

Cabás

Junio 2013

Patrimonio Histórico-Educativo

**Nivel Secundario
y fotografías**

**La aportación
bibliográfica de
Joan Bardina a
la Educación
Física moderna**

**Las lecciones
ocasionales**

**Maestros cántabros
en la Guerra Civil**

**Revista
Nexo**

**Apuntes
del Colegio
Estudio**

**La enseñanza de
la Geografía en
el Instituto-Escuela**

**Estudio de una
localidad en
dos cuadernos
escolares de
1946-47**

**Museo de la
Escuela Rural
de Asturias**



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

Cabás n.º 9

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

ISSN: 1989-5909

@ 2013

Tabla de contenido

Artículos

Silvia Alicia Martínez Nivel Secundario y fotografías	1
José Ramón López Bausela Las lecciones ocasionales: Una estrategia metodológica al servicio de la escuela primaria en el Nuevo Estado	17
Miguel Ángel García de la Santa y de la Torre NEXO, Revista del Profesorado de Cantabria	31
Enrique Gudín de la Lama Maestros cántabros en la Guerra Civil: La represión en cascada	39
Xavier Torrebadella Flix La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la Educación Física moderna (1911-1939)	56

Experiencias

Enrique Arjona Gallego, Alfonso Marín Guallar, Encarnación Martínez Alfaro y Alfredo Santos Menéndez La enseñanza de la Geografía en el Instituto-Escuela	78
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Relato escolar

Jesús Asensi Díaz Estudio de una localidad en dos cuadernos escolares de 1946-1947	100
José Luis Rodríguez Villa Apuntes del Colegio Estudio: una santanderina, Carmen García del Diestro, cofundadora	116

Foto con historia

Juan González Ruiz La promoción de inspectores de 1974 celebra sus bodas de plata	127
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Centros PHE

Dolores Fabián Llavona

Museo de la Escuela Rural de Asturias 134

Reseñas bibliográficas

José Damián López Martínez (coord.), José Mariano Bernal Martínez, María Ángeles Delgado Martínez, José Pedro Marín Murcia y María José Martínez Ruiz-Funes, *Las ciencias en la escuela. El material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia* 145

Pedro L. Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* 148

Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Número 231-232 (julio-diciembre 2012): monográfico “Pensar y sentir la escuela”. I Jornadas de Patrimonio Histórico Educativo 153

Nivel Secundario y fotografías

Reflexiones a partir de prácticas investigativas en un archivo escolar

Secondary Level and photographs

Reflections on research practices in a school archive

Silvia Alicia Martínez

Universidade Estadual do Norte Fluminense

Resumen

Este texto centra su análisis en la cuestión de la preservación de los archivos escolares, privilegiando la fotografía de tipo escolar. Para este cometido, se reflexiona acerca de los documentos escolares que componen el acervo del Archivo Histórico del Liceo de Humanidades de Campos, institución secundaria pública de la ciudad de Campos dos Goytacazes, Río de Janeiro, Brasil. A partir de la experiencia investigativa acumulada en los últimos años, en el texto se problematiza este tipo de fuente, su análisis, conservación, divulgación y ampliación del acervo. Como desafío para los investigadores y gestores escolares, se discuten algunos obstáculos para tornar la institución escolar centro de gestión de su patrimonio educativo.

Palabras clave

Archivo Histórico del Liceo de Humanidades de Campos, Estado de Río de Janeiro, fotografías escolares, imagen-documento, imagen-monumento, cotidiano escolar.

Abstract

This article analyses the question of school archives preservation, with a focus on the study of printed images. The goal is to reflect on the value of the school documents that comprise the Historical Archives of the Liceu de Humanides de Campos, a school which is located in the municipality of Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brazil. Based on the knowledge accumulated in studies carried over several years, this article reflects on the value of this type of source, and on the importance of scientific studies to the conservation, dissemination and broadening of collections. At the end, we present several obstacles to researchers and school officials on how to transform schools into management centers of education heritage.

Key words

Historical Archives Humanities Lyceum Campos, State of Rio de Janeiro, school pictures, image-document, image-monument, everyday school life.

En las últimas décadas, la escuela se ha tornado un objeto privilegiado de estudio de la historia de la educación. Escuela primaria, secundaria o técnica; masculina o femenina; pública o religiosa... varios adjetivos la designan aunque no definan por sí solo sus significados. Es tarea del historiador descifrar sus particularidades, características o trazos comunes, sus modos de formar e inculcar comportamientos a las nuevas generaciones...

Durante más de una década nos hemos dedicado al estudio de instituciones escolares en la ciudad de Campos dos Goytacazes, localizada al norte del Estado de Río de Janeiro, Brasil. Campos - como fue tradicionalmente conocida hasta que recibió el agregado "dos Goytacazes" en homenaje a los bravos indígenas que habitaron originariamente su suelo- pasó de categoría de villa a la de ciudad en el año de 1834, y se convirtió a partir del último cuarto del siglo XIX en un centro económico vinculado a actividades agrícolas y ganaderas, a las que se le sumaron otras, favorecidas por la relativa proximidad con la ciudad de Río de Janeiro -que le servía como modelo- y por situarse a una distancia casi idéntica de la capital del estado vecino, Espírito Santo, lo que le convertía en el centro de un corredor económico y cultural y paso obligado en viajes para otros estados. Sus grupos políticos disputaban, por otra parte, transformar Campos en la capital fluminense, que por ese tiempo se situaba en Niteroi y temporalmente en Petrópolis. Por dedicarse fuertemente a la producción de caña de azúcar, había una importante presencia de esclavos, los cuales alcanzaron el proceso de libertad a través de la Ley Aurea en el año de 1888, siendo Campos una de las últimas ciudades en acabar con esta práctica.

En ese contexto, el proyecto público de escolarización de los grupos de la región fue dirigido fuertemente hacia los estudios pos-primarios, aunque la educación primaria no era ignorada, siendo posible observar su presencia tanto en ámbito público como privado.

Dos importantes instituciones financiadas por el poder público estadual fueron creadas en las dos últimas décadas del siglo XIX, destinadas a la educación de las elites: el Liceo de Humanidades (1880 hasta la actualidad) -para aquellos jóvenes que pretendían seguir los estudios superiores- y la Escuela Normal (1895-1954), que tuvo la doble finalidad de formar profesoras y educar a las jóvenes de las clases más pudientes en un mundo de cultura de élite, de cultura general. Otra iniciativa pos-primaria fue creada en esa época, de tipo particular y filantrópico, que por momentos recibía subsidios públicos (estatales y municipales): el Liceo de Artes y Oficios (1886-1919), destinado a otro grupo social, a las camadas de jóvenes más pobres de la ciudad, de ambos sexos, que eran preparadas para el mercado de trabajo, especializándolas.¹

Los estudios desarrollados por el grupo de investigación bajo nuestra coordinación focalizaron como objeto de estudio estas instituciones, a las que se les sumaron el Instituto de Educación de Campos (1955 hasta la actualidad) y la Escuela Profesional Femenina Nilo Peçanha (1923-1971), entre otras.

Este texto se centra en la institución secundaria pública más antigua de la ciudad y una de las más longevas del Estado de Río de Janeiro que todavía funciona: el Liceo de Humanidades de Campos. Su estudio implicó -y todavía lo hace- el esfuerzo metodológico de profundización documental, priorizando los documentos escolares, aunque sin excluir otros, como reglamentos, legislación, periódicos, relatorías de inspectores, relatorías de secretarios de gobierno, entre otras

fuentes fundamentales para la comprensión de diversos aspectos que componían su cultura escolar en diferentes momentos históricos, como sujetos, prácticas, espacios y saberes.

Entre los documentos escolares que componen el acervo del Archivo Histórico del Liceo de Humanidades de Campos, organizado también por el grupo de investigación, se encuentra un número expresivo de fotografías. Personalidades escolares, alumnos en posiciones de formación de tipo militar, en sala de aula y en eventos deportivos, fiestas, paseos extramuros, objetos didácticos y acontecimientos -como las festividades del centenario de la institución en 1980- son los temas privilegiados por los lentes de los fotógrafos que -la mayoría de las veces desde el anonimato- dejaban una marca que debe ser analizada, no solamente como vestigio, sino también como intencionalidad.

A partir de la experiencia acumulada en los últimos años, en el texto se problematiza este tipo de fuente para la comprensión histórica de la enseñanza secundaria, en este caso del Liceo de Humanidades de Campos.

Sin la intención de agotar un tema tan vasto como complejo, dos autoras brasileñas se privilegiaron inicialmente para discutir las posibilidades de análisis y criterios plausibles de organización de colecciones fotográficas: Ana Maria Mauad y Miriam Moreira Leite. Se les sumaron a ellas otros investigadores del área de historia de la educación que han abordado la problemática de las fotografías escolares, para profundizar cuestiones que marcan su especificidad.

La reflexión final objetiva contribuir con la discusión sobre las dificultades con las que el historiador de la escuela se depara, tanto en el análisis como en el momento de trabajar aspectos como conservación, investigación y difusión del acervo fotográfico. Como desafío para los investigadores y gestores escolares, se discuten algunos obstáculos para tornar la institución escolar centro de gestión de su patrimonio educativo.

LA FOTOGRAFÍA (ESCOLAR) COMO FUENTE HISTÓRICA

Entender la fotografía como índice del mundo pasado que se quiere comprender, al mismo tiempo que se puede transformar en testimonio y representación de una realidad a ser reconstruida (MAUAD, 1996), implica un problema para el conocimiento histórico.

Miriam Moreira Leite (2001) destaca que aproximadamente hasta la década de 1980 no eran abundantes los estudios brasileños que abordaban críticamente la imagen tomada como documento histórico, siendo utilizadas apenas para servir de ilustración del texto sin la preocupación con la comprensión de por qué y para qué algunas imágenes fueron construidas. Esta reflexión más profunda acabó alterando o ampliando el propio contenido y la visión que de él se tiene.

Problematizando la frase popular que dice que “una imagen vale más que mil palabras”, la autora presenta un elenco de diferentes posturas o tendencias historiográficas de aquel período: Para unos, dice ella, “el documento habla”; serían “algunos entusiastas de la elocuencia de la imagen fotográfica, (para los cuales) esta transmite clara e directamente informaciones” (p. 23). Otra tendencia, sin embargo, considera que “tanto el documento escrito como las imágenes

iconográficas o fotográficas son representaciones que aguardan que un lector las descifre” (ídem).

Para la autora, el uso de la fotografía entre sociólogos, antropólogos e historiadores implica *per se* grandes diferencias. Mientras para los primeros la fotografía es una técnica complementaria de investigación a la que se le “imponen los padrones de comportamiento y creencias de las ciencias humanas” (p. 26), para el historiador, la fotografía es una imagen “encontrada” y tomada como documentación histórica, cuyo estudio de significado y contenido cultural implica recuperar una construcción ignorada.

Mauad (1996), parafraseando a Le Goff, entiende la fotografía simultáneamente como imagen-documento y como imagen-monumento. En el primer caso, la fotografía sería “índice”, marca de una materialidad pasada, en la cual objetos, personas, lugares nos informan sobre determinados aspectos del pasado. En el segundo caso, la fotografía es “símbolo”, aquello que la sociedad estableció como imagen a ser “perennizada” para el futuro, pudiendo, de este modo, entender que la fotografía, al mismo tiempo que informa, también conforma una determinada visión del mundo.

Para Mauad, la fotografía debe ser sometida a un análisis interno y externo -como toda fuente histórica- para después ser organizada en series fotográficas, de acuerdo con una cierta cronología y obedeciendo a un criterio de selección. Posteriormente, se pasa al análisis del material.

O primeiro passo é entender que, numa dada sociedade, coexistem e se articulam múltiplos códigos e níveis de codificação, que fornecem significado ao universo cultural dessa mesma sociedade. Os códigos são elaborados na prática social e não podem nunca ser vistos como entidades a-históricas.

O segundo passo é conceber a fotografia como resultado de um processo de construção de sentido. A fotografia, assim concebida, revela-nos, através do estudo da produção da imagem, uma pista para se chegar ao que não está aparente ao primeiro olhar, mas que concede sentido social à foto.

O terceiro passo é perceber que a relação acima proposta não é automática, posto que entre o sujeito que olha e a imagem que elabora existe todo um processo de investimento de sentido que deve ser avaliado (MAUAD, op. cit., p.92-93).

Desde la referencia de los estudios de la semiótica, y para superar la mera "analogía" de la fotografía con la realidad -concepción propia del sentido común- Mauad sugiere observar algunos puntos:

- a) la relación entre signo e imagen: en el contexto del mensaje vehiculado, la imagen incorpora funciones de signo (como representación simbólica);
- b) la relación entre el plano de contenido (elementos de la fotografía relacionados al contexto en el que se insertan, como el corte temático y/o temporal) y el plano de la expresión (comprensión de las opciones técnicas y estéticas);
- c) comprender la fotografía como una elección efectuada en un conjunto de elecciones posibles.

Profundizando teóricamente sobre el plano del contenido, se observa que existe una variada gama de fotografías, domésticas o oficiales, relativas a grandes y pequeños eventos, de personalidades o de personas anónimas, de lugares distantes o cotidianos, de espacios privados o públicos, entre las que se encuentran aquellas que registran escenas o acontecimientos relativos al universo escolar.

En esa dirección, las fotografías escolares constituyen un rico y relativamente poco explorado material de investigaciónⁱⁱ, al revelarnos, por ejemplo, aspectos significativos y diversos del cotidiano escolar. Junto con otros géneros, como retratos familiares, fotografías de paisajes urbanos, cartones postales y obras arquitectónicas, las fotografías escolares constituyen un género muy difundido a inicios del siglo XX.

Para Souza (1998), “entre os diversos tipos de conteúdo temático retratados, o mais popular es a foto de classe. Producidas com uma finalidade comercial, esas fotografias compreendem um objeto-mercadoria para a recordação.” (p. 79)

Además de la “foto clase”, otros temas recurrentes son las fotografías del cuerpo docente, de escenas de sala de aula, de egresados o de actividades escolares extramuros.

Las fotografías de la arquitectura escolar muchas veces eran producidas con finalidades políticas y de divulgación de determinada gestión, pasando a formar parte de la historia oficial (BARROS, 2005, ob. cit.).

Desde el punto de vista que Mauad denomina “forma de expresión”, Souza observa que las fotografías escolares mantienen características de “homogeneidad e uniformización” (ob. cit., p. 79), marcadas por determinado encuadramiento, disposición formal, ángulos, focalización y planos que no difieren substantivamente en diferentes épocas e instituciones escolares. Así, la autora identifica en las imágenes “cierta identidad y representación padronizada” (ídem).

