuenca), en 1946.

El Maestro sabía que a los alumnos de los primeros cursos de la enseñanza primaria les gustaba la acción y la observación. Por tanto, era el momento en que todo debía entrar por los sentidos y por el hacer. Y, también, que la Naturaleza es el gran libro, abierto siempre, en el que se puede y se debe enseñar a los niños las cosas que a ella se refieren. Y más, cuando las están viendo a diario pero sin ningún planteamiento científico ni técnico, ni con ninguna sistematización, ordenación y clasificación de los seres, objetos y acciones. Y así, los caminos que circundan y salen del pueblo hacia otros nos indican la importancia económica y social y serán la base para una lección sobre las vías de comunicación y el comercio. La abundante vegetación espontánea, fruto de las influencias ambientales y climáticas, y la cultivada, podrán ser el punto de partida para otra lección sobre los esfuerzos y las actuaciones o actividades del hombre sobre el medio ambiente. La aldea y las casas rurales nos remiten a las influencias del clima, del suelo y de las actividades profesionales que se realizan. Y los viejos edificios –la iglesia, la ermita, la escuela, el ayuntamiento, la casona señorial, etc. expresan estilos arquitectónicos, productos de civilizaciones y gustos distintos que suponen fechas y contactos humanos<sup>1</sup>.

Y así, enlazamos con la Geografía. Hubo un manual, editado en 1934, que revolucionó la enseñanza de la Geografía en las Escuelas Normales. Nos referimos al de Pedro Chico, “Metodología de la Geografía” que se titulaba “La Geografía y sus problemas, investigación y didáctica”, que el Maestro Enrique Asensi valoraba mucho y lo tenía como uno de sus libros básicos (Fig. 3). Me explicaba -siendo yo alumno de Magisterio que me examinaba por libre- que en la enseñanza de la Geografía no todo era memorizar, ríos, montes, provincias y capitales, siguiendo una Geografía descriptiva, sino que era más interesante plantear otros tipos de Geografías que él aprendió en el manual de Chico. Tales eran una Geografía de las necesidades vitales:

- a) El hombre necesita alimentarse, es decir la Geografía de la alimentación y de la bebida (la vegetación terrestre y submarina, la ganadería, el agua).
- b) El hombre necesita dormir y resguardarse, de aquí la Geografía humana y de la vivienda.
- c) El hombre necesita una determinada temperatura para vivir, lo que origina la Geografía climática, el frío y el calor, el vestido.

Estos tres fenómenos geográficos humanos deberían ser los primeros que estudiaran y analizaran, a través de su experiencia, los alumnos. Después, vendrían la Geografía de la explotación de la tierra (agricultura, ganadería e industrias) y la Geografía social, es decir la de los grupos humanos o razas y su distribución<sup>2</sup>.



**Fig. 3**

**CHICO, Pedro (1934): Metodología de la Geografía. La Geografía y sus problemas, investigación y didáctica.**

**Editorial Reus. Madrid.**

## Los estudios regionales y provinciales. La capital

El maestro Enrique Asensi, intentaba desarrollar esos principios y la metodología adecuada, pero era difícil en una escuela unitaria rural con 50-60 alumnos y con la prescripción de unos cuestionarios y programas que más bien contenían aspectos de Geografía descriptiva. Con todo, resaltaba en su trabajo la importancia de los estudios regionales y provinciales, como puede verse en los cuadernos escolares que conservamos, donde se recogen las siguientes lecciones sobre la provincia de Cuenca:

- La provincia de Cuenca (texto y dibujos de los mapas físico y político)
- La capital de Cuenca (texto y dibujo)
- Las Casas Colgadas (texto y dibujo)
- La Ciudad Encantada (texto y dibujo)
- El río Júcar (texto y dibujo)
- La hoz del Huécar (texto y dibujo)
- La serranía de Cuenca (texto y dibujo)
- El Partido Judicial de Belmonte (texto y dibujo del mapa)

Estos contenidos, como es lógico, no aparecían en ninguna enciclopedia ni en ningún manual o texto escolar por lo que el Maestro hubo de prepararlos en su humilde escuelita rural sin apenas material bibliográfico. Pero ahí están los textos que, dictados o copiados del encerado, demuestran la profesionalidad de aquel Maestro que en la soledad de la aldea trabajaba como le habían enseñado años atrás, desarrollando una metodología avanzada que ahora estaba en entredicho, cuando no desterrada por proceder de una etapa histórica que había que olvidar.

El Maestro Enrique Asensi quería que todos sus alumnos, conocieran su provincia en un tiempo en que viajar, ir a la capital, era toda una aventura que quizá se hacía una vez en la vida. Las páginas que se ofrecen son las del alumno Jesusito Asensi, de 8 años, que tiene una Caligrafía bastante buena para su edad, algunas faltas de Ortografía y unos dibujos de trazos irregulares a causa del empleo directo de la pluma y tinta líquida. Recuerdo, la explicación del Maestro sobre lo que era la Ciudad Encantada que todos imaginábamos como de fábula y fantasía, algo maravillosa, y la descripción que nos hizo copiar: *“Dice la gente que aquella Ciudad Encantada es obra de cíclopes y de titanes pero la verdad es que sólo un artista paciente, tenaz, incansable, ha sido capaz de labrar en las rocas aquellas maravillas. Ese artista ha sido el agua. El agua, el viento y la vegetación espontánea han hecho la Ciudad Encantada”* (Fig. 4).

Y también, estaban las Casas Colgadas que las imaginábamos tal y como las escribimos: *“Colocadas en la cima de unas risqueras colosales producen vértigo a cuantos temerarios osan contemplar el abismo desde lo alto de sus galerías voladas y ruinosas”*. Hubo un alumno que fue, en las vacaciones de Navidad, a Cuenca, con sus padres, y vino contando maravillas que a todos nos dejaron extasiados. El Maestro lo sacó a la palestra y todos le preguntaban cosas que él respondía con desparpajo. Se nos quedó una gran incertidumbre sobre si todo aquello que contaba sería verdad. Fui a Cuenca cuando ya era Maestro, en Madrid, hacia 1976, precisamente con una excursión de mi Colegio. Cuanto más miraba las Casas más me acordaba de mis recuerdos de niño en aquella escuela unitaria de Hontanaya. El último párrafo de mi cuaderno decía: *“Actualmente las están reformando para instalar en ellas un Museo Municipal de Arte”*. Es el que pude visitar, treinta años después, con mis alumnos (Fig.5).

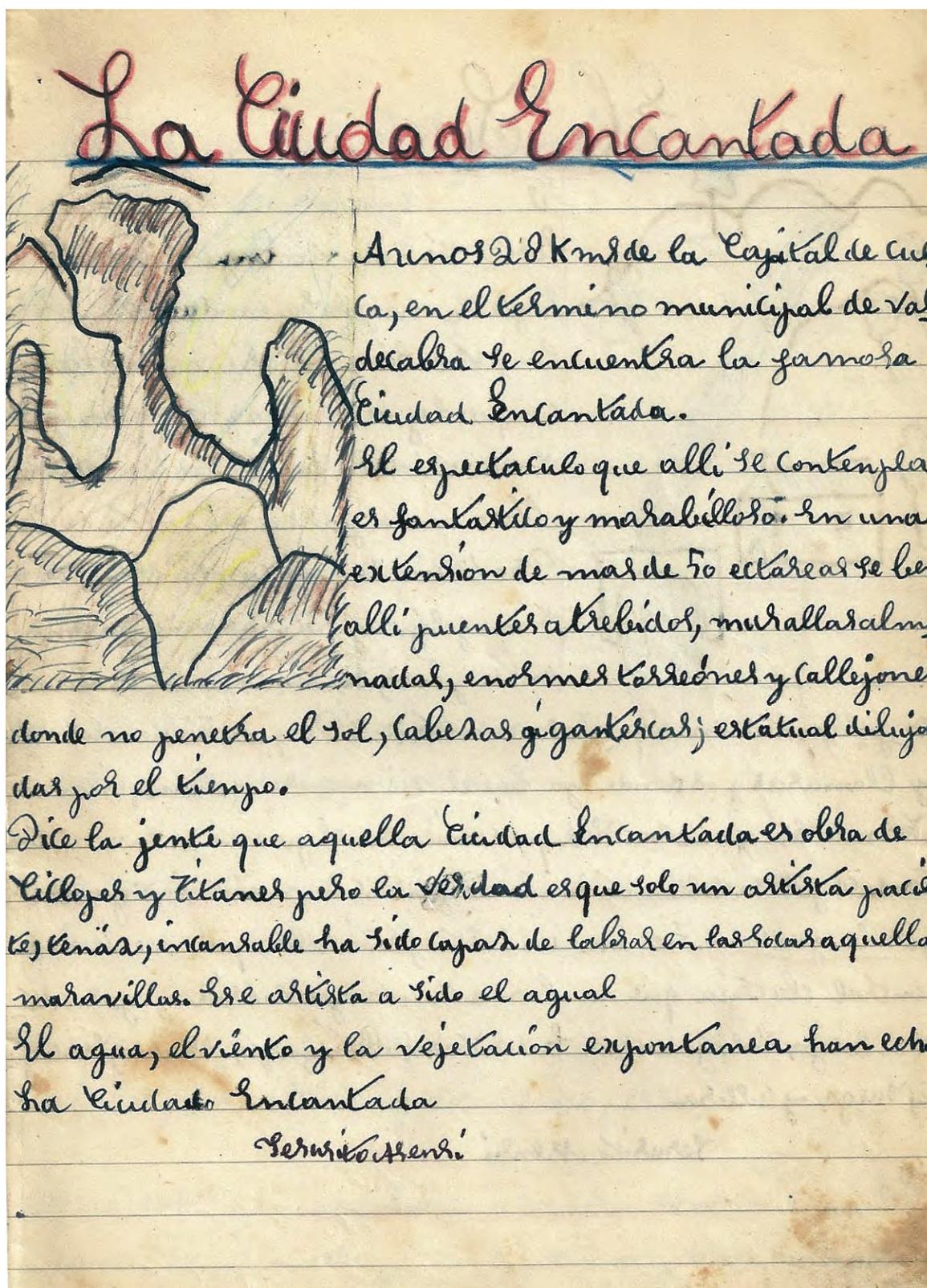


Fig. 4. Página de un Cuaderno Escolar del alumno Jesusito Asensi. Lección referida a aspectos de la provincia sobre "La Ciudad Encantada". Escuela Unitaria de Hontanaya (Cuenca). Curso 1945-46

