

Cabás

Diciembre 2013

Patrimonio Histórico-Educativo

**Las conferencias dominicales
en la Asociación para la
Enseñanza de la Mujer**

**Nuevos contextos de educación
y representación de la cultura
popular y de las minorías étnicas**

**Cuerpos abandonados y
rescatados**

**Aurora Gutiérrez Galante
Semblante de una maestra**

**La educación física en
los orfanatos del XIX**

**Enseñanza pública en Manresa
durante la II República y
efectos de la represión franquista**

**Renovación pedagógica y
propuesta universitaria**

El origen del aula Mentor

**Escuela Graduada
de Niñas Macarena**

**El Museo de la Educación de
la Universidad de La Laguna**



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

**Museo escuela del CEP Las Palmas
de Gran Canaria**

Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela

Cabás n.º 10

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

@ 2013

Tabla de contenido

Editorial

José Miguel Saiz Gómez y Pablo Álvarez Domínguez El patrimonio histórico educativo como objeto de estudio: Diez números de la revista <i>Cabás</i>	1
--	---

Te recordamos, Julio (carta abierta a Julio Ruiz Berrio, un amigo que nos dejó)

Juan González Ruiz	5
--------------------------	---

Artículos

Xavier Torrebadella-Flix Cuerpos abandonados y rescatados. La educación física en los orfanatos españoles del siglo XIX	11
---	----

Cristina Yanes Cabrera Nuevos contextos de educación y representación de la cultura popular y de las minorías étnicas: Los museos y su función educadora	29
--	----

Joan M. Serra Sala Evolución de la enseñanza pública en Manresa durante la Segunda República y efectos de la represión franquista sobre el profesorado	43
--	----

Carmen Fernández Herráez y Joaquín González Gigosos El origen del aula Mentor	66
---	----

Manuel Gallego Pareja La Segunda Enseñanza de las niñas en Castro Urdiales a mitad del siglo XIX	79
--	----

Juana García Romero Las conferencias dominicales en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer	102
---	-----

Pedro Arce Díez Aurora Gutiérrez Galante: Semblante de una maestra a su paso por La Albericia (Cantabria), en el centenario de su nacimiento (1913-2013)	109
--	-----

Experiencias

- Sara Ramos Zamora y Francisco Javier Pericacho Gómez
Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria: una propuesta metodológica 143

Foto con Historia

- Luís Medina Ramírez
Escuela Graduada de Niñas Macarena. Sevilla 169

Centros PHE

- Antonio S. Almeida Aguiar y M.^a del Carmen Ruano Rodríguez
Una mirada retrospectiva desde el museo escuela del CEP Las Palmas de Gran Canaria
..... 173

- Ana Vega Navarro, Luis Feliciano García, J. Diego Santos Vega y Victoria Cruz Núñez
El Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna: recordar el pasado para valorar el presente 185

Reseñas bibliográficas

- Emilio Castro Fustes y Antonio Cepeda Fandiño (textos) y Beatriz Seco González (fotografías), *A pedagogía intuitiva. As láminas educativas* 197
- Pedro García Gómez, *Escuelas de Rasines. 225 años de historia* 202
- Patricia Delgado Granados, *Formación profesional, educación y trabajo: retrospectiva de las Universidades Laborales* 206

EDITORIAL

El patrimonio histórico educativo como objeto de estudio: Diez números de la revista Cabás

José Miguel Saiz Gómez
CRIEME

Pablo Álvarez Domínguez
Universidad de Sevilla

Ponía de manifiesto Benjamin Franklin que el camino hacia la riqueza depende principalmente del trabajo. Y, justamente, coincidiendo con la celebración de la publicación del décimo número de la *Revista Cabás. Patrimonio Histórico Educativo*, nos felicitamos y enriquecemos por y con el camino recorrido, fruto de la rica participación y trabajo de múltiples autores/as europeos y sudamericanos que han llevado a bien publicar los resultados de sus investigaciones, experiencias y reflexiones con nosotros. Tras cinco años de andadura, queremos pensar que *Cabás* se ha ido consolidando poco a poco, como un consistente medio de difusión de nuestro patrimonio histórico educativo. Y, todo ello, gracias a las aportaciones y esfuerzo que, de forma desinteresada, han realizado quienes han enriquecido su contenido con cada artículo o colaboración enviada.

En 2008, después de que el CRIEME ya tuviese apuntalada una línea de actividad de dinamización y difusión del patrimonio educativo, que se había forjado cuidadosamente durante los tres años anteriores, nos propusimos dar un paso más allá en el campo de la difusión utilizando las valiosas herramientas que las tecnologías de la información y comunicación ponían a nuestro alcance. En aquel momento, el centro ya había aplicado los instrumentos tecnológicos a muchas de sus actividades; ya se había creado la página Web del CRIEME, se realizó un cuento virtual para su utilización en las aulas con la pizarra interactiva, se habían fotografiado muchos objetos museísticos en tres dimensiones y se habían realizado varios blog (entre ellos, un blog de donantes que fue valorado de forma muy positiva por aquellos que contribuían con sus donaciones al centro). Así mismo, habíamos empezado la colección “Ecos desde el pupitre”, compuesta por una serie de vídeos digitales con objeto de grabar testimonios de interés y recreaciones de los quehaceres escolares.

Situados en ese período, nos planteamos la necesidad de establecer vías de comunicación interactivas y fluidas en donde el centro no cumpliera meramente un cometido centrado en la emisión del mensaje, sino que la intención era establecer un cauce de recepción de información, con objeto de que el CRIEME actuase como amplificador y difusor del conocimiento recibido. Con esta idea, queríamos enriquecer, tanto a la institución, como a todos aquellos que pudieran disfrutar de los contenidos recibidos. Así pues, el primer pensamiento que surgió al intentar plasmar el

objetivo propuesto, fue el de crear una revista digital que sirviera para divulgar el conocimiento patrimonial histórico educativo en forma de artículos y trabajos científicos, testimonios escolares, relatos y fotografías, experiencias didácticas relacionadas con el uso del patrimonio de la educación, etc. Indudablemente, la posibilidad de crear una revista digital nos ofrecía -con inversión material mínima-, una expansión ilimitada dentro de la red. Así, pretendimos diseñar en su planteamiento inicial, una publicación que sirviera para la divulgación y, a su vez, para el registro de todo aquello que estuviera más o menos relacionado con el patrimonio histórico educativo y memoria de la institución escolar. La primera concepción de la revista hemos de situarla en un ámbito regional y, esencialmente, con una vocación divulgativa y participativa. No obstante, en sucesivas reuniones con los compañeros, Ana Chacón y José Antonio González, la orientación de la publicación va girando hacia un proyecto más ambicioso que no tardaría en hacerse realidad. Nos referimos a una revista que, además de divulgativa, se convirtió en un instrumento hemerográfico serio, riguroso y académico, tanto en cuanto fue capaz de recoger el fruto y los resultados de diferentes investigaciones, ensayos y experiencias nacionales e internacionales, que tenían que ver con el estudio, difusión y recuperación del patrimonio histórico educativo. Fue en 2009 cuando iniciamos, no sin la cierta angustia del principiante, el primer número con esa propensión de revista de carácter científico, algo que se ha ido reflejando sucesivamente con las encadenadas indizaciones de la misma en múltiples bases de datos de reconocido prestigio como Dialnet, OEI, Rebiun, Dulcinea, todopatrimonio, Biblioteca Nacional de España, MIAR y, recientemente, Latindex. Aspecto éste al que se le ha venido prestando una importante atención desde el comité editorial de la revista, en aras de conseguir que Cabás llegue a convertirse en un referente, nacional e internacional, en lo que respecta a revistas especializadas en patrimonio histórico educativo, su conservación y estudio.

Cabe señalar la expansión y difusión de la revista en estos últimos tiempos. En un estudio realizado durante los meses de Junio, Julio y Agosto, a través de Google Analytics, podemos apuntar que la revista la visitaron un total de 12000 personas, aproximadamente. Extrapolando los datos a nivel anual, podríamos estimar que la página Web de Cabás puede llegar a alcanzar entre 40000 y 50000 visitas anuales. De los visitantes que consultaron la revista en el periodo de verano, uno de los menos concurridos, podemos destacar que unas 1200 personas volvieron a consultar la publicación de forma repetida en varias ocasiones. Y, en esta línea, no podemos dejar de resaltar la importante afluencia de entradas desde Sudamérica, tal y como se pone de manifiesto en la siguiente tabla:

País/territorio	Visitas	% Vi- sitas
1. España	3.412	25,42%
2. México	2.855	21,27%
3. Argentina	1.285	9,58%
4. Colombia	1.086	8,09%
5. Venezuela	797	5,94%
6. Perú	704	5,25%
7. Ecuador	456	3,40%
8. Uruguay	426	3,17%
9. Guatemala	415	3,09%
10. Chile	391	2,91%

Tabla 1: Visitas a la Web de la Revista Cabás. Patrimonio Histórico Educativo. Datos del trimestre Junio-Julio-Agosto. Resultados según Google Analytics.

La Transferencia de Conocimiento es un proceso de interacción social orientado hacia la producción y circulación de conocimiento que genera externalidades de aprendizaje. En estos términos, la Transferencia del Conocimiento Patrimonial Histórico Educativo que viene desarrollando la comunidad científica en la actualidad, se presenta como uno de los retos fundamentales a los que la *Revista Digital Cabás. Patrimonio Histórico Educativo*, seguirá dando cordura a través de su apuesta y compromiso -serio y decidido-, por expandir, difundir y propagar la historia, memoria y patrimonio de la educación por todos los continentes. Y, en esta línea, precisamente, la beneficiada final del proceso de transferencia de este conocimiento, será la sociedad en general, posibilitando el desarrollo de una economía basada en el conocimiento, que garantizará a la vez el bienestar de la ciudadanía.

Y, aún cuando el balance que hacemos de la labor desarrollada por el equipo humano de Cabás, no deja de ser altamente positivo, consideramos imprescindible seguir esforzándonos por no caer en la autocomplacencia o en el error de darnos por satisfechos. El amplio y nutrido comité asesor nacional e internacional de la revista se presenta como garante de calidad y profesionalidad, en aras de conseguir que Cabás se convierta en un auténtico referente científico relacionado con el estudio, conservación y difusión del patrimonio de la educación.

Somos conscientes de que queda todavía mucho camino por recorrer para mejorar e incrementar el número de trabajos científicos que se encarguen de poner cimientos, luz y alma en el acontecer pedagógico del estudio y recuperación del patrimonio histórico educativo. Y, junto con la mencionada transferencia, la internacionalización de los estudios y trabajos vinculados al pasado de la escuela como patrimonio social y cultural, seguirá siendo otro de los desafíos a los que seguiremos haciendo frente desde Cabás. Queremos creer que la apertura de la revista a nuevos y diferentes investigadores/as extranjeros/as nos ayudará a cristalizar ignorados avances de la investigación histórico educativa en lo que respecta particularmente al estudio y recuperación del patrimonio y memoria de la educación. En estos momentos, aprovechando que sale a la luz el número 10 de la *Revista Cabás. Patrimonio Histórico Educativo*, procede cerrar esta editorial felicitando y agradeciendo a tantos/as investigadores/as españoles/as y extranjeros/as de reconocidas trayectorias personales y profesionales, que han llevado a bien contribuir en la labor divulgar, transferir e internacionalizar el estudio del patrimonio histórico educativo a través de nuestras páginas. Largo será el camino; pero, a buen seguro, reconfortante la meta. Por el momento, queremos intuir que vamos en buena dirección.

Te recordamos Julio **(Carta abierta a Julio Ruiz Berrio, un amigo que nos dejó)**

Juan González Ruiz

El pasado 9 de octubre falleció Julio Ruiz Berrio, catedrático de Historia de la Educación. Recordamos aquí la especial relación que mantuvo con nuestro centro, que, además de resultar para nosotros extraordinariamente valiosa, ejemplifica su generosidad sin límites y la ayuda que siempre estaba dispuesto a prestar a quien tuviera algún interés o emprendiera la más insignificante iniciativa en el ámbito de la historia de la educación escolar.

En Polanco recordamos con emoción, amigo Julio, tu obra y tu persona.

La impronta de lo que hiciste siempre estará presente en quienes trabajamos por la educación historiando las realidades escolares y las teorías pedagógicas. Y la memoria de tu persona permanecerá viva no solo en cuantos aprendimos tantas cosas leyendo tus escritos o escuchando tus intervenciones en la cátedra o en los foros, sino, sobre todo, en quienes tratamos de cerca tu animosa humanidad, tu humilde sabiduría, tu sensibilidad, tu personalidad desprendida, tu cortés gentileza.

Desde la academia habrá de hacerse el rico inventario de tus copiosas contribuciones científicas a la Pedagogía y a la Historia. Pero desde el CRIEME, el Museo Escolar de Cantabria en Polanco, queremos aportar a la memoria pública de tu persona el recuerdo de la destacada atención que nos prestaste desde el primer momento de nuestra azarosa andadura como institución dedicada al patrimonio histórico escolar. Tu apoyo, tu consejo, tu presencia no por discreta menos constante, nos sirvió de mucho para la consolidación de nuestro proyecto, para su conducción acertada, para el reconocimiento y la difusión de nuestros trabajos. Ahora, al dolor por tu pérdida se une la pesadumbre de pensar que no supimos responder a algunas de tus expectativas, y que no llegamos a expresarte el enorme agradecimiento que sentíamos hacia tu obra y tu persona.

Por eso queremos hacer un breve repaso a algunos momentos destacados de nuestra relación, hitos de un recuerdo imborrable, y no por particular y aun personal menos significativo de tu obra y de tu persona.



Mancor de la Vall (Mallorca) 4 de octubre de 2002. Asistentes al *Encuentro de Museos e Historiadores de la Educación*.

Nuestro primer contacto se produjo en Palma de Mallorca en el año 2002, tú en un momento álgido de tu carrera, mientras que quien esto escribe sólo contaba con el único bagaje, en el ámbito de la historia escolar, de haber sido comisario de una exposición en Santillana del Mar quince años atrás, *La Escuela de Ayer en Cantabria*, a la que habías asistido con curiosidad y devoción. En aquel *Encuentro de Museos e Historiadores de la Educación* organizado por el *Archivo y Museo de Educación de las Islas Baleares* en colaboración con la Universidad, acto prefundacional de la *Sociedad Española para el Estudio de Patrimonio Histórico Educativo*, cuando no tenía yo otra cosa real de la que dar cuenta sino unas buenas y un tanto desencantadas intenciones, me ofreciste un apoyo y unos ánimos providenciales para continuar en el empeño de dotar a Cantabria de una institución que recogiera, estudiara y difundiera su rico patrimonio histórico escolar.



Polanco 27 de junio de 2006. Primera visita institucional al *Museo Escolar de Cantabria*.

Y así, cuando unos años después pudimos inaugurar en Polanco nuestro *Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela*, la primera visita institucional que recibimos de allende los límites provinciales fue la tuya, con tu equipo casi al completo, Carmen, Myriam y Teresa, en unos soleados días del incipiente verano de 2006.

Casi un año justo después, tuvimos ocasión de devolveros la visita. En nuestro proyecto polanquino éramos conscientes de que teníamos mucho que aprender y mucho que ver, de modo que elaboramos un programa de viajes de estudios a los museos e instituciones españolas relacionadas con el patrimonio histórico escolar. Es así como en junio del año 2007 acudimos a Madrid y conocimos el santuario de nuestras devociones: el *Museo Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío*, de la Universidad Complutense, que tú custodiabas y dirigías con entusiasmo y mimo. Allí pudimos ver los testimonios del germinal *Museo Pedagógico Nacional* de 1882, los materiales con que trabajabais tú y tu animoso equipo, y alguna entrañable curiosidad como el retrato de Pestalozzi pintado por el también recientemente fallecido profesor José María Quintana Cabanas. Y allí se fortaleció una relación en la que confluían los cauces de la colaboración científica y de la amistad personal.



Madrid, Museo Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, de la Universidad Complutense 14 de junio de 2007. Devolución de visita.

Vino luego la consolidación de estas relaciones en distintos foros, como las Jornadas de la *SEPHE* de Berlanga de Duero, Huesca y Vic, en 2007, 2008 y 2010 respectivamente, o el Coloquio de la *SEDHE* en El Burgo de Osma un año después, poco antes de que falleciera nuestra compañera Ana.

Pero antes participaste en un encuentro muy especial que organizamos a finales de mayo de 2008 en Polanco, dirigido al colectivo de quienes históricamente habían venido desempeñando un papel importante en la cultura escolar de nuestro país y dentro del cual había desarrollado yo la etapa más importante de mi carrera profesional: el *Seminario para Inspectores de Educación sobre Patrimonio Histórico Escolar*. Allí dictaste una ponencia muy importante para la apertura de una vía de estudio del patrimonio educativo más allá de los relativamente estrechos límites del ámbito de la enseñanza elemental que venían siendo habituales hasta entonces: la de los históricos Institutos de Segunda Enseñanza, cuya evolución es muestra emblemática de la del sistema educativo español desde las décadas iniciales del siglo XIX. Y de este evento nos queda tu contribución al llamado *Manifiesto de Polanco*, verdadera ‘hoja de ruta’ para los inspectores en este ámbito de nuestras preocupaciones.



Polanco, 29 de mayo de 2008, participantes en el Seminario para Inspectores de Educación sobre Patrimonio Histórico Escolar.

De que así lo entendiste tuve enseguida una buena prueba, cuando me encargaste la redacción de uno de los capítulos de la obra colectiva *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (Madrid, Biblioteca Nueva 2010), precisamente el dedicado a *El papel de la Inspección en la recuperación del Patrimonio Histórico Escolar*. Te lo agradecí entonces, y vuelvo a darte las gracias ahora públicamente.

Nuestra revista digital *Cabás* se honró en su tercer número, el de junio de ese mismo 2010, con un artículo tuyo, bajo el título de *Hacia un museo virtual de educación diferente: el "Manuel Bartolomé Cossío"*, en el que dabas cuenta y justificación de una de tus obras más queridas. En la entradilla exponías con precisión sus objetivos, que nosotros compartíamos cabalmente en plenitud al menos de intenciones:

La finalidad de este ensayo de museo radica en el estudio, la investigación, la recuperación y la conservación del patrimonio histórico-educativo de España en la Edad Contemporánea, así como la difusión del mismo mediante la creación de un Museo virtual de etnografía escolar, que, en la era de las nuevas tecnologías y de la globalización, permita el acceso de todos los españoles y de todos los países a sus fondos.

He de traer aquí, aunque fuera algo que no llegó a trascender, otro motivo de reconocimiento hacia ti. Por circunstancias varias y lamentables, algunas conocidas por todos y otras de menor entidad, muy a nuestro pesar no pudimos satisfacer uno de tus deseos de esta época: hospedar

una de las Jornadas bianuales de la SEPHE en nuestro centro de Polanco. Procuraremos hacerlo en agradecimiento de tu interés, aunque haya que esperar mejores tiempos.

No nos juzgues pretenciosos por pensar que en la última obra que has publicado pudiera haber influido la existencia en Cantabria de nuestro centro y nuestra excelente relación contigo, pero es el caso que el recién aparecido libro *Vicios de la instrucción pública* (Madrid, Biblioteca Nueva 2013), editado por ti junto con otros textos de gran interés para el conocimiento de los primeros pasos de nuestro sistema educativo, recoge la obra de un ‘filósofo, educador y periodista’, Manuel Joseph Narganes de Posada, nacido en San Vicente de la Barquera, villa que formaba parte en 1809, junto con otras comarcas por ti muy queridas, de las llamadas ‘Asturias de Santillana’, y ahora de la antigua provincia de Santander y actual Cantabria.

Es seguro que te habría gustado presentar esta tu última obra en nuestro centro, al calor de la amistad y del paisanaje; pronto lo haremos en homenaje a tu obra y en memoria de tu persona.

Muchas gracias, recordado amigo Julio.

Juan González Ruiz

Santander y Polanco, noviembre de 2013.

Cuerpos abandonados y rescatados. La educación física en los orfanatos españoles del siglo XIX

Abandoned and rescued bodies. Physical education in Spanish orphanages during 19th century

Xavier Torreadella-Flix
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

La sociedad decimonónica española promovió la institucionalización asistencial de los niños expósitos. Los orfanatos se convirtieron en centros de formación en los que se desarrolló un currículo oculto con el objeto de proteger la infancia desamparada, pero también para el aprovechamiento biopolítico de una sociedad que para progresar necesitaba seres fuertes y dóciles. En estos centros de beneficencia se procuró una educación física a través de una gimnástica militarizada que trató de modelar una doctrina educativa ambigua y clasista al servicio de la sociedad dominante.

Palabras clave

Historia educación física, batallones escolares, orfanatos, niños expósitos, España siglo XIX.

Abstract

The 19th century Spanish society promoted the institutionalization of foundlings' assistance. The orphanages became training centres in which a hidden curriculum was developed not only with the objective to protect helpless children, but also to make a better biopolitical use of a society which, to be able to advance, needed strong and docile citizens. In these types of charitable institutions, they introduced physical education through militarized gymnastics which tried to model an ambiguous and classist educational doctrine at the service of a dominant society.

Keywords

History of Physical Education, school battalions, orphanages, foundlings, 19th century Spain.

1- Introducción

Como cita Vilanou (2001) “el cuerpo es el huésped silencioso de los signos de la cultura”, que históricamente siempre ha encontrado en la educación la acción de los grupos socialmente dominantes (p. 94). En la civilización occidental, la presión social sobre el cuerpo se ha articulado continuamente a través del control jerarquizado y normativizado que, ya de muy antiguo, las sociedades han cultivado pretendiendo retraer cierta desobediencia corporal y moral.

En España, el siglo XIX fue gradualmente testimonial de un proceso de institucionalización asistencial de los llamados niños expósitos. La protección a la infancia desamparada recibió una mayor mediación bajo las tesis del socialismo utópico y la beneficencia de una pujante burguesía liberal. Esta intervención sucedía mientras en Europa se configuraba una coyuntura higiénico-pedagógica y militar de expansión de los movimientos gimnásticos contemporáneos. En este espacio de actuación y ante una sucesión de teorías degeneracionistas, la educación física se posicionó como la solución para (re)generar y organizar una sociedad que se visionaba físicamente enfermiza y moralmente decadente (Corriente y Montero, 2011; Vigarello, 2005).

En este marco contextual, el presente trabajo tiene por objeto de estudio el analizar, desde el matiz de la historia social, el currículo oculto que proyectó la sociedad decimonónica española sobre la educación física infantil de los niños expósitos y asilados en los centros asistenciales.

La metodología ha partido de la localización de fuentes documentales primarias susceptibles al objeto de estudio, principalmente localizadas a través del *Repertorio bibliográfico inédito de la educación física y el deporte en España (1800-1939)* de Xavier Torrebadella (2011b). Algunos datos y noticias han sido proporcionados mediante la búsqueda por palabras clave en la hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional. El vaciado informativo de las obras seleccionadas ha permitido, primeramente, la (re)construcción interpretativa del contexto socio-histórico, que sumado al estudio de otras investigaciones –fuentes secundarias–, contribuyen a esbozar un discurso analítico. El texto sigue la narrativa cronológica de los sucesos y se refuerza con el apoyo crítico de otros estudios recientes.

2- Punto de partida para el marco teórico

En el siglo XVIII se desencadenó en Europa el ejercicio potestativo de los sectores médicos que vehicularon un corporativismo para fijar el condicionamiento de las decisiones políticas de Estado. Los médicos se sirvieron de sus conocimientos para subsanar los graves problemas higiénicos derivados del exceso de concentración humana en las poblaciones urbanas. Este intervencionismo higiénico-médico se amplió de la esfera familiar y privada a la esfera pública, instituyendo “bio-políticas” –formas de ejercer el poder sobre el cuerpo– en el ámbito educativo, militar, productivo y asistencial (Bolufer, 2000; Foucault, 2007; Varela, 1988; Vázquez, 2009). Como cita Vigarello (2006), este dominio profesional se edificó hacia el control político y moral del comportamiento social privado y público. En este constructo surgieron las tesis médicas –Fuller, Cheyne, Frank, Hoffmann, Hufeland, Stahl, Andry o Tissot– y pedagógicas –Locke, Rousseau,

Basedow, Salzmann o Pestalozzi–, que sustentaron las bases científicas del llamado “renacimiento de la educación física” del siglo XIX.

Sobre la educación infantil se centró una especial atención, que según Elschenbroich (1979) y Foucault (2012a), gravitó todo un proceso burgués de pedagogización del sexo. En este proceso intervino una estructurada pirámide de actores: padres, médicos, maestros, párrocos y, también, profesores de gimnástica. Originalmente, estos últimos surgieron como profesionales de la educación a partir de la coyuntura decimonónica del citado “renacimiento de la educación física”. Estos profesores se fraguaron fundamentalmente desde de las directrices técnicas y doctrinales de los métodos gimnásticos y de educación física desarrollados por Per Henric Ling (1776-1839) en Suecia, Johann C. F. Guts Muths (1759-1839) y Ludwig Jahn (1778-1852) en Alemania, Thomas Arnold (1795-1842) en Inglaterra, y Francisco Amorós (1770-1848) en España y Francia. Como trata Vigarello (2005), la gimnástica del siglo XIX asumió también el dominio de una función correctiva del cuerpo. Esta función tenía por objetivo enderezar y robustecer saludablemente el propio cuerpo y otorgarle una distinción social. La conformación de una postura corporal erguida, manifestaba una identidad saludable y de fortaleza; un aire de actitud militar, que buscaron también los dominios instructivos de la gimnástica decimonónica. Así se concretaba en la obra *Gymnastique* de Dally (1848), que trataba *De la régénération physique de l'espèce humaine par la gymnastique rationnelle*; un discurso empírico y populista que fue aceptado en toda Europa.

Como atiende Julia Varela (1988), en el siglo XVIII se cimentaron unas “técnicas disciplinadas” que utilizaron “el cuerpo como sujeto y blanco del poder”, que en el espacio educativo trataron de establecer una relación de utilidad y docilidad (p. 249). En este precepto, no cabe duda que la gimnástica actuó como un mecanismo de la “sociogenética” para moldear el proceso de “civilización” que trata Norbert Elias (2010). En España, esta tesis se fue gestando a partir del abolen- go de un influyente pensamiento ilustrado –Olavide, Campomanes, Jovellanos–, que planteó el aprovechamiento productivo del pueblo desvalido o indigente. Como trata Francisco Vázquez (2009), una de las primeras propuestas, pasaba por corregir y prevenir la degeneración social, interviniendo en el fomento de hospicios y casas de huérfanos y expósitos “único recurso para impedir los progresos del mal y, aún, para convertir en antídoto el veneno” (Romà, 1768, p. 35-36).

El desarrollo industrial del siglo XIX se plasmó en el asentamiento de una sociedad burguesa y clase media, que para garantizar y proteger su dominio cimentó su propio *status quo*. En un “civilizado” equilibrio entre costumbres puritanas y liberales se consensuaron las normas de un comportamiento clasista. En esta posición, los condicionamientos sociales que administraron las estructuras dominantes diseñaron un obsesionado control de la corporalidad y de la sexualidad (Elschenbroich, 1979; Foucault, 2012b; Vázquez y Seoane, 2004). Sin embargo, los sentimientos de vergüenza oscurecían muchos comportamientos que tenían ser reprochados moralmente por sus semejantes o superiores. Un ejemplo es el que cita Elias (2010) sobre la camisa de noche; ropa que solamente tenía por objeto esconder el cuerpo, incluso en la propia intimidad del hogar familiar.

La intervención socializadora sobre el llamado proceso de “civilización” es proyectada en una escala de jerarquías que empieza principalmente en el mundo infantil, con la utilización de mecanismos por parte del adulto, que tienen por objetivo fijar los límites al desenvolvimiento intelectual, moral y corporal (Elias, 2010). Sobre este discurso, cada vez queda más asumido, el conocimiento que la sociedad decimonónica desplegó sobre la infancia una “pedagogía negra”, construida a partir del autoritarismo y el severo control de técnicas de ejercer el miedo y el castigo (Miller, 1998). Las sentencias y juicios de culpabilidad estigmatizaron con el miedo al castigo a toda una sociedad. Unas costumbres socialmente pudorosas y temerosas delimitaron los mecanismos hacia una conducta sumisa, abnegada y moralmente decorosa. Los niños fueron concebidos como el germen hacia una simbólica rectitud de formas corporales y morales. Este aspecto ocasionó una psicológica perturbación del sentimiento de culpabilidad, que justificaba el modelo operante de un inapropiado castigo corporal. Cuentos infantiles como *Struwwelpeter* (1845) – traducido en España como Pedro melenas–, del doctor Heinrich de Hofmman (1987), pusieron en Europa las bases pedagógicas de una educación punitiva.

A la sociedad decimonónica le molestaba todo aquello que presentaba aspectos de degeneración. Los niños indigentes y expósitos también se integraron entre el elenco de grupos o “enemigos biológicos” susceptibles de las intervenciones del biopoder (Vázquez, 2009: 219). Esta acción se fraguó estructurando y compartimentando la funcionalidad social de los grupos. Así se trató de confinar –a caso de esconder– y de “corregir y enderezar” a todos los individuos en centros especializados –orfanatos, prisiones, centros hospitalarios, centros de dementes, cuarteles militares, fábricas, colegios–, organizando un entramado institucional protector, pero también funcional y productor. Esta disposición segmentada estableció una jerarquización de la instituciones en un amplio espacio de organización y control social, representado por agentes asistenciales, sanitarios, educativos, castrenses o productivos.

Alejandro Rodríguez (2007 y 2008) cita que cualquier análisis social del cuerpo tiene su condición en la capacidad de éste y su racionalización productiva en el trabajo. Las actividades gimnástico-deportivas se desarrollaron precisamente en la sociedad industrial del siglo XIX. En este período, las condiciones morales, políticas y económicas que recaían sobre los individuos activos fueron en provecho de un modelo de corporalidad separado en función de la clase social y el sexo (Torrebadella, 2011a). Así, no se aplicó en lo educativo, ni en la educación física, la misma acción sobre los hijos de los obreros, que sobre los hijos de las clases acomodadas (Barbero, 2005). Como trata Brohm (1993), las relaciones de producción están incrustadas en la corporalidad de los individuos y la gimnástica uniformizada, mecanizada y dirigida que sirvió para adiestrar a la clase obrera, procurándoles fortaleza y obediencia para su rendimiento, tanto en la fábrica como en el cuartel. Mientras los jóvenes de posición más elevada, educados en colegios privados, como en las *public schools*, se recreaban y se formaban a través de los juegos corporales y deportes. En estos colegios elitistas, los juegos colectivos de oposición y colaboración o de estrategia proporcionaban a los jóvenes el carácter y las dotes necesarias, para que de adultos estuviesen preparados en la integración jerárquica de la clase dirigente (Valserra, 1944; Barbero, 2005; Corriente y Montero, 2011; Rodríguez, 2007).

Las influencias del movimiento filantrópico prusiano en la educación física tomaron carta de naturaleza a partir de la obra de Guts Muths, *Gymnastik für die Jugend –La gimnasia de la juventud–* (1793), que recogía la experiencia del autor en el *Filantropinum* de Schepfenthal. La obra tuvo un notable éxito y fue introducida en Inglaterra (1800), Francia (1803) y España (1807). En ella se manifestaba como la gimnástica podía remediar los males de unas costumbres que habían llevado a la sociedad a un estado preocupante de degeneración y “afeminación” (Amar y Jauffret, 1807). Por esta razón y siguiendo las teorías del endurecimiento de Locke y de Rousseau, Guts Muths inició en la Europa contemporánea el proceso de robustecer y disciplinar del cuerpo mediante la creación de ejercicios y juegos gimnásticos preconcebidos (Diem, 1966).

En España, los conocimientos pediátricos de crianza física y de higiene, divulgados ya en el XVIII, no tuvieron un impacto social importante hasta la primera mitad del siglo XIX (Martínez, 1991). No obstante, las prescripciones facultativas sentaron las bases para proyectar y mejorar nuevos centros asistenciales de beneficencia, como casas de cuna o de maternidad, asilos de infancia, centros educativos especiales, centros de reposo y hospitalarios, correccionales, etc. Como anota Alejandro Mayor (2002), en esta época la pobreza se propagaba a una gran parte de la población. Las circunstancias conllevaban que los menores de edad sufrieran escabrosos sucesos de maltrato, explotación laboral y abandono. Esta situación desencadenó una conciencia intelectual y científica que se preocupó en reparar las desigualdades sociales y en reducir la marginación de la infancia.

3- La percepción del estado de excepción de principios de siglo XIX

Bartolomé Martínez (1991) cita algunos ilustrados que aportaron informes de la preocupante y lamentable situación de los niños expósitos en España: Bonells (1786), Bilbao (1789), Hervás (1789), De Murcia (1789), Iberti (1795). Esta preocupación continuó a principios del siglo XIX con algunas obras que, además, orientaron prescripciones facultativas sobre la educación física infantil en el ámbito de la higiene. Antonio Arteta (1801), desolado por la excesiva mortalidad infantil y la errónea orientación en la educación física, ponía como remedio el “procurar en sus cuerpos la conformidad de sus miembros, robustez, agilidad y fuerzas competente”. Así consideraba que el problema consistía en “la mala educación física o del mal método con que se gobierna a los niños desde su primera infancia, y del lujo y afeminación con que se les cría” (Arteta, 1801: 47).

Manuel Foderé (1802), médico del Hospital de la Caridad de Marsella, denunciaba el mal tratado de los niños expósitos en los hospicios y del ambiente carcelario que padecían, sin movilidad, sin ventilación ni luz y en donde corrientemente enfermaban. Foderé recomendó que en estos centros se organizaran ejercicios diarios de gimnasia en el campo –nadar, montar, esgrimir, correr o tirar al blanco– y que se estimulará su participación con concursos y premios, y así “tendrían las naciones, soldados y generales en una clase de individuos que hasta ahora no las ofrece ningún recurso considerable” (Foderé, 1802: 278-279).

La dejadez de la educación física en los orfanatos provocó la publicación de obras como la de Xavier Uriz (1801), *Causas prácticas de la muerte de los niños expósitos en sus primeros años:*

Remedio de un tan grave mal y modo de formarlos útiles a la religión y al estado, con notable aumento de la población, fuerzas y riquezas de España. En un informe de García Santiago (1805) se indica que la elevada mortalidad en las casa inclusas de toda España era un asunto más que alarmante, puesto que apenas podía salvarse un solo niño. Otras aportaciones fueron las de Gaspar Morardo (1803), profesor de Filosofía en la Universidad de Turín, o de Guillermo Buchan (1808), médico del Real Colegio de Edimburgo. Buchan presentó el que decía ser un plan para mejorar la especie humana hacia la perfección. Ante la deplorable higiene de los hospicios, fue célebre la frase de Buchan: “Mejor enterrar vivos a los niños que ponerlos en los hospicios” (Ibérti, 1795: 274). En él trató de la educación de los expósitos reclamó una política social, para que las madres indigentes pudieran ocuparse de la educación física de sus hijos y, así, contribuir al aumento de la población:

En lugar de enanos, de entes deformes o enfermos, a quienes arrebatara una muerte prematura, la nueva generación se distinguiría por la salud, hermosura y vigor; pronto se levantaría una generación de hombres robustos y valerosos, que pagarían con usura, digámoslo así, por los servicios que harían al Estado, las sumas empleadas en su alimento y en su educación. (Buchan, 1808: 350)

Un separación social de la infancia y la juventud en dos esferas situaba a una minoría elitista bajo la protección de los mejores colegios privados y, en el lado opuesto, a una mayoría expuesta a un elenco de desgracias como el analfabetismo, la mendicidad infantil, la explotación laboral o las enfermedades –tuberculosis, raquitismo, escrófula, desnutrición, etc.– Con la llegada del liberalismo, todo este cuadro de miserias recibió la defensa de las tesis higiénico-pedagógicas de algunos socialistas utópicos, como Ramón de la Sagra, Pablo Montesino, Mateo Seoane, Francisco Méndez, Laureano Figuerola o Pedro Felipe Monlau.

Como causa de los rápidos procesos de industrialización, la clase proletaria alejada de las mínimas condiciones higiénicas y sanitarias, no recibió protección y aceleró una depauperación física; una situación que las clases acomodadas identificaron como degeneración física y moral. Como indicaba Monlau (1847), la clase obrera recibía el azote de las corrupciones morales, de la mendicidad y de las enfermedades infecciosas. Preocupado por la alarmante mendicidad infantil, exigía al Gobierno el deber de organizar instituciones benéficas de salas de asilo o escuelas de párvulos en todas las poblaciones. Asimismo, solicitaba la necesidad de crear casas de huérfanos, manicomios y compañías de socorros mutuos para los trabajadores. Citaba, al respecto, que “válidos o inválidos, todos los individuos de una sociedad deben poder satisfacer sus primeras necesidades” (Monlau, 1847: 664).

A principios del siglo XIX fue cuando en España se articularon las primeras disposiciones de protección a la infancia. Sin embargo, las medidas legislativas, como sucedía muy a menudo, quedaron inoperantes. La falta de amparo oficial y la injusticia social de la época condenó a muchos menores a ser víctimas de la mendicidad y delincuencia (Montero, 2009). La escabrosa situación de marginación y explotación de los menores hacía de ellos unos seres indefensos y vulnerables a todo tipo de corrupción. Ante esta vergonzosa situación se fue creando una necesaria, pero frágil, red asistencial protectora y (re)educadora de la infancia.

4- ¿Una gimnástica “caritativa” o una gimnástica “especulativa”?

Los hospicios y asilos de huérfanos –conocidos como casas inclusas, casas de expósitos, casas de maternidad, casas de la caridad o casas de la misericordia–, sirvieron también de centros de ensayo para aplicar libremente técnicas medicamentales y métodos instructivos y doctrinales. Sobre las criaturas protegidas se ejercieron rutinarios y jerarquizados procedimientos de examen y vigilancia, con la finalidad de modelar una “rectitud” del cuerpo y del comportamiento. En sí, como cita Foucault (2012b), estos sistemas carcelarios, atendían a una disciplina que fabricaba “cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles” (p. 160). Los máximos responsables de organizar este sistema fueron los servicios médicos, que se responsabilizaron de las condiciones higiénicas de los centros y de la salud de los menores. Así podremos comprobar, como a medida que avanza el siglo XIX, en estas instituciones se procuró una mejor educación física, disponiendo de atentos servicios a cargo de profesores de gimnástica, que ejercieron bajo la tutela de la inspección y dirección médica. Estos profesores impartieron diariamente clases de ejercicios gimnásticos y adecuaron gimnasios, todavía cuando la materia no era curricular en la educación oficial (Torrebadella, 2012a). Asimismo, debe considerarse que muchas de las colonias escolares que se promovieron hacia finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX fueron dirigidas a este colectivo, como una acción más de la beneficencia de las corporaciones locales y entidades privadas, tanto de tipo religioso como laico (Cambeiro, 2007).

Citaba Concepción Arenal, que a partir de la segunda mitad del siglo XIX fue cuando la historia de la beneficencia en España inició el camino hacia los grandes progresos. Sobre todo, este cambio fue gracias a la acción de asociaciones como la de San Vicente de Paul creada en 1850. Esta congregación incorporó a numerosas mujeres, que altruistamente se entregaron para proteger de la muerte a miles de niños abandonados. Daban consuelo a pobres y enfermos, y también se ocuparon de la enseñanza y alimentación de los más desamparados, abriendo escuelas y talleres. Sin embargo, Arenal (1861) no ocultaba que la beneficencia en España era “deplorable” y añadía que “la palabra parece dura pero tiene una triste exactitud” (p. 37). Las evidencias de tal sentencia estaban académicamente demostradas. Los expósitos morían en una aterradora desproporción. Sobre ello, Francisco Méndez (1858) aportó un informe de la Casa Inclusa de Madrid, donde indicaba que las muertes superaban el 80 %, antes de llegar a los cinco años. En esta realidad, España no fue un hecho aislado, puesto que la situación de esta execrable lacra social tenía como escenario a Europa entera. Así lo sostenían los doctores Schnitzer y Woloff (1845), que precisaban que la principal causa de tanta mortalidad era debida a la mala orientación de la educación física:

A este lugar pertenecen tanto el demasiado melindre como el endurecimiento que suele intentarse en la primera infancia de una manera inoportuna. Los alimentos y el poco abrigo, la vida sedentaria sobre todo en una atmosfera corrompida, el cultivo prematuro de las facultades intelectuales, el abuso de bebidas espirituosas, el desaseo, los trabajos duros a que se dedica antes de tiempo a los niños de la clase baja, el emplearlos con demasiada anticipación y constancia en las fábricas, los hilados y la limpieza de las lanas que se encarga a las niñas muy pequeñas, la falta de ejercicios gimnásticos entre los niños de clases elevadas y otras muchas cosas por este estilo contribuyen no poco a aumentar la mortandad. (Schnitzer y Woloff, 1845: 158)

Como ya hemos adelantado, desde principios del ochocientos se hacían sentir las voces que reclamaban la necesidad de incorporar los ejercicios gimnásticos en las casas de expósitos. Para alcanzar este objetivo y constatar las primeras realizaciones prácticas se tuvo que esperar hasta superar la primera mitad del siglo. Fue a partir de entonces cuando las argumentaciones a favor de la gimnástica alcanzaron un elevado interés en el entorno de la carrera de Medicina (Torrebadella, 2012b). El Dr. Antonio Benzo (1853) reprochaba la excesiva vigilancia de los hospicios condenados a la inmovilidad y, por eso pronunciaba que: “la inacción completa en que viven estos hijos de la desgracia, los arrastra a un estado miserable y digno de compasión [...] la gimnástica satisface esta necesidad imperiosa; convenientemente dirigida da excelentes resultados” (p. 12).

La asociación de las hijas de la Caridad de San Vicente de Paul organizó una amplia red de auxilio para todo tipo de necesitados. En las escuelas gratuitas y los asilos de huérfanos, la educación física formó parte esencial del programa. Las hermanas encargadas de la educación dispusieron del *Nuevo manual de las clases maternas* (1858), donde se prescribía una gimnástica básica para los niños y niñas de cinco a siete años. Los ejercicios se verificaban en forma de marchas dirigidas, con algunos cantos, ejecutando movimientos sistematizados de brazos y piernas, ligeras carreras y saltos sencillos. En sí mismos, tenían como base la emulación de los ejercicios militares, fundamentados en el rigor de la disciplina y el orden; un tipo de práctica, que como cita Mayor (2002), fue muy frecuente en la de educación infantil europea, en donde “la escuela aparecerá más como una academia castrense o patio de armas que como un parvulario” (p. 155).

Concepción Arenal sostenía que la beneficencia no podía erradicar los males de pauperismo infantil, pero sí que podía substraer al niño de la marginación y del ambiente viciado de los hospicios, en donde se corrompía el alma y se doblegaba el cuerpo a la repetición de movimientos mecánicos poco saludables y útiles. Por educación, Arenal entendía (1861): “la gimnasia de todas las facultades útiles, de todos los buenos sentidos y la extinción de los malos por la falta de ocasiones en que ejercitarse” (p. 119). Arenal proponía cultivar labores de agricultura para mantener la salud del cuerpo y del alma.

Superada la primera mitad del siglo existió una inflexión bibliográfica y académica que mostró un interés higiénico-médico ante los problemas de la educación física y las ventajas de los programas gimnásticos escolares (Torrebadella, 2012b). Este escenario favoreció el establecimiento de gimnasios en los colegios más elitistas, pero también en las casas de niños expósitos. A partir de 1860 localizamos como en estos centros fueron incorporándose dependencias gimnásticas. Refiriéndose al Hospicio de Vitoria se mencionaba que había establecido un gimnasio “a fin de que los pobres acogidos no carezcan de ninguno de los medios que recomienda un buen sistema de educación para atender, en armonía con el desarrollo intelectual y moral, a las necesidades del desarrollo físico” (*La Correspondencia de España*, 15/03/1867).

Entre los hospicios que establecieron gimnasios –pórticos al aire libre o gimnasios cubiertos– y clases de gimnasia, localizamos el de Madrid (1860), Valladolid (1861), Vitoria (1867), Barcelona (1871), Cádiz (1872), Valencia (1873), Sevilla (1874), Badajoz (1878), Lérida (1885), Sabadell (1885) y Cáceres (1895).

En 1859 las reformas en el Hospicio de Madrid dignificaron la vejatoria situación en la que se hallaban los niños (Arenal, 1861). Un año después, el hospicio dispuso de un espacioso gimnasio –probablemente el primero de esta índole que apareció en España–. La plaza de gimnasia fue ocupada por José Estrada, uno de los mejores discípulos del célebre profesor conde de Villalobos. Estrada entre 1864 y 1868 era quien dirigía los ejercicios gimnásticos del Hospicio en los exámenes públicos, en donde los maestros tenían por costumbre mostrar los adelantos de sus alumnos (Suárez, 1864; Eguilaz, 1868).

A partir de esta época, los propietarios de gimnasios también se presentaron voluntariamente para ocuparse y promover plazas de profesores de gimnástica en los hospicios infantiles. Tenemos como ejemplos los hospicios de Valencia y Barcelona. En 1870 en Valencia, la Casa del Hospicio de Nuestra Señora de la Misericordia estableció las clases de gimnasia a cargo del acreditado Ramón Machause: “No podemos menos de recordar a los padres de familia dicha escuela, que el celo del director del establecimiento ha fundado, y donde por una módica retribución podrán los niños adquirir agilidad y desarrollo que les preserven de no pocas enfermedades” (Escuela de gimnástica, 1870: 76). Dicho centro inauguró el 8 diciembre de 1887, nuevas dependencias con la incorporación de un gimnasio cubierto [Imagen 1].

Hacia 1871 ya existían clases de gimnasia en la Casa de la Caridad Barcelona. En 1876 Eusebio Ferrer fue profesor suplente, aspecto que indica el celo de la institución por la gimnasia, ya que si el profesor titular se ponía enfermo o no podía asistir, había alguien que ocupaba su puesto. Al cabo de un año, Eusebio Ferrer recibió el título de profesor oficial, con un sueldo de 500 pesetas (A. V., 1882).

Otros ejemplos los encontramos en la Casa de niños Expósitos de Sevilla –Hospicio Provincial– que en 1874 ya disponía de un gimnasio (Gómez, 1874: 183). Diez años más tarde, la plaza fue ocupada por el acreditado profesor Salvador López Gómez (Serrate, 1886). En 1878, el profesor Luciano Sampérez, reconocido “apóstol” de la educación física en Extremadura, se ocupó de un gimnasio ortopédico en la Casa de niños Expósitos de Badajoz; una plaza que lamentablemente se suprimió al cabo de seis meses (Fernández, 1882).

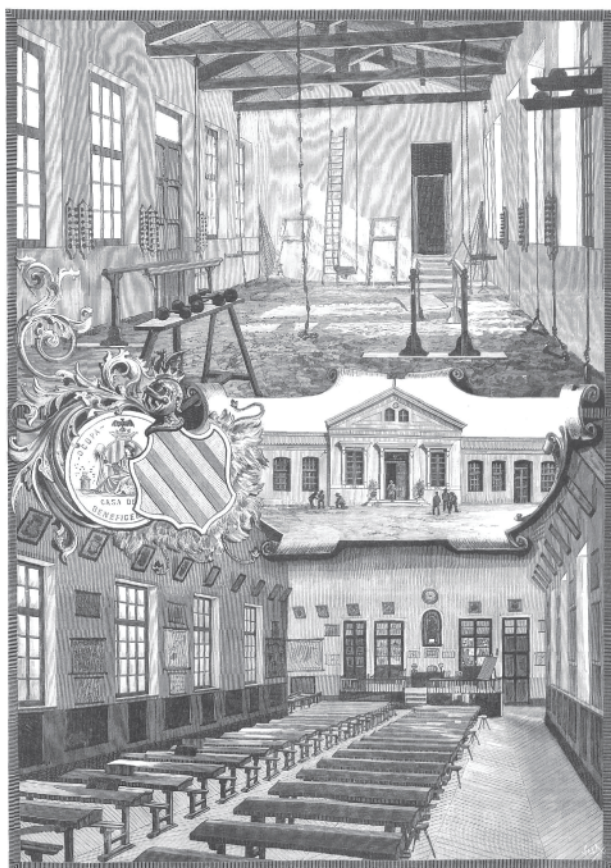


Imagen 1. Nueva escuela de niños en la casa de la beneficencia, inaugurada el 8 diciembre de 1887: Gimnasio, aula y patio exterior. En La Ilustración Española y Americana, 22 de enero de 1887, núm. 111, p. 61. [Fuente: Hemeroteca digital de la BNE]

En cuanto al sexo femenino, el doctor Panadés (1878) se lamentaba del poco apego que los ejercicios gimnásticos tenían en los asilos de niñas. Recriminaba los miramientos irracionales de las hermanas que desacreditaban la gimnasia por creerla peligrosa para las chicas: “¡Esta es la altura a que raya el criterio de la educación física de esas innumerables agrupaciones de chicas en nuestras casas de beneficencia!” (Panadés, t. III, 1878: 133). No cabe duda que durante todo el siglo XIX se evidenció una completa exclusión de la educación física femenina y una falta de apoyo gubernamental para darle presencia en el sistema educativo (Torrebadella, 2011a y 2013).

El profesor Marcelo Sanz Romo fue el encargado de la gimnasia del Hospicio y del Colegio de Desamparados de Madrid. Preocupado por la educación llegó a publicar un trabajo en el que trataba la *Higiene de la educación física y moral en los asilos de infancia*. La reputación del profesor Sanz (1909) representaba un estímulo social para intervenir en los niños asilados, que propagaba ser necesario a fin de “garantizar su salud física, moral y psíquica hasta donde humanamente sea posible” (p. 54). Además, existía una preocupación de política pública, porque existía la posibilidad, generalmente aceptada en el imaginario colectivo, que los niños expósitos tenían el impulso de la criminalidad. Para Sanz, este problema podía corregirse con el ejercicio físico metodizado, tanto en niños como en niñas y con una estrecha vigilancia:

Muchos de los niños, al ser recogidos en el asilo, son delincuentes precoces, llevan estigmas de degeneración, físicos y morales que una gimnasia racional puede corregir los primeros y una disciplina e higiene moral los segundos; para esto se impone una vigilancia constante, más estrecha y asidua fuera de la escuela, en los recreos principalmente. (Sanz, 1909: 39)

5- Los batallones escolares

En España la introducción de los batallones escolares se atribuye al sistema educativo del padre Andrés Manjón en las escuelas Ave del María de Granada (Lázaro, 1983). Entre 1890 a 1900, Manjón concedió la justificación ideológica a la organización de los batallones escolares; grupos de jóvenes uniformados con fusiles de madera, banderas, tambores y cornetas, que se instruyeron y se exhibieron en desfiladas y paradas militares. Los batallones escolares eran el soporte de una ideología católica-nacional que tenía por objetivo el fortalecer una raza de jóvenes patrióticos y moral cristiana. Ante las oposiciones pedagógicas, Manjón escribió un opúsculo defendiendo el Batallón escolar. Creía que todos los ciudadanos tenían obligaciones militares, para cuando fuera necesario pudieran intervenir en la defensa nacional. Por eso argumentó, que a través de una gimnástica militarizada, que procuraba orden y disciplina, se llegaba mejor al desarrollo físico, con menos esfuerzo y mayor motivación; puesto que para Manjón estos ejercicios gustaban a los niños (Gálvez, 1940).

A finales del siglo XIX España recibía las influencias de otros países que habían iniciado mucho antes la organización de los citados batallones, como en el caso de Alemania, Francia, Suiza, Italia o de algunos países de América Latina.

Bertoni (1996) y Scharagrodsky (2001) se ocupan del influjo de la gimnástica escolar militarizada en Argentina y de los batallones escolares organizados en 1888: “En esta orientación, era pionera la dirección del Asilo de Huérfanos, que desde años atrás había formado con los huérfanos el célebre batallón escolar Maipú” (Bertoni, 1996: 39). También es relevante destacar el ejemplo de la propuesta presentada en el Congreso Nacional Pedagógico de Santiago de Chile de 1890. Se trató sobre el desarrollo que debía darse a la educación física escolar, donde aparecía la obligatoriedad de ejercicios militares elementales para los varones a partir de diez años: “Los ejercicios militares son el complemento de la enseñanza gimnasia escolar y sirven de preparación para el servicio de la guardia nacional. Tienen, además, por objeto crear el valor cívico, la más segura defensa del Estado” (Blanco, 1908: 412-415).

Esta situación es estudiada por Moreno (2005) centrándose en el caso de Colombia, pero que pudo ser generalizado a toda América Latina. Así sostiene que el espíritu colonial de las elites dirigentes decimonónicas –de la milicia, la economía y la iglesia–, proyectaron en las escuelas públicas las bases pedagógicas de una cultura militar. A través del llamado “imperativo proxémico” se proyectó una institucionalización formativa sobre la infancia para garantizar la salvaguarda del modelo productivo de las instancias superiores. Asimismo, Moreno (2009) desvela como este paradigma prevaleció durante todo el siglo XX.

Como indica Eugenio Otero (1998), constatamos como los batallones escolares fueron prodigados en aquellas corporaciones institucionales que actuaban con finalidades de beneficencia, especialmente en orfanatos y en las congregaciones religiosas dedicadas a la educación de la infancia más desamparada. Anota Otero, que la iniciativa tenía como objetivo el adiestrar una futura juventud en la disciplina al esfuerzo para acortar su prestación militar en el cuartel y, rápidamente, ser absorbidos por el sistema productivo.

En mayo de 1890 toda la prensa de Madrid destacó la noticia del primer batallón escolar de España organizado por la Diputación. Se trataba del batallón infantil formado por los niños del Hospicio y del colegio San Bernardino. La iniciativa fue del diputado provincial Gálvez Holguin y la dirección de la instrucción gimnástico-militar fue a cargo de Marcelo Sanz, profesor de gimnástica del Hospicio (*La Época*, 13/05/1890: 3). El batallón estaba compuesto por mil doscientos muchachos, entre diez y doce años, que manejaban fusiles de tres y cuatro kilos, realizando varias evoluciones y ejercicios de esgrima de fusil y bayoneta. En *La Ilustración Española y Americana* se decía: “Y la afición cunde, por lo visto, como ha ocurrido con Francia con los verdaderos batallones escolares, pues los periódicos de noticias anuncian que se ha solicitado permiso y armamento para formar otro batallón con los alumnos de un Colegio” (Batallón infantil, 1890: 331).



Imagen 2. Banda de tambores del Batallón Infantil de San Sebastián. En *la Ilustración Española y Americana*, 15 de septiembre de 1894, núm. 34, p. 157. [Fuente: Hemeroteca digital de la BNE]

Ante la organización de varios batallones infantiles y la creciente popularidad (Peña, 1894), la Orden de 15 de marzo de 1895, de la Dirección General de Instrucción Pública, llegó a prohibir la organización de batallones escolares, indicando expresamente “que en manera alguna se autorice a los niños asilados en el Hospicio, y que se hallen inscritos en la matrícula de la escuela primaria, formen el llamado batallón escolar” (López, 1998: 145). No obstante, hacia finales del siglo XIX y con el agravante de la crisis militar y política de 1898, los batallones retomaron po-

pularidad y su presencia en numerosos centros educativos y en asilos de infancia estaba más que justificada, ante un ambiente regeneracionista favorable a la gimnasia militar en las escuelas. María del Mar del Pozo (2000) alude a la denominación del “soldado cristiano” como instrumento al servicio de la causa regeneracionista surgida con la crisis del ‘98. En esta coyuntura, los batallones escolares florecieron con el clamor popular y una idealización colectiva basada en la disciplina, el sometimiento a la autoridad y el mantenimiento al orden establecido para fortificar física y moralmente a la juventud, y para lograr la entonces llamada “regeneración de la raza”. Esta posición fue del beneplácito de algunos profesores de la Escuela Central de Gimnástica (1887-1892). Una vez cerrada esta institución, un grupo de profesores presentó a la Junta Municipal de Primera Enseñanza una serie de medidas entre las cuales se encontraba la creación de batallones escolares (Martínez, 1996). Uno de los defensores fue Francisco Pedregal (1895), que en el tratado *Educación Gimnástica* justificaba la organización de los batallones escolares, “dada la tendencia de todas las naciones a militarizarse” (p. 370).

Las oposiciones pedagógicas a los batallones escolares surgieron por todas partes, y aunque estas organizaciones no fueron nunca curricularmente introducidas en la escuela, sí que tuvieron el beneplácito de los sectores conservadores. A principios del siglo XX, la monarquía y la iglesia católica permitieron y protegieron su presencia en fiestas y actos solemnes. Años más tarde, el profesor de gimnasia Marcelo Sanz, que recordamos, fue el instructor del primer batallón escolar de Madrid, condenó enérgicamente su prohibición, como ya lo hacían los representantes de la Institución Libre de Enseñanza (Lázaro, 1983; López, 1998):

Entre los ejercicios físicos propios de la edad escolar, los batallones infantiles no llenan ninguna necesidad pedagógico-higiénica, ni en el orden físico ni en el moral; lo que interesa es educar al niño de modo que pueda vivir en sociedad civil, lo militar es accidental en la vida del hombre, y para ello bástale con una instrucción especial, adecuada, seria y razonada que a su debido tiempo reciben los jóvenes en el cuartel al ingresar y durante su permanencia en las filas; sobra pues la farsa y la mojiganga de los batallones escolares; son demasiado rígidos estos ejercicios para los niños que han de moverse con libertad, alegría y algazara; la escuela tiene bastante con formar buenos ciudadanos. Estos ejercicios de los batallones son mejores para mirarlos que para ejecutarlos. (Sanz, 1909: 44-45)

6- A modo de conclusión

La educación física en los orfanatos fue atendida por los mejores profesores de gimnástica. Durante todo el siglo XIX, precisamente la educación física fue administrada en esferas separadas, marcando una distinción en los dos extremos de la sociedad. Los niños pobres recibieron la instrucción de la gimnástica metódica, dirigida, uniforme y militarizada; mientras que los hijos de las clases acomodadas recibieron una educación física basada en las prácticas corporales de tipo deportivo: baile, danza, esgrima, equitación, natación y juegos corporales. Lamentablemente, la mayoría de la población escolar estuvo exenta de cualquier tipo de educación física. Los orfanatos y las técnicas de intervención alrededor de la educación física ejercieron una función de control social ante un sector marginal de la población, que la propia sociedad se avergonzaba y trataba de corregir. Esta acción de beneficencia estuvo doctrinalmente enmascarada por un pseudo-

filantropismo característico de la doble moral decimonónica. Se trató de una sociedad ambigua que consideró rescatar y reparar unos seres indefensos y débiles, para recuperar sujetos fuertes, dóciles y productivos al servicio de una acción biopolítica institucionalmente protegida, que deseaba defenderse de las amenazas y progresar económicamente (Crisorio, 2007; Foucault, 2007; Vázquez, 2009). Los logros alcanzados en los hospicios fueron exhibidos en los llamados exámenes públicos y con los desfiles de los batallones escolares, una representación simbólica de cuerpos uniformados, sanos, erguidos y viriles; unos cuerpos que rescatados del abandono, dignificaban y enorgullecían moralmente a la sociedad que los había *construido*.

7- Referencias

- A. V. (1882). «Revista de los gimnasios». *El Gimnasta Español*, núm. 7, pp. 1-2.
- Amar, A. y Jauffret, L. F. (1807). *La gimnástica o escuela de la juventud, tratado elemental de juegos, de ejercicios considerados en razón de su utilidad física y moral*. Madrid: Imp. Álvarez.
- Arenal, C. (1861). *La beneficencia, la filantropía y la caridad*. Madrid: Imp. Colegio de Sordomudos y de ciegos.
- Arteta, A. (1801-1802). *Disertación sobre la muchedumbre de niños que mueren en la infancia y modo de remediarla y procurar en sus cuerpos la conformidad de sus miembros, su robustez, agilidad y fuerza competentes*. Zaragoza: Imp. Mariano Miedes.
- Barbero, J. I. (2005). «La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital ‘cuerpo’ en educación física». *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 39, pp. 25-51.
- Batallón infantil (1890, 30 de mayo). *La Ilustración Española y Americana*, núm. 20, pp. 331-333.
- Benzo, A. (1853). *Discurso leído en la Universidad Central [Necesidad de fomentar la educación física]*. Madrid: Imp. de José M^a Ducazcal.
- Bertoni, L. A. (1996). «Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a finales del siglo XIX». *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, núm. 13, pp. 35-57.
- Blanco, R. (1908). *Bibliografía Pedagógica*. t. II. Madrid: Imp. Nacional.
- Bolufer, M. (2000). «Ciencia y salud y Ciencia y costumbres: Higienismo y educación en el siglo XVIII». *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 20, pp. 25-50.
- Brohm, J. M. (1993). «Tesis sobre el cuerpo. En Barbero, J. I. (Ed.). *Materiales de sociología del deporte*». Madrid: La piqueta, pp. 39-46.
- Buchan, J. (1808). *Medicina doméstica o tratado completo del método de precaver y curar las enfermedades con el régimen y las medicinas simples*. Madrid: Imp. Antonio Sancha.
- Cambeiro, J. A. (2007). «Colònies escolars: Anàlisi històrica d’una aventura pedagògica». *Revista de Història de l’educació*, núm. 9-10, pp. 193-243.

- Corriente, F. y Montero, J. (2011). *Citius, Altius, Fortius. El libro negro del deporte*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Crisorio, R. (2007). «Educación física y biopolítica». *Temas & Matices*, núm. 11, pp. 67-78.
- Dally, N. (1848). *Gymnastique. De la régénération physique de l'espèce humaine par la gymnastique rationnelle*. Paris: Imp. Paul Dupont.
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes, vol. II*. Barcelona: Luis de Caralt.
- Eguilaz, C. de (1868). «Exámenes generales de los niños acogidos en el Hospicio y en el Colegio de Desamparados». *El periódico de la infancia*, núm. 43, pp. 342-343.
- Elias, N. (2010). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños. Estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Zero.
- Escuela de gimnasia (1870, 1 de marzo). *La Ilustración Popular Económica*, núm. 19, p. 76.
- Fernández, R. (1882). «Biografía de Luciano Sampérez». *El Gimnasta Español*, núm. 3, pp. 1-3.
- Foderé, M. (1802). *Las leyes ilustradas por las ciencias físicas o tratado de medicina legal y de higiene pública –t. VIII–*. Madrid: Imp. Real.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2012a). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- _____. (2012b). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gálvez, G. (1940). *Pedagogía española: el Padre Manjón. Antología*. Madrid: El Magisterio Español.
- García, S. (1805). *Instituciones sobre la crianza física de los niños expósitos*. Madrid: Imp. de Vega y Compañía.
- Gómez, M. (1874). *Guía de Sevilla y su provincia*. Sevilla: Imp. Andalucía.
- Hermana, Una (1858). *Nuevo manual de las clases maternas, llamadas salas de Asilo para uso de la Hijas de la caridad de San Vicente de Paul*. Madrid: Imp. Tejado.
- Hoffmann, H. (1987). *Pedro melenas*. [Introducción de Carmen Bravo Villasante]. Barcelona: José J. Olañeta.
- Iberty, J. (1795). *Método artificial de criar a los niños recién nacidos, y darles una buena educación física –t. I–*. Madrid: Imp. Real.
- Lázaro, L. M. (1983). *Crisis del 98 y regeneracionismo conservador. Los Batallones escolares en Valencia, 1904-1910*. Valencia: Ediciones Rubio Esteban.