La historia de las instituciones escolares también permanece registrada en cuadros de egresados, que para Werle (2005) constituyen una “ação consciente de cristalização de la historia institucional escolar, acontecimiento al mismo tempo único y modelar, congelamiento de hechos en el tiempo, mantenida como importante presencia en la materialidad institucional” (p.2).ⁱⁱⁱ

LAS FOTOGRAFÍAS DEL LICEO DE HUMANIDADES: VESTIGIOS DE LA CULTURA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Considerando esa doble perspectiva apuntada por Mauad, como marca de una *materialidad* pasada, que nos informa sobre aspectos del pasado, y *símbolo* a ser perennizado para el futuro, se discuten sus posibilidades de análisis y criterios posibles de organización en series.

a) El acervo: características y constitución

Una primera pregunta que realizamos al observar el conjunto de fotografías depositadas en el archivo histórico de la institución en tela es sobre el propio *acervo*: ¿Cómo fue constituido? ¿Qué es que los vestigios materiales de las fotografías dicen sobre su formación? Una observación de conjunto permite concluir que el acervo es importante en variedad, pero fragmentario bajo varios aspectos, siendo posible definirlo por defecto, por ausencia.

La primera falta es de secuencia. La mayoría de las fotografías demuestra la ausencia de rutina respecto al almacenamiento de fotografías para el archivo de la propia escuela. No es posible encontrar cuadros de egresados ni fotografías de alumnos de cada una de los grupos anuales. Esto no significa que esta institución en particular sea diferente en relación a la práctica de fotografiar los alumnos como forma de recuerdo escolar de tipo comercial, individual (Fotografía 1) o grupal (Fotografía 2). La presencia de algunas fotografías confirma que las fotos eran realizadas en el interior o en el frente de la escuela, y no diferían de un padrón nacional o internacional.



Fotografía 1 – Fotografía escolar, sin fecha.

A pesar de ello, se observa la falta de preocupación con el almacenamiento y colección de las fotos de los alumnos. Esto tal vez puede haber ocurrido por el propio tamaño de la escuela, cuyo crecimiento se observa principalmente después de 1931, aumento que volvería complicado guardar una foto de cada grupo. Tal vez ocurriese por el alto valor económico de la fotografía anteriormente a la década de 1970, cuando se comienza a popularizar la cámara fotográfica de uso doméstico.

La escalinata frontal de la escuela era uno de los espacios preponderantes de fotografías grupales (Fotografía 2), toma recurrente en gran parte de las fotos de la institución, y lugar elegido hasta la actualidad.



Fotografía 2 – Grupo en la escalinata frontal de la institución, sin fecha.

A pesar de ser un acervo bastante importante, no constan las fotos de *todos* los profesores ni de los directores.^{iv} Observando algunas fotografías de estudiantes, podemos ver palabras escritas con bolígrafo estereográfico con algunos datos de identificación (Fotografía 3). Concluimos que muchas de estas fotografías del acervo fueron donadas por exalumnos. Y a pesar de la realización de la donación -tal vez con la intención de perennizar determinados grupos-, la identificación de las personas en el reverso o en el frente de la fotografía no siempre ocurría.



Fotografía 3 - Grupo de alumnos en la Plaza en frente al Liceo.

b) Series de fotografías: posibilidades de clasificación - Cotidiano escolar

Entre las fotografías del acervo, y observando las ya mencionadas fotos de los profesores, directores, autoridades y alumnos, podemos separar fotografías del cotidiano escolar (con y sin alumnos) y en actividades dentro y fuera de la escuela (actividades extra-clase). Entre las escasas fotos del cotidiano intramuros, se encuentra una de la clase de química (Fotografía 4). Los gabinetes de física y química, en ese sentido, fueron bastante retratados, a pesar de que no siempre aparecían los alumnos. Llama la atención en esta fotografía que, a pesar de estar en un salón equipado con objetos de bancada, los alumnos estén sentados recibiendo aula teórica y expositiva. ¿Cuál es el sentido de esta fotografía? ¿Cuál fue la motivación para pretender tornar la clase de química en un “monumento”? Una de las respuestas posibles es la importancia que esta disciplina, junto con la de física e historia natural, adquirieron en determinados momentos históricos, al punto de significar uno de los parámetros más importantes que permitiría la propia equiparación de esta institución al Colegio Nacional (ver Martínez e Boynard, 2010) o la posibilidad de integrar el selecto grupo de las escuelas oficiales (También ver fotografía 10).



Fotografía 4 - Clase de química, sin fecha.

Las fotografías número 5 y 6 retratan, de forma estática, la organización de exposiciones. El tipo de fotografía revela que tal vez la llegada del fotógrafo ocurrió anteriormente al inicio de la apertura y de la visita por parte de la comunidad escolar. A pesar de la ausencia de visitantes externos y de los propios alumnos, estas imágenes retratan algunos aspectos de lo cotidiano escolar. En el primer caso, acabamos sabiendo que eran trabajos de las clases del "1º científico" del año 1947 por la identificación realizada en la propia exposición. Sin embargo, esta fotografía nada nos muestra del proceso de organización de esa actividad, tal vez mucho más rica en significados...



**Fotografía 5 – Exposición de trabajos de geografía.
Orientación del Prof. Benjamim César, año 1947.**



Fotografía 6 – Exposición conmemorativa de los 75 años de la institución, año 1950.

Cotidiano congelado y de difícil interpretación como parte del funcionamiento de la cultura escolar. Como Lembram Rubí, Salas e García (2012, p. 170),

“más que darnos información sobre el funcionamiento, por ejemplo, de una institución educativa, sus prácticas, o incluso sus espacios, nos da información sobre la idealización de la cultura escolar de la época en que fue tomada esa imagen, pues revela la autoimagen o autopercepción que el centro educativo tiene de sí mismo, y, por lo tanto, la imagen que pretende dar al exterior, que acostumbra a revelar orden, limpieza, obediencia...”

Las fotografías de los desfiles cívicos en las calles de la ciudad son muy numerosas (Fotografía 7). Desfiles, conmemoraciones y rituales cívico-patrióticos eran una práctica iniciada en la Primera República (1889-1930) y que inundaron fuertemente el cotidiano de los estudiantes brasileños, principalmente a partir de las décadas de 1930 y de 1940, en el período denominado Era Vargas. En esa época podemos percibir un conjunto de acciones que pretendían reafirmar los valores de la patria y de la nación, así como movilizar a la población, principalmente a los estudiantes, buscando reinterpretar y reinventar episodios históricos (MARTÍNEZ; FAGUNDES; DUTRA, 2005).



Fotografía 7– Desfile de 1948.

También es posible encontrar fotografías que registraban viajes y excursiones, lo que puede ser comprendido como prácticas de la llamada modernidad pedagógica. Observando la Fotografía 8, sin fecha, podemos indagar sobre su autoría y sobre el momento en que fue realizada: ¿Quién fue el fotógrafo? ¿Cuál fue la época? A pesar de la postura bastante informal de los alumnos, algunos indicios -como el largo de la falda de las muchachas- apuntan que, al igual que la Fotografía 7 retrataba alumnos de las décadas de 1940 o 1950. En ese contexto, las fotografías todavía no contaban con la popularización de las máquinas analógicas que dispensaban los instrumentos propios de los fotógrafos de inicios del siglo XX. ¿Habrá ocurrido que un fotógrafo profesional local interpeló el grupo, en pleno viaje, realizó la fotografía, que fue enviada por correo posteriormente?



Fotografía 8 – Grupo en el Museo de Ipiranga, São Paulo.

Las actividades deportivas eran muy valoradas por la institución. Es significativa la cantidad de fotografías que retratan grupos uniformados, realizando deportes o simplemente guardando el recuerdo de un antes o después de las actividades del equipo, sea masculino o femenino. En el grupo retratado en la Fotografía 9, se puede observar que los alumnos usan la camisa de LAECE (Liceu Associação Escolar de Cultura e Esporte), nombre dado a la asociación estudiantil del Liceo de Humanidades de Campos, en funcionamiento hasta la actualidad.



Fotografía 9 – Equipo de alumnos deportistas (año 1943).

- Cultura material y patrimonio escolar

Los objetos producidos, preservados y usados por una sociedad pueden evidenciar sus modos de vida y sus valores en el pasado y en el presente.

En las fotografías presentadas fue posible observar variados aspectos de la materialidad y del patrimonio escolar, como los uniformes y su evolución (largura de las faldas de las muchachas, cambios en los modelos de las blusas, etc.), el uso de ropa de gala en los desfiles cívicos (Fotografía 7), el uniforme usado en las actividades deportivas (Fotografía 9). Estas fotografías también permiten conocer parte del espacio escolar, como aquel ocupado por los gabinetes de química (Fotografía 4), entre otros aspectos.

Como afirma Dussell, la escuela moderna tuvo su “régimen de apariencias” (2005, p. 66), con edificación propia, materiales instructivos particulares, vestimentas y uniformes especiales, determinado orden espacial de personas y objetos, los cuales participaron de una estética determinada que contribuyó para delimitar el interior y el exterior de la escuela.

Esta estética particular se manifiesta en el acervo de la institución de forma privilegiada a través de la existencia de fotografías que retratan apenas *un* objeto o colección, posiblemente adquirido en el año de la fotografía, que muestran la materialidad y especificidades escolares, los objetos materiales que componían el cotidiano de tiempos pasados. La existencia de esas imágenes nos permite reflexionar acerca de las motivaciones que impulsaron el querer tornar perenne ese objeto a través del registro fotográfico.

Trampolín, bolas (Fotografía 10) y cuerdas para educación física; telescopios y microscopios para la clase de física y química; esqueleto humano y de animales para las clases de Historia Natural (Fotografía 11); instrumentos musicales (Fotografía 12); bebederos automáticos y mesas de diseño son algunos de los objetos retratados y que poco nos informan sobre sus usos, escasos vestigios de las prácticas con ellos desarrolladas.



Fotografía 10 – Elementos para Educación Física.



Fotografía 11 – Esqueleto para las aulas de Historia Natural, sin fecha.



Fotografía 12 – Instrumentos musicales, sin fecha.

En ese sentido, y luego de observar estas fotos de objetos “sin personas”, sin alumnos que los manipulaban, sin profesores que indicaban los modos de usarlos, consideramos que las palabras de Rubi, Salas y García (2012) sintetizan elocuentemente la relación establecida entre escuela y fotografía, relación esta que puede llevar a la legitimación de prácticas y a la “monumentalización” de rituales y escenarios:

Realmente la relación entre escuela y fotografía se ha visto siempre muy mediatizada por la función simbólica que ha jugado el espacio escolar en la configuración de la modernidad. La escuela, sus interiores y exterior, no dejan de ser un espacio público y su representación un icono de la actuación de los poderes públicos, o de instituciones de la sociedad civil, en la configuración de modelos educativos, de la identidad nacional, de la construcción de la sociedad del bienestar, de la compensación de las desigualdades, de la

atención a los sectores más desvalidos o, simplemente, de la modernización de las instituciones. Por este motivo la representación gráfica del mundo escolar está muy contaminada por un control de significados. Están hechas casi siempre con un objetivo concreto: propaganda, legitimación de ciertas prácticas educativas o voluntad de mostrar y dar a conocer determinados acontecimientos. En muchos casos las fotografías escolares muestran escenografías o rituales escolares muy formalizados que pueden oscurecer la auténtica dinámica del día a día de la escuela. La fotografía escolar no suele ser espontánea. No es habitual encontrar un miembro de la comunidad educativa con una cámara fotográfica colgada al cuello para hacer fotografías durante las actividades escolares formales. Lo que recogen las imágenes fotográficas hechas en las instituciones escolares suelen ser montajes realizados con ocasión de determinados acontecimientos y por lo tanto se encuentra en ellas poca espontaneidad (Rubi, Salas y García, 2012, p. 191).

CONSERVACIÓN, INVESTIGACIÓN Y DIFUSIÓN DEL ACERVO (FOTOGRAFICO) ESCOLAR: ¿A QUIÉN LE CORRESPONDE SU GESTIÓN?

Como vimos, las fotografías escolares históricas no hablan por sí mismas. El historiador tiene que encontrar en ellas la simbología de sus representaciones y los vestigios de su intencionalidad. Como fue expuesto en este texto, aunque sin un análisis profundo, las imágenes son portadoras de la simbología propia del proyecto de la modernidad escolar y favorecen el conocer significados del universo cultural de la escuela y de la sociedad pasadas.

A pesar de todo lo expuesto, no es pretensión de este texto agotar las lecturas de los múltiples significados que estas fotografías vehiculan. Se trata de compartir reflexiones y la experiencia acumulada de más de una década en el universo de las profundidades documentales de la institución.

A la ingente tarea de desvelar la cultura escolar de instituciones educacionales que el grupo de investigación se ha dedicado los últimos años, se ha sumado la casi “misión” de la conservación de su patrimonio y el trabajo con la divulgación del mismo.

Nos motiva en este arduo trabajo cotidiano la posibilidad de profundizar sobre las cuestiones de la(s) memoria(s) escolar(es) en pro de la mejoría de la escuela del presente, o sea, incorporamos “expectativas de futuro” a las actividades de preservación y organización del acervo y de la acción de escribir la historia de la escuela, en el sentido atribuido por Escolano (2007):

“Como sabemos los historiadores, la reconstrucción del pasado de las instituciones y la creación de centros de memoria sólo se justifica y legitima si se plantea desde las expectativas de futuro, de las comunidades que impulsan estos proyectos culturales, no sólo desde planteamientos ritualizadores del pasado. Se recupera la memoria porque el futuro, desde los nuevos enfoques culturalistas, reclama la tradición. Y en verdad, sabemos quiénes somos, y tal a dónde nos dirigimos, porque recordamos. Construimos nuestra cultura escribiendo y borrando en los juegos de arena, los contenidos del recuerdo. En estos juegos salvamos los bienes y valores que han pasado a formar parte de nuestro patrimonio, un capital que toda cultura considera inalienable para no poner en riesgo no la simple salvaguarda de las cosas, sino su misma identidad. Más allá de la llamada historia anticuaria de la que ya habló Nietzsche, nos importa el desvendamiento de las huellas culturales im-

presas en los objetos en que se materializa el patrimonio y el valor de estas señales para orientar la construcción de sentido que demanda toda estrategia de formación.

El futuro de la escuela (...) se intuye desde luego como apertura y creación, pero se escribe y diseña desde la memoria. Precisamente por ello, el patrimonio material e inmaterial de la escuela, que es un valor no sólo personal sino también público, ha de ser preservado, investigado y difundido....” (p. 233-234).

Como hemos dicho anteriormente, el acervo fotográfico escolar en cuestión, a pesar de fragmentario, ofrece pistas para, junto con otras fuentes (tal vez las más interesantes e inexploradas, en este caso, sean las orales, visto que hemos explorado bastante las escritas), desvelar prácticas y la materialidad que daba soporte a ese cotidiano pasado, y que todavía puede revelar aspectos interesantes acerca de determinadas continuidades y rupturas con los tiempos presentes.