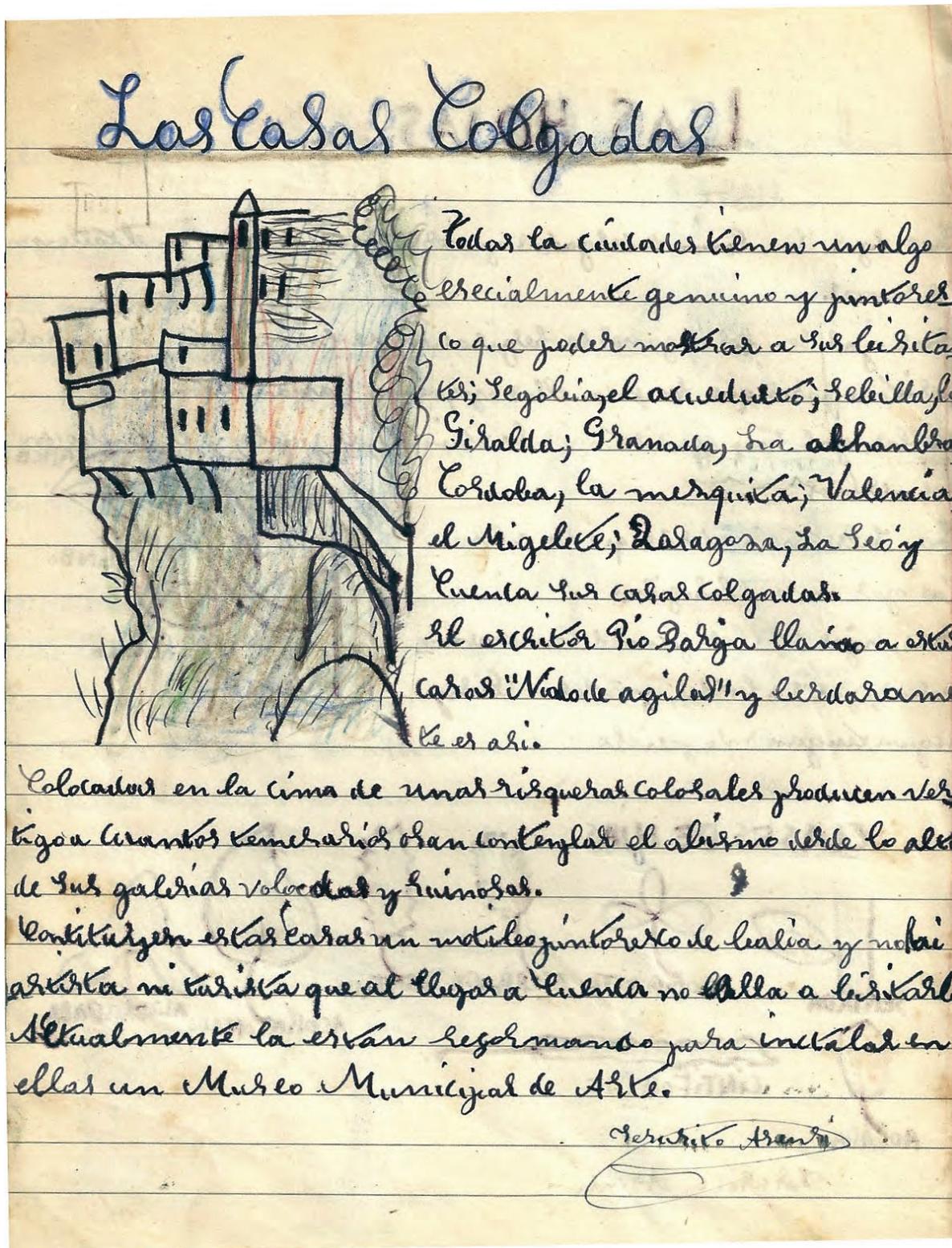
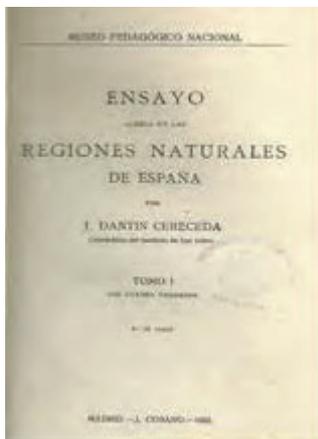


Fig. 5. Página de un Cuaderno Escolar del alumno Jesusito Asensi. Lección referida a aspectos de la capital sobre "Las Casas Colgadas". Escuela Unitaria de Hontanaya (Cuenca). Curso 1945-46.

El Maestro Enrique Asensi era consciente de la importancia de los estudios regionales y provin-

ciales como ampliación del estudio del medio local en que viven los alumnos. Conocía la obra de Dantín Cereceda sobre “Las regiones naturales de España” (Fig.6) en que este autor las determinaba por los elementos constituyentes, relieve, clima, vegetación, fauna y hombre, tomando el primero como principio director, subordinando y relacionando entre sí todos los elementos componentes<sup>3</sup>.



**Fig. 6**  
**DANTÍN CERECEDA, J. (1922):**  
**Ensayo acerca de las Regiones Naturales de España**  
**Madrid, Cosano editor**  
**Museo Pedagógico Nacional**

Esto da, sin duda, a la Geografía un mayor interés y utilidad si se sabe graduar su estudio. Se trata de que los alumnos perciban la personalidad de su localidad, de su comarca o región, conozcan y comprendan sus problemas, sus ventajas e inconvenientes para que, el día de mañana, deseen participar en el desarrollo de los recursos de su país. La materia enseñada adquirirá, así, un sentido, un valor, pues será fácil mostrar que no es posible comprender bien un problema sin poseer previamente un número suficiente de datos y de experiencias<sup>4</sup>.

Junto al estudio geográfico de lo local y regional, el Maestro Enrique Asensi destacaba la Geografía Humana. Porque sobre el planeta, además de tierras y mares, montes, rocas, tierras de cultivo, bosques, etc. hay seres humanos dotados de inteligencia y espíritu. Cuando la actividad humana construye una vivienda, obtiene madera de los árboles o abre un camino en terreno abrupto, se produce un hecho geográfico a estudiar en el que concurren varios factores. Si construye su vivienda utilizará determinados materiales que les sea fácil obtener, transportar y manipular y tendrá en cuenta su emplazamiento y la climatología. Estos hechos propios de la Geografía Humana pueden ser, en parte, explicados científicamente mediante la observación y el razonamiento a los que él añadía la imaginación<sup>5</sup>.



## Los croquis y los dibujos

El niño necesita para su aprendizaje ver como se hacen los croquis y dibujos y, después, hacerlos. El Maestro Enrique Asensi era un buen dibujante de esquemas geográficos, de tipos de viviendas, de hombres y mujeres, de planos y mapas, de actividades humanas, etc. Unas veces iba a clase, con antelación, y preparaba sus dibujos sobre el encerado causando la admiración de los alumnos cuando entraban. Otras, dibujaba en el encerado cuando todos estaban realizando alguna actividad. Recuerdo como la clase se paralizaba y los alumnos prestaban atención a los trazos seguros y perfectos con que iba perfilando, con sus tizas de colores, escenas, personajes y objetos para que, después, los alumnos los pudieran copiar en sus cuadernos.



Dibujo del Maestro Enrique Asensi

Contemplar la facilidad con que el Maestro dibujaba, atraía enormemente a los alumnos que aprendían como hacerlo después. Otras veces, el Maestro, en su mesa de trabajo, dibujaba mientras la clase hacía lo mismo copiando de la pizarra. Cuando algún alumno se levantaba para enseñarle su trabajo se quedaba mirando lo que hacía el Maestro, pronto llegaba otro alumno, y otro, y otros más que iban rodeando la mesa, en silencio, mientras el Maestro dibujaba, sin decir nada, hasta que empezaban los empujones por situarse mejor con el consiguiente alboroto. El Maestro dejaba de dibujar, revisaba algunos trabajos y todos volvían tranquilamente a su asiento.

El Maestro no sólo hacía dibujos para que los alumnos los copiaran, incorporándolos a sus cuadernos, sino que, otras veces, los hacía para ilustrar su propio Cuaderno de Preparación de Lecciones, como los que se ofrecen en la Fig. (7)

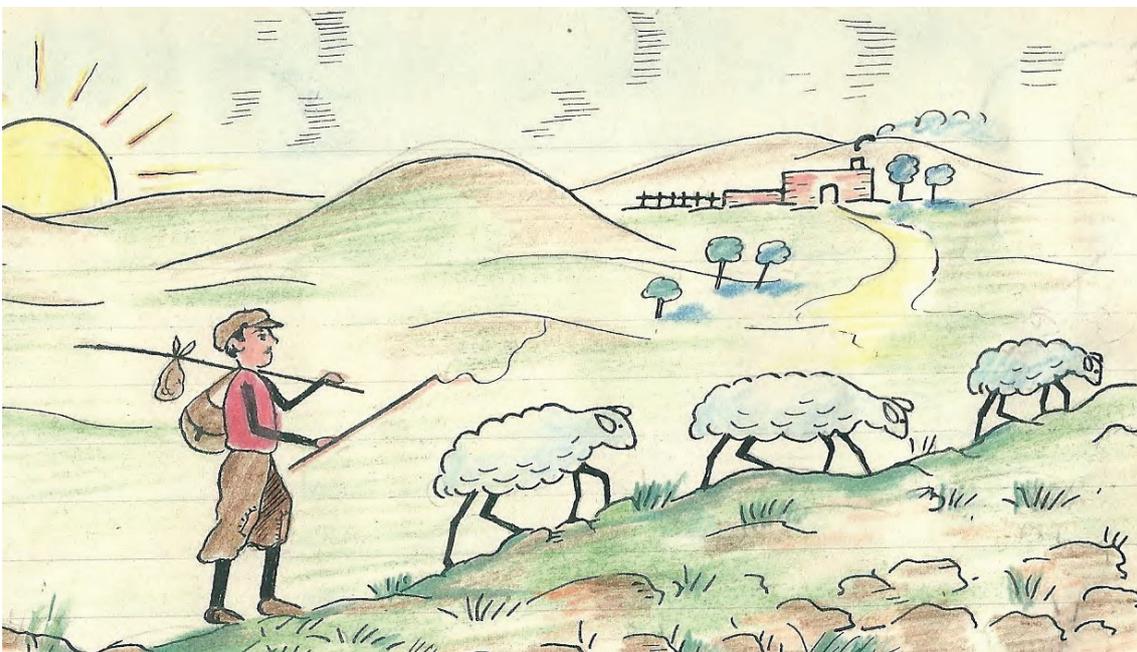


Fig. 7

Los oficios del campo.

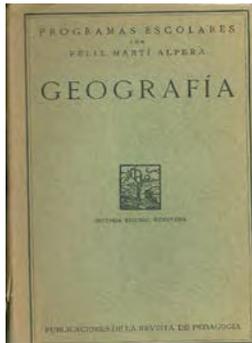
Dibujos del Maestro.

Enrique Asensi Bartolomé extraídos de un Cuaderno de Preparación de Lecciones, ilustrado (1945-1955)



## La Programación. Sistematización y clasificación de los conocimientos

Unos libritos que conservaba con veneración el Maestro Enrique Asensi, a pesar de la censura que se había ejercido sobre ellos y su autor, Félix Martí Alpera, eran la serie sobre Programas Escolares que más que Programas eran verdaderas lecciones preparadas sobre cada uno de los temas que contenía. (Fig. 8). En el tomo de Geografía decía con respecto al contenido “que se parte del humilde bagaje de imágenes, de recuerdos, de visiones más o menos confusas que aporta el niño a la escuela, y de aquellas impresiones que puede proporcionar la realidad directa”<sup>6</sup>



**Fig. 8**  
**MARTÍ ALPERA, Félix (1931)**  
**Programas escolares. Geografía**  
**Madrid.**  
**Publicaciones de la Revista de Pedagogía,**  
**2ª ed. renovada**

Apelaba a las excursiones y paseos escolares para aproximar a los niños a las cosas geográficas que no pueden verse. La sala de clase, la escuela, la calle, el pueblo y sus alrededores es cuanto el niño ve y le interesa, cuanto conoce y lo primero que estudia en nuestro plan para afrontar después otros conocimientos más grandes y lejanos. Nuestra Geografía no debe ser sólo de nombres, palabras y cifras memorizadas sino, también, de imágenes y de percepción clara de las relaciones del hombre con el medio. Sabemos que el Maestro Enrique Asensi, siguió estos Programas para plantear y desarrollar sus clases en la escuela unitaria rural de Hontanaya y que él mismo formuló su propio programa y, también, inició un Cuaderno de Preparación de Lecciones que continuó en su posterior destino.

Los alumnos conocían, por su experiencia directa en el campo y en las huertas, multitud de hojas, tallos, raíces, arbustos y frutos pero sin ninguna sistematización y sin nombrarlas correctamente, según sus características. Por ejemplo, los dibujos de los tipos de hojas fue toda una revelación, a pesar de la experiencia directa que todos tenían. Nombrarlas fue un paso más: sentada, compuesta, aserrada, dentada, acorazonada, alabardada, cintiforme, lobulada, etc. La ciencia, es decir el estudio y aprendizaje racional, se puso en contacto con la realidad experiencial. Y los alumnos trajeron a clase multitud de hojas para clasificarlas, nombrarlas correctamente y elaborar un elemental herbolario con lo que sus conocimientos se afianzaron considerablemente. En la construcción de los herbarios, tanto individuales como colectivos, se procuraba que los alumnos tuvieran consciencia real de las hojas, tallos, semillas, etc. presentadas (las veían pero no se imaginaban que había tantas distintas por su forma y por otras circunstancias); se desarrollaba el sentido analítico dibujándolas y se desarrollaba el intelecto realizando las clasificaciones, según diversos criterios. Por último, se cultivaba el sentido estético procurando que el trabajo final fuera una representación artística<sup>7</sup>.