- López, F. (1998). *Historia de la educación física de 1876 a 1898. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Martínez, A. (1996). «Datos para la historia de una iniciativa fallida: la Escuela Central de Gimnástica». *Historia de la Educación*, núm. 14-15, pp. 125-149.
- Martínez, B. B. (1991). «La crianza y educación de los expósitos en España entre la Ilustración y el Romanticismo (1790-1835)». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 10, pp. 33-62.
- Mayor, A. (2002). *Historia de la educación física infantil en España en el siglo XIX*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Méndez, F. (1858). *Breves consideraciones sobre la mortalidad de los niños expósitos, y examen de algunos medios propuestos para remediarla*. Madrid: Imp. Manuel Rojas.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- Monlau, P. F. (1847). *Elementos de higiene pública*. Barcelona: Imp. Pablo Riera.
- Montero, A. M. (2009). «Las escuelas de reforma en España y la reeducación de menores. Una mirada retrospectiva en sus orígenes». En Berruezo, R. & Conejero, S. (coord.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación espacial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* Pamplona: Universidad de Navarra, pp. 245-256.
- Morardo, G. (1803). *Arte de vivir sano largamente*. Madrid: Imp. de Sancha. Madrid.
- Moreno, W. (2009). «Escuela, cuerpo y milicia, historias de un redoble, de un simulacro que no termina». *Educación*, núm. 33, pp. 93-110.
- _____. (2005). «Milicia y escuela: proxémica icónica de los juegos de guerra (Apuntes prosaicos para una genealogía de la educación física en Antioquia)». *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 17, núm. 42, pp. 101-119.
- Otero, E. (1998). «Batallones escolares, sentimientos patrióticos y educación en el siglo XX». En *Educación popular, t. II* Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, pp. 361-374.
- Pedregal, F. (1895). *Educación gimnástica*. Madrid: Imp. Hijos de M. G. Hernández.
- Peña, A. (1894, 16 de septiembre). «Soldados en miniatura». *La Lidia*, núm. 26, pp. 4-5.
- Pozo, M. M. del (2000). *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, A. (2007). «El deporte como ejercicio social». *Estudios del hombre*, núm. 23, pp. 179-191.
- _____. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Romà, F. (1768). *La señales de la felicidad de España y medios de hacerlas eficaces*. Madrid: Imp. Antonio Muñoz.
- Sanz, M. (1909). *Higiene de la educación física y moral en los asilos de infancia*. Madrid: Imp. J. Sastre y C^a.
- Scharagrodsky, P. A. (2001). «De la testosterona a la virilidad: Visualizando una política escolar generalizada». *Educación Física y Ciencia*, núm. 5, pp. 78-90.
- Schnitzer, A. y Woloff, B. (1845). *Tratado completo de enfermedades de niños Mortalidad infantil*. Madrid: Lib. Viuda e hijos de D. Antonio Calleja.
- Serrate, F. (1886). «La integridad de Sevilla: “Establecimiento útil”». *Ilustración Gimnástica*, núm. 2, pp. 13-14.
- Suárez, A. (1864, 1 de junio). Variedades. *Diario Oficial de Avisos de Madrid*, p. 4.
- Torreadella, X. (2011a). «La educación física y la actividad gimnástico-deportiva de las mujeres a partir de la bibliografía especializada del siglo XIX». *Arenal*, vol. 18, núm. 1, pp. 147-179.
- _____. (2011b). *Repertorio bibliográfico inédito de la educación física y el deporte en España (1800-1939)*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- _____. (2012a). «L’aportació dels metges de Lleida a l’educació física catalana del segle XIX». *Temps d’Educació*, núm. 43, pp. 109-130.
- _____. (2012b). «Las primeras tesis doctorales de la educación física en el espacio científico y profesional sobre la medicina española». *Pecia Complutense*, núm. 16, pp. 58-88.
- _____. (2013). «La educación física femenina en el período Isabelino (1833-1868): Teresa Castellanos de Mesa, primera profesora española de gimnástica». *Àgora para la educación física*, vol. 15, núm. 1, pp. 20-39.
- Uriz, J. X. (1801). *Causas prácticas de la muerte de los niños expósitos en sus primeros años: Remedio de un tan grave mal y modo de formarlos útiles a la religión y al estado, con notable aumento de la población, fuerzas y riquezas de España*. Pamplona: Imp. Josef Rada.
- Varela, J. (1988). «La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles». *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 245-274.
- Vázquez, F. (2009). *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España (1600-1940)*. Madrid: Akal.
- Vázquez, F.; Seoane, J. B. (2004). «España y la cruzada médica contra la masturbación (1800-1900). Elementos para una genealogía». *Hispania*, núm. 218, pp. 835-868.
- Valserra, F. (1944). *Historia del deporte*. Madrid: Ed. Plus Ultra.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

_____. (2006). *Lo sano y lo malsano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*: Madrid: Abada Editores.

Vilanou, C. (2001). «Imágenes del cuerpo». *Apunts: Educación Física y Deportes*, núm. 63, pp. 94-104.

Nuevos contextos de educación y representación de la cultura popular y de las minorías étnicas: Los museos y su función educadora.

New educational contexts of popular culture and ethnic minorities: museums and their educational function

Cristina Yanes Cabrera
Universidad de Sevilla

Resumen

La expansión de los museos en Europa se desarrolló a lo largo del siglo XIX como fenómeno cultural. Pero durante el siglo XX, y en diferentes lugares del mundo, la función de ciertos museos fue evolucionando y especializándose con el objetivo de potenciar su función como elemento de contribución a los procesos de transformación social para la dignificación de la cultura de los pueblos. Desde entonces, el museo como institución entró a formar parte de los procesos educativos no formales, generalizables a las clases más populares aportando nuevas claves sobre el debate de qué es, o qué aspectos de la cultura, hay que exponer en los museos, y sobre todo de qué manera deben exponerse para tener un fin didáctico educativo o una misión de "concienciar conciencias" desde el punto de vista de la educación popular, a partir de un proceso integral de investigación participativa.

El objeto de este trabajo es dar a conocer, en primer lugar, la evolución del museo como sistema de representación de los bienes patrimoniales, así como su interpretación a lo largo del siglo XX. Para ello se destaca una muestra de algunas experiencias del panorama mundial (Canadá, Ecuador). En segundo lugar se da a conocer la importancia que la nueva museología ha tenido en la defensa del reconocimiento de la diversidad cultural, con la exposición de dos realidades museísticas concretas. En último lugar se pretende reflexionar sobre la importancia de la relación entre los bienes culturales y la educación, centrándonos en el papel de los museos y en las relaciones que existen entre la educación patrimonial y su papel en la construcción de identidades sociales.

Palabras clave: Educación popular, museos, bienes patrimoniales, identidad social, educación no formal, historia de la educación.

Abstract

The Europe-wide expansion of museums took place during the 19th century as a cultural phenomenon created by and for the middle classes. But the function of certain specific museums was evolving around the world during the 20th century and focusing on a dual target. On the one

hand, such museums were conceived as places to research, protect, safeguard, and disseminate the cultural heritage of more specific contexts (that is the case of ethnological museums, museums of history of education, museums of ethnic minorities, etc.). Since then, museums as institutions became part of non-formal education processes, extending to popular classes and contributing with new keys to the discussion on what culture is, which aspects of it should be exhibited and the way such exhibitions should be held, with the objective of reaching an educational and didactic purpose, or a mission a processs of a mentally arrange of consciences from a point of view of popular education and from an integral education of participative investigation.

The object of our paper is to show the evolution of museums as a system of cultural heritage representation and interpretation during the 20th Century. To do so, first we provide a sample of the world-wide panorama, such as Canada or Ecuador. Second, we depict the relevance of the new museology in the defence of the cultural diversity showing two concrete museums actions. Last, we discuss about the relationship between cultural heritage and education, focusing on the role of the museums as constructive elements of social identities.

Key words: Popular education, museums, cultural heritage, social identity, non-formal education, history of education.

1. El museo como sistema de representación de patrimonios culturales

Los museos han venido siendo históricamente lugares donde se conservan y exhiben colecciones de obras de arte, objetos de valor histórico, científico o técnico. En definitiva instituciones, que han existido físicamente, de carácter público o privado, al servicio de una parte de la sociedad, y que han adquirido desde el inicio de los tiempos de su existencia, un importante valor cultural de las sociedades. Pero este valor cultural no ha sido representado, a lo largo de la historia, de la misma manera en las distintas sociedades, ni por las finalidades atribuidas al museo, ni por las derivaciones del mismo concepto de cultura. Pensamos que este valor cultural debe trabajarse necesariamente en estrecha colaboración con el ámbito educativo. Por ello, consideramos que debe introducirse la gestión museológica como línea de trabajo en las prácticas de la educación no formal basadas en el enfoque sociocultural. Consideramos, asimismo, necesario poner de relieve el uso de este tipo de instituciones como herramienta de dinamización social y educativa en términos generales.

En esta línea, el objeto de este trabajo es dar a conocer, en primer lugar, la evolución del museo como sistema de representación de los bienes patrimoniales, así como su interpretación a lo largo del siglo XX. Dos experiencias, tanto de Canadá como de Ecuador, servirán de ejemplo para dar a conocer la forma de desarrollar la historia desde una óptica hegemónica. En segundo lugar se muestra la importancia de las aportaciones de la Nueva Museología, sobre todo en la defensa del reconocimiento de la diversidad cultural, con la exposición de dos realidades museísticas concretas: la de los Museos Comunitarios de México, y la de Kwa Muhle de Suráfrica. Para finalizar, se pretende reflexionar sobre la importancia de la relación entre los bienes culturales y la educación, centrándonos en el papel de los museos y en las relaciones que existen entre la educación patrimonial y su papel en la construcción de identidades sociales.

El concepto de cultura ha estado históricamente asociado a la producción artística y literaria, a la creación del espíritu, ligado a la producción intelectual de las élites (Almuiña, C. et al. 1998: 115 y ss.). En cada momento histórico los generadores del discurso histórico oficial, han aplicado al mundo la forma en que éste debía estudiarse, las materias que debían ser objeto de estudio, y han determinado las instituciones con finalidad educadora (iglesias, escuelas, universidades, museos). El museo, en sus orígenes contemporáneos, fue entendido como un fenómeno cultural creado por y para las clases medias. La opción de visitar algún museo estatal o gratuito estaba exclusivamente limitada a una pequeñísima parte de la sociedad, pues la propia naturaleza y finalidad del museo –como centro de ocio cultural– no estaba al alcance de la población, en su mayoría analfabeta (Uría, J., 2003:83). El museo se concebía, entonces, como templo del saber, del arte, en definitiva, del conocimiento generado desde una élite. A este hecho hay que añadir la evidencia de que el discurso cultural “oficial” ha sido históricamente elaborado por intelectuales y pensadores europeos, pues, como es bien sabido, la historia hasta hace apenas unas décadas, ha sido una historia de Europa. Pueblos indígenas o culturas diferentes a la occidental, han sido suprimidos durante siglos de historia. Este planteamiento eurocéntrico es el que se ha representado históricamente en los museos.

En relación a la filosofía que ha venido prevaleciendo en el discurso museológico en la mayoría de los países, cabe destacar lo que Michael Ames apuntaba recientemente en un trabajo suyo (Ames, M., 2005:50). Ames, llegó a afirmar que cuando los colonos europeos conquistaron las poblaciones indígenas en las Américas, Nueva Zelanda y Australia, hablaban de ellos como si fuesen un elemento más de la naturaleza. Es decir, los indígenas no tenían una entidad “humana” sino que más bien eran vistos por los colonos como seres primitivos que se desplazaban por tierras agrestes que los indígenas ni poseían, ni cultivaban, ni hacían fructificar. Para estos pioneros, las tierras colonizadas no pertenecían a nadie y por tanto podían ocuparlas, y había que hacerlas productivas dominándolas, delimitándolas mediante vallas y asentándose en ellas. Esta visión sobre la dominación territorial era la que se representaba en los primeros museos. Los objetos expoliados eran exhibidos como trofeos en colecciones particulares o bien eran simplemente desechados por considerarse primitivos. Esta forma de entender las otras culturas permanecerá durante el siglo XX en numerosos museos: militares, históricos-nacionales, etc., en un gran número de países. Su característica común será mostrar la realidad desde un único punto de vista y desde un único lenguaje, desde el colonizador. De tal forma que, como norma, el discurso histórico se ha venido construyendo desde una relación de poder, fijando una marca memorística selectiva y afirmando una visión hegemónica de la historia. Ello ha provocado que lo que podríamos denominar la “otra” historia, la de los colonizados, haya quedado históricamente silenciada.

Otro ejemplo de lo expuesto es el Museo Nacional de Ecuador, denominado Museo del Banco Central de Quito (Ecuador). John Antón Sánchez (2007) estudió recientemente la representación en los museos de su país del colectivo afroecuatoriano. En dicho estudio, demostró cómo la identidad afroecuatoriana era deliberadamente excluida de los espacios museográficos que expresaban la memoria oficial de la nación. Según constata este antropólogo, entre las seis salas destinadas a la memoria oficial de su país, solamente existía un minúsculo apartado en donde se presentaba una breve lectura, llena de inexactitudes, sobre la historia del colectivo afroecuatoriano. Concretamente aparecían recogidos aspectos como: “la población vive en su mayoría en zonas rurales”, cuando los censos oficiales recogían que casi un 69% de ellos vivían en zona urbana frente al 30% rural; o afirmaba que los afroecuatorianos eran “una forma de mestizaje” en vez de reconocer su especificidad étnica determinada por la herencia cultural afrodescendiente.

Otras de las grandes deficiencias que han venido representando durante todo el siglo XX la mayoría de los museos, se refiere a la forma de organizar y de entender los bienes materiales, y al propio discurso expositivo. Muchos museos se han limitado a exponer colecciones de objetos, que han sido seleccionados por un “experto”, atendiendo a una categorización predeterminada y a los que se les añade de forma sesgada una información en ocasiones imprecisa. Un ejemplo de ello es el Museo Antropológico de Vancouver, Canadá. El museo fue creado hace ya más de cincuenta años y en sus orígenes fue un ejemplo de deconstrucción de la cultura a través de la exposición. Sin un discurso expositivo racional, se exponían sin lógica ni orden alguno miles de objetos etnográficos y arqueológicos de distintas culturas aborígenes procedentes de muchas

partes del mundo. Precisamente en esta línea, Michael Ames, que fuera antiguo director de este Museo, contó como anécdota en uno de sus trabajos (2005:51), que hace unos años, en una conferencia celebrada en la Universidad Columbia Británica (Vancouver), una oradora de las Primeras Naciones declaró que cuando visitó las reservas de un museo de Estados Unidos en busca de sus ancestros, se sintió absolutamente desilusionada, puesto que los restos humanos de sus antepasados se almacenaban por partes del cuerpo en vez de por individuos o por origen tribal o regional. El Museo Antropológico de Vancouver, actualmente, sigue basando su valía en la cultura material compuesta por las muestras de Tótems, las más de 600 piezas europeas de cerámica y los más de 13.000 objetos en total. Si bien es cierto, que en los últimos años, el trabajo en torno a esta cultura material tiene un sentido crítico y didáctico. Además se vienen desarrollando numerosos esfuerzos por incluir en la programación este museo a grupos indígenas locales, con el fin de disponer las colecciones más en función de las culturas a las que pertenecen. De hecho, es destacable en el museo los trabajos del artista Bill Reid, perteneciente al pueblo aborigen de los Haida, y también hay una reconstrucción de un poblado Haida llamado Haida House Complex, donde el visitante puede conocer la experiencia de la vida cotidiana del pueblo Haida en el siglo XIX. Sin duda un avance en el esfuerzo de mostrar las realidades culturales desde nuevos puntos de vista.

2- La Nueva Museología y el reconocimiento a la diversidad cultural

En un intento de superar los posicionamientos más tradicionales y menos sensibilizados con la diversidad cultural, la “nueva museología” apareció en los años 80 en Francia y de forma paralela en otros países como Canadá. Este movimiento se gestó con la intención de replantearse esta concepción exclusivista del museo tradicional, así como el discurso expositivo. Los “nuevos museólogos” buscaron partir de una reflexión que se cuestionase el futuro de una institución “llamada a ser el centro de la vida cultural del mañana, a partir de la conservación de un patrimonio vuelto a ser vivo y no enfermo en mausoleos inaccesibles para la mayoría” (Leroux-Dhys, JF., 1993, 66-67). Desde este planteamiento el nuevo paradigma se desarrolló, en palabras de Marc-Alain Maure (1996:127-132), como un “fenómeno histórico” y un “sistema de valores” caracterizado, entre otros aspectos, por:

- la democracia cultural y el reconocimiento de que no existe una única cultura dominante, sino más bien un conjunto de culturas variadas en los mismos espacios geográficos.
- la interdisciplinariedad en sus enfoques, así como por la consideración de la comunidad y del territorio, frente al público y al edificio, respectivamente.
- el valor del museo como vehículo de concienciación de la propia cultura
- la transformación del museo en un espacio dinámico, abierto a la comunidad e interactivo.
- la creciente demanda sociocultural del público de comunidades concretas, que busca que el museo se convierta en un lugar cultural, de concienciación comunitaria y accesible a todos a participación activa de los miembros de la comunidad en el entorno del museo.

Esta perspectiva adquirió relevancia en el último cuarto del siglo XX, momento en el que se inició una fuerte popularización de los museos: También se potenció el papel de éstos como elemento de contribución a los procesos de transformación social para la dignificación de la cultura de los pueblos. De hecho, esta idea se dio a conocer en la 9th General Conference del ICOM (International Council of Museums) donde se definió el papel educativo y cultural de los museos. Precisamente es un momento decisivo en el panorama museológico y patrimonial internacional, puesto que nacía el concepto de Patrimonio de la Humanidad, y la Nueva Museología quedaba instituida como una forma social de entender el museo. Como consecuencia de ello, aparecía una nueva forma de entender el museo: el ecomuseo o Museo Integral comunitario.

Desde entonces, el museo como institución ha entrado a formar parte de los procesos educativos no formales, generalizables a las clases más populares. Ha aportado al panorama mundial nuevas claves sobre el debate de qué es, o qué aspectos de la cultura, hay que exponer en los museos. Y sobre todo, se ha cuestionado de qué manera deben exponerse los bienes culturales para tener un fin didáctico y educativo, y una misión de “concientizar conciencias” a partir de un proceso integral de investigación participativa. Dos ejemplos de prácticas museológicas desarrolladas desde la nueva museología son: Los Museos Comunitarios de México y el museo de Sudáfrica: Kwa Muhle Museum.

Los Museos Comunitarios de México se crearon en la década de los 70 del pasado siglo precisamente en la línea de desarrollar iniciativas de participación de los lugareños a través de actividades de carácter cultural, implicándolos en la construcción del propio museo que es entendido como un museo vivo. Así, el museo comunitario no sólo es visto como elemento de conservación, sino como instrumento comunitario para un desarrollo integral, en actitud fundamentalmente dialogal y enriquecedora¹. Los Museos comunitarios tienen su base en un escenario físico, cuyo contenido y exposición es la culminación de un proceso largo de promoción y organización, realizado por integrantes de la misma comunidad apoyados por asesores institucionales. En la mayoría de los casos, implica años de trabajo de gestión, de adaptación o construcción de locales, de promoción, investigación, diseño, producción y montaje museográfico. Todo ello trae como consecuencia que el museo, como punto de encuentro, enlace preocupaciones reales de las comunidades rurales y urbanas, indígenas y mestizas de México. Les ofrece una oportunidad para reconocerse en sus bienes patrimoniales, para descubrir y afirmar su valor, investigarlo, resguardarlo y disfrutarlo. Les permite explorar dimensiones tan diversas como sus recursos naturales, sus monumentos históricos, su tradición oral y sus proyectos para el futuro. En otros casos, como por ejemplo el Museo Comunitario de Santa Teresa del Nayar, (Nayarit), el propio museo forma parte de una iniciativa más general como es el Ecomuseo Territorial Comunitario. Esta denominación recoge tres esferas íntimamente relacionadas que forman una intersección básica: el Patrimonio Cultural, el Medio Ambiente, y la Estructura Económica-Productiva. Se

¹ En la actualidad estos museos se adscriben al Programa Nacional de Museos Comunitarios, que cuenta con el apoyo de la Dirección General de Culturas Populares y del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México.

trata de una forma de concebir el museo que pone en relieve la relación indisoluble que conforman el territorio, el patrimonio natural y cultural y la comunidad, todo ello desde el punto de vista del desarrollo integral y sustentable de la comunidad.

Otro de los ejemplos propuestos en el ámbito de la nueva museología es el Kwa Muhle Museum. El punto de partida del museo sudafricano es la utilización de los mismos objetos que los museos habían consagrado y expuesto al público históricamente, pero analizados desde una nueva óptica. Ahora las piezas de las colecciones están cargadas de simbología e información sobre las relaciones sociales y políticas de lo que supuso en Sudáfrica el apartheid, así como sobre problemas más generales relativos a la desigualdad, la discriminación, el acceso privilegiado a los recursos, y los conflictos, tensiones y desafíos que éstos generaron (Omar, R.,2004). El escrito que da la bienvenida al propio museo ofrece evidencias sobre la filosofía que subyace a la concepción del museo:

"Este es un museo sobre el poder y la impotencia y la lucha por la dignidad de la gente común. No dejen que esto sea olvidado. Seamos conscientes de los abusos del pasado y celebremos la capacidad humana, en toda su diversidad y riqueza, para superarlos".

A los objetos de las antiguas colecciones se les han añadido otros nuevos, reflejo de los sistemas de conocimiento indígena, las tecnologías autóctonas, los relatos orales, la cultura de la calle y popular y la nueva industria de los multimedia. El papel del público es fundamental. Desde el museo se trabaja en la importancia de la participación a través de ideas o de contribuciones materiales (objetos, documentos, fotografías, etc.) capaces de aportar elementos críticos que permitan la comprensión y la investigación sobre su pasado.

En definitiva lo que se muestra con estos ejemplos es que para esta forma de entender la museología, el patrimonio se concibe como una obra en proceso, no acabada. El patrimonio evoluciona, el ser humano da a conocer los otros significados de los materiales que son susceptibles de convertirse en la herencia de una comunidad. Este nuevo patrimonio forma continuamente una "nueva" colección que, junto con la exposición, constituye la herramienta para la comunicación y el diálogo social de concienciación, tal y como lo plantearon Paulo Freire y de Hugues de Varine. Un proyecto ecomuseológico, o de nueva museología, no comienza con la construcción de un edificio, ni con una colección, sino que empieza en una comunidad.

3- Vinculación de los museos a su entorno sociocultural

La asunción de los principios de la Nueva Museología, al menos nominalmente, está ampliamente extendida dentro de los campos patrimonial y museístico mundial. Legislaciones, cartas, documentos o acuerdos nacionales e internacionales acerca de los museos o de los bienes patrimoniales, asumen la consideración del museo como instrumento de desarrollo social y cultural al servicio de una sociedad democrática. Sin embargo, la práctica museística y patrimonial de una parte de los museos –sobre todo los macromuseos- está bastante lejos de aquello que los teóricos, promotores e ideólogos de la Nueva Museología buscaban. Ciertamente el museo como institución educadora ya no es elitista. Más allá de sus funciones tradicionales de conservación, inves-

tigación y difusión de los bienes patrimoniales, los museos se entienden hoy como unas instituciones culturales al servicio de la sociedad. Pero es necesario distinguir dentro de lo que se entiende como *museo activo* entre, al menos, dos formas básicas de hacer museología. Aunque no es propósito de este trabajo establecer una categorización de los paradigmas en los que actualmente se sustentan los museos, pues ya autores como Jean Marstine Marstine, J. (2006), o Sjaak, Braster (2009) han trabajado sobre ello, consideramos necesaria una aclaración previa del concepto “*museo activo* frente a los “*museos de consumo*”. Siguiendo a Tage Hoyer Hansen (1984: 178-179) en el museo de consumo se trata básicamente de ver y consumir, y en el museo activo, el propio museo desempeña una función más activa en la educación de la persona, que se incorpora al proceso y hace intervenir todas sus facultades. Pues bien, dentro de los museos activos, se encontraría, por un lado, el ecomuseo o museo comunitario, al que anteriormente hemos hecho mención, y se definiría como una institución que, en esencia, parte de la una matriz comunitaria, pues utilizará su patrimonio no tanto para la contemplación estética, sino para afianzar su identidad (como comunidad), y para la rentabilidad social, cultural y económica. Y por otro lado, y dentro de las coordenadas de la democratización de la cultura, existirían los museos activos fundamentados en la contemplación (de obras de arte, por ejemplo) que se enmarcan normalmente en la espectacularidad de los grandes museos urbanos y en el conviven criterios de estética, y espectáculo con una organización didáctica del contenido. No obstante en ambos casos el museo es a la vez expresión de la comunidad donde se inserta y un instrumento al servicio de ésta. De ello se deriva que la actividad cultural del museo y su rol educativo han terminado por implantarse como algo esencial en la sociedad contemporánea. Han afianzado su cometido de explicar el desarrollo cultural de la humanidad a través de los objetos y colecciones del pasado patrimonial. Y se han estructurado para referirse tanto al área de lo antropológico-etnológico, como al ámbito de lo histórico-artístico, y de lo científico-técnico.

Ya en la 18a Asamblea General del ICOM, celebrada en Stavanger (Noruega) en 1995, se subrayaba la necesidad de que gobiernos locales y nacionales reconocieran y apoyaran a los museos como mecanismos culturales al servicio de las comunidades, afianzando el papel en la valorización de la identidad de los diferentes grupos culturales, y como instrumentos únicos para la gestión colectiva de sus bienes patrimoniales. Es por ello por lo que, en palabras de Alonso Fernández (2006:232), “el museo debe perfilarse y definirse a favor de su comunidad, la de su entorno inmediato o territorio antropológico, y comprender las necesidades de todas y cada una de las partes que la conforman: clases sociales, minorías, elementos comunes, particularidades, etc.”. Estamos absolutamente de acuerdo con esta afirmación precisamente porque consideramos que el propio patrimonio en sí, es una construcción social, compleja y múltiple. Por este motivo el museo debe abrirse a las complejidades de sus contenidos y a las de sus receptores, debe no excluir a los protagonistas del relato narrado en el museo, tratando de ofrecer un mensaje coherente con ellos y para ellos, y siendo realistas con el discurso que ofrece.

Sucedo, por ejemplo, una notable deficiencia en este sentido en los actuales museos pedagógicos que están abriendo sus puertas en los últimos años. En España, en muchos de estos museos es habitual la reconstrucción de aulas escolares de diferentes épocas dispuestas unas al lado de la otra, cada una con su mobiliario y utillaje característico. Esta “disposición espacial lineal” tras-

mite espontáneamente al visitante una noción igualmente lineal del proceso histórico escolar, como si la variación histórica del mobiliario y enseres fuese una especie de “evolución natural” de la escuela. O bien como si representase la expresión práctica de una implícita tendencia de lo social hacia la mejora, el progreso, la armonía y/o la perfección. En esta dirección nos preguntábamos recientemente en un trabajo (Somoza Rodríguez, M. y Yanes Cabrera, C., 2009: 647-660): ¿Dónde se expresan en estos proyectos museográficos los conflictos y los antagonismos producidos alrededor del problema de la democratización de la escuela y la cultura? ¿Dónde queda la batalla por la secularización, por el uso de las lenguas maternas, por la consideración social de los enseñantes? ¿De qué manera se reflejan en este modelo museográfico los diferentes proyectos políticos, económicos y culturales, acerca de la educación, entendida ya como derecho universal de los ciudadanos o ya como bien privado que produce beneficios individuales? ¿Dónde está reflejada la historia educativa de aquellos que no pudieron ir a la escuela (la gran mayoría), y que aprendieron a contar en casa, o con el cura, o con el abuelo? Queremos decir con esto que detrás de toda intención de “conservar, exponer y difundir” se debe actuar desde y con la cultura como un patrimonio colectivo, producido por el conjunto de la sociedad, por tanto las desigualdades en la formación y apropiación del patrimonio demandan estudiarlo no sólo como cohesionador, sino como espacio de enfrentamiento y negociación social, como recurso para reproducir identidades y diferencias sociales (Montañés, C., 2001:70). Sabemos que no existe la “objetividad” en el mundo social, pero sabemos, también, que lo más aproximado a la objetividad es la multiplicidad de puntos de vista. Los museos son, en esta concepción, representaciones para ser leídas e interpretadas y deben, por tanto, dar espacio y presencia a la multiplicidad de voces que conforman el agonístico mundo de la vida.

4- La Pedagogía sociocultural en el museo

El museo debe permitir y favorecer una apropiación plural, colectiva y democrática de los bienes patrimoniales, y entenderlos como una construcción social en continuo cambio. Se debe, por ello, fomentar el compromiso social de promover y crear tanto los medios materiales como científicos para favorecer a través de su cultura procesos de desarrollo local. Siguiendo a Pose, H. y Serantes, A. (2001: 84) ello contribuye a la recuperación de la memoria histórica, a la rehabilitación de patrimonio construido, y al rescate de personajes de otras épocas, todo lo cual, según los autores, es un importante soporte de la identidad de una comunidad.

Por todo ello, creemos que en entre las principales líneas de actuación en los museos, bien de nueva creación, bien en un proceso de adaptación, deben prevalecer las siguientes iniciativas:

- La redacción del programa museológico desde criterios que posibilitem que se reflexione y se desarrollen proyectos con objetivos que se enmarquen dentro de las demandas sociales, de acuerdo con las necesidades reales e insertas en el debate cultural. El programa, en palabras de Heinje 1985: 82-83) “debe incluir la activa apropiación de lo cotidiano, experiencias tanto sociales como ambientales, práctica sensorial y estética (...)”

- La ampliación del concepto patrimonio a los bienes inmateriales, lo que implicaría no solo el reflejo en el museo de una cultura material, sino el esfuerzo por salvaguardar el patrimonio intangible o inmaterial, en ocasiones la única vía de expresión e identificación cultural de una comunidad (Yanes, C., 2008 y 2007). Por ejemplo, muchas de las prácticas ancestrales que se desarrollan en países como China o Japón, no tienen representación material. Este tipo de patrimonio llevó, en 1998, al Consejo Ejecutivo de la UNESCO a aprobar los criterios de elección de los espacios culturales susceptibles de ser proclamados símbolos del patrimonio oral de la humanidad. Un año más tarde, se decidió a crear la distinción internacional *Obras maestras del patrimonio oral e inmaterial de la humanidad*, cuya primera proclamación se efectuó en París en mayo del 2001. Fue a partir de este momento cuando se incorporó la noción de “inmaterial” como concepto añadido al patrimonio oral. Más recientemente, en 2003, la UNESCO ha aprobado la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, documento que recoge las políticas y estrategias legales para la protección del patrimonio cultural inmaterial de comunidades, grupos e individuos, así como para la cooperación internacional en la materia.
- La implicación del participante en el desarrollo educativo y cultural del lugar mediante la propia iniciativa dentro y fuera del museo, y como soporte de actividades culturales diversas. Es decir, las prácticas participativas que, a la par que contribuyen a la creación del espacio museístico, implican a todos los sectores de la comunidad, como por ejemplo el desarrollo de actividades como el “museo del bebe” o “las maletas pedagógicas” (Álvarez Domínguez, P., 2011a y 2001b) .
- La utilización de metodologías activas como medio, no como fin de los procesos de aprendizaje.
- Propiciar la educación permanente en el ámbito de la cultura a través de un aprendizaje significativo y experiencias que propicien la motivación y el autoaprendizaje. No repitiendo los esquemas clásicos en los que la acumulación del conocimiento es el objetivo prioritario.

En cuanto al discurso museográfico y a la manera de exhibir el patrimonio creemos que es necesario considerar las recientes aportaciones que se vienen realizando desde la *Museología crítica* y de la *Museología del enfoque o punto de vista* (Lorente, J.P. y Almazan, D., 2003 y y Santacana Mestre, J. y Hernández Cardona, F.X., 2006). Los museos desde estos paradigmas, son vistos como comunidades de aprendizaje, como procesos y como experiencias, donde “*la posición de los objetos se combine con patrimonio inmaterial, talleres, discusiones, performances, canciones, etc., e incluyan a distintas comunidades e intelectuales*” (Zubiaur Carreño, F.J., 2004: 58). Se busca hacer sentir en el visitante la posibilidad de expresarse dentro del espacio expositivo, al tiempo que es capaz de ver la realidad de una forma novedosa. Los objetos y saberes son concebidos como elementos que contribuyen a crear un entorno hipermediático o ambiente propicio en el que se le ofrecen al visitante diversos puntos de vista desde los que puede contemplar las exposiciones. Además la persona entra a formar parte, como parte integrante, de la escenografía y,

en torno a él, se configuran cada uno de los registros tecnológicos como son las reconstrucciones, las técnicas de vídeo, los films, las vitrinas, las animaciones teatrales y las escenificaciones. De esta manera, las tradiciones, expresiones, prácticas, que han sido transcritas o registradas (grabadas) pueden utilizarse como complemento en las exposiciones de objetos y materiales, completando sus significaciones simbólicas y tratando de restituirlos al público visitante en ese mismo contexto. Todo ello a través de recursos tecnológicos o soportes informáticos interactivos capaces de reproducir sonidos, relatos, voces en primera persona, etc. Los recursos tecnológicos se convierten, de esta manera, en una herramienta didáctica al servicio de cualquier tipo de museo (Álvarez Domínguez, P., 2012:361), Esta opción resulta más práctica y económica en el entorno de los museos virtuales, porque además ofrecen una gran riqueza en relación a las posibilidades didácticas (Hernández, F., 2007:357).

5- Consideraciones finales

Para finalizar, creemos que la idea de introducir en el marco de los museos este enfoque socio-cultural abre nuevas vías de reflexión y trabajo en la práctica de la animación y la dinamización sociocultural. La Nueva Museología, así como los enfoques museográficos más recientes, enfatizan la función educadora del museo dentro del ámbito de la educación no formal, buscando favorecer la educación permanente en el ámbito de la cultura y el ocio, y promoviendo experiencias que propicien la motivación y el autoaprendizaje. Este hecho debe llevarnos a reflexionar sobre la necesidad de poner nuestros esfuerzos en la formación de un personal especializado, capaz de llevar a la práctica todos los planteamientos de estos nuevos paradigmas, en contextos donde se pongan en valor los diferentes sistemas de representación de cultura popular y de las minorías étnicas.

En esta línea, hemos pretendido resaltar las múltiples posibilidades y aplicaciones de la práctica museográfica a la dinamización del patrimonio cultural, musealizado o no, material o inmaterial. Todo lo cual requiere un compromiso por parte de la comunidad en general, ya que, como se ha expuesto, es un elemento clave en la definición del propio museo. Esta estrategia es necesaria en la creación y recreación de una herencia cultural que engloba lo más profundo de la identidad, de la cultura viva de una comunidad o un pueblo, capaz de reconocer la interculturalidad como modalidad irrenunciable, aceptando la complejidad de cada ser humano y de su cultura (Escarbajal, A., 2011). Precisamente, donde la comunidad-público pueda asumir una posición reflexiva y emancipadora de su propio pasado, buscando formar a una ciudadanía más participativa y más responsable con su legado cultural y con su historia.

6- Referencias bibliográficas

- ALMUIÑA, C. et al. (1998) *Culturas y civilizaciones, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones.
- ALONSO FERNÁNDEZ, L. (2006). *Museología y Museografía*. Barcelona Ediciones del Serbal 3ª ed.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. (2012): “El museo de educación como recurso didáctico mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación* nº. 231-232, 2012 (Ejemplar dedicado a: Pensar y sentir la escuela : I Jornadas de Patrimonio Histórico educativo), p. 361.
- _____ (2011a): La Creación de un Museo del Bebé. En: Cuadernos de pedagogía n. 413. Pp. 22-27.
- _____ (2011b): “El arte de enseñar y aprender Historia de la Escuela a través de maletas pedagógicas” en: *Arte y Oficio de Enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. Pp. 267-276.
- AMES, M. (2005): “Museología: la interrupción”. *Museum Internacional*, nº 57, pp. 44-51
- ANTÓN SÁNCHEZ, J. (2007). “Museos, memoria e identidad afroecuatoriana”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, septiembre, nº29, pp. 123-131
- BRASTER, S. (2009). “El museo de la Educación del futuro: ocho metáforas” en BERRUEZO ALBÉNIZ, R Y CONEJERO LÓPEZ, S.: *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. pp. 615-624.
- ESCARBAJAL, A. (2011): “Hacia la Educación Intercultural”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, pp. 131-149.
- HANSEN, T. H. (1984). “El museo como educador”, *Museum*, vol XXXVI, nº4, pp. 178-179.
- HEINJE, S. (1985). *Museumspädagogik und städtische Kulturararbeit . Museumspädagogik. Bildungsstätte für Museumspersonal, herausgegeben vom Rheinischen Museumsat, Köln, Rheinland-Verlag GmbH*, pp. 82-83.

- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1998): *El museo como espacio de comunicación*, Gijón: Trea.
- _____ (2007). La museología ante los retos del s. XXI. *Revista Electrónica de Patrimonio*, 1, diciembre.
- <http://www.revistadepatrimonio.es/revistas/numero1/institucionespatriimonio/estudios/>
- LEROUX-DHYS, JF. (1989) Note sur quelques musées d'après 1980. *La Muséologie selon Georges Henri Rivière. Cours de Muséologie. Textes et témoignages*. Paris, Dunond, Bordas, pp. 66-67. Versión española (1993): *La Museología. Curso de museología. Textos y testimonios*, Madrid, Akal.
- LORENTE, J.P. Y ALMAZAN, D. (ed)(2003). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- MARSTINE, J. (2006). Introduction. *New museum theory and practice*, Oxford, Blankwell, pp. 8-20.
- MAURE, M. (1996). « La nouvelle muséologie, qu'est-ce que c'est? ». Scharer, M.R. (ed.): *Museum and community II, Icofom Study Series*, 25, pp. 127-132.
- MONTAÑÉS, C. (2001). *El museo, un espacio didáctico y social*. Huesca, Mira Editores.
- OMAR, R. (2004). "Hacer frente a los desafíos que plantea la diversidad en los museos de Sudáfrica". *Museum Internacional*, pp. 46-53.
- POSE, H. Y SERANTES, A. (2001): "Patrimonio y acción municipal: el caso del Ayuntamiento de Malpica de Bergantiños". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Nº 8, pp. 81-100.
- SALA FERNÁNDEZ DE ARAMBURU, R. y SOSPEDRA ROCA, R. (2005). "Museografía didáctica audiovisual, multimedia y virtua"l en SANTACANA MESTRE, J. Y SERRAT ANTOLÍ, N.(coords): *Museografía Didáctica*. Barcelona: Ariel, pp. 353-371.
- SANTACANA MESTRE, J. Y HERNÁNDEZ CARDONA, F.X.(2006). *Museología crítica*. Gijón: Editorial Ediciones Trea.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. Y YANES, C (2009). "La Reconstrucción de los Procesos Educativos en la Museología Escolar: Reflexiones en Torno a Sus Relaciones". En Berruezo Albéniz, M.R. y Conejero López, S.: *El Largo Camino Hacia una Educación Inclusiva*:

la Educación Especial y Social del Siglo XIX a Nuestros Días. Vol 2. Pamplona-Iruñea. Sedhe.pp. 647-660.

URÍA, J. (2003) *La cultura popular en la España contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva.

YANES, C. (2007): “El Patrimonio Educativo Intangible: un Recurso Emergente en la Museología Educativa”. *Cadernos de História da Educação*. Vol. nº 2. Jan-Dez, pp.71-85.

_____ (2007): “Pedagogical Museums and the Safeguarding of an Intangible Educational Heritage: Didactic Practices and Possibilities”. *Journal of Research in Teacher Education*. Vol. 14. Núm. 4. pp. 67-80.

_____ (2008): “Etnografía Ed Elementi "Inmateriali" Della Cultura Scolastica. Possibilità e Proposte di Ricerca”. En Gramigna, a y Ravaglia, A.: *Etnografia Della Formazione*. Roma. Anicia. pp 155-174.

ZUBIAUR CARREÑO, F.J. (2004). *Curso de Museología*. Gijón: Ediciones Trea.

Evolución de la enseñanza pública en Manresa durante la Segunda República y efectos de la represión franquista sobre el profesorado

Evolution of public education in Manresa during the Second Republic and different Franco regime effects on teachers

Joan M. Serra Sala
Associació Memòria i Història de Manresa

Resumen

Las elecciones municipales del 14 de abril de 1931 en España conllevaron el paso de la monarquía a la república y un cambio profundo en las administraciones municipales. En Manresa (Cataluña) eso significó el ascenso al gobierno municipal de los partidos de izquierdas y, en el campo educativo, un esfuerzo económico muy importante para mejorar la situación educativa de la ciudad. Al amparo de las nuevas leyes republicanas y de la Generalitat catalana, se produjo un importante avance pedagógico y se renovó la enseñanza. La victoria franquista, en 1939, supuso la depuración de los maestros que más se habían destacado en la renovación pedagógica y produjo un retroceso educativo que se prolongó durante casi toda la dictadura.

Descriptores:

Maestros, Manresa, depuración, represión, Cataluña, Segunda República Española.

Abstract

The Spanish municipal elections of April 14, 1931 entailed the change from monarchy to republic and a profound change in municipal administrations. In Manresa (Catalonia), that point meant the rise of the left-wing parties to municipal government and, in education, important economic efforts to improve the educational status of the city. Under the new republican laws and Catalan Generalitat, there was a significant advance on renewed pedagogical teaching. Franco's victory in 193, involved the purge of the teachers who had been prominent in most educational renewal tasks and produced an educational decline that lasted for most of the dictatorship period.

Descriptors:

Teachers, Manresa, purge, repression, Catalonia, Second Spanish Republic.

Introducción

La presente investigación sobre los maestros de la enseñanza pública en Manresa en el período republicano fue llevada a cabo entre los años 2011 y 2012 por la *Associació Memòria i Història de Manresa*. El objetivo era rescatar del olvido los importantes progresos en educación que tuvieron lugar en la ciudad en el período de 1931 a 1939, tanto en los sistemas de educación como en la mejora de las infraestructuras educativas. Asimismo se quería destacar la labor que hicieron algunos de estos maestros en pro de la educación, en la difusión de las ideas de la Escuela Nueva y conocer qué efectos tuvo sobre todos ellos la represión franquista.

Gracias a la investigación llevada a cabo, se consiguió elaborar una relación de 210 maestros de la enseñanza pública que ejercieron en Manresa en esa época; se revisaron 85 expedientes de depuración y auditorías de guerra de maestros públicos y profesores de instituto, se elaboró una reseña biográfica de 90 de estos maestros y se grabaron diversas entrevistas con familiares o antiguos alumnos de estos maestros¹. También se realizó un seguimiento de las noticias de ámbito educativo aparecidas en la prensa manresana de la época. La investigación contó con una ayuda económica del Ministerio de la Presidencia y todo el material escrito y gráfico está disponible, en catalán y en español, en la web www.memoria.cat/mestres.

1. La educación en Manresa en el periodo 1931-1939

La situación escolar manresana al inicio del periodo republicano

El periodo republicano significó una renovación en muchos aspectos y uno de los más destacados fue el de mejorar la formación del profesorado y, ante todo, dotar de suficientes escuelas todo el país. En Cataluña la proporción de analfabetos, hacia 1930, era de un tercio de la población y en Manresa, más de la cuarta parte de la población en edad escolar estaba sin escolarizar.

Según las estadísticas oficiales, el censo de la población escolar manresana hasta los 14 años, en el año 1931, era de unos 4.500 niños y niñas, de los cuales había unos 3.100 escolarizados y unos 1.400 sin escolarizar. La escolarización de los niños y niñas manresanos se hacía, sobre todo, en los colegios religiosos, que escolarizaban casi la mitad del alumnado. Las escuelas públicas -que entonces se llamaban "nacionales"- reunían una tercera parte del censo escolar, mientras que el 18% restante quedaba para las escuelas particulares.

Antes del periodo republicano, dentro de la enseñanza pública de primaria, sólo había un gran colegio, situado en el antiguo convento y colegio de los jesuitas manresanos, un edificio destartado del siglo XVIII, con grandes deficiencias como centro escolar. El otro gran centro público, en este caso de enseñanza secundaria, era el instituto de segunda enseñanza, el cual estaba ubica-

¹ No fue posible entrevistar directamente a ninguno de los maestros que habían trabajado en Manresa en el período republicano porque el último de ellos conocido, Rafael Vidal Clavería, falleció el 25 de setiembre de 2012.

do en un edificio de nueva construcción donde se empezaron a impartir los cursos de bachillerato en el año 1927². Aparte de estos dos grandes centros públicos, había sólo algunas pequeñas escuelas con uno o dos maestros. Los barrios periféricos de Manresa no tenían ninguna escuela y este hecho incrementaba aún más la tasa de analfabetismo entre la población en edad escolar.

En cuanto a la enseñanza religiosa, había en Manresa seis centros docentes pertenecientes a diferentes órdenes religiosas: Casa Caridad, la Compañía de María, los Hermanos de las Escuelas Cristianas, los “Infants Orfes” (monjas carmelitas), las Dominicas y la escuela del hospital de San Andrés. Todos ellos, excepto el último, eran grandes centros escolares que escolarizaban, cada uno, varios centenares de alumnos. Aparte de cuestiones ideológicas y de creencias religiosas, esta relevancia de la enseñanza confesional respondía a la larga realidad de muchos años de abandono y de dejadez de los servicios públicos básicos a que los diferentes gobiernos de la monarquía habían condenado a gran parte de la población. En este sentido, la iniciativa privada o confesional había cubierto muchas deficiencias educativas del Estado, a la vez que ejercía una gran influencia social en el conjunto de la población. Incluso estaba muy extendida entre la gente la creencia de que el hecho de asistir a un centro privado religioso daba cierto prestigio social porque había que pagar la enseñanza y las familias de estos centros miraban con menosprecio a las familias que llevaban a sus hijos "a los nacionales", que eran consideradas escuelas de segunda categoría o para los pobres.

Finalmente, existían una decena de academias particulares, la mayoría con sólo 50 o 60 alumnos, donde además de la enseñanza primaria se daban también estudios de comercio, secretariado, etc.

El tipo de enseñanza que se daba en la absoluta mayoría de los centros educativos respondía a los cánones típicos de la enseñanza tradicional basada en la memorización, la repetición y la copia, totalmente en español, y en aulas con 40 o 50 alumnos. Únicamente difería en cierto modo de este tipo de enseñanza la escuela nacional de Santo Domingo, conocida como "escuela del maestro Albagés". En este centro, el maestro Josep Albagés impartía un tipo de enseñanza que seguía más o menos las líneas tradicionales pero con la incorporación de algunas técnicas de la llamada Escuela Nueva: conferencias confeccionadas por los alumnos sobre temas diversos, salidas escolares de estudio, nociones de lengua catalana, etc .

² Este instituto, llamado actualment Institut Lluís de Peguera, continúa funcionando en el mismo edificio renovado.

La acción educativa del ayuntamiento republicano

Una de las máximas prioridades del Ayuntamiento republicano de Manresa fue mejorar la calidad de la enseñanza pública y conseguir la escolarización de todos los niños que había en Manresa en edad escolar, de acuerdo con la política que seguían, en Cataluña y en España, los respectivos gobiernos de izquierdas. En este sentido, se consideraba que la lucha contra el analfabetismo, la enseñanza del catalán para conseguir la normalización cultural y lingüística del país, la innovación pedagógica y la coeducación eran también algunos de los principales objetivos a alcanzar para avanzar hacia la cohesión social y el progreso nacional .

La finalidad de mejorar la situación de la enseñanza en Manresa en 1931, recayó sobre la Comisión de Cultura del Ayuntamiento, la cual estaba presidida por Isidre Costa i Perramon e integrada por Antoni Esteve Subirana, Tomàs Ramón Amat, Ramon Sanz i Ibars, Josep Vives i Coll y Aniceto León Garre. Una vez analizada la situación, esta comisión llegó a las siguientes conclusiones:

- Había que crear escuelas en los barrios de Manresa que no gozaban de ningún tipo de servicio de enseñanza.
- Ante las graves carencias de algunos edificios destinados a la enseñanza primaria, era necesario mejorar con urgencia la infraestructura de las escuelas existentes y habilitar nuevos locales donde trasladar a los alumnos mientras duraran las obras de reforma.
- Era imprescindible actualizar el viejo e insuficiente material escolar, y hacerlo llegar a todas las escuelas. Para financiarlo, el Ayuntamiento destinó anualmente 25.000 pesetas, en vez de las escasísimas 2.000 pesetas presupuestadas para este concepto antes de la proclamación de la República .
- Con el fin de satisfacer la demanda educativa de la ciudad, se tenía que construir una nueva gran escuela, de acuerdo con las necesidades de la pedagogía moderna: sería el futuro Grup Escolar Renaixença.

El Ayuntamiento, decidido a sacar adelante estos proyectos, destinó un presupuesto de 900.000 pesetas al ámbito de la enseñanza de un empréstito municipal que se aprobó en septiembre de 1931. Esta cantidad representaba una tercera parte del importe total que este empréstito asignaba a obras de nueva ejecución en Manresa, lo cual demuestra la gran importancia que las autoridades municipales daban a los temas educativos. Además, se duplicó el presupuesto municipal destinado a conceptos relacionados con la enseñanza, tales como subvenciones o gastos de mantenimiento.

Una de las acciones que emprendió el ayuntamiento republicano fue trasladar a los alumnos de varias escuelas de primaria que estaban en instalaciones precarias hacia edificios más seguros y mejor preparados para las tareas educativas: éste fue el caso, por ejemplo, de la escuela nacional de Santo Domingo que pasó a ocupar dos aulas del ala izquierda del instituto de segunda enseñanza.

También se alquilaron locales para emplazar cuatro nuevas escuelas unitarias: dos en el barrio del Poble Nou, inauguradas en marzo de 1932, una en el barrio agrícola de Les Farreres y la última, en el barrio de la Creu Guixera. Las dos últimas fueron inauguradas el día 14 de abril de 1932, primer aniversario de la proclamación de la República. Las cuatro eran escuelas mixtas pequeñas (de unos 50 alumnos cada una), que disponían de un material pedagógico moderno, y que socialmente cubrían las necesidades de unas barriadas hasta entonces carentes de servicios de enseñanza.

Un año más tarde, se inauguraba el Grup Escolar Bonavista³, situado en el chaflán de los Docks (actual calle de Jacint Verdaguer) con la carretera del Pont de Vilomara. Estaba ubicado en los locales, alquilados por el ayuntamiento con terrenos anexos, de una antigua fábrica textil que ya no funcionaba. Comprendía siete aulas y un parvulario con una capacidad total para 400 alumnos, la mayor parte procedentes de las escuelas del viejo edificio de San Ignacio.

La política escolar municipal de esta época vio su culminación con la construcción del Grup Escolar Renaixença, inaugurado el día 15 de setiembre de 1934 por Lluís Companys, presidente de la Generalitat, la creación de la Escuela Municipal de Música y el empuje dado a la Escuela de Artes y Oficios, además de impulsar las colonias escolares.

Las colonias escolares

Respondiendo a la corriente higienista que se incorporó dentro de los principios de la Escuela Nueva en diversos países europeos debido al contacto con la naturaleza que preconizaba y su elevado valor formativo⁴, en 1931 la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Manresa empezó a organizar tandas de colonias escolares durante las vacaciones de verano destinadas, preferentemente, a niños de las escuelas públicas que tuvieran problemas económicos y que presentaran un insuficiente desarrollo físico.

³ Este centro escolar continuó funcionando hasta el año 1991. En 1939 se le cambió el nombre por el de Escuela Nacional Padre Algué.

⁴ Las colonias de verano, como medio de mejorar la salud de los niños, se iniciaron en el año 1876, en Suiza. En Cataluña las primeras colonias de verano para niños las organizó, en 1893, la Sociedad Barcelonesa de Amigos del País y, desde el ámbito municipal, destacaron las colonias organizadas por el Ayuntamiento de Barcelona a partir del 1906.

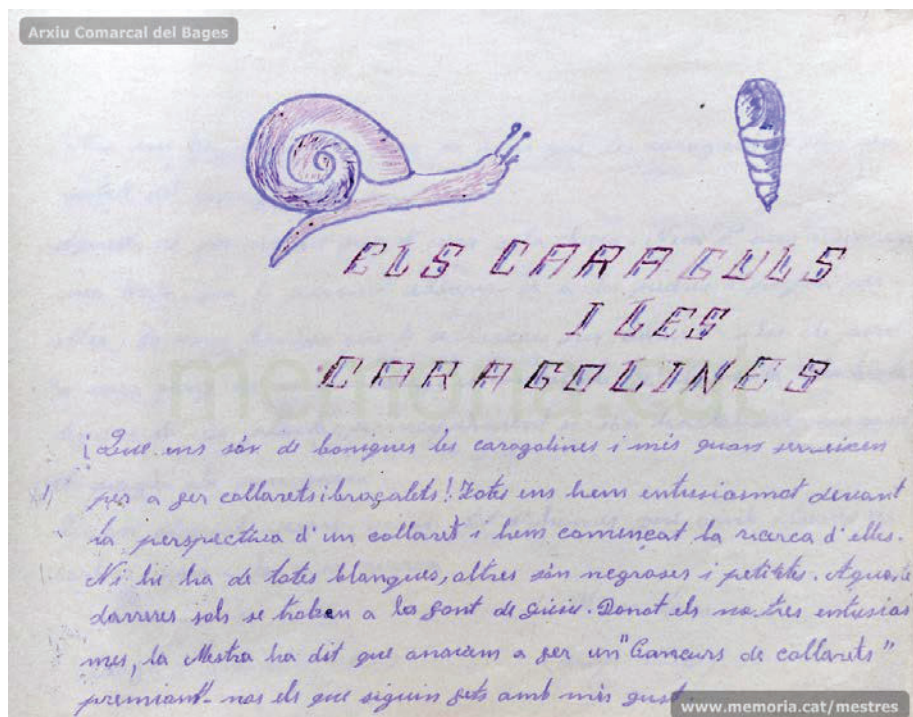


Foto 1: Texto sobre los caracoles y las cargolinas, realizado en las colonias escolares de Berga en 1933, e impreso por los mismos alumnos con la imprenta escolar, siguiendo el método de Célestin Freinet.

El objetivo de estas colonias era doble, por un lado había unos objetivos sociales y, por otro lado, unos objetivos sanitarios. El médico Tomàs Ramon Amat, concejal del ayuntamiento de Manresa, escribía en la memoria de las colonias escolares de 1932:

*"Por estos motivos, la Colonia Escolar, hija de las más modernas orientaciones pedagógicas, es la institución ideal para el veraneo del niño. En ella encuentra su medio, su ambiente. Toda ella meditada y organizada para la vida del niño, todo el mundo dedicado por completo a él, interviniendo personas técnicas en la determinación de los medios (maestro y médico), pasa a ser el niño el primer personaje de la Colonia, deja ese rincón donde se le confina cuando estorba los mayores, para ocupar el primer término, girando toda la vida y actividad en su entorno, para conseguir el máximo de beneficio en su soma y en su psiquis."*⁵

Desde las primeras colonias de 1931 hasta el año 1936, último año en que se pudieron celebrar debido a la Guerra Civil, se organizaron cada año gracias a las subvenciones de los organismos oficiales -Ayuntamiento de Manresa, Generalitat, Ministerio de Instrucción Pública- pero también gracias a la colaboración económica de casas comerciales, sindicatos, partidos políticos y personas particulares de Manresa que hacían una aportación económica. Gracias a este dinero se cubrían los gastos de la estancia y también el coste del uniforme que llevaban los escolares.

⁵ AJUNTAMENT DE MANRESA, Memòria de les colònies escolars. Any 1932, Arxiu Comarcal del Bages.



Foto 2: Alumnas de las colonias escolares de Berga, en el verano de 1932, realizando ejercicios gimnásticos. La educación física se consideraba una actividad fundamental para mejorar la salud de los alumnos asistentes.

Se organizaban dos tandas de colonias de montaña y dos tandas de colonias de playa, llegando a los 200 niños y niñas de asistencia que representaban, aproximadamente, la mitad de los que según el diagnóstico de la revisión médica y los informes de los maestros necesitaban ir. El médico municipal efectuaba un reconocimiento médico y llenaba una ficha personal de cada uno de los alumnos asistentes antes de marcharse y, a la vuelta, pasaban otro reconocimiento y se anotaban las mejoras en peso, capacidad torácica y otras medidas antropométricas.

Simultáneamente a las Colonias Escolares, la Junta Local de Protección de Menores organizaba unas semi-colonias escolares, al precio económico de cinco pesetas semanales y con derecho a la manutención, mediante las cuales los niños y niñas que asistían pasaban todo el día en el campo, en lugares cercanos a Manresa, como la masía de Les Marcetes o la fuente del Calvet, dedicados a actividades de aire libre .

Para ser maestro acompañante de los grupos de colonias, la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Manresa abría un concurso entre los maestros, manresanos o foráneos, que presentarían un proyecto de actividades. De acuerdo con los proyectos seleccionados, se nombraba un maestro y una maestra para acompañar cada grupo; ellos eran los responsables de las actividades educativas y de ocio que se llevaban a cabo durante la estancia. Como dato indicativo, cabe señalar que más de la mitad de estos maestros fueron expulsados de la enseñanza pública por la represión franquista a partir del año 1939.

La educación en Manresa durante la Guerra Civil

La derrota del alzamiento fascista del 19 de julio de 1936 en Cataluña aceleró los cambios que impulsaba la Generalitat republicana. Las competencias educativas fueron asumidas por la Generalitat de Cataluña y se creó el Comité de la Escuela Nueva Unificada, el CENU, por decreto del 27 de julio de 1936.

En agosto de 1936 se constituyó en Manresa la delegación comarcal del Bages del CENU. Estaba formada totalmente por profesionales de la enseñanza: dos representantes de la CNT, dos representantes de la UGT y dos de la Generalitat. Los representantes de la CNT eran el maestro racionalista Felipe Díez y el maestro Ignasi Codina, los de la UGT el maestro Jaume Sellarès y el profesor de la Escuela de Artes y Oficios Josep Font, y los de la Generalitat el director de la Escuela de Artes y Oficios, Antoni Invers, y el maestro Josep Torra. La presidía Felipe Díez y era secretario Antoni Invers.

La primera tarea a la que se dedicó la delegación comarcal del CENU fue procurar que, en cada municipio de la comarca, se constituyera una subdelegación local del CENU, que debía estar formada por un representante de la CNT, uno de la UGT y otro de la Generalitat. Cada una de estas subdelegaciones debía transmitir a Manresa el censo escolar de su municipio, la lista de edificios disponibles para ser utilizados como escuela y las necesidades escolares más urgentes .

En Manresa, el cambio revolucionario en el ámbito pedagógico se tradujo en el incremento de la escolarización, en un impulso a la escuela racionalista, de inspiración anarquista, el nacimiento de centros educativos obreristas, como el Ateneu Popular Manresà y la incautación de los edificios de las escuelas religiosas que pasaron a ser escuelas de la Generalitat.⁶

El inicio del curso 1936-37 en estos centros fue un poco desorganizado y se retrasó varios días por las circunstancias de la guerra. El problema más importante era la falta de maestros, lo que obligó a nombrar como maestros interinos a bachilleres y técnicos sin el título oficial de magisterio. Sin embargo, en mayo de 1937, la cuestión de los nombramientos ya estaba solucionada a partir del establecimiento de las pruebas del Certificado de Aptitud Pedagógica.

La enseñanza pública ofrecida en estos centros educativos fue complementada por centros educativos destinados preferentemente a hijos de obreros con pocos recursos económicos. Son ejemplos de ello el Ateneo Obrero Manresà; la Escuela del Pueblo, situada en el edificio de los “Infants Orfes” y que dependía de la sección de cultura del PSUC/UGT, y el Ateneo Cultural Popular, situado en el edificio incautado a las monjas Josefinas, donde se seguía el método de las escuelas racionalistas .

La evolución de la guerra comportó diferentes problemas. Mientras que el curso escolar 1936-37 y casi todo el 1937-38 se pudieron dar con relativa normalidad gracias a la labor organizativa del CENU, a finales del curso 1937-38 y a principios del curso escolar 1938-39 se agravó el absen-

⁶ El paso a ser escuelas de la Generalitat supuso el cambio de nombre de los centros. Se les impusieron los nombres de Grup Escolar Natura, Grup Escolar Joan Selvas i Carner, Grup Escolar Llibertat, Grup Escolar Cardener y Grup Escolar Catalunya.

tismo escolar, ya que en algunos centros apenas asistía el 20% de los alumnos matriculados. Otro problema fue la sustitución de los maestros que eran movilizados por las sucesivas quintas por personas que no tenían la formación pedagógica suficiente y la necesidad de escolarizar muchos niños de familias refugiadas procedentes de diferentes lugares del estado español. El instituto de segunda enseñanza también se vio afectado por estos problemas ya que, a mediados de 1938, fue habilitado como hospital de sangre y el alumnado se tuvo que trasladar al edificio de la Cueva de San Ignacio, incautado a los jesuitas, para empezar el curso 1938-1939.

Otro aspecto que desorganizó la enseñanza fue la instalación en Manresa de los servicios centrales del Ejército del Este en abril de 1938. Los edificios de los grupos escolares *Renaixença*, *Natura*, *Llibertat*, *Cardener* y *Catalunya* fueron habilitados como oficinas y centros de instrucción militar o como hospitales de evacuación. Esto obligó al Consejo Municipal de Cultura a trasladar al alumnado del Grup Escolar *Natura* al Grup Escolar *Joan Selvas i Carner*, y el alumnado de los grupos escolares *Llibertat* y *Cardener* al Ateneo Cultural Popular con el consiguiente problema de sobrecargar las aulas.

Por orden del Ministerio de Instrucción Pública se creó una Comisión Depuradora de alumnos en el instituto de segunda enseñanza integrada por el Centre Federal, *Acció Catalana Republicana*, *ERC*, la *UGT*, el *PSUC* y la *CNT*. Durante el mandato del comisario-director Aniceto León, el año 1938, se llevó a cabo la depuración de los alumnos que eran hijos de padres que se consideraban contrarios a la República; esta depuración levantó polémica entre los mismos partidos de izquierdas y posteriormente, una vez dimitido el comisario-director, los expedientes de depuración de los alumnos afectados fueron revisados y anulados.

2. El Grup Escolar *Renaixença*, máximo exponente de la escuela pública republicana

Un nuevo concepto arquitectónico

El edificio del Grup Escolar *Renaixença* fue la obra más representativa de la renovación pedagógica a la que se dedicaban tantos esfuerzos desde el gobierno de la *Generalitat* y el Ayuntamiento de Manresa. La renovación que representaba esta nueva escuela correspondía tanto a la concepción del edificio como a los métodos pedagógicos que se pusieron en práctica.

El edificio de la escuela fue proyectado por el arquitecto municipal, el manresano *Pere Armengou* (1905-1990), el cual aplicó los presupuestos del racionalismo constructivo de acuerdo con las corrientes arquitectónicas europeas más modernas que encabezaban entonces arquitectos como *Gropius*, *Mies van der Rohe* y *Le Corbusier* y que en Cataluña representaba el *GATCPAC* (*Grup d'Artistes i Tècnics Catalans per al Progrés de l'Arquitectura Contemporània*).

Además de su modernidad arquitectónica, cabe destacar que el edificio del Grup Escolar *Renaixença* fue proyectado pensando desde el primer momento en las necesidades pedagógicas de los niños y niñas que lo debían de ocupar. El proyecto del arquitecto fue situar el edificio al fon-

do del solar donde debía estar emplazado en la parte más elevada del terreno, y hacer una gran fachada frontal, orientada al sureste, para que el edificio no proyectara sombras sobre el patio y las aulas tuvieran el máximo de iluminación natural. Los campos de juego se proyectaron delante, para evitar las sombras y conseguir el máximo soleamiento, y en dos niveles diferentes para ganar el desnivel del terreno.

El arquitecto tuvo en cuenta, en cada aula, una serie de condiciones: una visión y una audición correctas y una ventilación, iluminación y orientación adecuadas. Pere Armengou dio instrucciones precisas de cómo debía ser el mobiliario escolar para estar adaptado a las medidas infantiles. En las aulas de parvulario se dispuso que los alumnos se sentaran en grupos de cuatro en torno a una mesa cuadrada, mientras que en las aulas de primaria los alumnos se sentaban de dos en dos en pupitres móviles. Todo el mobiliario se podía mover para facilitar agrupaciones diferentes del alumnado



Foto 3: El edificio del Grup Escolar Renaixença, modelo de la arquitectura escolar racionalista en una imagen de 1934. Durante la dictadura fue llamado Grupo Escolar Generalísimo Franco y actualmente continua funcionando, otra vez con el nombre de Renaixença.

Pere Armengou escribió en un informe: "*Pedagógicamente es necesario que permita una movilidad y una adaptación a las diversas actividades que se desarrollan en un mismo local, prescindiendo de la rigidez característica del mobiliario escolar tal como se concebía antiguamente, el cual encarcelaba al alumno dificultándole los movimientos naturales y facilitándole en cambio la adquisición de una serie de vicios de posición de corrección dificultosa.*"⁷

⁷ ARMENGOU, P. "Informe sobre el material escolar", 1934, Arxiu Comarcal del Bages.

El edificio del Grup Escolar Renaixença constaba de 14 aulas, con una capacidad máxima para 700 alumnos. Además de las aulas, había un gran gimnasio, una sala de juegos, dos salas para trabajos manuales, un laboratorio químico, un taller de iniciación profesional, un departamento destinado a lecciones de cocina, la sala de exposiciones escolares, la cantina, la biblioteca, un servicio de reconocimiento médico-sanitario y un servicio de duchas. Un conjunto de instalaciones totalmente pensadas para conseguir una buena calidad educativa al servicio de los niños.

Un nuevo modelo educativo

En este periodo, entre los años 1931 y 1939, gracias a todo el trabajo que habían desarrollado los maestros y las instituciones catalanas desde principios de siglo y a la potenciación que les dio la acción de gobierno de la Generalitat republicana, se fueron difundiendo en las escuelas una serie de prácticas pedagógicas como el diario de clase,

la corrección colectiva, el trabajo en grupo, el cine, el uso pedagógico de la imprenta, las excursiones de conocimiento del medio, actividades y metodologías que, con el franquismo, quedaron abolidas de la práctica escolar durante casi treinta años hasta que fueron puestas de nuevo en práctica por la escuela activa de los años sesenta y setenta del siglo pasado.