La conservación de este acervo no es una tarea simple. Mantener la colección fotográfica (así como el resto de la documentación) higienizada, acondicionada, distante del polvo, humedad, insectos y hasta de la lluvia, requiere trabajo permanente y vigilante del equipo.

Nuevos rumbos de la investigación, todavía, pretenden ampliar el acervo -para su disponibilidad futura-, a través de la movilización de la población para el préstamo de fotografías, digitalización por parte del equipo y devolución a sus propietarios, quienes, sabemos, celosamente las guardan en los archivos familiares.

Como se observa, a lo largo de todos esos años la universidad -a través de nuestro equipo de investigación- ha trabajado junto a la comunidad escolar en esta tarea. Sin embargo, nos interrogamos: ¿la actividad de organización y conservación corresponde a la universidad o esta debería ser tarea del centro educacional? En definitiva, preguntamos: ¿A quién corresponde esa gestión patrimonial? ¿Cuál es el sentimiento que la presencia del “equipo del archivo histórico”, como el grupo es denominado en la escuela, ha despertado en la comunidad escolar? ¿Cuál es el papel del poder público que directamente financia la gestión escolar, en este caso, del gobierno del Estado de Río de Janeiro, con la preservación de los archivos escolares y, en consecuencia, de la(s) memoria(s) de la(s) escuela(s)?

Las respuestas a estos interrogantes no son portadoras de mayores esperanzas. Los profesores, absortos con los problemas de su cotidiano laboral, cuando mucho “prestan” a los alumnos para las actividades “en el archivo”. El Estado disminuye presupuestos y se preocupa con la “gestión” de las personas más que con el patrimonio que hace mucho tiempo no constituye los inventarios corrientes. La Dirección escolar apoya las iniciativas, pero delega en nuestro equipo la resolución de los problemas que surgen cotidianamente...

Como desafío, nos resta la insistencia en las carreras universitarias de formación inicial de profesores y en los cursos de capacitación continua del profesorado, en el sentido de sensibilizar a la comunidad escolar sobre la necesidad de que la institución escolar se constituya también en centro de gestión de su patrimonio educativo.

Y más. En la era digital, en una sociedad tan diferente de aquella retratada en las fotografías presentadas en este trabajo, la cámara fotográfica digital es un elemento de fuerte presencia en lo cotidiano, no solamente en manos de profesores sino de los propios alumnos. Sin embargo, es

casi nula la reflexión que desarrollamos desde el presente acerca de su almacenamiento y conservación.

Por eso, a la tarea de conservación del patrimonio educativo del pasado se suma una nueva, la de la conservación de los registros del presente. Presente este que pasa, esa es la sensación, cada día con mayor velocidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, A. M. de. (1994) Imagem, cultura, escola: os cartões postais e o ensino público no Distrito Federal da primeira república. En: *Reunião Anual da Anped*, Caxambu: Anped, v.1, pp. 203-212.

_____ (2005) Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao olhar. En: GATTI JR, D.; INÁCIO FILHO, G. (orgs.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa e novas investigações*. Uberlândia, MG: EDUFU, pp. 117- 132.

BENCOSTTA, M. (2003) Imagem e História: as fotografias escolares no estudo da escola primária curitibana (1903-1971). En: *XXII Simpósio Nacional de História*, João Pessoa: Editora da UFPB, v. 1. pp. 34-36.

BENCOSTTA, M.; MEIRA, A. (2004) Fotografias e culturas escolares: universo digital e preservação da memória. En: *III Congresso Brasileiro de História da Educação*, Curitiba, v. 1, pp. 1-12, CDRom.

COMAS RUBÍ, F., MOTILLA SALAS, X. Y SUREDA GARCÍA, B. (2012) El patrimonio fotográfico digital. Nuevas perspectivas para la investigación histórico-educativa, nuevos retos para el museísmo pedagógico. En: COMAS RUBÍ, F., MOTILLA SALAS, X. Y SUREDA GARCÍA, B. *Fotografía i historia de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*. Mallorca, Leonard Muntaner Editor.

DUSSELL, I. (2005) Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). *Proposições*, v. 16, n. 1 (46), jan-abril, pp 65-82.

ESCOLANO, A. (2007) El Centro Internacional de la Cultura Escolar. In: ESCOLANO, A. (org.) *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Salamanca, Gráficas Varona, SA, pp. 233-242.

LEITE, M. M. (2001) *Retratos de familia*. São Paulo, Edusp.

MARTÍNEZ, S. A.; FAGUNDES, P. E.; DUTRA, P. V. (2005) Rituais em imagens na Era Vargas: o caso do Liceu de Humanidades e da Escuela Normal de Campos. In: *III Seminário Internacional As redes de Conhecimento e a Tecnologia, - professores/professoras: textos, imagens e sons*, Rio de Janeiro, Petropolis: SERMOGRAF, v. 1., pp. 1-12, CDRom.

MARTÍNEZ, S. A.; BOYNARD, M. A. P. (2010) O ensino secundário no Império e na Primeira República no Brasil: entre as ciências e as humanidades. O caso do Liceu de Humanidades de Campos/RJ (1880-1930). *História da Educação (UFPEL)*, v. 14, pp. 121-153.

MARTÍNEZ, S. A.; GANTOS, M. (2013) Virtus omnia vincit: O papel da mulher e do magistério (campista) através de uma foto de formatura. In: ARRUDA, S. e NASCIMENTO, G. *Formação de professores: história, experiência e proposições*. Essentia Editora, en prensa.

MAUAD, A. M. (1996) Através da Imagem: Fotografia e História. *Interfaces*. Tempo, v.1, n.2, dez., pp.73-98.

POSSAMAI, Z. R. (2009) A cultura fotográfica e a escola desejada: considerações sobre imagens de edificações escolares, Porto Alegre (1919-1940), *Anais do II Encontro Nacional de Estudos da Imagem*, Londrina, PR, CDRom, pp.1-12.

SOUZA, R. F. (2001) Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. *Educar*, Curitiba, n. 18, pp. 75-101.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, R. D. (2005) A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 02, pp. 177-194.

WERLE, F. (2005) A ancorando quadros de formatura na História Institucional, *Anais da 28ª Reunião da ANPED*, Caxambu, Cd-Rom, pp.1-12.

ⁱ Como hemos enunciado anteriormente, a pesar que la Escuela Normal de Campos también tenía la aspiración y función de preparar para el trabajo, cumplía la doble función de formación de la mujer para el ámbito doméstico y para la sociedad. Los estudios mostraron que una parte de las muchachas que se decantaban hacia el magisterio lo hacía hasta el casamiento.

ⁱⁱ Como pequeño balance historiográfico de la producción brasileña en el área de historia de la educación, se pueden citar los siguientes trabajos: BARROS, A. M. de (1994; 2005); SOUZA, R. F. (2001); BENCOSTTA, M., 2003; BENCOSTTA, M.; MEIRA, A., 2004; VIDAL; 2005; MARTÍNEZ, S. A.; FAGUNDES, P. E.; DUTRA, P. 2005.; POSSAMAI, Z. R. 2009.

ⁱⁱⁱ Un análisis de un cuadro fotográfico de tipo padrón de un grupo de egresados fue realizado por Martínez y Gantos (2013, en prensa).

^{iv} En relación a las fotografías de los directores de la escuela, integrante del grupo de investigación, con ayuda financiera de un exalumno, montó en una de las paredes de un recinto del edificio histórico de la institución la llamada “sala de los inmortales”, en la que constan reproducciones de la mayoría de las fotos de exdirectores, algunos profesores y otras personalidades de la escuela.

Las lecciones ocasionales

Una estrategia metodológica al servicio de la escuela primaria en el Nuevo Estado

The occasional lessons

A methodological strategy employed by primary schools in the New State

José Ramón López Bausela
Universidad de Cantabria

Resumen

El artículo que presentamos tiene por objeto analizar el contenido de una lección ocasional, recurso metodológico muy utilizado por los maestros¹ del Nuevo Estado para adoctrinar a sus alumnos en el acervo de valores y actitudes que conforman el corpus ideológico de la España de los vencedores en la Guerra Civil española. Para las autoridades educativas del incipiente sistema educativo franquista toda enseñanza debía girar alrededor de un eje cuyos polos estaban determinados por el amor a Dios y a la Patria por lo que el espacio curricular de la escuela primaria se circunscribió durante más de cuarenta años a forjar la mentalidad de las generaciones surgidas del conflicto en la fragua de tan singulares coordenadas. En este sentido, Ráfagas, la lección ocasional que el maestro de Campaño (Pontevedra) impartió el 27 de septiembre de 1939, es un ejemplo representativo de cómo se gestionó en las escuelas de la Nueva España este proceso adoctrinador. El contenido de esta lección constituye un claro ejemplo de que, independientemente de la materia curricular abordada, cualquier enseñanza acababa confluyendo en una única y exclusiva finalidad: conducir a la infancia española por rutas imperiales hacia una Nueva España donde la modernidad representada por la Segunda República no volviera a tener cabida jamás.

Palabras clave

Escuela primaria, programas escolares, lección ocasional, currículo, franquismo.

Abstract

Looking at what comprises an “occasional lesson” is the goal of the article that is presented here. The “occasional lesson” is a very popular methodological resource which was widely used by teachers in the New State to inculcate in the pupils a set of values and attitudes. These values make up the ideological corpus of the “victorious Spain” or the Spain of the “winners” which we remember from the Spanish Civil War. During Franco’s time, the whole education system was based upon poles which were determined by the love of God and the Patriarch and, for this reason, the National Curriculum taught in Primary Schools was aimed to develop this idea upon the generations who grew up during this time of conflict. This went on for over 40 years. As a consequence of this, a teacher who came from Campaño in Pontevedra taught his first “occasional lesson”, Ráfagas, on 27th September 1939, a prime example of how this teaching process was managed in the schools of the “New Spain” during this time. The content of the

¹ La naturaleza de este artículo obligaría a una reiteración excesiva de las normas ortográficas acordadas para un uso no sexista de la Lengua. Por este motivo, opto por el masculino, bien entendido que, salvo precisión en contra, cuando lo hago me estoy refiriendo a ambos sexos.

lesson displays a clear example that, regardless the curricular material used, any education methodology ended up with a unique conclusion: driving Spanish infants through imperial routes towards a new Spain, where the modernization represented by the Second Republic would never stand ever again.

Key words

Primary education, school programs, occasional lesson, curriculum, Franco's regime.

Si tuviéramos que señalar alguna característica especialmente significativa de la enseñanza primaria española ésta sería, sin duda, la ausencia de un currículo prescrito hasta 1953, año en que el ministro Joaquín Ruiz-Giménez sanciona, en plena dictadura franquista, los *Cuestionarios Nacionales* para esta etapa de nuestro sistema educativo. No obstante, a pesar de esta peculiaridad, es importante subrayar que el camino recorrido hasta culminar en los mencionados cuestionarios está esmaltado de diversos intentos que quedaron reducidos, prácticamente en su mayoría, a una mera declaración de intenciones por parte de los poderes públicos. Y aunque ya en el siglo XIX podemos vislumbrar tímidos intentos de pergeñar de manera oficial algo parecido a un plan de estudios para la enseñanza elemental y la ley Moyano hizo explícito en 1857 el propósito gubernamental de publicar programas generales para las distintas asignaturas, sin olvidar el real decreto que en 1901 -siendo ministro del Ramo el conde de Romanones- fijó las materias que integran la “primera enseñanza pública”², será en plena Guerra Civil cuando los responsables educativos de ambos bandos contendientes acometan con determinación una empresa aplazada en nuestro país durante algo más de un siglo.

Así, el ministro Jesús Hernández, apoyándose precisamente en el anacronismo que representaba para la política educativa republicana el hecho de que en pleno 1937 la escuela nacional continuara rigiéndose “por el cuadro de enseñanzas publicado por la Monarquía hace 36 años”, alertó sobre la “urgencia inaplazable” de sustituir dicho plan “por una nueva ordenación de los conocimientos primarios”³. Sin embargo, aunque el espíritu del plan de estudios republicano era diametralmente opuesto al sancionado durante la monarquía no dejaba de ser, *sensu estricto*, un listado más o menos pormenorizado de las distintas materias a impartir en la escuela primaria española. Además, como sabemos, la derrota militar impidió que este ambicioso proyecto pudiera ser llevado a la práctica.

En el bando sublevado, el ministro Sainz Rodríguez actuó con rapidez y antes incluso de iniciar la tarea de elaborar unos programas sancionó una circular de la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza que acotaba definitivamente el espacio curricular de la escuela primaria del Nuevo Estado⁴. Asegurado el cimiento, el paso siguiente consistió en nombrar una comisión especial de técnicos a la que se encomendó la redacción de los programas que iban a regir “en las escuelas nacionales de Primera enseñanza, excepto los de materia religiosa y de formación cívica que serán objeto de otra disposición especial”⁵. Pero tampoco esta vez el intento prosperó, y

² Real decreto de 26-X-1901, *Gaceta de Madrid* de 30-X-1901, nº 303, pág. 498.

³ Decreto de 28-X-1937, *Gaceta de la República* de 31-X-1937, nº 304, pág. 402. En el texto oficial de este decreto se cita al de Romanones, evidentemente por error, con fecha de 21 de octubre.

⁴ Circular de 5-III-1938, *B.O.E.* de 8-III-1938, nº 503, págs. 6154-6156.

⁵ Orden de 11-IV-1938, *B.O.E.* de 13-IV-1938, nº 539, pág. 6764.

aunque la comisión llevó adelante su labor en el plazo estipulado, el contenido de los programas permaneció inédito⁶, publicándose únicamente su preámbulo⁷.

La intempestiva salida del ministerio de Sainz Rodríguez al finalizar la guerra y su sustitución por Ibáñez Martín se tradujo a nivel normativo en la promulgación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, pero no en la concreción de unos programas específicos que recogieran el contenido de las diferentes materias que integraban su plan de estudios, por lo que la circular de 5 de marzo de 1938 fue, en definitiva, la única referencia curricular de carácter prescriptivo con la que contaron, hasta el año 1953, los maestros de la Nueva España. Sin embargo, aunque la ausencia de programas parece sugerir, en un primer momento, la existencia de un espacio curricular por el que los maestros podían transitar con cierta libertad en su labor diaria en la escuela, nada más lejos de tal apreciación, ya que al amparo de esta aparente indefinición curricular se desarrollará, como veremos, una compleja y sutil estrategia adoctrinadora.