## El vocabulario

El lenguaje es la base del conocimiento. Por eso el Maestro Enrique Asensi, trabajaba mucho el vocabulario. Se proponía un tema concreto y los alumnos iban aportando palabras que se escribían correctamente en el encerado y se explicaba lo que eran, con definiciones claras y sencillas. En nuestro Cuaderno escolar figura un Ejercicio de Vocabulario sobre “El Campo” muy ilustrativo (Fig. 9):

- Un bloque de términos se refieren al territorio, en general, al campo (*tierras, montes, valles, lomas, llanos y arroyos*).
- Otro bloque nos informa sobre los vegetales (*árboles, plantas, flores, matas, higuera, trigo, cebada, avena, centeno, olivos y viñas*).
- Las labores agrícolas también están recogidas (*roturar, escardar, arar, cavar, sembrar, segar, trillar, recolectar y vendimiar*).
- No podían faltar los instrumentos y herramientas (*yunta, yugo, rastrillo, arado, azada, azadón, escabillon, arnero, costal, trillo, rodillo, pala y reja*).
- La maquinaria agrícola, que se estaba introduciendo entonces en el medio rural de Hontanaya, apenas se utilizaba (*segadora, sembradora, trilladora y aventadora*).
- Y, por último, los elementos que permiten y ayudan el crecimiento de las plantas (*simiente, abono, estiércol, etc.*)

A través de estos ejercicios sistemáticos de vocabulario se llegaba a un mejor conocimiento de los objetos, de su uso y manipulación, de su utilidad, de su cuidado y de su elaboración. El dibujo de los mismos también nos llevaba a fijar mejor su conocimiento al tiempo que se desarrollaban nuestras aptitudes artísticas y profesionales. El Maestro, en su Cuaderno de Preparación de Lecciones, incluía otros vocabularios modelo, como los siguientes:





Fig. 9. Página de un cuaderno escolar del alumno Jesús Asensi Díaz. Escuela Unitaria de Niños de Hontanaya (Cuenca). Curso 1945-46

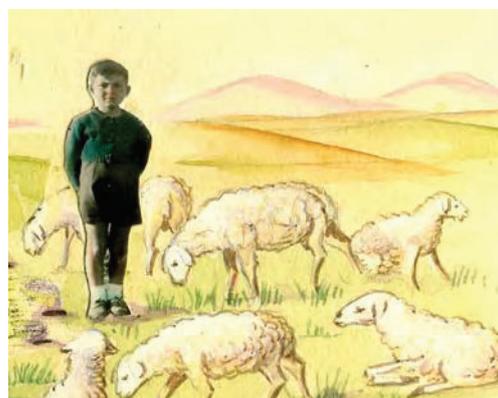
## Un recuerdo del Maestro Enrique Asensi

En este pueblo de Hontanaya, en la década de 1940-1950, estaban claros los estímulos y factores educativos que procedentes de esa pequeña sociedad rural, cerrada y autosuficiente, impactaban en la escuela. El Maestro tenía que compensarlos y servirse de ellos para transformarlos y elevarlos y beneficiar, así, la formación de sus alumnos. Queremos rendir tributo de admiración a este Maestro, que pasó ocho años en aquella población rural, difícil, de la postguerra española, en la que dejó su huella de buen profesional y mejor persona.

Incluimos una foto suya, con sus tres hijos pequeños, Jesús, Mari Loli y Alfredo, sentados y juntos a un rodillo de piedra de una era, teniendo por fondo los campos llanos, extensos y ricos de Hontanaya. Y, también, otra integrada en un bello e ingenuo “collage” en la que posa el autor de este artículo, con 6-7 años de edad, rodeado de ovejas y con el fondo de las sierras suaves que contornean el pueblo.



**El Maestro Enrique Asensi, recién llegado a Hontanaya con sus tres hijos, en 1941**



**Jesús Asensi, con 6 años de edad. “Collage” realizado por el Maestro Enrique Asensi.**

El Maestro Enrique Asensi y su esposa Lola, aunque procedentes de la capital, se adaptaron pronto a aquel medio rural que los acogió con interés. Y, pronto, con cariño al comprobar que se entregaban de lleno a aquella población deseosa de saber, de ser ayudada en múltiples aspectos de su vida y de orientación constante, ante los muchos avatares que originaba aquella cotidianidad. El campo, limpio y fecundo, que les rodeaba era su esparcimiento y su sustento. De él procedían la paja y la leña con que se calentaban, la leche de las ovejas y cabras que bebían, la carne de los animales que se cazaban (El mismo Maestro terminó siendo cazador de conejos, liebres y perdices), el vino y el aceite procedente de los abundantes viñedos y olivares, las frutas y verduras que producían las feraces huertas y el trigo, rubio, candeal, de los extensos trigales que, después, las mujeres del pueblo amasaban su harina para cocer los moldes en el horno y obtener el alimento básico, el pan.

Las comunicaciones y los medios de transporte, en aquel tiempo, fueron los grandes inconvenientes. Salir del pueblo era difícil. Ir a la capital, Cuenca, o a Madrid era una aventura para los chicos, los padres y para el Maestro que estaba sólo sin ningún incentivo cultural y social. Al pueblo tampoco llegaba nada. Allí, el Maestro lo era todo.

Tenemos, también, un recuerdo especial y muy nítido de las huertas feraces que entonces había, al lado de un riachuelo, hoy seco, y de los pozos que se abrieron donde se instalaron norias que

extraían el agua abundante del subsuelo. Con ella se regaban las hortalizas y frutales con las que se surtía el pueblo y que los chicos comíamos, con delectación, al pie del árbol, de los arbustos o de las plantas correspondientes; tales eran tomates, higos, habas, ciruelas y albaricoques, entre otras.

El pequeño torrente o arroyo, que formaba charcas y regatos de agua cristalina, tenía muy poca profundidad, llegándonos hasta la rodilla en alguna poza. Allí nos deleitábamos descubriendo multitud de anfibios, invertebrados y pececillos que se deslizaban raudos sobre el agua sin permitir que los cogiésemos, por más que nos empeñáramos. Aquello era un ecosistema completo – como nos explicó el Maestro- pues allí encontraban su hábitat y su alimento muchas especies pequeñísimas que apenas se podían ver. Los chicos les daban, a muchas, nombres que no correspondían al suyo verdadero. Algunas las llevaban a la escuela en frasquitos de cristal donde el Maestro intentaba nombrarlas correctamente y clasificarlas. Y así recuerdo, ranas, salamandras, larvas de libélula, chinches acuáticas, escarabajos, sanguijuelas, caracoles, mosquitos de largas patas, renacuajos, pequeños cangrejos y muchos más. Nuestra experiencia directa, pues nosotros solos los descubríamos, los cazábamos y los llevábamos a la escuela, fue algo que no podré olvidar nunca, pues teníamos entre ocho y once años.



**Foto 10. Jesús Asensi y Manuel Jiménez en el paraje de lo que fue en su día la huerta feraz de Teófilo Jiménez, en Hontanaya, ahora yerma y sin ningún cultivo. Al lado del árbol grueso, del fondo, estaba el pozo del que sacaba agua la noria. La larga fila de álamos y vegetación, al fondo, denotan el cauce del riachuelo que hoy está prácticamente seco.**

Otro recuerdo es la gran caldera que formando parte de un alambique cuyo serpentín se refrigeraba en las frías aguas del arroyuelo, extraía de las matas de espliego, muy abundantes en el monte bajo de los alrededores, un líquido extremadamente oloroso que caía gota a gota de la espita final del artefacto. Este alambique llegó al pueblo por intermediación del Maestro, donde estuvo varios años proporcionado jornales a los hombres que cogían y transportaban el espliego y a los que cuidaban y hacían funcionar el alambique, encendiendo el fuego, llenando la enorme caldera de las matas de espliego y recogiendo los envases con aquella esencia tan valiosa que se llevaban para hacer perfumes, colonias, jabones y medicinas, según nos contó el Maestro.

Toda esa manipulación era el asombro de los chicos que lo contemplábamos a una distancia prudente. Llegamos a dibujar sus componentes en nuestro cuaderno, según lo copiamos de la pizarra, dibujados perfectamente por nuestro Maestro D. Enrique Asensi que nos explicó cómo funcionaba cada parte y cuál era el resultado final.

Hace poco nos hicimos una foto (Fig. 10) en lo que fue la huerta de Teófilo Jiménez -que murió casi centenario- con su hijo Manuel Jiménez Pinedo, Maestro y alumno que fue de D. Enrique Asensi, recordando sesenta y cinco años atrás en que éramos niños y disfrutábamos de estos parajes, para nosotros paradisiacos.

---

<sup>1</sup> REVERTE, Isidoro (1962): *La Geografía y su enseñanza. 2ª parte Problemas, Métodos y Medios Auxiliares*, Murcia, La Verdad, pp. 18-19.

<sup>2</sup> CHICO, Pedro (1934): *Metodología de la Geografía. La Geografía y sus problemas, investigación y didáctica*, Madrid, Editorial Reus, pp. 78-80.

<sup>3</sup> DANTÍN CERECEDA, J. (1922): *Ensayo acerca de las Regiones Naturales de España*, Madrid, Cosano/Museo Pedagógico Nacional, p. 67

<sup>4</sup> *Método para la enseñanza de la Geografía, de la Unesco (1969)*, Barcelona, Teide, pp. 21-22.

<sup>5</sup> SÁNCHEZ TRINCADO, José Luis (1935): *Didáctica General y Metodología*, Madrid, Aguilar, pp. 138-142)

<sup>6</sup> MARTÍ ALPERA, Félix (1931): *Programas escolares. Geografía*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 2ª ed. renovada, pp. 5-8.

<sup>7</sup> GÓMEZ LOZANO, Pedro A. (1933): *Mi escuela activa*, Madrid, Compañía General de Artes Gráficas. pp. 216-217

## Una semblanza del colegio “Agustín Zancajo Osorio” de Alceda

### A sketch of the school "Agustin Osorio Zancajo" in Alceda

---

**José Luís Rodríguez Villa**

#### **Resumen**

El Colegio “Agustín Zancajo Osorio” constituye un modelo de la enseñanza instituida por el Estado en Cantabria en el periodo 1940-1977. En base al testimonio obtenido de un grupo de ex-alumnas y profesorado, se analiza su emplazamiento en el edificio del antiguo Hotel-Balneario de Alceda, la organización del centro, los horarios, las clases, el régimen de internado, la formación profesional impartida, las actividades extraescolares, fiestas y fines de curso, el espíritu reinante, la reacción despertada por el ideario franquista.

#### **Palabras clave**

Agustín Zancajo, Patrimonio, Escuela-Hogar, Sección Femenina, Gran Hotel del Balneario, Horarios, Misa, Himno, Actividades extraescolares, Coros, Música, Educación Física, Fines de curso, Excursiones, Visitas, Marchas, Adoctrinamiento ideológico.

#### **Abstract**

The ‘Agustín Zancajo Osorio’ school was a representative standard of the national teaching instruction in Spain during the period 1940-1977. Based on the testimony provided by a group of pupils and teachers, this article focuses on its location: the ‘Gran Hotel’, a thermal resort building in Alceda, and also on other aspects such as: school organization, school schedule, extracurricular activities, etc. Besides, it overlooks its daily life atmosphere and the reaction to the ideology of Franco regime.

#### **Key words**

Agustín Zancajo, Patrimonio, Escuela-Hogar, Sección Femenina, Gran Hotel del Balneario, Schedules, Mass, Hymn, Extra school activities, Music, Choirs, Physical Training, Feasts, Excursions, Visits, Walks, Ideology.



Fachada principal del Gran Hotel de Alceda

## Introducción

Con cierta asiduidad acudo a tomar las aguas al recoleto Balneario de Alceda emplazado a orillas del Pas, en mitad de un hermoso parque. Las instalaciones conservan aun buena parte del encanto de su estructura originaria. En una de mis visitas, como médico especialista en Medicina del Trabajo, pregunté a la Dirección acerca de si disponían de trabajos médicos que avalasen las propiedades saludables de las aguas. Muy amablemente me informaron que los documentos se perdieron a raíz de los reveses de la Guerra Civil, durante la cual el Gran Hotel fue bombardeado. Es así como tuve noticia de la existencia de un hotel que formaba parte de las instalaciones. “Después de la guerra los propietarios vendieron el edificio al Estado y fue utilizado como colegio”. Mi interés por la labor docente<sup>1</sup> me impulsó a procurar esclarecer en sus pormenores el devenir de aquel centro educativo.