El cuidado que se había puesto en el diseño arquitectónico del Grup Escolar Renaixença y en sus instalaciones, se vio complementado con la dotación de un profesorado que era sensible, en la mayoría de los casos, a la aplicación de las técnicas pedagógicas de la Escuela Nueva, a pesar de las dificultades que representaba que la provisión de maestros se tuviera que hacer a través del concurso estatal por ser una escuela nacional. El curso escolar 1935-1936 se utilizaban, en algunas clases del centro, las técnicas Freinet y Montessori en el aprendizaje y los niños estaban organizados en un sistema cooperativo.

En el Grup Escolar Renaixença trabajaron algunos maestros destacados en el ámbito manresano: Rosa Delhom (1910-?), maestra líder en la renovación de la enseñanza y propagandista de la Escuela Moderna; Jaume Roigé (1913-1987), maestro que se dedicó a la difusión de las técnicas Freinet; Vicenta Cuende (1910-1980), maestra entusiasta de la renovación pedagógica; Serafi Salort (1902-1964), maestro valenciano que llegó a Manresa huyendo de la represión franquista, escritor de libros infantiles y militante de la FETE; Josep M. Gabriel (1911-?), maestro progresista director de colonias escolares; Maria Llaveries (1911-1949), maestra renovadora y de un catalanismo destacado. Una buena muestra del talento de la mayoría del profesorado de la escuela es que en el proceso de depuración que hicieron los organismos franquistas en 1939, de los 17 maestros del Grup Escolar Renaixença, 4 fueron expulsados de la enseñanza y 3 más fueron trasladados forzosamente durante 5 años fuera de Cataluña debido a sus ideas progresistas y catalanistas.

Antiguos alumnos manresanos del Grup Escolar Renaixença recuerdan con afecto que utilizaban el método Montessori en las aulas de parvulario y que hacían muchas salidas, a pie o en autocar, y también clases al aire libre, lo que era toda una novedad dentro del sistema educativo que predominaba entonces. También se celebraban muchos festivales y determinadas actividades de los alumnos se filmaban y se hacían reportajes.

Aparte de la importancia señera del Grup Escolar Renaixença como centro representativo de la educación que preconizaba la Generalitat para los niños, en Manresa se produjeron en esta época otros cambios en los sistemas de enseñanza. Una persona representativa en este sentido fue el maestro Josep Albagés (1877-1964) el cual fue miembro de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento, delegado de la Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana; promotor de la Escuela de Verano, y delegado de la Asociación de Maestros Nacionales del partido judicial de Manresa. Su escuela fue un centro reconocido en Manresa por su calidad educativa.

La Escuela Preparatoria de ingreso al bachillerato del instituto inició sus actividades el 16 de noviembre de 1931, después de haber sido oficialmente aprobada. El entusiasmo de su maestro, Josep Martínez Aguado (1900-?), hizo que se introdujeran nuevos métodos pedagógicos aunque con dificultades debido a la elevada ratio de alumnos por maestro.

Un aspecto interesante de la renovación pedagógica fue la actividad de la escuela racionalista del Ateneu Obrer Manresà. Los objetivos y valores de este tipo de escuela se basaban en la coeducación, la potenciación de las tareas colectivas y los grupos de trabajo, el fomento del contacto con la naturaleza, la atención a la educación artística, la importancia concedida a los trabajos manuales y a los intercambios escolares con otros centros. También cabe destacar que este centro racionalista, al contrario que muchos otros del mismo talante, promovió la enseñanza del y en catalán en sus aulas .

La práctica de la coeducación, que actualmente se considera normal en todas las escuelas, fue otra de las innovaciones pedagógicas que se extendieron durante el período republicano especialmente a partir de las directrices que desarrolló el CENU. La práctica coeducativa era una demostración práctica de la igualdad entre hombres y mujeres y ayudaba a la consolidación de una sociedad democrática e igualitaria donde las mujeres fueran miembros activos. Hay que señalar que este fue uno de los aspectos que socialmente plantearon más polémica y que fue radicalmente combatido por las escuelas confesionales, las asociaciones católicas y los partidos de derecha ya que era considerada una alteración del orden natural de las cosas y fuente de depravación moral.

En Manresa, al igual que en toda Cataluña, la renovación pedagógica estuvo muy relacionada con la utilización en la enseñanza de la lengua catalana. Aunque más del 90% de la población manresana hablaba en catalán, así como casi el 80% del profesorado, la introducción del catalán como lengua de enseñanza estaba dificultada por la legislación española, por el hábito de enseñar en castellano del profesorado, la poca formación en lengua catalana de la mayoría de los maestros y el escaso material pedagógico editado. En las escuelas públicas así como en las academias privadas la enseñanza en catalán progresó rápidamente en el período republicano, mientras que su progreso fue mucho más lento en las escuelas religiosas.

3. La depuración del magisterio público en Manresa

La depuración en las zonas republicana y franquista

El golpe de estado fascista de julio de 1936 significó el inicio de una guerra civil con un fuerte componente ideológico, en la que se discutían la organización de la sociedad, el papel de la religión y la unidad nacional. El estallido de violencia que se produjo en ambos bandos los primeros meses dio lugar a una persecución, y eliminación física en muchos casos, de las personas que se consideraban desafectas. Esta situación de violencia social en el contexto de la guerra civil dio lugar al intento de control ideológico de todo el cuerpo de funcionarios gubernamentales, tanto en la zona republicana como en la zona sublevada contra la República.

La Junta de Defensa Nacional del gobierno republicano publicó un decreto el día 22 de julio de 1936, en el que cesaba los funcionarios de todo tipo y de cualquier ministerio que hubieran colaborado con el movimiento subversivo o que fueran enemigos declarados del régimen. Por un decreto del 15 de setiembre de 1936, del ministro de Instrucción Pública Jesús Hernández, todos los funcionarios públicos –incluidos los maestros públicos- tenían la obligación de solicitar mediante una instancia la readmisión en los respectivos destinos y categorías. En caso de haber realizado actividades en contra de la República, podían ser jubilados forzosamente o bien separados del servicio.

Esta depuración, en el magisterio, tuvo unos efectos limitados y parece que afectó realmente a pocos maestros.

La depuración en la zona franquista fue mucho más dura y sistemática ya que el régimen franquista consideró los maestros, especialmente los de la enseñanza pública, los culpables de haber hecho propaganda de las ideas que atacaban los pilares de la sociedad española tradicional, el orden social, la moral, las buenas costumbres, la religiosidad, y la unidad de la patria. Por este motivo la depuración dentro del magisterio fue un esfuerzo por eliminar todo lo que se había introducido de coeducación, laicismo e innovaciones pedagógicas de la Escuela Nueva.

Las bases legales de la depuración del Magisterio en la zona franquista hay que buscarlas en el decreto del 8 de noviembre de 1936. Mediante este decreto se crearon cuatro comisiones, encargadas de realizar la depuración en los diferentes sectores de todo el personal docente:

- La Comisión A, referente al personal de las universidades .
- La Comisión B, encargada del profesorado de las Escuelas de Arquitectura e Ingeniería, y las Escuelas de Comercio.
- La Comisión C, encargada del personal de los Institutos de Segunda Enseñanza, Escuelas Normales de Magisterio, Escuelas de Comercio, Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas de Trabajo, Inspecciones de Primera Enseñanza y todo aquel personal del Ministerio de Instrucción Pública no incluido en cualquiera de las otras Comisiones Depuradoras .
- La Comisión D, encargada de todo el personal del Magisterio, incluyendo maestros interinos y en fase de prácticas.

Según la normativa para la depuración que establecía dicho decreto, las Comisiones Depuradoras debían pedir al menos cuatro informes diferentes: el del alcalde del municipio, el del cura presbítero, el del jefe de la Guardia Civil y el de un padre de familia bien considerado; asimismo, si los miembros de las comisiones lo creían necesario, podían exigir también otros informes .

También se estableció un escalonado de sanciones según la gravedad de los cargos :

- Libre absolución, para todos aquellos casos en que se comprobara que no habían cooperado de ninguna manera en la formación del ambiente revolucionario .
- Traslado para todos aquellos funcionarios que, aunque no hubieran participado en nada, hubieran simpatizado con los partidos nacionalistas vasco, catalán, navarro y gallego.
- Separación definitiva del servicio para aquellos funcionarios que hubieran militado en los partidos del Frente Popular, sociedades secretas o que hubieran simpatizado con estas organizaciones.

El proceso de depuración de los funcionarios de la enseñanza no finalizaría hasta la publicación del decreto de indulto y extinción de responsabilidades políticas del 10 de noviembre de 1966. Por lo tanto, se puede afirmar que los efectos de la represión política del magisterio se alargaron hasta 27 años después de haber finalizado la guerra civil y, este largo periodo de tiempo, supuso deshacer toda la labor pedagógica efectuada por la generación de maestros formados durante el periodo republicano.

La depuración franquista en Cataluña

En Cataluña, la aplicación del proyecto de escuela única del CENU durante el periodo revolucionario, a partir de julio de 1936 supuso la depuración del magisterio más conservador y contrario a la obra republicana. El resultado de esta depuración fue que la mayoría del personal continuó en los cargos que ocupaba anteriormente; otra parte fue jubilada anticipadamente; algunos fueron trasladados y a otros les fue concedida la excedencia a disposición de la Consejería de Cultura. Los destituidos fueron una mínima parte; exclusivamente aquellos que habían tomado una parte activa en las campañas contra el régimen republicano y autonómico. En el caso de Manresa, por ejemplo, ningún maestro público perdió su puesto de trabajo .

Poco después de que las tropas franquistas pisaran por primera vez territorio catalán, a finales del año 1938, una Orden del Ministerio de Educación Nacional encargaba a sus organismos establecidos en Zaragoza la atención de las necesidades escolares de las zonas liberadas de Cataluña, entre las que había la depuración del personal docente .

Todos los funcionarios civiles de la provincia de Barcelona, tanto si dependían del estado, de la administración provincial como de la municipal, fueron obligados a presentar ante el Juzgado Militar Especial de Depuración de Funcionarios Civiles, situado en la Auditoría de Guerra de la 4ª Región Militar, una declaración jurada sobre sus actividades antes y después del 18 de julio de 1936 para abrirles un expediente personal sin la resolución positiva del cual no se podían reintegrar a sus puestos de trabajo. El plazo para presentar la declaración jurada era el mes de febrero de 1939.

Los maestros y profesores de instituto de la provincia de Barcelona tuvieron que presentar, pues, esta declaración jurada ante la Auditoría de Guerra para ver si se les consideraba responsables de algún acto criminal contra el nuevo régimen y además tuvieron que superar el proceso de depuración establecido por el Ministerio de Educación Nacional para establecer las responsabilidades administrativas y las posibles sanciones a que hubiera lugar.

Una orden del 28 de enero de 1939 reguló la situación educativa en las provincias catalanas (lo cual significaba restablecer las competencias educativas del Ministerio de Educación Nacional sobre la enseñanza catalana una vez que la Generalitat había sido suprimida), al tiempo que se declaraban provisionalmente suspendidos de empleo y sueldo a los maestros titulares que, acogiéndose a los decretos del Ministerio de Instrucción Pública del 28 de marzo de 1933 y 26 de octubre de 1935, habían optado por pasar voluntariamente al servicio de la Generalitat, y eran cesados todos los maestros nombrados durante la guerra por el gobierno autónomo aunque se preveía la posibilidad de reutilizar sus servicios una vez se hubiera comprobado su idoneidad ideológica.

Otra orden, también del 28 de enero de 1939, publicada en el BOE del 3 de febrero de 1939, regulaba la depuración del magisterio catalán, con criterios básicamente idénticos a los aplicados en otros territorios anteriormente ocupados por los franquistas, y ordenaba a la comisión depuradora de Zaragoza que enviara los expedientes de maestros catalanes tramitados a las comisiones depuradoras provinciales pertinentes .

El 28 de febrero de 1939 se publicó una orden según la cual todos los enseñantes de Cataluña tenían un plazo de quince días para presentar una declaración jurada en la que se les pedía qué habían hecho desde el año 1931, con testigos y avales. Un millar de maestros- casi el 18% de los maestros catalanes- ya no solicitaron el reingreso, con la cual fueron sancionados directamente con la separación definitiva del servicio .

Entre las acusaciones más graves que se podían recibir estaban la pertenencia a la masonería, la militancia o la colaboración con organizaciones vinculadas al Frente de Izquierdas, la participación en comités o cualquier tipo de organismo republicano, etc. Por regla general, las acusaciones más graves estaban relacionadas con la implicación personal del maestro en los avatares de la vida política durante la República y la Guerra Civil. Igualmente graves, aunque en un grado ligeramente inferior, eran las acusaciones por motivos estrictamente ideológicos: ser de izquierdas, socialista, marxista, comunista, nacionalista, catalanista, separatista, etc.

También solían tener graves consecuencias las acusaciones relativas a las creencias y prácticas religiosas de los docentes, de la misma manera que algunas relacionadas con su vida privada, así por ejemplo, los enseñantes divorciados eran separados inmediatamente del servicio, así como quien tuviera una conducta moral o sexual considerada irregular como los ateos y los irreligiosos.

En cuanto a los maestros de la escuela privada no tenían que pasar el proceso de depuración, bastaba con la presentación, ante las autoridades del Ministerio de Educación de los justificantes de moralidad y adhesión al Régimen o bien una certificación de la dirección del centro privado asegurando la adhesión al nuevo régimen.

Datos sobre la depuración de los maestros efectuada en Manresa

En el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares se conservan cincuenta y cuatro expedientes de depuración de los profesores públicos que trabajaron en Manresa en el periodo 1931-1939. De estos, siete corresponden a profesores del instituto de segunda enseñanza y cuarenta y siete a maestros que ejercieron en las diferentes escuelas públicas manresanas.

Distribución del profesorado de primaria y secundaria expedientado en Manresa

Maestros	47	Hombres 20	Mujeres 27
Profesores instituto	7	Hombres 5	Mujeres 2

Según el año de acceso al cuerpo de maestros, se puede comprobar que en el período republicano se produjo un importante esfuerzo para ampliar el profesorado para conseguir la escolarización de todos los niños de primaria. Casi la mitad del profesorado de las escuelas manresanas había superado las oposiciones a maestro en el periodo republicano. Sin embargo, el profesorado manresano no era excesivamente joven ya que tenía una media de 41'5 años de edad; los maestros jóvenes de 20 a 29 años no llegaban a una cuarta parte del total y había un 24% de más de 50 años .



Foto 4: Primer claustro de maestros del Grup Escolar Renaixença en el curso escolar 1934-35. De los 16 maestros de la fotografía, 8 fueron acusados en el proceso de depuración y, finalmente, 6 fueron sancionados. Cuatro de ellos, Josep M. Gabriel (de pie, tercero por la izquierda), Vicenta Cuende (de pie, cuarta por la derecha), Jaume Roigé (sentado, primero por la izquierda) y Rosa Delhom (sentada, en el centro) fueron expulsados del magisterio por las autoridades franquistas.

La procedencia del profesorado no es del todo conocida porque sólo consta en el 60 % de los expedientes de depuración. De todos modos, sí que se puede asegurar que pocos maestros eran nacidos en Manresa, aunque atendiendo a los apellidos, sí que se puede afirmar que la mayoría del profesorado, más de las tres cuartas partes, era catalán .

Entre los 54 expedientes de depuración incoados entre los años 1939 y 1940 a los maestros que trabajaban o habían trabajado en Manresa, hay 24 (el 44 % del total) que contienen algún tipo de acusación a partir de los informes elaborados por el Ayuntamiento, la Guardia Civil, el presbítero de la basílica de Santa María de la Seu y la Asociación Católica de Padres de Familia. De estos 24 maestros y profesores que presentan algunos informes negativos, hay 7 que son confirmados en el cargo sin más problemas mientras que 2 son sancionados de entrada pero, tras presentar un recurso, se les confirma en el cargo.

Las 9 personas que tienen alguna acusación y que, al final, son confirmadas en el cargo es porque esta acusación se fundamenta en uno solo de los informes, mientras que los demás son correctos o porque los avales o testigos que presentan son favorables y aseguran su fidelidad al Movimiento Nacional. En estos 9 casos hay dos que son acusaciones de indiferencia o tibieza religiosa, uno por catalanismo y los 6 restantes son por tener ideas izquierdistas, comunistas o en desacuerdo con el Movimiento Nacional.

La Iglesia es el organismo que emite menos informes desfavorables, sólo 7, en cambio la comandancia de la Guardia Civil de Manresa es el organismo que emite más informes desfavorables, 14 en total .

Sanciones impuestas

La sanción más grave, la separación del servicio, se producía en los casos en que se combinaban una mayoría de informes desfavorables y se comprobaba que la persona había practicado un activismo político y difundido sus ideas a través de la actividad sindical, la afiliación política o bien que no se había presentado al proceso de depuración, probablemente porque ya preveía el resultado. Especialmente duras son las sanciones contra los maestros que muestran una actitud nacionalista por su afiliación a

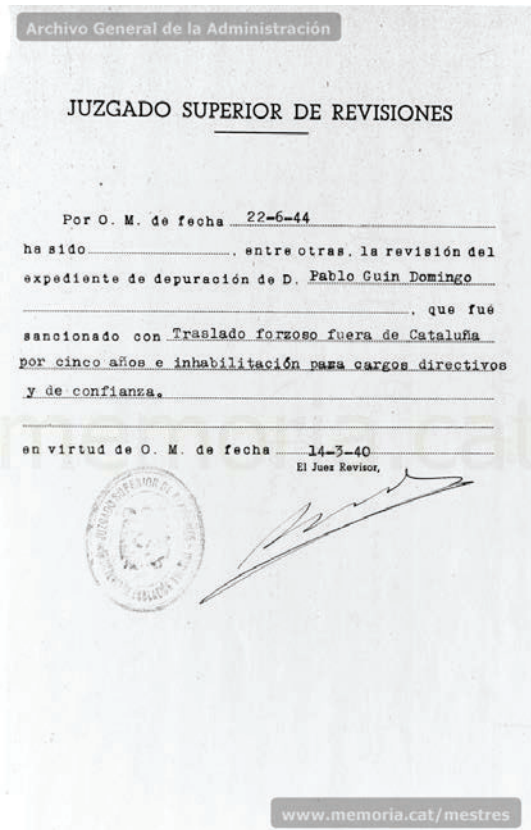


Foto 5: Denegación de la revisión de la sanción impuesta al maestro Pablo Guin Domingo del Grup Escolar Sant Ignasi, sancionado con 5 años de traslado forzoso fuera de Cataluña e inhabilitación para cargos directivos y de confianza debido a los cargos de haber pertenecido a Esquerra Republicana de Catalunya y ser librepensador.

Esquerra Republicana de Catalunya⁸ o su ideología independentista, en todos estos casos esta simple acusación era suficiente para trasladarlos fuera de Cataluña por un periodo de 5 años. La acusación de pertenecer a la masonería o el ateísmo eran considerados asimismo unos delitos graves, suficientes para expulsar un maestro del magisterio.

De los 24 maestros y profesores de instituto el expediente de depuración de los cuales contenía algún informe negativo, se terminó sancionando a 15. Estas sanciones iban desde la más grave -separación definitiva del servicio y baja en el escalafón- hasta la más leve que era la inhabilitación para ejercer cargos directivos o de confianza .

⁸ Esquerra Republicana de Catalunya fue el partido más votado de Catalunya en el periodo republicano y a él pertenecieron los dos presidentes de la Generalitat en el periodo 1931-1939: Francesc Macià y Lluís Companys.

Sanciones impuestas

Sanciones	Porcentaje sobre los 54 expedientes de depuración	Escuelas afectadas
Separación definitiva del servicio y baja en el escalafón o inhabilitación para el ejercicio de la enseñanza	6 (11'1% de los maestros)	G. E. Renaixença 4 Desconocida 2
Traslado fuera de Cataluña con prohibición de perder vacantes por un período de 2 a 5 años, inhabilitación para cargos directivos y de confianza.	5 (9'2% de los maestros)	Instituto 1 G. E. Renaixença 2 G. E. St. Ignasi 1 Desconocida 1
Traslado fuera de la provincia de Barcelona o a una localidad de censo inferior e inhabilitación para cargos directivo y de confianza.	3 (5'5% de los maestros)	Grup Macià 2 G. E. Renaixença 1
Inhabilitación para cargos directivo y de confianza.	1 (1'8% de los maestros)	Les Ferreres 1

Total de maestros sancionados: 15 (27'7%)

No podemos dejar de destacar la distribución de los maestros sancionados según las escuelas donde trabajaban. Indiscutiblemente destaca el Grup Escolar Renaixença, cuyo claustro acumula 7 maestros sancionados, 4 de los cuales con la sanción máxima, la expulsión del cuerpo. Proporcionalmente también son importantes las sanciones que recaen sobre el Grup Francesc Macià, formado por 4 maestros de los cuales 2 son sancionados. En cambio, sólo hay un maestro sancionado del Grup Escolar Sant Ignasi y ninguno del Grup Escolar Bonavista. Esta distribución de las sanciones corresponde, evidentemente, al diferente talante respecto a la renovación pedagógica y la adhesión a la República que tenían los diversos claustros de maestros de los centros manresanos. En el Grup Escolar Renaixença i en el Grup Francesc Macià era donde se concentraban los maestros más favorables a la renovación pedagógica, a la enseñanza en catalán y donde trabajaban los maestros que ostentaban cargos en la FETE-UGT.⁹

⁹ Dado que la sindicación de los maestros era obligatoria en el período de la Guerra Civil, la gran mayoría de los maestros manresanos optaron por sindicarse en la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), organización sindical de talante más moderado que el anarquista Sindicato de las Profesiones Liberales. En Manresa el dirigente de la FETE durante el período de la Guerra Civil fue el maestro Pere Menéndez-Arango (1893-1967), el cual permaneció ocho años escondido después de la victoria franquista.

Consecuencias sobre la enseñanza pública

El proceso de depuración del profesorado de primaria y secundaria, en Cataluña, se llevó a cabo de una manera rápida y efectiva entre los años 1939 y 1942. De todos modos, posteriormente, el proceso de depuración se fue alargando en el tiempo y recayó en las personas que habían abandonado el país después de la guerra civil y que habían decidido volver más adelante o bien sobre las personas que, en un primer momento, no se atrevieron presentarse a las autoridades franquistas por miedo a las represalias y que lo hicieron posteriormente. La posibilidad de presentar recurso contra las sanciones alargó más en el tiempo todo este proceso y aún después de más de 20 años de haberse terminado la guerra civil, se estaban resolviendo recursos sancionadores contra maestros.

La cantidad de maestros sancionados por los procesos de depuración fue muy importante. El 10% de los maestros que ejercían en Cataluña tuvo que huir de España, el 11% fueron expulsados del cuerpo de maestros y un 18% recibió diferentes sanciones sin llegar a la separación del servicio.

La depuración de la enseñanza, en Cataluña, supuso una interrupción drástica de toda la labor de mejora de la educación que se había iniciado en el país a partir de principios del siglo XX mediante la incorporación de las nuevas técnicas pedagógicas de la escuela Nueva, el trabajo realizado para la democratización de la escuela y la incorporación de la lengua catalana en la instrucción pública.

Los avatares de la guerra civil y el proceso de depuración que sufrieron los maestros públicos de Manresa se notaron en los cambios que se produjeron una vez terminada la Guerra Civil. A parte de los maestros que fueron separados del trabajo o trasladados forzosamente fuera de Cataluña como consecuencia del proceso de depuración, hubo maestros que después de la derrota en la Guerra Civil, huyeron fuera de Cataluña.

Algunos, como Pere Menéndez-Arango, Matias-Modesto Vicente, Rosa Delhom y Aniceto León (1901-1980), huyeron temporalmente a Francia o a Centroamérica, pero terminaron volviendo. Otros, como Josep Maria Casassas (1905-1984) y Serafi Salort huyeron a América, el primero a Chile, donde desarrolló una importante carrera como profesor de antropología en la Universidad del Norte, y el segundo a México, y ya se quedaron allí el resto de su vida. Hubo otros maestros destacados, como Jaume Roigé, que ya ni se presentaron a la depuración y otros, como Josep Maria Gabriel de los que se pierde la pista.

Por otra parte, hubo maestros que optaron por el exilio interior, dentro de las fronteras españolas, trasladándose a Madrid o Barcelona para pasar desapercibidos en la gran ciudad y empezar una nueva vida lejos de Manresa, donde eran demasiado conocidos o significados como republicanos. Algunos, como Vicenta Cuende o Jaume Roigé, abandonaron la enseñanza después de ser separados del servicio.

Todo este trasiego hizo que, en 1944, sólo continuaran trabajando en los centros públicos de Manresa la mitad de los maestros que había establecidos en el año 1938, mientras que la otra mitad del profesorado había cambiado. Los directores de los tres principales centros de enseñan-

za pública de la ciudad -el Grup Escolar Renaixença (entonces rebautizado como "Grupo Escolar Generalísimo Franco"), el Grup Escolar Bonavista (rebautizado como "Grupo Escolar Padre Algué") y el Grupo Escolar San Ignacio- eran cinco maestros que ya trabajaban en el 1936, y que habían superado el proceso de depuración sin problemas y con todos los informes favorables. Incluso dos de ellos, Ricardo Molner, del Grup Escolar Renaixença, y Felisa Rufas, del Grup Escolar Bonavista, ya habían sido directores en tiempos de la República. Los otros tres directores (Aparici Jané, Aurelio Górriz y Teresa Sansa), eran maestros que se habían significado, e incluso sufrido persecución, por sus ideas derechistas durante el periodo de la Guerra Civil.

Tras la Guerra Civil, tampoco se produjo en Manresa una avalancha de maestros nacionales venidos de fuera de Cataluña para castellanizar la población, tal como a veces se ha afirmado. De los 16 maestros nacionales nuevos en Manresa después de la Guerra Civil, 11 eran inequívocamente catalanes por los apellidos que llevaban y sólo 5 habían nacido fuera de Cataluña. La castellanización de la enseñanza y el retorno a la enseñanza más tradicional lo dirigieron, en la mayoría de los casos, maestros catalanes que habían superado positivamente el proceso de depuración y que por convencimiento, por necesidad, por conveniencia o por miedo se adhirieron, o se doblaron, a las directrices educativas que imponían las autoridades educativas franquistas con la idea de construir la nueva "España nacional".

Aparte de sufrir la represión el cuerpo de maestros, cabe mencionar que el alumnado de secundaria también se vio afectado. Todos los alumnos manresanos que habían seguido cursos durante la Guerra Civil en el instituto de segunda enseñanza se vieron obligados a convalidar sus estudios, que se consideraron anulados, mediante unos exámenes de reválida que se alargaron hasta finales de julio de 1939.

Poco después de la victoria franquista, en un pleno municipal celebrado el 30 de mayo de 1939, el Ayuntamiento de Manresa acordó cambiar el nombre de los siguientes centros educativos públicos de la ciudad:

NOMBRE REPUBLICANO	NOMBRE FRANQUISTA
Grup Escolar Renaixença	Grupo Escolar Generalísimo Franco
Grup Escolar Bonavista	Grupo Escolar Padre Algué
Escola del Parc	Escuela Nacional José Antonio
Escola de nens del Poble Nou	Escuela Nacional San Jaime
Escola de la Ctra. de Santpedor	Escuela Nacional Calvo Sotelo
Escola de Viladordis	Escuela Nacional Víctor Pradera
Escola de Les Farreres	Escuela Nacional Sagrada Familia
Escola de nenes del Poble Nou	Escuela Nacional Pilar Primo de Rivera ¹⁰

¹⁰ El nombre se cambió en otra sesión municipal posterior.

Además, en el mismo pleno municipal, se acordó la reposición del Santo Crucifijo, la colocación de la Imagen de la Inmaculada Concepción y de la efigie del Generalísimo Franco en todas las escuelas.

La enseñanza en Manresa entró en un largo período de hibernación y estancamiento en que se expulsó de la escuela todo lo que significara progreso, renovación pedagógica y cultura catalana. Tendrían que pasar 30 años hasta que se creara la primera escuela, la Escola Flama¹¹, que después de la Guerra Civil incorporara de nuevo las corrientes pedagógicas modernas y la enseñanza en catalán en una situación de semiclandestinidad durante los años finales del franquismo.

¹¹ La Escola Flama comenzó a funcionar en el curso 1970-71 y fue fundada por una cooperativa de padres y maestros. Este centro continúa funcionando actualmente como colegio público.

Fuentes consultadas

ALOY, J., FONS, R. GASOL, P. (1993): *Història gràfica de Manresa, La Guerra Civil (1936-1939) volum II*. Manresa: Parcir Edicions Selectes.

ALOY, J., SARDANS, J. (1991): *Història gràfica de Manresa, La República (1931-1936) volum II*. Manresa: Parcir Edicions Selectes.

ARACIL, R. I SEGURA, A. Coordinadors (2006): *Educació, municipis i república*
Barcelona : CEHI-Universitat de Barcelona..

BAJONA, I. (2003): *L'Institut Lluís de Peguera de Manresa. 75 anys d'activitat docent (1927-2002)*. Manresa: Centre d'Estudis del Bages, Monogràfics 26.

CORNELLÀ, P. “Escola republicana en pau i en guerra. El nen, el primer ciutadà de la República”. http://www.girona.cat/sgdap/docs/escola_republicana_pau_guerra.pdf (consultado el 25/6/2012)

FONTQUERNI, E. y RIBALTA, M.(1982): *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil, el CENU*. Barcelona: Editorial Barcanova.

GASOL, P. I ALOY, J. (2001): *Joves i republicans, la República a Manresa (1931-1936)*. Manresa: Ajuntament de Manresa, Centre d'Estudis del Bages i Centre d'Història Contemporània de Catalunya.

GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (1992): *L'escola nova catalana, 1900-1939*. Vic: Eumo editorial/Diputació de Barcelona,

MARQUÈS, S. “Ensenyament republicà vs ensenyament franquista: la repressió del magisteri”, Universitat de Girona. <http://www.memoriacatalunya.org/articles/art60.htm> (consultado el 3/7/2012).

MARQUÈS, S. y PORTELL, R. (2006): *Els mestres de la República*. Barcelona: Ara Llibres.

NAVARRO, R. (1979): *L'educació a Catalunya durant la Generalitat (1931-1939)*, Barcelona: Edicions 62.

El origen del Aula Mentor

The origin of the *Aula Mentor*

Carmen Fernández Herráez
SPEE

Joaquín González Gigosos
Universidad Politécnica de Madrid

Resumen

El programa de Aula Mentor comenzó su andadura en el año 1992. La idea era ofertar cursos útiles relacionados con la demanda laboral y el desarrollo personal. Los destinatarios: la población adulta que habitaba en el medio rural o no podía acceder, por cualquier circunstancia, a la formación presencial. Los medios: unas herramientas informáticas y de comunicación un poco precarias, basadas en una línea telefónica de elevado coste y escasa prestación. Este proyecto, entonces pionero y hoy referente de la formación a distancia por vía telemática, basó su éxito en la colaboración entre las distintas administraciones públicas: los ayuntamientos, el Ministerio de Educación y Ciencia y la ayuda económica de los Fondos Europeos de Desarrollo Rural (FEDER)

Palabras clave

Mentor, Educación a distancia, telemática, educación de adultos, informática

Abstract

The Aula Mentor program began in 1992. The idea was to offer useful courses related to labour demand and personal development. It was addressed to adult population who lived in rural areas or could not get, for any reason, to face-to face school training. Among the means they would use, we find precarious ICT tools, using a high cost phone line which, in fact, was not very reliable. This project was a great success at that time, and nowadays, it is still considered a remarkable benchmark for on-line teaching; it was successful thanks to the collaboration between different public administrations: City Councils, the Ministry of Education and Science and the European Regional Development Fund (ERDF).

Key words

Mentor, on line education, telematics, adults education, computing

La idea que surgió de una necesidad

A finales de los 80 la población rural que vivía de forma dispersa en algunas regiones de España no tenía acceso a la formación que requería el mercado laboral, continuamente cambiante en aquellos momentos. Además, una gran parte de la población adulta, tanto hombres como mujeres de este medio rural también demandaban una formación de carácter general en temas relacionados con la salud, el cuidado personal o el medio ambiente.

La necesidad de formación de este perfil de ciudadanos era una evidencia y la aparición de lo que entonces se llamaban “nuevas tecnologías” podía ser la herramienta que contribuyera a satisfacer esa necesidad. Así pues, solo había que encontrar la fórmula para relacionarlas.

El programa se empieza a gestar a comienzos de 1990, en lo que entonces era el Ministerio de Educación y Ciencia y dentro de lo que se llamaba el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (P.N.T.I.C.). La financiación para poner en marcha esta iniciativa provenía de los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (FEDER). Para llevar a cabo este proyecto era imprescindible contar con el apoyo y la colaboración de Ayuntamientos y Entidades locales que se implicaran en la puesta en marcha de estos primeros pasos, y así fue como se presentó el proyecto a través del Plan Operativo de Castilla y León con la participación de tres provincias de esta comunidad: Valladolid, Ávila y Palencia.

Distintos aspectos del reto que se planteaba

El objetivo del proyecto se podía resumir en pocas líneas: proporcionar la formación necesaria mediante el uso de las nuevas tecnologías a la población que habitaba en zonas rurales donde el acceso a la formación era difícil y limitado. Sin embargo, articular todos los mecanismos necesarios para poder cumplir este objetivo entrañaba dificultades, de muy diferente tipo, que había que resolver según iban apareciendo.

Los primeros problemas que se plantearon se pueden resumir en:

- a) Llevar a cabo una selección de la oferta formativa que fuera realmente útil para las personas que querían incorporarse al mundo laboral o cambiar de trabajo y no habían tenido acceso a una formación adecuada para ello.
- b) Atender las necesidades y demandas de diferentes colectivos de población cuyas posibilidades de formación se encontraban limitadas por su horario laboral o por otros condicionantes de tipo familiar (cuidado de hijos pequeños o tareas domésticas). En esta categoría el colectivo mayoritario era el de mujeres de una horquilla de edad entre los 35 y los 45 años.
- c) Proporcionar una formación básica en el uso de las herramientas tecnológicas para que cualquier persona pudiera utilizar el ordenador, el correo, los foros y en general todos los servicios telemáticos disponibles en aquel momento, todos ellos instrumentos básicos para poder realizar con aprovechamiento el curso a distancia aunque éste no fuera específicamente de contenido informático.

- d) Tratar de que las infraestructuras informáticas funcionasen correctamente, lo que dado el carácter innovador fue una relevante dificultad en los primeros momentos.

Partiendo de estas premisas se planteó cuáles podían ser las piezas clave para que el proyecto funcionase. Así se llegó a la conclusión de que el alumno potencial iba a necesitar básicamente de la ayuda de dos personas físicas: el tutor y el administrador del Aula.

- El Tutor, profesor a distancia y al que posiblemente nunca llegase a conocer personalmente tenía el papel de un guía en el aprendizaje que le iba a acompañar para adquirir las competencias específicas del curso en el que se hubiese matriculado (Iniciación a la Contabilidad, Turismo Rural, Educación para la salud).
- El Administrador, persona que con su presencia física en el aula le iba a informar y orientar en la elección del curso que mejor se adaptase a las necesidades del aula, realizaría las gestiones administrativas relacionadas con el proceso de matriculación y le ayudaría en todas las dificultades derivadas de la relación del alumno con las herramientas informáticas.

Además del importante rol de estas dos figuras, se diseñó un modelo en el que coexistirían por un lado un espacio físico dotado de infraestructuras informáticas y de red junto con una plataforma de aprendizaje que albergase los recursos diseñados específicamente para el aprendizaje junto a los mecanismos de comunicación constituyendo así instrumentos de seguimiento del aprendizaje para el proceso de enseñanza a distancia basado en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

A grandes rasgos esa era la estructura necesaria para que el sistema pudiese comenzar a funcionar. Pero por detrás de estos aspectos visibles existía toda una infraestructura de carácter técnico y administrativo que tenía que facilitar y supervisar su funcionamiento. Por este motivo se redactan y firman acuerdos entre las Administraciones públicas, convenios entre Ayuntamientos y el Ministerio, entre el Ministerio y Diputaciones provinciales. Por otro lado se lleva a cabo un proceso de selección de las personas idóneas para las labores tutoriales o de administración; se comienza a elaborar materiales formativos específicos que constituyen los cursos de formación y se seleccionan a los autores con experiencia en formación a distancia y por supuesto en el área de conocimiento del curso. Además se pone en marcha todo un proceso de investigación y experimentación técnica para el diseño, desarrollo y posterior despliegue de las infraestructuras telemáticas, incluyendo desde los servidores, las conexiones, la electrónica de red, el software y todos los mecanismos y protocolos de seguridad.

Elena Veiguela y Carlos Mayordomo, promotores de la idea en sus orígenes, nos cuentan que el riesgo de que aquello no funcionase era muy alto, la incertidumbre y las dudas sobre la metodología a emplear, la caída de las herramientas de comunicación, las incidencias diarias y el carácter innovador eran retos constantes. Sin embargo, el entusiasmo, el reto de la novedad y el empuje de aquellos pioneros de Mentor era también muy alto. Así, con todos los inconvenientes que había y las muchas ventajas que se intuían comenzó a caminar el proyecto Aula Mentor

Las herramientas de comunicación

Los beneficios educativos que los sistemas de procesamiento de la información aportan en la mejora de los procesos de aprendizaje tuvieron su respaldo institucional con el impulso del programa Atenea del Ministerio de Educación y Ciencia. En aquellos momentos, la informática personal había robado ligeramente cierto protagonismo a los sistemas basados en grandes ordenadores conocidos en su variante más potente como mainframes y miniordenadores cuando las prestaciones eran bastante más modestas. Estos sistemas tenían un enfoque claramente centralizado en el que los usuarios se conectaban a ellos mediante terminales sin capacidad de procesamiento bajo una política de tiempo compartido. A finales de los setenta y comienzos de los ochenta, la informática basada en sistemas personales comenzó a popularizar la computación centrada en el usuario poniendo a su alcance un sistema completo y autónomo de prestaciones suficientes para cubrir un gran abanico de necesidades. La posibilidad por tanto de disponer de equipos de moderado precio pero con suficiente capacidad de procesamiento y almacenamiento abrió la puerta a la incorporación paulatina de la informática a la vida cotidiana de los ciudadanos. Conscientes del potencial que suponía combinar la capacidad de proceso local de un ordenador personal con la potencia de un sistema mainframe o miniordenador se optó por utilizar las infraestructuras de telecomunicación empleadas en las transmisiones telefónicas de voz para conectar los equipos personales con estos sistemas, estableciendo así lo que se denominaba redes de intercambio de datos. Este enfoque distribuido eliminó barreras de espacio y tiempo sentando las primigenias bases de lo que hoy se identifica bajo el concepto de computación ubícuca.

Las redes de ordenadores se concibieron por tanto como un conjunto de equipos informáticos cuya interconexión permitió el intercambio de información y la posibilidad de compartir recursos. En el concepto de red se integraron dispositivos físicos de procesamiento de la información a través de diversos y heterogéneos medios de transmisión que constituyeron los puentes para el intercambio de los datos entre los dispositivos. Junto a lo que se denominó hardware de la red se incluyeron aplicaciones y servicios cuya misión era gobernar y controlar la comunicación dando lugar a lo que se denominó como software de la red. Las redes de ordenadores así diseñadas siguen siendo actualmente la solución tecnológica que la ciencia y la tecnología proporciona a la sociedad para satisfacer la necesidad de comunicación del ser humano.

En el ámbito de la educación, la teleinformática, posteriormente bautizada como telemática, supuso una oportunidad para mejorar los sistemas de enseñanza a distancia basados hasta la fecha en los sistemas de comunicación tradicionales como el correo postal, la comunicación telefónica, la radiodifusión y la televisión educativa. Conscientes de este reto, los responsables del P.N.T.I.C. diseñaron un sistema de intercambio de ficheros específico que permitía a los alumnos ubicados en las aulas Mentor enviar a sus tutores las actividades para su supervisión y evaluación, acortando así distancias y tiempos. Sin embargo, establecer conexiones punto a punto con los servidores ubicados en los servidores de Madrid desde cualquier aula Mentor y a través de la red telefónica conmutada (servicio telefónico básico) suponía un coste de llamada interprovincial que elevaba excesivamente el coste del servicio. Además, las necesidades específicas vinculadas a los procesos de aprendizaje exigían más servicios añadidos para cumplir con las necesidades de alumnos, tutores y administradores de aula.

La compañía telefónica española, a imagen y semejanza de otras compañías europeas y americanas disponía por entonces de servicios de valor añadido entre los que se encontraba el servicio videotex. Este servicio nació en la década de los 70 en el Reino Unido con el objetivo de popularizar la informática aprovechando dos recursos bastante comunes en la mayor parte de los hogares: el teléfono y la televisión. A finales de los años 70, el gobierno francés de entonces decidió impulsar una variante de este sistema sustituyendo el televisor por un terminal específico conocido como Minitel y diseñó un sistema de tarificación sencillo y barato que provocó una gran difusión del mismo entre la población. En España, las primeras experiencias de este sistema coincidieron con la celebración de la fase final de los mundiales de fútbol en 1982 y posteriormente se utilizó durante las elecciones autonómicas de 1983. Los resultados no fueron muy satisfactorios lo que permitió revisar el modelo introduciendo un cambio relevante en el que se optó por utilizar la red conmutada de paquetes conocida como Iberpac y diseñada específicamente para transmisión de datos. En 1986 se presentó públicamente el videotex español bajo la denominación de Ibertex adoptando el modelo de tarificación francés.

Ibertex abrió la puerta al desarrollo de servicios de información de acceso remoto y con capacidad de interacción que, en el ámbito educativo, supuso el inicio de lo que hoy, tras una evolución tecnológica muy significativa pero en la que se mantiene el diseño conceptual, se denomina como sistemas gestores del aprendizaje o por sus siglas en inglés LMS. El P.N.T.I.C. decidió por tanto aprovechar las ventajas que ofrecía Ibertex y llevó a cabo el diseño y desarrollo de la primera plataforma de aprendizaje de Aula Mentor. Aquella plataforma contaba con un menú principal que incorporaba opciones de Información, acceso a bases de datos, mensajería tablón de preguntas y respuestas, evaluaciones, teledebates y televisión educativa. Bajo el epígrafe información se resumían los propósitos y características de lo que entonces era el proyecto Aula Mentor. El acceso a bases de datos permitía consultar datos relacionados con el proyecto entre los que destacaban la relación de aulas Mentor existentes en aquel momento o la oferta formativa. Los servicios telemáticos eran una versión muy limitada de lo que hoy constituyen los buscadores de contenidos y los recursos que constituían una base de datos bibliográfica y videográfica. La mensajería era el principal servicio de comunicación concebido como el eje principal del desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje ya que permitía la comunicación entre alumnos y tutores. Además, a imagen y semejanza de los tabloneros de noticias, el tablón de preguntas y respuestas era un sistema que permitía publicar de manera abierta cualquier cuestión que podía ser respondida por cualquier usuario en lo que serían los principios básicos de lo que hoy se denomina aprendizaje colaborativo, sin olvidar la participación de expertos procedentes del mundo profesional que podían responder preguntas planteadas por los alumnos e incorporar sus disertaciones magistrales sobre asuntos de interés relacionados con los cursos. El teledebate se concibió como un espacio de intercambio abierto para verter opiniones que posteriormente evolucionó hacia lo que hoy se conoce como foros. Finalmente, las evaluaciones constituían las actividades de aprendizaje de corrección automática, lo cual aligeraba sustancialmente la tarea del tutor pudiéndose este centrar en cuestiones que por su naturaleza no podían ser automatizadas y centrándose más en la atención específica poniendo los pilares del aprendizaje personalizado.

Revisando artículos de la época se puede constatar que ya entonces se concluía, por la experiencia adquirida, que las herramientas telemáticas constituían una vía para establecer sistemas de aprendizaje a distancia flexibles cuya aplicación era especialmente beneficiosa para las personas adultas dadas sus especiales y cambiantes situaciones personales, familiares y profesionales. Actualmente los sistemas de aprendizaje inspirados en este modelo no sólo se utilizan en modelos puros a distancia sino que se integran en los sistemas de aprendizaje presenciales tradicionales como herramientas de apoyo y seguimiento al estudio. Fue por tanto Aula Mentor con su planteamiento y diseño conceptual uno de los pioneros de lo que hoy se conoce como E-learning.

El desarrollo de las tecnologías de Internet con especial atención a los protocolos para el intercambio de documentos Web así como el correo electrónico y las news junto con los servicios de acceso a la red con especial atención a Infovía, servicio que ofrecía la compañía telefónica para el establecimiento de redes basadas en el protocolo TCP/IP, permitieron dar forma al modelo conceptual de plataforma con mucha mayor flexibilidad y potencia, incorporando, no sólo información basada en texto, si no lo que hoy se identifica como contenido multimedia. La experiencia de usuario pasó a ser mucho más satisfactoria y los contenidos y recursos aumentaron paulatinamente incorporando las primeras ideas y conceptos de lo que posterior se ha denominado usabilidad y accesibilidad. Gracias a ello, la plataforma de aprendizaje de Aula Mentor evolucionó sustancialmente aunque manteniendo los conceptos básicos que siguen siendo vigentes en la actualidad. Además, el incremento del número de aulas, cursos y tutores provocó la necesidad de incorporar, no sólo un sistema gestor del aprendizaje orientado a facilitar la actividad tutorial, sino también un completo sistema de información que permitía realizar la gestión de todos los aspectos que constituyen la actividad diaria de la red de aulas que ofrecen a sus alumnos un nutrido catálogo de cursos con atención tutorial. Estos sistemas se desarrollaron en base a tecnologías y servicios de Internet con especial atención a la World Wide Web, incorporando un sistema gestor de bases de datos y desarrollando herramientas que permitieron desplegar módulos de gestión accesibles vía protocolo http desde cualquier navegador conectado a la red Internet. Había nacido bajo el enfoque cliente-servidor la plataforma de gestión de Aula Mentor.

La evolución de las tecnologías, el incremento de la potencia de cómputo y la incorporación de nuevos paradigmas ha supuesto la necesidad de que todas las herramientas hayan tenido que evolucionar manteniendo los conceptos, pero ampliando las posibilidades. Actualmente, Aula Mentor cuenta con un sistema integrado que aún la plataforma de aprendizaje con la de gestión en lo que se conoce como Centro Virtual de Educación (CVE), desarrollado íntegramente en el seno del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte bajo una filosofía de integración de herramientas con especial atención al software libre. Actualmente el reto consiste en incorporar mecanismos para que el CVE sea multiplataforma y multidispositivo, disponga de una alta disponibilidad y permita que el aprendizaje esté totalmente deslocalizado.

Sin duda alguna resulta sorprendente que transcurridos ya más de veinte años de existencia de Aula Mentor, los conceptos clave del modelo no hayan perdido vigencia alguna teniendo en cuenta que el estado del arte tecnológico de aquel entonces poco o nada tiene que ver con las herramientas y sistemas disponibles hoy en día. De nuevo, se pone de manifiesto que cuando la

tecnología ocupa el lugar que le corresponde prestando un servicio sin ser por ello un fin, los diseños conceptuales trascienden en el tiempo.

La implantación de Aula Mentor en los centros de Adultos de las Comunidades autónomas

Las primeras sedes de las Aulas Mentor empezaron a funcionar en las dependencias municipales de los Ayuntamientos, bibliotecas, Agencias de desarrollo local, o cualquier otro espacio físico en el que se contase con un ordenador, impresora, teléfono y un módem, una mesa y silla de reuniones, un video... y poco más.

Luego el proyecto se fue extendiendo, básicamente por el sistema de boca a boca, y comenzó la demanda de otras administraciones educativas. La pregunta fundamental era ¿podemos poner Aula Mentor en un centro de educación de personas adultas que está abierto por las tardes?. La respuesta era, “sí, claro”, respuesta que ha sido una constante en todo el proceso de crecimiento del proyecto.

De esta manera comenzó la fase de implantación de aulas Mentor en los centros de adultos de las comunidades autónomas que lo fueron solicitando. En mayo de 1993 se firmó un convenio entre el PNTIC y la Comunidad Autónoma de Extremadura, con la colaboración del Fondo Social Europeo, para la subvenciones de la apertura de nuevas Aulas Mentor en esta comunidad.

El modelo se fue contagiando a otras comunidades, Asturias y Castilla-León, fueron las continuadoras. El objetivo que subyace en la mente de todas las administraciones educativas es aprovechar todos los recursos existentes, centros de adultos abiertos por la tarde-noche, profesores que, a tiempo parcial, pueden ejercer como administradores de Aula Mentor y que, por supuesto, creían en el proyecto y estaban dispuestos a involucrarse totalmente.

Con la implantación en los centros de adultos, el administrador ya venía seleccionado en su calidad docente por ser profesor del propio centro. No obstante, era imprescindible desarrollar un curso de formación que le capacitase en otras facetas, por un lado, su tarea como “dinamizador” y orientador para las personas que quisieran ampliar su formación, y en segundo lugar formarle en el uso de la plataforma educativa y las múltiples herramientas de las que constaba, para poder solucionar los problemas más elementales que surgían cada día.

Por otra parte, estos administradores resultaban claves en el crecimiento del proyecto. Ellos eran los que captaban las necesidades de formación en cada zona que atendían y los que proponían los cursos que debíamos crear o mejorar. Se dice que “los administradores son los ojos y los oídos de Mentor”, y al mismo tiempo es la cara visible de esa *Administración* que a veces resulta excesivamente anónima.

De esta manera la variedad de cursos fue aumentando. Ya no se trataba solo de crear cursos de *introducción a ...* Internet, informática, ofimática, o cursos de iniciación para emprendedores de pequeñas y medianas empresas. La demanda empieza a crecer y se solicitan cursos más específicos, cursos de idiomas, de instalaciones eléctricas y electrónicas... Por tanto, hay que seguir

buscando autores de cursos y tutores especialistas en estos temas. Son momentos de crecimiento de alumnos, aulas, cursos y tutores.

También es en esos momentos cuando se pone sobre la mesa, la necesidad de que el alumno sufrague parcialmente el coste de su formación, sólo la correspondiente a cubrir los costes tutoriales. De esta manera se manifiesta, también en los costes, la implicación de todas las partes, es decir:

- a) la Administración Central mantiene la plataforma informática y cubre los gastos relativos a la creación de cursos, formación de tutores y administradores, y toda la gestión relacionada con la emisión de certificados personales.
- b) la Administración local y autonómica, asume los gastos derivados del mantenimiento del aula física, así como del administrador encargado de atender el aula y los alumnos.
- c) el propio alumno contribuye, con una cuota mensual que rondaba los 20 € (actualmente está fijada en 24€) para sufragar los gastos derivados del coste tutorial.

Teniendo en cuenta que se trataba y se trata de una módica cantidad, no hubo objeción por parte de ninguna administración, quedando a decisión de los propios Ayuntamientos o, en su caso, de las Administraciones autonómicas, la posibilidad de facilitar a los alumnos un pago reducido (caso de desempleados, familias numerosas etc.)

Aula Mentor cruza el Atlántico

Los cursos de Aula Mentor siempre fueron ensalzados por la calidad de sus contenidos y las actividades de refuerzo para la adquisición de los mismos. Realizados por expertos en la materia del curso cuentan con la garantía del rigor la información que se vuelca en ellos. Además, como la mayoría de ellos son profesores con varios años de recorrido, la calidad pedagógica y didáctica de los mismos es incuestionable, tanto en la exposición de la materia como en las actividades de refuerzo, repaso y comprobación.

Partiendo de este hecho, hubiera sido una lástima no propiciar la extensión y difusión de estos cursos en el ámbito geográfico de nuestra lengua. Así pues, el proyecto se abre a Iberoamérica y la puerta de entrada fue los antiguos Planes de Alfabetización Básica para Adultos (PAEBA) que estaban funcionando en muchos países de Centro América y América del Sur de manera presencial. Aquí el reto se plantea sobre todo por la carencia de infraestructura tecnológica que había en muchos de ellos.

Estamos en el año 2000 y los primeros alumnos que demandan esta formación a distancia y, en aquellos momentos, con tutores españoles, son funcionarios de los Ministerios y colaboradores americanos de otros organismos como la OEI, o AECID. El objetivo es formarlos, para que luego ellos mismos se conviertan en tutores de los cursos que se impartan en sus países respectivos.

Los primeros cursos demandados están todos en relación con el uso de las tecnologías, Introducción a la Informática, Iniciación a Office.... Será más tarde, años 2005-2006 cuando se van introduciendo cursos compatibles o con necesidades mínimas de adaptación como son “Introduc-

ción a la Contabilidad”, “Turismo Activo y de Naturaleza”, “Inglés”, en los diferentes niveles, “Creación de Pymes”...

Aula Mentor ha llegado a estar presente, y todavía se mantiene en países como: Paraguay, Perú, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Panamá.

En estos momentos,

	2010	2011	2012
NICARAGUA	758	1045	918
HONDURAS	172	320	461
PERÚ	0	149	120
PARAGUAY	216	92	96
PANAMÁ	0	618	323

Las Aulas Mentor en otros entornos.

El Aula Mentor va extendiéndose no solo en espacios geográficos, y en variedad de cursos, sino también se abre a otros colectivos que tampoco pueden tener acceso a una enseñanza formal por diferentes motivos.

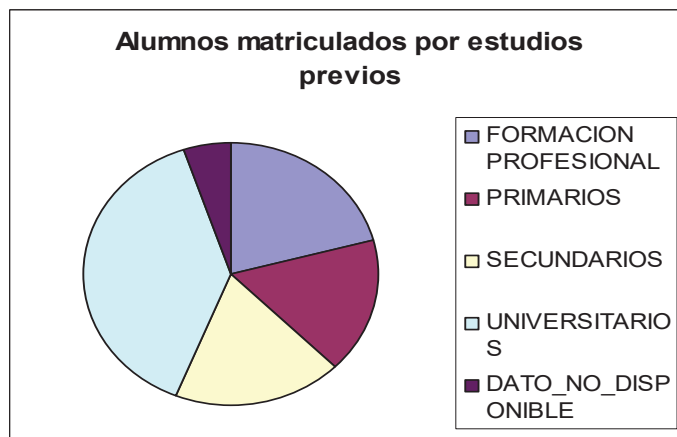
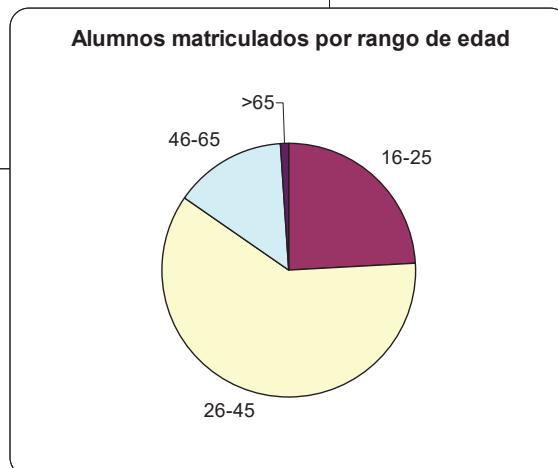
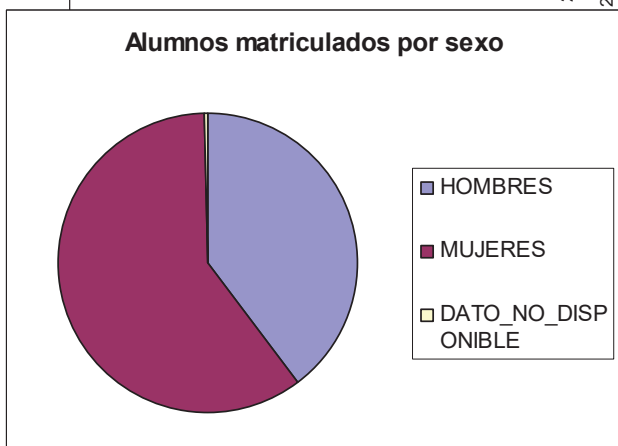
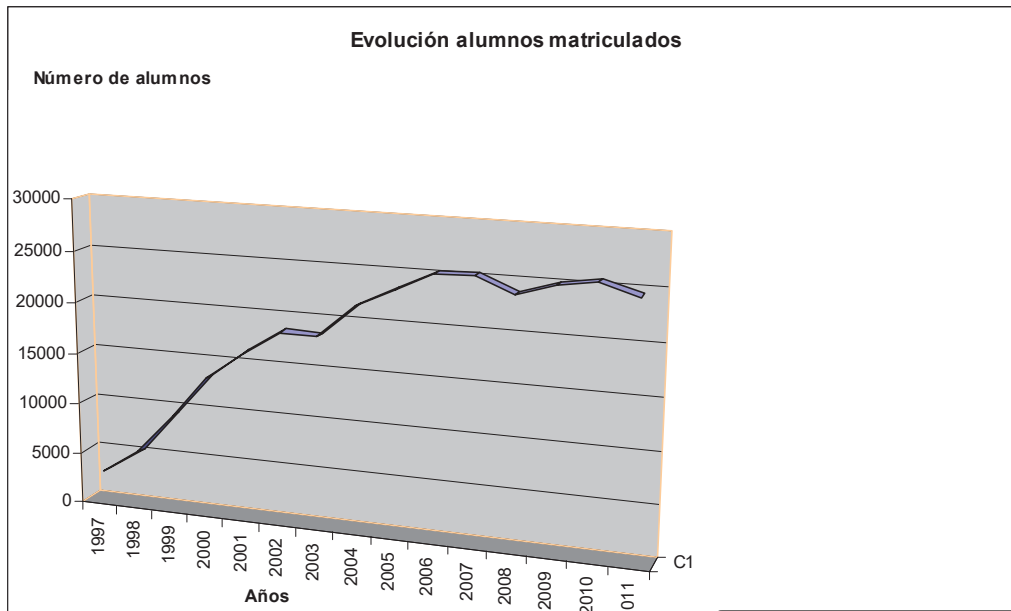
Una de las primeras solicitudes que se recibieron fue por parte de una Organización No Gubernamental, Asociación para Promoción del Minusválido (PROMI), radicada en Córdoba y con un centro de atención a personas con minusvalías físicas y psíquicas en Cabra (Córdoba). En este caso se creó un Aula Mentor principal en la sede principal de PROMI y, dependiendo de ella, un Aula Auxiliar, en Cabra. La riqueza que supuso esto para Aula Mentor vino otra vez en forma de desafío, dado que cada alumno presentaba una limitación diferente y para eso necesitábamos la colaboración del administrador, y por ende la de la institución que estaba detrás.

Otro colectivo con características especiales eran los internos de los centros penitenciarios. Uno de los primeros centros que se asomó a esta experiencia fue el de de Carabanchel, hoy ya cerrado; posteriormente lo siguió el centro de Soto de Real, fundamentalmente de internos en régimen preventivo y cuyos administradores son funcionarios de Instituciones Penitenciarias. Más tarde se incorporó el centro de Ocaña, en Toledo, atendida por el cuerpo de profesores dependiente de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha. En estos casos la adaptación pasa por circunstancias de carácter técnico, posibilidad de filtros para las comunicaciones,

A comienzos del año 2001, una institución con presencia internacional, el Instituto Cervantes, nos trasladó una necesidad perentoria: llevar a cabo la formación de su personal en los centros radicados fuera de España en cursos de manejo de herramientas informáticas. De esta manera, el Cervantes, cumpliría con la obligación y necesidad de formar al personal que tenía a su cargo.

Todo el proceso de formación lo podían hacer en su lugar de destino, y el examen presencial lo realizarían en alguno de sus viajes a Madrid y en las propias dependencias del gabinete de Aula Mentor.

El perfil del alumnado en Aula Mentor a lo largo de estos años



A lo largo de todos estos años se constata que siempre el número de mujeres supera en un 15 % aproximadamente al número de hombres que se matricula en estos cursos a distancia.

En cuanto al nivel de formación se observa que últimamente se incrementa el número de alumnos con estudios universitarios, lo que cabe ponerlo en relación con la incorporación de cursos de carácter más específico.

En el rango de edad, también a lo largo de estos años se constata que el grupo más numeroso de alumnos se encuentra entre los 26 y los 45 años.

A modo de conclusión

Echar la vista atrás y pensar en los comienzos de Aula Mentor, traslada la sensación de que es algo que ocurrió hace ya muchos años y en circunstancias muy diferentes a las actuales. Cuando hoy nos encontramos con plataformas educativas tan potentes como las actuales, o cuando se habla de *e-learning*, *b-learning* pensamos que en cierto modo esto ya lo hacía Aula Mentor, que los errores cometidos en la aplicación de la metodología y los aciertos habidos, que fueron muchos, han contribuido, y mucho, a favorecer este tipo de educación a distancia.

El programa Aula Mentor puede ser considerado como un punto de referencia en lo que se refiere a temas de formación a distancia por vía telemática, debido a su trayectoria, a la expansión de su implantación tanto desde el punto de vista geográfico como entre diversos colectivos con situaciones muy diferentes.

Creemos también importante subrayar el hecho de que siendo educación no formal, es decir que, en líneas generales, no conduce a titulación oficial, ha tenido una gran aceptación en todos estos años siendo aún su caballo de batalla el reconocimiento oficial de este tipo de formación.

Las claves del éxito y de la transcendencia en el tiempo se pueden resumir en que el modelo abierto y flexible se adapta perfectamente a la realidad cotidiana de las personas adultas. La posibilidad de poder comenzar una actividad de aprendizaje en cualquier momento del año y con la capacidad de que el alumno marque su propio ritmo de trabajo es un aspecto crucial. Por otro lado, la oferta formativa en continuo crecimiento y con vocación de adaptarse a las necesidades detectadas, permite que un gran abanico de alumnos encuentre una respuesta a sus intereses. Además, la existencia de un aula física de referencia con un administrador de aula al frente proporciona el apoyo y el aliento del que carecen los sistemas a distancia puros y a la vez permite que aquellos alumnos que lo deseen trabajen desde sus domicilios con la seguridad que aporta saber que si algo no funciona correctamente existe un lugar donde acudir con una persona de referencia. La colaboración de numerosos tutores procedentes del ámbito académico y profesional cuyo factor común es su enorme implicación con la iniciativa y por último la apuesta de las administraciones autonómicas y locales que han encontrado en el modelo Aula Mentor una vía

sostenible para dar formación a sus ciudadanos siguiendo una estrategia de colaboración mutua entre Administraciones públicas incorporando Aula Mentor como una opción más al resto de enseñanzas que ellos impulsan.

Basta una simple mirada retrospectiva al comienzo de aquellas aulas que empezaron en pequeños pueblos de Castilla y León, y al ímprobo esfuerzo que tuvieron que realizar aquellos primeros administradores para conseguir enviar los ejercicios de sus alumnos cuando las líneas telefónicas no funcionaban, para ser conscientes de que los esfuerzos y la apuesta personal de todos los implicados hayan permitido la celebración de los veinte años y más de Aula Mentor. Este éxito no hubiera sido posible sin la colaboración y la gran implicación que han tenido todas las personas que, de muchas maneras y a lo largo de todo este tiempo han aportado su trabajo, sus ideas y su entusiasmo.

Fuentes consultadas

- Página web del proyecto Mentor:

<http://www.mentor.mec.es/>

- Informe de la Comisión Europea DG-EAC “ENABLING THE LOW SKILLED. TO TAKE ONE STEP UP (estudio de caso). Realizado por la Università degli Studi di Firenze -Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi-.

<http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/lowskill1.pdf>

- Intervención de Joaquín González Gigos en el Foro Universidad Sociedad: "Educación, Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional”.

Bibliografía

MAYORDOMO MAYORGA, CARLOS (1995), La interactividad en diferido: El Proyecto Mentor, RED Revista de Educación a Distancia, Nº 12 Febrero-Mayo,1995, Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia, ISSN: 1131-8783 NIPO: 176-95-173-8,

FERNÁNDEZ HERRÁEZ, CARMEN (2010), Access to and use of ICT. Spain, Aula Mentor, ENABLING THE LOW SKILLED TO TAKE ONE STEP UP, Implementation of Action plan on adult learning,Final Repor, Case Study Report, Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi, University of Florence, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Institutul Român de Educație a Adulților

ORTEGA SÁNCHEZ, M.ISABEL. (2004). El Aula Mentor y su influencia en la formación en la Comunidad de Castilla y León. (Tesis doctoral). Director: Sevillano García, María Luisa; Departamento: Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, UNED.

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=384723>

CASTRO GARCÍA, M. DEL CARMEN. (2005), “Entornos de convergencias tecnológicas educativas: Proyecto “AULA MENTOR” (tesis doctoral), Director: Medina Rivilla, Antonio; Codirector: García García, Francisco. Departamento: Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, UNED

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=38469>

La Segunda Enseñanza de las niñas en Castro Urdiales a mitad del siglo XIX

Secondary education for girls in Castro Urdiales mid XIX century

Manuel Gallego Pareja

Resumen

Partiendo del análisis de las solicitudes presentadas para cubrir plaza de Maestra de Segunda Enseñanza de Niñas en la villa de Castro en el año 1848, reflexionamos sobre el tortuoso camino que las mujeres españolas han tenido que recorrer antes de alcanzar, en la práctica, su derecho a la igualdad de oportunidades en materia de educación. No se trataba tan solo de la escasez de escuelas de niñas o mixtas, sino del tipo de instrucción que les estaba destinada. Una enseñanza centrada, casi exclusivamente, en las labores de manos, las lecturas piadosas y las máximas de pudor y buenas costumbres...