El contenido de la circular de 5 de marzo no concedió espacio alguno a la improvisación y para “dar orientación fija y permanente a todos los maestros de España” dictó instrucciones relativas a cuatro ámbitos curriculares concretos: educación religiosa, educación patriótica, educación cívica y educación física, advirtiendo a los docentes que el conjunto de la sociedad española esperaba que “el Magisterio, de misión tan sublime, que anhela sobre toda ponderación servir a España juntando en estrecho culto a Dios y a la Patria, será un esforzado cooperador de las glorias nacionales”, colaboración forzosa que la Inspección de Primera Enseñanza se encargó de controlar y estimular por todos los medios a su alcance.

LAS LECCIONES OCASIONALES

De entre las estrategias puestas en práctica en la escuela del Nuevo Estado para conseguir que cualquier materia curricular convergiera siempre en el culto a Dios y a la Patria destacan las lecciones ocasionales, llamadas así porque su contenido era programado por el maestro aprovechando fechas relacionadas con acciones heroicas de carácter bélico o efemérides de los personajes civiles y militares del bando sublevado que las protagonizaron, sin olvidar aniversarios de protomártires de la ‘Cruzada’, vidas de santos y fiestas religiosas más señaladas del almanaque, además de celebraciones de carácter político materializadas en actos de exaltación al novel régimen franquista.

Mediante esta estrategia, el contenido de las distintas asignaturas quedaba indisolublemente fundido con los valores patrióticos y religiosos propugnados desde la esfera oficial, coadyuvando así a la consecución de la finalidad que Sainz Rodríguez dispuso para una escuela “forjadora de las futuras generaciones” que, “fervorosamente fundida con este épico Movimiento de resurrección

⁶ Una copia de los trabajos de la comisión se conserva en el archivo personal del ministro, depositado en la Fundación Universitaria Española (AFUEPSR): “Programas que han de regir en las escuelas nacionales de primera enseñanza. 1938”, caja 3/8.

⁷ Administración Central. Ministerio de Educación Nacional. Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, 15-XII-1938, *B.O.E.* de 19-XII-1938, nº 172, pp. 3035-3036. Un estudio sobre estos programas junto con el contenido íntegro de los mismos puede consultarse en López Bausela, José Ramón (2012). *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid: UNED-PUBliCan.

patriótica”, debía “marcar su rumbo categórico hacia las glorias futuras, preparando a nuestra infancia por derroteros nacionales”⁸.

Las lecciones eran ocasionales precisamente porque no estaban recogidas como tales en los índices de ningún manual escolar al uso, ni tampoco en unos programas escolares que, como sabemos, nunca fueron publicados; sin embargo, constituyen una herramienta fundamental para contribuir a que “en las lecturas comentadas, en la enseñanza de las Ciencias, de la Historia, de la Geografía”, se aprovechara “cualquier tema para deducir consecuencias morales y religiosas”⁹.

Así lo entendió Ángel Gil García, maestro de la Escuela Nacional de Niños de Campaño (Pontevedra), que impartió su lección ocasional *Ráfagas* el día 27 de septiembre de 1939, tomando como centro de interés para programar y desarrollar su contenido el acto de jura de los nuevos Consejeros Nacionales de F.E.T. y de las J.O.N.S. celebrado la víspera en el monasterio burgalés de las Huelgas¹⁰.

El punto de partida: un acto de exaltación del Nuevo Estado

El nombre elegido por el maestro para su lección ocasional constituye un claro exponente de la intencionalidad que subyace a su contenido. *Ráfagas* es, como veremos, un conjunto de ‘proyectiles ideológicos’ disparados hábilmente por el maestro hacia el epicentro de las distintas asignaturas con el objetivo de fundir contenidos curriculares e ideología en el crisol del amor a Dios y a la Patria, estrategia que le permitirá materializar lo dispuesto en la normativa con referencia a la verdadera y única finalidad perseguida por la escuela primaria del Nuevo Estado.

El planteamiento pormenorizado de la lección aparece precedido de una dedicatoria a Romualdo de Toledo y Robles¹¹. Ignoramos, por no haber tenido acceso al expediente de depuración de Ángel Gil, si este homenaje que el docente plantea “con el mayor respeto”¹² responde a su admiración sincera por el personaje a quien brinda la lección o si se trata, simplemente, de un mérito para acreditar su afección al régimen, práctica muy extendida entre el profesorado en aquellos penosos días de intensa y cruel actividad depuradora en los que el miedo era la herramienta utilizada por el incipiente régimen para acallar la más mínima disidencia ideológica.

Lo que sí es evidente es que el maestro era buen conocedor de la normativa dictada desde el Ministerio de Educación Nacional, como lo confirma el hecho de que en la “Guía de orientación general”, que antecede al contenido y desarrollo de la lección, subraye que su contenido, además de recogerse en el “Cuaderno de Preparación de Lecciones”, está adaptado pedagógica-

⁸ Circular de 5-III-1938, *B.O.E.* de 8-III-1938, nº 503, pág. 6154.

⁹ *Ibidem*, pág. 6155.

¹⁰ Una crónica pormenorizada del acto puede consultarse en *ABC*, Madrid, 26-IX-1939, págs. 9-10.

¹¹ Tiburcio Romualdo de Toledo y Robles fue presidente de una de las Comisiones de la Junta Técnica de Estado y desde febrero de 1938 Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, cargo en el que permanecerá hasta 1951.

¹² Archivo de Pedro Sainz Rodríguez depositado en la Fundación Universitaria Española (en adelante AFUEPSR): *Ráfagas*. “Lección ocasional: día 27 de septiembre de 1939”, caja 50/8. Todas las citas relativas al documento proceden de esta fuente documental.

mente al “Cuaderno de Clase o Diario del niño”, según lo dispuesto en “la Orden Ministerial de 20 de enero de 1.939 y las circulares de 23 de febrero de 1.939 y 5 de marzo de 1.938”.

Efectivamente, en la orden de 20 enero, que regula las visitas de los inspectores a las escuelas¹³, se indica taxativamente que “los principios religiosos, morales y patrióticos que impulsan el Glorioso Movimiento Nacional, han de tener en la Escuela Primaria su más fiel expresión y desarrollo”, para lo cual “la Inspección ha de completar su carácter fiscal convirtiéndose, a la vez, en organismo asesor y colaborador con la sociedad en la obra educativa”¹⁴. Así, en su artículo quinto, se ordena a los inspectores que en sus visitas cuiden “de exaltar el espíritu religioso y patriótico, procurando hacer de la Escuela una Institución española, educativa y formadora de buenos patriotas y cuanto se relacione con el aspecto técnico de la enseñanza”, por lo que tendrán que velar y comprobar “si se cumple la Circular de 5 de marzo de 1938, especialmente en lo referente a: Educación religiosa, educación patriótica y educación física”¹⁵.

La norma dispone también, en su artículo octavo, que los niños que pudieran hacerlo llevaran en todas las escuelas “el cuaderno de clase, donde se reflejará la labor diaria del niño, expresión en la medida de lo posible de la que realice el Maestro”, medida complementada en el artículo noveno, con vistas a su eficacia y mejor funcionamiento, ordenando que todo maestro llevara “un cuaderno de preparación de lecciones, de conformidad con el programa de la Escuela y orientaciones que el Inspector le señale”¹⁶.

El contenido de esta norma quedó definitivamente perfilado en la circular de 23 de febrero de 1939 que, entre otros aspectos, regula la finalidad de estos materiales, ordenando que el “cuaderno de clase a que se refiere el artículo octavo será individual y obligatorio para todos los alumnos, con objeto de comprobar la labor diaria y facilitar la obra de la Inspección”, subrayando además que tanto “el cuaderno individual del trabajo del niño como el de preparación de lecciones del Maestro serán revisados por el Inspector para hacer las indicaciones que proceda”¹⁷.

Sumado a ello y con el objetivo de “estimular la obra de los alumnos”, la circular abre la posibilidad de “llevarse en cada Escuela, con carácter voluntario, por rotación entre los niños, un cuaderno de clases donde se recoja la significación de nuestras fechas gloriosas, la biografía de nuestros héroes y la conmemoración de nuestras principales festividades religiosas”¹⁸.

En definitiva, como indica el legislador, el cuaderno individual de trabajo se erige en “comprobante necesario para juzgar la labor del Maestro en aquellas Escuelas que, por diversas razones, no puedan ser visitadas en el curso escolar, pudiendo, a este efecto, los Inspectores de zona, reclamar estos cuadernos a cada una de las escuelas”¹⁹.

Por otro lado, además del nombre elegido para la lección, contamos con un indicador importante del verdadero objetivo perseguido por el maestro con su puesta en práctica. Entre el listado de materiales relacionados para desarrollar *Ráfagas*, además del “Diccionario Enciclopédico Ilus-

¹³ B.O.E. de 27-I-1939, nº 27, págs. 492-494.

¹⁴ *Ibidem*, pág. 492.

¹⁵ *Ibidem*.

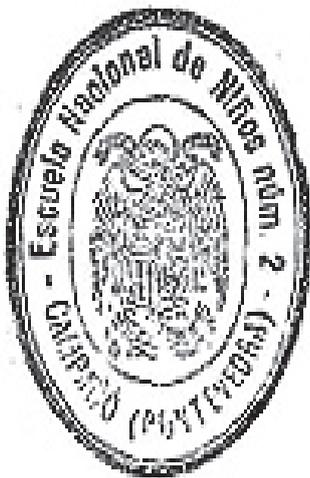
¹⁶ *Ibidem*, pág. 493.

¹⁷ B.O.E. de 1-III-1939, nº 60, págs. 1206-1207.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

trado de la Real Academia Española”, el “Mapa de España”, y un conjunto de útiles como “palilleros, plumas, tinta, reglas, pinturas y gomas”, se incluyen “todas las asignaturas reglamentarias y que componen el vigente Programa escolar, adaptadas al Método cíclico-concéntrico”, lo que en la práctica significa que en su programación los contenidos de las diferentes materias curriculares no constituyen una finalidad de aprendizaje propiamente dicha sino que van a estar subordinadas al logro de un objetivo de rango superior que, como indica la normativa que el maestro maneja a la perfección, no es otra que el culto indiscutible y apasionado a Dios y a la Patria.



Así, partiendo de una confusa premisa inicial donde afirma, a modo de incomprensible y retorcido silogismo, que “la Historia es la émula del Tiempo y del Espacio y teniendo como base que la Geografía es la Historia en el Espacio, lo mismo que la Historia es la Geografía en el Tiempo, en este caso instrumental”, Ángel Gil desgrana pormenorizadamente cómo va a desarrollar en la escuela de niños de Campaño su lección ocasional *Ráfagas*.

La explicitación del centro de interés

El punto de partida y centro de interés del que se servirá el maestro para desarrollar los contenidos de su lección ocasional es, como ya hemos indicado, un acto de exaltación de naturaleza política y patriótica: “Sed y estad atentos. Escuchad. Hoy os voy a hablar, queridos niños, de lo que ayer día 26 tuvo lugar en el histórico Monasterio de las Huelgas, arrabal cercano a la capital de Burgos. Ha sido lo siguiente: El solemne acto de jura de los Consejeros Nacionales de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.”.

Sin más preámbulo y tras esta breve introducción el maestro incidirá directamente en el eje rector de la escuela del Nuevo Estado: “¡Oh! Ya sabéis que el momento de jurar es una cosa delicadísima y de gran responsabilidad moral, porque encierra intrínsecamente -así lo dice el Segundo de los Mandamientos de la sabia Ley Divina-, ‘No jurar el Santo Nombre de Dios en vano’, es decir, niños, ser [*sic*] fieles a Dios Nuestro Señor y creador de nosotros, por ende, de todo lo existente en el Cosmos. Y en este caso que os voy a comentar también a nuestra amada Patria y a S.E. el Providencial Caudillo, Jefe del Estado”²⁰.

Una vez puntualizado el trasfondo fundamental de la lección, el maestro abordará la explicación de las distintas materias curriculares, no sin antes excusarse de profundizar en el conocimiento histórico de las Huelgas ya que, según él, son tan elevadas “las glorias que evoca el predicho Monasterio burgalés, que dar un golpe de pincel acerca de su fama [*sic*], resultaría pesado

²⁰ Las mayúsculas y palabras destacadas recogidas en las citas de *Ráfagas* son fieles al manuscrito original de Ángel Gil. También hemos respetado la ortografía y los signos de puntuación del documento.

en estos instantes de floreciente y singular relieve, ya que refleja, imprime y compendia, una magnánima época de la Historia-Moderna-Contemporánea de nuestra adorada Patria”, circunstancia que no le impedirá recitar ante sus alumnos los versos que ha compuesto en alabanza y loa del escenario escogido para que los Consejeros Nacionales de F.E.T. y de las J.O.N.S. materializaran su adhesión inquebrantable de fidelidad eterna a los principios fundamentales del incipiente régimen franquista:

Simboliza como gloria,
de su fe santa es ejemplo;
digna de grata memoria,
en el fasto de tu historia;
formaste sublime templo.

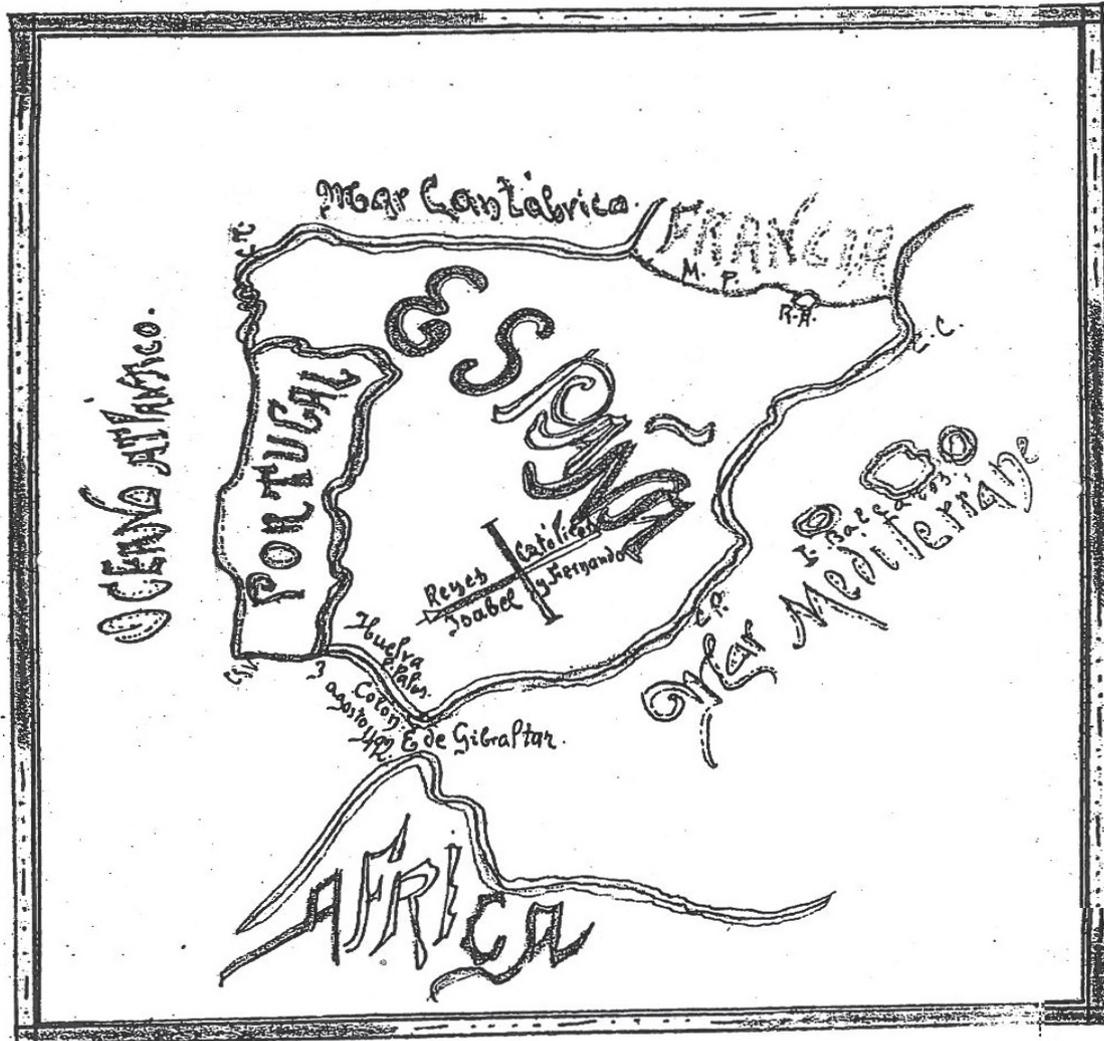
Templo, preclaro, ejemplar,
que resurge de su planta;
con un vigor singular,
como del fondo del mar;
la nube que se agiganta.