En ulterior conversación con la dirección del Balneario me explicaron que el bombardeo de la aviación no se efectuó sobre el Gran Hotel sino sobre un ala del edificio Balneario donde, aparte de la capilla, se encontraba una dependencia donde el ejército rojo había establecido el polvorín. Esta circunstancia no frenó mi empeño, la investigación estaba decidida.

## Etapa inicial:

En sus primeros años (1940-48), el colegio que albergó el Gran Hotel estaba regentado por la Secretaría General del Movimiento y se conocía como “Institución Pedagógica de Chicos Agus-

---

<sup>1</sup> Apuntes del Colegio “Estudio”. Rodríguez Villa José Luis. CRIEME, Revista Cabás. N.º9 Jun.2013, pp. 116-126.

tín Zancajo Osorio”; un centro, como su nombre indica, dedicado a párvulos masculinos (“los parvulitos”). En 1948, Don Joaquín Reguera Sevilla, a la sazón gobernador civil de Santander, lo transfiere a la Sección Femenina, con el compromiso de que el centro funcione abierto todo el año. Dado que la Sección Femenina se ocupaba de la enseñanza y formación integral de la mujer, el centro fue dedicado a chicas, inicialmente como “Preventorio”, en régimen de internado.



**Fachada posterior del Gran Hotel de Alceda**

Por aquel entonces estaba en España ampliamente implantada la Lucha Antituberculosa. Posteriormente pasó a ser propiamente colegio y denominarse “Patronato Agustín Zancajo Osorio” (AZO); abierto de octubre a junio, en los meses de verano se convertía en Albergue de verano; las alumnas procedían de toda la geografía española. En los años 60-70 el Colegio Nacional funcionó también como “Escuela-Hogar” becando a niñas que vivían muy distanciadas de las Escuelas de los mismos pueblos de residencia.

El apelativo del colegio se hizo como homenaje a uno de los héroes de la contienda. Agustín Zancajo<sup>2</sup> fue alférez de complemento, legionario, falangista, formó parte de la escolta del general Franco. Tras la liberación de Santander, fue nombrado por el propio Caudillo gobernador civil de Santander. Con posterioridad, abandonó el cargo para retornar al frente donde recibió una herida mortal.

---

<sup>2</sup> ABC (Madrid) Hemeroteca 28/07/1942, pág11



**Uniforme de la Bundes Deutscher Mädel**

A modo de recordatorio, la Sección Femenina fue establecida por Falange Española en el año 1934, imitando una organización similar, la Bundes Deutscher Mädel (BDM) que existía en la Alemania nazi. Este organismo del Movimiento se mantuvo hasta el decreto 596/77 del 1 de abril por el que se abolían los órganos del Movimiento Nacional. En 1977 el nuevo Ministerio de Cultura asume las competencias educativas.

En los años 50-60 “El Patronato” cambia de denominación, pasa a ser: “Colegio Nacional Agustín Zancajo Osorio”. La dirección de estos colegios del Régimen estaba radicada en la Escuela de Mandos “José Maria de Pereda” de Polanco, era allí donde se organizaban los cursos de formación para el profesorado.

La enseñanza primaria que se impartía en el colegio Agustín Zancajo estaba asignada a maestras con plaza por oposición. El Patronato proponía al Ministerio las maestras que debían ser nombradas, las elegidas habían de aceptar las normas del régimen de internado, entre otras una dedicación de 24 horas al día.<sup>3</sup>

Antes de entrar en vigor la EGB, este centro escolar se adscribe con prontitud a la nueva normativa; dos maestras fueron enviadas a El Pardo (Madrid) para que realizaran un cursillo preparatorio siguiendo el modelo metodológico que aplicaba el colegio de las Teresianas de Poveda, pionero de esta reforma. Se comenzaron a emplear las “fichas guía”, “fichas formativas”, “de recuperación”, “de complemento”...

---

<sup>3</sup> Experiencias y Apuntes para la historia escolar de los Ayuntamientos de Corvera de Toranzo, Luena, Vega de Pas, San Pedro del Romeral, IES Vega de Toranzo; folleto.

## Organización

El colegio Agustín Zancajo inicialmente daba cabida a 200 chicas, posteriormente se reduciría a 150, de edades comprendidas entre los 9 y los 17 años. “A las más pequeñas se las conocía como “las margaritas”, a las medianas “pilares”, a las mayores, “flechas”-”, me contaba una de las ex alumnas.



**Ilustración 1: Uniformes de alumnas del C. Agustín Zancajo**

Las alumnas iban uniformadas con falda gris oscuro plisada, camisa blanca y chaqueta azul marino,- en cierto modo remeda el utilizado por la BDM alemana- disponían de un abrigo, camiseta para deporte y chándal; las profesoras vestían falda azul tubular, camisa blanca y chaqueta azul marino. El personal, en torno a unas 20 personas, aparte de las maestras, incluía: 4 enfermeras, 4 monitoras, 2 intendentes. Las monitoras tenían asignada la “enseñanza extraescolar”: clases de música, educación física, modelado, pintura.



**El comedor**

Para alumnas mayores de 14 años el colegio incluía en la enseñanza la Formación Profesional, distribuida en tres ramas: Secretariado, Peluquería, Corte y Confección. Una vez concluidos los estudios en este centro, las alumnas pasaban a las escuelas especializadas: en Vitoria para secretariado, Zarauz para peluquería, y Benicasim (Castellón), para la rama de Corte y Confección. En la clase de “Hogar” el conjunto de alumnas aprendía costura: dar puntadas, pegar botones...

El edificio del que fuera Gran Hotel estaba aprovechado de la siguiente forma: poseía cinco plantas, en la planta baja se encontraba la recepción, el salón de actos, despachos, salón de profesores, la capilla, el comedor, comunicado con las cocinas; encima de éstas, se hallaba el botiquín y el dormitorio de las enfermeras. La primera planta estaba dedicada a las aulas. El suelo era de madera, con el paso de los años podía observarse agujereada por los ensayos de puntería con los compases..<sup>4</sup>. En los pisos superiores se encontraban los dormitorios. Eran salas alargadas, al fondo de las mismas, en cada extremo de cada planta, como “arma vigilante,” se ubicaba el cuarto de las monitoras. La quinta planta albergaba el dormitorio de las profesoras; en la planta baja éstas contaban con un cuarto de reunión donde tomaban el café. En el despacho del conserje, pequeño reducto, se podían adquirir las golosinas: chicles, regaliz, pipas.

En la que fuera galería de acceso al balneario, -cegado después de la guerra su entronque con el balneario-, el ambiente resultaba muy acogedor, con sillones para la lectura y el estudio; es allí donde se exponían los murales.



**Las aulas**



**Los dormitorios**



**Cuarto de profesores**

---

<sup>4</sup> [www.Genniucocom](http://www.Genniucocom)

A principio de curso se entregaba a las alumnas un “cuadernillo” donde figuraban los horarios del centro, para días de diario y festivos.



**La capilla**



**Aula de trabajos manuales**

### **El día a día en la escuela:**

Las clases de Enseñanza Primaria se impartían en horario de mañana y tarde siguiendo las directrices de la ley de educación de 1939. Para cada clase existía adscrita una profesora.

Una particularidad muy notable de este colegio radicaba en que cada día, establecido por lista, una de las alumnas ejercía de “jefe de día”; durante 24 horas regía los horarios, señalando a toque de campana, la hora de levantarse, de las clases, de la comida, de los recreos, del descanso. Una segunda alumna figuraba como “subjefe” o suplente.

A las 8 era la hora de levantarse. Se procedía todas las mañanas a la ducha, en dos turnos, -9 y 10.45 horas-, vigilada por las enfermeras. A las 8. 30 horas el capellán celebraba la misa; a continuación se desayunaba. Las alumnas que no deseaban acudir al oficio religioso pasaban al salón de actos y se dedicaban al estudio.

Cada alumna guardaba sus libros y cuadernos en su correspondiente pupitre. A las 9.30 horas se procedía a hacer la cama y al arreglo de la habitación.- ¿se barría, se fregaba? No, para estas labores había un servicio de limpieza.- Se daban las clases teóricas y a las 13. 25 se efectuaba el almuerzo.

El comedor era uno de los lugares donde mejor se conservaba el recuerdo del Gran Hotel, con sus columnas, los grandes techos, los hermosos ventanales cubiertos por visillos. Las mesas eran inicialmente grandes, para unos 10 a 12 comensales, posteriormente se sustituyeron por otras más pequeñas que daban cabida a unas 6 alumnas. Tres a cuatro profesoras vigilaban las comidas. En cada mesa existían turnos de servicio para que una o dos alumnas se encargasen de servir los platos a sus compañeras. ¡Había que comerse todo lo que estaba en el plato! La jefa de día comía después con los profesores.

Tras el almuerzo había un tiempo para el descanso. En la jornada de tarde se daban clases teóricas, clase-hogar, recreo, merienda, nueva clase teórica, estudio, oraciones, cena, marcaban los horarios. A las 22 horas era el tiempo de acostarse, a las 22.30 “se tocaba silencio”.

La clase de música inicialmente estaba orientada al canto, se formaron coros. Posteriormente se dispuso de instrumentos. Con ocasión del premio concedido a la coral en un certamen organizado por Radio Nacional de España, se pudo adquirir el piano.

La enseñanza de la Educación Física fue prioritaria para la Sección Femenina<sup>5</sup>. Se impartían clases de gimnasia rítmica, se jugaba al baloncesto y al minibasket. Los días de buen tiempo se practicaba al aire libre; cuando llovía, los bajos de “la galería” se convertían en gimnasio, era el “patio cubierto”. El atletismo también estaba incluido, comprendía: carreras, salto de vallas, salto de altura, lanzamiento de jabalina, se saltaba el “potro”, un aparato de gimnasia. En el patio de baloncesto, que era de cemento, las chicas practicaban patinaje con patines de ruedas<sup>6</sup>.



**Clase de Gimnasia**

Las actividades extraescolares tenían su colofón en los “Fines de curso”, era entonces cuando las alumnas desarrollaban teatro, actuación de coros, baile regional, tabla de gimnasia, se exponían las pinturas en los murales, las manualidades, los trabajos de las alumnas de Formación Profesional.

En fechas próximas a la Navidad se colocaban los Nacimientos en las clases, se preparaban “teatros”, se hacían trabajos literarios, villancicos, postales de felicitación.

A lo largo del año se realizaban excursiones, visitas al santuario de Ntra. Sra. la Virgen Bien Aparecida, “se iba a las playas”. Las alumnas mayores ocasionalmente tenían la opción de ir a la piscina del Balneario.

---

<sup>5</sup> Experiencias y Apuntes para la historia escolar de los Ayuntamientos de Corvera de Toranzo, Luena, Vega de Pas, San Pedro del Romeral, IES Vega de Toranzo; folleto.

<sup>6</sup> La participación deportiva de las mujeres asturianas 1939-1977. Carvajosa Menéndez Concepción. Servicio de Publicaciones de la Univ. de Oviedo.1999. Pág. 325.

Por tratarse de un internado, los fines de semana tenía lugar la visita de los padres, si bien algunas alumnas, por su lejana procedencia, no gozaban con la frecuencia deseada de esta oportunidad. Puesto que Alceda-Ontaneda han poseído de antaño grandes profesionales de la heladería, los fines de semana vendían helados “por la verja”. Cada alumna contaba con un dinero para pasar el mes, unas 3 pesetas para la semana. Existía una caja y una lista de dinero para cada niña. Los domingos después del reposo de la comida se salía “de marcha”. Ocasionalmente, los domingos la directora, que, aparte de dirigir, daba clase, inspeccionaba los dormitorios.