Palabras clave

Segunda Enseñanza, maestras, niñas, Castro Urdiales, España decimonónica, mujer, educación femenina.

Abstract

Base on the the study of the applications sent to fill a teacher post at the girls secondary school in Castro Urdiales in 1848, the writer thinks over the difficult path Spanish women followed before actual reaching equal opportunities in education. The problem was not only the fact of the lack of schools for girls or even mixed clases, but also the type of instruction they were supposed to obtain. This was almost totally focused on hand-craft work, pious Reading and good-manners.

Key words

Secondary Education, teachers, girls, Castro Urdiales, Spain nineteenth-century woman, female education.

La situación de Castro

Por esta fecha, Castro comenzaba a reponerse de los ruinosos años de las décadas anteriores, producto de las graves repercusiones que la Guerra de la Independencia tuvo en esta villa.

La recuperación se había iniciado en los años finales de la cuarta década, gracias a la utilización de su puerto como base para la exportación de mineral de hierro. Actividad que alcanzaría su apogeo en la segunda mitad del siglo.

El panorama de la Educación

A nivel Nacional

Dos años después de la subida al trono de Isabel II, en 1845, se aprueba un Plan General de Estudios, conocido como Plan Pidal. En él se establecen las bases para la primera definición del sistema educativo contemporáneo, que se materializa, en 1857, con la promulgación de la Ley de instrucción pública – la llamada Ley Moyano - donde, por primera vez, se obliga a los ayuntamientos a establecer escuelas de niñas.

Mientras tanto, se mantuvo en vigor el Plan de instrucción primaria de 1838. Este Plan, no establecía la obligatoriedad de fundar escuelas de niñas en municipios con una determinada población, como sí se ordenaba para las escuelas de niños.

Con estos cimientos, la realidad no podía ser otra: el número de escuelas para Niñas, financiadas por los Municipios, era casi un 50 % menor que la cifra de escuelas para Niños sufragadas por esos mismos Ayuntamientos.

A nivel Local

Como en gran número de municipios españoles, en Castro, la casi totalidad de la infraestructura educativa, tanto del núcleo como de sus pedanías, se apoyaba en la iniciativa privada: fundaciones, donaciones...

Precisamente, los documentos que sirven de base a este artículo pertenecen a maestras que ejercían en escuelas sostenidas por una de estas fundaciones, la del Sr. Manuel Antonio de Escorza. Comenzó a funcionar como Cátedras de Latinidad, Matemáticas, Náutica, Preceptoría y de Gramática, para después reconvertirse en escuelas de 1ª y 2ª Enseñanza o Instrucción Primaria.

El punto de partida

Con fecha 2 de febrero de 1848, aparece una carta de la maestra de Segunda Enseñanza de niñas, Emeteria de Unamuno, comunicando su renuncia: (...) *“que no cumpliría con los deberes de gratitud si ocultase a tan ilustrada como respetable Corporación el motivo honesto, que felizmente ahora ya me asiste para despedir la enseñanza de que me encargué por un favor que se me concedió sin haberlo merecido de modo alguno. Desgraciada madre de tres hijos, “volvi”*

(sic) los ojos a la piedad de V. S. y la encontré con mucha largueza proporcionando así un “de-saogo” (sic) de que carecía hasta entonces para atender a las necesidades más comunes: por mi parte he procurado cumplir la gran obligación, que “contrage” (sic) en mis “debiles” (sic) fuerzas, pero espero que la indulgencia de V. S. “sabrá” (sic) dispensarme las faltas en que pude haber incurrido mas (sic) de alguna vez, aunque involuntariamente.

Hoy por felicidad han cambiado las relaciones de mi familia, y estoy en el caso de procurarme lo necesario por otros medios, siempre honestos, pero de mayor ventaja para educar las tres tiernas criaturas cuya suerte llama mi primera y más principal atención: me retiro a la ciudad de Vitoria, llevando en mi pecho un indecible y siempre noble sentimiento de que estoy muy obligada por los favores de Vs. A quien me ofrezco mientras viva con lo poco que en todas ocasiones pueda valer la completa inutilidad de tan humilde servidora”.

Lo primero que llama la atención en la carta es el profundo y sincero agradecimiento que muestra hacia las autoridades municipales. Agradecimiento justificado, si tenemos en cuenta que en una buena maestra se valoraba la conducta moral, el honor, la obediencia, el pudor, la humildad, la discreción y vestir con decoro, hasta el extremo de que, con frecuencia, eran “méritos” que se sobreponían a la propia titulación o, en su defecto, a una sólida y contrastada formación en las materias instrumentales.

Este control social se mantenía incluso sobre las maestras casadas, con hijos y con vida familiar pública y notoria...

Las propias leyes refrendaban este control, que también se extendía sobre los maestros, aunque en menor medida. Un ejemplo cercano lo podemos encontrar en el Real decreto de 4 de agosto de 1836 - firmado por la reina madre M^a Cristina- dentro del Plan general de Instrucción Pública promovido por el Duque de Rivas *“he venido en decretar, en nombre de mi augusta hija, la reina Doña Isabel II, el siguiente Plan general de Instrucción Pública (...) Art. 8º.- En las poblaciones donde no fuese posible sostener escuela elemental completa, se procurará establecer una, aunque sea incompleta, donde se enseñen las partes más indispensables, como leer, escribir y doctrina cristiana, por la persona que, mediante la posible retribución, se preste a hacer este servicio, tenga o no título de maestro, si no desmerece por sus costumbres.”*

Es más que probable que Emeteria no tuviese ningún título oficial, circunstancia bastante común en ambos sexos, pero generalizado en el caso de las maestras, cuya formación siempre fue considerada como subsidiaria y de segundo orden con respecto a la de los maestros. Anomalía institucionalizada unos años más tarde con la firma del Concordato de 1851.

A partir de este acuerdo, las órdenes religiosas acapararon la enseñanza de las niñas, sin tener que estar en posesión de ningún título de maestra, con lo que constituían una competencia desleal, que agravó la situación de las maestras tituladas.

También es fácil entender su decisión, tras la reconciliación con su familia, de buscar el amparo de ésta volviendo a su tierra. La comparación de los salarios oficiales con los reales muestra que el salario de las maestras estaba más cercano a la mitad que a los dos tercios, oficiales, del de los maestros. Para una madre de tres hijos no tenía que resultarle fácil sobrevivir con dignidad. Es

lógico pensar que se vería obligada a realizar trabajos complementarios, relacionados con sus habilidades en las labores de manos: coser, bordar...

Esta desigualdad estaba consagrada por la ley, que en su primera regulación (RD 27 sept. 1847) decretó que *“las dotaciones de las Maestras serán respectivamente de una tercera parte menos”* que las de los maestros, principio que fue recogido literalmente en el artículo 194 de la Ley Moyano de Instrucción Pública de 1857.

El argumento utilizado era el de que el salario de la mujer constituía el segundo salario de la unidad doméstica. Argumento que no parece ser aplicable al caso que nos ocupa. Discriminación que, de nuevo, se mantuvo en el tiempo, por aquello de que no hay error que no tenga sus seguidores: Así, cuando en 1865 el ministerio de Fomento dicta una serie de medidas para extender a los municipios rurales la instrucción primaria, sugiere *“la creación de Escuelas especiales de párvulos, encomendándolas a Maestras a quienes se exigiesen limitados pero sólidos conocimientos, y que siendo casadas y contribuyendo el marido por su parte al sostenimiento de la familia, habrían de contentarse naturalmente con módicas retribuciones.”* (Flecha, 1997, 159)

Relación de Candidatas

Vamos a seguir profundizando en el tema de la educación femenina en Castro, así como en su intrínseca relación con la formación de las maestras dedicadas a este menester. Para ello, vamos a analizar, por orden cronológico de presentación, los contenidos más sobresalientes de las seis solicitudes presentadas para cubrir la referida vacante.

Paula García

Con fecha 11 de febrero. Manifiesta ser natural de Santander, de 39 años, domiciliada en esta Villa hace ya 13 meses. Solicita la plaza de *maestra de niñas para labores de manos*.

Acompaña muestras de su idoneidad, y está presta a sufrir el examen “practico” (sic) de las labores que por V. S. se le manden “egecutar” (sic), tanto de costura en blanco y de color, como en planchar, cortar, bordar blanco, seda “algodon” (sic), “felpillo”^b (sic), terciopelo, abalorio y en oro, y en otras obras de agrado y utilidad.

Afirma también que “tubo” (sic) a su cargo en Santander por algunos años la enseñanza de niñas en estas labores. Con sus ahorros y la protección de un “bienechor” (sic) se le “facilito” (sic) la entrada en el convento de monjas claras de Valmaseda, donde permaneció por espacio de 5 años sin profesar por no permitírsele las leyes civiles. Habiendo sobrevenido dolencias que la imposibilitaban la “practica” (sic) de aquel “genero” (sic) de vida, que tanto anheló y “aun” (sic) anhela su “corazón” (sic), la (sic) fue preciso por consejo de los “medicos” (sic) abandonar el claustro; y para proporcionarse medios de subsistencia fijó su residencia en esta villa, “dedicandose” (sic) a la enseñanza de niñas en lectura y labores de manos...

Resulta evidente también en este caso que, la aspirante Paula García, no posee título de Maestra. Ella parece tener muy claro cuáles serán los objetivos primordiales de su labor: *maestra de niñas para labores de manos...*

Ya referimos anteriormente que la no posesión de título era práctica común en la Enseñanza, especialmente en la femenina. De todas formas, la obtención de este título no implicaba una sóli-

da preparación intelectual en su poseedora, ya que el examen sólo consistía para ellas en responder unas preguntas referidas a la doctrina cristiana y realizar algunas labores. Mientras que a los varones se les exigía, además de responder las preceptivas preguntas sobre doctrina cristiana, leer en romance y en latín, escribir algunas sentencias y realizar las operaciones aritméticas básicas “Y es que, pese a la importancia que los siglos XVIII y XIX tienen dentro de la evolución histórica del progreso de la humanidad, como transición del antiguo régimen a la vida moderna, la mentalidad social en lo referente a la educación de la mujer, evolucionó muy lentamente: se seguía pensando que solamente estaba capacitada para el claustro o el matrimonio y, por tanto, su formación iba encaminada a esos fines” (Cruz; Díez; Sancho, 2006:74).

El objetivo de la educación de las niñas en estos momentos seguía siendo prepararlas para el matrimonio, ya que durante el siglo XIX las posibilidades de movilidad social estaban supeditadas básicamente al hecho de que las hijas contrajeran matrimonio con un hombre en mejor posición social.¹

Paula, según refiere en su solicitud: *tuvo a su cargo en Santander por algunos años la enseñanza de niñas en estas labores*. Al igual que en Castro, cuando por consejo de los médicos se vio forzada a abandonar el convento de Valmaseda, *y para proporcionarse medios de subsistencia fijó su residencia en esta villa, dedicándose a la enseñanza de niñas en lectura y labores de manos...*

Era una actividad muy frecuente, generalizada con pequeñas variantes, en todas las regiones españolas. Estos centros improvisados se ubicaban en las calles y barrios más humildes y, por lo común, la enseñanza era ejercida por alguna mujer, con mejor voluntad que preparación. Las niñas aprendían en ellas la doctrina cristiana y las reglas de decoro, a leer y escribir medianamente y las labores de aguja necesarias con las que poder ganarse la vida una vez saliesen del centro.

Coser y bordar por encargo eran dos de las escasas actividades laborales remuneradas, que la mujer podía desempeñar en la sociedad de la época. Esta falta de perspectivas laborales era, sin duda, una de las causantes de la despreocupación de las familias por la educación de sus hijas²

En otro momento, relata en su solicitud su entrada en el convento de monjas clarisas de Valmaseda³ donde permaneció por espacio de cinco años.

Aunque las monjas clarisas eran de clausura y, por lo tanto, no se dedicaban a la enseñanza privada de niñas de las clases acomodadas, si utilizaban la venta de productos propios de las labores de manos como fuente de ingresos económicos.

Precisamente, tres años más tarde de esta fecha de 1848, las órdenes religiosas acapararon la enseñanza de las niñas, sin tener que estar en posesión de ningún título de maestra, gracias a la firma del Concordato de 185.

Tampoco oculta Paula su condición de “monja frustrada”: *Habiendo sobrevenido dolencias que la imposibilitaban la práctica de aquel género de vida, que tanto anheló y aún anhela su corazón...*

Así que su mentalidad debía encajar a la perfección con esa mentalidad colectiva que consideraba que la educación de las mujeres había de ser sobre todo doméstica y privada en cuanto fuese posible. A tenor de que su objetivo primordial es que haya buenas madres de familia. La Iglesia era, sin lugar a dudas, la más férrea valedora de este discurso ideológico...

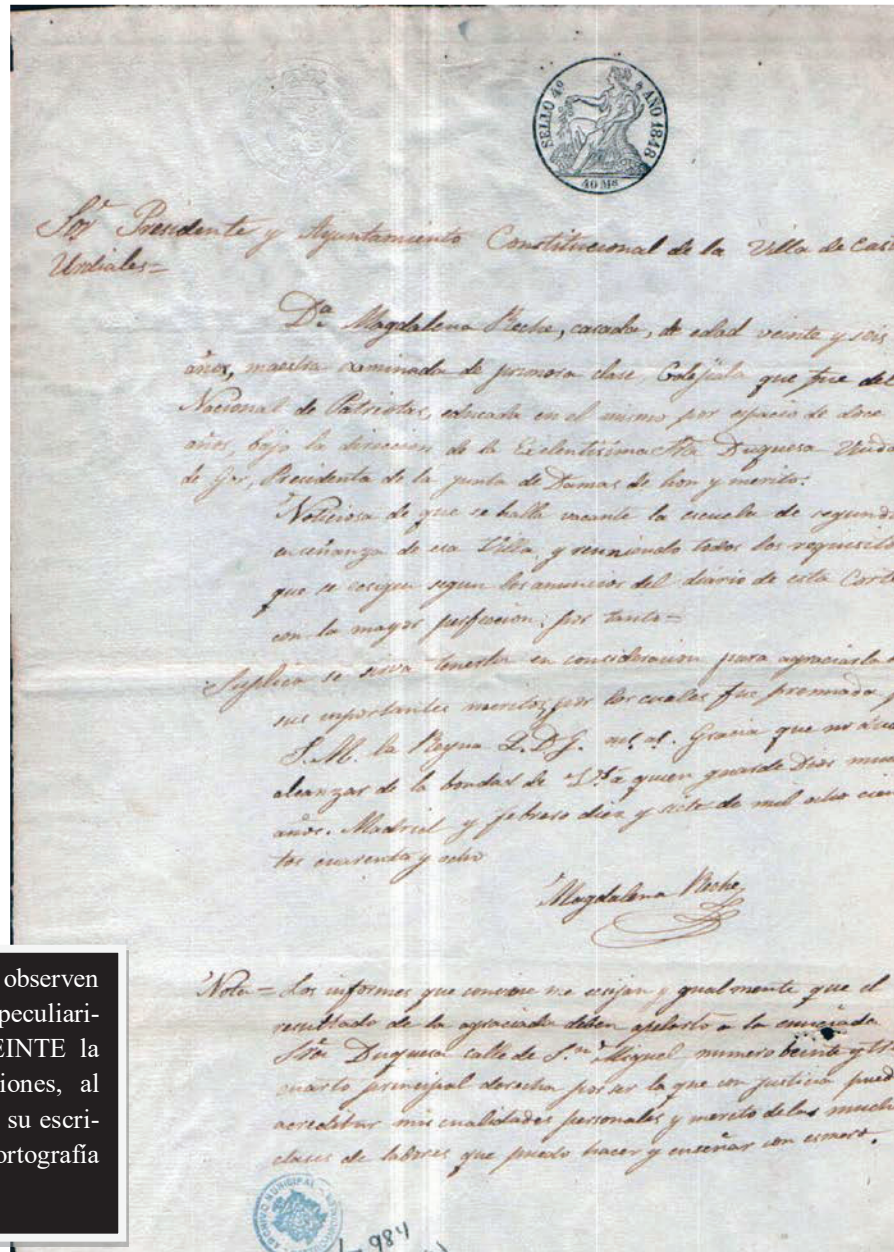
Magdalena Reche

Fechada en Madrid el 17 de febrero. Se declara casada y de 26 años. Afirma ser *Maestra examinada de primera clase, colegiala (sic) que fue del Nacional de Patriotas, educada en el mismo por espacio de doce años, bajo la dirección de la Excelentísima Sr^a Duquesa Viuda de Gor^a, Presidenta de la Junta de Damas de honor y merito (sic) (...)*

Este tipo de Juntas de Damas siguió en vigor durante muchos años. No sólo en los colegios privados para señoritas, donde se instruían a las jóvenes aspirantes al título, sino Incluso la propia Escuela Normal Central de Maestras, creada en 1858, estaba supervisada por una de estas juntas de Honor y Mérito.

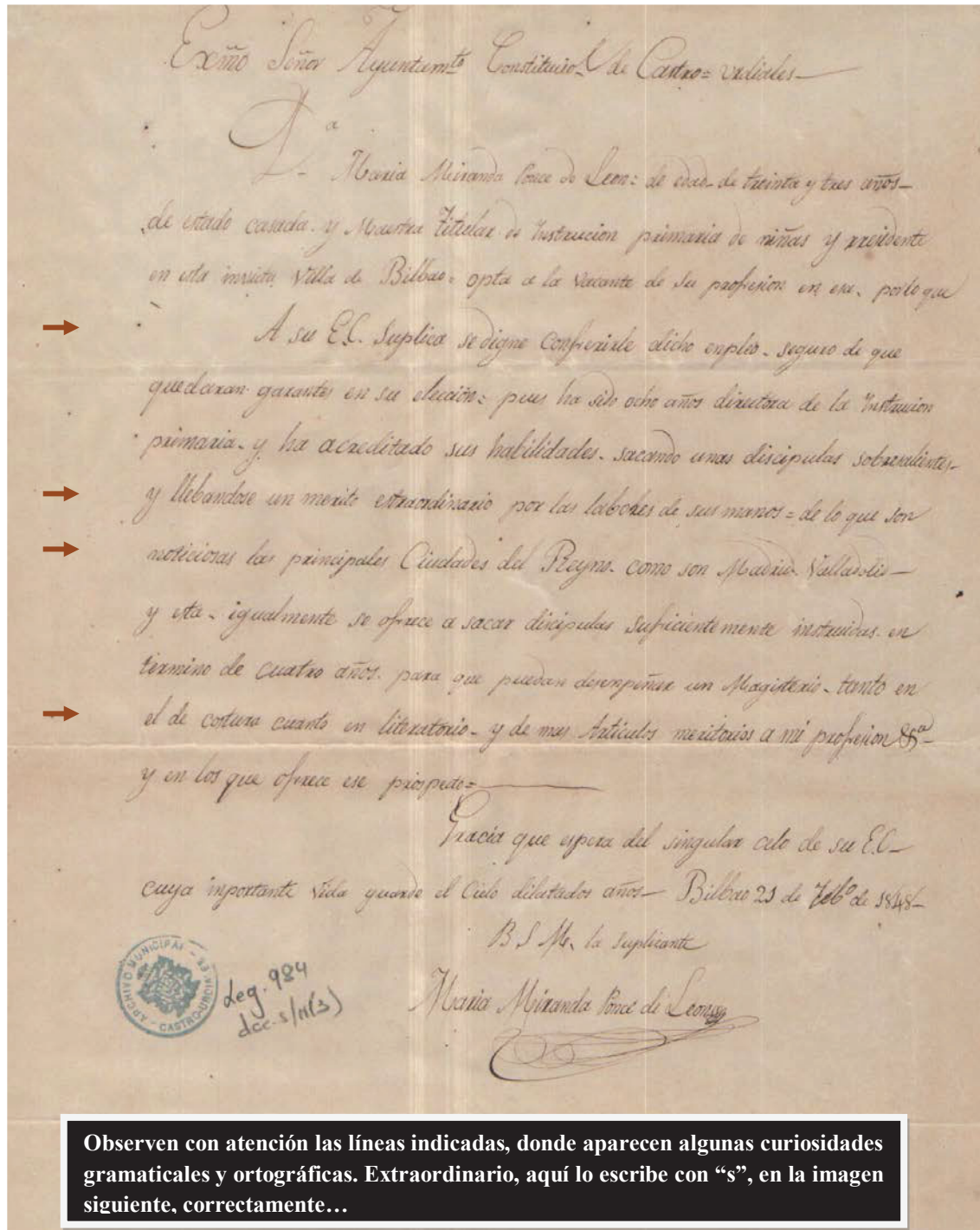
Aunque las circunstancias concretas que propiciaron que hijas de campesinos y obreros humildes, como eran la inmensa mayoría, emprendieran estudios de Magisterio no están apenas estudiadas documentalmente, todo apunta, a tenor de los testimonios conocidos, a dos supuestos habituales: La ayuda de alguna Dama notable, con la que la familia de la chica mantenía algún tipo de vinculación laboral, o la influencia de algún sacerdote o cargo eclesial relacionado familiarmente con la joven. En la mayoría de los casos, no se trataba de un abono directo de los gastos del internado, se trataba más bien de un acuerdo entre las monjas y las Damas protectoras del Colegio en cuestión, que aceptaban un número determinado de chicas pobres “becadas” por dichas Damas.

Estas becas de origen humilde eran las que acudían al Magisterio como profesión para ganarse el sustento y mejorar sus condiciones de vida. En cambio, otras jóvenes, de ascendencia burguesa no estudiaban magisterio con pretensiones laborales, sino exclusivamente como forma de adquirir cierta cultura.⁵



Como curiosidad, observen que, amén de otras peculiaridades, la palabra VEINTE la escribe en dos ocasiones, al principio y al final de su escrito, en cada caso con ortografía diferente...

Ilustración 1: Solicitud de Magdalena Reche, educada por la Duquesa de Gor

M^a Miranda Ponce de LeónIlustración 2: Solicitud de D^a María Miranda Ponce de León.

Su solicitud está fechada en Bilbao el 21 de febrero. Se declara casada, de treinta y tres años y Maestra titular de Instrucción Primaria Niñas. *Suplica se digne conferirle dicho empleo (sic) Seguro de que quedarán (sic) garantés en su elección: pues ha sido ocho años directora de Instrucción primaria y ha acreditado sus habilidades sacando unas discípulas sobresalientes y llevándose (sic) un merito (sic) extraordinario por las labores de sus manos...de lo que son noti-*

ciosas las principales Ciudades del Reyno, como Madrid, Valladolid y esta (sic) (Se refiere a Bilbao, donde está domiciliada). Se compromete a sacar discípulas suficientemente instruidas en el término de cuatro años, *para que puedan desempeñar un magisterio, tanto en el de costura, cuanto en literatorio (sic) y de más artículos meritorios a mi profesión...*

Adjunta a la misma este “Aviso al Público”, impreso para la ciudad de Bilbao, a modo de currículo. De nuevo, nos encontramos ante una referencia a esas extendidas escuelas particulares de niñas, que algunas regiones recibían apelativos muy significativos: En Valencia, por ejemplo, se las denominaba *costuras*; en Andalucía, recibían el familiar nombre de *amigas*. Aquí vemos, precisamente, una variante bastante extendida de esta actividad. Es una versión más cualificada, al estar ejercida por maestras jóvenes, por lo general, que mantenían abiertos este tipo de centros mientras esperaban aprobar una oposición a una escuela, dotada por algún ayuntamiento.

En muchos casos, además de las niñas en “edad escolar”, atendían también a párvulos de ambos sexos cuyos padres y madres no podían atenderlos por tener que trabajar.

Veamos ahora cuáles son los objetivos formativos que M^a Miranda resalta de cara a las familias interesadas:

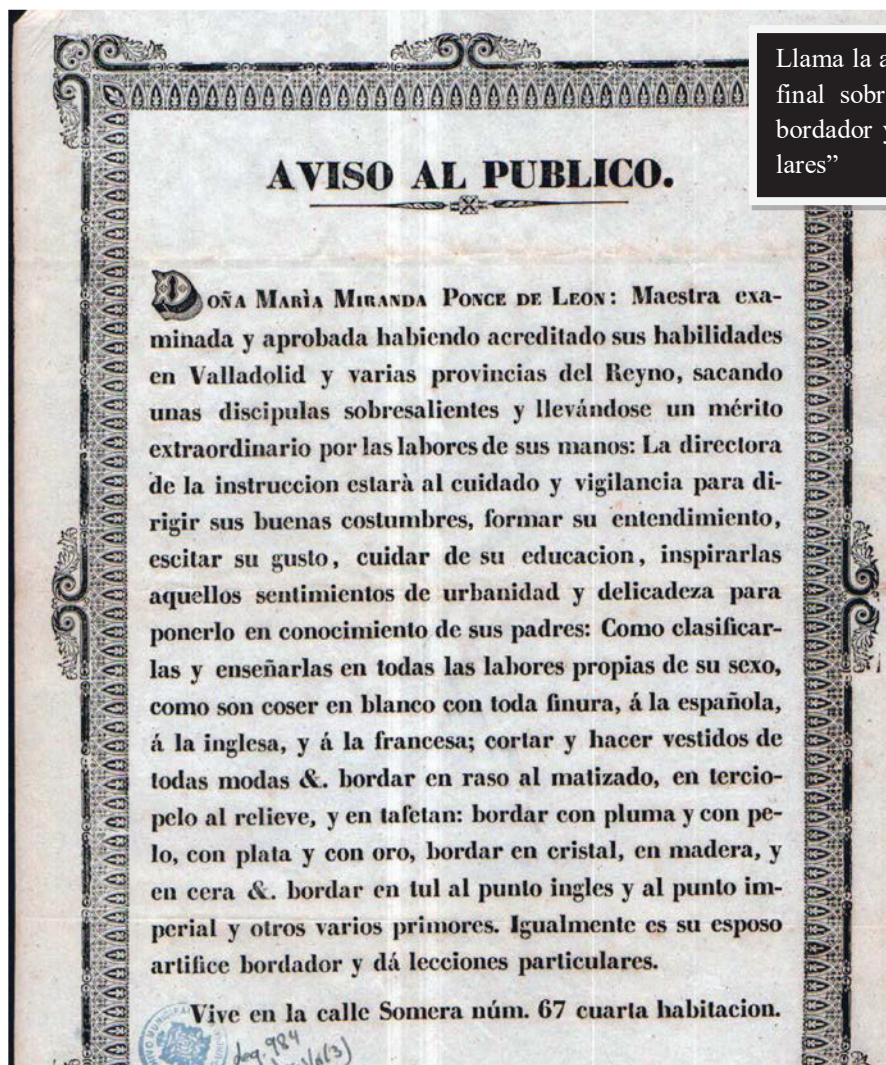


Ilustración 3: AVISO AL PÚBLICO. D^a María Miranda Ponce de León.

a. Dirigir sus buenas costumbres

“Aquí se pone de manifiesto la función de la escuela como 'elemento de moralidad', y en concreto de adoctrinamiento católico, que explica en gran parte la acción de los responsables de la escuela en el XIX; a este impulso de la oferta educativa respondía una demanda por parte de las familias, que se sentían moralmente obligadas (y en los municipios pequeños, de forma muy concreta) a que sus hijos aprendieran al menos los rudimentos de la religión: ningún buen cristiano ignoraba el catecismo, y a su aprendizaje se dedicaban largas horas de escuela; ésta fue una poderosa causa de escolarización, en especial en zonas rurales con fuerte influencia de la Iglesia católica, como Navarra y las provincias vascas”. [Sarasúa García, Carmen, 2002, Capítulo 12; p. 416-17]

La sociedad de la época tenía muy claro que de las buenas costumbres dependía la felicidad de las familias. Y ésta era, por tradición, responsabilidad de la mujer.

b. Formar su entendimiento

En estos momentos, como venimos comentando, los exámenes de las maestras seguían consistiendo fundamentalmente en la verificación de su habilidad con las labores de manos, además del catecismo. Precisamente, en 1847 se ordena que "las que aspiren a habilitarse de Maestras de niñas deben acompañar las muestras de su letra a los demás documentos".

Lo que, de entrada, ya supone un reconocimiento explícito a la necesidad de enseñar a escribir a las alumnas. Labor que no se sobreentendía como obligación de las maestras unas décadas antes: En 1822 el ayuntamiento de Madrid ordena que haya en cada escuela de niñas "una persona que les enseñe a escribir y las cuatro reglas de cuentas", dado "que las maestras sólo tienen la obligación, además de las labores del sexo, de enseñarlas a leer" [Sarasúa García, Carmen, CHC- Vol. 24-2002: 287]

La visión de la escritura como innecesaria o indeseable para las mujeres, y por tanto inútil su enseñanza a las niñas, recogía una larga tradición muy difundida en Europa, que tenía dos aspectos: para las pobres era inútil y arriesgado porque podía apartarles del lugar que les correspondía en la sociedad.

Ni tan siquiera la "progresista" Ley Moyano de 1857 se plantea seriamente acabar con esta situación. En ella se ordenaba de la siguiente forma la enseñanza de las niñas: "Agricultura, Industria y Comercio quedaron sustituidas por las Labores propias del sexo; los Principios de Geometría, Dibujo Lineal, Agrimensura, se cambian por Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores; las Nociones Generales de Física e Historia Natural, por Ligeras Nociones de Higiene Doméstica" [Del Valle, 1990: 535]. (Cit. en Sarasúa: 455)

c. Escitar (sic) su gusto

Aquí queda patente el hecho de que M^a Miranda fundamentaba su experiencia en el campo de la enseñanza privada. Hemos reiterado que la doctrina cristiana y las labores de manos constituyeron la base del currículum en todas las escuelas de niñas, pero los centros privados pusieron énfasis en la inclusión de asignaturas *de adorno*, además de prestar mayor atención a los contenidos formativos, que facilitaban un mayor lucimiento social.

Era una realidad social, suficientemente contrastada en diferentes regiones españolas, que no sólo el género, también la clase marcaba qué debía aprender y qué no una joven española de la primera mitad del siglo XIX.⁶

d. Cuidar de su educación

Vamos a aprovechar este apartado para volver a incidir en la escasa importancia que la sociedad española de mitad del siglo diecinueve daba a la educación de las hijas, tomando como referencia los datos aportados por Carmen Sarasúa en *El acceso de niñas y niños a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX*, queda patente que la preocupación central de las autoridades municipales era la escolarización de los niños. Esta despreocupación oficial por la escolarización de las niñas forzaba en ocasiones a las familias a tomar la iniciativa.

Iniciativa poco generalizada, pues el desprecio de las familias hacia la educación de las hijas era un fiel reflejo del desprecio social imperante. Aunque, para valorar en su justa medida estas actitudes es preciso recordar que la escolarización femenina se había iniciado hacía unas décadas⁷, y que escasamente cincuenta años antes de la publicación del Diccionario de Madoz⁸ se discutía aún si era conveniente y moral que aprendiesen a leer.

Todavía, 50 años más tarde, el conocido informe que Olóriz publica en 1900 en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, concluye que "muchas familias dispuestas a hacer algún pequeño sacrificio para instruir a sus varones jamás lo harán por dar siquiera las nociones más rudimentarias a las hembras, pues suele ser máxima corriente que éstas no las necesitan para servir a Dios, cuidar su casa y obedecer a su marido, misión única de casi todas las mujeres españolas".

Santander, en concreto, se encuentra entre las provincias españolas con baja segregación, es decir, provincias que forman parte del modelo del Norte, con escuelas sobre todo mixtas, pero donde el porcentaje de éstas es bajo, a lo que se une el también muy bajo número de escuelas de niñas.

De todos modos, haciendo un análisis comparativo de los datos de acceso de las niñas a la escuela hacia 1845, con los índices de alfabetización femenina por provincias (incluyendo sus capitales) en el año más próximo del que se tienen datos, 1860, Sarasúa, pone de manifiesto algunas interesantes conclusiones: [Sarasúa García, Carmen, 2002, 449, 421-24]

- ✓ “Las provincias con más alta alfabetización femenina son aquellas con mayor acceso de las niñas a la escuela: Madrid, Alava, Vizcaya, Navarra y Guipúzcoa. Cierto, aunque”...
- ✓ “La posibilidad de acceder a la escuela no parece en todos los casos antesala de la alfabetización: en Valencia y, en menor medida, en Albacete, Murcia, Alicante, Ciudad Real y Castellón, las niñas tienen una posibilidad alta de acceder a la escuela en los pueblos que las tienen, y sin embargo sus tasas de alfabetización están por debajo de la media nacional, que es del 11,9 por 100. Esta aparente paradoja se entiende si relacionamos el tipo de escuela al que podían acudir las niñas (de niñas o mixta) con su alfabetización”...
- ✓ “Una década más tarde, las escuelas mixtas, con educación compartida⁹, muestran una mayor correlación con la alfabetización femenina que las escuelas de niñas: *es excepcional que éstas tengan muchas oportunidades de aprender a leer y escribir en las provincias donde la escolarización está muy segregada*”.

- e. **Inspirarlas aquellos sentimientos de urbanidad y delicadeza para ponerlo en conocimiento de sus padres: Como clasificarlas y enseñarlas en todas las labores propias de su sexo.**

Una vez más, M^a Miranda, muestra su total identificación con esa sociedad tradicional donde la educación de la mujer era un asunto privado y se desarrollaba en el ámbito doméstico. La madre enseñaba a sus hijas los saberes esenciales para desarrollar las funciones propias del sexo femenino en el espacio físico y social que le había asignado la sociedad patriarcal, el hogar, en su calidad de madre, hija o esposa; al mismo tiempo le transmitía los valores y las pautas de conducta que debían orientar su vida personal y de relación en el medio social de procedencia. Las

mujeres del mundo rural ampliaban el ámbito de socialización a otros espacios de relación como era el horno, la fuente, el lavadero...

Francisca Loinaz

Su carta está fechada en la ciudad de Vitoria, el 29 de febrero. Manifiesta ser soltera, de 28 años, y huérfana. Natural de esa Ciudad.

Dice que debido (sic) a ello, la exponente no tiene ningún título que alegar en su favor pero si debe poner en conocimiento de Vs. que hace años, todo su anhelo ha sido llegar a ser útil a la sociedad, y como haya convencion (sic) que de ninguna manera puede conseguir su objeto mejor que instruyendo a la juventud se ha decidido a ello, y al efecto hace poco tiempo todavía hizo oposiciones a otra Maestría también de Niñas, y aunque no la consiguió tuvo el gusto de sufrir un examen que mereció la censura cuya copia incluye adjunta....

La solicitante ademas (sic) tiene presentado un material a la comisión de Instrucción (sic) Primaria de esta Prv^a. pidiendo sea admitida a examen para conseguir el título Real, y como esto no pueda tener lugar hasta el proximo (sic) mes de Marzo, se ve la exponente con sentimiento imposibilitada para sentar aquel documento, pero promete hacerlo si fuese necesario.

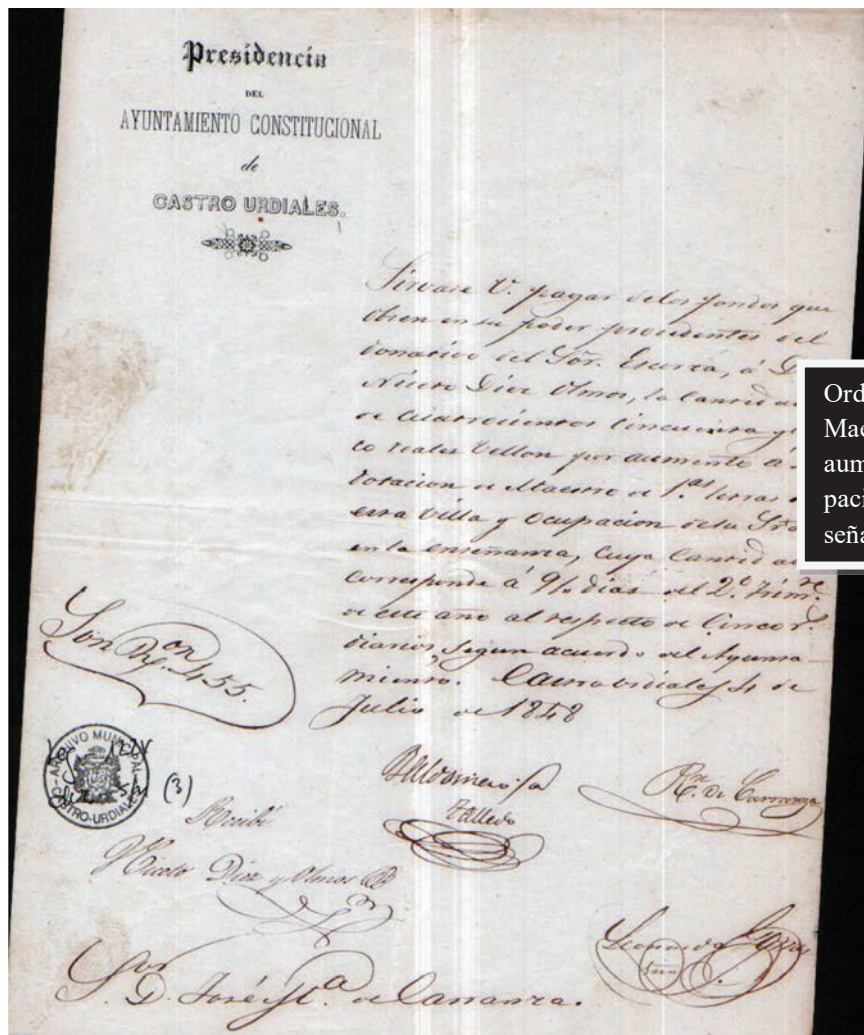
Pública es la buena conducta así moral como religiosa (...) y para (...) su corta edad pudiera prevenir a Vs. debe advertirle tiene una tía ya de edad a la que en caso de ser agraciada llevaría en su compañía...

La escasez de maestras tituladas era práctica tan generalizada, que llegó a dificultar la constitución de comisiones de examen; por ello, “el Reglamento de aplicación del Real Decreto de 1847 dispuso que el Gobernador podía nombrar a dos señoras instruidas en el supuesto de no haber maestras”¹⁰ [González Pérez, Teresa, 2010,135]

Pero, en este caso, vamos a prestar atención preferente al último párrafo de su solicitud, donde intenta curarse en salud sobre su intachable conducta moral y religiosa, por si su corta edad – 28 años – pudiera levantar recelos en las autoridades municipales: (...) *debe advertirle tiene una tía ya de edad a la que en caso de ser agraciada llevaría en su compañía.*

Maestra o no, en primer lugar eran mujeres, si encima pretendían dedicarse a la enseñanza, su moralidad tenía que ser pública y ejemplar. También los hombres estaban obligados a esta ejemplaridad, aunque la presión y control social sobre ellos era infinitamente menor.

Una práctica también muy extendida entre las maestras solteras para mantener a salvo su buena reputación, era convivir de *pupila* con alguna familia de buen nombre.



Orden de pago a favor del Maestro Niceto Olmos, por aumento a su dotación y ocupación de su Señora en la enseñanza...

Ilustración 4: Pago al maestro, Niceto Díez y olmos, por ocupación de su señora...

“Estaba tan arraigado la costumbre de mantener a la mujer en el ámbito privado que, en 1839, el primer Reglamento de exámenes para la obtención del título de maestra fijó que había que hacerlo en privado ante la Comisión Provincial, a diferencia de los maestros que era un examen público” [González Pérez, Teresa, 2010,134-135]

Pese a todo, las maestras fueron también algo pioneras en este sentido, pues su incorporación al ejercicio laboral de la enseñanza, implicaba con frecuencia el alejamiento de su familia, lo que conducía, indudablemente, a una emancipación real...pese a las tías, sobrinas o abuelas...

Pocas mujeres en estos años podían disponer de la independencia económica necesaria para independizarse de la tutela masculina: padres, hermanos, maridos...

Una maestra en ejercicio, casada, tenía que pedir permiso a su marido para cualquier tema importante: viajar, abrir una cuenta bancaria...

Valga como ejemplo esta Orden de pago al Maestro Niceto Díez Olmos, por aumento a su dotación de maestro de Primeras Letras y ocupación de su Sr^a en la enseñanza...

Se refiere a Juana Guerrico, maestra de Segunda Enseñanza Niñas, que sigue apareciendo años más tarde en las cuentas de la mencionada Fundación Manuel Antonio de Escorza.

Cuenta de la gestión de la institución de 8.000.000. L. nominales en cinco millones pesetas de 1.º de Julio de 1952 a esta fecha en favor de su Escuela de Música de la 1.ª Enseñanza con inclusión de los pagos hechos en virtud de la Orden nº 1.º que acompaña del Sr. Ministro de Instrucción Pública de 1952 en que se le autoriza para el pago de un Sr. Pedro principal al Sr. Niceto Díez Olmos

Haber

1952 Agosto 10	Por el pago que resultó a favor de Niceto Díez Olmos	26.10
	Por el pago de 676.000 pesetas en favor de Niceto Díez Olmos en virtud de la Orden nº 1.º que acompaña del Sr. Ministro de Instrucción Pública de 1952 de pago de un Sr. Pedro principal al Sr. Niceto Díez Olmos	14.920
		17.400
 Debe		
1952 Agosto 3	Por el pago a la maestra 1.ª Isabel Espinosa	258
1952 Agosto 8	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	271.16
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	552
Diciembre 9	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	550
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	552
1952 Abril 11	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	550
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	550
1952 Mayo 7	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	550
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	552
1952 Abril 10	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	550
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	550
Julio 8	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	550
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	672
1952 Noviembre 4	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	550
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	671
1952 Abril 11	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	550
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	671
Diciembre 21	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico y algodon de casa	950
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	677
1952 Octubre 9	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	550
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	677
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	952
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	677
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	550
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	677
	Por el pago a la maestra 1.ª Juana Guerrico	677

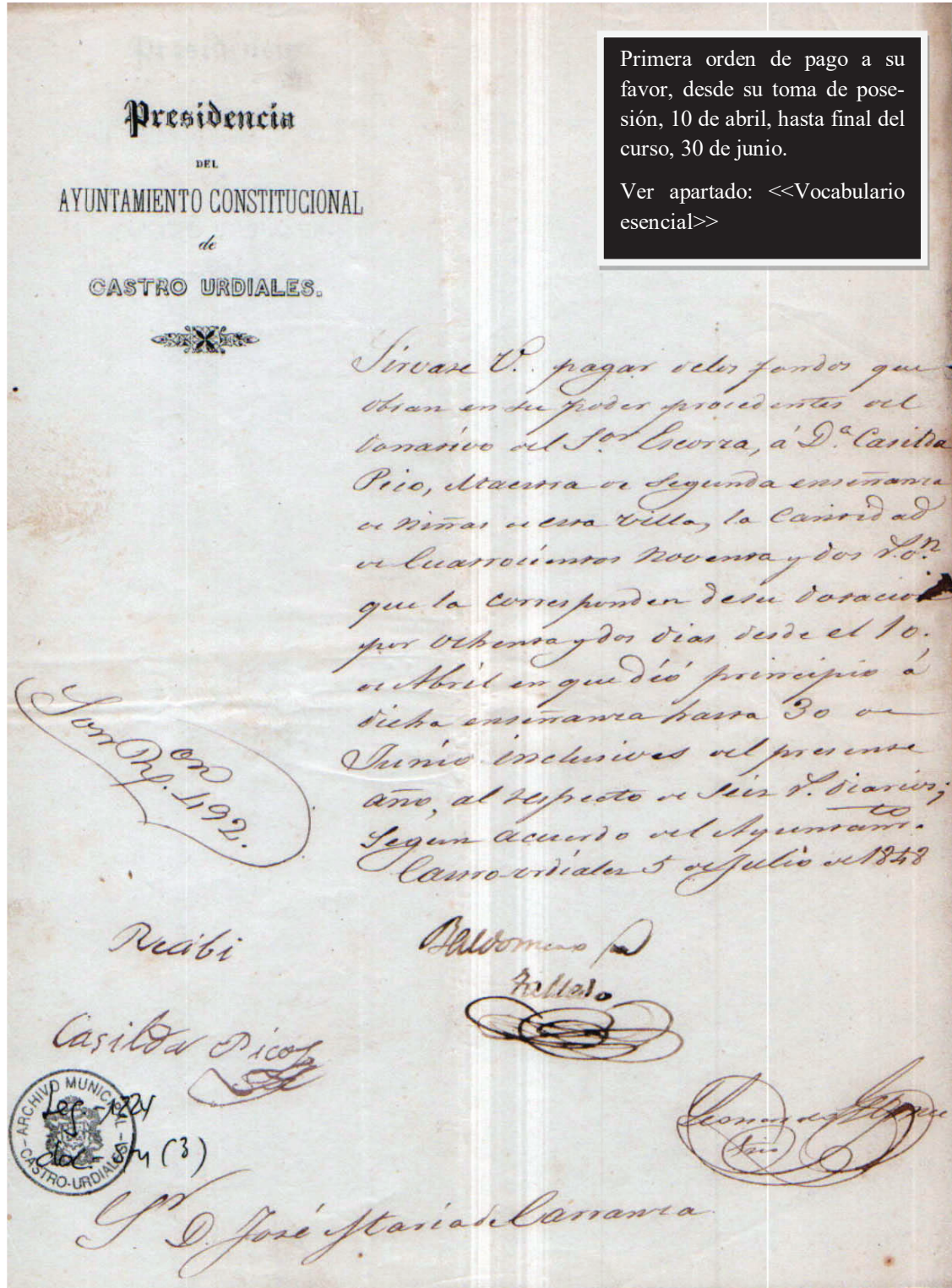
Juana Guerrico Echavarria aparece reiteradamente en la documentación de la Fundación Escorza

Ilustración 5: Pago Maestras de la Fundación J. A. Escorza

Casilda Picó

Fecha en Castro el 5 de marzo. Todo un alarde de concisión: Se limita a decir que es público en la Villa su aptitud para desempeñar esta enseñanza...

No necesitó de otros méritos. Fue la aspirante seleccionada para ocupar la vacante...



Primera orden de pago a su favor, desde su toma de posesión, 10 de abril, hasta final del curso, 30 de junio.

Ver apartado: <<Vocabulario esencial>>

Ilustración 6: Orden de pago a favor de Casilda Pico, maestra seleccionada.

Cesárea Maruri

Última aspirante en presentar su solicitud: 8 de marzo. Natural de Arceniega, dice que se enteró por los edictos fijados en la ciudad de Vitoria...

Asegura estar aprobada por la Junta Superior de Álava para establecer y regentar Escuela de Instrucción Primaria. Elemental Completa ...

Enumera las labores que sabe ejecutar: *bestidos* (sic), labores en *belas* (sic)

Una vez más, vemos las consecuencias de la enorme influencia que la Iglesia ejerce sobre la cultura y la educación, en general, y sobre la formación de los profesionales de la enseñanza en particular. Influencia que alcanza niveles frustrantes en el caso de las Maestras. Amén del tiempo dedicado a Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, las labores ocupaban el 30% de su formación, hasta la unificación de programa de estudios para maestros y maestras en 1898. Realidad palpable, si analizamos el contenido del vigente Reglamento General de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades.

Aún así, todavía pasaron años en los que la formación de las maestras, en general, siguió siendo considerada como subsidiaria y de segundo orden con respecto a la de los maestros, pese a los tímidos esfuerzos de los liberales. Los varios intentos de reforma educativa, siempre fueron neutralizados por la alianza de la Iglesia con los sectores conservadores e integristas, que siempre pusieron coto a las viejas aspiraciones de la burguesía a una enseñanza laica, que sirviera de cauce para llevar al Estado su ideología progresista y democrática.

Citas

1. La educación de las niñas- Educación para la igualdad – Coeducación.

Nuria Jornet Marín. Publicado en Educación en valores

<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2105>

El desarrollo industrial que se produce a partir de la segunda mitad del siglo XVIII y XIX trae consigo el desarrollo de las ciudades y, en consecuencia, la transformación de los papeles sociales (...)

Con el acceso de las niñas a la educación, los Estados encuentran el mejor canal para transmitirles su papel en esta nueva sociedad, es el modelo educativo de utilidad doméstica: a los valores del modelo clásico (castidad, modestia, compostura y discreción en el habla, la llamada “educación de adorno”) se añadieron los conceptos de "utilidad doméstica" y "labores propias del sexo", que se convirtieron en el eje de la formación escolar de las mujeres durante muchos años. (...)

“*Labores propias del sexo*” es una expresión muy habitual en los textos educativos de la época. El artº 198 del Real Decreto de 16 de febrero de 1825, *aprobando y mandando poner en ejecución el Plan adjunto y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras*, señala en relación a las Escuelas de Primeras Letras de niñas lo siguiente: "En las Escuelas de primera clase, además de la enseñanza cristiana para los libros que van señalados, la de leer por lo menos, en los catecismos,

y escribir medianamente, se enseñarán las labores propias del sexo; a saber: hacer calceta, cortar y coser las ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes u otras que suelen enseñarse a las niñas. En las de segunda, se suprimirán los encajes, y el bordado en las tercera y cuarta." (...)

Desde el 26 de noviembre de 1838 las escuelas de instrucción primaria se rigieron por el Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental en cuyo preámbulo se nos pone en antecedentes del nivel cultural exigible a las maestras que han de instruir a las niñas:

Muy conveniente sería que los maestros, por medio de sus mujeres unos, y otros valiéndose de sirvientas idóneas, agregasen en el mismo edificio, aunque en salas separadas, una escuela de párvulos o una de niñas, a la elemental de niños; sin que en ningún caso el Maestro deba desatender ésta por un solo momento, pues en ello faltaría al principal objeto de la instrucción [...]. (Ministerio de Educación y Ciencia, 19852, I, 1-40).

Como puede verse, para preparar a las niñas valía con cualquier «sirvienta idónea»

La enseñanza del siglo XIX, muy influenciada aún por la Iglesia a todos los niveles, sigue contemplando a la mujer en un papel secundario. La Iglesia católica tenía un concepto funcional de la mujer. Obedecía a su papel cohesionador al interior de la familia.

El prototipo más frecuente fue el de perfecta casada, reina del hogar, piadosa, buena madre y buena esposa. Este concepto correspondía a un discurso ideológico sobre lo doméstico, y la Iglesia católica era su más agresivo portavoz.

La incorporación de la mujer al sistema educativo, según la Iglesia, era una forma de moldear en principios y valores cristianos al elemento cohesionador de la familia y el hogar. El acceso de la mujer al sistema educativo no buscaba, de ninguna manera, alterar la función social de la misma; buscaba fundamentalmente alfabetizarla y adiestrarla en algunos quehaceres domésticos para el mejor funcionamiento del hogar y de la familia. Su educación, en caso de haberla, debía ir orientada a su misión en la vida. Los textos legales hablan por sí solos.

Incluso, Rousseau -ni más ni menos- en su obra *El Emilio*: "*dar placer [a los hombres], serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, criarlos de jóvenes, cuidarlos de mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles agradable y dulce la vida, esos son los deberes de las mujeres en todos los tiempos, y lo que se les ha de enseñar desde la infancia*"

Ley Moyano. Esta ley que tendrá vigencia prácticamente hasta 1970, sigue en el mismo esquema que los liberales de principios de siglo, aunque tiene el valor de hacer obligatoria la escolaridad para las niñas por primera vez en España. Veamos:

“La fundación del Convento de Santa Clara de debió al legado de don Juan de la Piedra Verástegui, en su testamento de 1643 hecho en Panamá. El 23-3-1664, el rey Felipe III dio su real Licencia para la fundación de dicho Convento. Al año siguiente (30-XII-1665), se firmaron unas Capitulaciones, a fin de establecer las posiciones de patronos y cabildos. Esto se hizo ante el notario D. Tomás de Cueto y fueron aprobadas por el arzobispo de Burgos. Este mismo arzobispo, D. Enrique Peralta y Cárdenas, natural de Balmaseda, visita esta villa un año más tarde, con motivo de la consagración de esta obra religiosa. En octubre de este ese mismo año 1666, se desplazan hasta la Villa las fundadoras del Convento, monjas clarisas de San Martín de Don (Valle de Tobalina, provincia de Burgos). La fecha de 28 de octubre de 1666, puede considerarse histó-

ricamente la fecha de la fundación del Convento, que mantuvo su actividad durante más de 300 años. Fue clausurado el 6 de abril de 1984”. Actualmente alberga un hotel. (Julia Gómez Prieto, 1999)

4. Su denominación hace referencia a la localidad de Gor en la provincia de Granada. La población fue donada por los Reyes Católicos en el año 1494 a don Sancho de Castilla. Era éste ayo del príncipe don Juan. Posteriormente, en 1579, la localidad fue vendida por Felipe II a las 60 familias que la habían repoblado tras la expulsión de los moriscos. Aunque continuó con su rango de Señorío.

El Ducado de Gor, es un título nobiliario español, creado el 10 de julio de 1803, por el rey Carlos IV, a favor del mariscal de campo de los Reales Ejércitos, Nicolás Mauricio Álvarez de las Asturias Bohorques y Vélez Ladrón de Guevara, VI marqués de los Trujillos, marqués de Mayo, IV conde de Torrepalma.

Nicolás Mauricio, era hijo de Alonso Diego Álvarez de Bohorques Verdugo Girón y Castilla, V marqués de los Trujillos, conde de Torrepalma, marqués de Mayo, vizconde de Caparacena, XI señor de Gor y de María Fausta Vélez Ladrón de Guevara y Enríquez, condesa de Canillas de los Torneros de Enríquez.

5. (M^a Isabel Sancho Rodríguez, 2009): *Desde el principio de los siglos viene cosiendo la mujer; sin embargo, ninguna ha inventado la máquina de costura. [...] por la complexión y temperamento femeninos la mujer es habitualmente indispueta. Respecto a las condiciones pasionales de la mujer son de tal fuerza, que no ceden en sus deseos a obstáculo alguno, lo cual es gravísimo inconveniente para el ejercicio de toda carrera...*

[...] no ha de revestir el carácter científico necesario para formar mujeres médicos, ingenieros o legistas, sino que, por el contrario, ha de procurar dar a la mujer aquellos conocimientos que, perfeccionando sus facultades, la dispongan para realizar su destino, para ser la fiel compañera, la dulce amiga, la auxiliar noble e inteligente del hombre, y la tierna educadora, la amante guía, el firme sostén del niño.

Para la mujer española de hace un siglo –como para la mujer actual en los países del tercer mundo- la incorporación al sistema educativo es el primer eslabón de las conquistas femeninas necesarias para que adquiera dignidad como persona y para que la sociedad, en conjunto, progrese en tanto que ello supone:

- La posibilidad de ser una persona más crítica y reflexiva, pasando de sujeto pasivo a sujeto activo,
- La conquista de mayores cotas de libertad, autonomía y dignidad,
- El acceso al mundo laboral retribuido
- El paso hacia la emancipación femenina

Como pone de manifiesto muy acertadamente, Clara Eugenia Núñez en su interesante trabajo sobre sociedad española de principios del siglo XX, cuando la mujer no había penetrado aún en el mundo laboral retribuido.

6. Sólo un par de datos: “en 1840, de las 155 alumnas que se educaban con maestras que pertenecían o habían pertenecido a las escuelas gratuitas financiadas por la Económica Valenciana, sólo 22, un 14’19%, sabían leer y escribir mientras que esa misma capacidad era demostrada por 58

de las 70 niñas que acudían al Colegio Edetano de María Gomis ese mismo año, un 82,86%³⁵. Por tanto, no sólo el género, también la clase marcaba qué se debía aprender y qué no". (La educación de las mujeres en la ciudad de Valencia antes de la ley Moyano. (Raúl Mínguez Blasco. Universitat de València)

No es hasta Carlos III y a partir de 1768 cuando se empieza a desarrollar en Madrid el primer programa de escuelas gratuitas para niñas, que ya en 1780 es adoptado por las Cortes del reino de Navarra y progresivamente por otras autoridades locales: en el censo de 1797 se recogen 2.353 escuelas y colegios de niñas, incluyendo las de los conventos femeninos, y "una tasa de escolarización aproximada de la población de 6 a 13 años de un 23%, el 36% de los niños y el 10% de las niñas de esas edades" (Flecha 1997).

[Sarasúa García, Carmen, 2002,418] "Pascual Madoz empezó a publicar su Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar en 1848 (si bien los primeros tomos estaban listos hacia 1843, y la recogida de datos se había iniciado a finales de los años 30) y el último tomo, el 16, sale a la luz en 1850. Se trata de una obra monumental, que proporciona una extraordinaria riqueza de datos de cada municipio, aldea, feligresía, lugar o ciudad de la geografía española, como han intuido diversos autores" (Pérez Moreda 1997: 244)

Las chicas tenían incluso pocas facilidades para asistir a las llamadas escuelas temporales (sólo abiertas durante los meses de invierno, cuando la demanda de trabajo en el campo baja mucho, y por tanto los niños no son tan necesarios para sus familias), pues la ayuda en casa y cuidar a sus hermanos menores, no se veía afectada por factores estacionales.

[Sarasúa García, Carmen, 2002,426] Pero no siempre "escuela mixta" significaba que niñas y niños compartían aula y maestro (y por tanto, la enseñanza); a veces los informantes describen como escuela mixta aquella donde niños y niñas comparten edificio y dotación pública (aunque siempre menor la de la maestra) pero están físicamente separados (en dos aulas, o con puertas o escaleras de entrada distintas): en Selaya (Cantabria), a la escuela mixta "asisten niños de ambos sexos con independencia unos de otros" Las escuelas separadas de niñas fueron el objetivo del legislador desde que se empieza a regular la enseñanza de niñas: el Reglamento general de primera enseñanza aprobado por las Cortes el 29 de junio de 1822 dice su art. 34, cap. II: "Por ningún título se permitirá que a una misma escuela concurren niños de ambos sexos, ni aún el que en una misma casa haya una escuela de niños y otra de niñas, a no ser que tenga diferente entrada y, si es posible, por diferente calle." (cit. en Flecha 1997, p. 92).

La normativa posterior muestra más realismo; se ha entendido, a la vista de los escasos recursos de los pueblos, que el único efecto de prohibir la escuela mixta será dejar a las niñas en la calle, y se ordena que "se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodando la enseñanza en estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo." (R.D. de 4 de agosto de 1836, cit. en Flecha, 1997: 102).

(González Pérez, Teresa, 2010). "En 1850 se contaba con 4.066 maestras, de las cuales solamente 1.871 ejercían su profesión con título, cobrando un tercio menos que los maestros, de acuerdo al Real Decreto de 1847.

El número de maestras era cuantitativamente inferior al de los maestros dadas las restricciones que sufrían las mujeres. Las estadísticas informan que en 1855 las maestras representaban el

23,6%. Se trataba de un porcentaje en ascenso, pues en 1885 se había incrementado hasta alcanzar el 41,4%(135)”

Bibliografía Básica y URL de interés

Comenzaremos puntualizando una vez más, a modo de homenaje y gratitud, que todos los documentos que sirven de base a este trabajo pertenecen al ejemplar Archivo Municipal de Castro Urdiales, al que felicito por su traslado a una nueva sede, que mejora sensiblemente sus posibilidades de servicio.

- Algunas claves de la formación del profesorado en España. Duque de Rivas: Plan general de Instrucción Pública. Real decreto de 4 de agosto de 1836.
<http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm>
- Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX. Carmen Sarasúa García. Cuadernos de Historia Contemporánea, Vol. 24 (2002) 281-297.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3270.pdf>
- Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas. González Pérez, Teresa, 2010.
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992868.pdf

http://www.revistacodice.es/publi_virtuales/iii_congreso_mujeres/comunicaciones/Educacion_y_mujer.pdf
- Decretos sobre Educación en el reinado de Fernando VII.
<http://es.scribd.com/doc/34576014/Decretos-del-Rey-Nuestro-Senor-Don-Fernando-VII-ano-1826-T11-1827>
- Duquesa de Gor.
http://es.wikipedia.org/wiki/Ducado_de_Gor
- Editores literarios: Manuel Cabrera Espinosa y Juan Antonio López Cordero. Depósito Legal: J 855-2009. Los estudios para la mujer en la España decimonónica. Consuelo Flecha García.
- Educación de las mujeres en la provincia de Jaén. Una visión histórica, Jaén: Universidad de Jaén. Cruz Rodríguez. M.^a Alcázar, M.^a Consuelo Díez Bedmar, y M.^a Isabel Sancho Rodríguez, 2006.
- Educación e ilustración. manifestaciones en Cantabria. Clotilde Gutiérrez Gutiérrez. Doctora en Historia por la Universidad de Cantabria.
<http://revista.muesca.es/index.php/articulos2/100-educacion-e-ilustracion-manifestaciones-en-cantabria>

- El acceso de niñas y niños a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX. Carmen Sarasúa García. Cuadernos de Historia Contemporánea. Vol. 24 (2002) 281-297. http://www.h-economica.uab.es/wps/2002_01.pdf
- El krausismo y la educación femenina en España: Carmen de Burgos y Dolores Cebrián, maestras de la Normal de Toledo.
- Escuelas de Primeras Letras y Latinidad en Cantabria [1700 – 1860], Universidad de Cantabria, Santander, 2001. Gutiérrez Gutiérrez, Clotilde.
- Evolución del sistema educativo Español. Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). El Sistema Educativo español. Madrid: MEC/CIDE. Perspectiva histórica, legislación y principios generales del Sistema Educativo. http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf
- Exclusión, discriminación y resistencias: el acceso de la mujer al Sistema Educativo (1833-1930). Carmen Benso Calvo. Universidad de Vigo http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/benso/mujer_y_educacion.doc
- Fundación del Convento de Santa Clara en la Villa de Balmaseda. Copyright 1999. Julia Gómez Prieto. http://www.balmasedahistoria.com/04_cronologia.html
- "Historia de la Educación en España", tomo II: de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868 (Legislación y Documentos); Ministerio de Educación y Ciencia, 1982. Puelles Benitez, Manuel de.
- Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Documentos para la historia de la Educación. <http://www.educacion.gob.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=arch03>
- La educación de la mujer en el siglo XIX. José Claudio Narganes Robas. Alejandra Narganes Parral.
- La educación de las mujeres en la ciudad de Valencia antes de la ley Moyano. Raúl Mínguez Blasco. Universitat de València. <http://www.ahistcon.org/docs/Santander/contenido/MESA%20%20PDF/Raul%20Minguez%20Blasco.pdf>
- La enseñanza de la mujer en el Jaén decimonónico: ¿Iniciativa pública, iniciativa privada? M^a Isabel Sancho Rodríguez. Universidad de Jaén. Primer Congreso Virtual sobre Historia de las mujeres. (Del 15-31 Octubre, 2009) http://www.revistacodice.es/publi_virtuales/i_con_h_mujeres/documentos/ponencias/PonenciaSanchoRodriguez.pdf
- La Escuela Rural en Cantabria, Santander, 1997. Díaz y Pérez De La Lastra, Jesús Adonis.

- La formación del profesorado en España. 1837-1914. Madrid: M.E.C. Melcom Beltrán, J. (1992).
- Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX. Sevilla: GIHUS. Flecha García, C. (1997).
- Los estudios para la mujer en la España decimonónica. Consuelo Flecha García. Universidad de Sevilla.
<http://www.cismamagina.es/pdf/24-02.pdf>
http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/6_7/art_20.pdf
- Mujer y Educación en el siglo XIX.
http://personal.us.es/alporu/historia/mujer_educacion.htm
- Reglamento General de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades.
http://books.google.es/books?id=kbpEHvB5BOYC&pg=PP1&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Textos y Documentos sobre educación de las mujeres. Sevilla: Kronos, Colección “Cuadernos de Historia de la Educación”, nº 2. Flecha García, C. (1998).
- Una ley centenaria: La ley de Instrucción Pública (ley Moyano, 1857) Antonio Montero Alcaide.

Vocabulario Esencial

Felpillo (b). Cordon de seda, tejido con un hilo de pelo como la felpa.

Preceptor. [Preceptoría] (a). Maestro o persona que enseña gramática latina.

Pupila (c). Persona que está hospedada en una casa particular por un precio convenido.

Reales de vellón. [Imágenes 4 y 6] Real de 34 maravedís, equivalente a 25 céntimos de ptas.

Real de plata. [Imagen 6] Moneda efectiva de plata, que valía dos reales de vellón o sesenta y ocho maravedís.

Tafetán. [Imagen 3] Tela delgada de seda, muy tupida, de que hay varias especies.

Las conferencias dominicales en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer¹.