Dios asista tu largueza,
para que en cercano día;
obra de tanta grandeza,
muestre su total belleza;
cual flor en su lozanía.

Geografía: una ciencia al servicio del destino imperial de España

Atendiendo al objetivo del maestro de Campaño cuando programó *Ráfagas*, los contenidos de esta lección ocasional, tanto de Geografía como del resto de asignaturas, representan tan solo un pretexto para incidir reiteradamente en aquellos aspectos ideológicos que las autoridades del Nuevo Estado consideraban fundamentales para formar a la infancia española en el amor a Dios y a la Patria.

Así, tras una detallada exposición de la ubicación exacta de la península Ibérica, a la que seguirá una descripción morfológica igualmente prolija de sus contornos y límites, el maestro presentará a sus alumnos en el encerado de la escuela un mapa de España donde, además de situar los elementos geográficos propios de la materia y de la lección que impartía en aquel momento, dibujará dos de los principales iconos ideológicos del currículo de la escuela del Nuevo Estado utilizados para adoctrinar al alumnado durante decenios: el descubrimiento de América y los Reyes Católicos.



El primero de ellos, simbolizado por el puerto de Palos de Moguer en Huelva y la fecha de partida de la expedición de Cristóbal Colón, constituye el fermento de la permanentemente jaleada unidad de destino en lo universal de la nación española junto con su misión providencialista e imperial; el segundo, representado por una cruz con los nombres de los monarcas, alude a la unidad indisoluble de la nación española que el régimen franquista se propuso inculcar a las jóvenes generaciones de posguerra desde los primeros niveles del sistema educativo.

La Historia: un arma de adoctrinamiento colectivo

En idéntica línea que la Geografía, el maestro se servirá de la personalidad de doña Leonor, “virtuosa dama y esposa de Don Alfonso VIII”, fundadora del monasterio de la Huelgas en el año 1178, para explicar a los alumnos que, diez años después de su fundación, la reina “le hizo matriz de todos los Monasterios de monjas establecidos en España, cuyas ramas principales -

genealógicamente hablando- son las monjas de la caridad que varias veces habéis mirado y visto, las cuales, en los Hospitales han sabido mitigar el dolor y dar alientos y consuelo a tantos heridos ocasionados por la guerra y que muchos pertenecen al ‘Benemérito Cuerpo de Caballeros Mutiados en la guerra por la Patria’, todos, en general, muy queridos hermanos nuestros”.

Tras pasar revista a los reyes, príncipes e infantes que yacen enterrados en el monasterio, el maestro insistirá en la línea programática de su lección ocasional cuyo principal objetivo es conducir a sus alumnos hacia los valores y contenidos que constituyen la finalidad exclusiva de la escuela del Nuevo Estado: “¡Niños! Fijaos bien, allí se hallan reunidas las banderas que presidieron la Unidad Nacional, bajo los nombres imperecederos de Fernando V de Aragón e Isabel I de Castilla, **Reyes de Fe, de Esperanza y de Caridad. Reyes Católicos**”.

Subrayado el tópico de la unidad nacional mediante el recurso a los Reyes Católicos, no le será difícil al maestro de Campaño orientar el contenido de su lección hacia el descubrimiento de América, uno de los hechos históricos más recurrentes de las lecturas y manuales de la escuela franquista: “Aquella reina católica que brindó sus joyas y alhajas para añadir el florón más suntuoso a su corona, para mirar y ver más allá, ‘PLUS ULTRA’, y hacer a Hesperia²¹ ‘Grande’, alcanzando llevar a realidad el acontecimiento que conmovió la faz del Orbe en el año 1492, con el descubrimiento de América, o Nuevo Mundo, por el sabio Cristóbal Colón”.

Pero no termina aquí el itinerario histórico de Ángel Gil ya que su meta es mucho más ambiciosa. Sirviéndose de la versatilidad que le brindan los símbolos que rodean a los Reyes Católicos - cruces, águilas, yugos y flechas- ensalzará ante sus alumnos los hechos que verdaderamente le interesan resaltar, poniendo así de manifiesto, tal y como ordenaba la normativa vigente, que la Historia de España era solo un pretexto, una herramienta al servicio del bisoño régimen franquista para preparar “por derroteros nacionales”²² a la infancia española. Cualquier circunstancia será aprovechada para reconducir el contenido de su lección hacia donde verdaderamente le interesa, como, por ejemplo, a ensalzar la figura del “General Franco, católico español y profético” que “el 18 de julio de 1936, sale anheloso en avión de Santa Cruz de Tenerife (correspondiente a las afortunadas islas Canarias), con dirección a África para tomar el mando del Ejército de nuestro Protectorado de Marruecos y dirigirles a la Península pasando el Estrecho de Gibraltar, para hallar el medio de unificar fuertemente a España, la tradicional Cruz, signo del Cristianismo, el Yugo, las Flechas, con sus refulgentes sépalos y pétalos, el León y el Águila”, o a denostar al régimen republicano afirmando que “en nuestra Patria, había una estúpida desorientación de antipatria, en el entonces Gobierno de la Nación y el Águila, símbolo imperial, había tenido que poner, con asombro, en el huso, hilo malo, siendo menester que Atropos guiada por Dios y el Caudillo, hiciera imperar el verdadero uso de España”²³.

El maestro completará su itinerario histórico enlazando con la Literatura española a través de Miguel de Cervantes y el *Quijote*, para lo cual utiliza como nexo el hecho de que el pendón de la batalla de Lepanto está custodiado en las Huelgas, circunstancia que aprovechará también para dejar constancia de que en su escuela “todos los días leemos y comentamos los magistrales capí-

²¹ Nombre griego de la península Ibérica.

²² Circular de 5-III-1938, *B.O.E.* de 8-III-1938, nº 503, pág. 6154.

²³ En la mitología griega Átropos era quien terminaba con la vida de cada mortal cortando su hebra con unas tijeras. Era la mayor de las tres Moiras, Cloto, que hilaba la hebra, y Láquesis, que medía su longitud. Estas citas sugieren que el maestro Ángel Gil era buen conocedor de la mitología griega.

tulos y las páginas bellísimas de tan elevada producción literaria, por ser la obra cumbre de la Literatura Española”, recomendando a los niños que lean el *Quijote* con cariño “porque de muchachos nos hace reír, de hombres pensar y llorar de viejos”.

No podía concluir el maestro tan prolija relación de grandezas patrias sin traer a colación ante sus alumnos “otro célebre Monasterio, considerado por su armonía como la octava maravilla del mundo, el Real Monasterio de San Lorenzo del Escorial”, cita que aderezará con la figura del rey que lo mandó edificar, Felipe II, y la batalla de San Quintín, efemérides religiosa donde se asientan sólidamente sus graníticos cimientos; todo lo cual le llevará a exclamar con énfasis ante sus alumnos: “¡Qué gestas tan sublimes y qué cosas tan bonitas tiene nuestra queridísima Patria! ¿Verdad niños?”.

A partir de aquí la lección ocasional se centrará exclusivamente en el acto de jura de los Consejeros cuyo contenido será el pretexto del que se sirva el maestro para trabajar con sus alumnos tres objetivos fundamentales. El primero y más importante, enaltecer la figura del ‘Caudillo’ y los Consejeros de F.E.T. y de las J.O.N.S., pidiendo a Dios que los ilumine por el bien de “nuestra querida y amada Hispania por la que todo debemos dar; toda vez que:

Tu Patria, es tu Nación.
 Tu Nación: España.
 Estúdiala para conocerla.
 Conócela para amarla.
 Ámala para honrarla”.

Trabajada con detenimiento la vertiente patriótica, el maestro orientará los contenidos de su lección hacia la otra demanda del Nuevo Estado, la religiosa, y aprovechando que los Consejeros materializaron su juramento “ante los Santos Evangelios de San Mateo, San Lucas, San Marcos y San Juan”, reivindicará que se trata de los mismos textos sagrados que “todos los sábados os leo y encomiamos con gran fruición”, con lo cual, queda claro para las autoridades educativas que el maestro de Campaño no descuida en ningún momento la enseñanza religiosa de sus alumnos.

Finalmente, el maestro no olvidará la Educación Física, otro de los ámbitos curriculares objeto de atención preferente en la normativa. Ángel Gil interrumpirá el desarrollo de *Ráfagas* para ordenar a sus alumnos salir “al recreo a hacer unos ejercicios de Gimnasia rítmica y a jugar al marro”²⁴, no sin antes ponerlos a todos en pie para entonar con brío “los Himnos del glorioso Movimiento salvador de nuestra Patria, ‘Cara al Sol’ y ‘Oriamendi’ ”.

²⁴ “Tómese como base constantemente los juegos infantiles de la localidad ennobleciéndolos y restaurándolos. En vez del exotismo en los juegos busquemos en ellos las puras corrientes nacionales. Los juegos de pelota, los bolos, la comba, el marro, etcétera, etcétera, tan españoles, deben utilizarse lo mismo que los de imitación, corros, marchas cantadas, carreras, saltos, etc. Que jueguen los niños en los recreos, pero siempre bajo la cuidadosa dirección del Maestro. La gimnasia rítmica, en lo posible, ha de establecerse en todas las escuelas [...]”. Circular de 5-III-1938, B.O.E. de 8-III-1938, nº 503, pág. 6155.

La Lengua española y las Matemáticas al servicio del glorioso Movimiento

De vuelta al aula, la Lengua Castellana será trabajada practicando “el hermoso y alegre verbo cantar”, ya que según afirma el maestro “todos cantamos y hablamos porque somos seres-animales racionales, tenemos razón, pensamos y hablamos”.

Pero lo más esperpéntico de la lección ocasional llega cuando para enseñar Matemáticas a los niños de su escuela el maestro les ordena que se pongan en pie y adopten el saludo fascista: “¡Ea pues! Brazo en alto con la mano abierta y extendida y formando con la vertical un ángulo agudo de 45°”, explicándoles a continuación que esos grados representan “cuatro veces diez o cuatro decenas más cinco unidades, como suman los dedos de la mano que alzas en posición de saludo, menos abierto como podéis deducir ahora que el ángulo recto que mide 90° grados, o nueve decenas, una mitad $\frac{1}{2}$, y por consiguiente, menos aún que el ángulo obtuso que es mayor que el ángulo recto”. Y, sin variar de postura, los alumnos de la escuela de Campaño entonarán la letra del himno nacional mientras reflexionan sobre la diferencia entre estos grados y los que “marca el metal líquido mercurio en las diferentes clases de termómetros”.

Tras un minuto de descanso, el maestro ordenará de nuevo adoptar la posición anterior para cantar, brazo en alto, junto a sus alumnos, “en música de jota como nació la España de nuestros amores:

En Burgos nació la Patria.
En Aragón la fe.
En Galicia nació Franco;
y, en Navarra el Requeté”.

Las provincias mencionadas en esta pequeña estrofa son el pretexto utilizado por el maestro para recalcar de nuevo en la Geografía, utilizando los contenidos de la asignatura para exaltar ante sus alumnos la España de los vencedores. Así, cuando habla de Burgos, además de explicar que esta capital de provincia pertenece a Castilla la Vieja, recitando las seis provincias que componen la misma, aprovechará la coyuntura para decir que “en Burgos, se formó al estallar la guerra, la Junta de Defensa Nacional” y que justamente “el próximo día uno de octubre del actual 1939 hace tres años que se transmitió al Generalísimo Franco todos los poderes que emanaban de la mencionada Junta, por eso, el mencionado uno de octubre se intitula [*sic*] ‘Día del Caudillo’ ”.

Un tratamiento similar recibirá el reino de Aragón, una de cuyas provincias, Zaragoza, será objeto de especial atención por parte del maestro ya que en ella, según explica a sus alumnos, “se immortalizó en la guerra de 1808 de la Independencia, la heroína Agustina Zaragoza y Domech, conocida en la Historia por sobrenombre Agustina de Aragón, y se halla el pilar de la excelsa Patrona de Aragón, Nuestra Señora la Santísima Virgen del Pilar, situado el Santuario a las orillas del célebre río Ebro y, por coincidir el próximo día 12 de octubre la festividad con la Fiesta de la Raza, de Hispanidad, existe una confluencia espiritual y física de los supremos ideales de la Religión y Patria”.

Galicia es la pieza central de la explicación del maestro ya que en ella “vio la luz primera un eminente patriota, el Caudillo, Generalísimo de los Ejércitos de Tierra, Mar y Aire”. Además,

recalca Ángel Gil a sus alumnos, en Pontevedra, una de las provincias que la componen, “nacieron vuestros padres, descendientes de los que fueron nuestros primeros Adán y Eva; están vuestros hermanos, la mayoría de vuestros parientes y de vuestros amigos”. El maestro añadirá al tema emocional de la familia el del sustento, recalcando que allí están “las tierras que gracias a Dios trabajáis y con su producto os suministran el alimento que debidamente elaborado y limpio ingerís en el estómago”, añadiendo que este alimento es el que les permite “continuar luchando con la ayuda de Dios, en la madre y sabia Naturaleza y vivir y vencer, el Demonio, el Mundo y la Carne, declarando guerra tenaz a Lucifer”.