Tiempo de relax



## Consideraciones finales

Respecto a la enseñanza impartida en los colegios regentados por la Sección Femenina, se han emitido juicios atribuyéndoles: adoctrinamiento ideológico, insistencia en concebir a la mujer como madre, en el roll femenino de las actividades del hogar... exceso de dogma eclesiástico<sup>78</sup>. En la redacción de estas líneas, basados fundamentalmente en la información de maestras y alumnas que han preferido el anonimato, no hemos atisbado signos excesivos de tal proceder; si, se rezaba, se entonaba el himno “cara al sol” al bajar las banderas los sábados en el patio de banderas, sin embargo, la misa era voluntaria, “el ambiente era muy familiar”, no “se imponía”, “nos sentíamos libres,” nos han contado las alumnas...”Nos enseñaron,- lo que hoy se conoce como protocolo-, “a colocar los platos, los vasos y los cubiertos en la mesa, a utilizar el tenedor y la pala para el pescado...”

---

<sup>7</sup> La Sección Femenina paños calientes para una dictadura. Rodríguez López S. Revista Arenal Vol. 12. Univ. de Granada. Enero-Junio 2005. pp. 35-60.

<sup>8</sup> La educación de las mujeres españolas durante el primer franquismo (1939-1959) Alonso de Diego Mercedes. [www.artehistoria.com](http://www.artehistoria.com). Junta Castilla y León.



#### **Izado de banderas**

Desde nuestra óptica: se aprovechaba el tiempo. ¿Se castigaba?, efectivamente, cuando una alumna hablaba en clase se la expulsaba al pasillo, en otras ocasiones no se salía de paseo el fin de semana.

El título de este trabajo “Una semblanza...” debe interpretarse como una versión que no pretende ser única e inequívoca, sino la elaborada en virtud de los testimonios recibidos.

El edificio del Gran Hotel terminó por ser demolido, en el año 1989 se inauguró un nuevo edificio y el colegio recibió nuevo nombre: Colegio Público “Pintor Agustín Riancho”.

## **Escuela femenina de Doña Piedad. Talavera la Real (Badajoz) Dos hermanas immortalizadas en una estampa escolar**

**Doña Piedad and her school for girls. Talavera la Real (Badajoz)  
Two sisters immortalized in a school picture**

---

**Valeriano Durán Manso  
Universidad de Sevilla**



La fotografía que se presenta está tomada en la Escuela Unitaria de Niñas número 2 de la localidad pacense de Talavera la Real, conocida popularmente por los alumnos y vecinos, aún a día de hoy, como ‘La escuela de Doña Piedad’, durante el curso académico 1958-59. En la imagen aparecen dos niñas, y también hermanas, María de los Ángeles y Rosa María del Sagrario Manso Amarillo, de doce y cinco años de edad, respectivamente. Con motivo de la visita de un fotógrafo durante una mañana de junio de 1959, ambas se encuentran en la única aula que tenía la escuela: la primera, sentada, posando con un lápiz y un cuaderno entre las manos, y la segunda, de pie, sujetando esa misma libreta. Para la ocasión, el visitante colocó un fondo especial, típico de las fotografías escolares de la época, en lugar de elegir otro quizá más adecuado como el habitual mapa de España, o la pizarra, y dispuso sobre la mesa una serie de libros, cuadernos y material

educativo para reforzar el carácter escolar de la fotografía. La niña mayor, María de los Ángeles, mira a la cámara decidida y sonriente, mientras que la menor, más tímida, coloca su pequeña mano sobre el hombro de su hermana como si necesitara sentirse segura para mirar al objetivo. Por este motivo, se muestra temerosa y su mirada encierra una mezcla de incertidumbre, desconfianza y asombro que no se escapan a la lente del fotógrafo. El motivo de dos actitudes tan opuestas es que la niña de la izquierda era la mayor de la escuela, y, por ello, presenta el desparpajo típico de las adolescentes de su edad, y la de la derecha, la más pequeña, y esto explica que su pose sea más cohibida. Sin embargo, ambas estudiaban juntas en la misma escuela y con la misma maestra, algo muy habitual en una época en la que la enseñanza estaba estrictamente segmentada en sexos, pero no necesariamente en edades.

La maestra que dirigía esta escuela era Doña Piedad Lozano Guerra, que era natural de Salamanca, y acogía en ella a unas sesenta niñas, todas vecinas de la localidad y de edades comprendidas entre los seis y los catorce años. Ante la inexistencia de educación para párvulos en Talavera la Real, había padres que apuntaban a sus hijas a esta escuela a partir de los cuatro años, como era el caso de Rosa María, quien aprendió a leer y a escribir al mismo tiempo que su hermana resolvía raíces cuadradas. Lo más curioso y, quizá, enriquecedor de esta escuela, femenina, católica, y franquista, era la capacidad de la maestra para establecer varios niveles de enseñanza dentro de su elevado número de alumnas, y, en consecuencia, cómo las más pequeñas admiraban el desarrollo y la desenvoltura de las mayores, y, también, cómo éstas contemplaban la forma en que las primeras empezaban a descubrir las letras y los números. Todas las materias impartidas por Doña Piedad aparecían en la Enciclopedia Álvarez de primero, segundo y tercer grado, una auténtica biblia del sistema educativo de la época donde las alumnas aprendían desde materias como lengua, matemáticas, ciencias naturales, geografía o historia de España, hasta cuestiones de formación católica o de ética social. Además, las niñas también leían unos libros llamados manuscritos, que según su complejidad se dividían en tres niveles acorde a la edad de cada una de ellas, en los que había lecturas diferentes para que se fueran familiarizando con distintos tipos de letras y formas de expresión escrita. Una vez que se superaban estos grados, las más mayores podían leer a continuación, y bajo la recomendación y supervisión de Doña Piedad, obras de mayor enjundia y complejidad de la literatura, siempre española, como, por ejemplo, Don Quijote de la Mancha o Lazarillo de Tormes.

Rosa María, que en el momento en el que se tomó la fotografía llevaba en su pequeño cabás la cartilla para aprender a leer, que podía ser de primero, segundo y tercer grado, recuerda que las clases se desarrollaban en horario de mañana y de tarde de lunes a sábado, aunque los miércoles no había clases en la franja vespertina, y que a partir de junio sólo se impartían por las mañanas. Debido al diferente tipo de educación que recibían los niños y las niñas, Doña Piedad dedicaba la tarde del sábado a enseñar a coser a sus alumnas y, además, a rezar con ellas el rosario; sin duda, una prueba de que la mujer era educada desde niña para desempeñar labores domésticas, ya que el papel de madre y esposa era el que debía desempeñar en un futuro, y, cómo no, que dado el sistema político en el que se enmarca la fotografía, la educación que se impartía era eminentemente católica. La formación religiosa constituía un pilar muy importante en la etapa franquista

y, prueba de ello, es que durante el mes de mayo, dedicado a la Virgen María, se rezaba el rosario en el aula todas las tardes y la maestra enseñaba a sus pupilas versos para recitar a la Virgen. Asimismo, Doña Piedad era también la encargada de preparar el catecismo a las niñas que iban a hacer la Primera Comunión, y desarrollaba esta función mientras ponía tareas al resto de alumnas, tanto a las que ya la habían hecho como a las que aún no. De esta manera, la inmersión en el catolicismo a través de la transmisión de las primeras oraciones tenía lugar en el aula de una escuela que debido a su carácter unitario se convertía en un espacio donde la enseñanza académica iba de la mano de la formación religiosa y social que dictaban los cánones del sistema político de la época. Esta labor de catequista se extendía también a la celebración de otro sacramento como la confirmación de la Fe, pues la docente preparaba a las chicas para ello y después solía actuar como madrina de cada una de ellas cuando el obispo visitaba la Iglesia del pueblo para confirmarlas.

En este sentido, Rosa María apunta que Doña Piedad era una maestra muy implicada con las alumnas, exigente y recta, y considera que aunque no le gustaba estudiar, ir a la escuela le motivaba porque suponía arreglarse para ir allí, estar con las compañeras de clase, y, en definitiva, socializar y aprender con ellas. Como anécdota, recuerda que un día Doña Piedad llevó a las alumnas en horario escolar al cine del pueblo, conocido como el cine de Regino, un negocio desaparecido en la actualidad pero del que aún se mantiene el edificio en la Plaza de San José, para ver una de las adaptaciones filmicas realizadas sobre la obra *Don Quijote*. Esta actividad de carácter didáctico, quizá de las pocas que se realizaban en estos años, servía para que el alumnado viera en la gran pantalla lo aprendido a través de la literatura, y pone de manifiesto la estrecha relación existente entre el aula y el cine a la hora de completar, y complementar, los contenidos de las materias académicas. Del mismo modo, esta antigua alumna también rememora que durante el rato que diariamente se dedicaba al recreo, normalmente a media mañana, tomaba con sus compañeras leche y queso que les proporcionaba la maestra, y que a su vez le dispensaba el Ministerio de Educación, y que cada niña llevaba de su casa el vaso y el azúcar para poder disfrutar de este necesario tentempié.

El edificio que ocupaba la escuela de Doña Piedad era una casa antigua de dos plantas y techos abovedados, ubicada en el número 46 de la Avenida de Portugal, la prolongación de la Avenida del General Yagüe, que era la principal del pueblo al ser la travesía de la carretera nacional Madrid-Badajoz. La parte de abajo correspondía a la vivienda de la maestra y de su familia, mientras que la de arriba estaba ocupada en su totalidad por una única aula, algo muy típico en las escuelas unitarias. No obstante, cuando los actuales propietarios de la casa, ahora situada en la Avenida de Extremadura debido a los típicos cambios de nombre realizados en las calles del municipio tras el franquismo, la adquirieron en 1990, decidieron dejar la pizarra en el mismo sitio donde se encontraba originalmente, es decir, en el piso superior, para mantener vivo el verdadero origen de su hogar; un elemento histórico-educativo que ha sido utilizado posteriormente por sus dos hijas para estudiar. Por otra parte, la casa contaba con un amplio patio donde las niñas podían pasear durante el recreo y jugar a diversos juegos tradicionales destinados únicamente a chicas, aunque, como expresa Rosa María, la mayor parte de este breve tiempo lo dedicaban al refrigerio para poder continuar inmediatamente con las clases.

En Talavera la Real había tres escuelas unitarias femeninas y otras tres masculinas. Las maestras de las otras escuelas femeninas que, además, se encontraban muy cerca de la anterior, eran la de Doña María Herrera, y la de Doña Eulalia, mientras que los encargados de las masculinas eran Don Antonio Turzas, Don Jerónimo Buencuerpo, y Don Modesto. Asimismo, el marido de Doña Piedad, Don Crispulo Martín, preparaba tanto a niños como a niñas para las pruebas de ingreso al bachillerato elemental y superior, una fase preparatoria imprescindible para aquellos que quisieran completar su formación académica y desearan acceder a los estudios superiores. Después de la etapa escolar, los padres que querían que sus hijos siguieran estudiando los enviaban a Badajoz, situada a 18 kilómetros del municipio, para que pudieran cursar ambos bachilleratos, o para que realizaran alguna titulación universitaria, tarea que podían iniciar también en Sevilla, Salamanca o Madrid, que eran los destinos elegidos por la mayoría de los estudiantes que se decantaban por la Universidad debido a una cuestión de proximidad geográfica. Las escuelas unitarias fueron desapareciendo a partir de la década de los setenta con la instauración de la Educación General Básica (EGB), aunque los edificios que las albergaban continuaron siendo las residencias de los maestros durante más tiempo. En Talavera la Real se construyó el Colegio Público San José, en honor del patrón local, y desde este momento la enseñanza dejó de estar segregada por sexos al convertirse en mixta, se organizó por grupos de edad, y los alumnos empezaron a contar con varios profesores en función de las materias, aunque al llegar a 8º curso de EGB tuvieron que seguir trasladándose a Badajoz para poder continuar con su formación. Esta situación se mantuvo hasta hace relativamente pocos años, en concreto en 1999, cuando se inauguró en la localidad el Instituto de Educación Secundaria (IES) Bachiller Diego Sánchez, nombre elegido en homenaje a un escritor local del siglo XVI.