Sunday conferences lectured by the Association for Women's education

Juana García Romero

Resumen

En este artículo se exponen algunos de los pasos fundamentales de la enseñanza de la mujer a partir del decreto de 1868, que permite fundar libremente centros de enseñanza. En 1869, surgen como actividad formativa una serie de *conferencias dominicales* en las que aparecen dos propuestas educativas que dan lugar a dos tipos de mujer, cuyo fin común es facilitar el paso a la sociedad moderna que ya existía en otros países europeos, y que empezaba a darse, paulatinamente, en España. En 1870 se funda la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* para consolidar el ideal de mujer que propone Fernando de Castro.

Palabras clave

AEM, enseñanza, mujer, conferencias dominicales, religión, Fernando de Castro.

Abstract

The article focuses its content on some fundamental steps of women's education introduced by the Education Act 1868, which allowed free foundation schools. In 1869, some series of *Sunday lectures* were introduced as training activities. So, two different educational projects emerged, which would lead two different types of women; proposals, whose common aim was to help the gradual transition to a more modern society, similar to the one already present in other European countries. In 1870, the *Association for Women's Education* was founded with the purpose of strengthening Fernando de Castro's ideal women.

Key words

AEM, Teaching, woman, Sunday conferences, religion, Fernando de Castro.

¹ Este texto sustituye al leído en las *V Jornadas de Hispanismo Filosófico* (Santander, 2001).

En el decreto de 21 de octubre de 1868 se lee que «la enseñanza es libre en todos sus grados y cualquiera que sea su clase [y que] todos los españoles están autorizados para fundar establecimientos de enseñanza»².

Debido a esto, don Fernando de Castro reclama, públicamente, lo siguiente «fomentar la creación de asociaciones que funden la enseñanza en las clases obreras, y la propaguen hasta en las más retiradas aldeas; abrir cursos especiales destinados á completar la educación de la mujer; procurar que la juventud se agrupe en academias científicas, y hacer de modo que nuestras bibliotecas y museos puedan utilizarse libremente [...], para mejorar el estado intelectual y moral de nuestro pueblo: mejora sin la que, creedme, la libertad perece, y se apaga en la indiferencia el amor á la patria y á las instituciones»³. Solicita, para ello, la colaboración del *profesorado español*.

Así pues, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer es la institución que funda Fernando de Castro, en 1870, para llevar a cabo su proyecto educativo donde se reconoce la importancia de la mujer en el progreso de la sociedad, siendo el ideal católico-cristiano el que se consolida para la posteridad.

Recordar que Fernando de Castro (1814-1874) fue contemporáneo de Julián Sanz del Río (1814-1869), y cultiva su pensamiento en la *filosofía cristiana*.

Las *conferencias dominicales* «se dieron desde el 21 de Febrero al 23 de Abril de 1867, en el Paraninfo viejo de la Universidad Central»⁴, y dan forma a dicho proyecto desde 1869, donde el krausismo español está presente y cuyo objetivo, a corto plazo, se centra en reducir el alto analfabetismo en que se encuentra la España del siglo XIX, por ser un problema que atañe a todas las clases sociales, y así lo expresa Fernando de Castro cuando hace suyas las palabras de don Miguel de Cervantes Saavedra: «Y no penseis Señor, que yo llamo aquí solamente vulgo á la gente plebeya y humilde; que todo aquel que no sabe, aunque sea señor y príncipe, puede y debe entrar en número de vulgo»⁵.

² Labra, Rafael María de. *D. Fernando de Castro. Estudio biográfico*. Propagandistas y Educadores. Madrid: [s. n.], 1888 (Establecimiento tipográfico de El Correo, á cargo de F. Fernández). p. 35.

³ Castro, Fernando de. *Discurso que en la apertura de los estudios de la Universidad Central, en la toma de posesión del Doctor Don Fernando de Castro, Catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras, nombrado Rector de la misma, y en la reposición de los Catedráticos separados, leyó el nuevo Rector el 1.º de noviembre de 1868*. Madrid: [s. n.], 1868 (Imprenta de José M. Ducazcal). p. 13.

⁴ Labra, Rafael María de. *D. Fernando de Castro. Estudio biográfico*. Propagandistas y Educadores. Madrid: [s. n.], 1888 (Establecimiento tipográfico de El Correo, á cargo de F. Fernández). p. 39.

⁵ Castro, Fernando de. «Discurso». *Fiesta literaria celebrada en honor de Miguel de Cervantes Saavedra por la Academia de Conferencias y Lecturas públicas de la Universidad*. [23-IV-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta de Gabriel Alhambra). p. 11.

Analizando las conferencias aparecen dos propuestas educativas que dan lugar a dos tipos de mujer, cuyo fin común es facilitar el paso a la sociedad moderna que ya existía en otros países europeos, y que empezaba a darse, paulatinamente, en España.

Rafael María de Labra muestra cómo la legislación beneficia a la mujer soltera, al concederle casi los mismos derechos que al hombre⁶, pero una vez contrae matrimonio su situación cambia jurídica y socialmente, y así lo especifica cuando dice «la mujer soltera es digna, respetable sin duda; pero la esposa y la madre es augusta»⁷ donde “la madre castellana no tiene autoridad propia sobre sus hijos”⁸.

Sin embargo, en ambas propuestas educativas se reconoce que el matrimonio como institución es «la única unión que guarda el debido respeto á la dignidad de los dos sexos»⁹ pues es el lugar donde se lleva a cabo esa «armonía de oposición, en la igualdad de dos desigualdades [gracias a] la simpatía, que es la base, que es la magnífica portadora del amor»¹⁰, y es a través del Derecho y las instituciones pertinentes desde donde se regula la vida en las sociedades humanas, considerando el matrimonio civil como una institución más, sin excluir al religioso¹¹.

Para Fernando de Castro, el cristianismo es la doctrina que garantiza la unidad humana porque integra al hombre y a la mujer, cuya personalidad racional parte del mismo origen, es decir, de su semejanza con Dios¹²; sin embargo, el destino que dispone la Providencia para la mujer es la de esposa y madre, quedando así limitada su capacidad de actuación al ámbito doméstico y familiar.

En la misma línea se encuentra Pi y Margall pues sigue reservando el ámbito privado para la mujer. Afirma que la misión a cumplir por aquélla es *la educación de sus hijos*¹³, y sólo considerando la humanidad en su conjunto y estudiándola a través de las relaciones existentes, entre las generaciones pasadas y las presentes, serán capaces de trabajar por las venideras¹⁴.

⁶ Labra, Rafael María de. «Sobre la mujer y la legislación castellana». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [5ª conferencia, 21-III-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 22.

⁷ *Ibidem*, p. 24.

⁸ *Ibidem*, p. 27.

⁹ Álvarez-Ossorio, Florencio. «Algunas consideraciones generales sobre el matrimonio». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [10ª conferencia, 25-IV-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 8.

¹⁰ *Ibidem*, p. 11.

¹¹ Rodríguez, Gabriel. «Influencia de las ciencias económicas y sociales en la educación de la mujer». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [9ª conferencia, 18-IV-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 22.

¹² Castro, Fernando de. «Discurso inaugural». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [21-II-69], 2ª ed. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 4.

¹³ Pi y Margall, Francisco. «Sobre la misión de la mujer en la sociedad». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [14ª conferencia, 23-V-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 10.

¹⁴ *Ibidem*, p. 14.

El destino a desempeñar en la Humanidad y la misión a cumplir en la Sociedad, bajo un mismo sentimiento religioso, marcan las pautas de la educación a seguir por la mujer.

Se distinguen dos líneas de actuación: una, de tendencia conservadora, representada por Fernando de Castro, Joaquín María Sanromá, Juan de Dios de la Rada y Delgado, Francisco de Paula Canalejas, Fernando Corradi, Antonio María Segovia, Francisco Asenjo Barbieri, Tomás Tapia y Antonio María García Blanco, y otra, de tendencia liberal, representada por Rafael María de Labra, Santiago Casas, Segismundo Moret y Prendergast, José Echegaray, Gabriel Rodríguez, Florencio Álvarez-Ossorio, José Moreno Nieto y Francisco Pi y Margall.

Para los conservadores, la mujer tiene que recibir una educación de tipo tradicional, pues se trata de formar su carácter. Si antes fue educada en las labores domésticas, ahora es en las labores elegantes y finas llamadas, por Joaquín María Sanromá, educación de *buen tono* (saludo, baile, piano, lenguas extranjeras) porque el prestigio social dependía, en buena medida, de su comportamiento como manifestación del ser sensible e inteligible que es y, por ello, se la invita a participar en la ciencia moderna¹⁵, centrada en ejercitar su memoria histórica para tomar conciencia de su situación actual¹⁶, y cumplir con el ideal de *mujer modesta* que la Providencia le encomendó seguir, siendo la responsable de mantener el *amor* como guía de la educación de sus semejantes¹⁷; por tanto, su formación se basa en el estudio de la Historia, la Literatura y la Religión, principalmente.

Para los liberales, la razón humana es única y así lo manifiesta José Echegaray cuando dice «la mujer, como el hombre, discurre, piensa, juzga, compara, analiza, sintetiza; ejerce, en fin, las múltiples y varias funciones de la razón humana. Luego todo lo que se refiere á la razon puede y debe ser comprendido por la mujer; luego no hay ciencia que sea, ni pueda ser, radical y terminantemente ajena al pensamiento femenino»¹⁸.

¹⁵ Sanromá, Joaquín María. «Sobre la educación social de la mujer». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [1ª conferencia, 21-II-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 22.

¹⁶ Rada y Delgado, Juan de Dios de la. «Sobre la educación de la mujer por la historia de otras mujeres». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [2ª conferencia, 28-II-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 6.

¹⁷ Corradi, Fernando. «De la influencia del cristianismo sobre la mujer, la familia y la sociedad». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [4ª conferencia, 14-III-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 18.

¹⁸ Echegaray, José. «Influencia del estudio de las ciencias físicas en la educación de la mujer». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [8ª conferencia, 11-IV-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 7.

Consideran que las facultades del ser humano están limitadas por su condición individual, donde la educación tiene que procurar la armonía o equilibrio entre ellas, resultando ser el gran problema a resolver porque de ello depende la vocación y la profesión del hombre¹⁹.

Esto trae consigo otro enfoque, a la hora de estimar qué tipo de educación debía recibir la mujer. Surge, entonces, una educación más moderna.

Segismundo Moret propone que la mujer, como madre y responsable de la *preparación a la educación* de sus hijos²⁰, tiene que adquirir ciertos conocimientos que, hasta ahora, no habían sido considerados.

Esta propuesta educativa recomienda la participación de la mujer en la Ciencia porque la comprensión de la misma, no se debe a la falta de inteligencia de aquélla, sino al maestro, por no hacerse entender²¹. Se le considera un ser racional y, como tal, puede acceder al conocimiento científico a través del estudio de las Ciencias Físicas, las Ciencias Económicas y Sociales para conseguir su bienestar en la *vida*, conforme a su naturaleza humana, respetando su libertad individual. La actividad humana queda condicionada por el interés personal que tendrá que ser regulada a través de la ley, donde la Justicia será la encargada de organizar la Sociedad²².

Conclusión

En ambas propuestas educativas se estima que la mujer se interese por la Ciencia pero, a su vez, se la excluye de la misma, y así lo especifica Fernando de Castro cuando dice «no aprendáis tanto por cultivar en sí misma la Ciencia y para profesarla en la Sociedad, cuanto para aplicarla en el círculo íntimo de la familia y contribuir poderosamente á despertar la vocación de vuestros hijos»²³, y para las que no adquieran estos compromisos propone que se las facilite el camino de ciertas profesiones, y «os dignifiquéis no menos que ésta ante la Sociedad»²⁴, por tanto, «se trata, no de que unas cuantas mujeres de clase alcancen mucho, sino de que todas sepan lo suficiente para vivir como miembros dignos de la Sociedad [sin olvidar] que debe educarse, ante todo, para

¹⁹ Moret y Prendergast, Segismundo. «Influencia de la madre sobre la vocación y profesión de los hijos». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [7ª conferencia, 4-IV-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 9.

²⁰ *Ibidem*, p. 11.

²¹ Echegaray, José. «Influencia del estudio de las ciencias físicas en la educación de la mujer». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [8ª conferencia, 11-IV-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 12.

²² Rodríguez, Gabriel. «Influencia de las ciencias económicas y sociales en la educación de la mujer». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [9ª conferencia, 18-IV-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 18.

²³ Castro, Fernando de. «Discurso inaugural». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [21-II-69], 2ª ed. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p.13.

²⁴ *Ídem*.

ser esposa y madre, y que la Providencia la ha colocado al lado del hombre en las tres edades que recorre la vida: en la infancia, para guiar los primeros pasos del niño; en la virilidad, para moderar las pasiones del hombre; y en la vejez, para mantener el vacilante paso del anciano»²⁵.

Así pues, la mujer continua a la sombra del hombre y, además, Fernando de Castro parece olvidar que, también, en ella se dan esas *tres edades que recorre la vida* (infancia, feminidad y vejez); todavía es más rotundo cuando afirma «vuestro destino, como esposas y como madres, es aconsejar, influir; de ninguna manera imperar»²⁶.

Todo esto es lo que frena el desarrollo real de la mujer pues, por un lado, limitan su capacidad desde niña, para tomar conciencia por sí misma de su propia dignidad como ser humano racional, al quedar sometida a la del hombre, y así lo expresa Fernando Corradi: «la dignidad del hombre es un patrimonio de la mujer. Toda medida, de cualquier género que sea, política, económica ó social, que ofenda al primero, le humille ó empobrezca; condena la segunda, al llanto, á la vergüenza ó á la miseria»²⁷ y, por otro, se la excluye de la participación en las especulaciones racionales y filosóficas, al igual que del ámbito político²⁸, pues sólo puede ejercer su influencia a través del marido como así queda, también, recogido en la conferencia de José Moreno Nieto.

Sin embargo, es su trabajo el medio que asegura su dignidad como persona autónoma y útil, al ser un individuo libre que se desarrolla en *Sociedad*, y esto no queda garantizado con el proyecto educativo premoderno de Fernando de Castro, porque está enfocado a suavizar la difícil situación en la que se encuentra la mujer de dicha época, pero sin excesivos cambios, por ir dirigido a mujeres de sólida reputación y clase social acomodada, cuya actividad se centra en ser esposas y madres de familia.

En estos momentos, al *maestro* se le considera pieza clave para la modernización de la sociedad española y aunque, según consta en *la Real Cédula de 14 de Agosto de 1768 (que es la ley 9, título I, lib. VIII de la Novísima Recopilación)*, la educación de las niñas estaba a cargo de la Iglesia, sin embargo, se «manda que en los pueblos principales se establezcan otras casas, con matronas honestas é instruidas, que cuiden de la educación de las niñas, instruyéndolas en los principios y obligaciones de la vida civil y cristiana, y enseñándolas las habilidades propias de su sexo, entendiéndose preferentes las hijas de labradores y artesanos, porque á las otras podían proporcionárseles enseñanza á expensas de sus padres, y aún pagar y buscar maestras»²⁹ siendo,

²⁵ *Ibidem*, p. 14.

²⁶ *Ibidem*, p. 16.

²⁷ Corradi, Fernando. «De la influencia del cristianismo sobre la mujer, la familia y la sociedad». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [4ª conferencia, 14-III-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 21.

²⁸ Moreno Nieto, José. «Influencia de la mujer en la sociedad». *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer en la Universidad de Madrid*. [11ª conferencia, 2-V-69]. Madrid: [s. n.], 1869 (Imprenta y estereotipia M. Rivadeneyra). p. 14.

²⁹ Labra, Rafael María de. *D. Fernando de Castro. Estudio biográfico*. Propagandistas y Educadores. Madrid: [s. n.], 1888 (Establecimiento tipográfico de El Correo, á cargo de F. Fernández). p. 49.

en 1771, cuando a la *maestra* se la obliga a realizar «un examen de doctrina ante la persona que diputase el ordinario y la licencia de la justicia»³⁰ porque «el legislador se preocupó tan solo de que la enseñanza ‘fuera uniforme’, y de que las maestras tuvieran buenas costumbres y supiesen la doctrina cristiana, coser y leer»³¹; no obstante, es a partir de 1855 cuando se inicia *el proceso de feminización docente en España*³², al que contribuirá este proyecto educativo.

Se puede afirmar que Fernando de Castro sigue las directrices marcadas por la filosofía mística importada de Alemania, por Julián Sanz del Río³³; se le puede llamar hombre premodernista pues, según Jobit, «el krausismo español fue una especie de premodernismo»³⁴ porque no se preocupa «por el gran problema de España: por la reforma de nuestra economía, por la revolución industrial y agrícola del país»³⁵, sino que se centra en «la reforma del hombre y de las instituciones políticas y sociales»³⁶, concretamente, en la reforma basada en la Constitución de 1869, en la reforma de la Iglesia española³⁷ y en «la interrelación entre krausismo, fröbelismo y promoción de la mujer, característica del krausismo alemán»³⁸ y, por ello, la Asociación se crea en Madrid para llevar a cabo dicho ideal de mujer, siguiendo las pautas de lo que Enrique Ureña denomina *krausofröbelismo*³⁹; así pues, Fernando de Castro confía en la *educación individual* ante la *instrucción colectiva* para asegurar la *dignidad personal*.

En el siglo XIX, la *Pedagogía* es la gran protagonista, por ser la ciencia que garantiza el orden establecido y evita la revolución política y social, pues así lo refleja la historia de este país. La educación será la responsable del progreso y la renovación estética de la *sociedad española*; pero esto, en el caso de la mujer fue sólo un intento, así pues, la *igualdad* es la gran utopía a conseguir por el ser humano.

³⁰ *Ídem*.

³¹ *Ibidem*, p. 50

³² San Román Gago, Sonsoles. «El proceso de feminización docente en los primeros niveles de la enseñanza primaria». *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. 2ª ed. Barcelona: Ariel, 2006. p. 214.

³³ Araquistáin Quevedo, Luis. «Una revolución filosófica de palacio». *El pensamiento español contemporáneo*. Buenos Aires: Losada, 1962. p. 21.

³⁴ Araquistáin Quevedo, Luis. «El krausismo en España». *El pensamiento español contemporáneo*. Buenos Aires: Losada, 1962. p. 37.

³⁵ *Ibidem.*, p. 39.

³⁶ *Ídem*.

³⁷ Chacón Godás, Ramón. «Estudio y análisis de su pensamiento a través de sus escritos y memoria testamentaria». *Don Fernando de Castro y el problema del catolicismo liberal español*. Madrid: Fundación Fernando de Castro/Fundación Diego de Sagredo, 2006. p. 157.

³⁸ Menéndez Ureña, Enrique. «El krausismo como fenómeno europeo». *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, Enrique M. Ureña y Pedro Álvarez Lázaro (eds). Colección del Instituto de Investigación sobre Liberalismo, Krausismo y Masonería 16. Madrid: Parteluz/Fundación Duques de Soria/Universidad Pontificia Comillas, 1999. p. 35.

³⁹ *Ibidem*, p. 31.

Aurora Gutiérrez Galante

Semblante de una Maestra a su paso por La Albericia (Cantabria), en el Centenario de su Nacimiento (1913-2013)

Aurora Gutiérrez Galante

A teacher's profile as she passes through the Albericia (Cantabria), in the centenary of her birth (1913-2013)

Pedro Arce Díez

Resumen

El artículo que se presenta describe el perfil profesional y social de Aurora Pérez Galante, maestra del Plan de 1914 y también del Plan Profesional de 1931, que comenzó a ejercer la docencia en 1934 y estuvo casi cuarenta y cinco años de ejercicio profesional. Dejó una especial huella en el Barrio Santanderino de La Albericia hasta el punto de dar su nombre a una de las calles. Fue reconocida con la medalla de Alfonso X el sabio por su labor docente y humana. Se involucró en los albergues sociales y en el comedor de auxilio social. Asimismo, durante su vida profesional desarrolló las labores de instructora de la Sección Femenina y Directora de centro.

Palabras clave

Aurora Gutiérrez Galante, Comedor de auxilio social, Albericia, Santander, Sección Femenina

Abstract

This article describes Aurora Pérez Galante's professional and social profile. She was a teacher under the Education Act 1914 and the Professional Act 1931. She began her career in 1934 and retired nearly forty-five years later. She was a well-known person in one of Santander suburbs: 'La Albericia', and one of its streets is nowadays called after her. She was awarded the Alfonso X called The Wise medal for her teaching and human work. She was involved with different charities, such as providing social assistance for people without incomes. She also got the position of instructor and then headmaster in schools under the Women's Section, the women's branch of the Falange political movement in Spain.

Key words

Aurora Gutiérrez Galante, community kitchen, Albericia, Santander, Sección Femenina

Este año se ha cumplido el centenario de su nacimiento y se van a cumplir setenta años desde que Aurora Gutiérrez Galante (Valladolid, 1913-Salamanca, 1979)¹ llegara a nuestra tierra y treinta y cinco desde que nos dejara para siempre. En los treinta y cinco que estuvo en Cantabria no los pasó de forma inadvertida, hasta el punto que el Ayuntamiento de Santander le dedicó merecidamente una calle, hace ya más de quince años.



Maestra del Plan de 1914 y también del Plan Profesional de 1931, comenzó a ejercer la docencia en 1934, por lo que estuvo casi cuarenta y cinco años de ejercicio profesional, la mayor parte de los cuales los pasó en La Albericia. Compatibilizó la docencia y dirección del Centro con el Albergue de Auxilio Social, que fue quizás la tarea dónde mejor desarrolló su personalidad y vocación de ayuda a los demás, en unos tiempos en que las dificultades de todo tipo acuciaban a todos los ciudadanos y, de forma especial, a las clases más necesitadas y en peores condiciones humanas, materiales y morales, como eran los que vivían en las Casucas de La Albericia².

Ha dejado una honda huella, recibiendo en vida varios reconocimientos y homenajes; también después de su fallecimiento ha sido reconocida y la ciudad de Santander la llevará siempre en el recuerdo, a través de una calle con su nombre, ubicada junto al Centro de sus desvelos.

Doña Aurora Gutiérrez Galante, era la menor de cinco hermanas del matrimonio formado por Perfecto Gutiérrez, de Amusco (Palencia) y Concepción Galante, de Hinojosa del Duero (Salamanca); pronto se trasladó al lugar materno de Salamanca, con su familia, cuando a los diez años se quedó huérfana de padre, que era un representante comercial de principios del siglo XX, que murió a los 65 años, los mismos que tenía Aurora cuando falleció.

Estudia en Valladolid y, al igual que otras tres hermanas suyas, se hace maestra, ejerciendo la profesión docente desde 1934 en Valladolid y desde 1944 en Santander, primero en las escuelas

¹ Aunque el tratamiento debiera ser otro, dada su natural humildad y espontaneidad, durante este trabajo la llamaré simplemente Aurora; en los ambientes docentes de la época se la conocía como “Aurorita la de La Albericia”. Y así me lo han solicitado también sus familiares.

² Cuando se produjo el incendio de Santander, en febrero de 1941, se realojaron a los damnificados en función de su situación social, pues los más pudientes ocuparon las viviendas que se construyeron en el centro de la ciudad; después se alojaron a en las zonas de los Santos Mártires, Pero Niño,... y las clases más desfavorecidas, humildes y necesitadas se realojaron en el poblado Carlos Ruiz de Campogiro y en las Casucas de La Albericia.

de San Román y tres años más tarde la Inspección de Educación la nombra directora del nuevo centro escolar José Antonio Canda Landáburu, que había comenzado a funcionar hacía poco tiempo en La Albericia, dónde realizó una gran labor docente y asistencial, dirigiendo también el comedor de Auxilio Social que amparó las deficiencias que en aquellos años tenían las familias que fueron alojadas en las llamadas “Casucas” de La Albericia, después del pavoroso incendio que arrasó la ciudad en febrero de 1941 y les dejó sin vivienda. Recibió la Encomienda del Cardenal Cisneros.

Falleció en 1979, después de más de tres décadas dedicada en cuerpo y alma a sus alumnos de La Albericia (1948-1979); en 1977 le fue rendido un homenaje, con la activa participación de sus antiguos alumnos de las Casucas, muy agradecidos a su labor docente y social; un año más tarde fue recompensada con la Cruz de Alfonso X el Sabio; la cual le fue impuesta en un acto que se celebró el 12 de febrero de 1978 en su querida Escuela de La Albericia, al cual precedió una Misa en la parroquia de La Albericia y finalizó con un almuerzo-homenaje en el Restaurante Rhin. Dicho acto estuvo presidido por los entonces Inspectores de Educación, Don José M^a Barriuso Herrería, Don José Manuel Cabrales Alonso y Don José Antonio Marín García y los Consiliarios Don Isidro Rojo Calvo y Don Abraham Arroyo Pérez. Su contestación a los discursos del acto fue la siguiente: “Yo no se si podré deciros algo, pero lo único que puedo decir es que he sido muy feliz. Os he querido mucho, he pasado aquí muchos días, muchos años. Se me ha hecho corto. Todos los días he venido con la misma ilusión, todo me parecía poco para vosotros. Quisiera deciros muchas cosas, pero creo que todas las sabéis. Os he dedicado mi vida y os veo... Es un homenaje que a mi me deja deshecha...”.



El antiguo Grupo Escolar Canda Landáburu, dónde tanto y con tanta ilusión trabajó Aurora. Este fue el primer edificio, pues después de le construyó una nueva planta, dado el aumento de las necesidades de escolarización de la zona de La Albericia. Todavía, las gentes ligadas al actual Colegio Público María Sanz de Sautuola (Nombre que se dio al nuevo centro edificado hace cerca de tres décadas), aún le llaman “El Canda”.

El 31 de mayo de 1997, el Ayuntamiento de Santander puso su nombre a una calle, situada al lado del actual colegio María Sanz de Sautuola, que fue el Centro que sustituyó al que ella dedicó tantos años; el acto estuvo presidido por el alcalde de la ciudad, Don Gonzalo Piñeiro García-Lago, el cual afirmó: “Con este homenaje hacemos justicia a quienes, como ella, dejaron lo mejor de sus vidas en la educación de los demás”. Entre los presentes se encontraba su sobrino César Delgado, quien afirmó: “Aurora tenía dos familias, la natural y la escuela, y esta última era la que primaba”; también asistió su otro sobrino, Gonzalo, y ambos eran su única familia natural, pues sólo una de sus hermanas se casó.

Pero han sido de forma especial sus antiguos alumnos los que han plasmado en varias ocasiones su valor docente y humano, y no existe mejor recompensa para un educador, que sean sus propios alumnos quienes muestren el agradecimiento por el trabajo realizado en su propia

formación y este es el caso de Aurora, como aún la conocen; ellos han sido los fieles impulsores también de los homenajes que recibió, tanto en vida como después de su fallecimiento, por la personalidad, dedicación, entrega y cariño que les mostró en los años que les atendió, incluso después de que ya hubieran dejado la escuela, aún seguía pendiente de los mismos, a los que ayudaba para que prosiguieran estudios, adquiriendo libros para algunos, etc.

Una maestra castellana

Aurora fue la menor de cinco hermanas y nació en el seno de una familia de profunda religiosidad, lo que influiría en toda su trayectoria vital.



Arriba, partida de nacimiento de Aurora; a la derecha, una antigua postal con la calle Gamazo y alrededores, lugares por los que es seguro correteo Aurora en sus primeros años de vida.

Fueron sus padres, Perfecto Gutiérrez Gómez³, natural de Amusco (Palencia) dónde había nacido en 1858, que era un comerciante y en esa época vivía en la calle Gamazo de Valladolid⁴, en la cual nació su hija el día 8 de julio de 1913.

Su madre se llamaba Concepción Galante Pata⁵ y era natural de Hinojosa de Duero (Salamanca). Sus abuelos paternos fueron Francisco Gutiérrez y María Gómez, ambos de Amusco; los maternos fueron Agustín Galante y María Pata, ambos de Hinojosa de Duero.

³ Su padre se llamaba Perfecto Gutiérrez-Castilla y Gómez de Villabedón, aunque en documentos que he manejado figura el de Gutiérrez Castilla y Gutiérrez Gómez; de ascendencia noble, entre cuyos ancestros se pueden contar al Rey Pedro I de Castilla, Doña Leonor de Castilla, el nieto de esta y poeta, Jorge Manrique...

⁴ La familia de Aurora vivió en varios domicilios en la ciudad de Valladolid: calle de los Mostenses, 5; Claudio Moyano, 5, Principal y la calle de Gamazo dónde ya nacieron Marina y Aurora.

⁵ También la madre de Aurora procedía de una familia dónde había habido importantes personajes, entre los que se puede destacar a Adolfo Galante y Rupérez, abogado y funcionario en los Ministerios de Hacienda y Gobernación, que participa en la vida política, llegando a ser elegido Diputado a Cortes por el Partido Conservador, obteniendo su Acta en las Elecciones de 1876, 1879, 1884 y 1891 por el Distrito de Vitigudino (Salamanca). Fue secretario del Consejo de Administración de la Compañía Ferroviaria de Salamanca a la frontera portuguesa y autor de varias obras, así como otras muchas iniciativas; la Excelentísima Diputación de Salamanca le declara Hijo Predilecto de la Provincia en 1887. Otros familiares de la madre de Aurora fueron importantes militares como sus tíos José y Miguel que fue profesor en la Academia de Caballería de Valladolid, carrera que siguió su hijo, en tiempos verdaderamente difíciles y que le costó la vida en los primeros meses de la Guerra Civil.

En esta casa, situada muy cerca del Campo Grande, dónde es muy probable que diera sus primeros pasos, ya fuera llevada por sus padres o hermanas mayores; su infancia, fue muy feliz⁶, hasta que a los diez años se vio truncada por el fallecimiento de su padre, acontecimiento que afectó a toda la familia⁷.



Aurora cuando hizo su Primera Comunión y, a la derecha, una foto de su padre (curiosamente, realizada en Foto Leandro de Santander, que se encontraba en la calle Becedo).

A la derecha. Una foto de cuando estudiaba con doce años en el Colegio Nuestra Señora del Rosario, de las Dominicas Francesas



Pasó su infancia en Valladolid, aunque pronto su familia se trasladó a temporadas a Salamanca, quizás buscando la proximidad del origen de los abuelos maternos, máxime cuando su madre se había quedado viuda en 1923.



Instantáneas de su juventud en tierras castellanas, en concreto en su casa de Hinojosa de Duero (Salamanca), dónde pasaba largas temporadas en los veranos

⁶ Aurora nació cuando ya sus hermanas tenían 14, 11, 9 y 7 años respectivamente, por lo que se crió en brazos de su madre y hermanas, en una infancia feliz, aunque no sobrasen muchas cosas en la casa.

⁷ Su hermana María murió en 1907, poco después de nacer, por lo que Aurora no la conoció; tuvo otras cuatro hermanas: Pilar, que falleció en 1964, antes que ella y la sobrevivieron Concha, fallecida en 1989, el mismo año que Marina, y Guillermina, cuyo fallecimiento se produjo en 1999.

Su hermana Marina fue Delegada de la Sección Femenina de Salamanca y tenía un carácter más político e ideológico de la vida; al contrario de Aurora, que siempre se centró más en las necesidades educativas y sociales de los demás. Además de una serie de circunstancias personales, también pudieron influir otras circunstancias de la época.



También Aurora era Instructora de la Sección Femenina y plasmó en su trabajo en La Albericia esta impronta: las clases de Educación Física, el orden y la limpieza, las labores, etc.

Foto de estudio, dónde nos deja patente su juventud y belleza, que siempre mantuvo a pesar de que los años fueron pasando.

La familia de Aurora estuvo muy pegada a Hinojosa de Duero, la referencia materna y ello marcó su adolescencia y juventud hasta que se trasladó a Cantabria.



Foto familiar, tomada presumiblemente delante de la casa familiar de Hinojosa de Duero (Salamanca), en la que aparece la madre de Aurora, Concepción Galante Pata, con su hija mayor Pilar; sentadas, de izquierda a derecha, Concha, Guillermina y Aurora (Faltaba Marina).

Aurora era la más pequeña de una familia numerosa, que estuvo compuesta por seis hermanas y que fueron las siguientes:

- Pilar (11/07/1899-25/07/1964), que fue Profesora de Italiano en el Instituto “Obispo Gelmírez” de Santiago de Compostela.
- Concha (13/02/1902-15/06/1989), quien se casó y tuvo dos hijos, César y Juan Gonzalo.
- Guillermina (26/06/1904-01/04/1999), que fue Profesora de Francés en la Escuela de Comercio y en varios colegios religiosos de Salamanca.
- Marina (12/12/1906-1/05/1989), que fue Maestra, Delegada Provincial de FET y de las JONS y Profesora en el Instituto “Lucía de Medrano” de Salamanca.
- María, que murió a los pocos días de nacer en 1907.
- Aurora (08/07/1913-01/01/1979), que fue Maestra y ejerció en Valladolid y Cantabria, especialmente en su Escuela de La Albericia.

Su madre, viuda muy pronto, pudo ver como sus hijas adquirían una sólida formación humanística y se dedicaban a la enseñanza, adquiriendo un gran desarrollo personal y social, como es el caso de Aurora que fue acreedora al Lazo de Alfonso X el Sabio.



Dos imágenes de Hinojosa de Duero, localidad situada ya cerca de la frontera portuguesa y los Arribes del Duero: la iglesia de San Pedro y un grupo de vecinos en una celebración.

Aurora cursó y aprobó los estudios de Magisterio por el Plan de 1914⁸, pero ingresó nuevamente en la Escuela Normal del Magisterio Primario de Valladolid y aprobó los estudios del Plan Profesional de 1931.

De este Plan Profesional se sabe en nuestros tiempos bastante poco⁹, pese a haber sido un Plan que supuso un hito en la formación de los docentes. Fue diseñado, legislado y puesto en práctica por el entonces Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Don Marcelino Domingo Sanjuán y el Director General de Primera Enseñanza, Don Rodolfo Llopis Ferrándiz¹⁰.

⁸ Se trataba del Plan Bergamín (Real Decreto de 30 de agosto de 1914), que exigía en la formación de maestros el bachillerato elemental y cuatro años de estudios –con cultura general, preparación profesional y prácticas- en las Escuelas Normales,

⁹ Según Manuel Bartolomé Cossío se implantó por la gestión de “Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza, que llevaba ya décadas reclamando educación para todos, mejores condiciones en la formación del profesorado, mejor dotación para las escuelas,...”, hecho que coincidió con el advenimiento de la Segunda República.

¹⁰ Marcelino Domingo fue sustituido en diciembre de 1931 por Fernando de los Ríos Urruti y no debemos olvidar tampoco al Subsecretario del Ministerio, Domingo Barnés Salinas.



Los dos artífices del Plan profesional de 1931: Marcelino Domingo Sanjuán (Tarragona, 1884-Toulouse-Francia, 1939), maestro, periodista y político socialista y Rodolfo Llopis Ferrándiz (Callosa de Ensarriá-Alicante, 1895-Albí-Francia, 1983), pedagogo y dirigente político socialista, que fue profesor de la Escuela Normal y Director General de Primera Enseñanza.

El Plan Profesional se implantó mediante el Decreto de 29 de septiembre de 1931 y se accedía al mismo mediante un examen de ingreso, con un número de plazas que iba en función de las vacantes de cada provincia; los estudios eran de tres años, con una reválida que determinaba el orden de promoción y finalizaba con un año de prácticas, con lo que se pasaba a formar parte del Cuerpo de Maestros, después de realizar un curso de selección de tres meses.

Realiza sus prácticas como Maestra (Alumna) del Grado Profesional de la Escuela de la Plaza del Campillo, de Valladolid, desde el 23 de noviembre de 1934, dónde permaneció hasta final del curso¹¹. Una vez realizados los estudios de Magisterio y aprobadas las prácticas correspondientes, “pasa de la situación de Alumna a la de Maestra Nacional”, quedando encuadrada al final de la Categoría Octava del Escalafón del Magisterio¹².

¹¹ Aunque el nombramiento es de 23 de noviembre, la posesión formal fue de 16 de septiembre de ese años, hasta el 30 de junio de 1935 (Total, 9 meses y 14 días), según consta en su Hoja de Servicios. Su haber anual era de 3.000 Ptas.

¹² Es nombrada, con efectos de 1 de julio de 1935 de la Graduada Mixta nº 5 de Valladolid, como Propietaria Provisional, en cuyo destino permanecerá hasta el 24 de octubre de 1937, en que es requisada su escuela por necesidades de guerra. Ha permanecido en la misma durante 2 años, 3 meses y 24 días.

Registrada al fol.º 57



Escuela Normal del Magisterio Primario de Valladolid

Certificación académica personal, núm. 216

O. MANUEL BARAHONA GUTIERREZ, Oficial de Admón. y actual Secretario de dicha Escuela.

Certifico: Que D.^{ña} Aurora Gutiérrez Galante ----- natural de ----- Valladolid ----- provincia de ----- habiendo cursado y aprobado los estudios del Magisterio (Plan de 1914) ingresó y aprobó los estudios del Plan Profesional de 1931 y, después de abonar los derechos de Reválida, efectuó el depósito correspondiente para la expedición del Título de Maestra de Primera Enseñanza en el día de la fecha.-----

Así resulta de los antecedentes que existen en esta Secretaría de mi cargo. Y, para que conste, expido la presente visada por el Sr. Director de la Escuela y autorizada con el sello de la misma en Valladolid, a veintidós de ----- julio ----- de mil novecientos treinta y cinco. -----

V.º B.º
El Director,



El Secretario, actual,



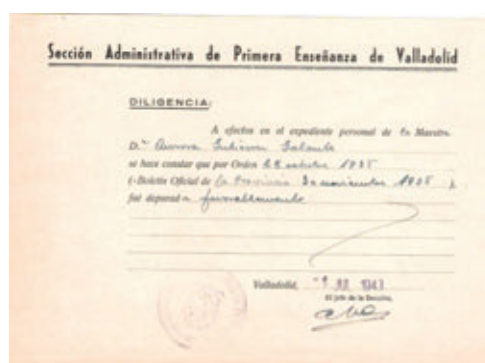
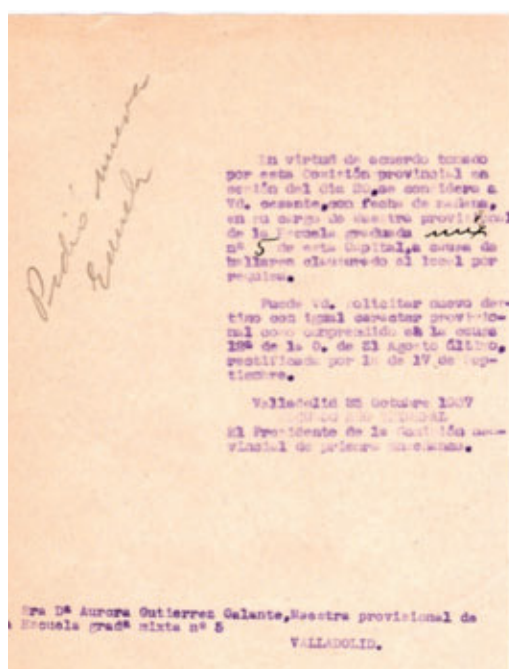


Aurora realizó los estudios de Magisterio por el Plan de 1914 y también por el llamado Plan Profesional de 1931, como explicita el presente certificado de 22 de julio de 1935, por el que ha efectuado el depósito correspondiente para la expedición del Título de Maestra de Primera Enseñanza. Este título se obtenía después del año de prácticas, que realizaría durante el curso 1934-35, como se observa en la documentación siguiente, y en virtud de la O. D. 18 de julio de 1935 (Gaceta del 19) y a tenor de lo preceptuado en el Art. 1º del Decreto de 2 de julio de 1935

(Gaceta del 4), por el que los alumnos de prácticas percibirán un sueldo de 4.000 pesetas y estarán colocados al final de la categoría octava del Escalafón del Magisterio.

Aurora pasará después por varios destinos docentes, tanto en la capital vallisoletana como en la Escuela Nacional mixta de Villalba de Adaja, dónde estuvo un corto periodo de tiempo¹³; volverá nuevamente a la Graduada Mixta Nº 5 de Valladolid.

Aurora también se vio afectada por un proceso de “depuración política”, muy frecuente en aquellos años de la Postguerra; fue depurada favorablemente, lo que se realizó por Orden de 25 de octubre de 1938, publicado en el Boletín Oficial de la Provincia de Valladolid el 30 de noviembre del mismo año, pero no se le comunica hasta el 1 de julio de 1943, seis meses antes de su traslado a Santander¹⁴.



Dos curiosos documentos en la vida profesional de Aurora. A la izquierda, su cese en la Graduada nº 5 por “requisa” de la misma.

Arriba, documento de su proceso de “depuración política”.

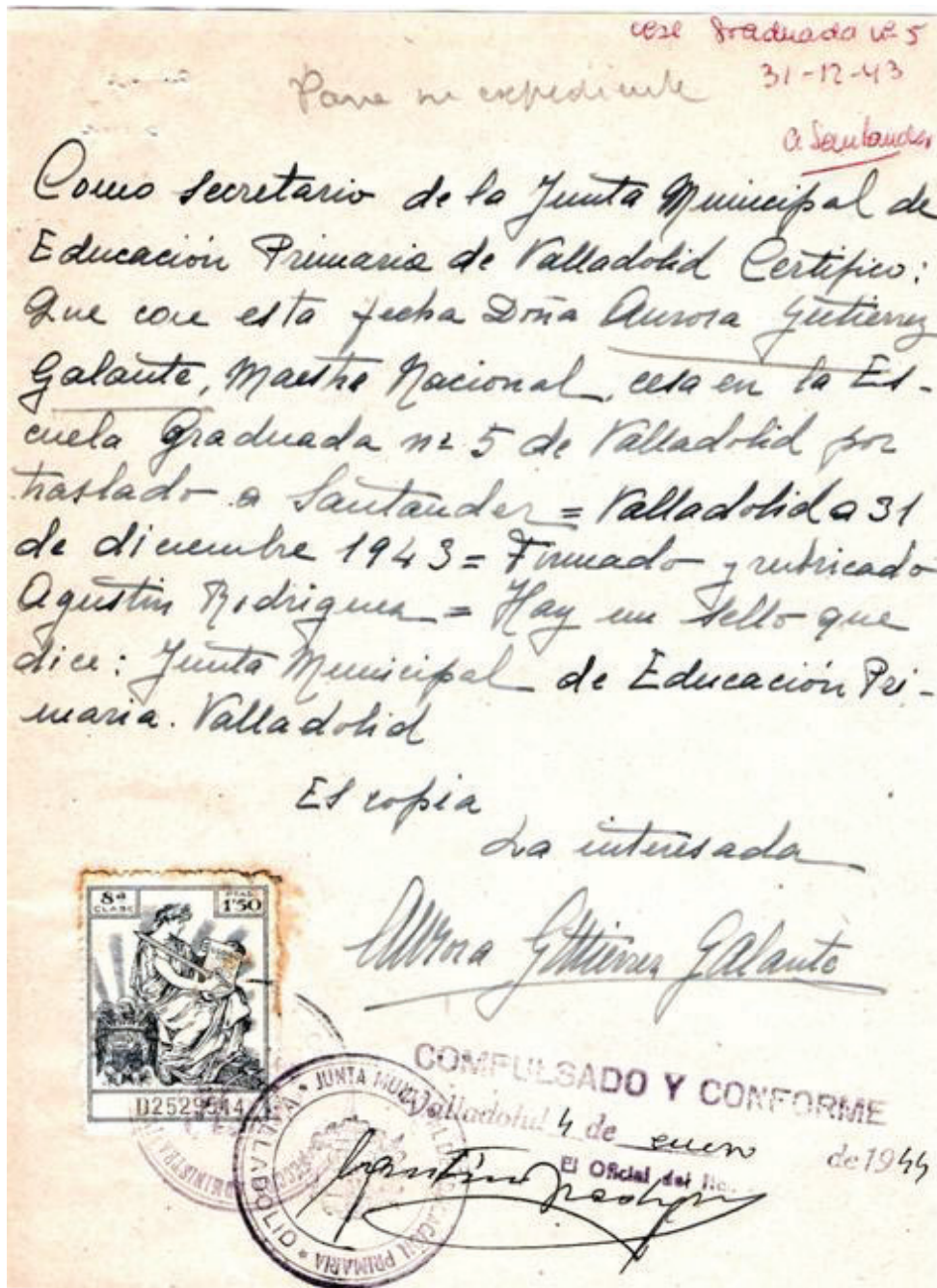
Tras estos primeros inicios profesionales por tierras castellanas, Aurora tuvo que opositar y solicitó su traslado a la antigua provincia de Santander; en concreto a la escuela de San Román

¹³ Toma posesión el 2 de Noviembre de 1937, “Segundo Año Triunfal”, aunque la misma se hace el día 5 del mismo mes de noviembre. Con fecha de 13 de enero de 1938 cesa en la Escuela Nacional Mixta de Villalba de Adaja, al haber sido nombrada para la Escuela Nacional Mixta nº 5 de Valladolid. Había permanecido en la misma un corto periodo de tiempo de tan sólo 2 meses y 19 días

¹⁴ El nuevo régimen político surgido después de la Guerra Civil, somete a sus funcionarios a un proceso de “depuración”, al objeto de conocer su adhesión o participación en alguno de los bandos contendientes.

En los docentes esta situación afectó mucho y a muchos y numerosos docentes fueron apartados, temporal o definitivamente, de la docencia y en el caso de Aurora “fue depurada favorablemente”, dado que no encontraron en ella ninguna actividad política o de otra índole. Por otra parte, ella estaba muy bien relacionada con el nuevo régimen político y tanto ella como su hermana Marina eran Instructoras de la Sección Femenina.

de la Llanilla, lugar dónde permanecería durante tres cursos para su traslado definitivo a La Albericia¹⁵.



Con esta copia de cese, se traslada de la provincia de Valladolid a Santander, en concreto a la escuela de San Román de la Llanilla, como consecuencia del concurso oposición de O. M. de 6 de noviembre de 1942 (BOE del 26). Cuando llegó a Santander, se encontró a la ciudad en plena reconstrucción, comenzó a ver los barracones del centro de la ciudad, oír hablar de reasentamientos, con los poblados de Campogiro, Barrio Pesquero, La Albericia...

¹⁵ Aún he tenido ocasión de poder hablar con algunas de sus alumnas en esta escuela, como Benita (Chiqui) López Cortés, que fue alcaldesa pedánea de San Román y concejala en el Ayuntamiento de Santander, quién me ha facilitado datos y opiniones de su maestra, Aurora.

En la foto de la derecha, una imagen de la ciudad de Santander poco después del incendio, aún con los restos de los edificios quemados.



En aquellos años cuarenta del siglo pasado, muchos maestros castellanos llegaron a Cantabria. Aurora fue una más y en nuestra ciudad de Santander se integró perfectamente como podemos observar en el desarrollo de este relato.¹⁶

Llegó con 30 años de edad y la experiencia docente de varias escuelas en Valladolid.



Autobús de la época

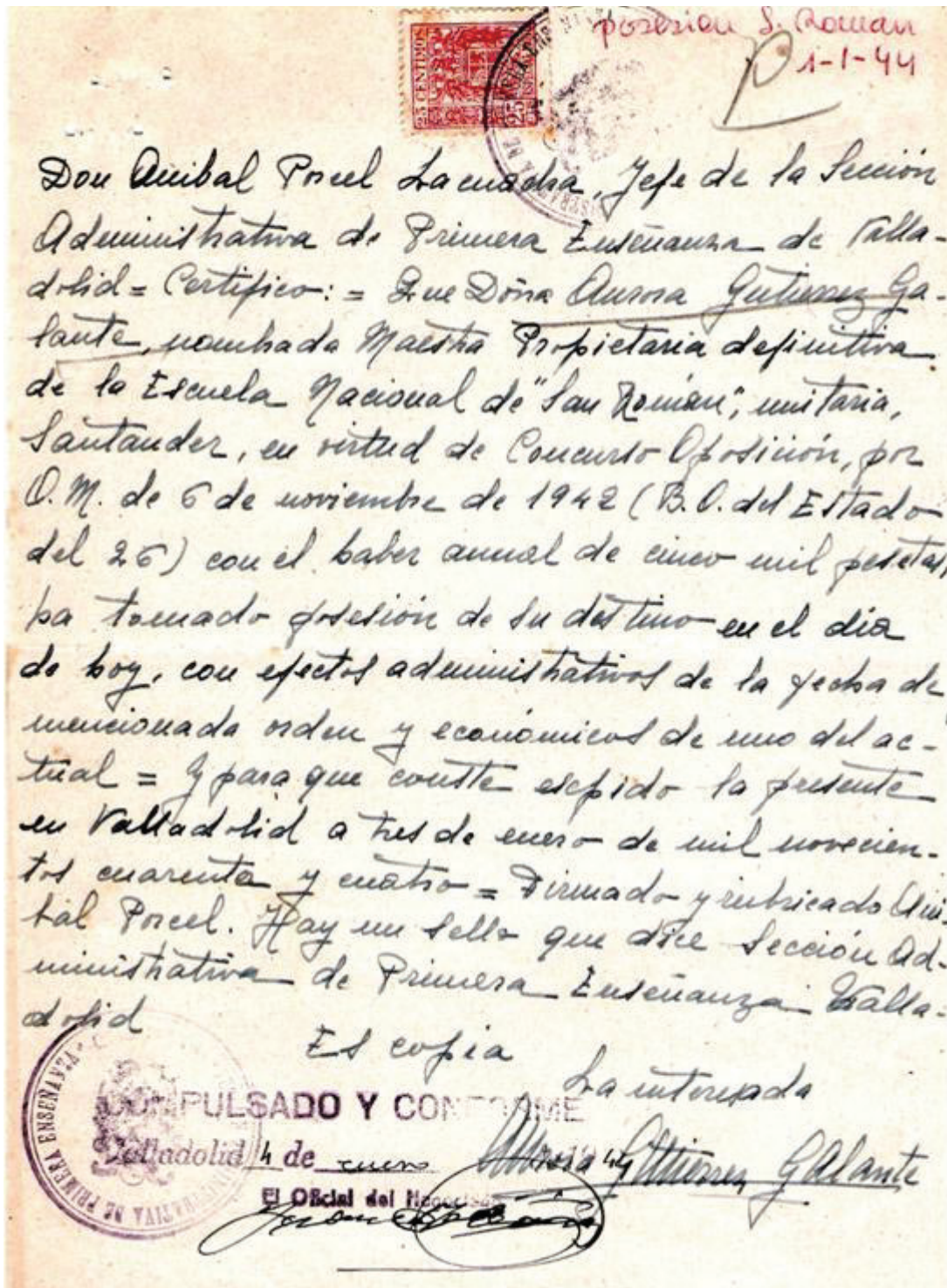
Aurora dejó aquellos vetustos autobuses de Valladolid para conocer los tranvías de Santander y la línea de autobuses Muñoz de La Albericia, que la podrían llevar hasta su escuela en San Román (Otras veces iba en autobús hasta Cuatro Caminos y después andando).

¹⁶ Cuando Aurora llegó a la Estación del Norte, se encontró con una ciudad en reconstrucción que había sido devastada por el pavoroso incendio de 1941. Cuando llegó, se encontró que regía los destinos de la ciudad el recordado alcalde Emilio Pino Patiño que en ese mismo año sería sustituido por Alberto Abascal Ruiz; era Gobernador Civil, Joaquín Reguera Sevilla, con quien mantendría una cordial relación.



La Plaza de Farolas y los Jardines de Pereda, aún con los barracones comerciales; en primer término un autobús de línea y la parada de taxis.

De Valladolid a la Abericia pasando por San Román



Copia de la posesión en San Román, plaza obtenida mediante Concurso Oposición, que se convocó por O. M. de 6 de noviembre de 1942 (BOE del 26).

En aquella época, San Román de la Llanilla era una zona eminentemente rural, que destacaba por tener en su ámbito geográfico el Seminario de Corbán, lleno de seminaristas, el Cementerio de Ciriego, la ermita de la Virgen del Mar,... La propia carretera de acceso a este lugar estaba en condiciones bastante deficientes, desde que se construyese a instancias de la reina Isabel II.



Probablemente, cuando se dirigió a su Escuela de San Román tuvo una sensación similar a la que describe Matilde Camus del lugar: “Desde la colina de Cazona –o Pronillo–, antes que las construcciones invadieran su suelo, se podía abarcar con la mirada el lugar de San Román casi en toda su amplitud. Este hermoso barrio rural, perteneciente a la jurisdicción de Santander, se veía como un tendido y verde valle entre la colina nombrada y la suave elevación de Rostrío que, más al N., sin brusquedades vuelve a descender como si quisiera deleitarse con un mayor acercamiento a nuestro mar Cantábrico”.

Y sigue el relato y descripción: “Podía contemplarse, también, su carretera general con bonitas y prietas casas a los lados. Algunas con cierto empaque y adornadas de flores y árboles. Otras, más rústicas, cobijando su mayor tesoro en las cuadras; todas, construidas sólidamente. Detrás de ellas las mieses y prados, con vigor fresco y

aldeano. En el centro, la iglesia Parroquial y el cementerio. Al N. de ambos, alargadas praderías de W. a E. como la Roza, la Tejona o el Rochón. Cuando ya la carretera va a curvar a la derecha,

antes de llegar a los Cuatro Caminos, el Seminario Diocesano de Corbán, en la antigüedad Monasterio de Jerónimos del Monte de Corbán”.

Este relato no diferiría mucho de los pensamientos de Aurora el primer día que se dirigió a su Escuela de San Román, después del día de Reyes del año 1944, con la ilusión de una joven que ya estaba en la treintena y había experimentado en

su persona experiencias vitales que no olvidaría nunca¹⁷.



¹⁷ La Escuela Unitaria se encontraba en un edificio que se situaba al E. de la Iglesia Parroquial, al lado del ábside, y que había sido edificada con la piedra de una cercana cantera; actualmente es un Centro Cultural y ha sufrido algunas modificaciones, como una escalera exterior y un mirador.

Cuando Aurora estuvo en la misma, su clase estaba en el piso inferior y la escuela de niños en el superior, al cual se accedía a través de una escalera interior. La calle hacía las funciones de patio de recreo¹⁸. Poco a poco iría Aurora conociendo a sus alumnas e identificando dónde vivían los mismos, conociendo los barrios de este lugar del municipio de Santander: El Somo, La Torre, Somonte, Corbán, La Llanilla, El Mazo, La Sierra, La Candía, Corceño, La Cueva, La Garita, La Canal, El Campizo, La Sota, La Regata,...

Pronto su curiosidad la llevaría a conocer el cementerio de Ciriego y muy cerca descubriría la ermita de la Virgen del Mar, patrona de Santander, aunque durante la Guerra Civil había sufrido el saqueo e incendio de los altares, el púlpito, el coro e imágenes, salvo la de la Virgen del Mar que fue celosamente rescatada de la pira por unas vecinas de San Román. Una de las personas que primero conoció al llegar a San Román fue al párroco Don Victoriano Fernández Pérez¹⁹, quien fue destinado a este lugar en 1913 y falleció en los primeros meses de 1946, ejerciendo Aurora el magisterio en este lugar. También conoció y trató mucho a su sucesor, Don Abraham Arroyo Pérez²⁰.



A la izquierda, Don Victoriano Fernández, según un cuadro que se encuentra en la parroquia.

A la derecha, Don Abraham Arroyo, con quien Doña Aurora mantendría estrecha relación también en La Albericia.

Cuando llegó Don Abraham a San Román, se integró activamente en la vida de aquel pueblo que aún se recuperaba de los desastres de la fratricida guerra. Realiza importantes obras en la ermita de la Virgen del Mar y se vuelca en la infancia y juventud, colaborando activamente con los maestros, de forma especial con Aurora, con la que sigue en contacto cuando se traslada a La Albericia y dada su buena sintonía con el párroco de este lugar Don Isidro Rojo Calvo.

¹⁸ Antes de la construcción de esta Escuela, existió otra, no muy lejos de ella, que actualmente es una vivienda no hace mucho tiempo reformada.

¹⁹ Don Victoriano era de San Vitores (Medio Cudeyo) y tras estudiar en Monte Corbán llega como párroco en 1913 y allí permaneció hasta su muerte en 1946; le tocó vivir los acontecimientos de la II República y la Guerra Civil, siendo escondido por alguno de sus feligreses. Fue promotor y consiliario de la Cooperativa del Campo de San Román, guiado por la iniciativa de Don Lauro; también fue Tesorero de la misma.

²⁰ Don Abraham Arroyo Pérez (Nueva Montaña-Peñacastillo, 1905-Santander, 1981) fue alumno de las escuelas de Camarreal y, después de su ordenación sacerdotal en 1928, ejerció en Llano y Mata (San Felices de Buelna), Valle de Villaverde, hasta que durante la Guerra Civil fue hecho preso en Santander y también estuvo en el Penal del Dueso. Después de la Guerra Civil, retornó a sus destrozadas parroquias y en 1945 es nombrado párroco de San Román, dado que Don Victoriano ya se encontraba muy enfermo.

Aurora llegó a la Escuela de Niñas de San Román, un vetusto edificio que había sido edificado a mediados del siglo XIX, sustituyendo a anteriores compañeras como Doña Carmen Rico, Doña Sofía Lastra y Doña Ramona Cabanillas²¹.

El pueblo que se encontró Doña Aurora poco tiene que ver con su imagen actual y en aquellos años parecía que quedaba mucho más lejos de la ciudad que lo que en estos tiempos parece, ya fuera porque la ciudad era mucho más reducida, las comunicaciones eran mucho más elementales y pocos ciudadanos podían disponer de un automóvil.



Arriba, a la izquierda, una vista general de San Román, tal como la encontró Doña Aurora; a la derecha, la iglesia parroquial.

... / ...

²¹ A ella la siguieron Doña Francisca Arteaga Herrán, Doña Marina Zugasti del Campo, Doña Aurora Díaz Casteleiro, Doña Pilar Angulo Gómez, Doña Adelina Muñiz García, Doña Teresa López Gómez, Doña M^a Dolores Medrano Orda, Doña Sofía Gómez González y Doña Carmen Sáinz Alario hasta 1962 en que se crean las Escuelas Graduadas. También tendría como compañeros, tanto en San Román como en La Albericia a conocidos maestros como Don Agustín Cerrato Peláez, Don Emeterio Sendino de la Rosa, Don Jerónimo M. Recio Sánchez, Don Vicente Ruiz Sáenz, Don Hipólito Guillén Rodríguez, Don Claudio Anta Ramos,...

El barrio y la escuela de La Albericia

... / ...

Su clase estaba siempre muy adornada con figuras, dibujos, etc., lo que la hacía muy atractiva, acogedora y práctica para los alumnos pequeños.

Aurorita la de La Albericia, que era como la conocían en aquellos años, era muy pulcra y ordenada para todo y sus alumnas llevaban siempre bata.

Otra curiosidad de aquellos años de carencia y miseria, era que de vez en cuando se dedicaba a “despiojar” a los niños, tomándolos entre sus rodillas.

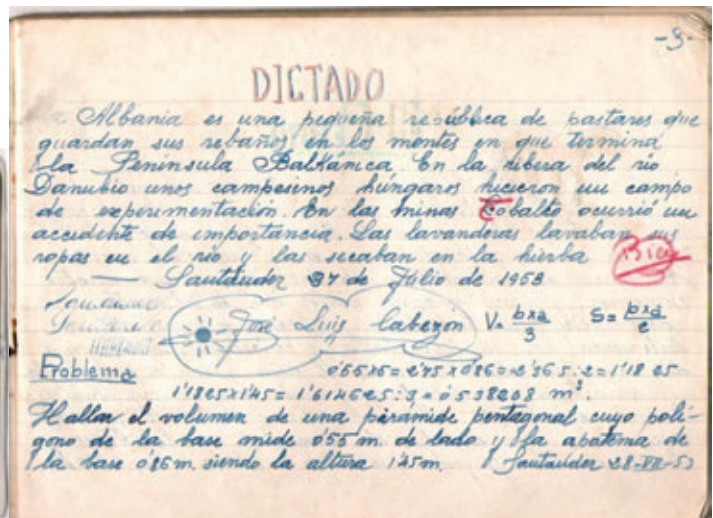
Nunca descuidó su propia formación y el uso y la lectura que pudieran ayudarla en su cometido docente, como es el caso del libro de la derecha.



imagen del maestro José Martínez Rodríguez con sus alumnos de La Albericia, tomada en los primeros años de la década de los años cincuenta; estuvo en el Colegio en los años 1954-56, después de aprobar las Oposiciones. En la foto pueden distinguirse algunos de sus alumnos: Gerardito, Mino, Ángel Villegas, Juanín Anievas, Churri, Lameiro, Jesús, Comadira, José Luís Hernández, Vidal (Vidalín), Alfredo, Joselín, Tanio, Melchor Arques, Soria, Andrés Gutiérrez Morán, Julián Ruiz Méndez (en informador de estos nombres), Román, Peinado, Santiago, Gallat y Robledo.



Cubierta y entrecubierta de la Enciclopedia Dalmau, que se utilizó en esos años en el Colegio y que algún alumno aún conserva en perfecto estado y a ella vuelve cuando necesita aclarar alguna duda.



En las imágenes de esta página, tres facsímiles de un Cuaderno del alumnos (Corresponde a José Luis Cabezón), que se hacían en aquellos años de hace más de medio siglo y que se pusieron “de moda”, realizándose los llamados “Cuadernos de Rotación”, creándose concursos escolares para premiar a los mejores.

Los alumnos competían en tener los mejores cuadernos, con orden, limpieza, iluminados los dibujos, etc., que solían resultar de un gran atractivo.

Nótese algunos aspectos formales y de fondo de estas imágenes, que serían aún hoy día un buen ejemplo de trabajo y laboriosidad.



Aurora (de espaldas) ayudada de gráficos explica en el encerado a sus alumnos la lección del día, y con la fecha de “miércoles 26 de ma...”, que no permite precisar la fecha exacta en que ha sido realizada la foto.

Es interesante observar los pupitres, los adornos de la clase, etc., que nos pueden llevar a valorar el ambiente y dinámica de la clase.

Aurora escribía muy bien y dibujaba aún mejor, utilizando tizas de colores. En esto basaba su método de lecto-

escritura –Baylo- que tan buen resultado le dio y que consistía en unir el dibujo y la palabra, para que los niños lo asociasen.

A comienzos de la década de los años sesenta, la Escuela Graduada tenía cuatro unidades de niños y cuatro de niñas y Dirección sin curso y en esta época estaban los siguientes:

Maestros:

- 1º -----
 2º Cayo Barriuso
 3º Juan Sanz de Granollers
 4º Justo García Terceño

Maestras:

- 1º Aurora Gutiérrez Galante
 2º Adelina Muñiz García
 3º Joaquina
 4º Isabel Gabilondo

A Aurora se le ofreció la realización de un curso para acceso a la Dirección, declinando tal ofrecimiento; le realizó Fernando Pérez Alejos, quien estuvo ocho años (desde 1966 hasta 1974) hasta que accedió a la Inspección.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

25078

ORDEN de 6 de octubre de 1978 sobre creación, modificación y funcionamiento de Centros Estatales de Educación General Básica y Preescolar que se citan.

Ilmo. Sr.: Vistos los expedientes y las correspondientes propuestas e informes de las Delegaciones Provinciales del Departamento e Inspecciones Técnicas Provinciales.

Teniendo en cuenta que en todos los documentos se justifica la necesidad de las variaciones en la composición actual de los Centros Escolares de Educación General Básica y Preescolar que se citan y en cumplimiento de lo establecido en el Decreto 3600/1975, de 5 de diciembre (-Boletín Oficial del Estado de 17 de enero de 1976), y Orden ministerial de 29 de julio de 1976 (-Boletín Oficial del Estado de 5 de agosto),

Este Ministerio ha dispuesto modificar los Centros Docentes Estatales de Educación General Básica y Preescolar, que figuran en los apartados siguientes:

Primero.--Modificaciones que suponen creación de unidades escolares.

Centros Escolares con indemnización en metálico sustitutiva de la casa-habitación.

Provincia de Santander

Municipio: Santander, Localidad: San Román de la Llanilla. Constitución del Colegio Nacional mixto «Canda Landáburu», que contará con trece unidades escolares de asistencia mixta de Educación General Básica (diez de primera etapa y tres de segunda etapa: Una del Area Filológica, una del Area Matemática y Ciencias de la Naturaleza y una del Area de Ciencias Sociales) y Dirección con curso. A tal efecto, se crean cuatro unidades escolares de asistencia mixta y se integran, transformadas en mixtas, las cuatro unidades escolares de niños y cinco unidades escolares de niñas que componían la graduada de igual denominación, que desaparece. Se suprime la plaza de Dirección sin curso.

A partir de estos momentos, con el aumento de la matrícula, comenzó el crecimiento del Colegio, la incorporación de nuevos docentes y la constitución jurídica del Colegio Nacional «Canda Landáburu» (por cierto, con un error tipográfico en el BOE de 10 de diciembre de 1978), que crecería en años sucesivos, edificándose un nuevo edificio.

HOJA DE SERVICIOS

Provincia de Santander Escuelas de Maestras de Escuelas Públicas

Número 11.567 de matrícula general. Categoría Maestra Hablar anual de 11.800 pesetas.