Finalmente, Navarra, la última de las regiones entonada a ritmo de jota por el maestro, será objeto de todas sus loas porque “tuvo la suficiente Prudencia, Justicia, Fortaleza y Templanza, para lograr el origen del Requeté”.

Y tras una breve explicación sobre el origen de las guerras carlistas llegó la hora de salir de la escuela, no sin antes “arriar la enseña de la Patria”, entonando a coro el “Himno a la Bandera”, cantar otra vez “en honor y gloria a nuestra querida y amada Patria, a la Nueva España:

¡Viva España!
 La cuna de Cervantes,
 Calderón y el Cid:
 Amparo de Colón.
 ¡Viva el General Franco!
 ¡Viva, viva, viva la Nación!

La Virgen María
 es nuestra protectora,
 con tal defensora;
 no hay porque [*sic*] temer,
 vencer el Mundo,
 Demonio y Carne.
 ¡Guerra, Guerra!
 Contra Lucifer”.

A modo de despedida, el maestro ordena a sus alumnos: “¡Niños! Una oración a **Nuestro Señor Jesucristo** y a los **caídos** por la **civilización** y por la **Patria**”.

Y tras el rezo, la lección llega a su fin con una pregunta: “¿Cómo hacían nuestros mayores para saludar?”.

“Ave María Purísima”.

“Sin pecado concebida”.

“Saludo a Franco: ¡Arriba España! ¡Viva España!”.

CONCLUSIONES

Las lecciones ocasionales constituyen uno de los ejemplos más fehacientes de que el futuro de cualquier reforma educativa reside en la labor diaria de quienes trabajan inmersos en la realidad cotidiana de la escuela ya que, a pesar de carecer de todo tipo de capacidad decisoria sobre cuestiones curriculares, los maestros son, en definitiva, los responsables de presentarlos ante el alumnado para ser asimilados e interiorizados. Este potencial, que configura el cimiento sobre el que se asienta el rol de la escuela como eslabón fundamental del proceso de adoctrinamiento ideológico, será uno de los filones más explotados por las autoridades educativas del Nuevo Estado para poner en funcionamiento una cadena de transmisión de valores y adoctrinar a la población en edad escolar de la España de posguerra, consiguiendo un doble objetivo: la destrucción total de la obra educativa republicana y su sustitución por un nuevo modelo que cifró todas sus expectativas en el retorno a las esencias más rancias de la religión y de la patria.

Por otro lado, es importante también no perder de vista el clima de linchamiento moral en el que los maestros, uno de los colectivos docentes más castigados por la depuración, desarrollaron su labor profesional. Considerados por las autoridades del Nuevo Estado como colaboradores de primer orden con la política republicana, la mayoría de ellos ocupando sus destinos de forma provisional a la espera del dictamen de su expediente de depuración, tuvieron que convivir día a día con el miedo e intentar sobrevivir esforzándose en demostrar su adhesión inquebrantable a los postulados de los vencedores bajo la atenta mirada de la Inspección y la estrecha vigilancia de párrocos y alcaldes. Con esta estrategia, las autoridades educativas se aseguraron la colaboración activa y entusiasta de los maestros que se incorporaron a sus escuelas bajo amenaza de sanción, y no es arriesgado afirmar que muchos, coaccionados por esta amenaza, se vieran forzados a impartir sus clases, si no con íntimo convencimiento, al menos con entusiasmo obligadamente manifiesto hacia las orientaciones recogidas en la circular de 5 de marzo de 1938. En este contexto, las lecciones ocasionales fueron un instrumento muy útil del que muchos se sirvieron para avalar su inquebrantable adhesión al régimen, impregnando los contenidos de las distintas asignaturas con los principios ideológicos fundamentales de la Nueva España.

Hazañas bélicas, vidas de santos y mártires de la ‘Cruzada’, onomásticas del ‘Caudillo’, José Antonio y Calvo Sotelo o, como en *Ráfagas*, actos de exaltación al régimen, fueron el ‘centro de interés’ de lecciones ocasionales donde el currículo de la escuela primaria se puso al servicio incondicional del culto a la religión católica, la patria o la figura del jefe del Estado.

No es extraño, pues, que estas enseñanzas se incrustaran hasta la médula en las generaciones españolas de posguerra, dejando en ellas una huella indeleble.

FUENTES DOCUMENTALES

Archivo de Pedro Sainz Rodríguez (Fundación Universitaria Española)

Cedido por su propietario a esta institución -creada por D. Antonio Oliva y Vázquez y D^a. Jesusa Lara y Prieto, situada en Madrid, calle Alcalá 93- de cuyo patronato formó parte durante 13 años. El archivo consta de 110 cajas con documentación variada sobre historia, literatura, pedagogía y espiritualidad. Cuenta también este fondo documental con un amplio epistolario que se inicia en 1908 y concluye en 1986.

BIBLIOGRAFÍA

Alted Vigil, Alicia (1984). *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil española*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Fernández Soria, Juan Manuel (1984). *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-1939)*. Valencia: NAU Llibres,

----- (1998). *Educación, socialización y legitimación política (España 1.931-1.970)*, Valencia, Tirant lo Blanch.

López Bausela, J. Ramón (2006). Exequias en Pamplona del magisterio republicano: Los orígenes del sistema educativo franquista. *Huarte de San Juan*, nº 13.

----- (2007). Exequias en Pamplona del magisterio republicano: Los orígenes del sistema educativo franquista (II). *Huarte de San Juan*, nº 14.

----- (2011). *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*. Madrid: Biblioteca Nueva-PUBliCan.

----- (2012) Pedro Sainz Rodríguez, menéndezpelayismo y educación nacional, en Suárez Cortina, Manuel (2012). *Menéndez Pelayo y su tiempo*, Madrid: UIMP.

----- (2012). *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*, Madrid, UNED-PUBliCan.

López del Castillo, M^a Teresa (1982). Planes y programas escolares en la legislación española. *Bordón*, 242-243, 127-202.

Peralta Ortiz, M^a Dolores. (2012). *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Real decreto de 26-X-1901, *Gaceta de Madrid* de 30-X-1901, nº 303.

Decreto de 28-X-1937, *Gaceta de la República* de 31-X-1937, nº 304.

Circular de 5-III-1938, *B.O.E.* de 8-III-1938, nº 503.

Orden de 11-IV-1938, *B.O.E.* de 13-IV-1938, nº 539.

Circular de 15- XII-1938, *B.O.E.* de 19-XII-1938, nº 172.

Orden de 20-I-1939, *B.O.E.* de 27-I-1939, nº 27.

Circular de 23-II-1939, *B.O.E.* de 1-III-1939, nº 60.

NEXO, Revista del Profesorado de Cantabria

NEXO, magazine of the teachers of Cantabria

Miguel Ángel García de la Santa y de la Torre
Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria

Resumen

Los cambios vertiginosos que se producen en la sociedad actual y, como consecuencia de ello, en la educación, hacen que una revista profesional como NEXO, realizada desde la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia de Cantabria, pueda ser vista con una distancia temporal tal que sea factible encajarla dentro de la educación que ya es historia. El artículo resume, a grandes rasgos, lo que fue esa publicación, que vio la luz en 1994 y se editó hasta 1996, en el contexto educativo de la implantación de la LOGSE, con un amplio interés del profesorado por contar con materiales, experiencias y reflexiones sobre sus implicaciones educativas. Igualmente, se destaca la vinculación de la revista con los centros de profesores y con la, muchas veces desconocida, labor del profesorado en los centros y con otros aspectos relevantes del mundo de los docentes.

Palabras clave

Contexto educativo, experiencias, formación, reflexión, debate, retos educativos, foro abierto, innovación educativa.

Abstract

Fast changes happening occurring in today's society and, consequently, in education, make possible that a professional journal as NEXO, made from the Provincial Directorate of the Ministry of Education and Science of Cantabria, can be seen with a temporal distance to fit it within the history of education. The paper roughly summarizes what that publication was. It was released in 1994 and it was published until 1996, in the educational context of the implementation of the LOGSE, with a broad interest in having teacher materials, experiences and reflections on their educational implications. It also highlights the link between the magazine with centers of teachers and the often unknown work of teachers in schools and other relevant aspects of the world of teachers.

Key words

Educational background, experience, training, reflection, discussion, educational challenges, open forum, educational innovation.

En abril de 1994, la Dirección Provincial de Cantabria del Ministerio de Educación y Ciencia empezó a publicar NEXO. Creo que la idea del nombre de la revista fue de Luis González Nieto, entonces asesor de Formación del Centro de Profesores y Recursos de Santander y catedrático de Secundaria de Lengua y Literatura.

En la carta de presentación¹, firmada por el entonces director provincial de Educación D. Alejandro Sánchez Calvo (también catedrático de Lengua y Literatura), se mencionan los objetivos de la misma: desarrollar temas de interés común “sumando y no restando puntos de vista diversos”, recabar la colaboración del profesorado de la región, tanto desde la perspectiva de los lectores, sin la que la revista estaría de más, como desde la necesaria participación como autores y “críticos” de sus contenidos.

La estructura de la revista, aunque abierta a sugerencias y cambios, estaba en principio definida: un tema de reflexión de suficiente interés, con colaboradores de cierta relevancia en dicha cuestión de referencia, propuestas prácticas, una entrevista a algún personaje importante que pasara por la región o con el que los miembros del Consejo de Redacción tuviesen la suficiente relación personal para poder llevarla a cabo y que abriera perspectivas sobre el tema tratado, recuerdo de personas clave de la historia de la pedagogía y la didáctica y, por último, reseñas de libros del tema principal tratado en cada número o de cuestiones pedagógicas y didácticas generales.

Pero, como también se dice en la mencionada carta de presentación, la publicación trataba de establecer un cierto grado de compromiso con el cambio educativo que estaba viviendo España en esos momentos. En este sentido, la vinculación del Consejo de Redacción, al que yo pertencí, con los Centros de Profesores intentaba garantizar la necesaria comunicación con el profesorado y los centros.

Como ocurre en casi todas las revistas, el funcionamiento de NEXO giraba en torno al Consejo de Redacción, que elegía un tema a desarrollar y se buscaban intervenciones y experiencias sobre ello, o se invitaba al profesorado a participar en el número anterior por medio de la comunicación con los Centros de Profesores y Recursos. Una vez recibidos los textos, se leían y corregían (siempre en constante comunicación con los autores, para no modificar el sentido de lo que cada uno quería decir).

El Contexto Educativo

Por las fechas de publicación antes mencionadas, y tal y como se sugiere en la comentada carta de presentación, la revista nace cuando la nueva ley educativa, la LOGSE, estaba empezando su camino; al principio, de forma experimental y, poco a poco, de manera totalmente generalizada. Sin entrar a valorar las virtudes o carencias de dicha ley, aspecto que excede con mucho las

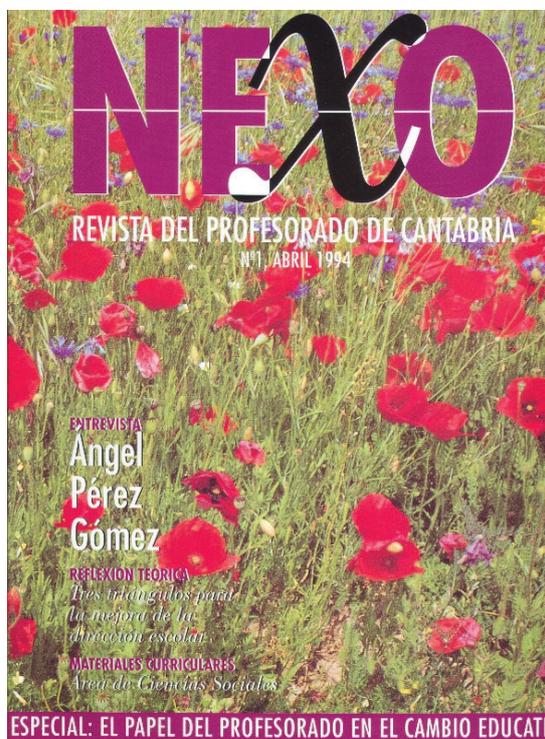
¹ Sánchez Calvo, Alejandro, director provincial de Educación de Cantabria. Santander, 24 de abril de 1994.

pretensiones y el tema principal de este artículo, la verdad es que existía una enorme inquietud y, sobre todo, necesidad de acercarse a sus postulados para poder ponerla en práctica de la mejor manera posible, así como un anhelo de contar con materiales de las diferentes etapas educativas y áreas (incluso de algunas materias nuevas) que estuviesen en sintonía con la nueva ley, sobre todo para facilitar la labor de adaptación del profesorado.

La lista de temas “nuevos” que había que abordar en el contexto de la novedosa ley era casi inasumible, tanto por su cantidad como por su complejidad, máxime cuando buena parte del profesorado no se había acercado a ellos más que de una manera intuitiva, en el mejor de los casos: el papel de profesorado en este contexto, la formación inicial y permanente del profesorado, el nuevo enfoque de las áreas que desbordaban las tradicionales materias, la Formación Profesional y su integración en los centros que impartían el Bachillerato, la organización de los centros mediante, por ejemplo, la confección de Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares, la atención a la diversidad más allá de los conocidos casos de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, los llamados “temas transversales”, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la “cultura” de la evaluación sistemática de los procesos educativos y no solo de los resultados de los alumnos, etc.

Los temas tratados en la revista

La revista trató prácticamente todos estos temas con una profundidad y un rigor importante, participando en ella muchas personas relevantes de la educación de la época, desde el director general de Formación Profesional Reglada y Formación Educativa, D. Francisco de Asís Blas

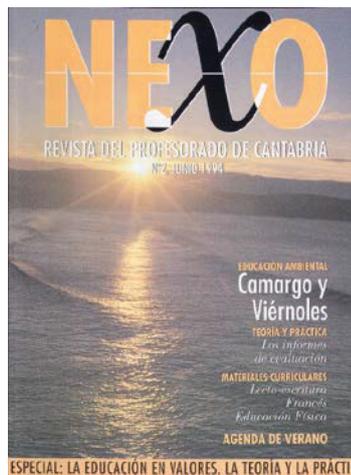


Aritio, explicando la nueva visión e integración de la FP; hasta Ángel Pérez Gómez, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, aportando su visión sobre las nuevas necesidades de los centros en torno a su organización; pasando por Elías Díaz, catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, que reflexionó sobre la nueva materia “La vida moral y la reflexión ética”, y, por otro lado, autor de uno de los libros más importantes de la historia de las ideas de nuestro país, texto que impulsó, posteriormente, la transición democrática al finalizar la dictadura franquista².