Con el propósito de recuperar la memoria de la escuela y, además, de poner en valor el importante patrimonio histórico educativo que representan las fotografías escolares, la asociación local Foro de Talavera, por iniciativa de uno de sus miembros, Antonio Gómez -persona muy vinculada a la historia, la tradición y las costumbres de este municipio pacense-, organizó entre los días 13 y 22 de marzo de 2009 una exposición con fotografías escolares antiguas y material escolar en la Casa de Cultura de Talavera la Real. La muestra tuvo un rotundo éxito y contó con la participación de numerosos vecinos del pueblo que decidieron prestar para la ocasión sus fotografías tomadas en la escuela, y que, en extensión, aportaron a través de ellas buena parte de su historia educativa, personal, y emocional para que los asistentes pudieran ver cómo era la enseñanza en otras épocas. Sin duda, resultó una experiencia muy agradable para los organizadores, entre quienes también se encontraban otros estudiosos locales como Manuel Acedo, Daniel Gómez Valle, José Codosero, María José Gómez Monterrey y María del Carmen Cansado, pero, sobre todo, para los asistentes, quienes pudieron ver en las imágenes cómo eran de niños sus padres y sus abuelos; el tipo de material con el que se estudiaba antes; cómo eran las aulas a nivel estético; y, en definitiva, cómo era la educación durante los distintos periodos históricos, políticos y socioculturales del siglo XX a través de las fotografías, un documento gráfico de importante valor por su carácter duradero en el tiempo y su capacidad para inmortalizar cada momento.

Fotografías como las de estas dos hermanas, María de los Ángeles y Rosa María, similares a las que formaron parte de la citada exposición, demuestran que para entender el presente escolar y poder enfrentarnos a un incierto futuro marcado por la aplicación de diversas tecnologías en el aula, es necesario conocer el pasado, mucho más precario en medios pero repleto de ilusión y de emociones, porque nos ayuda a descubrir, a analizar, a profundizar, y a admirar un camino de vida tan imprescindible como es el de la educación, donde los sentimientos y el aprendizaje van unidos a la memoria.

**Los sistema educativos españoles con perspectiva histórica.  
Museo de la infancia de Pobra de Trives.  
Una oportunidad para la educación**

**The Spanish educational system in a historic perspective. Museum  
of Childhood at Pobra Trives.  
An opportunity for education**

---

**Marcos Sueiro Carballada**  
**Gabinete Alcaldía de Trives**

**Resumen**

El museo Museo da Escola e a Infancia está situado en La histórica villa de A Pobra de Trives, Orense. Es un interesante centro que nos permite conocer la evolución de la escuela en Galicia a lo largo del siglo XX. El museo está ubicado en salas de un edificio histórico, el Colegio de Santa Leonor, y en ellas se muestra cómo era la escuela desde hace desde hace 100 años a través de recreaciones de aulas y numerosos objetos.

**Palabras clave**

museo, educación, infancia, Pobra de Trives

**Abstract**

The School and Childhood Museum is located in the historic village of Pobra Trives in Orense. It is an interesting ceentre that allows us to know the evolution of the school in Galicia throughout the twentieth century. The museum is housed in a historic building: the College of Santa Leonor, and shows what school was like hundred years ago through recreations of classrooms and the display of numerous objects.

**Key words**

museum, education, childhood, Pobra de Trives



Autor de la fotografía: Luis Álvarez

## El museo

La idea de reconvertir el viejo colegio de las Escuelas Cristianas de La Salle en Pobra de Trives en un museo tiene un punto en apariencia nostálgico. Y es que los colegios no deben derivar en museos clásicos porque la finalidad de cualquier institución educativa no es la de conformar o recrear espacios para el recuerdo sino la de hacer un ejercicio continuo de presente y convertir la educación en un instrumento útil para el servicio de la sociedad. No obstante la realidad se impone y las propias dinámicas sociales propician que la renovación necesaria motivada por los cambios derive en nuevas realidades que sobrepasan hechos y momentos determinados.

La realidad de Trives, como la de muchos pueblos y ciudades gallegas y españolas, es muy diferente a la de hace años. Y en el universo particular de este municipio situado en la cumbre de las montañas gallegas nada es como fue y “cualquier tiempo pasado no fue necesariamente mejor”. Esta consideración no lleva necesariamente una carga revisionista sino por el contrario es fruto del análisis del pasado y de la historia. Y es que hoy la realidad académica y escolar de Pobra de Trives pasa por tres centros educativos públicos que posibilitan que todos las niñas y niños del núcleo urbano y de la parroquias acudan al colegio y reciban la enseñanza en condiciones de igualdad.

La normalización de la igualdad no siempre fue una realidad sino es fruto de un proceso, y aunque los mayores del lugar recuerdan la eterna figura de los frailes y los maestros en la villa, hoy testimonian que las cosas son diferentes. Un testigo curioso, crítico e irreverente de todo este proceso igualitario ha sido el maestro Don Julio Vázquez. Y precisamente él, por su condición de maestro, y por hacer de la enseñanza su segunda naturaleza, ha sido el que ha promovido en

Pobra de Trives un Museo de la Infancia, un lugar para explorar y comprender el proceso educativo en los más pequeños y para descifrar las claves que han determinado la evolución en el pensamiento ciudadano que ha permitido conformar una sociedad libre, plural y democrática.

Sin el ánimo de cerrar ningún capítulo de la historia de manera precipitada sino con una finalidad divulgativa, a la par que crítica, el viejo edificio de las Escuelas Cristianas se ha reconvertido en un museo naciente y vivo cargado de materiales que permiten superar cualquier coordenada temporal para comprobar por qué hemos llegado hasta aquí.

Resulta curioso comprobar como a un mismo hecho se le dan diferentes interpretaciones. El legado del hacendado Eumenio Ancochea supuso el primer eslabón de la generosidad necesaria para crear el museo. Los sucesivos gestos fueron protagonizados por los ciudadanos de Trives deseosos por proteger, cuidar y actualizar su memoria y el empujón final fue el del maestro Julio Vázquez. Y es que la pasión del maestro por la enseñanza como instrumento para la transformación de la sociedad motivó que la investigación sobre los diferentes sistemas educativos se convirtiese en uno de los motores de su vida.

Y esa búsqueda constante a través de los testimonios y los objetos desembocó en un conocimiento acumulado sobre la historia de la educación en España y en la formación de una colección de objetos, manuales, útiles, documentos y legajos que permiten reconstruir la historia de la enseñanza en España en los últimos 100 años.

Todos estos “tesoros” están expuestos en el Museo de la Infancia. Al atravesar la puerta del colegio invade la sensación de “hacer el ingreso” en otro tiempo. La disposición de las piezas y las recreaciones de las aulas permiten ubicar la memoria de cada uno de los visitantes en un espacio físico y temporal determinado plagado de recuerdos y vivencias personales.

Una de las referencias temporales más antiguas del museo tiene que ver con el llamado “contrato de maestras”. Se trata de un documento fechado en el año 1923 en el que se estipulan las cláusulas contractuales que unen a una “señorita” y al Estado para que la ciudadana pudiese enseñar a los niños y a las niñas.

La lectura del documento, lleno de condiciones impuestas por las administración, recoge cláusulas tan sorprendentes como “no andar en compañía de hombres”, “no pasearse por heladerías del centro de la ciudad”, “no teñirse el pelo”, “mantener limpia el aula”, “no usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos”, “no usar polvos faciales”...y un sinnúmero de condiciones que resaltan tras los cambios vividos en las últimas décadas. Y es que la enseñanza ha estado durante largo tiempo vinculada y condicionada por la moral mayoritaria e impuesta por los sucesivos poderes.

Las concepciones educativas vinculadas al poder político y religioso son una constante en la historia contemporánea de España. En la recreación en el interior del Museo de las diferentes aulas cuelgan fotos del anterior Jefe del Estado acompañado de numerosa iconografía religiosa. Y retrocediendo años atrás, en concreto al periodo de la II República, cuando al menos en el plano teórico la instrucción pública era prioridad nacional, los manuales que se muestran en el Museo de Trives acreditan también un sesgo ideológico importante en la formación que recibían los alumnos y alumnas. Incluso en materias como el cálculo y las matemáticas hay manuales en las

que reza la leyenda “Cartilla aritmética antifascista” o manuales de lo que hoy se llama “Educación para la Ciudadanía” y entonces “Manual del niño republicano”, lo que inmediatamente lleva a pensar cómo se definiría el que quisiera llegar a ser simplemente “ciudadano”.



**Autor de la fotografía: Luis Álvarez**

La gran variedad de objetos atesorados en Trives permite ver como las materias troncales: Lengua, Matemáticas, Geografía e Historia ocupaban gran parte del tiempo lectivo. A pesar de las coincidencias en cuanto a los temas hay diferencias visibles en cuanto a las formas y a la apariencia de los libros de texto. De hecho las personas mayores que evocan su infancia al visitar el Museo son los que introducen normalidad a la hora de cotejar los textos que pueden consultarse. Por el contrario los niños muestran su extrañeza ante la presentación que sus padres o acompañantes les hacen. La lectura de alguno de los párrafos también revela una solemnidad a la que a día de hoy los más pequeños no están acostumbrados y evidencia la riqueza de vocabulario, a veces extemporánea que debían manejar los escolares.

Todas las aulas del Museo de la Infancia de Trives están cubiertas con carteles con pictogramas que servían para inculcar desde la más tierna infancia conceptos como el de la URBANIDAD o las virtudes con las que se presupone debían de salir todos los graduados en los diferentes niveles educativos de la época.

Además el nivel de detalle en algunos de las vitrinas permite observar la evolución en los materiales que los niños y las niñas utilizaban para escribir. Una amplia colección de plumas de dis-

tinto grosor están colocadas en las vitrinas junto a las muestras en papel del trazo que dejaban al ser utilizadas. También hay recambios y botes de tinta líquida como parte de la munición necesaria para emprender con éxito cualquier tarea escolar.

Y con la finalidad única de recordar lo que fue y no debe ser o sencillamente lo que era norma acostumbrada de otro tiempo, el Museo de la Infancia de Trives, conserva un espacio para la llamada educación segregadora. En una de las esquinas del recinto se pueden ver las revistas y útiles de labor que las chicas utilizaban para coser, bordar, calcetar o cortar telas. Al fin y al cabo como decían las frases hechas “todo lo necesario para ser una mujer de su casa” y de otro tiempo ya superado.

En las antiguas Escuelas Cristianas o Colegio de Santa Leonor también hay espacios interactivos. Nada impide a los más pequeños comprobar cómo eran los pupitres de entonces y experimentar la sensación de estar sentados por parejas.

Y como en toda escuela hay lugar para el recreo. El Museo de la Infancia atesora una buena muestra de los juguetes de fabricación artesanal (pelotas, peonzas, tirachinas) que utilizaban los niños para evadirse, mientras que las niñas agudizaban el ingenio para darles distintas utilidades a la cuerda o vestían muñecas de papel con coloridos vestidos tras recortarlos de un armario imaginario.



**Autor de la fotografía: Luis Álvarez**

El abundante material escolar, junto a otros documentos (periódicos, carteles publicitarios), dotan del material necesario e imprescindible al Museo de la Infancia de Trives para tener la perspectiva histórica necesaria para comprender y acercarse a los diferentes sistemas educativos que

estuvieron vigentes en España. Además el Museo proporciona la oportunidad a los profesionales de revisar críticamente el pasado para enfrentar decisivamente el futuro. stálgico. Y es que los colegios no deben derivar en museos clásicos porque la finalidad de cualquier institución educativa no es la de conformar o recrear espacios para el recuerdo sino la de hacer un ejercicio continuo de presente y convertir la educación en un instrumento útil para el servicio de la sociedad. No obstante la realidad se impone y las propias dinámicas sociales propician que la renovación necesaria motivada por los cambios deriven en nuevas realidades que sobrepasan hechos y momentos determinados.

La realidad de Trives, como la de muchos pueblos y ciudades gallegas y españolas, es muy diferente a la de hace años. Y en el universo particular de este municipio situado en la cumbre de las montañas gallegas nada es como fue y “cualquier tiempo pasado no fue necesariamente mejor”. Esta consideración no lleva necesariamente una carga revisionista sino por el contrario es fruto del análisis del pasado y de la historia. Y es que hoy la realidad académica y escolar de Pobra de Trives pasa por tres centros educativos públicos que posibilitan que todos las niñas y niños del núcleo urbano y de la parroquias acudan al colegio y reciban la enseñanza en condiciones de igualdad.