D. Aurora Gutiérrez Galante
 natural de Palredondal fecha de n.º de julio de 1912
 Edad 32 años, poseo título de Maestra de Primaria expedido con la nota de 19 y se halla registrado en este
 Servicio al haber sido nombrada del libro correspondiente.

Otros títulos que posea:

DESTINOS en el pueblo y provincia de destino	FECHAS de ingreso y salida	FECHAS												SERVICIOS		
		1912			1913			1914			1915			TOTAL		
<u>Palredondal</u>	<u>1912-1913</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1913-1914</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1914-1915</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1915-1916</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1916-1917</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1917-1918</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1918-1919</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1919-1920</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1920-1921</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1921-1922</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1922-1923</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1923-1924</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1924-1925</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1925-1926</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1926-1927</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1927-1928</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1928-1929</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1929-1930</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1930-1931</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1931-1932</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1932-1933</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1933-1934</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1934-1935</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1935-1936</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1936-1937</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1937-1938</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1938-1939</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1939-1940</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1940-1941</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1941-1942</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1942-1943</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1943-1944</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1944-1945</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1945-1946</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1946-1947</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1947-1948</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1948-1949</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1949-1950</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1950-1951</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1951-1952</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1952-1953</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1953-1954</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1954-1955</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1955-1956</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1956-1957</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1957-1958</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1958-1959</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1959-1960</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1960-1961</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1961-1962</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1962-1963</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1963-1964</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1964-1965</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1965-1966</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1966-1967</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1967-1968</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1968-1969</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1969-1970</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1970-1971</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1971-1972</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1972-1973</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1973-1974</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1974-1975</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1975-1976</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1976-1977</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1977-1978</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1978-1979</u>															
<u>Palredondal</u>	<u>1979-1980</u>															

Total de servicios contados hasta el 31 de diciembre de 1949: 14.285 días
Santander a 30 de enero de 1950
Galante

OBSERVACIONES

Observaciones:

El Oficial de la Delegación Administrativa de Primera Enseñanza de la provincia de Santander

CERTIFICA: Que la presente hoja de servicios está conforme con los antecedentes que de Maestra, a que se refiere consta en esta Delegación, y con los documentos que al interesado le exhibió.

Se acreditan en esta Hoja:

Agencia subvenciones, misas puestas y quince días de licencia en propiamente calores neta y seco

14-1-25 = 14.285
3-14-6-0 = 14.488
28.773

Y a los efectos prevenidos en la instrucción 37 de la Real Orden de 15 de noviembre de 1922, según la presente aplicación, visado por el Jefe de esta Delegación Administrativa de Primera Enseñanza en Santander a 2 de febrero de 1950.

El Director

En 1950 realizó una Hoja de Servicios, que nos muestra sus primeros destinos como docente y que finalizaron con su fallecimiento el 1 de enero de 1979, después de haber trabajado como Maestra 44 años, 3 meses y 15 días. Había comenzado muy pronto y de no haber fallecido en 1979, se hubiera jubilado con medio siglo de docencia, algo frecuente en épocas no muy lejanas.

Un aspecto de interés que hemos podido recoger a través de diferentes documentos y fuentes, son los libros de lectura adquiridos desde los primeros años cuarenta hasta finales de la década de los años sesenta, para la lectura de los niños, actividad que Aurora promovió activamente. Entre estas obras adquiridas, tenemos las siguientes:

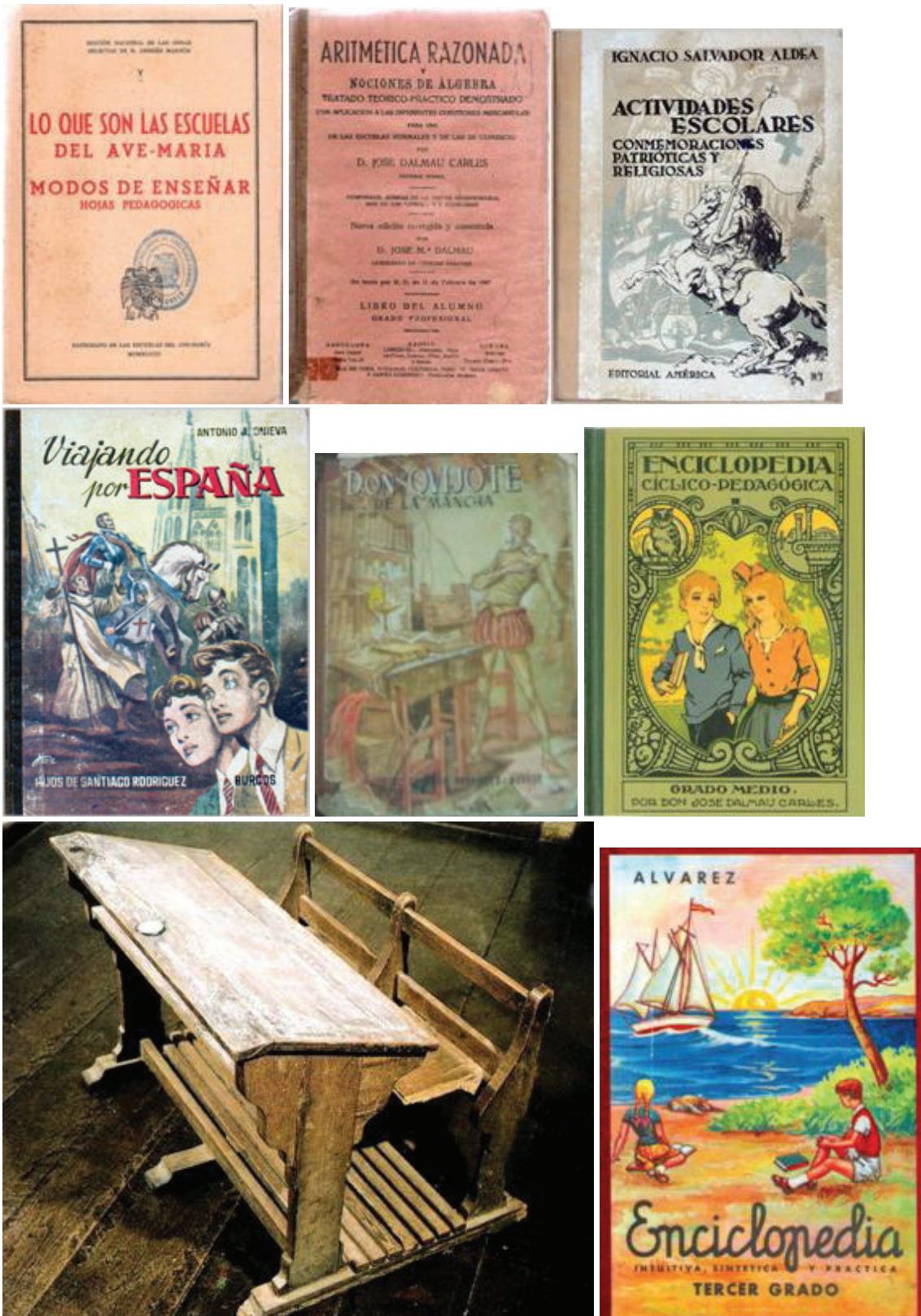
- “Niña instruida” (1945)
- “Héroes” (1945)
- “Lecciones de una Madre” (1945)
- “Símbolos de España” (1946)
- “Santos Españoles” (1946)
- “Umbral” de Sánchez Rodrigo (1946)
- “Nueva Raza” de J. Bolinaza (1946)
- “Libro de las niñas” (1947)
- “Amanecer” de J. Bolinaga (1947)
- “La niña instruida” (1951)
- “El milagro de la noche de Reyes” (1952)
- “Espejo y glorias de España” (1952)
- “Primavera” (1953)
- “María y el Niño Jesús” (1954)
- “Santas Vírgenes” (1956)
- “Vida de la Virgen” (1956)
- “Infancia de Jesús” (1956)
- “Virgen y Madre” de Manuel G. Tena (1956)
- “Cómo se educó Carmina” de Federico Torre (1956)
- “Lectura en acción” de J. M. Villagarcía (1956)
- “Mis segundos pasos” de Antonio Arias (1956)
- “Nueva Raza” (1956)
- “Palomas” de Marisa Villardefrancos (1956)
- “José Mari” de Marisa Villadefrancos (1956)
- “Alba Florida” de Matilde Ruiz García (1956)
- “Nuevas Letras” de W. Ezquerria (1956)
- “El jardinero del cielo azul” de Marisa Villadefrancos (1957)
- “Los niños en la historia” de Marisa Villadefrancos (1957)
- “El hermano de Paloma” de Marisa Villadefrancos (1957)
- “Santos y Heroínas” de A. Fernández (1958)
- “Cartas de niños” de F. Torres (1958)
- “Golondrina” de A. Onieva (1958)
- “Cristo triunfa siempre” de M. G. Tena (1959)
- “Carmencito de viaje” de A. Onieva (1959)
- “Claridad” de D. García Barredo (1959)
- “Mi costurero” de J. Bolinaza (1961)
- “Alba florida” de M. R. García (1961)
- “El primer manuscrito” de Dalmau (1961)
- “Vida de animales” (1961)



La lectura se convirtió en estos años en la actividad principal de las aulas, que se complementaba con el trabajo del Maestro en el encerado y su palabra.

Los niños y niñas tenían escasos materiales en su cartera o morral, dónde la pizarra y el pizarrín eran también materiales habituales. En aquellas mesas inclinadas se utilizaba también la tinta que se preparaba en clase y que muchas veces acababa en las manos o la ropa de los alumnos.

El mapa de España aún tenía la vieja división administrativa de Castilla la Vieja.



Conjunto de portadas de libros de los que aún hemos encontrado en alguna estantería y que fueron muchos de los que usó Aurora con sus alumnos, donde lógicamente no podía faltar la “Enciclopedia” de Álvarez, con la que muchos españoles nos hemos formado.

Las mesas eran como la que se muestra en esta imagen; para dos alumnos, con asiento abatible, respaldo, tablero inclinado y dos huecos para los tinteros.

... / ...

El comedor de auxilio social

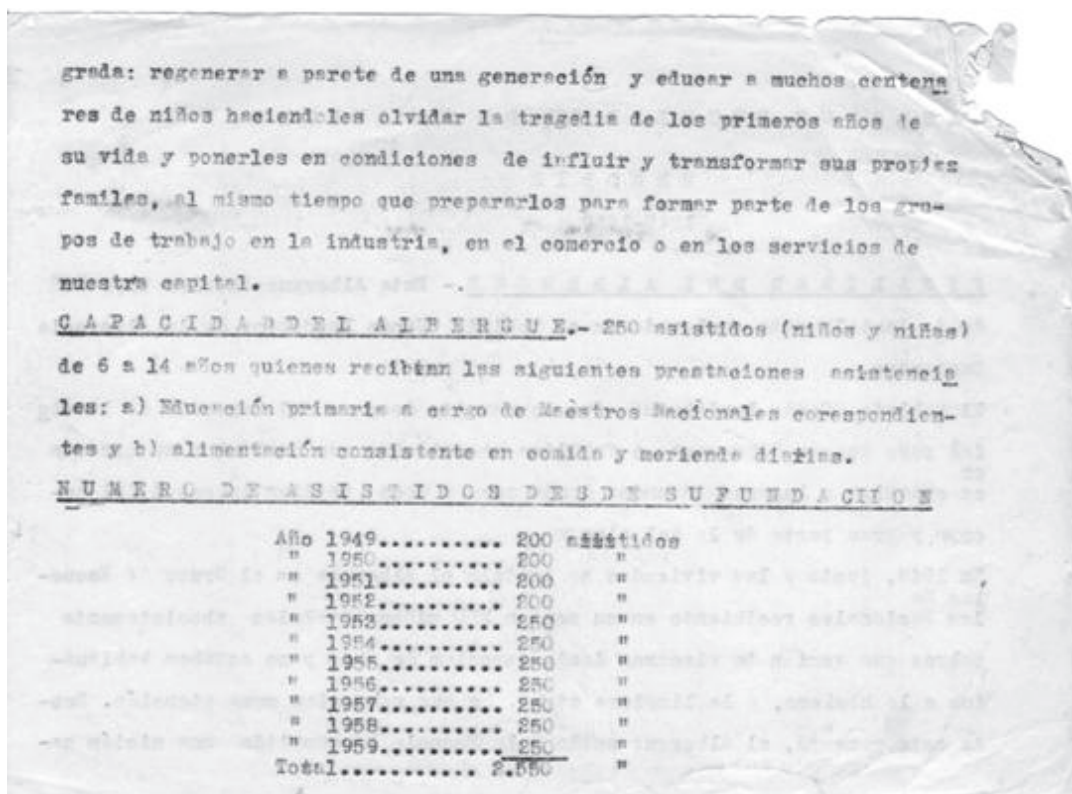
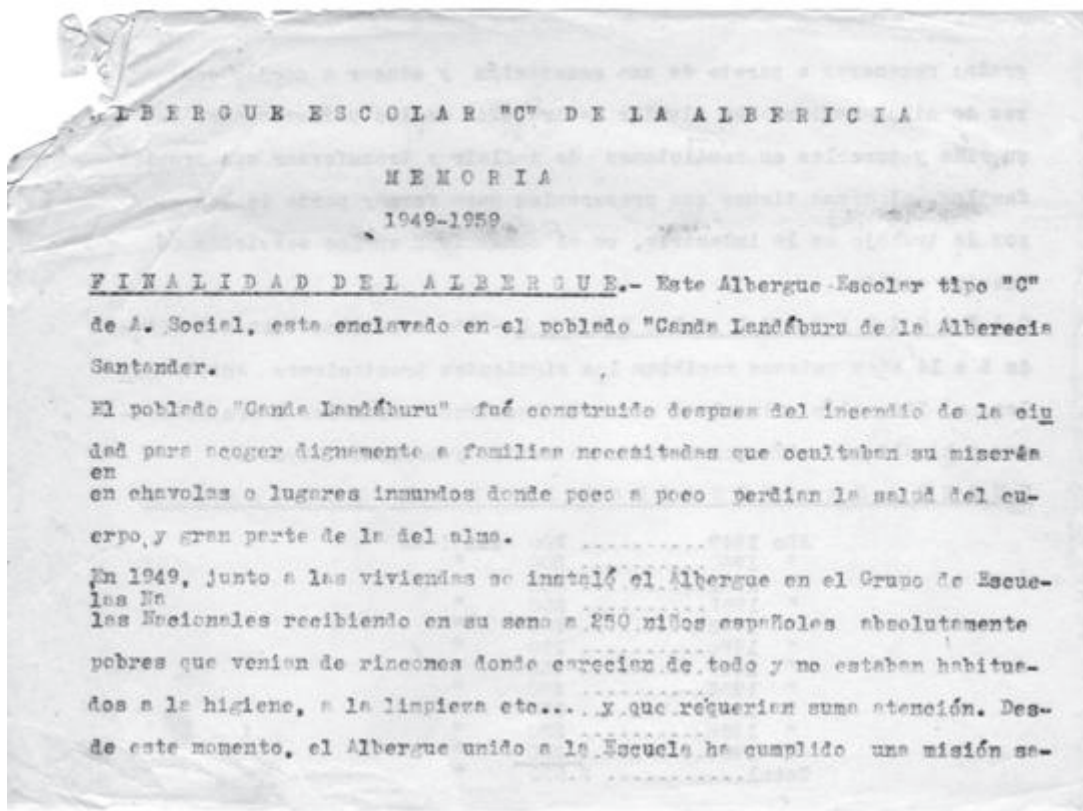
Quizás fue la obra que más quiso Aurora y la que le dio el prestigio y dónde hizo una obra social de gran importancia.



Arriba, una borrosa imagen de Aurora atendiendo a unos alumnos en el patio, mientras otros observan a través de los cristales.

Abajo, una imagen del comedor de Auxilio Social, con Aurora al fondo, acompañada de M^a Dolores Jiménez, administradora del Albergue. Se pueden distinguir algunas de las alumnas, como Carmina Somonte, en primer plano, Hortensia,...





Un documento de dos páginas –cuartillas, habituales en décadas pasadas- dónde se expresan, resumidamente, las Actividades del Albergue Escolar en la década de los años cincuenta, desde 1949 hasta 1959, ambos incluidos. La escritura a máquina ya suponía un avance que pocos centros poseían. Se atendían a 250 niños anualmente, con educación, comida y merienda.

CANTIDADES GASTADAS DESDE SU FUNDACION.

Año 1949.....	96.977,16	ptas
" 1950.....	182.547,65	"
" 1951.....	167.889,96	"
" 1952.....	179.658,38	"
" 1953.....	197.330,91	"
" 1954.....	179.873,95	"
" 1955.....	201.474,27	"
" 1956.....	178.606,62	"
" 1957.....	175.897,61	"
" 1958.....	178.661,72	"
" 1959.....	109.325,45	"
Total.....	1.968.153,18	"

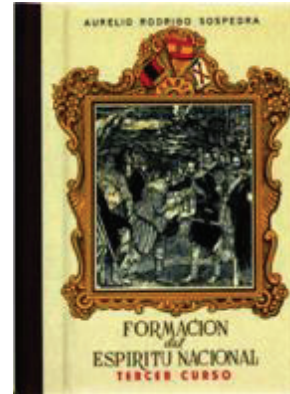
APORTACIONES ECONOMICAS. - El Ayuntamiento de Santander ha realizado varias obras dentro del Albergue e igualmente el Gobierno Civil ha hecho algunos donativos de ropa y reparto de juguetes para los niños necesitados.

ACTIVIDADES DE CARACTER RELIGIOSO. - Para iniciar a los niños en una vida auténticamente cristiana:

- Asistencia obligatoria a misa los domingos y días festivos.
- Recepción de mesa y acción de gracias antes y después de las comidas.
- Preparación de los niños para la Primera Comunión que se celebra con gran solemnidad y con asistencia del Sr. Obispo. Anualmente y como ter-

Interesante documento de 2 de mayo de 1959, escrito en tres cuartillas y ya con un papel muy envejecido, dónde Aurora presenta un resumen del gasto realizado entre los años 1949 y 1959 (ambos incluidos), que asciende a casi dos millones de pesetas, que para entonces era una cantidad muy elevada.

Además de otras consideraciones y observaciones, referidas a actividades religiosas, intelectuales, artísticas, deportivas, etc. y entre las que no podían faltar las de Formación del Espíritu Nacional.



mino medio la reciben 40 niños que hacen un total de 400 desde la fundación del Albergue.

- Ejercicios Espirituales para los niños de 14 años que van a salir del Albergue.
- Preparación de las fiestas de Navidad, dándole un sentido cristiano y español con la instalación del Belén, coro de villancicos y carteles murales.
- En concursos provinciales se han obtenido primeros premios en Recitados, coros de villancicos, carteles murales y tarjetas de Navidad.
- Ejercicios de piedad: Primeros viernes, cumplimiento Pascual, mes de mayo, etc. etc.

ACTIVIDADES DE CARACTER INTELECTUAL, ARTISTICO, DEPORTIVO, Y DE FORMACION DEL ESPIRITU NACIONAL.

- Biblioteca infantil.
- Participación en los certámenes catequísticos organizados por la Asociación Religiosa Nacional habiendo este Albergue obtenido cuatro be-

cas para cursar estudios superiores.

- Coro infantil premiado varias veces en concursos provinciales.
- Grupo de bailes regionales.
- Participación en campeonatos de gimnasia.
- Excursión anual por la provincia admirando sus bellezas naturales y visitando centros industriales.
- Equipo de fútbol.
- Proyecciones de películas educativas.

RESULTADO OBTENIDO: Mejoría notabilísima en el desarrollo físico y cambio total en la moralidad y costumbres de la población infantil, reconocida por cuantas personas vivieron los primeros meses del Albergue Huelar de Auxilio Social en el Poblado Campa Landaburu de la Albergue.

2 de Mayo de 1959

Cuentan quienes trataron a Aurora que ella se encargaba de tratar con los proveedores, aconsejar a las cocineras y tratar de que todo estuviera a punto y con la mejor relación calidad-precio, intentando conseguir el milagro de "la multiplicación de los panes y los peces".

Actividades principales realizadas en el Albergue F. de La Albericia durante el año 1960.

Actividades de carácter religioso

- Asistencia obligatoria a misa los domingos y días festivos.
- Exposición de los números breves de misa con asistencia de la casi totalidad de los niños asistidos.
- Ejecución del mes de mayo.
- Campaña de sus misas contra la blasfemia.
- Con toda solemnidad y por su Fardo para ta fueron consagrados al Euzkay de Jesús todos los niños, celebrándose una misa en el mismo Albergue y Eucaristía General con asistencia de los familiares.
- Se organiza en el Albergue el Apostolado de la oración, cantando en la actualidad con 15 coros.
- Preparación de los niños para la Primera Comunión, celebrándose con toda solemnidad y con asistencia del Sr. Obispo.
- Novena solemnemente a la Inmaculada.
- Se celebra el "Día de la Madre" con asistencia de las madres de los niños y en honor a ellas.
- Preparación de los fiestas de Navidad durante

dolo en sentido cristiano y español con la instalación del Nacimiento, coro de villancicos, castales murales, etc.

Otras actividades -

- El coro infantil participa en el concurso de coros. Igualmente participan cuatro grupos en el concurso de danzas. Otros cuatro grupos de gimnasia participan en el Campeonato. En todas estas competiciones se obtienen varios premios.
- Excursión final a Leizor, Ontanada y Vega de Pas visitando lo más interesante de esa zona este itinerario.
- Se organiza en este Albergue con la Asociación de Antiguos Alumnos con gran entusiasmo. Me y otras actividades en este año han sido:
 - Biblioteca.
 - Rondalla.
 - Equipo de fútbol.
 - Equipos masculino y femenino de baloncesto.
 - Coro femenino que obtuvo 1º premio en la prueba provincial y 3º en la regional.
 Todos estos equipos y actividades se celebran

con parte en las fiestas del 18 de julio en el Pobleto donde el Albergue está sustrado.

4º En el mes de junio terminan la carrera de Magisterio dos acogidas del Albergue y becarias de A. Social. En las Oposiciones de octubre una de estas becarias obtiene plaza en propiedad en el Magisterio Nacional.

Santander 20 de febrero de 1961

Vta Directora
A. Gutiérrez

Curioso documento, realizado en tres cuartillas de papel cuadriculado que realiza Aurora Gutiérrez Galante y firma en Santander el 20 de febrero de 1961, dónde esquematiza las principales actividades del Albergue de La Albericia durante el año 1960, pormenorizando todas las actividades que se realizaban, tanto de carácter religioso, como el funcionamiento del coro, realización de excursiones, promoción de la Asociación de Antiguos Alumnos.

Como dato de interés, finaliza con una referencia al apoyo prestado para que dos acogidas y becarias del Albergue hubiesen finalizado los estudios de Magisterio y que en las Oposiciones, una de estas becarias obtuviera "plaza en propiedad en el Magisterio Nacional". Se trataba de Carmen Ampudia y M^a del Carmen Muñoz.

La Administradora del Albergue de Auxilio Social fue M^a Dolores Jiménez (Dori), que era la encargada de toda la intendencia, pues Aurora debía hacerse cargo de su función docente.



Arriba, Aurora en el comedor de Auxilio Social con sus alumnos durante la hora del almuerzo, siempre pendiente de que todo funcionara perfectamente.



Días pasados en refido certamen catequístico celebrado en Madrid obtuvo entre las seis beneficiadas de toda España una beca con opción a cualquier carrera, y costeada por la Delegación Nacional de Auxilio Social la niña María del Carmen Salnz Ampudia, de doce años de edad, perteneciente al Albergue escolar de la Albericia, después de haber triunfado brillantemente en el examen provincial.

Con tan motivo pasará a la Residencia Universitaria de Auxilio Social de Madrid, donde tantos beneficiados de uno y otro sexo de condición humilde, estudian carreras superiores, recordando entre éstos al equipo universitario de hockey que hace pocos meses jugó en esta ciudad.

Al felicitar a los que han intervenido en su formación, resaltando la labor de Auxilio Social en la Albericia, lo hacemos principalmente a esta pequeña estimulándola a que, con su estudio y aplicación, prosiga el camino emprendido.

...Que en la cocina tuviera a punto el menú y que ello hubiera estado cocinado en las mejores condiciones y con los costos precisos; que el comedor estuviera limpio y ordenado; que se hiciera adecuadamente el reparto de la comida; que todos los niños comieran adecuadamente y de acuerdo con las "normas de urbanidad" imperantes en aquellos tiempos...

Aurora pensaba y tenía asumido, como también ocurre actualmente con muchos docentes, que el comedor era un espacio educativo de gran importancia en la formación de sus alumnos y ello hacía que estuviere siempre pendiente de este momento y en este espacio.

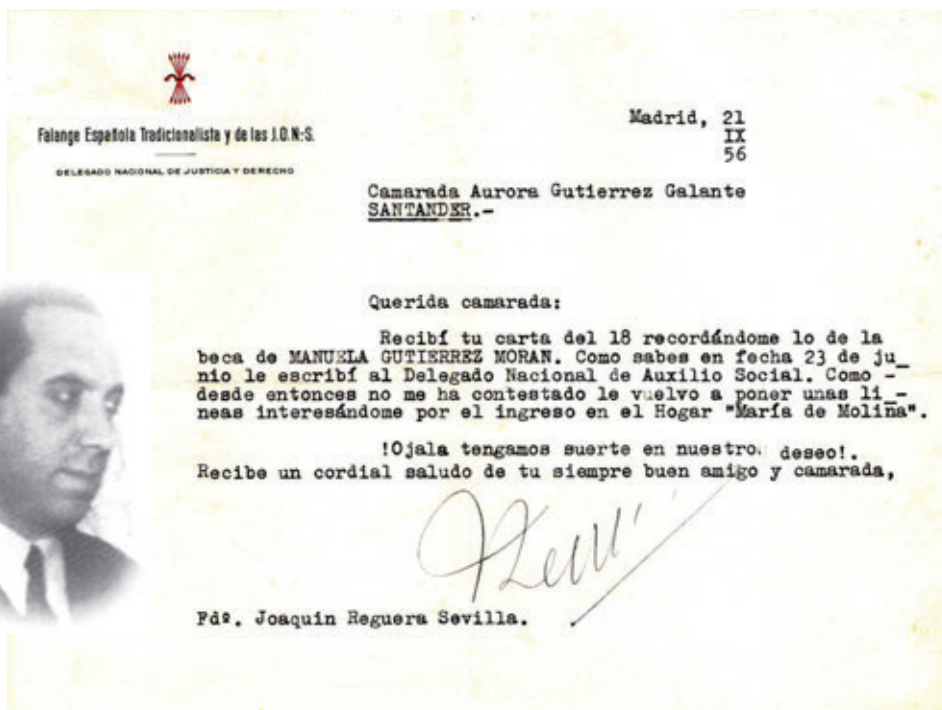
Ya hemos afirmado que Aurora trascendía los espacios y la responsabilidad del propio Albergue de Auxilio Social y trataba de ayudar a las familias. Cuentan la siguiente y curiosa anécdota: en cierta ocasión, una familia gitana estuvo solicitando ayuda al entonces Gobernador Civil, Sr. Reguera Sevilla, sin obtener respuesta; en esto, Aurora metió a toda la familia en su "seiscientos" y se presentó ante el Sr. Gobernador, consiguiendo una ayuda para esta familia.

A la izquierda, reseña de prensa dónde se destaca el éxito de una niña del comedor de Auxilio Social que dirigía Aurora Gutiérrez Galante y que se trasladaría a la Residencia Universitaria de Auxilio Social de Madrid. Allí realizó sus estudios y ejerció posteriormente en Cantabria como maestra en varios destinos.



Niñas del Canda Landáburu que servían en el comedor de Auxilio Social. Año 1951. De izquierda a derecha, María Torres (+), Concepción Arce, Milagros Carriedo, M^a Carmen Peña (+), Josefina Collado, Cristina Vila y Josefina Torre (+).

Aurora no sólo estaba preocupada por atender lo mejor posible a los alumnos que daba de comer, vestía y calzaba en su Albergue y Comedor; también se preocupaba de otros casos particulares, de ayudar a los mejores a progresar, a quienes tenían mayores necesidades.



Contestación que le envía a una petición suya, Joaquín Reguera Sevilla, que era Notario y Registrador de la Propiedad y que fue Gobernador Civil de Santander (1942-1952) y Delegado del Gobierno para la reconstrucción después del incendio (Foto inferior), además de hombre culto que impulsó la creación de la Escuela de Altamira. También se preocupó de los problemas de los más necesitados, incluso después de haber cesado en el cargo.

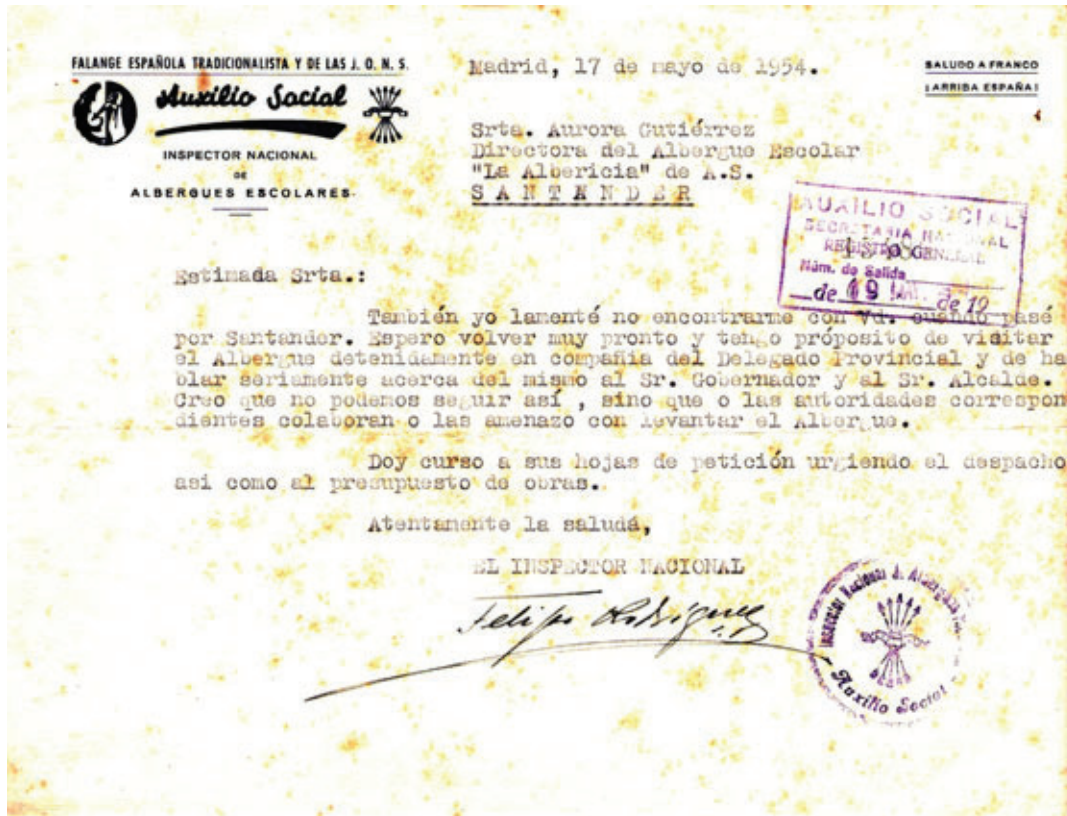


1964. Dos imágenes del Comedor de Auxilio Social



Aurora impulsó y mantuvo el Comedor de Auxilio Social con gran esfuerzo y dedicación y que fue de gran importancia para toda la zona de La Albericia, especialmente para los habitantes de Las Casucas que se establecieron en la zona en la década de los años cuarenta del siglo pasado, como realojo de los damnificados del pavoroso incendio de 1941.

En aquellos años, las personas de esta zona de La Albericia, de las Casucas,... arrastraban consigo multitud de problemas sociales que Aurora conocía bien y que contribuyó a paliarlos, tanto en lo humano como en lo material; por ello no es nada extraño el agradecimiento y recuerdo que aún la profesan muchas de las personas con las que he tenido ocasión de hablar.



Arriba, un escrito de la Inspección de Auxilio Social, firmado por el Padre Felipe Rodríguez, con el cual Aurora llegó a tener una relación fluida, pues conocía la gran labor que estaba realizando en La Albericia y, al tiempo, Aurora le utilizó para conseguir medios para su Albergue.

Abajo, Aurora, "entre pucheros", con las cocineras María Inés (la flaca), María González (la gorda y conocida como la "Barbera") y Carmen Fernández; también está a su lado Milagros Iribarnegaray y abajo, a la derecha, la niña Rosa Isabel Pérez.



... / ...

A modo de Epílogo quiero finalizar resumiendo la trayectoria vital de Aurora; nacida y educada en la recia y sobria Castilla, en el seno de una familia ejemplar. Se hace Maestra y emigra, como otros muchos docentes castellanos en estos años, a Cantabria –entonces aún provincia de Santander - en plena juventud.

Y aquí, en nuestra tierra, en la entonces provincia de Castilla la Vieja, desarrolla su plenitud vital, hasta caer rendida por la enfermedad, volviendo a sus raíces castellanas, a la tierra de sus mayores, ¡cuando ya sólo la quedaban unos días de existencia!.

Su trabajo en La Albericia no pasó inadvertida; al contrario, dejó una huella humana indeleble, que he podido constatar con las muchas personas con las que he tenido ocasión de hablar y comentar su relación con Aurora, el trabajo de ésta, la atención social a sus alumnos y a toda la zona de La Albericia, especialmente a los habitantes de las Casucas.

Quiero transmitir una definición que me han hecho de ella muchas personas que trabajaron a su lado: “fue la personificación de la humildad, del cariño, de la caridad, de la dulzura...”

En sus más de tres décadas de trabajo en nuestra región, tuvo ocasión de tratar directamente con las principales autoridades de la época: con el Ayuntamiento de Santander, con el Obispado, tratando directamente con tres obispos (Eguino y Trecu, Beita Aldazábal y Del Val Gallo), con Auxilio Social, con la Sección Femenina, con la Parroquia, con los responsables provinciales de Educación, con el Gobierno Civil, especialmente con Joaquín Reguera Sevilla.

También Aurorita, como era habitualmente conocida en ambientes profesionales, era muy reconocida y respetada por sus compañeros. Y la propia Inspección de Educación la tenía en alta estima.

Y fue muy respetada por todos, dedicada plenamente a su trabajo, hasta el punto de que conocía perfectamente a cada alumno y sus circunstancias personales, controlando toda la actividad, con una pulcritud y orden que podría parecer exagerado, pero que era mucho más profundo, buscando la formación integral y humana de cada uno de sus alumnos, a los cuales “ha marcado” profundamente. En muchos casos, también se preocupaba de los alumnos cuando ya no estaban en el Colegio, pero podían necesitar de su ayuda y de sus buenas relaciones sociales.

Las familias también era una de sus preocupaciones y las trataba con todo respeto y dignidad, las aconsejaba sabiamente, las ayudaba en lo más perentorio y básico, que solía ser el pan de cada día.

Y este sincero agradecimiento de todos cuantos tuvieron la suerte de tratarla es el mejor pago y homenaje que se la pudo hacer, pues este recuerdo no se ha diluido, sino que está presente y reconocido humana y socialmente.

No quiero finalizar este texto sin colocar al final su firma, como muchas veces estampó sobre documentos importantes y otros muy sencillos, a veces en una simple hoja de papel cuadriculado arrancada de un cuaderno.



Fuentes documentales y bibliografía

Para la realización de este trabajo se ha recurrido a múltiples fuentes, entre las que se citan:

A) Fuentes orales

Han sido importantes, pues he podido contactar con muchas personas que la conocieron y trataron directamente: autoridades, compañeros, alumnos... con muchos de los cuales he podido hablar de forma amplia.

También ha sido posible contar con los comentarios de algunos vecinos de la zona, especialmente de Las Casucas que se construyeron en el lugar a partir de los años cuarenta, para realojar a los damnificados del incendio de 1941 en Santander.

De gran importancia, las opiniones de muchos de sus alumnos, hoy peinando canas, que nos han transmitido muchos de sus recuerdos de infancia.

B) Reseñas de prensa

Muy interesantes, pues han dejado constancia de algunos hitos relacionados con Aurora Gutiérrez Galante, especialmente los relacionados con los homenajes que recibió. Especialmente “El Diario Montañés”, “Alerta”, “La Gaceta del Norte” de Santander, “El Adelanto” de Salamanca, etc.

C) Informaciones electrónicas

En los tiempos actuales el mundo digital está adquiriendo cada vez mayor importancia y a ellas he recurrido para algunos aspectos complementarios.

De igual forma, han sido de gran interés los documentos digitales (Fotos, cintas de cassette, video, etc.), que se han utilizado.

D) Bibliografía

ACEBO GONZÁLEZ, C. C. y SAIZ VIADERO, J. R.: “Santander. Monumentos y motivos ornamentales. 250 años”. Gráficas Quinzaños. Santander, 2005.

ARCE DIEZ, P.: “Diccionario de Cantabria. Geográfico-Histórico-Artístico-Estadístico y Turístico”. Ediciones de Librería Estvdio. Santander, 2006.

ARCE DIEZ, P.: “20 Aniversario del IES Alisal” (Apuntes históricos). Santander, 2008.

ARCE DIEZ, P.: “El aeródromo de La Albericia. Apuntes para su Historia” (Inédito). Santander, 2008.

ARCE DIEZ, P. “Callejero y Toponimia del entorno del IES Alisal. Aproximación a su estudio”. (Inédito). Santander, 2008.

AA. VV.: “Santander. Historia gráfica de la ciudad”. (I). Excmo. Ayuntamiento de Santander. Santander, 1984.

- AA. VV.: "Santander. Historia gráfica de la ciudad". (II). Excmo. Ayuntamiento de Santander. Santander, 1987.
- AA. VV.: "Alcaldes de Santander (1755-1985). Excmo. Ayuntamiento de Santander. Santander, 1986.
- AA. VV.: "Santander. Referencias Histórico-conmemorativas". Excmo. Ayuntamiento de Santander. Santander, 1987.
- AA. VV.: "La Memoria del Territorio. Atlas Histórico de Santander y su Puerto". Autoridad Portuaria de Santander. Santander, 1998.
- AA. VV.: "El Siglo de los cambios. Cantabria, 1898-1998". Caja Cantabria. Santander, 1998.
- AA. VV.: "Gran Enciclopedia de Cantabria". 8 Vols. y Anexos. Editorial Cantabria. Santander, 2002.
- AA. VV.: "Santander, historia de una ciudad". Editorial Cantabria, S. A. Santander, 2005.
- AA. VV.: "La Guerra Civil Española, Mes a Mes". Unidad Editorial, S. A. Madrid, 2005.
- AA. VV.: "Pablo Hojas Llama. Fotografías 1960-1970". Ayuntamiento de Santander / Centro de Documentación de la Imagen de Santander. Santander, 2007.
- ALONSO LAZA, MANUELA (Coord): "Pablo Hojas Llama. Fotografías 1960-1970". Ayuntamiento de Santander / Centro de Documentación de la Imagen de Santander. Santander, 2007.
- ANDRÉS VAZQUEZ, J. A. y GÓMEZ RODRIGUEZ, G.: "Historia del Hogar Infantil "José M^a de Pereda" de Suances". Santander, 1998.
- CAMPO ZABALETA, J. del: "Calles del Viejo Santander. Estampas peredianas a orillas del año 2000". Ediciones de Librería Estvdio. Santander, 1999.
- CAMUS, MATILDE: "Historia de San Román de la Llanilla". Ediciones Tantín. Santander, 1986.
- CASADO SOTO, J. L.: "Febrero 1941. El incendio de Santander". Santander, 2001.
- GÓMEZ RODRIGUEZ, G. y ANDRÉS VAZQUEZ, J. A.: "Historia del Hogar Infantil "José M^a de Pereda" de Suances". Santander, 1998.
- GONZÁLEZ ECHEGARAY, M^a del CARMEN: "Santa María del Mar. Patrona de Santander". Ayuntamiento de Santander. Santander, 1993.
- GUTIÉRREZ CALDERÓN DE PEREDA, J. M.: "Santander, fin de siglo". Santander, 1935.
- LLANO DIAZ, M.: "Apuntes para una Historia de las Escuelas Públicas santanderinas (1923-1937)". Revista del Centro de Estudios Montañeses ALTAMIRA. Núm. LIX. Santander, 2002.
- MARTÍN, E.: "La Albericia o el ayer de un albero". Santander, 2004.
- MARTÍN, E.: "Bazar de haceres, sentires y quererres". Santander, 2005.
- ODRIOZOLA ARGOS, F.: "Perfiles sacerdotales cántabros del siglo XX". Obispado de Santander. Santander, 2006.
- RIANCHO FRANCOS, G. G.: "Santander. Las imágenes y su historia. Lo que cuentan las postales". Ediciones de Librería Estvdio. Santander, 2006.
- RODRIGUEZ ALCALDE, L.: "Crónica del veraneo regio". Ediciones de Librería Estvdio. Santander, 1991.

Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria Una propuesta metodológica

Talking about educational renovation experiences and how it is taught at university A methodological proposal

Sara Ramos Zamora
Universidad Complutense de Madrid

Francisco Javier Pericacho Gómez
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Europa alberga una rica y heterogénea historia de renovación e innovación pedagógica, llena de teorías e iniciativas escolares que han significado una ruptura en cada momento histórico. Inagotables prácticas que han ido modificando las estructuras pedagógicas y el imaginario educativo establecido, buscando, en definitiva, una escuela más democrática en sus estructuras, abierta en su relación con el medio y basada en un ideario pedagógico más activo.

Por otro lado, el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha favorecido la creación de interesantes oportunidades metodológicas para mejorar los modos de enseñar y aprender en el ámbito Universitario. En este sentido, a través del presente artículo pretendemos exponer la experiencia y propuesta metodológica desarrollada durante tres años en relación a la enseñanza de la Historia de la Educación, concretamente de la asignatura: “Historia y Corrientes Internacionales de la Educación”. Esta experiencia se desprende de algunos de los resultados obtenidos en los proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente concedidos por la UCM durante los cursos académicos 2010-2011¹ y 2011-2012², vinculados a la asignatura mencionada.

Palabras clave

Renovación pedagógica, innovación educativa, historia de la educación, escuela.

¹ “La construcción de material docente para la asignatura Historia y Corrientes Internacionales de la Educación”, concedido por el Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia / UCM durante el curso académico 2010-2011 (Nº de referencia: 123)

² “Recursos y materiales para enseñar Historia y Corrientes Internacionales de la Educación. Movimientos sociales, renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa”, concedido por Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad/UCM durante el curso académico 2011-2012 (Nº de referencia: 280)

Abstract

Europe has a rich and diverse history of renewal and pedagogical innovation experiences, full of theories and school initiatives that have meant a break in every historical period. Countless experiences have been changing not only pedagogic structures, but also collective established educational ideology about education aims for more democratic school structures, based on active educational ideas and an open relationship with the environment.

On the other hand, the new framework of the European Higher Education Area (EHEA) has risen a great opportunity to create lots of interesting methodological experiences to improve the way of teaching and learning in the University context. In this sense, through this article, we present the experience and methodological proposal developed during three years Related to the history of education. In particular the article *History and International current thoughts of Education* shows some of the results obtained in the projects of Innovation and Improvement of Teaching Quality granted by the UCM during the academic years 2010-2011 and 2011-2012, linked to the mentioned topic.

Key words

Pedagogic renewal, educational innovation, history of education, school.

1. En torno a la renovación pedagógica.

La educación y su cristalización institucional en la escuela, no se ha presentado como algo estático e inmutable en el tiempo. Por el contrario, su estudio histórico revela los distintos cambios que ha experimentado de acuerdo a las diversas ideas que han ido apareciendo y las diferentes realidades socio-políticas que se han ido sucediendo. Así, Europa alberga una rica y heterogénea historia de renovación e innovación pedagógica llena de teorías e iniciativas escolares que han significado una ruptura en cada momento histórico. Un inagotable número de prácticas que han ido modificando la lógica educativa establecida, buscando una escuela más democrática en sus estructuras, abierta en su relación con el medio y basada en un ideario pedagógico más activo. Experiencias que, en definitiva, constituyen alternativas y facilitan una óptica diferente sobre el sentido de la educación (MATEU, 2011). Tal como señala Rabadán y Hernández (2012), la renovación pedagógica impulsada en Europa alberga entre sus coordenadas centrales de actuación, la superación de una metodología donde la enseñanza queda reducida y relegada a la mera transmisión de contenidos y las materias constituyen el centro de la formación.

La renovación pedagógica se ha presentado a lo largo de la historia como una actitud innovadora, crítica y de fuerte compromiso pedagógico y social por parte de un sector de la comunidad docente proveniente de todas las etapas educativas. Es importante señalar que su importancia no se reduce a la amplia innovación pedagógica gestada y promovida en su seno, también se encuentra en la prolífica elaboración de un sólido discurso crítico que rechaza una institución escolar edificada en el tradicionalismo pedagógico, inmóvil frente a la generación de nuevas respuestas ante las nuevas realidades y, por último, pasiva frente a la reproducción de las desigualdades sociales.

Por tanto, las prácticas de renovación pedagógica han representado a lo largo de la historia una manera diferente de abordar los procesos educativos y de entender la institución escolar en general. Una actitud que ha promovido la innovación constante con el fin de mejorar la respuesta que ofrecía dicha institución a los retos educativos que la sociedad planteaba (ITE, s.f.). En definitiva, podríamos definirla como un conjunto organizado de actividades teóricas y prácticas encaminadas a superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado (CAIVANO Y CARBONELL, 1979), siempre favorable a la mejora de los procesos socio-educativos y la institución escolar en general.

Principales influencias teóricas.

Este prolífico camino de renovación pedagógica que llega hasta nuestros días, se ha construido a través de las aportaciones de diversos pensadores que han ido re-configurando a lo largo del tiempo el sentido de la educación. Así, algunas de las ideas más relevantes las encontramos en el legado pedagógico del movimiento de la Escuela Nueva que autores como Dewey, Fröebel, Tosltoi, Montessori o Decroly difundieron; en las propuestas de la pedagogía libertaria de Ferrer i Guardia; o, por último, en las teorías personalistas de Sujomlinski y Freire. Estos autores -y otros muchos como: Makarenko, Neill, Steiner, Illich, Reimer, Goodman, Rogers, Freinet...-, en mayor o menor medida e intensidad han combinado el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, denunciando situaciones y procesos pedagógicos negativos e impulsando, en definitiva, la construcción de una escuela más democrática, coeducativa, laica y activa. Un contexto escolar, tal como señalaba Freire (2002), al servicio de una “educación liberadora”, donde el alumno no sea un mero reproductor de conocimientos depositados por el docente, sino un sujeto activo, crítico y protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

El mérito de las aportaciones de estos autores a la pedagogía es inmensa, algunos de los puntos más significativos los encontramos en los siguientes: su mirada crítica sobre la relación entre escuela, docente y contexto social; la re-construcción de un marco teórico-práctico más amplio de discusión sobre el sentido y la finalidad de la educación y su cristalización institucional en la escuela; la relevancia de los agentes implicados en la reproducción o no de diferentes mecanismos de exclusión; su postura en favor de una educación amplia e integral; y por último, su decidida apuesta por una transformación de la sociedad a través de la educación.

En España, muchas de estas ideas, experiencias e iniciativas, fueron llegando y difundiéndose progresivamente a través de varios cauces. Destacan dos de ellos por su inestimable labor des-

empeñada, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), que desde su creación en 1907 y hasta su disolución en 1939, pretendió acabar con el aislamiento científico, educativo y cultural español; y las diferentes revistas que sirvieron como órganos de difusión y expresión de la renovación e innovación pedagógica en cada momento histórico. Algunas de las más relevantes fueron el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, *Revista de Pedagogía*, *La Escuela Moderna*, *Boletín de la Escuela Moderna*, y más cercanas en el tiempo, *Revista de Educación* y *Cuadernos de pedagogía*.

Por otra parte, hay que destacar que esta difusión de ideas y experiencias, pese a mantenerse siempre viva, no disfrutó de un desarrollo gradual en el tiempo y tampoco uniforme en el espacio. Así, su estudio revela que se dieron periodos históricos de considerable apogeo -como el experimentado durante la II República y a partir de los años 70, y de mayor decadencia, como en la dictadura franquista-, y que, asimismo, existieron zonas donde se dieron condiciones más favorables para su desarrollo, como es el caso de Madrid o Cataluña.

Colectivos críticos y auto-organizados de docentes: los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs).

“Desde su creación, hace más de 25 años los Movimientos de Renovación Pedagógica han trabajado incansablemente en la construcción de la Escuela Pública, Popular, Democrática y han asumido junto a otros movimientos sociales el compromiso de la transformación social.” (LLorente, 2003: 2).

A partir de los años sesenta se genera en España la aparición de diferentes colectivos críticos de docentes, los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica³: “grupos autónomos y auto-organizados de docentes de diversas etapas educativas, nacen para dar respuestas a las necesidades de formación permanente y trabajar por un modelo de escuela pública que responda a la urgencia de hacer real el derecho ciudadano a la educación de todos los seres humanos” (ROGERO, 2010: 141). Haciendo suya buena parte del ideario pedagógico del movimiento de la “Escuela Nueva”, la formación de los docentes ha representado -desde sus orígenes- uno de los ejes centrales de su actividad⁴, ejerciendo todo tipo de actuaciones encaminadas “a su renovación profunda a través del compromiso con el alumnado, con el entorno y con la realidad socio-política del sistema educativo” (ROGERO, 2010: 155).

Estos grupos se han ido extendiendo por toda la geografía española insertados dentro de los movimientos críticos de profesores, formando parte de un movimiento social más amplio, el de la renovación pedagógica y la transformación de la escuela. De esta forma, junto a otros movimientos sociales, los movimientos de renovación parten de la premisa de que no hay teoría y práctica pedagógica al margen de la realidad social (LLORENTE, 2003).

³ Algunos como el MCEP (Movimiento Cooperativo de Educación Popular) y Associació de Mestres Rosa Sensat inician su camino en los años sesenta, pero la mayoría comienzan a mediados de los setenta.

⁴ A través, por ejemplo, de las emblemáticas “escuelas de verano” que fueron surgiendo por toda la geografía española.

Los actuales movimientos de renovación encuentran sus orígenes en algunas experiencias históricas con un alto grado de crítica en el discurso social y educativo. Así, en la base teórica de su ideario pedagógico se encuentran las propuestas pedagógicas del *movimiento de la Escuela Nueva*⁵, la experiencia de la *Escuela Moderna*⁶ y la *Institución Libre de Enseñanza*⁷; las aportaciones de grandes educadores como Freinet (1996), Freire (2002) y Neill (1976); y por último, las contribuciones teóricas realizadas por la sociología crítica de la educación o la pedagogía no directiva. (ROGERO, 2010).

En definitiva, tal como señala Martínez-Bonafé “nuestros Movimientos de Renovación Pedagógica son la concreción de un particular devenir histórico, y la forma concreta que en el espacio de la escuela toman las luchas emancipatorias –sociales y profesionales- del sector más vanguardista de los trabajadores de la enseñanza” (1989: 12).

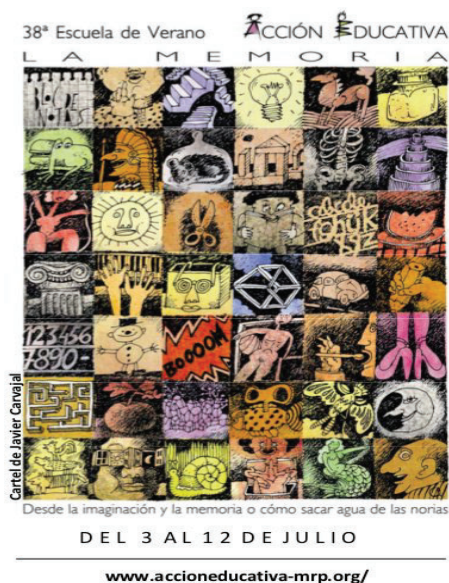


Ilustración 1: Cartel informativo de la 38ª Escuela de Verano de Acción Educativa.

⁵ En líneas generales, algunos de los principios fundamentales del movimiento de la “Escuela Nueva” quedan sintetizados a través de los siguientes puntos: acercamiento maestro-alumno, participación, protagonismo del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajo cooperativo, inserción de la escuela en el medio, pedagogía activa, gestión democrática, laicismo y coeducación.

⁶ La “Escuela Moderna” se creó en 1901 en Barcelona de la mano de Francisco Ferrer Guardia. En ella se puso en práctica un ideario educativo profundamente renovador para la época: erradicación de los exámenes, las calificaciones y los castigos físicos; coeducación de sexos y de clases; y eliminación de todo conocimiento que no pudiese ser demostrado mediante el método científico. La “Escuela Moderna” fue paralizada en 1906 tras el atentado perpetrado por Mateo Morral (bibliotecario de la escuela) contra Alfonso XIII.

⁷ La ILE “Institución Libre de Enseñanza” fue una institución privada creada en 1876 por un grupo de Catedráticos (entre los que se encontraba [Francisco Giner de los Ríos](#), [Gumersindo de Azcárate](#), [Teodoro Sainz Rueda](#), [Nicolás Salmerón](#) y otras personalidades profundamente comprometidas con la renovación pedagógica española), separados de la Universidad Central de Madrid por defender la libertad de cátedra y negarse a amoldar sus enseñanzas a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral. La ILE tuvo un papel fundamental en la innovación cultural e intelectual española, introduciendo las nuevas ideas y teorías pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa.

La construcción de otra escuela.

Dentro de este marco teórico y práctico compartido de crítica de prácticas escolares tradicionales⁸, es preciso señalar que el estudio de las diferentes experiencias educativas innovadoras que fueron surgiendo a lo largo de la historia, pone de manifiesto que, ni se construyeron desde planteamientos idénticos, ni dieron como resultado prácticas homogéneas. Así, iniciativas como la “Institución Libre de Enseñanza”, las “Escuelas del Ave María” de Andrés Manjón, o “la Escuela Moderna” de Ferrer i Guardia a nivel nacional; el “Laboratory School” de Dewey, “la Ruche” de Sébastien Faure, “Summerhill” de Neill, “Barbiana” de Milani o las “Escuelas Waldorf” de Steiner a nivel internacional; evidencian claramente este hecho.

Concretamente en la actualidad, se observa en España una amplia pluralidad de centros que, pese a reflejar cada una de ellas una singularidad e identidad educativa propia -en cuanto a su organización interna, planteamientos, tipo de vinculación con el medio, modelo de participación y de convivencia, etc-, revelan en sus aulas una serie de principios educativos y múltiples aspectos pedagógicos comunes que enlazan con las aspiraciones históricas de las personas y colectivos vinculados a la renovación pedagógica. Señalamos algunos de los más representativos: vínculo de la escuela en la comunidad y de la comunidad en la escuela -escuela como comunidad de aprendizaje-, protagonismo del niño en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pedagogía activa, aprendizaje significativo, profesor como investigador en el aula, gestión democrática, participación de padres y madres, visión amplia e integral de la educación, coherencia entre el proyecto educativo y la cotidianidad práctica y, por último, fuerte ilusión y compromiso docente.

A través de su cotidianidad práctica y su solidez teórica, escuelas como Trabenco, Carlos Cano, Palomeras Bajas o la Navata en la Comunidad de Madrid; Amara Berri en País Vasco; O Pelouro en Galicia; o las Comunidades de Aprendizaje por todo el territorio nacional⁹, ponen en cuestión elementos sumamente arraigados en la cultura pedagógica tradicional española (libro de texto como material exclusivo de trabajo, escasa participación de padres/madres, clase magistral como único método de relación pedagógica...)¹⁰. Estos centros, no sólo evidencian las posibilidades que se presentan a los alumnos al apostar por la construcción de un contexto escolar más dinámico y democrático, sino que descubren un fecundo terreno de investigación a los propios docentes, estimulando un correcto y gratificante desarrollo profesional.

⁸ Modelo que queda resumido a través de las siguientes características generales: institución alejada del ambiente, estática, no democrática en sus estructuras, reproductora de las desigualdades sociales y con una organización didáctica cuyas estrategias de enseñanza/aprendizaje se agotan en la clase magistral, la memorización y la centralidad del libro de texto como material único de trabajo.

⁹ Nuestro pretendido esfuerzo de síntesis nos obliga a señalar sólo algunas de las más emblemáticas, huelga señalar la gran cantidad de centros que están experimentando encomiables procesos de renovación pedagógica, ilustrando otra forma de construir y entender el espacio escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¹⁰ Elementos que con el tiempo se han transformado en leyes metodológicas no escritas, mermando el imaginario pedagógico y la práctica diaria de los docentes y educadores.

2. Sobre el conocimiento y la enseñanza de la historia de la renovación pedagógica en el espacio universitario

Como se pone de manifiesto, la historia de la renovación pedagógica española ostenta un extraordinario y dinamismo complejo. Esta particular historia alberga en su seno a centros escolares, redes, colectivos de docentes e iniciativas de todo tipo que muestran la cristalización colectiva de una pretensión histórica favorable a la construcción de un sujeto crítico. Asimismo, busca una escuela no sólo configurada como contexto académico de enseñanza y aprendizaje sino también entendida como motor transformador de las desigualdades e injusticias sociales e impulsora de mayores cotas de democracia. En definitiva, una escuela, más activa en su metodología, integral en sus propósitos, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio.

Por tanto, la educación y concretamente la escuela, ha ido experimentando cambios sucesivos a medida que han ido apareciendo nuevas ideas y experiencias, conformándose una rica historia de renovación pedagógica¹¹ que llega a nuestros días.

Su estudio histórico revela su evolución y permite disponer de una valiosa información que favorece la construcción de una idea de conjunto, asentando, asimismo, las condiciones necesarias para la elaboración de propuestas e iniciativas futuras que sigan re-significando el sentido de la renovación pedagógica. Además representa un paso previo y necesario para la consecución de dos puntos fundamentales. Por un lado, ampliar el marco teórico de discusión en toda la comunidad educativa sobre el sentido de la educación y la finalidad de la escuela. Y ello, ante la cada vez más urgente necesidad de una nueva cultura y contexto escolar que promueva la posibilidad en los alumnos de ejercer de forma dinámica, crítica e integral el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades, y no sólo la mera respuesta mecánica a problemas desconectados de la realidad. Por otro lado, el logro de una competente y sólida formación de los futuros educadores y docentes ante los retos y problemas sociales, culturales, económicos, ambientales, éticos... que el siglo XXI demanda.

A partir de estas premisas, cabe señalar como las actuales titulaciones que se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), albergan una peculiaridad al impartirse con carácter obligatorio, la asignatura “Historia y Corrientes Internacionales de la Educación y de la Cultura” en el primer curso del grado de Educación Social, Pedagogía, Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria. Ello supone importantes e interesantes oportunidades estratégicas para poner en marcha nuevas propuestas metodológicas para enseñar y aprender en el ámbito de la Historia de la Educación y en concreto, en el tema que nos ocupa, la historia de la renovación pedagógica.

Este trabajo pretende poner de manifiesto por voz de los docentes y también de los alumnos que han participado en el equipo de trabajo, los logros alcanzados y los resultados obtenidos durante

¹¹ Destacamos algunos trabajos: LUZURIAGA, L. (1923); MARÍN, T. (1990); DOMÉNECH, J. (1995); DÁVILA BALSERA, P. (2005); ROIG, O. (2006); FERNÁNDEZ, R. y GONZÁLEZ, F. (2007); GROVES, T. (2009); HERNÁNDEZ, J. M^a. (2011); y AGULLÓ, M^a del C. y PAYÁ, A. (2012).

los cursos 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013, algunos de ellos como fruto de los proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente concedidos por la UCM durante los cursos académicos 2010-2011¹² y 2011-2012¹³ vinculados a la asignatura mencionada¹⁴.

2.1. Principios pedagógicos y fases de la propuesta metodológica.

La experiencia de estos años nos ha ayudado a redefinir la dimensión ontológica, epistemológica y metodológica que representan los pilares básicos que sustentan nuestra manera de ver y entender la enseñanza de la Historia de la Educación; el papel que, tanto profesorado como alumnado tienen en ese proceso de enseñanza-aprendizaje y por último, el tipo de metodología, métodos y técnicas a desarrollar para la enseñanza de la historia la renovación pedagógica. Pasamos a detallar algunos de los principios pedagógicos que han guiado nuestro trabajo:

Protagonismo de los actores principales: el alumnado.

Mejorar y optimizar la práctica pedagógica en Historia de la Educación, y más concretamente en la historia de la renovación pedagógica, ha resultado ser una de las principales preocupaciones durante todos estos años. A través de una metodología activa y participativa del alumnado pensamos que se favorece la promoción de estrategias de comunicación y de relación entre profesor-alumno en consonancia con las directrices del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior en el que además, se está demandando modelos de aprendizaje en los que cobra mayor relevancia el trabajo autónomo y personal del alumnado.

¹² “La construcción de material docente para la asignatura Historia y Corrientes Internacionales de la Educación”, concedido por el Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia / UCM durante el curso académico 2010-2011 (Nº de referencia: 123)

¹³ “Recursos y materiales para enseñar Historia y Corrientes Internacionales de la Educación. Movimientos sociales, renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa”, concedido por Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad/UCM durante el curso académico 2011-2012 (Nº de referencia: 280)

¹⁴ Estos resultados han sido expuestos en el XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación los días 9, 10 y 11 de julio de 2013 celebrado en la ciudad de Cádiz y publicados en el libro: RAMOS ZAMORA, S. y PERICACHO GÓMEZ, F.J. (2013). “Historia y Presente de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Una propuesta metodológica para enseñar historia de la educación”. En Espigado Tocino, G.; Gómez Fernández, J.; De la Pascua Sánchez, Mª José. La Constitución de Cádiz (Eds.). *Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 887-898). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Pero si hay algo a destacar con carácter significativo, es el haber *incorporado la óptica experiencial del alumnado* de las distintas titulaciones como una herramienta clave para favorecer el conocimiento de la dimensión social, emocional y educativa de la interacción con los iguales así como con el profesorado¹⁵. Y es que, los equipos de trabajo durante los tres cursos académicos han estado compuestos por profesorado de la Facultad de educación del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación pero también por alumnado que previamente había cursado la asignatura en distintas titulaciones, como el grado en Pedagogía, Educación Social, Maestro en Educación Infantil, incluso de antiguas titulaciones como la licenciatura en Pedagogía¹⁶. La incorporación de Fco. Javier Pericacho, coautor de este trabajo, que en estos momentos está llevando a cabo una tesis doctoral sobre renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid, y que en breve defenderá, también ha sido decisiva en el desarrollo de los proyectos.

Por tanto, articular la experiencia docente del profesorado con la experiencia del alumnado tanto en la fase de planificación, en los procesos de toma de decisiones, en la construcción de materiales docentes, en la puesta en marcha de dinámicas de trabajo en actividades claves de la propuesta metodológica, pasó de ser durante el primer año, una experiencia piloto, a un principio esencial como clave de éxito de los resultados obtenidos. Su participación favoreció el desarrollo de acciones encaminadas a promover estrategias que fomentasen el aprendizaje significativo y autónomo del alumnado, basado en la resolución de problemas y la investigación, diseñando una participación de los alumnos en actividades colectivas a través del trabajo cooperativo¹⁷, favore-

¹⁵ Tal y como reconoce la alumna de 3º de Educación Social Silvia Pérez Sarria: “Me resulta un trabajo difícil ponerle palabras a las experiencias vividas [...], y especialmente conociendo los movimientos de renovación pedagógica [...]. Resulta difícil porque no se trata de una experiencia meramente académica, sino de una experiencia emocional y de crecimiento personal. Explícito y contundente es también el testimonio del Alex Moreno Font, alumno de 3º de Educación Social: “He podido conocer a gente que siente la educación de la manera más profunda que se puede sentir y lo que es más importante aún, lucha porque ese sentimiento nunca desaparezca. He podido compartir opiniones y cuestionarme creencias o puntos de vista que me han ayudado a afianzar que la educación es la única manera para cambiar el mundo. De hecho, gracias a estas experiencias y a la gente que las ha hecho posible, he vuelto a creer con la inocencia de un niño, que se puede cambiar el mundo, a poquitos, pero que se puede. He sentido la decepción de que exista gente que no se toma la educación con la importancia que merece, pero esa decepción se ha convertido en razón de más para seguir transformando entre todos la educación”.

¹⁶ A continuación queremos nombrar a todos los alumnos y alumnas que han hecho posible que estos años hayamos disfrutado y desarrollado este proyecto, formando parte equipo de trabajo con la categoría de alumnos/as colaboradores del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación-Facultad de Educación-UCM. Algunos de ellos ya han finalizado sus estudios: Asier Delgado Suárez, actualmente Licenciado en Pedagogía; Mariel Freidkes, actualmente Graduada en Educación Social; Amets Jauregi Orbes, actualmente graduado en Maestro de Educación Infantil; Eva de Vera Ruiz y Macarena Collado Olmos, alumnas de 4º Grado de Pedagogía; Alex Moreno Font, Silvia Pérez Sarria y Pablo Álvarez, alumnado de 3º Grado de Educación Social. Agradecemos su trabajo, dedicación, ilusión, generosidad, apoyo y esfuerzo constante y por supuesto, su fe en la educación.