Los temas “clave” fueron los siguientes: El papel del profesorado en el cambio educativo en su nº 1, como constatación de la importancia que debe tener el profesorado en cualquier cambio educativo de calado y sin cuya participación es inviable la articulación de

² Díaz García, Elías: *Estado de derecho y sociedad democrática*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1966. En este libro se rebate el intento del régimen franquista de aparecer como un Estado de derecho ante Europa y se establecen las pautas de cómo se debería llevar a cabo la transición a un Estado democrático, social y de derecho.

ninguna reforma, sea esta buena o mala; la educación en valores en el nº 2, como ejemplo del intento globalizador de la enseñanza que intentaba desarrollar la nueva ley y la introducción de temas con tanta actualidad como la Educación Medioambiental; la Formación Profesional, presente y futuro, en el nº 3, precisamente por la importancia de esta rama educativa que se pretendía no fuese segregadora y se integrase en la vida normal de todos los centros de Secundaria y, como consecuencia, en la cultura popular con unas connotaciones más integradoras; la organización escolar y la filosofía en Secundaria en los números 4/5, que se publicaron juntos en junio de 1995, por la indudable importancia que adquirirían los centros en conjunto en el nuevo contexto educativo y, en el caso de la Filosofía, por la aparición de una nueva materia en Secundaria, por el enfoque globalizador de la LOGSE en la que tanto tiene que decir esta materia y, por qué no decirlo, para aprovechar la presencia del citado Elías Díaz en una actividad organizada por el Centro de Profesores y Recursos de Torrelavega en colaboración con la Fundación Marcelino Botín; el nº 6 estuvo dedicado a la Evaluación, que adquiría también una considerable importancia con la nueva ley, que, entre otras cosas, pretendía que la evaluación no solo afectase al alumnado, sino también al funcionamiento del centro, a los procesos educativos, etc., plateándose en este número algunos retos (como en todos los demás) que aún siguen siendo plenamente vigentes; y, por fin, el último ejemplar de la revista, que abarcó de nuevo dos números, el 7 y el 8, se dedicó a la comunicación y las nuevas tecnologías de la información, como testimonio de la importancia que iban a adquiriendo tanto en la sociedad como en los centros y los procesos educativos.



La vinculación con los Centros de Profesores y Recursos de Cantabria

Como no podía ser de otra manera y ya hemos mencionado, la revista estaba muy relacionada con los Centros de Profesores y Recursos de Cantabria que, en aquel momento, eran seis: Castro Urdiales, Laredo, Santander, Camargo, Torrelavega y San Vicente de la Barquera, además de las dos extensiones con las que contaban Torrelavega y San Vicente, Reinosa y Potes, respectivamente. Esta amplia red de formación permitía un contacto cercano a los centros y al profesorado, de manera que muchas de las experiencias reales que estaban realizándose pudieron contar con un espacio en la revista, ya que los asesores y asesoras de los CPR las conocían, ya fuese por su directa implicación en las mismas a través de su trabajo de asesoramiento o porque se desarrollaban al amparo de los grupos de trabajo y seminarios que, aun funcionando de una

forma bastante autónoma, estaban regulados por las convocatorias oficiales de los CPR, por lo que el personal de dichos centros de formación tenía la obligación de conocer qué hacían y cómo lo hacían.

Evidentemente, de lo que se trataba era de aprovechar la red existente, creada con una vocación de establecer una fuerte relación con los centros y el profesorado, para poder incluir en la revista todo tipo de materiales, experiencias, investigaciones, etc. que tuviesen alguna relevancia para desarrollar los objetivos de la revista y, por otro lado, dejasen testimonio veraz de la participación del profesorado en las cuestiones mencionadas, haciendo pública así la labor del mismo, muchas veces desconocida por la sociedad e, incluso, por sus propios compañeros.

Como trataremos después, esta vinculación llegó a ser muy importante para el desarrollo de algunas de las experiencias y materiales que se presentaron en la revista.

Las experiencias y los materiales presentados

Las experiencias presentadas en la revista, varias en cada número, trataron de abarcar todas las etapas y diversas áreas educativas, aunque con un mayor peso de las humanidades, seguramente porque buena parte del Consejo de Redacción éramos de estas ramas del conocimiento y porque en los primeros números, como es lógico, teníamos que acudir a lo que mejor conocíamos y entendíamos.

En este trabajo es imposible dar fe de todos los materiales y experiencias que tuvieron cabida en la revista, pero sí me gustaría recordar por lo menos dos, ambas de Ciencias Sociales, seguramente por mi vinculación profesional con esta área en un caso y en el otro por mi vinculación personal con el trabajo desarrollado.

En primer lugar mencionaré los materiales didácticos “Estudios de Historia Local para la enseñanza de las Ciencias Sociales”³ del Grupo de Historia Local dirigido por el malogrado Vicente Fernández Benítez, y que había logrado el Primer Premio a la Innovación Educativa de 1993 en el prestigioso Premio Giner de los Ríos que otorgaba el Ministerio de Educación y Ciencia. Se trata de un trabajo que trataba de englobar el medio natural con las tradiciones, las ideas sobre el paisaje integrado, el estudio histórico de las comunidades tradicionales, cuestiones de antropología y etnografía, etc. A pesar de los años transcurridos desde la publicación del trabajo y del resumen-explicación publicado en la revista, sigue siendo un material de suma importancia y que muchos centros pueden seguir utilizando en sus procesos educativos. El artículo viene acompañado de una serie de magníficas fotografías, cedidas por el fotógrafo Eusebio Díaz Campo para la publicación en la revista.

Estos materiales curriculares se presentaron el primer número de la revista, de abril de 1994. Qué mejor inicio para una revista del profesorado que nacía con este número que publicar y dar a conocer unos materiales que habían obtenido nada menos que el Giner de los Ríos el año anterior y confeccionados por un grupo de profesores que llevaban a cabo su trabajo en Cantabria, y de

³ Grupo de Historia Local (Bernard Mañanes Bedia, Fernando Bastante Sumaza, Javier Merino Pacheco, Vicente Fernández Benítez y Carlos Espinosa Díez), *Los estudios de Historia Local para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. NEXO nº 1, págs. 33-41.

los que nos consta su reiterado afán por la innovación y el compromiso con la educación, haciendo buena la máxima latina de *ad astra per ardua*, que en una traducción abierta viene a querer decir “trabajar para mejorar la sociedad mediante la propia elevación”.

En este primer número de la revista de abril de 1994 también se presentó una reseña de algunos de los aspectos de una experiencia que quiero destacar⁴. La revista la insertó como materiales curriculares de carácter internivelar, aunque eran mucho más que eso, y solo se publicó en este número una pequeña parte de todo lo que se hizo, ya que, afortunadamente, la experiencia siguió adelante durante unos cuantos años. Me refiero a lo que se presentó como Equipos de Trabajo de Ocio y Medioambiente del Colegio Público *Leonardo Torres Quevedo* de La Serna de Iguña, en el que estaba involucrado buena parte del profesorado del centro y a cuya cabeza estaba el propio director, Alejandro Velategui; pero que, obviamente, no hubiera podido funcionar adecuadamente sin la relevante participación de otras personas del centro.

El objetivo principal de la experiencia, de la que se publicó en la revista lo referente a la calzada romana de Pesquera a Bárcena de Pie de Concha, era la integración de diversas áreas y niveles educativos, desde la Educación Física a las Ciencias Sociales, pasando por las entonces nuevas “materias transversales”, como la Educación Medioambiental. Esta integración se hizo a través de un sistema muy utilizado y ya tradicional en nuestros centros: la aproximación del currículo al entorno del centro, de manera que se pudiera hacer efectivo el tránsito entre lo local -próximo- y lo general -global- y a la inversa, ejemplificar localmente los procesos que se estudian a un nivel más general y global.

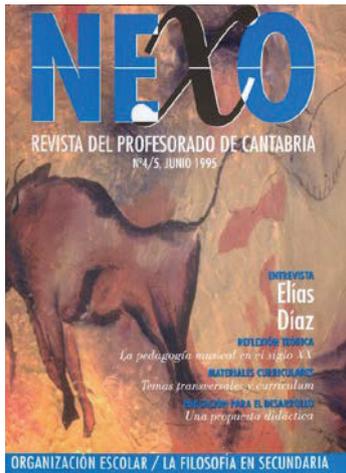
Lo que me interesa destacar de esta experiencia, más que su contenido en sí -que, por otra parte, es sobradamente conocido por estar en parte publicado⁵ y, como hemos dicho, por haber perdurado bastante en el tiempo- es la vinculación que se estableció entre el CPR de Torrelavega, en este caso, con el centro para su desarrollo. El trabajo se inició a partir de la inquietud del centro sobre el tema, para lo que promovieron un Proyecto de Centro, modalidad de formación que permitía una duración superior al curso de inicio y, que como su nombre indica, involucraba a buena parte del centro y, desde luego, al equipo directivo del mismo.

Estos Proyectos de Centro contaban, en principio, con una especial ayuda y seguimiento por parte del Centro de Profesores de referencia. Como es lógico, si el centro estaba interesado y lo consideraba conveniente, el papel del asesoramiento del CPR era mayor. Esto es lo que ocurrió en este caso: el gran interés del centro propició que el asesoramiento fuese muy intenso y se estableciese una continua retroalimentación entre las necesidades del grupo de profesores y del centro para profundizar y desarrollar su experiencia y las aportaciones del CPR, dinámica que, a su vez, iba generando nuevas necesidades de formación, materiales, textos, etc. La profesionalidad del grupo de profesores involucrado fue enorme, tanto para estudiar nuevos textos y experiencias, como para reflexionar sobre cómo llevar a su contexto educativo lo que querían, y, en el camino, evaluar la experiencia para ir enriqueciéndola en el futuro.

⁴ Equipos de Trabajo de Ocio y Medio Ambiente (el artículo lo firman los dos coordinadores del Proyecto, Alejandro Velategui López y Raúl Ruiz González Riancho) del C P Leonardo Torres Quevedo de la Serna de Iguña, *La calzada romana*. NEXO nº 1, abril de 1994, págs. 59-65.

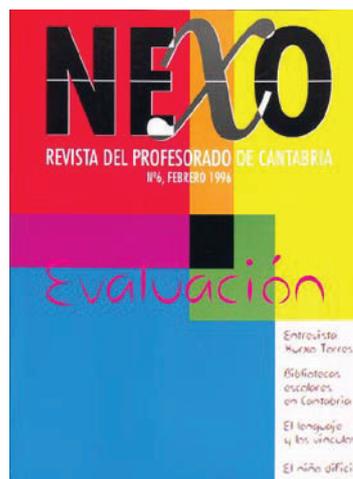
⁵ Asociación Cultural “El Joyancón”, *Primeras jornadas sobre la tradición oral en Cantabria*. Editorial Cantabria Tradicional, S. L., Torrelavega, 2007, págs. 30-62.

La pervivencia de los retos a los que se enfrentaba NEXO



Como es lógico suponer, muchos de los planteamientos que se hicieron en NEXO están hoy plenamente vigentes y de actualidad. Por poner un ejemplo, podemos reproducir un párrafo de uno de los artículos publicados en el nº 4/5, de junio de 1995: *En ella se insiste en aspectos muy concretos de la evaluación en relación con el conjunto de funciones organizativas y directivas del sistema educativo: la necesidad de una práctica habitual de la autoevaluación por parte de los centros, ...la exigencia de informar a la sociedad de los resultados y las consecuencias de la evaluación del sistema...*⁶ Como podemos comprobar, las necesidades expresadas en este párrafo siguen plenamente vigentes y, en este caso, constituyen aún un reto para nuestro sistema educativo, aunque bien es verdad que algunos pasos se han dado en este camino.

Esta pervivencia viene dada, entre otras muchas causas, en buena parte por un defecto en el que solemos caer los docentes y los centros: comenzar de nuevo cada vez que nos enfrentamos a un reto educativo, sin aprovechar las experiencias y reflexiones que han acumulado otros centros y docentes. De manera que parece que nos enfrentamos a problemas nuevos cuando en realidad son recurrentes y nunca terminamos de analizarlos en profundidad ya sea por el cambio de las personas en los centros, porque surgen nuevos intereses o situaciones, etc. O cuando unos emprenden unos caminos diferentes a los de otros, aunque sea sin caer, por ejemplo, en las diferentes acepciones etimológicas del vocablo griego *skisma* (escisión), del que no solo obtenemos el grecismo culto “cisma”, sino también el popular “chisme”, dualidad que a D. Miguel de Unamuno le gustaba mucho utilizar, argumentando que los chismes y el chismorreo eran los grandes agentes del cisma o escisión.



Precisamente la existencia de un foro de debate educativo abierto a toda la comunidad de docentes como fue la revista NEXO, de la que, como hemos dicho, solo se publicaron ocho números, es muy importante para profundizar en los temas, conocer qué se hace y cómo, saber cómo se han abordado los mismos problemas y se han intentado resolver en el contexto

⁶ González Ruiz, Juan: *Dirección, organización, evaluación. Criterios de calidad en el funcionamiento de los centros educativos*. NEXO nº 4/5, junio de 1995, págs. 3-6, p. 6.

educativo de cada centro... Es decir, es muy necesario contar con un foro de este tipo para mejorar la enseñanza y abordar los retos permanentes que supone el día a día de la misma; siempre que dicho foro esté constituido de manera que se respeten los mínimos criterios de libertad de expresión, apertura a todo tipo de ideas y trabajos que tengan un mínimo de calidad.

Maestros cántabros en la Guerra Civil: La represión en cascada

Teachers Cantabrians in the Civil War: Repression cascade

Enrique Gudín de la Lama
Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

Durante la guerra civil española Cantabria pasó un año en el bando del gobierno, antes de ser ocupada por las tropas franquistas. Durante ese año, los maestros fueron sometidos a un proceso depurativo. Cuando la provincia cambió de manos, los maestros tuvieron que soportar un nuevo proceso depurativo al que se sumaron, en muchos casos, sucesivos procesos judiciales fruto del entramado legal y jurídico que se estableció en aquellos años.

Palabras clave

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

Abstract

Throughout the Spanish Civil War, before Cantabria had been occupied by Franco's troops, it spent a year on the government side. During that year, teachers were subjected to a purifying process. When the county passed into Franco's hands, teachers had to bear a new depurative process which was joined in many cases by successive judicial persecutions as a result of the legal and judiciary framework that was established on those years.

Key words

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

Una represión en cascada

Pensar que los maestros cántabros tuvieron que padecer durante la Guerra Civil sencillamente un proceso depurativo, resultaría una visión demasiado simplista de lo que realmente tuvieron que sufrir. Cuando uno se adentra en la secuencia de acontecimientos de aquellos años, se encuentra con que el primer año de guerra fueron sometidos a un proceso depurativo por parte de las autoridades republicanas. Al cabo de un año, la provincia había cambiado de bando y entonces vino la depuración franquista. Pero no acabaron ahí las cosas. A la depuración administrativa, muchos maestros hubieron de sumar procesos judiciales en tribunales militares, en el tribunal de Responsabilidades Políticas o en el tribunal de Represión de la Masonería y el Comunismo, viéndose procesadas una y otra vez las mismas personas por los mismos hechos. Es adecuado, por tanto, decir que algunos maestros tuvieron que sufrir una represión en cascada.