La normalización de la igualdad no siempre fue una realidad sino es fruto de un proceso, y aunque los mayores del lugar recuerdan la eterna figura de los frailes y los maestros en la villa, hoy testimonian que las cosas son diferentes. Un testigo curioso, crítico e irreverente de todo este proceso igualitario ha sido el maestro Don Julio Vázquez. Y precisamente él, por su condición de maestro, y por hacer de la enseñanza su segunda naturaleza, ha sido el que ha promovido en Pobra de Trives un Museo de la Infancia, un lugar para explorar y comprender el proceso educativo en los más pequeños y para descifrar las claves que han determinado la evolución en el pensamiento ciudadano que ha permitido conformar una sociedad libre, plural y democrática.

Sin el ánimo de cerrar ningún capítulo de la historia de manera precipitada sino con una finalidad divulgativa, a la par que crítica, el viejo edificio de las Escuelas Cristianas se ha reconvertido en un museo naciente y vivo cargado de materiales que permiten superar cualquier coordenada temporal para comprobar por qué hemos llegado hasta aquí.

Resulta curiosos comprobar como a un mismo hecho se le dan diferentes interpretaciones. El legado del hacendado Eumenio Ancochea supuso el primer eslabón de la generosidad necesaria para crear el museo. Los sucesivos gestos fueron protagonizados por los ciudadanos de Trives deseosos por proteger, cuidar y actualizar su memoria y el empujón final fue el del maestro Julio Vázquez. Y es que la pasión del maestro por la enseñanza como instrumento para la transformación de la sociedad motivó que la investigación sobre los diferentes sistemas educativos se convirtiesen en uno de los motores de su vida.

Y esa búsqueda constante a través de los testimonios y los objetos desembocó en un conocimiento acumulado sobre la historia de la educación en España y en la formación de una colección de objetos, manuales, útiles, documentos y legajos que permiten reconstruir la historia de la enseñanza en España en los últimos 100 años.

Todos estos “tesoros” están expuestos en el Museo de la Infancia. Al atravesar la puerta del colegio invade la sensación de “hacer el ingreso” en otro tiempo. La disposición de las piezas y las

recreaciones de las aulas permiten ubicar la memoria de cada uno de los visitantes en un espacio físico y temporal determinado plagado de recuerdos y vivencias personales.



**Autor de la fotografía: Luis Álvarez**

Una de las referencias temporales más antiguas del museo tiene que ver con el llamado “contrato de maestras”. Se trata de un documento fechado en el año 1923 en el que se estipulan las cláusulas contractuales que unen a una “señorita” y al Estado para que la ciudadana pudiese enseñar a los niños y a las niñas.

La lectura del documento, lleno de condiciones impuestas por las administración, recoge cláusulas tan sorprendentes como “no andar en compañía de hombres”, “no pasearse por heladerías del centro de la ciudad”, “no teñirse el pelo”, “mantener limpia el aula”, “no usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos”, “no usar polvos faciales”...y un sinnúmero de condiciones que resaltan tras los cambios vividos en las últimas décadas. Y es que la enseñanza ha estado durante largo tiempo vinculada y condicionada por la moral mayoritaria e impuesta por los sucesivos poderes.

Las concepciones educativas vinculadas al poder político y religioso son una constante en la historia contemporánea de España. En la recreación en el interior del Museo de las diferentes aulas cuelgan fotos del anterior Jefe del Estado acompañado de numerosa iconografía religiosa. Y retrocediendo años atrás, en concreto al periodo de la II República, cuando al menos en el plano teórico la instrucción pública era prioridad nacional, los manuales que se muestran en el Museo de Trives acreditan también un sesgo ideológico importante en la formación que recibían los alumnos y alumnas. Incluso en materias como el cálculo y las matemáticas hay manuales en las que reza la leyenda “Cartilla aritmética antifascista” o manuales de lo que hoy se llama “Educa-

ción para la Ciudadanía” y entonces “Manual del niño republicano”, lo que inmediatamente lleva a pensar cómo se definiría el que quisiera llegar a ser simplemente “ciudadano”.

La gran variedad de objetos atesorados en Trives permite ver como las materias troncales: Lengua, Matemáticas, Geografía e Historia ocupaban gran parte del tiempo lectivo. A pesar de las coincidencias en cuanto a los temas hay diferencias visibles en cuanto a las formas y a la apariencia de los libros de texto. De hecho las personas mayores que evocan su infancia al visitar el Museo son los que introducen normalidad a la hora de cotejar los textos que pueden consultarse. Por el contrario los niños muestran su extrañeza ante la presentación que sus padres o acompañantes les hacen. La lectura de alguno de los párrafos también revela una solemnidad a la que a día de hoy los más pequeños no están acostumbrados y evidencia la riqueza de vocabulario, a veces extemporánea que debían manejar los escolares.

Todas las aulas del Museo de la Infancia de Trives están cubiertas con carteles con pictogramas que servían para inculcar desde la más tierna infancia conceptos como el de la URBANIDAD o las virtudes con las que se presupone debían de salir todos los graduados en los diferentes niveles educativos de la época.

Además el nivel de detalle en algunos de las vitrinas permite observar la evolución en los materiales que los niños y las niñas utilizaban para escribir. Una amplia colección de plumas de distinto grosor están colocadas en las vitrinas junto a las muestras en papel del trazo que dejaban al ser utilizadas. También hay recambios y botes de tinta líquida como parte de la munición necesaria para emprender con éxito cualquier tarea escolar.

Y con la finalidad única de recordar lo que fue y no debe ser o sencillamente lo que era norma acostumbrada de otro tiempo, el Museo de la Infancia de Trives, conserva un espacio para la llamada educación segregadora. En una de las esquinas del recinto se pueden ver las revistas y útiles de labor que las chicas utilizaban para coser, bordar, calcetar o cortar telas. Al fin y al cabo como decían las frases hechas “todo lo necesario para ser una mujer de su casa” y de otro tiempo ya superado.

En las antiguas Escuelas Cristianas o Colegio de Santa Leonor también hay espacios interactivos. Nada impide a los más pequeños comprobar cómo eran los pupitres de entonces y experimentar la sensación de estar sentados por parejas.

Y como en toda escuela hay lugar para el recreo. El Museo de la Infancia atesora una buena muestra de los juguetes de fabricación artesanal (pelotas, peonzas, tirachinas) que utilizaban los niños para evadirse, mientras que las niñas agudizaban el ingenio para darles distintas utilidades a la cuerda o vestían muñecas de papel con coloridos vestidos tras recortarlos de un armario imaginario.

El abundante material escolar, junto a otros documentos (periódicos, carteles publicitarios), dotan del material necesario e imprescindible al Museo de la Infancia de Trives para tener la perspectiva histórica necesaria para comprender y acercarse a los diferentes sistemas educativos que estuvieron vigentes en España. Además el Museo proporciona la oportunidad a los profesionales de revisar críticamente el pasado para enfrentar decisivamente el futuro.

## El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: un espacio para compartir historias

**María José Rebollo Espinosa**  
Universidad de Sevilla

Gracias a la convocatoria de 2013 del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla para la elaboración de Vídeos Didácticos, se ha editado el vídeo titulado *El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: un espacio para compartir historias*<sup>1</sup>. Su guión y dirección ha corrido a cargo de Pablo Álvarez Domínguez, Marina Núñez Gil y María José Rebollo Espinosa. Y puede consultarse en el siguiente enlace: <http://tv.us.es/el-museo-pedagogico-de-la-facultad-de-ciencias-de-la-educacion-de-la-universidad-de-sevilla-un-espacio-para-compartir-historias/>



El Museo está concebido como un lugar para dar cobijo a las historias escolares de la infancia del ayer y, fundamentalmente, para despertar la imaginación histórica y para revivir la memoria escolar de cada cuál a través de los vestigios que han quedado impresos en su mente, en sus sentidos y en sus emociones. Y ese es también el espíritu que sirvió de urdimbre al guión del vídeo: dar a conocer la existencia de este espacio que abrió sus puertas en octubre de 2012 (ubicado en el edificio de la Facultad, c/Pirotecnia, s/n, 2ª planta), y, en especial, invitar a participar a todo tipo de público en sus actividades y en sus fines, porque, como sugiere simbólicamente su logo y bien interpretan quienes lo visitan, el Museo es una llave para entrar en el pasado de nuestra educación, o una lupa para aumentar nuestra visión de una realidad que ya pasó, pero nos ha dejado una huella que debemos cuidar, conservar y mimar, si no queremos perder un trocito fundamental de nuestra memoria personal y colectiva.

A lo largo del vídeo se explica cuáles son las funciones reglamentarias del Museo, relacionadas con tres ámbitos: el legado patrimonial educativo, la investigación y la docencia. Y a continua-

---

<sup>1</sup> La revista publicó con anterioridad un artículo sobre esta experiencia museística. Véase Álvarez Domínguez, Pablo, Núñez Gil, Marina y Rebollo Espinosa, María José (2012): Viaje hacia una realidad inacabada: El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. En *Cabás. Revista Digital sobre el PHE*, n.º 8, pp. 157-176. Puede leerse en PDF en: <http://revista.muesca.es/index.php/centrosphe8bis>

ción se inscribe la iniciativa sevillana en el mapa museístico que progresivamente se ha ido consolidando en toda la geografía española, haciéndose mención explícita a la mayoría de sus “hermanos mayores”.

Se describe con detalle, a modo de recorrido virtual, el espacio expositivo real: la recreación de un aula de postguerra como protagonista, más un conjunto de vitrinas con materiales organizados por áreas de conocimiento y una completa muestra de manuales escolares, algunos de especial interés por su originalidad o antigüedad. Todo recogido en un lugar pequeño en metros, pero nacido de grandes ilusiones y voluntades y, además, con enormes posibilidades de uso, que van mucho más allá de la peligrosa imagen que ha venido asociando a los museos con almacenes de trastos viejos.

Se resalta igualmente la importancia que en él se da a la recuperación del patrimonio inmaterial de la educación, canciones, juegos, relatos, narraciones orales, que nos ayudan a reconstruir los procesos de conformación de los valores, ideologías, creencias y bienes culturales aprendidos y transmitidos por las generaciones adultas.

Con todo, quizá la vertiente que más se quiere subrayar, puesto que es lo que realmente le da vida, son sus potencialidades didácticas -de las que asimismo se ofrecen múltiples ejemplos en el vídeo-, actividades que pueden ser aprovechadas por todo tipo de público, contribuyendo de ese modo a la docencia en Historia de la Educación desde perspectivas novedosas y creativas, tendentes a la construcción del conocimiento y a la investigación en esta disciplina científica.

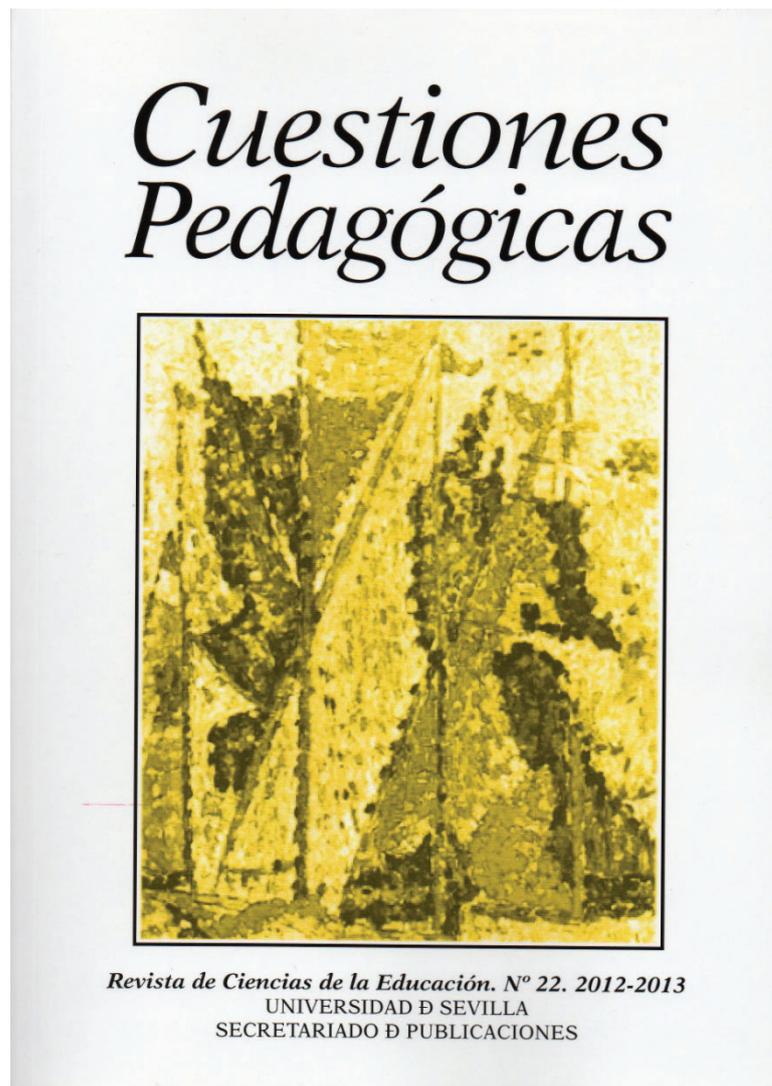
Pero, como se recuerda para acabar, el verdadero sentido de este Museo pedagógico en una Facultad de Educación, se encuentra ligado al desarrollo de un programa de difusión del patrimonio educativo a la comunidad, por lo que se pone un especial empeño en acercarlo a la sociedad, con el objetivo de cubrir la necesidad de sensibilizar a la ciudadanía para que se convierta en agente protector, conservador y difusor del patrimonio escolar, rescatando toda huella que nos ayude a reconstruir, en diálogo permanente y crítico con los objetos, la memoria de la educación.