¹⁷ El alumno colaborador Alex Moreno Font lo expresa así: “he podido aprender de mis compañeros y nutrirme de sus ganas, de sus ideas. Hemos disfrutado preparando, haciendo y llevando a cabo cada experiencia. Hemos brindado por haber conseguido nuestros objetivos y nos hemos sentado semanas más tarde para ver que podíamos mejorar”.

ciendo al mismo tiempo la responsabilidad individual de los alumnos en dicho trabajo cooperativo y desarrollando estrategias de investigación a través de la búsqueda de información y la elaboración de materiales adaptados a las diferentes corrientes educativas (RAMOS y PERICACHO, 2013: 891).

Conectar historia, presente y futuro.

Otro principio pedagógico que ha inspirado esta propuesta metodológica ha sido fomentar el valor educativo de la Historia de la Educación, sensibilizando al alumnado con la historia de la renovación pedagógica. La historia tiene un sentido pragmático al ayudar a interpretar la vida cotidiana, tal y como señalan los autores María Feliu Torruella y F. Xavier Hernández Cardona, y añaden que, “la historia es el verdadero poder que nadie cuestiona. Saber usar y aprender a conocer la historia, para entender, es un poder replicable a todas y cada una de las situaciones, individuales y colectivas de la vida cotidiana. La historia nos ayuda interpretar todo lo que nos rodea, nos permite identificar la tiranía del pasado sobre nuestro presente” (FELIU Y HERNÁNDEZ, 2011:9-10).

En este sentido, pensamos que una posible clave para captar la atención del alumnado, *a priori* más preocupado por conocer recetas pedagógicas, es ofrecerle la posibilidad de investigar y de descubrir por sí mismo las ***conexiones entre la historia y nuestro presente, su presente***¹⁸. Lo definimos como un ***viaje pedagógico*** con varias paradas en el tiempo y en el espacio. Durante estos años, la *primera parada* se ha correspondido con las investigaciones realizadas por los alumnos y alumnas para recuperar la memoria histórica de la renovación pedagógica y de los que defendieron una escuela diferente, una escuela democrática, basada en una pedagogía activa, en el respeto a la naturaleza y espontaneidad del niño, bajo la concepción de una educación integral de la persona, entre otros principios educativos (L. Toltoi, Dewey, Decroly, Montessori, Freinet, Ferrer i Guardia, A.S. Neill, Freire, Steiner, etc.).

¹⁸ Asier Delgado Suárez, alumno colaborador así lo explicaba: “además del valor en si mismo que supone ser capaz de interiorizar esa mirada al pasado nos encontramos con el añadido de poder comprender a través de la investigación constante y de las propias motivaciones internas del alumnado la realidad existente vivas hoy en día y comprender así que la transformación de la sociedad es algo que sigue vivo en muchas de las experiencias”.

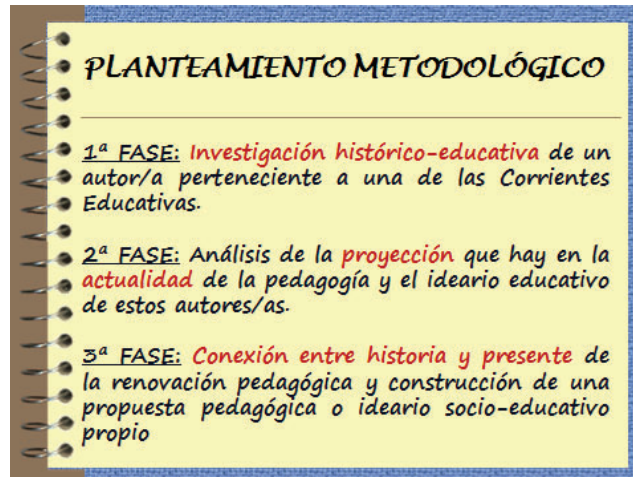


Ilustración 2: Fases del planteamiento metodológico

La *segunda parada* fue conocer la labor realizada por los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), acercando así al alumnado a la realidad actual de los centros educativos y a otras prácticas educativas alternativas que en estos momentos están en marcha. Por ejemplo, aquellos que estudiaron a María Montessori, realizaron un estudio de campo en alguna Escuela Montessori; los que analizaron la figura de Ángel Llorca, se acercaron a la labor realizada por la Fundación Ángel Llorca visitando el emblemático colegio Cervantes y conociendo a su vez el MRP Acción Educativa del que depende la Fundación mencionada; los que estudiaron a Rudolf Steiner, visitaron alguna escuela Waldorf de Madrid –por ejemplo la Escuela Libre Micael–; los que estudiaron a Freinet, estudiaron al Movimiento Cooperativo de Escuela Popular o visitaron el colegio Palomeras-Bajas; los que estudiaron a Lorenzo Milani, analizaron las actuaciones de la Asociación Educativa Barbiana de Córdoba, etc.

En estas investigaciones se indagaron aspectos tales como los antecedentes, objetivos, concepto sobre educación, críticas hacia la educación y la escuela tradicional; principios educativos que defienden, ideario pedagógico o modelo educativo; metodología educativa y didáctica; principales preocupaciones y temas de trabajo que realizan; proyectos presentados y ejecutados en centros educativos; propuestas y acciones realizadas; órganos de expresión y comunicación (revistas, boletines etc...); formación de profesorado; tipo de publicaciones y libros recomendados (análisis de las temáticas) así como centros, prácticas y experiencias. Para profundizar en las prácticas actuales de renovación pedagógica cada grupo elaboró una herramienta de recogida de datos basada en la entrevista semiestructurada.

Conocido el pasado y el presente, el rumbo de este viaje se encaminó a la búsqueda de las *conexiones entre los antecedentes histórico-educativos y la proyección actual de la renovación pedagógica*, tratando de encontrar puntos de unión, y la posible o no permanencia de principios educativos que se mantienen en el tiempo a través de experiencias e instituciones educativas y/o alternativas ya sean de ámbito público como privado de la actualidad. Con este planteamiento pedagógico hemos logrado que los alumnos y alumnas no sólo reflexionen sobre los nexos de unión entre la historia y el presente de la renovación educativa, sino que también se ha contribuido a mejorar su *capacidad crítica*, demostrándola a través de las *propuestas pedagógicas elabo-*

radas por ellos mismos. El testimonio de la alumna colaboradora, Silvia Pérez Sarria, lo pone de manifiesto:

“Vivimos en una sociedad desigual, jerarquizada y discriminatoria, y la escuela se ha convertido en un mero reproductor del sistema social en el que vivimos. Afortunadamente, aún hay colegios, escuelas y profesionales de la pedagogía que utilizan la educación cómo método de lucha contra esa misma reproducción. Sólo siento agradecimiento por la oportunidad que he tenido de vivir tan de cerca esos encuentros y esos intercambios de los que tanto me he aprovechado, porque ahora puedo decir que forman parte también de mí, de mis creencias y de mi paradigma educativo, y que al igual que yo me he contagiado, intentaré seguir propagando estas experiencias, seguir formando parte de ellas y por supuesto seguir creciendo, porque es también otra manera de defender asimismo la escuela democrática, la pedagogía activa, las alternativas, la renovación, la cooperación, el respeto y un pequeño paso hacia la transformación social a través de la educación”¹⁹.

Uso del patrimonio histórico-educativo del Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” (Madrid-Facultad de Educación-UCM).

Las actuales tendencias historiográficas basadas en la nueva historia cultural y social de la educación, fomentan no sólo un cambio en el objeto de estudio sino la utilización de otros instrumentos que podemos utilizar para su conocimiento. Nos aproximamos igualmente a una investigación sobre la historia de escuela pero ahora, a través de su cultura material e inmaterial albergada entre otros lugares de la memoria, en los museos de educación. Es en éstos, y específicamente en los materiales que portan y custodian, con los que podemos construir “posibles comunidades interpretativas de historiadores desde la base del análisis intersubjetivo de los lenguajes que portan estos materiales o que suscitan sus lecturas semiológicas” (ESCOLANO, 2009:7). El Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” creado en 1990 por el profesor Julio Ruiz Berrio es un claro ejemplo. Representa un entorno clave que, a modo de laboratorio y taller de aprendizaje activo es capaz de propiciar el contexto más idóneo para iniciar al alumnado en la investigación histórico-educativa y es como otros tantos museos, un recurso didáctico para “educar en el patrimonio histórico-educativo y en la educación patrimonial, promoviendo el conocimiento, comprensión, respeto y cuidado de dicho patrimonio” (LÓPEZ Y BERNAL, 2009:55).

Es en ese sentido en el que el uso docente del patrimonio histórico-educativo en el entorno universitario plantea importantes posibilidades didácticas y en concreto el museo mencionado, como se ha podido comprobar en las sesiones prácticas mantenidas durante este tiempo, en las que los alumnos con las fuentes directas han podido realizar las consultas y lecturas de artículos en la prensa pedagógica sobre Dewey, Montessori, Freinet, Ferrer i Guardia, Steiner, A.S. Neill, Freire etc... así como otros libros y materiales didácticos. Al mismo tiempo estos materiales y objetos escolares pertenecientes a los métodos y técnicas de los autores vinculados a las distintas co-

¹⁹ Testimonio de la alumna colaboradora Silvia Pérez Sarria (2013).

rrientes educativas han sido objeto de la organización y puesta en marcha de una actividad museográfica que explicaremos después.



Ilustración 3: Imagen de los alumnos/as de la Facultad de Educación en el Museo M.B. Cossío

Utilización de fuentes primarias para la realización de las investigaciones histórico-educativas: la prensa pedagógica.

Las fuentes primarias adquieren un protagonismo excepcional dado que su utilización fomenta la capacidad de inferir conclusiones, interpretar y correlacionar conceptos, siendo además, “un reto importante en el planteamiento científico de la enseñanza y el aprendizaje de la historia” (FELIU Y HERNÁNDEZ, 2011:9-10) de la educación. En este caso optamos por la utilización de la *prensa pedagógica*, concretamente la *Revista de Pedagogía*, que L. Luzuriaga dirigió como órgano de difusión en España del Movimiento de Escuela Nueva, y la revista *Cuadernos de Pedagogía*, por ser una revista que representa uno de los principales referentes para la renovación pedagógica y el cambio de la escuela en la actualidad. A partir de la lectura de esta fuente primaria, el alumnado pudo contactar de primera mano con las ideas educativas de los autores/as, información que completarían con otros recursos y documentos de los que hablaremos más adelante. El manejo de esta diversidad de fuentes documentales se fundamenta en la idea de que la adquisición de competencias en la extracción de información “se revela como fundamental en el proceso de formación con respecto a la historia [de la educación]. Esta capacidad va a tener infinitas posibilidades de reaplicación en la vida cotidiana y en una perspectiva crítica de optimización de la persona y de su proyección cívica” (FELIU Y HERNÁNDEZ, 2011:14).



Ilustración 4: Prensa pedagógica. *Revista de Pedagogía y Cuadernos de Pedagogía*

Conectar cultura científica y cultura empírica (teoría pedagógica y práctica profesional).

Favorecer y canalizar una relación más directa y cercana entre el espacio universitario y la realidad socio-educativa del contexto profesional en el que se insertarán posteriormente los estudiantes, ha representado otra pretensión clara de este proyecto, poniendo todos nuestros esfuerzos en generar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos, acortando distancias entre la comunidad universitaria y el entorno laboral en el que algún día actuarán como profesionales de la educación (RAMOS Y PERICACHO, 2013:892). Este planteamiento metodológico se sitúa bajo la premisa de que la historia de la educación debe plantearse como un puente de “conocimiento científico al servicio de la formación personal y la culturalización de la sociedad” (FELIU Y HERNÁNDEZ, 2011:10). Este principio educativo se ha podido desarrollar en los *Seminarios Pedagógicos*²⁰ de los que hablaremos más adelante.

La importancia de la evaluación continua, autoevaluación y la autocrítica.

Todo el trabajo llevado a cabo se desarrolló a partir de un modelo de evaluación continua favoreciendo que los alumnos/as fueran capaces de analizar críticamente sus logros y dificultades siendo evaluados por el profesorado pero haciendo ellos mismos un ejercicio responsable de autoevaluación de sus procesos y resultados.

²⁰ Al respecto, Silvia Pérez Sarria comentaba lo siguiente: “me llevo mucho más de lo he podido aportar porque todo desde el principio, han sido ganancias. Pensamos, pero realmente nunca tenemos tiempo para reflexionar sobre la educación, y eso es lo que ofrece este grupo, un tiempo de reflexión en el que sólo te contagias de entusiasmo y alimentas tus ganas de cambiar las cosas. No se necesitan grandes acciones, son los pequeños pasos los que consiguen grandes logros, y la organización de cada seminario, ha generado un espacio de encuentro pero también de intercambio y de ánimo entre distintos profesionales, y futuros educadores donde hemos podido conocer de primera mano a personas involucradas en el cambio, que llevan a cabo iniciativas de transformación mediante instituciones alternativas. Cada seminario ha sido una renovación de energía para todos y una muestra de prácticas educativas de calidad, centradas en cada individuo y en la comunidad.

2.2. Los resultados. Recursos y materiales didácticos elaborados

Los ejes pedagógicos explicados se han dirigido hacia una metodología de participación de los alumnos basada en el aprendizaje constructivo, autónomo y significativo, a partir de la premisa del “*learning by doing*”, y la mejora de las competencias investigadoras de los alumnos. Es importante desarrollar estas competencias porque como futuros educadores les servirá para crear procesos de investigación-acción que les permitirán elaborar innovaciones y mejoras en su práctica educativa. A continuación vamos a explicar los materiales docentes elaborados en el marco de los proyectos.

Herramienta Didáctica Documental (HDD)

Elaborada por el profesorado y el alumnado del equipo de trabajo, se ha ido ampliando y mejorando durante estos años. Podemos decir que es uno de los resultados más importantes por ser utilizado por un amplio profesorado que imparte la asignatura de “Historia y Corrientes Internacionales de la Educación y de la Cultura” así como por ser guía imprescindible para el alumnado en las distintas fases de trabajo. En consecuencia, su estructura va pareja a las fases de trabajo que debe realizar el alumno. De esta manera está dividida en tres partes. Una *1ª parte*, en la que se ofrece una introducción y la presentación propiamente del proyecto. Además se informa al alumnado sobre las fases de trabajo a desarrollar así como las fechas de entrega de actividades. Una *2ª parte*, en la que se proporcionan recursos para investigar los antecedentes históricos sobre la renovación pedagógica, conformando una selección de textos, lecturas y recursos fundamentales para trabajar a los autores/as más destacados de su historia. Cada texto viene precedido de una pequeña biografía del autor/a.

Las corrientes educativas han sido seleccionadas a partir de dos criterios. Por un lado, el reconocimiento a nivel nacional e internacional como Movimiento Pedagógico y la identificación de dicho movimiento con un autor/a creador, y por otro lado, el ser un Movimiento capaz de crear doctrina y prácticas educativas²¹. Por último, una *3ª parte*, en la que se ofrecen recursos para in-

²¹ Las corrientes educativas que contiene y los autores seleccionados han sido los siguientes:

1. El Movimiento Pedagógico de Escuela Nueva: antecedentes y teorías educativas en los umbrales de la Contemporaneidad: Rousseau, Pestalozzi, Froebel; Movimiento Institucionista en España: Institución Libre de Enseñanza y Giner de los Ríos; Ángel Llorca y las comunidades familiares de educación; La Escuela Progresiva y la pedagogía de Dewey; Rosa Sensat y las Escuelas Bosque; El método Decroly; María Montessori. Pensamiento pedagógico y experiencias educativas; Freinet y la Escuela Colaborativa
2. Pedagogía y educación socialista: Escuela del Trabajo: Makarenko.
3. Corrientes educativas antiautoritarias. El movimiento antiautoritario en Pedagogía. Escuelas Libertarias: La pedagogía libertaria en Leon Tolstoi; Ferrer i Guardia y la Escuela Moderna; A.S. Neill y la experiencia de Summerhill; Steiner y la Pedagogía Waldorf
4. Teorías educativas personalistas: Pedagogía del oprimido y Paulo Freire; Lorenzo Milani y la escuela de Barbiana

investigar sobre la renovación pedagógica en la actualidad, con una selección de páginas webs de los MRP y de las distintas iniciativas educativas innovadoras que permiten realizar el estudio del presente.

Página web: Movimientos de Renovación Pedagógica. Historia y presente

La elaboración de una página web, más concretamente una *wiki* ha tenido como pretensión ser herramienta de divulgación y difusión de los resultados de las investigaciones histórico-educativas realizadas por los alumnos aportando de cada autor/a una pequeña biografía, la mención y comentario de las principales obras de cada autor/a así como el pensamiento pedagógico del mismo y una síntesis de la iniciativa educativa, escuela o institución puesta en marcha por éste. Cada antecedente histórico se corresponde con las investigaciones realizadas sobre la actualidad de la renovación pedagógica, proporcionadas también en la página web.

Al mismo tiempo esta herramienta virtual ha facilitado al alumnado el estudio de los vínculos entre los antecedentes históricos de la innovación educativa y los Movimientos de Renovación Pedagógica e iniciativas educativas innovadoras que se están desarrollando en España en esta materia en la actualidad. Todo ello sin perder de vista la posibilidad de crear una herramienta útil y motivadora y un lugar de consulta sencilla para los alumnos (RAMOS Y PERICACHO, 2013:894).

quest Unete - Peli Iniciar Sesión 

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: HISTORIA Y PRESENTE

home **Página** * Discusión Historia Notificar 

WIKI HOME
Unite a este wiki
Cambios Recientes
Administrar wiki
Search Wiki

Home
Antecedentes históricos autores y corrientes educativas
Movimientos de Renovación Pedagógica: actualidad

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA, HISTORIA Y PRESENTE.

El **objetivo** de este sitio web es establecer vínculos entre los **antecedentes históricos** de la innovación educativa y los **Movimientos de Renovación Pedagógica e iniciativas educativas innovadoras** que se están desarrollando en España en esta materia en la **actualidad**. Al mismo tiempo, hemos tratado de proporcionar una herramienta útil y motivadora para los docentes y un lugar de consulta sencilla para los alumnos.

Durante el curso académico 2010-2011, los alumnos/as matriculados en la asignatura "Historia y Corrientes Internacionales de la Educación" de las diferentes especialidades de la Facultad de Educación de la UCM van a participar en la actualización de los contenidos de esta wiki, a la que hemos llamado: **Movimientos de Renovación Pedagógica**.

Por este motivo, todos los contenidos que los usuarios encontrarán aquí han sido elaborados por el alumnado, que intentarán no sólo construir el pasado, sino establecer los nexos de unión entre éste y el presente, un presente muy inmediato a su futuro profesional que les permitirá acortar distancias entre el espacio universitario y la realidad social y educativa del contexto profesional en el que se insertarán posteriormente.

La construcción de esta wiki forma parte de un Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente de la Universidad Complutense de Madrid, titulado "La construcción de Material Docente para la asignatura "Historia y Corrientes Internacionales de la Educación".

El proyecto está siendo desarrollado por un grupo de profesoras del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación. El equipo de trabajo está dirigido por la profesora Sara Ramos Zamora, y en él participan las profesoras Carmen Colmenar, Miryam Carreño, Teresa Rabaza y Patricia Villanov y los alumnos Mamen Pineda, alumna de Grado en Educación Social, Ameto Jauregi, alumno de Grado en Magisterio de Educación Infantil y Ainer Delgado Suárez, alumno de la Licenciatura en Pedagogía.

5. Críticas a la Institución escolar: Paul Goodman y la deseducación obligatoria; la desescolarización de la sociedad según Ivan Illich.

Ilustración 5: Wiki MRP: Historia y Presente.
<http://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com>

Viajes Pedagógicos

Reviste especial interés la motivación mostrada por el alumnado que voluntariamente llevó a cabo visitas a centros e instituciones emblemáticas en las que recopilaron documentación de sumo interés no sólo para sus investigaciones, sino para el alumnado de cursos posteriores, al ir creándose un fondo documental muy interesante custodiado en el Museo de Historia de la Educación M.B. Cossío. Entre otros, destacamos las visitas a la Fundación Ferrer i Guardia, realizada por aquellos alumnos que estudiaron la pedagogía racionalista y la figura de Francisco Ferrer i Guardia, así como la Associació de Mestres Rosa Sensat en Barcelona por aquellos que investigaron la figura de Rosa Sensat, o la visita a la Asociación Educativa Barbiana en Córdoba por aquellos que trabajaron a Lorenzo Milani, o las Escuelas Amara Berri en San Sebastián; o incluso la visita a la Escuela Els Doynets de Valencia por aquellos que investigaron Summerhill.



Fundación Ferrer i Guardia



Associació de Mestres Rosa Sensat



Escuela Montessori Madrid



Asociación Educativa Barbiana (Córdoba)



Escuela Waldorf de Aravaca

Ilustraciones 6, 7, 8, 9 y 10: Fotografías de los viajes pedagógicos

Taller “¿Construimos nuestra propuesta educativa?”

Al final de curso el grupo de alumnos colaboradores del equipo docente organizó con ayuda de la profesora un Taller titulado “...¿Construimos nuestra propuesta educativa?”. Este hecho resultó ser un elemento motivador para los alumnos que a través de la mediación y ayuda de éstos fueron capaces de configurar su propio ideario educativo como resultado de un debate en pequeños grupos y en gran grupo en el que se reflexionaron los principios educativos y corrientes educativas que más les preocupaban y con los que más o menos se identificaban.



Ilustración 11 y 12: Imágenes del Seminario Taller

Seminarios Pedagógicos

Una vez que el alumnado realizó estas investigaciones, los resultados de todas las experiencias vividas se materializaron en los Seminarios Pedagógicos llevados a cabo al final de curso. Estos espacios supusieron para el alumnado una interesante posibilidad para demostrar las competen-

cias adquiridas, a través de las funciones que asumieron en éstos al potenciarse al máximo su participación tanto en la elaboración del programa y de sus participantes, como en las actividades del mismo. Cabe destacar la labor realizada por ellos en la coordinación que realizaron de las mesas redondas y presentación de los ponentes, así como la realización de ponencias en las distintas secciones, compartiendo espacio con profesionales de la educación en activo y que son relevantes en el escenario de la renovación pedagógica.

Bajo una misma estructura los seminarios se dividían en dos partes, una *primera parte* dedicada a recordar el legado pedagógico vinculado a la renovación e innovación educativa en Europa y en España. Y ello, por voz de los propios alumnos, alumnos que representaban a todo el grupo, y que con la ayuda de todos sus compañeros y compañeras deleitaron con su experiencia y su reflexión por el paso por la asignatura de Historia y Corrientes Internacionales de la Educación. Esta muestra de los antecedentes e historia de la renovación pedagógica se ampliaba y al mismo tiempo complementaba con la participación de destacados historiadores de la educación, como la profesora M^a del Mar del Pozo Andrés, gran conocedora del Movimiento de Escuela Nueva y su recepción en España; Tamar Groves, especialista en los Movimientos de Renovación Pedagógica durante el tardofranquismo y la transición democrática en España; Norberto Dallabrida, profesor de Historia de la Educación de la Universidad de Santa Catalina (Brasil), que explicó la figura de Lorenzo Luzuriaga y la Escuela nueva en la Revista de Pedagogía así como con los profesores Pablo Álvarez o Andrés Payá, aportando el primero una interesante propuesta metodológica para enseñar la memoria de la escuela a través de “las maletas pedagógicas” –acompañado del testimonio vivo de una de sus alumnas– y el segundo, ofreciendo una importante visión sobre la renovación pedagógica en Valencia durante el siglo XX.

En la segunda parte de los seminarios, se invitaron a profesionales de la educación que en la actualidad están vinculados a la renovación pedagógica. Hay que subrayar que algunos de ellos fueron contactados por el propio alumnado suponiendo un elemento motivador del proceso²². En mayo de 2011 se llevó a cabo el Primer Seminario Pedagógico titulado “*Movimientos de Renovación Pedagógica: Pasado y Presente*”. La sesión dedicada a los MRPs en la actualidad aportó dos ejemplos relacionados con la renovación pedagógica en Cataluña tales como la Fundación Ferrer i Guardia y la Associació de Mestres Rosa Sensat de Barcelona. Asimismo, el seminario contó con la participación de grandes protagonistas de los MRPs de la Comunidad de Madrid,

²² Testimonio claro de lo que ha supuesto para los alumnos esta experiencia queda explicado por Silvia Pérez Sarria: “formar parte de esto [el proyecto] aporta una llama de esperanza educativa ante la oscuridad y la resignación de que las cosas son como son y no podemos hacer nada” y añade que “no me avergüenza reconocer que me he emocionado en cada encuentro entre profesionales de la educación entusiasmados, que luchan cada día por defender una educación sana y nada corrompida. Una lucha que conlleva un trabajo constante e incansable en la construcción de escuelas liberales y democráticas, reales y comprometidas en la transformación social. He tenido la grandísima suerte de conocer a personas que creen en la educación, y que dentro del propio sistema educativo, construyen laberintos a través de su trabajo en su práctica pedagógica diaria, para mantenerse al margen del sistema actual y promover una cultura educativa comprometida con la sociedad. Todavía hay personas que consideran que merece la pena seguir luchando por que las cosas cambien”.

comenzando con la presencia del maestro D. Julio Rogero así como educadores pertenecientes a la Federación Madrileña de MRPs, y de los MRPs Acción Educativa, Escuela Abierta y Sierra Norte²³, compartiendo con el alumnado universitario las importantes acciones que están desarrollando.



Ilustración 13, 14 y 15: Posters de los Seminarios Pedagógicos

El 2º Seminario Pedagógico titulado “*Los Movimientos Sociales, renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa*”, se celebró los días 29 y 30 de mayo de 2012, y sirvió al igual que el primero para manifestar nuestro interés por los MRPs al considerarlos herramienta ejemplar de un análisis vivo y creativo sobre la escuela, en defensa de un modelo de escuela pública, democrática y laica, así porque son generadores de espacios de reflexión, de intercambio y de investigación²⁴; y porque constituyen una cultura pedagógica que no podemos obviar desde el ámbito universitario. Queríamos destacar especialmente su compromiso al asumir junto con otros Movimientos Sociales, el compromiso de la transformación social²⁵. En este sentido, la temática del segundo seminario se amplió por un lado, con destacadas actuaciones englobadas en

²³ Señalamos las intervenciones de; José Carlos Tobalina (MRP *Acción Educativa*); Isabel Sánchez S. Nicolás (MRP *Sierra Norte*); Carmen Quintana (MRP *Escuela Abierta* - Getafe) y como representantes de grupos de trabajo de los MRPs: Ana Llorente (Escuela de Verano); Ramón Lara (Ciudad de los niños); Santiago Fernández (Red de Centros); Soraya Chapinal (Aprendizaje Colectivo).

²⁴ Bajo esta filosofía se proyectó el documental “Ángel Llorca. El último ensayo”, que la Fundación Ángel Llorca y el MRP Acción Educativa han llevado a cabo. Ángel Llorca es un ejemplo claro de lucha por la educación popular, por unos principios educativos vinculados a la ILE y al movimiento de Escuela Nueva, que proyectaría posteriormente en su Escuela “Cervantes” de Madrid.

²⁵ Llorente, M^a A. “Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal”, *Tabanque*, 17, 2003, pp. 1-16, p. 2.

http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_11_12/biblioteca/2historia_educacion/mrps/mrp.pdf [consultado: 01-01-2012]

los Movimientos Sociales que como generadores de nuevas formas de organización social, están creando nuevos espacios educativos al objeto de contribuir con una ciudadanía crítica y favorecer procesos de transformación social²⁶, contando con la participación de la Asociación Educativa Barbiana, expertos en Comunidades de Aprendizaje o el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, y por otro lado, el grupo de experiencias de educación alternativa²⁷, como la Red de sistema Amara Berri, la Pedagogía Waldorf o el CEIP Carlos Cano de Fuenlabrada.

El 3er seminario titulado “*Repensar la educación a través de la renovación pedagógica. Espacio y tiempo para compartir experiencias educativas*”, que se celebró el día 30 de mayo de 2013, incluyó una visión general sobre la actualidad de los MRPs a cargo del profesor Fco. Javier Pericacho, y el alumnado pudo compartir un interesante y excelente testimonio de vida de un maestro del MCEP, Sebastián Gertrudix. El interés por dar respuesta a las demandas del alumnado de educación social fue motivo para dedicar una mesa redonda a la intervención socioeducativa en contextos no formales, en la que participaron dos educadores sociales muy activos en el mundo profesional, como son Francisco José del Pozo, quien centró su intervención en la práctica de la libertad en contextos penitenciarios, y José María Fernández Burgaleta, explicando la cuestión del empoderamiento y la participación juvenil.

Exposición Pedagógica

Como resultado de los trabajos de investigación realizados por el alumnado, durante el curso 2012-2013 se llevó a cabo una exposición pedagógica con los materiales del Museo de Historia de la Educación M.B. Cossío, titulada “***Pasado y Presente de la renovación pedagógica***”²⁸ que

²⁶ Señalamos las intervenciones de la mesa redonda: *Los Movimientos sociales y la educación* -Asier Delgado, alumno colaborador del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Destacamos una palabras de dicho alumno para mostrar el alcance de su experiencia: “Otro aspecto fundamental a mencionar es la realización de todos y cada uno de los seminarios realizados a la finalización del curso académico, nunca como cierre de un aprendizaje concluido sino como parte una parte más de todo el proceso de dialogo que caracteriza esta propuesta educativa en la que se comparte lo aprendido y lo desconocido. Durante los tres años que pude participar como alumno colaborador dentro del proyecto, tuve la oportunidad de vivir todo el proceso individual desde que es sembrada la semilla de renovación pedagógica (dentro de algo tan sencillo como debería ser la formación de cualquier educador) pasando por la posibilidad de poder compartir en el II Seminario mi propia vivencia bajo una mirada pedagógica dentro de los movimientos sociales como parte de los procesos colectivos de aprendizaje y transformación que se viven en la calle y plazas y que ha de aspirar cualquier experiencia educativa”-; *Asociación Educativa Barbiana*. Javier Pérez, educador de la Asociación Educativa Barbiana de Córdoba; *Las comunidades de aprendizaje*. Lars Bonell García, Equipo de Comunidades de Aprendizaje de Madrid; *El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* (MCEP). Francisco Lara González, maestro.

²⁷ Señalamos las intervenciones de la mesa redonda: *Red Sistema Amara Berri*. Elena Guerrero González y Emilio Martín González; *La pedagogía Waldorf: La Escuela Libre Micael*. Antonio Malagón Golderos, Presidente de la Asociación de Centros Educativos Waldorf de España; *Un ejemplo de que otra escuela pública es diferente*. C.E.I.P. *Carlos Cano* (Fuenlabrada) Ainhoa Yáñez Preciado.

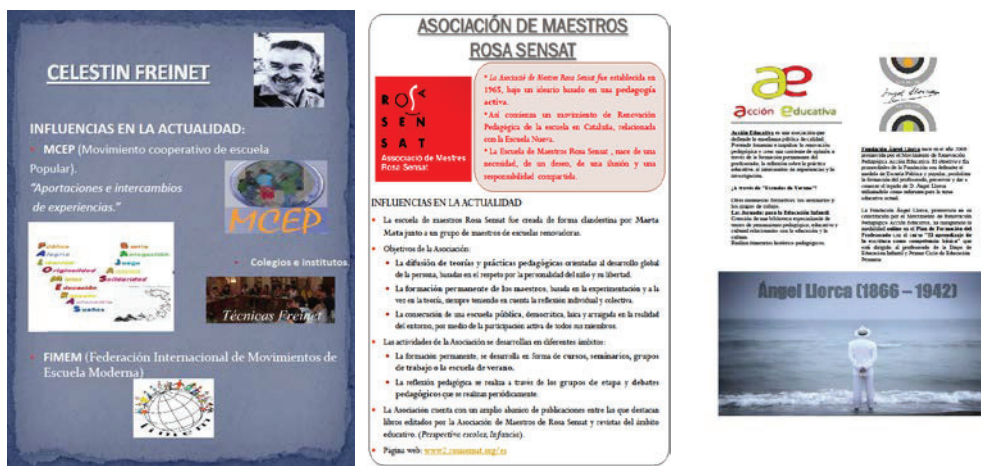
²⁸ Coordinada por la actual directora del Museo de Historia de la Educación “Manuel B. Cossío”, la profesora Teresa Rabazas Romero. En dicha exposición participaron alumnado de la profesora mencionada así como de las profe-

se inauguró con el III Seminario Pedagógico el día 30 de mayo de 2013. La estructura y organización de esta exposición se realizó de acuerdo a las distintas Corrientes Internacionales de la Educación investigadas.



Imagen 16, 17 y 18: Vitrinas con la exposición de materiales de Montessori, Freinet entre otros autores/as

Como se puede apreciar en las siguientes imágenes, se ha ido alternando el material didáctico con material autoconstruido por el alumnado. Revista especial importancia los paneles que los grupos de trabajo realizaron sobre el autor/a investigado. Con formato libre debían reflejar las cuestiones pedagógicas estudiadas más importantes para ellos/as de otros centrados en las visitas realizadas a instituciones de la actualidad.



soras Carmen Colmenar Orzaes (1er curso de Grado en Maestro de Educación Infantil), Inmaculada Egido Gálvez (1er curso de Grado en Maestro de Educación Infantil) y Sara Ramos Zamora (1er curso de Grado en Pedagogía).



Ilustraciones de 19-24: Posters realizados por alumnos/as de 1º de Grado de Educación social-Facultad de Educación-UCM, curso 2012-2013

3. A modo de reflexión

Si bien es cierto que el proceso Bolonia choca con la realidad educativa del contexto universitario que estamos viviendo en estos momentos -aulas masificadas, pocos medios materiales, burocratización de los procesos educativos, entre otros problemas-, eso se ve compensado por el entusiasmo y las ganas de aprender del alumnado. Todo el trabajo desarrollado ha tenido como premisa la idea de que la historia de la educación cumple una función social vinculada a los orígenes de la memoria, y en tal sentido todas las actividades propuestas han pretendido contribuir con una pedagogía crítica, otorgando a la memoria una función también crítica que permita confrontar la modernidad con su tiempo histórico, entendiendo que educar forma parte de la actividad de conocer críticamente la realidad, tal y como defendía Paolo Freire.

La heterogénea historia de renovación pedagógica que llega a nuestros días muestra una nítida pretensión favorable a la construcción de un sujeto crítico y una escuela más activa en su metodología, integral en sus propósitos, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio; en definitiva, una escuela con potencialidad transformadora.

La evidente complejidad de los procesos sociales de nuestro tiempo y su constante transformación, cristaliza en nuevos problemas, posibilidades, demandas y retos de todo tipo: culturales, académicos, cognitivos, éticos... La escuela, entendida como una institución dinámica, consciente, activa, permeable al contexto y con capacidad de respuesta, debe situarse en un estado de auto-evaluación constante que contribuya a su no distanciamiento de la dinámica social, ofreciendo respuestas educativas coherentes y adaptadas de la máxima calidad. En este sentido, disponer de un conocimiento sólido sobre la renovación pedagógica histórica y actual, permite enriquecer el marco teórico y práctico de discusión y, principalmente, ampliar el imaginario pedagógico sobre cuál debe ser el sentido de la educación y la finalidad de la escuela.

Conocer el mundo, conocer la historia y saber sobre la historia de la renovación pedagógica pensamos que no es meramente tarea intelectual, sino un proceso colectivo y práctico que involucra sentimientos, deseos, voluntades... Quisiéramos terminar con unas palabras del profesor Agustín Escolano que siguen la filosofía de todo el trabajo realizado reclamando una mirada hacia el futuro pero tomando impulso desde nuestra propia memoria, nuestro pasado y todo ello, a partir del presente:

En los contextos prácticos de la renovación educativa, cada vez se está más en la convicción de que el futuro de la escuela se ha de buscar como apertura y creación, porque el porvenir no hay que esperarlo, sino que es preciso inventarlo. Pero también se estima que esta función proactiva de la nueva educación debe escribirse desde la memoria disponible, es decir, desde la cultura, en parte depositada en los objetos-huella en que se encarna, y no sólo en los discursos y normas que se han proyectado sobre la escuela. (Escolano, 2009:9)

4. Bibliografía

AGULLÓ, M^a del Carmen y PAYÁ, Andrés. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

CAIVANO, F. Y CARBONELL, J. (1979). "La Renovación Pedagógica ayer y hoy". *Cuadernos de Pedagogía*, 59, s.p.

DÁVILA BALSERA, Paulí. (2005). "La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del Siglo XX)". *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, 9, pp. 85-104.

DOMÉNECH, J. (1995). "Aproximació a la renovació pedagògica". *Temps d'Educació*, 14, pp. 175- 184.

ESCOLANO BENIOTO, Agustín. (2009). El patrimonio histórico-educativo de la Escuela y de la Historia de la Educación. *Cuadernos de Historia de la Educación "El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación"*, 6, pp. 7-9.

FELIU TORRUELLA, María y HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó, pp. 9-10.

FERNÁNDEZ, R. y GONZÁLEZ, F. (2007). "La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en el Centenario de su creación". *Revista Complutense de Educación*, 18 (1), pp. 9-34.

FREINET, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.

FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, Paolo (2005). *La educación en la ciudad*. Madrid: Siglo XXI.

GROVES, T. (2009). *El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*. Tesis Doctoral, UNED.

HERNÁNDEZ, J. M^a. (2011). “La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)”. *Revista d'Historia de l'Educacio*, 18, pp. 81-105.

ITE (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). “La renovación pedagógica en el Estado Español”, accesible en: <http://www.ite.educacion.es/> [Consulta: 5-01-2012].

LÓPEZ MARTÍNEZ, J.D. Y BERNAL MARTÍNEZ, M. (2009). El material de enseñanza como recurso didáctico en la historia de la educación. *Cuadernos de Historia de la Educación*. “El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación”, 6 pp. 53-92.

LUZURIAGA, Lorenzo. (1923). “La educación nueva”. *Revista de Pedagogía*, 22, pp. 361-367.

LLORENTE, M^a A. (2003). “Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal”. *Tabanque*, 17, pp. 1-16, p. 2, accesible en: http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_11_12/biblioteca/2historia_educacion/mrps/mrp.pdf [consulta: 01-01-2012]

MARÍN, Teresa. (1990). *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

MARTÍNEZ-BONAFÉ, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

MATEU, J. (2011). “Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas”. *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 17-20.

NEILL, A. S. (1976). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

RABADÁN, J.A. y HERNÁNDEZ, E. (2012). “Renovación pedagógica en la Sociedad del Conocimiento. Nuevos retos para el profesorado universitario”. *RED-DUSC, Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 6, pp. 1-11, accesible en: <http://www.um.es/ead/reddusc/6> [Consulta: 01/09/2012].

RAMOS ZAMORA, S. y PERICACHO GÓMEZ, F.J. (2013). “Historia y Presente de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Una propuesta metodológica para enseñar historia de la educación”. En Espigado Tocino, G.; Gómez Fernández, J.; De la Pascua Sánchez, M^a José. La

Constitución de Cádiz (Eds.). *Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 887-898). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz

ROGERO, Julio. (2010). “Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización Docente”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), pp. 141-166.

ROIG, O. (2006). “La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña”. *Germinal: Revista de Estudios Libertarios*, 1, pp. 75-84.

Escuela Graduada de Niñas Macarena. Sevilla

Luís Medina Ramírez

CEIP Macarena



La fotografía que nos ocupa pertenece a un grupo de nueve copias de fotos que donó una sobri-nieta de Doña Pilar Lerma al “Museo Pedagógico Altos Colegios” en el año 2004. Doña Pilar fue maestra del actual C.E.I.P. “Macarena” de Sevilla (conocido popularmente como “Altos Co-legios”) entre los años treinta y setenta del pasado siglo.

Todas las fotografías de la donación -excepto una-, se captaron en el patio de recreo de la antigua “Escuela Graduada de Niñas Macarena” y, todas excepto dos, muestran un grupo con un número variable de niñas que posan para el fotógrafo en diversas composiciones, en algunas acompañadas por su maestra. En ésta en concreto, escolares de distintas edades juegan al corro alrededor de una de las dos palmeras que había en el colegio, al fondo a la izquierda sentada en un banco está Doña Pilar la maestra. Reproducen uno de los juegos más habituales entre las niñas de su época, pero en un claro posado: se les percibe conscientes de la presencia del fotógrafo/a y de lo que se demanda de ellas (mirada hacia la cámara, espaciamiento para captarlas a todas...). También, el cuidado de la imagen personal que exhiben, nos hace suponer que las niñas estaban avisadas de la visita del fotógrafo/a.

Las Escuelas Municipales de la Macarena habían abierto sus puertas en 1894 como tres escuelas unitarias: una de párvulos, una de niñas y una de niños. Entre 1937-38 se realizaron reformas para transformarlas en escuelas graduadas: una de niños y otra de niñas. Se inauguraron como tales el 19 de febrero de 1938. La segregación por sexos se mantuvo hasta los años setenta en que se unieron los dos centros bajo la denominación “Escuela nacional mixta Macarena”. Los niños y niñas, de educación primero elemental y luego primaria, se educaron segregados durante unos ochenta años. La segregación por sexos es por todos sabido que fue una de las señas de identidad de la educación durante la dictadura franquista, momento en el que se recogen las fotos de las que nos venimos ocupando. Así sólo hay mujeres en la escena, las niñas juegan a juegos de niñas, visten pulcramente, se peinan recogiendo el cabello y se ajustan al orden y organización espacial que se les propone. Sin duda, la imagen aún estando carente de cualquier simbología autoritaria, ilustra cómo desde la escuela se fomentaba un modelo de mujer que estaba preparándose para asumir los roles que la sociedad le tenía asignados: ser una adulta sumisa, buena madre y esposa. Los testimonios recogidos entre las antiguas alumnas de esta época acreditan que su formación tuvo una fuerte carga política y religiosa, las horas pasaban haciendo labores, rezando...

La imagen por tónica podría ser la de cualquier escuela de la época, pero tiene para nosotros un gran poder de evocación que a continuación desglosaremos:

Las niñas juegan en torno a una palmera que tenía una gemela a las cuales citó Luis Bello en su visita al colegio en 1928¹. Las palmeras de los Altos Colegios, según los testimonios que hemos podido recopilar de antiguo alumnado del centro y vecindad del barrio, eran objeto del deseo de muchos: producían unos sabrosísimos dátiles que las niñas esperaban como un maná en aquellos años de escasez, hambre y pobreza.

Enlazando con esto señalaremos que los maestros que vivían en el mismo colegio cultivaron en los arriates existentes árboles frutales (naranja, limonero, níspero, parra...), que sin duda contribuyeron a mejorar la escasa despensa que les permitían sus exiguos sueldos. Cuando se iniciaron las obras de rehabilitación en 2006 la vegetación presente en el centro, amén de sus vistosas buganvillas rosas sobre la valla perimetral, era la que los maestros de las escuelas graduadas habían cuidado; un frondoso árbol que producía naranjas y limones era admirado por todos. Con la rehabilitación se eliminaron los frutales (algunos estaban plantados junto a los muros de los edificios, con los consiguientes riesgos para estos) y se replantaron las dos palmeras² restituyendo así la vegetación descrita por Luis Bello.

A la izquierda de la imagen se puede ver la antigua casa de maestros que tiene acceso por la sevillana y popular calle Feria. Hasta los años 90 del pasado siglo las casas estuvieron habitadas por

¹ BELLO, Luis (1998): *Viaje por las Escuelas de Andalucía*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. p. 294; y/o BELLO, Luis (1928): Visita de escuelas. Noticias sobre Sevilla. De la Macarena al Parque de María Luisa. *El Sol*, 3313, p. 1.

² Una no prendió y ha sido talada este curso.

docentes destinados en el centro: vida profesional y vida privada se enlazaban en el edificio que era a la vez casa, huerto, patio hogareño y centro de trabajo. Aún hoy, la vecindad del barrio conserva recuerdo del profesorado que allí habitaba y de sus estancias en esas casas bien como alumnado o como vecinos/as.

Estas fotos nos rememoran también los albores del “Museo Pedagógico Altos Colegios”. En el 2004 la comunidad educativa decidió celebrar el 110 aniversario de la apertura del colegio (“Nuestro colegio cumple 110 años”) con el propósito de contribuir a recuperar su memoria, poner en valor su importante patrimonio histórico educativo y reivindicar la rehabilitación integral del centro³. Se organizó una semana de conferencias, encuentros con antiguo alumnado y profesorado, etc. y una exposición con el título “Pasado, presente y futuro de nuestro colegio”, donde se mostraban algunos de los enseres históricos que se conservaban. Para montar la exposición se solicitó el préstamo de objetos que pudieran ilustrar la historia del colegio (fotos, documentos, trabajos escolares...), pero para nuestra satisfacción también se produjo la donación de algunos de ellos como las fotos que nos ocupan. Una de las conclusiones de esas jornadas fue la creación del “Museo Pedagógico Altos Colegios”, dando así continuidad al trabajo realizado y vistas las oportunidades e importantes posibilidades didácticas que nos ofrecía el rico patrimonio histórico educativo redescubierto.

Consecuencia lógica de esa experiencia fue la creación del proyecto de innovación educativa “Museo pedagógico Altos Colegios: usos didácticos del patrimonio histórico educativo” que desarrollaron doce maestros y maestras entre 2005 y 2007. Desde entonces todos los cursos escolares la historia y el patrimonio del colegio han sido el eje de muchas actividades desde la creación de textos, hasta dramatizaciones pasando por visitas guiadas o colaboraciones con la Universidad.

A día de hoy el patrimonio histórico educativo es un importante recurso para la enseñanza y el aprendizaje en el C.E.I.P. “Macarena” de Sevilla. Este curso escolar ha comenzado con el desarrollo de la unidad didáctica de acogida “Bienvenidos/as a los Altos Colegios Macarena el colegio público más antiguo de Andalucía”, en la que han participado todos los ciclos. Se han realizado actividades, tanto con los materiales elaborados en el antes citado proyecto de innovación, como otras de nuevo diseño.

³ Cfr. GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ, Encarnación, GUZMÁN FRANCO, Antonio y MEDINA RAMÍREZ, Luis (2007): “Museo Pedagógico Altos Colegios: El Patrimonio Histórico Educativo como recurso didáctico”. En AAVV. *Anuario de investigaciones de los miembros de la Asociación de profesores de Geografía e Historia de Bachillerato de Andalucía Hespérides*. Volumen XXV, Dalías (Almería), pp.199-218; MEDINA RAMÍREZ, Luis (2007): “Museo Pedagógico Altos Colegios”. CEIP Macarena de Sevilla, una Comunidad Educativa comprometida con la defensa y promoción de su Patrimonio Histórico Educativo”. En ESCOLANO BENITO, Agustín (Ed). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero (Soria): CEINCE, pp. 275-288; MEDINA RAMÍREZ, Luis (2008): “Conservación y aprovechamiento del patrimonio histórico educativo: el ejemplo de los Altos Colegios”. En *Los cuadernos de la Ciudad Educadora, n.º 1. El patrimonio histórico-educativo en el ámbito escolar sevillano*. Sevilla, pp. 92-115.

Tras la rehabilitación integral del centro y su reapertura en el curso 2008-09 se destinó un espacio para el “Centro de recepción e interpretación” del museo, ubicándose en la misma antigua casa de maestros que la biblioteca escolar. Esta feliz, que no casual, coincidencia nos va a permitir contar con un “Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (C.R.E.A.) que integre a la biblioteca y al museo pedagógico y que custodie, estudie y difunda todos los recursos con los que cuenta nuestro colegio para hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En él adquieren gran protagonismo nuestra historia y nuestro patrimonio. Nuestro renovado blog recoge estos aspectos en sus apartados “Historia del colegio” y “Álbum de fotos”, estando en proceso de elaboración un apartado específico para el museo pedagógico⁴.

Las fotos históricas de los “Altos Colegios”, que el Museo ha ido reuniendo desde distintas procedencias (archivos históricos, prensa histórica, donaciones, etc.), son fuente de inspiración para muchas actividades que se vienen realizando tanto en Educación Infantil como en Primaria⁵: lectura de imágenes, descripciones orales o escritas, puzzles, dibujos, etc. y siempre que se programan se ha podido constatar que resultan muy motivadoras para nuestro alumnado y encuentran también eco en el resto de la comunidad educativa.

⁴ Cfr. <http://ceipmacarena-altoscolegios.blogspot.com.es/>

⁵ Cfr. ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (dir.) (2009): *Pedagogía Museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Universidad de Sevilla. A3D Edición Digital.

Una mirada retrospectiva desde el museo escuela del CEP Las Palmas de Gran Canaria

A retrospective look at the school museum of the CEP Las Palmas de Gran Canaria

Antonio S. Almeida Aguiar¹
M^a del Carmen Ruano Rodríguez²
Universidad Las Palmas de Gran Canaria



Resumen

El Museo Escuela del Centro de Profesores, se encuentra en las Palmas de Gran Canaria cuyo nombre toma el centro perteneciente a la red de Centros del Profesorado del Gobierno de Canarias. Este espacio recrea tal como era una clase de la época de Franco con materiales, libros y muebles cedidos por diferentes escuelas en su mayoría rurales. También se proyecta un video con imágenes y fotos de escuelas desde 1920 hasta 1970, y costumbre canarias de los CER.

Herramienta pedagógica que, en un principio, se puso a disposición del alumnado y profesorado de ámbito no universitario para el estudio e investigación de nuestra Historia de la Educación, mediante la exposición material, documental y testimonial.

Palabras clave

Museo escuela, historia de la educación, Centro de Educación del Profesorado (CEP)

Abstract

The school museum is in the Teacher Training Centre in Las Palmas of Gran Canaria. This institution belongs to the Canary Islands Government's Teacher Training Centre net. This space

¹ Profesor contratado doctor. Coordinador del área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

² Profesora Asociada del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Directora del CEP Las Palmas de Gran Canaria.

shows us how it was a classroom during Franco's government: with materials, books and furniture that were given up from different schools, most of them rural schools. Also, there is a video projection with pictures in it of schools from 1920 to 1970 and the customs of the CER (Rural Education Centers) in the Canary Islands.

In the beginning this pedagogical tool was available for students and teachers who did not belong to the university environment. Its objective was the study and research of the history of education by documentary, material and testimonial exhibition.

Key words

School Museum, history of education, Center of Training Teacher (CEP)

Introducción

En las últimas décadas, y a través de distintas iniciativas, se ha puesto en valor la conservación y divulgación del patrimonio histórico-educativo en nuestro país. Uno de los principales cauces desarrollados para cumplir estos objetivos ha sido la creación y adaptación de espacios para mostrar a un público diverso las principales características de nuestro pasado escolar. Si bien es cierto que desde la administración pública existió inicialmente un interés por divulgar la historia de la educación en espacios museísticos, la situación económica en la que nos encontramos hace que ese interés se haya focalizado en otros grupos e instituciones, en la mayoría de los casos vinculados a la educación, como veremos en la experiencia en el CEP de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

Sin ser exhaustivos, e intentando contextualizar estas iniciativas, encontramos algunos museos pedagógicos dependientes de las administraciones públicas, como es el Museo Pedagógico de Galicia, el de Aragón, Cantabria y Albacete, por citar algún ejemplo. Además de la vía administrativa, tenemos otros surgidos a partir del interés de algunos docentes y grupos de investigación universitarios. En estos casos, los departamentos de Teoría e Historia de la Educación vinculados a Facultades de Ciencias de la Educación o de Formación del Profesorado, son los que llevan la iniciativa. Es el caso del Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" de la Universidad Complutense de Madrid, el Museo Pedagógico de la Universidad Autónoma de Madrid, el Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna, el Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva, o el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, este último inaugurado en octubre de 2012 (García 2010).

Por último, encontramos espacios que sin ser titulares de las mencionadas instituciones públicas, reciben colaboración de ambas. En este sentido, debemos mencionar la importante labor realizada en los últimos años en la conservación, investigación y divulgación del patrimonio educativo por parte del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), en la que se integran investigadores de las universidades de Valladolid, Salamanca y Burgos.

Estos datos son un claro testimonio del interés existente por encontrar un lugar idóneo para reconstruir nuestro pasado material, además de convertirse en espacios para el desarrollo de proce-

sos de enseñanza y aprendizaje, sea desde un ámbito formal o no formal (Álvarez, 2008). Y este es, sin duda, uno de los objetivos del Museo Escuela del CEP Las Palmas de Gran Canaria: extender el conocimiento del alumnado, principalmente no universitario, sobre el origen de nuestra sociedad, cultura y costumbres en el contexto de la historia de la educación. Y por otro lado, reflexionar como se formaron nuestros padres y abuelos para entender el presente y realizar prospectiva educativa. El interés por exponer esta reconstrucción histórica de una escuela, dentro del transitado Centro de Formación del Profesorado Las Palmas de Gran Canaria, tiene como objetivo el reconocer los orígenes contemporáneos de nuestra actual escuela y de esta manera, evidenciar su evolución, recordándonos en todo instante que al margen del momento socioeconómico y político que le corresponda a estos espacios educativos, sin lugar a dudas, se lo debemos a la ardua e inquieta labor de tantos maestros y maestras, que siempre han trabajado con ahínco y proyección de futuro para ofrecernos la escuela que hoy contemplamos. Este museo partió como una opción pedagógica para uso de la comunidad educativa del CEP, desbordándose las previsiones iniciales, y convirtiéndose en la actualidad en un lugar de referencia para la Historia de la Educación en toda Canarias, tanto en la enseñanza universitaria como no universitaria.



Centro del Profesorado “Las Palmas de Gran Canaria”

El contexto y el origen del Museo Escuela

El “Museo Escuela” fue creado en 2008 a iniciativa de la Directora del Centro en virtud de la autonomía que le concede el Decreto 82/1994, de 13 de mayo (BOC 27 de mayo), por el que se regula la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado, se encuentra situado en el Centro del Profesorado Las Palmas de Gran Canaria en la denominada Ciudad alta de esta capital. Este centro tiene adscritos 211 Centros educativos desde Escuelas Rurales, de

Idiomas, Institutos, CEIP, Centros de Adultos, Centros Integrados de Formación Profesional, disponiendo de 5.260 profesores y profesoras que forman a 75.484 alumnos y alumnas, a lo que tenemos que añadir la participación en numerosos y diferentes proyectos europeos, jornadas, congresos y conferencias, por ende del resto de la comunidad educativa de la islas, por lo que se convierte en una ubicación ideal.

La idea surgió, al encontrar mobiliario, utensilios, documentos, fotos y demás enseres olvidados y polvorientos en numerosos Centros de ámbito de este CEP, y que cronológicamente abarcaba un periodo importante del siglo XX: 1920-1970. En las visitas que la dirección realiza a los centros adscritos al CEP, observamos que existían materiales de la antigua escuela dispersos y con pocas posibilidades e intenciones de que fueran expuestos para todo aquel que estuviera interesado en conocer esta parte fundamental de nuestra historia. Se hizo una propuesta que fue bien acogida y se comenzó el proceso de recopilación, inventario y organización de los diferentes utensilios y materiales escolares para su exposición en un lugar visible, y con un triple objetivo: dar a conocer el patrimonio material educativo, homenajear a nuestros maestros y maestras, y a la escuela como institución.

En esta exposición se comprueba la simplicidad del material escolar y la dedicación a la escritura y lectura como uno de los pilares básicos en los que se construye los contenidos curriculares posteriores. En esta línea³, Molero Pintado (1994) hacía referencia a la importancia que le daba la administración a la escritura y lectura como “fuente inagotable de la sabiduría y el remedio más importante para la ignorancia⁴.” Un avance en este proceso, siguiendo al mismo autor, fue la Ley Moyano, donde además de uniformar la enseñanza mediante la imposición de unos contenidos comunes que se aplicarían en todas las escuelas, también tomó medidas para introducir conocimientos y reglas que, de este modo y a través de los centros primarios, se expansionarían por todo el Estado. Este es el caso, por ejemplo, de la reforma de la ortografía, prohibiendo los abusos de quienes, al amparo de un espíritu liberal, habían trastocado totalmente las normas de escritura,⁵ y que se agrupaban fundamentalmente en torno a las Academias de Maestros. Estos docentes difundían al máximo en sus escuelas sus propias opiniones ortográficas, contrarias a las de la Real Academia, de manera

³ Proyecto “Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del Magisterio en España. (desde las Academias de Profesores a la creación de los CEPs. 1840-1984)”. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá de Henares.

⁴ Ya en 1832, un hombre representativo en el hacer educativo, José Mariano Vallejo, en el discurso pronunciado al inaugurarse las escuelas de adultos de Madrid, demuestra con sus palabras la hipótesis que acabamos de exponer. Servían estas escuelas -decía- para “propagar el **don precioso de la lectura**, llave maestra que abre todas las puertas del saber y de los manantiales, tanto de la pública como de la particular prosperidad” (“Discurso de D. José Mariano Vallejo pronunciado el 23 de noviembre de 1832 en la inauguración de las escuelas de adultos de Madrid”, Boletín Oficial de la Provincia de Madrid, 66 (30 de noviembre de 1832), p. 264).

⁵ Uno de los innovadores más destacados fue D. Fileto Bidal (sic), que practicó un sistema de ortografía absolutamente fonético, sin tener en cuenta ni el uso, ni el origen de las palabras, de modo que acomodaba el escribir en todo a las normas taquigráficas, excepto las supresiones. Cuando se analiza la descripción hecha del método, aparecida en publicaciones oficiales, se puede concluir que la única razón poderosa de esta reforma era la de servir a un liberalismo a ultranza y que la reforma en aras de la libertad tenía más inconvenientes que ventajas. Dos de ellos hasta estaban reconocidos por los propios partidarios: las dificultades lectoras que surgían ante los impresos corrientes después de practicada la nueva ortografía; y lentitud para aprender idiomas extranjeros con ciertas analogías respecto al español.

que fue un triunfo gubernamental el cortar tan de raíz una novedad que, con facilidad, hubiera podido afianzarse⁶

Estos son algunos de los argumentos que justifican el que el Museo Escuela dedique un contenido específico a los materiales de lectoescritura. Para esto, se adecuó una sala y se comenzó a recopilar todo el material que nos fueron cediendo o donando una vez enajenado del inventario para su restauración, limpieza y exposición en nuestro “Museo Escuela”. Es de justicia resaltar el entusiasmo y la colaboración de algunos Centros y profesores que teniendo materiales, cualquiera que fuere, alusivo a la enseñanza, escuela y época nos los traían personalmente ya preparados para su exposición y participaban en la adecuación de la misma.



Aspecto exterior del aula antigua.



Inicio del Museo Escuela

Se comenzó con un solo pupitre, un armario, diversos materiales educativos y documentos de gran relevancia que nos facilitaron las escuelas unitarias. Actualmente, son muchos los directores y profesores de Centros de diversos municipios e islas, que animados contribuyen con este proyecto, cediendo materiales al Museo Escuela, sintiéndolo “suyo”. Eso hace que nos sintamos orgullosos por la buena acogida y respuesta obtenida, la cual cuantificamos y valoramos por el número visitas que recibe. Por otra parte, muchos profesores y profesoras de diferentes islas nos hacen llegar materiales, así como gente del barrio donde se encuentra ubicado el Centro. La Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa ha valorado positivamente esta iniciativa, al igual que la Inspección, dónde en el interior de la escuela se detienen largo rato para mirar los materiales existentes y mostrar a sus compañeros y compañeras documentos pedagógicos relevantes de nuestra historia escolar.

⁶ En 1844, una Circular de Peñaflores, ante las alteraciones que muchos docentes habían introducido en la enseñanza de la ortografía, y que les había llevado a difundir "muchas voces enteramente desconocidas", sin pretender quitar a "cada escritor el deseo de usar individualmente de la ortografía que quisiera en sus obras", impuso a los docentes primarios la obligación ineludible de acomodarse a la ortografía adoptada por la Real Academia Española, "bajo la pena de suspensión del Magisterio". Circular de 25 de abril de 1844; Gaceta de Madrid, 3523 (7 de mayo de 1844), p. 1. No parece que la anterior disposición surtiese los efectos deseados, así es que Bravo Murillo publicó la R.O. de 22 de octubre de 1848 mandando, sin ningún tipo de paños calientes ni paliativos, que la única obra de texto para la enseñanza de la Gramática y de la ortografía era el prontuario de la Real Academia Española, declarándosele libro de texto obligatorio en todas las escuelas primarias del Reino.



Pantalla explicativa de la exposición



Maestro con sus alumnos (1933-1934)

Entre las dos cristaleras que delimitan el espacio museográfico con respecto al pasillo exterior, que comunica las distintas oficinas y servicios del CEP, se ha instalado un monitor, en el que se reproduce un video con audio de canciones infantiles de esas décadas, imágenes desde 1920 hasta los años 70. Además, se exponen a través del monitor muchas fotos que los profesores nos hacen llegar desde sus Centros en las que podemos contemplar el paso de maestros y maestras que forman parte de la historia de los centros. Todos los que ven estas imágenes se identifican con ellas, los menores por sus padres o abuelos y los mayores por su propia experiencia.

Entre las muchas fotos cedidas para el museo, reproducimos la que acompañan estas líneas. En ella se nos muestra un maestro a principio de la década de los años 30, acompañado de sus alumnos en el patio de una escuela rural. Este reconocido maestro, de nombre Francisco Ruano González, dedicó su vida a la enseñanza en penosas condiciones, supliendo las carencias de recursos materiales con trabajo personal y amor a su profesión. Sírvanos como ejemplo para desde aquí rendir un merecido homenaje a tantos profesionales de la docencia que han aportado su trabajo y dedicación para que hoy pueda existir la enseñanza que tenemos. Estos son los principios que nos han movido para crear este museo, y para que el alumnado comprenda que las ventajas pedagógicas de hoy no han aparecido instantáneamente, hay una historia detrás, la cual no podemos obviar ni debemos olvidar.

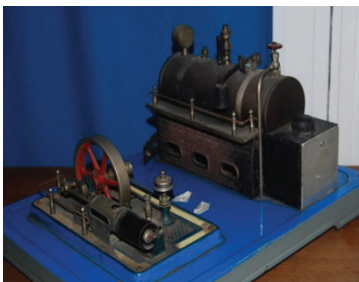
Objetos del museo escuela

El valor testimonial para el alumnado, del material expuesto, se complementa con las narraciones en primera persona de los profesores, padres y abuelos, protagonistas involuntarios del tiempo y uso de lo que aquí se muestra. En esta sociedad tan tecnológica, donde la información que debemos gestionar era impensable hace unas décadas, nos sirve de reflexión para introducir al alumnado en cómo han afectado a lo largo de la historia las tecnologías aplicadas al ámbito educativo.



Radio, proyector super8 Calculadora mecánica, equipo grabación Prensa encuadernado

Dice Antonio Machado en uno de sus poemas “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”, y aquí hay una significativa muestra de la huella dejada por el hombre en su caminar educativo.



Equipo laboratorio

Proyector filminas

Multicopista

Máquina de escribir

En la antesala del aula-clase se exponen lo que en su momento era considerado innovación tecnológica para las escuelas. Entre ellas, podemos observar algunas imágenes de una calculadora, sistemas de grabación y reproducción mediante cinta magnética, proyector de filminas, máquina de escribir, radio, proyector de celuloide, encuadernadora, multicopista, material de laboratorio, entre otras. Dentro de la clase se han distribuido los muebles y espacios de usos y costumbres de la región española donde se localiza.

Hay tres tipos diferentes de pupitres, el más antiguo es de banco corrido y dos modelos distintos más con asiento abatible. Por otro lado se distribuyen tres tipos de armarios, los más usuales en la escuela tradicional, una vieja mesa de profesor y dos sillas. En la pared del profesor se encuentra la pizarra cuadrículada con pequeños puntos a modo de hoja de cuaderno, mapa, reloj, imágenes, escuadra, cartabón y transportador de ángulos, elementos que cuentan en silencio su útil y larga historia.

Un maniquí vestido de época ocupa la posición del maestro mirando en dirección a la pizarra como insinuando la posición del alumno que se encuentre en ella. En su mesa encontramos el libro del maestro, esfera, regla que no solo servía para medir, una campanita para llamar al orden, lápices y demás documentos y materiales que probablemente no estuvieran en el día a día pero que nos da una idea del trabajo que tenía que realizar. Detalles de los pupitres, sobre los cuales tenemos una enciclopedia, cuaderno, libro de trabajo, medio lápiz mordido, tiza y pizarrín (que muchos de los visitantes la llaman la Tablet de tiempos pasados).



Imagen representando a un maestro



Detalles del pupitre de banco corrido

De entre todos los documentos y objetos que componen el museo, que siguen aumentando conforme pasan los años, hemos elegido algunos para añadir a este artículo no por ser más importantes que otros, pero quizás más representativos, y por la imposibilidad de mostrarlos todos



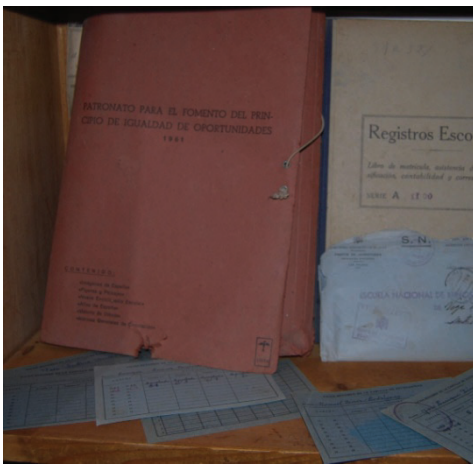
1



2



3



4

EXTRACTO DEL REGISTRO PERSONAL DEL ALUMNO (1874) N.º

Apellidos		Nombre		Calle	
Partido de nacimiento		Lugar		Profesión y personalidad	
Domicilio actual		Estado		Religión	
Nombre del padre		E. del		Nacionalidad	
Nombre de la madre		E. del		Idioma	
Número de hermanos		Lugar que ocupa entre ellos		Aptitud profesional	
				Indicaciones de los datos personales más destacados	

DATOS FÍSICOS:

Fecha		Pelo		Estatura	
Apertura ocular		Apertura oídos		Aptitud corporativa y movilidad	
Deficiencias orgánicas		Deficiencias mentales		Historial ACUJUNCO	
Maturación		Otras observaciones		Criterio médico	
				Años cursados	
				Observaciones sobre vida	

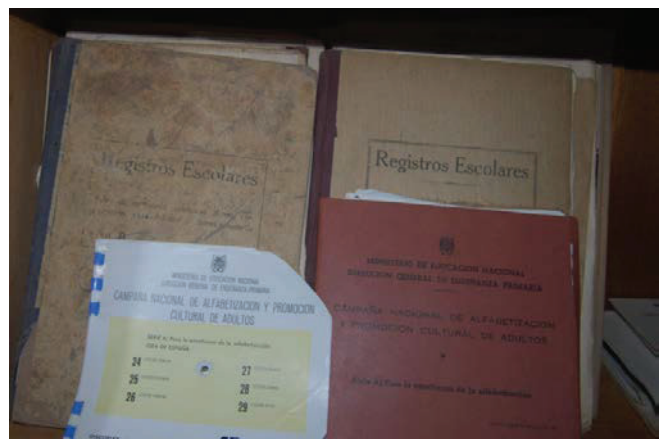
Curso		1.º trimestre		2.º trimestre		3.º trimestre		4.º trimestre		Observaciones	
		Nota		Nota		Nota		Nota			
Área de expresión		Área de lenguaje		Área matemática		Área de expresión gráfica		Área de expresión plástica		Área de expresión musical	
Área de formación religiosa											

Calificación global del curso: 1.º y 2.º de Mayo. Calificación de recuperación: El Profesor.

5



6



7

Relación de imágenes:

- 1) Figuras típicas en relieve que se colocaban en las fachadas de los Grupos Escolares, adorna la entrada del Aula Antigua.
- 2) Cartilla de Escolaridad y certificado de ciclo.
- 3) Libro de Mercaderías (control del comedor). Frasco típico de Yodo
- 4) El famoso ERPA (Extracto del Registro Personal del Alumno)
- 5) Carpeta del Patronato para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades y Registro Escolar junto con algunas fichas.
- 6) Trasparencias y libros escolares varios.
- 7) Libro de Registros Escolares y carpeta de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos.

Sensaciones

Cuando se abre la puerta del Museo escuela se entremezclan olores a goma de borrar, tiza, madera y a papel de los viejos libros que a los de cierta edad les evoca alegrías y penas vividas en otros tiempos. Todo ello se respira en esa aula, a su vez, esta sensación recuerda el respeto, y en



Escuela rural finales de los años 50

ocasiones el temor por el maestro: señor serio y distante de traje descolorido con brillos por el diario uso; o bien, la maestra con cierta mueca en la cara que nunca se sabía si era sonrisa o cansancio, que te pedía que hicieras un dibujo en la pizarra para que los demás niños lo copiaran, convirtiéndote en el protagonista involuntario de ese momento.

En la memoria colectiva nos llegan aquellos babis y el sonido de los pupitres al ponerse en pie toda la clase guardando silencio sepulcral, con la mirada fija en el maestro y esperando la ronca e imperativa voz que nos dijera, “siéntense”, “menganita, a la pizarra”. La vida de la escuela continuaba presente en las casas, se hablaba de ella en la mesa, en la sala y en los juegos callejeros.

Las clases, de distribución sobria, con mobiliario útil y recio, permiten al observador apreciar el ambiente en el que se desarrollaba la educación en la escuela. En este ambiente en el que el visitante se ve envuelto, se le explica las características de los materiales en el contexto histórico de la época, siempre influenciada por el entorno socio-económico y político. En aquellos tiempos, para la educación básica existían un par de enciclopedias donde se recopilaban los conocimientos

necesarios hasta llegar al “ingreso”. Este conocimiento enciclopédico se complementaba con lecturas, caligrafía y ortografía, variando la metodología pero no los objetivos.

En las visitas de los escolares se intenta destacar en el alumno el valor de la Pedagogía y su importancia en la sociedad. Se intenta educar la mirada al pasado con respeto, intentando establecer conexiones históricas con la escuela de sus padres, abuelos o bisabuelos. En esas mismas aulas se forjaron generaciones enteras de científicos, pensadores, escritores, poetas deportistas, profesores, inventores, y gran diversidad de profesionales, todos con un papel trascendental en la sociedad en la que vivimos (Álvarez, 2008).

Hay que recordar que si actualmente existen terminales, capaces de realizar múltiples y sorprendentes funciones, todos ellos están basados en una simple máquina capaz de hacer cualquier cálculo matemática computable, como fue la máquina de Turing⁷ en 1931. Intentamos hacerles pensar que en nuestros días, los saberes tecnológicos tienen fecha de caducidad y que lo que es puntero hoy, en unos meses o un año ya no lo es. Que reflexionen sobre ¿qué pensará el alumnado del año 2050, si se montara un aula tipo del año 2012, cuando vean estas pizarras digitales tan limitadas, los ordenadores de un Gigahercio tan lentos y con memorias de almacenamiento de Terabyte (1.000 gigabytes) tan escasos? Es fundamental que las nuevas generaciones conozcan el pasado de la escuela, la función que ésta tiene y su relevancia en el contexto social en el que se desenvuelve. Es el punto de partida para entender quiénes somos y que podemos cambiar para mejorar como sociedad. En resumen, entendemos que a través de los museos pedagógicos no sólo se observa y se conoce el pasado, sino que es un espacio adecuado para educar en valores y en desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que faciliten a la sociedad ejes fundamentales, para reconocer en la escuela la base para la mejora de la sociedad en la que vivimos.

Experiencias pedagógicas y actividades

Este Museo Escuela se ha convertido en un punto de encuentro con la historia de la educación para todos aquellos agentes educativos que acuden al CEP. Son muchas las actividades que se programan, orientadas principalmente como fuente para la realización de trabajos de cursos que ilustran algún artículo en revistas educativas de Centros, para la prensa escolar a modo de investigación sobre la historia escolar como la revistas “Nuestra Perspectiva” del Centro de Educación de Adultos Las Palmas Ciudad Alta, o “Tiempo de Monzón” Periódico Escolar del IES Francisco Monzón, entre otras muchas. Ha sido muy valorado por los grupos visitantes de diferentes países que participan con nuestros Centros en Proyectos Europeos Comenius Regio, Multilaterales y en proyectos nacionales ARCE.

⁷ Alan Mathison Turing (1912 - 1954) Londres (Gran Bretaña). En abril de 1936, publicó el artículo *"On computable numbers, with an application to the Entscheidungsproblem"* en el que introduce el concepto de algoritmo y de máquina de Turing.

Las experiencias son numerosas, como hemos indicado, pero a menudo hemos constatado que las visitas al Museo Escuela se realizan como actividad extraescolar, y no mantiene conexión con la tarea y el trabajo del aula, coincidiendo con lo que indicaba hace unos años Álvarez (2008). De esta manera, parte de los objetivos que deben responder a un museo de este tipo se diluye, quedando sus efectos en ideas muy generales y sustentadas principalmente en la belleza y antigüedad del objeto. Es cierto que cuando hay actividades extraescolares de los centros, en los que participa de manera activa la familia, son los propios abuelos y padres quienes hacen de orientadores y educadores, contando en primera persona sus experiencias, y construyéndose de esta manera las bases para un futuro proyecto denominado Historia de la educación a través de la familia. Pero entendemos que el Museo Escuela debe cumplir una función pedagógica más amplia.

Por otra parte, en las visitas, es el propio profesorado, más cualificado por su formación académica y experiencia docente, el que les introduce en la Historia de la Educación en Canarias, utilizando fuentes primarias (objetos, documentos, fotografías de distintas épocas, etc.), que pueden tocar siempre bajo la tutela del profesor, cobrando los objetos nuevamente vida en ese tiempo. Se han realizado numerosos reportajes fotográficos para revistas de centros educativos, trabajos personales o en grupos, pasando de ser solo para alumnado no universitario a alumnos y alumnas de Grado y Máster de la Facultad del Profesorado que han pasado y realizado trabajos sobre la educación o su historia.

Bibliografía

ÁLVAREZ, P. (2008): Espacios educativos y museos de pedagogía, enseñanza y educación. En *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 2008/2009, pp.191-206.

GARCÍA, F. (2010): Reseña de los muesos de la educación. Disponible en: www.museodelnino.es. Consultado (4-10-2013).

MOLERO PINTADO, A y otros (1994): *Ciento cincuenta años de Perfeccionamiento del Magisterio en España. (Desde las academias de Profesores a la creación de los CEPs. 1840-1984)*. Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Alcalá de Henares: Madrid.

MEDINA, J. (1998): *Isleta/Puerto de la Luz. Educadores*. Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria: Las Palmas de Gran Canaria.

El Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna¹

Recordar el pasado para valorar el presente

Education Museum of the University of La Laguna

Remembering the past to value the present

Ana Vega Navarro
Luis Feliciano García
J. Diego Santos Vega
Victoria Cruz Núñez

Universidad de La Laguna

Resumen

La creación del Museo de la Educación de La Universidad de La Laguna (MEDULL) es la respuesta a la inquietud por recuperar, conservar y dar a conocer el patrimonio histórico educativo de Canarias. El MEDULL cuenta desde sus inicios con el apoyo del Vicerrectorado de Relaciones Universidad y Sociedad, que lo incorpora dentro de su organigrama como Aula Cultural, así como de la Dirección General de Patrimonio Histórico del Gobierno de Canarias.

Su exposición permanente está ubicada en la Facultad de Educación. La exposición se organiza en torno a dos aulas (una de los años 40-50 y otra de los años 70) y permite a los visitantes conocer no sólo los materiales de enseñanza utilizados en esas décadas, sino también diferentes aspectos de la vida del alumnado y de los docentes. Las actividades del Museo forman parte de la formación del alumnado de la Facultad de Educación, y son el objeto de proyectos de trabajo del alumnado de Educación Primaria y Secundaria que nos visita.

Palabras Clave: Museo Pedagógico, Historia de la Educación, Recurso Educativo,

Abstract

The foundation of the Education Museum of La Laguna University (MEDULL) is a response to the desire to recover, preserve and show the general public the educational heritage of the Canary Islands. The MEDULL has been supported from its beginnings by the Vice-Rector's Office for University-Society relations, which has included the museum in its organizational chart as Cultural Classroom. The MEDULL is also supported by the General Directorate of Historical Heritage of the Canary Government.

The permanent exhibition of the museum is in the Faculty of Education. The exhibition is organized around two classrooms (one from the 1940s and 1950s and the other from

¹ A la memoria de José Santos Puerto, educador, investigador, compañero de la Comisión del MEDULL y amigo, que siempre animó y dinamizó el desarrollo de este hermoso proyecto.

the 1970s) and allows visitors not only to know the teaching materials used in those times, but also different aspects of the life of students and teachers. The activities of the museum are part of the training of the Faculty of Education students, and are the subject of work projects of the primary and secondary school students who visit us.

Key words: Pedagogical Museum, History of Education, Educational Resource.

Antecedentes

La progresiva desaparición del patrimonio etnográfico, arquitectónico, paisajístico, arqueológico o documental es una circunstancia que favorece el desconocimiento de nuestro pasado. La preocupación que genera este problema ha dado lugar a que las administraciones públicas canarias y algunos colectivos culturales y profesionales se hayan implicado en el desarrollo de múltiples proyectos. El denominador común de estos proyectos ha sido el empeño por salvaguardar todo aquello que permita tomar conciencia de nuestra historia. La preservación y exposición de nuestra riqueza patrimonial ha sido apoyada por el Gobierno de Canarias, los Cabildos y las instituciones municipales, a través de diversas iniciativas. Tales actuaciones han hecho realidad la recuperación de conjuntos históricos, la creación y/o modernización de diversos museos, y la recuperación diversos elementos patrimoniales, con el objetivo de acercarnos al modo de vida de las generaciones precedentes.

El devenir histórico de la escuela en Canarias no ha sido sólo objeto de atención para los investigadores del campo de la educación, sino también para el público en general, que se acerca con curiosidad a cuanto concierne al pasado de la enseñanza en nuestro archipiélago. El hecho de que una parte importante de nuestra vida se haya desarrollado en las aulas, hace que la educación tenga una huella imborrable en la memoria. Las experiencias acumuladas en el día a día de la escuela y los recuerdos que se derivan de ellas concitan el interés por todo aquello que se relaciona con el acontecer educativo.

El conocimiento sobre la evolución de la educación en Canarias lo largo del tiempo y su relación con los hechos históricos de cada época requiere una detallada recopilación de materiales y documentos que faciliten una visión comprensiva de la misma. Fruto del interés por recuperar y conservar el patrimonio histórico-educativo han surgido durante las últimas décadas en nuestra Comunidad Autónoma una serie de iniciativas destinadas proteger y difundir dicho legado cultural:

- El *Museo del Instituto de Enseñanza Secundaria Canarias-Cabrera Pinto de San Cristóbal de La Laguna*. La colección de aparatos científicos expuesta en este Museo tiene su origen en los antiguos gabinetes de Física, Laboratorio de Química y de la Sala de Máquinas que se instalaron en el Instituto desde los primeros años del XIX. Los materiales han sido catalogados y restaurados por el propio profesorado del instituto. La sala Blas Cabrera presenta una de las colecciones más importantes de instrumentos antiguos empleados en la enseñanza de la ciencia.

- *El Museo de la Historia de la Educación “Germán González González” de S/C de La Palma.* Las actividades de este Museo, uno de los pioneros en historia de la Educación de España comenzaron en 1985, gracias a la iniciativa del maestro inspector de Educación Primaria D. Germán González González y de sus compañeros de la Asociación Pedagógica Rayas. En 1993 se inauguró su exposición permanente en el centro de Profesores de S/C de la Palma, donde se mostraba la evolución de la escuela a lo largo del siglo pasado en la isla de la Palma. En la actualidad el Museo, permanece cerrado a la espera de que se habilite el espacio destinado a su ubicación definitiva.

- *El Espacio Cultural “La vieja Escuela” de la Zarza* surge de la preocupación de los vecinos de esta zona del municipio de Arico por preservar su patrimonio educativo. La construcción del nuevo centro escolar planteó la necesidad de contar con un espacio para salvaguardar el mobiliario y los materiales de enseñanza empleados a lo largo de los últimos 60 años. Es un centro a través del que se pretende divulgar el desarrollo de la actividad educativa en dicho barrio desde la fundación de la primera escuela hasta la actualidad.

- *La Biblioteca Museo del CEIP “Alfonso X El Sabio” de Güímar* se inauguró en 1998, a iniciativa de un grupo de maestras del centro. El CEIP disponía de una colección de libros de texto procedentes de las antiguas escuelas unitarias del municipio, que se organizó como Biblioteca Museo, ambientada con mobiliario y materiales de enseñanza de los primeros cincuenta años del Siglo XX.

Junto a estos proyectos, en algunas localidades como Chirche (Guía de Isora), San Nicolás de Tolentino o Tacoronte se han desarrollado a lo largo de los últimos años iniciativas que recrean aulas de Educación Primaria de la primera mitad del Siglo XX.

EI MEDULL

Los espacios museísticos anteriormente señalados han contribuido a preservar y difundir una parte de nuestro patrimonio histórico-educativo. No obstante son muchos los materiales y documentos que se han perdido ante la desidia de quienes tenían que velar por ellos. En otros casos, la inevitable desaparición de quienes dedicaron su vida a la enseñanza nos va privando de su testimonio acerca el acontecer educativo a lo largo del siglo pasado. Para evitar que esto siga sucediendo y recuperar todo aquello que permita tomar conciencia de la evolución de la educación en Canarias, en 1998 toma cuerpo la idea de crear del Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna, a instancias de la profesora de la Facultad de Educación Ana María Vega Navarro.

Esta iniciativa se planteó en el seno del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Posteriormente comenzó a materializarse al formarse un grupo de trabajo integrado por profesores de las Áreas de Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Teoría e Historia de la Educación y de Didáctica de las Ciencias. Dicho grupo de trabajo puso las bases para el proyecto de

constituir el Museo de la Educación como un centro de conservación, difusión e investigación. Dicho proyecto fue aprobado por la Junta de la Facultad de Educación el 22 de enero de 1999. Posteriormente recibió el apoyo del Vicerrectorado de Extensión Universitaria (actualmente Vicerrectorado de Relaciones Universidad y Sociedad) y de la Comisión Delegada de Actividades Culturales de la Junta de Gobierno el 21 de febrero de 2001. En el año 2003 el Museo obtuvo el apoyo de la Dirección General de Patrimonio Histórico del Gobierno de Canarias con motivo de la organización de su primera exposición temporal itinerante “*Recuerdos de mi Escuela*”.

El MEDULL es un espacio abierto a investigadores, estudiantes y público en general. Se trata de un recurso museístico que ofrece a los visitantes la oportunidad de conocer y/o recordar cómo era la educación en nuestra Comunidad en el siglo pasado. El Museo se ha propuesto en estos años “recuperar y conservar todos los materiales y documentos que ofrezcan información sobre nuestro pasado educativo y ofrecer una visión global de los que ha sido la evolución del hecho educativo en Canarias” (Vega, Santos y Feliciano, 2008). Junto a estos objetivos se plantea además:

- Salvaguardar la memoria histórica de todos aquellos que han intervenido y que intervienen en el desarrollo de la educación en Canarias.
- Proporcionar un espacio con los medios necesarios para que los investigadores y estudiantes puedan desarrollar trabajos sobre los distintos ámbitos de la educación en Canarias.
- Promover un foro de trabajo interdisciplinar entre todas las Áreas de Conocimiento interesadas en el estudio de la educación en Canarias.
- Impulsar la organización de eventos (reuniones científicas, congresos, homenajes) en relación a los diversos aspectos de la educación en Canarias.
- Promover contactos con otras instituciones afines al objeto de establecer intercambios de información sobre el tema.
- Organizar exposiciones itinerantes con el fin de acercar al público a su pasado educativo.
- Promover la celebración de homenajes y la organización de mesas divulgativas/exposiciones temáticas relativas a determinadas generaciones de profesores/as, colectivos pedagógicos, etc, en los que se facilite el reencuentro de quienes participaron en esas experiencias educativas (Vega, Santos y Feliciano, 2011).

El Museo cuenta en la actualidad con varias secciones:

a) *Biblioteca*. Esta sección recopila y cataloga los textos empleados en los distintos niveles de la enseñanza no universitaria en Canarias. Cuenta en la actualidad con 3.000 volúmenes donados por centros escolares y particulares. La biblioteca pone a disposición de los investigadores y de los estudiantes de la Facultad textos de Educación Primaria (1910-1970), Educación General Básica, Bachillerato Elemental y Superior, PREU, BUP, COU, textos para el profesorado, atlas, diccionarios, enciclopedias,

cartillas de lectura y escritura, textos sobre la historia de la educación en Canarias y colecciones de literatura infantil y juvenil.

b) *Archivo fotográfico*. A través de este archivo se recuperan fotografías sobre distintas facetas de educación en Canarias. Los documentos originales son escaneados y clasificados por años e islas en función de las siguientes temáticas: actividades y celebraciones de los colegios; retratos de maestros/as y alumnos/as; actos oficiales; Escuela de Magisterio. En la actualidad el archivo cuenta con 400 fotografías proporcionadas por centros docentes y particulares de las siete islas.

c) *Archivo de juegos, coleccionables y comics*. En este archivo se incluyen los juguetes más representativos de cada época, recuperando o reconstruyendo aquéllos que los niños y las niñas empleaban en sus juegos: boliches, peonzas, carros, tiraderas, aros, pelotas de hilo, muñecas de trapo, recortables, etc. También se catalogan en el mismo los álbumes de cromos que los alumnos y alumnas coleccionaban así como los comics que leían, con el fin de ofrecer una mirada retrospectiva sobre las actividades que desarrollaban en sus ratos de ocio.

d) *Fonoteca*. En esta sección se catalogan diversos soporte en audio a través de los que recuperamos las canciones infantiles y de otra índole que escuchaban los alumnos y alumnas de distintas épocas. La fonoteca pretende crear un archivo sonoro con los testimonios de cuantos han intervenido en el contexto educativo de Canarias a fin de:

- Conocer en primera persona la experiencia vital de los agentes educativos
- Indagar en hechos de los que no se guarda memoria escrita
- Guardar la memoria histórica de quienes participaron en el ámbito escolar para las generaciones venideras
- Ofrecer a los investigadores una fuente de información que permita analizar los acontecimientos educativos en la voz de sus protagonistas.

e) *Videoteca*. En ella se catalogan series de televisión, películas infantiles, así como documentales de temática educativa e histórica en formato DVD o VHS.

f) *Archivo de Bordados*. El bordado fue una asignatura que las niñas tuvieron que cursar en las escuelas. Asimismo, en los antiguos planes de Magisterio las futuras maestras cursaban una materia que les exigía demostrar sus habilidades con la aguja y el hilo. Este archivo ofrece un amplio catálogo de labores realizadas por las alumnas de Educación Primaria y Secundaria, y por las aspirantes a maestras.



**Aula de la II República.
Los Llanos de Aridane.1933**



Muestra de Bordados

g) *Documentación Educativa*. En esta sección se compilan digitalmente y catalogan documentos como: actas de inspección, circulares informativas, solicitudes de los centros a la administración, registros escolares, programaciones, etc., a través de los que se refleja el día a día de la vida en las escuelas. También reúne documentos personales de maestros, colectivos de renovación pedagógica y de sindicatos de la enseñanza, así como las producciones escolares del alumnado.



Muestra de proyectores



Huchas del Domund y diplomas

h) *Colección de materiales y medios de enseñanza*. Esta colección pretende ser una muestra de la evolución de los materiales y medios escolares utilizados en las escuelas a lo largo del siglo pasado (plumas, tinteros, balanzas, mapas, globos terráqueos, magnetófonos, multicopistas, proyectores, tocadiscos, maquetas, ordenadores...), así como de los materiales de oficina empleados en las tareas administrativas de los centros. La colección cuenta también con más de un ejemplar de distintos modelos de bancos y de otro tipo de mobiliario escolar que ha sido sometido a un laborioso proceso de restauración.

Quienes quieran conocer el Museo pueden visitarlo de manera virtual a través de nuestra web <http://medull.webs.ull.es/>. También pueden acceder a través de facebook: <https://www.facebook.com/pages/Museo-de-la-Educaci%C3%B3n-Ull/167776893264638>

La exposición permanente

El MEDULL se halla ubicado en la primera planta del Edificio Central de la Universidad de La Laguna. Este edificio está situado en San Cristóbal de La Laguna, declarada ciudad Patrimonio de la Humanidad en 1999. Una pequeña parte de los materiales reunidos a lo largo de estos años se muestra en la exposición permanente del Museo, que abre de lunes a viernes en horario de mañana (10.00-13.00 horas) y tarde (16.00-19.00). Para atender a los visitantes, se cuenta con un grupo de alumnos/as colaboradores, seleccionados en convocatoria pública, que provienen en su mayoría de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria y de Pedagogía. Estos alumnos/as participan también en la organización de eventos y en el desarrollo de actividades con los grupos de escolares, para lo que se reúnen semanalmente con la Directora de la Comisión del MEDULL.

En la exposición se recrea un aula de primaria de los años 1940-60 y otra de la década de los 70. Las aulas presentan el mobiliario y los materiales que caracterizan el momento político y las condiciones materiales en las que se desenvolvía la enseñanza.



El Aula de los años 50-60



El aula de los años 70

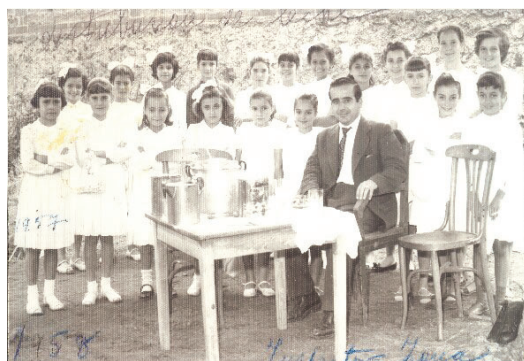
Además de las aulas, hay otros espacios más pequeños dedicados a los medios audiovisuales, los juguetes y comics, el bordado, o la enseñanza de la ciencia. Junto a estos espacios se ha habilitado una zona para la catalogación de las donaciones y para ubicar los libros de textos más antiguos.



El rincón de los juguetes



El rincón de las ciencias



Los desayunos escolares. S/C de la Palma. 1958

La exposición se complementa con paneles que ofrece información sobre diversos aspectos de la vida de los docentes y del alumnado: el maestro en la II República; el maestro en la Guerra Civil; el maestro en los años 40 y 50; las escuelas unitarias y graduadas; política, religión y enseñanza; el desarrollo de la jornada lectiva y la disciplina; los materiales de enseñanza; el recreos; la leche en polvo y las vacunas

A lo largo de los últimos años el Museo ha recibido las visitas de grupos de escolares de Educación Primaria y Secundaria, así como del alumnado de la Facultad de Educación. Una de las premisas de estas visitas es que el alumnado vaya más allá de la mera observación de los objetos expuestos. Concretamente las visitas se caracterizan por:

- Estar encuadradas dentro del desarrollo de un proyecto de investigación. Los distintos espacios de la exposición son un pretexto para generar curiosidad, demandar la intervención del alumnado, hablar de la historia de sus familias, de la economía, los avances tecnológicos, la igualdad de género, etc. Ello facilita al alumnado analizar cómo ha evolucionado el contexto en el que viven.
- Favorecer la participación. Se pretende que el/la alumno/a sea protagonista de la visita, aportando ideas y planteando cuestiones que abran nuevas vías para interpretar la exposición.
- Ofrecer una perspectiva diferente de los objetos expuestos. A través del uso vivenciado del Museo pretendemos ofrecer otra forma de ver los materiales de la exposición. Son más los interrogantes ante ellos que se abren que los que se cierran.



Visitas del alumnado de Educación Secundaria y Educación Primaria

Las visitas al Museo se complementan con un recorrido por la zona histórica del Edificio Central, donde el alumnado puede disfrutar de las anécdotas contenidas en los espacios del Paraninfo, el Aula Magna, la Sala de Profesores, o las viejas aulas escalonadas con sus remozados bancos de madera. El Museo ha diseñado cuadernos de trabajo sobre la exposición permanente adaptados los distintos cursos. Cuando el

alumnado regresa a su centro podrá realizar actividades en las que se usa la exposición para trabajar diferentes materias.

En la actualidad los espacios del Museo se han quedado pequeños para poder albergar todos los objetos adquiridos a través de donaciones o de compras, y para poder atender a un volumen cada vez mayor de visitantes. La lenta pero continua adquisición de nuevos materiales demanda tanto nuevos locales para su clasificación y almacenaje, de modo que se pueda disponer de más metros cuadrados para la exposición. Si bien no corren buenos tiempos para hacer peticiones de este tipo a una Universidad inmersa en diferentes “frentes”, la consecución de nuevas instalaciones para el Museo es un reto de futuro que no dejamos de plantear.

Actividades y proyectos

A lo largo de los últimos años el Museo ha organizado amplio número de exposiciones, homenajes a figuras relevantes de la educación en Canarias y celebraciones de efemérides educativas, en colaboración con diversas instituciones, centros educativos y asociaciones culturales o pedagógicas, como por ejemplo:

- Una Mirada al Legado Educativo de la II República
- Luis Diego Cuscoy y la Cultura en Arona
- D^a Clara Marrero, primera Directora de la Escuela Normal Superior de Maestras
- Ayer y hoy de las escuelas rurales de Anaga
- Los Colegios Salamanca, Isabel la Católica y San Fernando: 80 años al servicio de la Educación Pública
- Entre Molinos: Memoria y Tradición
- Memoria Docente: Maestros en la Memoria
- Luces sobre un tiempo en gris: la represión franquista en España
- Mujer y Educación en Canarias en la primera mitad del Siglo XX



Exposición “Mujer y Educación en Canarias en la primera mitad del S.XX”



Exposición “Recuerdos de mi Escuela”

Asimismo los miembros de la Comisión del MEDULL han coordinado Talleres (El Valor del Cambio: evolución y cambios en la escuela), mesas redondas (Los retos de la

escuela en el Siglo XXI), conferencias (Adela Turín: tras imágenes para una nueva familia; El Valor de la Memoria: Historia del Colectivo Freinet en Canarias; La Escuela Rural en Canarias), o cine-forum, durante la semana de la Facultad de Educación, y participado en diferentes Congresos, Simposium y Jornadas. Siguiendo esta línea de actividades, desde el Museo se plantean nuevos proyectos que constituirán la base de futuras exposiciones itinerantes.

Entre proyectos que actualmente se están desarrollando cabe destacar el de *Conservación del Patrimonio arquitectónico Escolar de Canarias*. La catalogación de las “escuelas con historia” en cada uno de los municipios de Canarias es un proyecto que está por realizar. La ausencia de estudios pormenorizados sobre las “escuelas con historia” de nuestra comunidad autónoma ha llevado a los miembros de la comisión del MEDULL a plantear el desarrollo de un proyecto que permita abordar esta temática. Los objetivos de este proyecto son:

- Crear un catálogo de las dependencias utilizadas como centros docentes durante el siglo pasado en cada uno de los municipios de nuestra Comunidad.
- Elaborar un archivo fotográfico de dicha dependencias tanto de la que aún se conservan como de las que se encuentran en estado de abandono o destruidas.
- Obtener información sobre la evolución histórica de cada una de esas escuelas a través de instituciones competentes y los vecinos de las zonas donde se ubican.
- Dar a conocer el proyecto en los Municipios de nuestra Comunidad con el fin concienciar sobre la necesidad de conservar y rescatar el legado educativo de generaciones pasadas ((Feliciano, Vega, Santos y Cruz, 2010).

Junto a este proyecto están en marcha otras iniciativas como la de recuperación de la memoria histórica de la educación rural. La falta de interés por conservar el patrimonio educativo en las zonas rurales ha sido una constante a lo largo de los años. La ausencia de una recogida sistemática de relatos orales, han limitado la posibilidad de conocer el perfil pedagógico y social de quienes ejercieron la docencia en los pueblos y pagos de las islas. Esta circunstancia, ha llevado a los miembros de la Comisión del Museo de la Educación de la ULL a plantear el desarrollo de un proyecto de cuyo objetivo es analizar la labor profesional y comunitaria de los maestros y maestras en las escuelas rurales durante el siglo pasado. Con este fin se está realizando un amplio número de entrevistas en colaboración con el alumnado de los grados de Pedagogía y de Maestro de Educación Primaria (Feliciano, Vega, Santos y Cruz, 2012).

En definitiva, después de catorce años, seguimos con la ilusión de dar a conocer el patrimonio histórico educativo de Canarias, de planear nuevos proyectos para ir recuperando lo que queda de nuestra herencia educativa, de implicar a un número cada vez mayor de personas en esta iniciativa, haciéndoles recobrar el protagonismo en la misma. Nos queda por delante un largo camino por recorrer en esta aventura de conocer el pasado para valorar el presente.



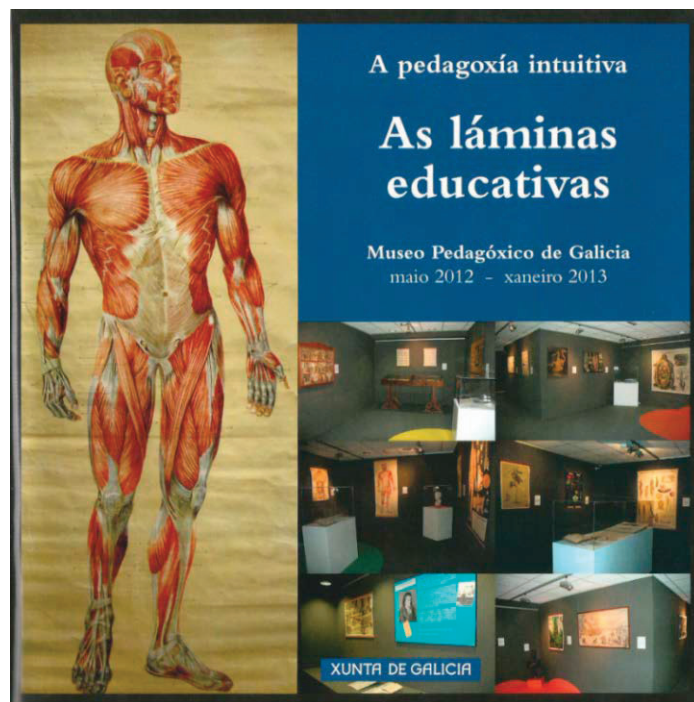
Escudo Escuela Mixta 1932

Bibliografía

- FELICIANO, L., VEGA, A., SANTOS, J. y CRUZ, V. (2010). *La conservación del patrimonio arquitectónico escolar de Canarias. Una propuesta de trabajo del MEDULL*. En actas del XIII Simposium sobre Centros Históricos y Patrimonio Cultural de Canarias (pp.129-141). Santa Cruz de Tenerife. Fundación Centro Internacional para la Conservación del Patrimonio.
- FELICIANO, L., VEGA, A., SANTOS, J. y CRUZ, V. (2012). *La recuperación del patrimonio educativo en el medio rural de Tenerife. Un proyecto del Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna*. En actas del XV Simposium sobre Centros Históricos y Patrimonio Cultural de Canarias (pp.79-87). Santa Cruz de Tenerife. Fundación Centro Internacional para la Conservación del Patrimonio.
- VEGA, A., SANTOS, J. y FELICIANO, L. (2008). El Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna en el contexto actual de la museística española. *Qurrículum*, nº 12, 9-21.
- VEGA, A., SANTOS, J. Y FELICIANO, L. (2011). Los Museos Pedagógicos en España. El caso del Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna. *Aula de Innovación Educativa*, 207, pp.52-56.

A pedagogía intuitiva. As láminas educativas

Castro Fustes, Emilio y Cepeda Fandiño, Antonio (textos); Seco González, Beatriz (fotografías), *A pedagogía intuitiva. As láminas educativas*. Santiago de Compostela, MUPEGA / Xunta de Galicia / Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2013, 42 pp.



En una época como la nuestra, en la que la imagen lo invade todo, se nos hace difícil concebir que en otras pasadas poder mirar imágenes representadas constituía la excepción.

En especial en el mundo rural, el día a día transcurría sin que nada que no fuera la visión del medio natural que rodeaba la vida de las personas tuviera protagonismo para las miradas de quienes en esos lugares vivían.

Tuvo que ser la escuela la que, con las ilustraciones de los manuales escolares y las láminas que colgaban de las paredes del aula, abriera los ojos de tantos niños y niñas a la contemplación de cosas que no podían verse en el entorno de su vida cotidiana.

El interior del cuerpo humano con los diferentes órganos, mamíferos que en España no existían o personajes de la Historia Sagrada impresionaban retinas de quienes en su hogar familiar no tenían entonces ni televisores, ni revistas, ni nada de lo que para nosotros se ha convertido en tan cotidiano.

Una espléndida muestra de láminas de otro tiempo realizadas para ser utilizadas con fines didácticos es la del catálogo de la exposición montada por el MUPEGA de Galicia titulada *A pedagogía intuitiva. As láminas educativas*. Emilio Castro, Antonio Cepeda y Beatriz Seco son quienes la han realizado. En el mismo se puede ver que han utilizado para la misma básicamente los propios fondos del MUPEGA depositados en el edificio de Santiago de Compostela y los de los institutos históricos de Galicia agrupados en la denominada Rede Mupega.

Treinta y cuatro láminas, sometidas a un proceso mecánico de limpieza y a un tratamiento básico de restauración, acompañadas de un riguroso estudio documental que se reflejó en las correspondientes cartelas informativas, formaron la exposición *A pedagogía intuitiva. As láminas educativas*, que estuvo situada en la zona de exposiciones temporales del MUPEGA.

A las láminas las acompañó diverso instrumental científico procedente en su mayor parte de los antiguos gabinetes de Historia Natural y de los laboratorios de Física y de Química de los citados centros de la Rede MUPEGA y una muestra de libros de “Lecciones de cosas”.

La exposición se inauguró en el MUPEGA en el mes de mayo de 2012 y permaneció abierta en Santiago hasta finales de ese mismo año. Desde los inicios de 2013, *A pedagogía intuitiva. As láminas educativas* se está pudiendo ver en diferentes centros de Galicia.

Antes de realizar el catálogo el recorrido por las treinta y cuatro láminas de la exposición, reproduciendo todas ellas, en las páginas 10 y 11 del mismo nos introducen brevemente, en primer lugar, a la importancia de estos materiales didácticos en la enseñanza primaria de la España de otro tiempo (láminas 1 a 7 del catálogo).

Consideran en este apartado al obispo checo Jan Amos Komenský (más conocido por su nombre latino Comenius) el precedente de la utilización didáctica de las imágenes en la primera enseñanza con su *Orbis Sensualium Pictus* de 1658, primer manual ilustrado para niños.

Ya en los siglos XIX y XX, con la llamada pedagogía intuitiva, en especial por influencia de Pestalozzi, se resalta sobremanera la formación de los conocimientos por parte de niños y niñas a partir de la intuición sensible.

En época de florecimiento de la Escuela Nueva, los manuales de “Lecciones de cosas” recurren a la imagen como elemento esencial de acercamiento del niño a la realidad circundante o a aquella otra imposible de contemplar por estar situada en lugares lejanos. Así, se señala en la página 10 que “en España, pedagogos como Avendaño (1855), Carderera (1874), Aguilar y Claramunt (1885), Blanco (1901) e Pedro de Alcántara (1891) recomendarán o empregan de coleccións dos museos escolares e a utilización de láminas, nun principio procedentes do estranxeiro mentres non se vaia consolidando a produción interna.”

La referencia a unas palabras de Manuel Bartolomé Cossío de 1915 (“En algunas escuelas existen ciertos aparatos pero de poco y escaso uso... más frecuentes son los cuadros de zoología sin condiciones para la enseñanza, la cual se hace mediante lecturas y poca explicación”) lleva a afirmar que, por el contrario, sí eran más utilizados los carteles situados en las paredes del aula con abecedarios, las tablas con las cuatro reglas o los de pesas y medidas del Sistema Métrico Decimal, en épocas de penurias económicas que no permitían que por supuesto los alumnos ni

incluso los maestros, para dejárselos a aquellos, dispusieran de manuales escolares para uso habitual.

“Entre as casas comerciais españolas máis sobranceiras na produción de láminas murais ou taboleiros pedagóxicos para os primeiros niveis de ensino, destacan Sucesores de Hernando, Bastinos, Dalmau Carles-Plá, Cultura, Espasa-Calpe, Sogeresa, etc. Mención á parte merece a editorial burgalesa Saturnino Calleja, cunha ampla e orixinal colección de láminas de Historia de España, de Xeografía, Historia Sagrada, Moral, etc., que o converte nun claro axente de modernización educativa no ecuador do século XX.”

Se ilustra la introducción en el catálogo a las láminas específicas de la primera enseñanza de la exposición con cuatro magníficas fotografías antiguas de aulas en cuyas paredes cuelgan varias de disciplinas diversas (pp. 10-11).

Las láminas de este primer apartado son:

01: *Cuadro de pesas y medidas del Sistema Métrico Decimal* (se reproduce, al lado de la lámina, una curiosa fotografía extraída de un artículo de 2006 de la profesora Del Pozo Andrés en la que aparece de fondo, detrás de dos alumnos y su maestro, la misma lámina de Paluzié. Fondo MUPEGA)

02: *Trabajos de carpintería* (fondos del CEMUPE de la Universidad de Salamanca)

03: *El alcohol, he aquí el enemigo* (lámina francesa de finales del XIX realizada para su puesta en circulación en México. IES *Lucus Augusti* de Lugo, Rede Mupega)

04: *Puntos de bordado* (Barcelona, ca. 1940. Fondo MUPEGA)

05: *Abecedario Mayúsculo* (Imprenta Elzeviriana y Librería Camí, primer tercio del siglo XX. Fondo MUPEGA)

06: *Abecedario Minúsculo* (Imprenta Elzeviriana y Librería Camí, primer tercio del siglo XX. Fondo MUPEGA)

07: *Láminas de Historia Sagrada* (rollo de las láminas de Calleja de finales del XIX con el armario original. Fondo MUPEGA)

El segundo apartado, tras el dedicado a la primera enseñanza, es el de los gabinetes de Historia Natural. En la introducción a este segundo, aparece una fotografía antigua del laboratorio del IES *Cardenal López de Mendoza* de Burgos.

Las láminas de este segundo apartado son:

08: *Paisaje de invierno* (del IES *Lucus Augusti* de Lugo, Rede Mupega)

09: *Abeto* (de Anton Hartinger, Viena, ca. 1900. IES *Eusebio da Guarda*, A Coruña, Rede MUPEGA)

10: *Chelonia* (tortuga) (de Paul Pfurtscheller, Viena, ca. 1922. IES *Otero Pedrayo*, Ourense, Rede MUPEGA)

11: *Hirudo medicinalis (Samesuga)* (el pintor dadaísta Max Ernst se inspiró en una lámina de esta colección para uno de sus cuadros, que se reproduce en el catálogo. Fondo MUPEGA)

12: *Ave* (de Achille Comte, París, 1845. IES *Xelmirez I* de Santiago de Compostela. Rede MUPEGA)

13: *Zoología / Botánica* (Librería Viuda de Hernando y Compañía, ca. 1890. Fondo MUPEGA)

14: *Electrostática* (cromolitografía del IES *Eusebio da Guarda*, A Coruña, Rede MUPEGA)

15: *Circulación y respiración* (lámina III de las cuatro de la muy difundida en los años treinta y cuarenta del siglo pasado Colección de Láminas de Anatomía de Dalmáu Carles Pla. Existen versiones de estas láminas en las que los alumnos podían realizar un autoaprendizaje mediante conexiones eléctricas que indicaban acierto o error. Fondo MUPEGA)

16: *Herencia de un carácter en los mono-híbridos* (lámina alemana de 1929 para el aprendizaje de las leyes de Mendel. IES *Sánchez Cantón* de Pontevedra, Rede MUPEGA)

El tercer apartado es el dedicado a la enseñanza de las Ciencias Naturales, donde se incluyen las siguientes láminas:

17: *Plantas medicinales* (lámina de la Editorial Vallardi Americana, abierta por el editor milanés Vallardi para abastecer el mercado de Sudamérica. Buenos Aires, ca. 1955. IES *Lucus Augusti* de Lugo, Rede Mupega)

18: *Die wichtigsten Getreide, Wiesen und Weidegräsen* (Los más importantes cultivos, prados y pastos) (lámina alemana de 1929. IES *Sánchez Cantón* de Pontevedra, Rede MUPEGA)

19: *Les Maladies des Arbres et des Plantes* (Las enfermedades de los árboles y de las plantas) (París, ca. 1920. IES *Sánchez Cantón* de Pontevedra, Rede MUPEGA)

20: *Clavel / Lino* (Milán, ca. 1940. IES *Lucus Augusti* de Lugo, Rede Mupega)

21: *Cafeto (planta de café)* (IES *Eusebio da Guarda*, A Coruña, Rede MUPEGA)

22: *Álamo* (Viena, ca. 1900. IES *Eusebio da Guarda*, A Coruña, Rede MUPEGA)

23: *Vicia Sativa* (cromolitografía del IES *Sánchez Cantón* de Pontevedra, Rede MUPEGA)

24: *Apis mellifica* (abeja) (Darmstadt, Alemania, ca. 1910, cromolitografía. Fondo MUPEGA)

25: *Cephalopoda. Sepia officinalis* (jibia) (Imprenta Martinus Nijhoff, Viena, ca. 1922. IES *Otero Pedrayo*, Ourense, Rede MUPEGA)

26: *Kreuzotter (Peliás herus)* (víbora) (Casa de Paul Parey de Berlín, 1908. IES *Salvador de Madariaga*, A Coruña, Rede MUPEGA)

27: *Gusano de seda* (en español, Casa Valardi, ca. 1950. IES *Lucus Augusti* de Lugo, Rede MUPEGA)

28: *Mamíferos* (en español, Casa Valardi, ca. 1950. Fondo MUPEGA)

29: *Igel (erinaceus europaeus)* (erizo) (Casa de Paul Parey de Berlín, 1908. IES *Salvador de Madariaga*, A Coruña, Rede MUPEGA)

30: *Sistema nervioso y órganos de los sentidos* (en español, Casa Valardi, ca. 1930. IES *Salvador de Madariaga*, A Coruña, Rede MUPEGA)

31: *Sistema nervioso* (por el Dr. Lutz, ca. 1935. Cromolitografía comercializada por la empresa Eimler-Basanta-Haase de Madrid. Fondo MUPEGA)

32. *Sistema muscular* (segunda mitad del siglo XX, offset. IES *Sánchez Cantón* de Pontevedra, Rede MUPEGA)

33. *Brust und Baueingeweide des Menschen* (Visceras torácicas y abdominales del ser humano) (Leipzig, ca. 1910. IES *Eusebio da Guarda*, A Coruña, Rede MUPEGA)

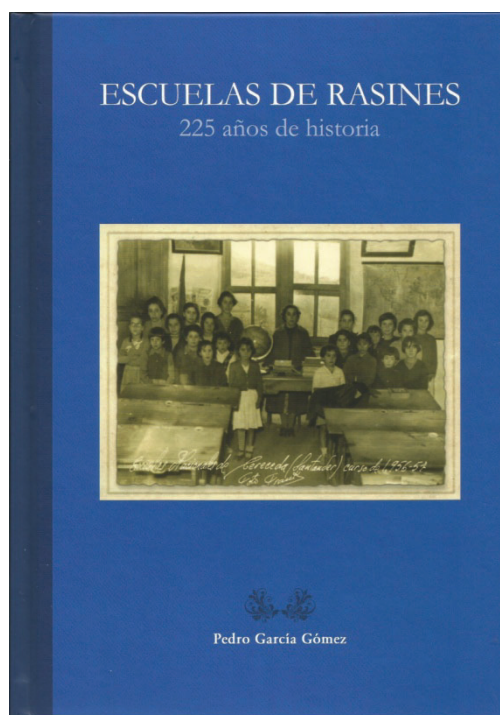
34: *Aparato respiratorio* (de Achille Comte, París, 1845. IES *Xelmirez I* de Santiago de Compostela. Rede MUPEGA)

Por último, y tras felicitar a los autores del catálogo que reseñamos y de la exposición que en sus páginas se reproduce, solo nos queda pedirles que, dada la utilidad de una publicación así como referencia para investigadores y personas dedicadas a los museos de educación, la misma la hagan accesible también a través de la red.

José Antonio González de la Torre

Escuelas de Rasines

Pedro García Gómez, *Escuelas de Rasines. 225 años de historia*. Rasines, Excmo. Ayuntamiento de Rasines, 2013, 216 pp.



Dentro de las publicaciones que podemos encuadrar en las dedicadas al patrimonio histórico-educativo, existe un subgénero que, promovido sobre todo por asociaciones privadas o por entidades locales, rescatan la historia de la enseñanza en una provincia, comarca o municipio.

Este tipo de publicaciones suele tener como núcleo de las mismas antiguas fotografías de grupos de escolares o de los edificios donde se impartía la enseñanza.

Valor de recuperación patrimonial tienen, en principio, todas ellas. Pero algunas, como *Escuelas de Rasines. 225 años de historia* merecen un reconocimiento mayor porque añaden al valor testimonial una cuidada edición y unos textos que son algo más que un mero apoyo al material gráfico.

Pedro García Gómez es el secretario del Ayuntamiento de este municipio de Cantabria llamado Rasines, sobre el cual había publicado otros estudios de temática variada. Uno de estos ya había sido específico sobre historia de la educación, en concreto el artículo titulado "[La fundación de escuelas primarias. Datos para su estudio](#): el caso de Rasines" (en *Altamira: Revista del Centro de Estudios Montañeses*. Santander, 2003, núm. 61, pp. 161-178).

Ya en la “Justificación” con que Pedro García Gómez comienza su libro *Escuelas de Rasines. 225 años de historia* se resalta que, en el ámbito geográfico al que va a referirse su estudio, “en el establecimiento de escuelas y sostenimiento de las mismas, la creación de fundaciones va a jugar un papel determinante.” (p. 13) Y así lo vamos viendo en el primero de los capítulos, titulado “Las primeras noticias sobre escuelas en el Área del Asón”.

En este capítulo, nos describe el único edificio de esa zona destinado a la enseñanza anterior a 1700, en concreto las escuelas de Gibaja (localidad perteneciente en la actualidad al municipio de Ramales de la Victoria), debidas a la Fundación Mauricio de Ampuero. Y, ya ciñéndose al territorio actualmente perteneciente a Rasines, se puede encontrar en el Catastro de Ensenada de 1753 que había escuelas en los concejos de Ojébar y de Rasines, no así en el de Cereceda, haciendo en ellas de maestro el propio sacristán (p. 20).

A “Las Fundaciones”, cuya importancia acabamos de resaltar, dedica Pedro García Gómez el segundo de los capítulos. Sobre todo “será a partir del siglo XVIII cuando vayamos a asistir a la creación de fundaciones por parte de emigrantes a Indias o la Corte que, una vez enriquecidos, hacen retornar parte de sus capitales con destino a los más desfavorecidos de sus lugares de origen.” (p. 27) Detalles de las condiciones que se imponían en el funcionamiento de algunas de ellas (Ampuero, Udalla, Ramales...) o la dotación económica y docente de las mismas nos aparecen reflejados en las páginas siguientes.

El capítulo III se centra en “El caso de las Escuelas de Rasines (1788)”, escuelas creada por particulares a través de donaciones, aunque su gestión la llevaría el Concejo: el nombramiento de los maestros y la gestión de los fondos. Resalta el autor que “en el orden educativo no se va a llevar a cabo una secularización, pues todas las disposiciones que regulaban el funcionamiento se encontraban imbuidas de la religiosidad del momento.” (p. 39) Los fundadores fueron don Andrés Gil de la Torre, comerciante en Veracruz, y don Francisco de Gibaja y Marroquín, que hizo fortuna en México. El edificio funcionó como escuela hasta 1958, siendo demolido por su estado ruinoso en 1984.

Se reproducen, a continuación, algunas de las condiciones que debía reunir el maestro que impartiera docencia en las escuelas de Rasines (p. 45): tener título acreditativo “pasado por el Censo Real de Castilla”, “ser temeroso de Dios”, enseñar “gratis a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana” o “residir siempre en el lugar de Rasines y habitar el cuarto o casa destinado por los fundadores”.

Los contenidos de la enseñanza eran los clásicos reseñados en el párrafo anterior, enseñados “con toda paciencia, amor y caridad” (p. 46), teniendo el maestro “la obligación de rezar el Santo Rosario en la iglesia parroquial todos los domingos y fiestas del año por la tarde, y, si el tiempo lo permitía, cantándolo desde dicha iglesia hasta la ermita de Villasomera.” (p. 47)

Al horario escolar (asuetos los jueves por la tarde), al calendario y a los exámenes (cada cuatro meses, tres exámenes o disputas: de doctrina cristiana, lectura y escritura) dedica Pedro García Gómez las últimas líneas sobre las antiguas escuelas de Rasines.

El capítulo IV se titula “El siglo XIX”. Y comienza recordando el autor que en 1844 ya se habían creado las Juntas Provinciales de Instrucción Pública y los Inspectores de Escuelas, siendo don José Arce Bodega el primer inspector nombrado para la provincia de Santander.

Hace un repaso de los centros educativos de la zona del Asón, comenzando por el Colegio Hijas de la Cruz de Limpias, creado en 1861. A continuación, reproduce los datos de las escuelas del área de Rasines que figuran en el *Diccionario* de Pascual Madoz; en concreto, figuran en el mismo las de Cereceda, Ojébar y Rasines.

La escuela de Ojébar (pp. 56-66) se crea como fundación privada en 1845, reproduciéndose en la página 58 el inicio de la escritura de la misma y, en la 60, fotografías de edificio. Otros datos sobre ella y material gráfico se incluyen también.

La escuela de niñas de Rasines (pp. 67-73) fue una fundación inaugurada en 1858, obra de don Clemente de la Cuadra y Gibaja, sobrino de los dos fundadores de las antes citadas escuelas de Rasines de 1788. Como en el caso de Ojébar, el autor de *Escuelas de Rasines. 225 años de historia* acompaña a los datos sobre esta escuela de niñas reproducciones de interesantes documentos sobre ella.

Por último, las escuelas de Cereceda (pp. 74-80), de creación municipal, ya que el Ayuntamiento de Rasines adquirió un edificio frente a la iglesia en 1871 para destinarla a casa-escuela. De los datos que se aportan, destacar un detallado inventario del mobiliario y utillaje existente en esas escuelas en 1926.

En “La enseñanza a finales del siglo XIX y comienzos de XX”, que corresponde al capítulo V, se comienza por la historia del Colegio de los Paúles de Limpias; cuyo funcionamiento se inicia en esos finales del XIX, en un edificio de grandes proporciones en relación con los descritos establecimientos escolares existentes en la zona hasta ese momento. Este colegio amplió las posibilidades educativas de la comarca, ya que en él podían “cursarse los estudios de primaria y secundaria enseñanza; los de Comercio, é idiomas y los de adorno, dibujo, pintura y música” (p. 85). Estaba dotado de instalaciones amplias, campos de deportes, biblioteca...

Las páginas 85 a 103 están dedicadas a las escuelas de todo el Ayuntamiento de Rasines en el periodo indicado, finales del XIX y comienzos del XX, con multitud de datos: sueldos de maestros, inventarios, asistencia del alumnado, estado de los edificios, contenidos impartidos, clases de adultos, etc. Estos datos son de gran interés, y nos acercan a una realidad que en ocasiones difiere de lo que un mero análisis de las normas educativas de la época nos pudiera decir.

En el capítulo VI, “El proyecto de escuelas en Rasines de 1932”, se habla de lo que pudo ser y no fue, ya que la Guerra Civil impidió que se llegaran a construir unas nuevas escuelas en Rasines, cuyas características (se reproducen los planos del proyecto) se hubieran adaptado a las nuevas exigencias de la educación de la época: “Habría que esperar hasta 1958 para que se levantase un nuevo edificio con destino a escuelas primarias en Rasines.” (p. 114)

“La escuela franquista” es el título del capítulo VII. Destacar en él lo referente a las nuevas Escuelas Nacionales de Rasines que se construyeron, una para niñas y otra para niños. Fueron inauguradas el 12 de julio de 1958.

Y, dentro del recorrido por la historia de las escuelas de Rasines y su zona, llegamos al último capítulo, el VIII, titulado “De 1970 a la actualidad”, cuando el descenso del número de niños condicionará la apertura de los edificios dedicados a la docencia en los pueblos del Ayuntamiento (se señala el dato de que en 1976 había matriculados 22 niños en las Escuelas Nacionales de Rasines, 9 en las de Cereceda y también 9 en las de Ojébar). En la actualidad, solo se imparte docencia, dentro del término municipal, en un aula ubicada en Rasines, integrada en el llamado CRA (Colegio Rural Agrupado) del Asón, cuya sede central está en Limpias, y en un nuevo aula para niños de dos años, creada en 2011, ubicada en el solar que ocuparon las primeras escuelas conocidas del Ayuntamiento, aquellas erigidas en el ya lejano 1788.

Un análisis de “Los libros de las escuelas” (capítulo IX) -profusamente ilustrado, describe algunos de los libros, editados entre 1914 y 1975, utilizados en las escuelas de Rasines-; la reproducción de “Fotos escolares” (capítulo X) -niños desde 1927 hasta 1995-; y la transcripción de tres “Documentos” (capítulo XI) -el de la Fundación de la Escuela de Rasines de 1788, el de la de Ojébar de 1845, el de la compraventa de 1871 por parte del Ayuntamiento del edificio en Rasines para convertirlo en escuela y el de un Acta de la Junta Local de Primera Enseñanza de 1908-completan *Escuelas de Rasines. 225 años de historia*.

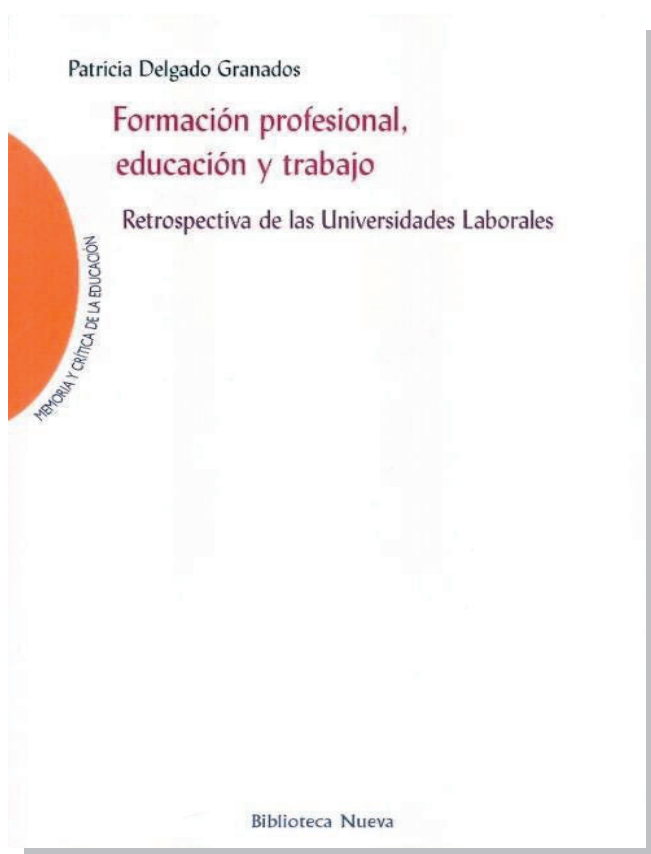
Como decíamos al principio, el libro de Pedro García Gómez va más allá de lo que suele ser habitual en este tipo de publicaciones.

En él, el autor sabe ir integrando el dato y el documento, cuya obtención sin duda tantas horas de dedicación le habrán costado, dentro de un marco más general, político y social. Por ello, no dudamos que *Escuelas de Rasines. 225 años de historia* será de gran utilidad no solo para los interesados en la historia de la zona investigada sino también para todas aquellas personas preocupadas por rescatar la historia en general de la escuela de otro tiempo en España.

José Antonio González de la Torre

Formación profesional, educación y trabajo. Retrospectiva de las Universidades Laborales

DELGADO GRANADOS, Patricia (2012): *Formación profesional, educación y trabajo. Retrospectiva de las Universidades Laborales*. Madrid: Biblioteca Nueva, 251 pp.



La sociedad actual se está viendo sometida a múltiples transformaciones de diversa índole hasta ahora insospechadas, que están afectando decisivamente a las maneras de entender y practicar la educación en todas sus modalidades. *Formación profesional, educación y trabajo. Retrospectiva de las Universidades Laborales*, es el título de una interesante obra, en la que su autora -la profesora de la Universidad de Sevilla, Patricia Delgado Granados-, nos introduce amablemente en el complicado mundo de las enseñanzas profesionales, con el principal objetivo de proporcionar una visión global de su desarrollo, incidencia y contribución en la historia de la educación española. Como señala María Nieves Gómez en el prólogo de la obra, la profesora Delgado hace una elección acertada al dedicarse a estudiar la historia de la Formación Profesional y de las Universidades Laborales. Una seria aproximación a esta temática lleva a la profesora Delgado a analizar una serie de aspectos estrechamente relacionados con el concepto de Formación Profesional, así

como con sus implicaciones en relación con la educación y el trabajo, modelos formativos y sistemas institucionales, etc. Especialmente destacable resultan los datos y reflexiones que se ponen de manifiesto en cuanto al papel que han desempeñado las Universidades Laborales en el desarrollo e impulso de la Formación Profesional y en la prosperidad y fortalecimiento de su valoración sociocultural.

Intuyendo que probablemente siga siendo la Formación Profesional el ciclo educativo que menos ha sido investigado en nuestro país, entendemos más que oportuna la presencia de esta obra, que acertadamente viene a poner de manifiesto cómo los centros de formación profesional se nutrieron básicamente de una parte de la sociedad adolescente española que entonces estaba marginada de las enseñanzas de bachillerato y universitarias. Como indica Patricia Delgado en la introducción de la obra, actualmente, la Formación Profesional parece haberse convertido en una preocupación de primer orden de los gobiernos, conscientes de su función estratégica en la preparación para el mundo laboral y en la adaptación de las cualificaciones profesionales a las exigencias productivas. Sin embargo, la historia de la formación profesional aparece cargada de conocimientos de signo negativo, escasa atención, e incluso, de cierto descrédito.

La obra que nos ocupa se divide en 5 capítulos y, su principal pretensión, como señalamos, no es otra que la de proporcionar una visión integrada del desarrollo y repercusión que ha tenido las enseñanza profesionales en la historia de la educación de nuestro país. En el primero, se da cuenta de los orígenes de la enseñanza profesional, profundizándose en este concepto desde diferentes perspectivas. Entiéndase la enseñanza profesional como un conjunto de acciones que capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Paradójicamente, a lo largo de su historia, la Formación Profesional se ha caracterizado por su complejidad, en cuanto a la pluralidad y ambigüedad de significados, que hacen referencia tanto a la posesión de un conjunto de competencias y habilidades necesarias para ejercer una determinada profesión como a su proceso de adquisición. En el segundo, la autora se encarga de señalar de qué manera tiene lugar la consolidación de la Formación Profesional, incidiendo en el sentido que tenía muchos años atrás, cuando sucedía que ésta -a pesar de muchas y buenas intenciones-, se convertía en la enseñanza media de los pobres y de los torpes.

Los capítulos tercero, cuarto y quinto, están dedicados específicamente a las Universidades Laborales. En el capítulo tercero, se analiza su proyecto y su nuevo modelo elitista, destacándose la herencia europea que recibimos en este sentido de la Université du Travail de Charleroi. Especialmente interesante resultan las letras que la autora dedica a las primeras universidades falangistas que se dirigieron a los obreros. En el capítulo cuarto, se describe el proceso de estabilización normativa y expansión institucional de las Universidades Laborales, a la vez que se pone especial atención en las probables causas que provocaron su crisis y ulterior decadencia tras la aprobación de la Ley de Educación del Ministerio de Villar Palasí. Por último, en el capítulo quinto, se lleva a bien estudiar el sistema interno de estos centros, complejos tanto por su extensión, como por su particularidad, a través de una serie de elementos identitarios (estructura organizativa, alumnado, profesorado, gobierno y equipo técnico y enseñanzas ofertadas), que lo configuran como un completo modelo de enseñanza dirigida particularmente a lo laboral.

Desde estos planteamientos, la autora pretende -basándose en la investigación y la reflexión histórico educativa-, contribuir en la valoración de la formación profesional desde las diferentes y diversas interrelaciones que convergen en el mundo laboral. Lo que le lleva a destacar sus relaciones con la sociedad, la economía y la educación, poniendo un énfasis particular en las formas de planificación y arbitraje del Estado. Con el paso del tiempo, las Universidades Laborales fueron capaces de ir adaptando sus planes de estudio al ritmo que iba exigiendo el nuevo contexto económico y laboral del país. Hoy día, estas Universidades siguen estando presente entre nosotros, no solo por la cantidad de alumnos que pasaron por sus aulas, sino también por el inquebrantable legado arquitectónico esparcido por toda la geografía española.

Reconociéndose el vacío historiográfico que ha existido en España sobre estas instituciones, junto con la dificultad para acceder a las pocas fuentes documentales existentes, goza esta obra de un profundo valor, tanto en cuanto contribuye a discutir y a analizar históricamente un tema crucial en la historia de la educación española, que ha tenido escasa voz. En definitiva, nos encontramos ante una obra de obligada consulta si queremos mirar al pasado de la formación profesional y las Universidades Laborales, para entender su presente y, a través de la investigación y la reflexión, seguir participando en la reconstrucción de su futuro.

Pablo Álvarez Domínguez
Universidad de Sevilla