En definitiva, el vídeo reseñado es un buen documento para asomarnos a un Museo que, tal como concluye la sinopsis de la carátula, “crece día a día, al compás de la ilusión que depositamos en el proyecto y gracias también a las donaciones de fondos, cada vez más frecuentes, síntoma de que las personas que lo conocen acaban implicándose y dejando en él parte de sus recuerdos y experiencias escolares, en espera de que otros las disfruten y aprendan de ellas, porque el Museo es ... un espacio para compartir historias”.

## **Cuestiones Pedagógicas** monográfico a la cultura escolar y al patrimonio histórico educativo

---

**Enrique Alastor García Cheikh-Lahlou**  
Universidad de Sevilla



La revista *Cuestiones Pedagógicas* dedica su último número monográfico a la cultura escolar y al patrimonio histórico educativo con sendos artículos –siete concretamente- de reconocidos investigadores tanto nacionales como internacionales que dan debida cuenta del peso y trascendencia que la temática está cobrando en los últimos años.

De este surgimiento e interés en el estudio sobre el patrimonio escolar habla el Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Valencia Ramón López Martín en su artículo *Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. Un balance a propó-*

*sito de la emergente importancia del patrimonio escolar* donde además reflexiona sobre las relaciones entre la Historia de la Escuela y la cultura de la escuela. Este impulso, favorecido en parte gracias al nuevo enfoque que los historiadores han adoptado y que conocemos como cultura escolar o culturas de la escuela, se acerca a los procesos internos y a lo micro en contraposición a la aproximación a las estructuras y a los procesos externos.

Manuel Reyes Santana, Profesor Titular de la Universidad de Huelva, quien es además Director del Museo Pedagógico de la misma universidad propone en *El patrimonio educativo y la interpretación crítica de la escolaridad* construir una metodología para la difusión del patrimonio histórico escolar con un claro matiz socio-crítico. Se trata por tanto de un modelo participativo, crítico e interpretativo que busca poner de relieve la importancia del patrimonio educativo en el ámbito de los museos pedagógicos.

Desde Portugal, y más concretamente desde el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa, María Joao Mogarro en *Patrimonio de la Escuela y modelos de Cultura Escolar en la Historia de la Educación Portuguesa* comienza haciendo una retrospectiva internacional sobre el patrimonio educativo desde finales del siglo XX hasta principios del XXI para continuar seguidamente con la descripción de los itinerarios y proyectos para la conservación, puesta en valor y difusión del patrimonio educativo y de la cultura escolar en Portugal. En el interesante artículo se presentan las líneas de trabajo de un proyecto en desarrollo; el análisis, la selección, el inventariado y estudio de objetos materiales educativos, etc. y cuyos resultados –elemento esencial- ya comienzan a aparecer; un monográfico con textos de los distintos investigadores que forman parte del proyecto y el *Museu Virtual da Educação* (MuVE).

De relatarnos el proceso de nacimiento del Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) se encarga Emilio Castro Fustes, su Director, quien también nos describe algunas de las tareas expositivas y didácticas que se han llevado a cabo en el mismo. Complementando sus palabras podemos ver asimismo en *La memoria de la escuela como recurso educativo. El caso del Museo Pedagógico de Galicia -MUPEGA-* una importante selección de fotografías que dan fe de todo lo allí acontecido hasta el momento.

*Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico-educativa más participativa y la investigación en red* es el título que firman Pablo Álvarez Domínguez y Andrés Payà Rico de las universidades de Sevilla y Valencia respectivamente y donde tratan el interés que poco a poco está surgiendo en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de las personas que se dedican al estudio de la historia de la educación y del patrimonio histórico educativo. Reflexionan sobre la cantidad de posibilidades que éstas ofrecen al campo de estudio, exponen la necesidad de elaborar una didáctica del patrimonio histórico educativo y la de que se favorezca su avance a través de una serie de buenas prácticas y propuestas pedagógicas. Por último concluyen su trabajo con algunas experiencias incipientes y perspectivas futuras.

José Antonio Caride Gómez de la Universidad de Santiago de Compostela y Héctor Pose Porto de la Universidad de la Coruña firman *Los Museos como Pedagogía Social o la necesidad de cambiar la mirada cívica y cultural* en el que reivindican la importancia de los museos que se alejan del rol tradicional de los mismos; mecanismos de selección, distinción y discriminación sociocultural. Es a través de la Pedagogía Social y de su amplitud de perspectivas tanto cívicas como culturales con la que se ha de contribuir a dotar de nuevas perspectivas a la educación cultural de los ciudadanos tanto en los procesos de socialización y participación como en la autoestima y en la creatividad colectiva y en la equidad y la cohesión social. Como defienden los autores, los museos educan dentro y fuera de sus muros.

Concluye la temática del monográfico Darlene E. Clover de la Universidad de Victoria en Canadá con el texto *Educación de personas adultas en museos públicos y galerías de arte: una exploración de campo* traducido por Cristóbal Torres Fernández, becario del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla y revisado por Pablo Álvarez Domínguez del mismo centro. En la obra se describe cómo se analiza la educación de personas adultas tanto en museos públicos como en galerías de arte y se resalta la confusión que en ésta existe entre los términos educación y aprendizaje. Destaca que pese a que en algunos casos siguen siendo lugares privilegiados, son sin embargo lugares disputados donde se lucha por educar por un mundo mejor, lo que los convierte en sitios legítimos y poderosos para la educación de las personas adultas.

En el apartado *Miscelánea* del volumen podemos encontrar diez excelentes artículos de muy diversa procedencia y temática que dan fe de la riqueza y heterogeneidad de la revista; abre el apartado *La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad profesional del profesorado: Reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha Nussbaum* de Virginia Guichot Reina del Departamento Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. En él se encarga de analizar las competencias necesarias que el profesorado deberá tener ya que son los encargados de formar a la nueva ciudadanía que tendrá que superar los retos sociopolíticos contemporáneos y construir una democracia más participativa y justa. Por otra parte, Juan Luís Rubio Mayoral, Profesor Titular del mismo departamento, examina la estructura docente de la universidad española entre 1943 y 1970 con el fin de arrojar luz sobre los condicionantes que se dieron durante la reconstrucción de la universidad española de la posguerra y que determinaron el desarrollo de la ciencia y la cultura posterior en el sugestivo trabajo *Modelos docentes para el nuevo régimen. Estudio normativo desde la política de la Universidad Española (1943-1970)*.

En *Notas sobre la trayectoria universitaria y social del Catedrático de Historia del Arte Felipe María Garín Ortiz de Taranco*, Yolanda Blasco Gil de la Universidad de Valencia, María Fernanda Peset Mancebo y Antonia Ferrer Sapena, ambas de la Universidad Politécnica de Valencia, refieren la trayectoria tanto universitaria como social del destacado Catedrático de Historia del Arte Felipe María Garín Ortiz de Taranco valorando también todas sus contribuciones a la sociedad.

*El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar* es el siguiente artículo de la revista firmado por Antonio Bernal Guerrero y Macarena Donoso González, procedentes de la Universidad de Sevilla. Encontramos aquí un importante trabajo sobre el malestar docente y los principales factores que lo causan. Como posible alternativa al problema planteado nos hablan del *work engagement*, es decir, compromiso o ajuste con el trabajo, y que representa el estado de quien trabaja, como alguien muy implicado en lo que hace, lleno de energía y cuyo tiempo pasa rápidamente.

Stefano Salmeri, de la Universidad Kore de Enna, en Italia, suscribe *Pensamiento y educación. Entre la diferencia y la marginalidad* traducido por Alessandra Zizza de la Universidad de Ferrara y por Patricia Delgado Granados de la Universidad de Sevilla. Revisado y adaptado por Pablo Álvarez Domínguez, en el texto se defiende una verdadera integración en la que también participen los marginados y los diferentes convirtiéndose en protagonistas de su propio aprendizaje, participando conscientemente gracias a la práctica democrática de la educación.

El cambio acelerado que está experimentando nuestra sociedad y los desafíos que éstos generan no pueden obviarse desde la Universidad y mucho menos cuando han venido a coincidir con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior, el boom de las redes sociales y la irrupción

en las aulas de la llamada Generación Google. En *La web 2.0 en el proceso de enseñanza aprendizaje: una experiencia de innovación docente universitaria* plantean Marcela Iglesias Onofrio de la Universidad de Cádiz y Daniel Rodrigo Cano de la Universidad de Huelva las posibilidades de usar en el aula las redes sociales como herramientas útiles que incentiven y potencien el intercambio de información y la construcción colaborativa del conocimiento. Ellos mismos implementan esta metodología usando YouTube y Twitter y la comparten en el presente trabajo.

*Mundialización y nuevas emergencias educativas*, escrito por Anita Gramigna de la Universidad de Ferrara y revisado por Pablo Álvarez Domínguez, plantea el problema de las emergencias educativas y la cuestión de las nuevas fronteras de la educación que con aproximaciones sistémicas, contextuales, complejas y globales desentrañan el presente y afrontan sus incertidumbres evitando cualquier certeza y simplificación.

La psicóloga experta en género y educación Esther Ros García nos introduce en los cuentos educativos en *El cuento infantil como herramienta socializadora de género*. Presenta un exhaustivo estudio sobre la transmisión de los estereotipos de género en el cuento, en sí mismo educativo, y que orienta la manera de integrarse en la comunidad humana. Es a través del cual que se irá interiorizando lo que es o debe ser un hombre y una mujer, las actividades y ocupaciones de cada cual en función de la cultura a la que pertenezca y qué es lo que dirige sus intereses.

Rocío Valderrama Hernández de la Universidad de Sevilla, en el marco del proyecto de investigación que presenta en *Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía* defiende que el cuidado a la infancia y la juventud tiene que concebirse como un derecho asumido por la colectividad para potenciar su autonomía y bienestar y que esto no sería posible sin canales institucionalizados y reconocidos donde pueda participar dicho colectivo.

El último de los artículos, denominado *Características de la mediación escolar en España. Estudio comparado entre comunidades autónomas* de la profesora de la Universidad de Valencia María Isabel Viana Orta, presenta un estudio comparativo de todas las Comunidades Autónomas Españolas. Parten de la hipótesis de que todas las comunidades que han incluido la mediación en las normas de convivencia escolar han recogido de forma expresa las cuatro características básicas de la misma, a saber; voluntariedad, imparcialidad, confidencialidad y carácter personalísimo. Los resultados, una vez analizaron todas las normas vigentes reguladoras de la convivencia escolar, fueron que al menos en un tercio de los casos no ocurría así.

Cierra el volumen monográfico un apartado denominado *Documentación e Información* con el artículo de Rocío Valderrama Hernández sobre las *Actividades académicas y científicas del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla*. Se glosa la intensa y rica vida que ha tenido el departamento en el transcurso del curso 2012/2013 a través de los congresos, jornadas, simposios, ciclos de conferencias, encuentros, asignaturas de libre configuración impartidas, presencia en las titulaciones de Máster y Tesis Doctorales dirigidas.