El marco ofrecido por los estudios sobre la depuración y la represión en España

A pesar del gran esfuerzo investigador de los últimos años, el estudio de la depuración del magisterio durante la Guerra Civil sigue siendo un campo de gran interés historiográfico. Son conocidos los trabajos de Crespo Redondo et al. (1987) sobre Burgos; Morente Valero (1997) sobre 14 provincias; Fernández Soria y Agulló (1999) sobre Valencia; Pettenghi (2005) sobre Cádiz; Reyes y Paz (2009) sobre Huelva; Ramos Zamora (2006) sobre la región de Castilla-La Mancha; Pont Sastre (2006) sobre Guadalajara y el trabajo coordinado por Berzal de la Rosa y Javier Rodríguez (2010) sobre Castilla y León. A ellos habría que añadir el realizado por Gutiérrez Flores et al. (2011) sobre Cantabria.

Además, conviene señalar, desde un punto de vista jurídico, el trabajo de Alejandro García (2008), en el que se analiza la evolución de la depuración, sus sucesivas reorganizaciones y especificaciones de acuerdo con los momentos y lugares a los que iba extendiendo sus límites el estado franquista.

A pesar de la abundancia de estudios realizados, no es posible sacar conclusiones generales para toda España. El proceso depurativo (en ambos bandos) fue dinámico, se fue corrigiendo a sí mismo a medida que tenía lugar, de forma que el análisis de los datos siempre hay que referirlo a un tiempo, un lugar y unas circunstancias tan concretas, que resultan muy difícilmente extrapolables. Por otra parte, las normas por las que se rigió la depuración fueron variando a lo largo de los meses y años que duró el proceso. Hubo maestros que tuvieron que soportar varias decisiones sobre su expediente. Por otra parte, no es sencillo realizar un análisis homogéneo de los datos obtenidos en las diferentes investigaciones; no es fácil establecer el número de maestros que integraban el claustro de cada provincia al comienzo de la guerra, o a lo largo del proceso depurativo. Finalmente, las sucesivas revisiones de los expedientes (cargos, descargos, apelaciones) hacen complicado averiguar la situación “definitiva” en la que quedó cada maestro.

En el caso de la depuración republicana, desde las listas iniciales de depuración que elaboraron sindicatos y comités, hasta la decisión que se publicó en el BOP, las listas variaron considerablemente. Y si, además, se añade que hubo una nueva revisión de las sanciones, las cifras de maestros depurados no tienen nada que ver entre las primeras y las últimas listas que se pueden manejar.

Por lo que se refiere a la depuración franquista, sucede algo parecido; en primer lugar porque la depuración tuvo que pasarla todo el colectivo docente, y después porque, una vez finalizada la depuración de las comisiones provinciales (1942), el número de sanciones y situaciones en que quedaron los maestros son muy distintos de los que se habían dictaminado inicialmente.

La depuración no se redujo en ninguno de los dos bandos exclusivamente a la elaboración de listas y aplicación de sanciones administrativas. En el caso de bastantes maestros fue más allá, transformándose en castigos y represalias sobre ellos al amparo de alguna herramienta jurídica o al margen de ella (los “paseos”).

La depuración republicana

Las primeras acciones depuradoras de la República comenzaron nada más estallar la guerra. El 22 de julio se publicaba un decreto en el que se ordenaba el cese de todos los empleados públicos que hubieran “tenido participación en el movimiento subversivo o fueran notoriamente enemigos del Régimen”, cualquiera que fuera el cuerpo a que perteneciesen. Pocos días después otra orden establecía que esos ceses irían acompañados por la baja en el escalafón correspondiente¹. A finales de septiembre se publicaba en la Gaceta de Madrid la suspensión de todos los funcionarios públicos en todos sus derechos², y se les daba el plazo de un mes para que se reintegrasen a sus puestos previa presentación de un cuestionario.

Por su parte, el Ministerio de Instrucción pública diseñó para sus funcionarios un cuestionario propio, en el que, aparte de algunos datos personales y profesionales, se preguntaba:

“Si ha desempeñado cargos políticos, cuáles y cuándo; partido político a que pertenece y desde cuando; partido político a que pertenecía antes del 18 de julio de 1936; partido político a que perteneció entre octubre de 1934 y febrero de 1936; organización sindical o profesional a que pertenece y desde cuando, si pertenece a otras organizaciones sociales, cuáles y desde cuándo; si ha estado sometido a expediente, cuándo y por qué; si ayuda al gobierno de la República a luchar contra el movimiento faccioso y cómo; qué pruebas o garantías puede aportar de su lealtad a la República”³

A pie de página se añadía que la declaración debía ir acompañada de “las correspondientes certificaciones acreditativas de la Organización a que se diga pertenecer y de una sucinta hoja de servicios”.

En Cantabria, las tareas depurativas comenzaron enseguida. La Dirección General de Instrucción Pública solicitó informes de todo el personal de enseñanza a los frentes populares locales. Debían indicar si los maestros eran afectos o no al régimen republicano, qué habían hecho durante el estallido de la guerra y los antecedentes político sociales que tuviesen. Los comités locales no tardaron mucho en contestar pues ya habían comenzado la depuración por su cuenta y tenían la tarea avanzada.

¹ *Gaceta de Madrid*, 1 de agosto de 1936.

² *Gaceta de Madrid*, 28 de septiembre de 1936.

³ *Gaceta de Madrid*, 30 de septiembre de 1936.

La Dirección General de Instrucción Pública dispuso de una primera lista de depurados en octubre de 1936,⁴ pero esa lista hubo de pasar por sucesivos filtros, que corrigieron, subsanaron, elaboraron y publicaron nuevas listas de depurados a comienzos de 1937. Sobre un total de 1145 maestros, y casi un centenar de profesores de enseñanza media y superior, pasaron por el proceso depurativo por “desafección al régimen” 547 maestros y profesores. De ellos, fueron destituidos y jubilados 338, a 170 se les consideró dudosos y se les mantuvo el sueldo, y habría que añadir, además, a los 39 catedráticos de instituto y de enseñanza superior que también resultaron depurados; “[...] la comisión, que no se limitó a formular la propuesta sino que ordenó la suspensión de haberes y separación de sus cargos de estos 300 maestros, orden que, avalada por el Sr. Gobernador Civil, se cumplió, quedándose parados y sin haberes a partir de ese mismo mes”⁵.

Se produjeron, así, casos como el de Eloisa Ciarreta Regaña, maestra nacional propietaria de la escuela de niñas nº 2 de Ontón-Baltezana desde julio de 1934. Contaba de esta manera su itinerario de aquellos días:

“...perseguida por mi destacada significación católica hube de huir de aquel pueblo sufriendo un verdadero calvario en Castro Urdiales y Bilbao, mal viviendo durante diez meses, de caridad unas veces y de mi trabajo las menos, hasta conseguir ser evacuada con mi madre viuda con quien vivo y a la que mantengo y llegar a Vitoria.”⁶

La lista de maestros depurados en octubre fue enviada al Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes. Mientras llegaba la respuesta del Ministerio, la comisión depuradora creyó necesario hacer una revisión que fue publicada en el BOP de enero de 1937.

Por su parte, el Ministerio de Instrucción pública no solo no aprobó esa relación, sino que ordenó que se hiciese una nueva depuración.

El presidente de la nueva Comisión Depuradora, Julián Ibáñez, criticaría más adelante -en un informe de agosto del 37- las medidas depuradoras que se habían tomado hasta entonces. Consideraba que:

“...de los maestros destituidos hay bastantes que han sido después movilizados y cumplen lealmente su deber militar, habiendo muerto alguno en el cumplimiento de su deber. Otras son maestras ajenas a toda actuación política (seria actuación política, se entiende) tachadas de un derechismo cierto y evidente, pero meramente devoto y superficial, impuesto por la corriente más generalizada. La verdad es que, salvo algunas muy raras excepciones, el Magisterio, cuerpo por todos reconocido como el más predispuesto a poder conseguir encuadrarle en un neto republicanismo, y en cuanto respecta a esta provincia, los maestros son fácilmente reductibles a una leal y sincera colaboración republicana”.⁷

⁴ CDMH. PS. SANTANDER. CU. C7. 16

⁵ CDMH. PS. SANTANDER. CU. C7. 11 de agosto de 1937. Informe de la Comisión Depuradora del Magisterio. 11/08/1937.

⁶ AHPC, Dirección Provincial de Enseñanza Primaria, leg. 14.

⁷ CDMH. PS. SANTANDER. CU. C7. 11 de agosto de 1937. Informe de la Comisión Depuradora del Magisterio.

Criticaba, además, que se hubiese hecho efectiva la suspensión de empleo y sueldo, cuando en la depuración de otras escalas del funcionariado no se había llevado a cabo.

El resultado de los trabajos de esta última comisión depuradora republicana fue una considerable reducción del número de depurados. De entrada, 172 maestros de los que habían sido depurados, habían solicitado ser repuestos; querían recuperar su puesto de trabajo después de que se hubiese hecho efectiva la suspensión de su empleo y sueldo y se hubiesen quedado sin ingresos.

Al margen del proceso depurativo burocrático, tuvo lugar un “procedimiento” paralelo que derivó en el asesinato de varias decenas de maestros por parte de piquetes de incontrolados. En unos casos el motivo del “paseo” era la adscripción política de derechas del maestro, en otros el hecho de que el maestro fuese clérigo o religioso.

Por sus convicciones políticas de derechas fueron asesinados, por ejemplo, José María Soler Pla, maestro de Revilla de Camargo desde 1925 y presidente de la Asociación Nacional de Maestros Católicos; Clemente Morante Alles, maestro de Vega de Carriedo; Tomás del Castillo Gómez, maestro nacional de San Vicente de Toranzo desde 1931; o Salvador González González, maestro de Bielva.

Además fueron asesinados 27 religiosos dedicados a la enseñanza: 6 agustinos, 2 salesianos y 1 capuchino de Santander; 7 claretianos de Castro Urdiales y otros 2 de San Vicente de la Barquera; 5 escolapios de Villacarriedo; y 4 maristas de Cabezón de la Sal.

La represión franquista

El ordenamiento jurídico franquista y sus tribunales

En cuanto la provincia de Santander pasó a manos de las tropas franquistas, comenzaron las denuncias de los particulares en el proceso de instrucción de la causa general militar. Fue la primera acción judicial que puso en marcha en Cantabria el aparato jurídico franquista.

Las causas generales militares fueron los procedimientos instruidos durante la guerra por la Auditoría de Guerra del Ejército de Ocupación en los territorios que iba conquistando el ejército de Franco y que más tarde, en 1940, se incorporarían a la Causa General. La causa general militar de Santander fue la primera que se instruyó, pues aunque Vizcaya fue conquistada antes que Santander, las declaraciones que allí se tomaron fueron prácticamente inexistentes (Magán, 2009).

La causa de Santander se comenzó antes incluso de que se conquistase la capital: el 13 de julio de 1937 el juez instructor dictaba la providencia por la que se comenzaban las actuaciones. Abarcó la provincia completa, e incluso se extendió a los lugares del norte de Burgos y Palencia que habían estado sometidos a las autoridades de Santander durante la Guerra Civil. En ella se indagaron los motivos por los que el Movimiento no triunfó en Santander, cómo fue la vida en esos meses, qué asesinatos se cometieron, quiénes los cometieron y quiénes fueron las víctimas, qué cárceles hubo, cómo fue la persecución religiosa y los principales perjuicios a la Banca y a la propiedad privada. Y se investigó también la justicia, la cultura y la prensa “roja”⁸.

⁸ AHN, FC, Causa General, Santander, 1582.

Además de la causa general, se utilizaron otros instrumentos jurídicos. Siguiendo a Berdugo (1981) se puede comprobar cómo el proceso depurativo implicó en la práctica la aplicación sobre los maestros de sucesivos instrumentos de castigo administrativo y judicial. Se acumularon castigos sobre ellos, sin que los que ya habían sufrido -a veces por lo mismo por lo que se les imponía el nuevo castigo-, no computasen en su haber. Puede decirse que lo mismo les sucedió a otras muchas personas, sin embargo, en el caso de los maestros, lo significativo era que por el hecho de ser maestro ya se sufría un proceso depurativo, al que, en bastantes casos, se le fueron sumando otros procesos, otros tribunales, otras penas... para los mismos cargos sobre los que ya había entendido la Comisión Depuradora.

Berdugo comenta cómo, además del ordenamiento jurídico, en el primer franquismo se inició

“...la utilización de jurisdicciones especiales como medio para lograr una mayor severidad en la represión de la delincuencia política. Así durante este periodo fueron creadas jurisdicciones para esta finalidad concreta (la de responsabilidades políticas y la de represión de la masonería y del comunismo) y se hiperutilizó la jurisdicción militar.” (Berdugo, 1981: 98).

Los instrumentos jurídicos que el franquismo arbitró para la persecución y el castigo del vencido fueron la Ley de Responsabilidades Políticas, la Ley para la Represión de la Masonería y el Comunismo, las disposiciones relativas a la depuración y represión administrativa (entre las que estaba la depuración del magisterio). Además, se utilizaron leyes y códigos ya existentes: el Código Penal de 1932 (con las correspondientes modificaciones), la Ley de Vagos y Maleantes (de 1933), el Código de Justicia Militar (de 1890), la Ley de Orden Público (de 28/07/1932), la Ley sobre delitos cometidos por medio de explosivos y robos con violencia (de 11/10/1934), la Ley Penal y Procesal de Contrabando y Defraudación, el Código Penal de la Marina de Guerra y la Ley Penal de la Marina Mercante. También se elaboró una nueva legislación penal sobre delitos económicos (delitos monetarios, de acaparamiento y de tasas) y delitos relacionados con la seguridad del Estado.

Depuración administrativa

Al igual que se había hecho en el lado gubernamental, el bando franquista también realizó una extensa depuración de los funcionarios. La primera orden depurativa la dictó el 19 de agosto de 1936 y la fue completando en sucesivos decretos y órdenes. A comienzos de diciembre de 1936 se promulgó un Decreto-ley “dictando reglas para la separación definitiva del servicio de toda clase de empleados”⁹ que fue la base de las demás normativas en ese campo. Sorprendentemente -y a pesar de que el país se encontrase en tiempos de guerra- en el artículo 3 se especificaba que las sanciones (a los funcionarios públicos) “no podrán ser objeto de recurso ante la jurisdicción contencioso-administrativa, cualquiera que haya sido el procedimiento seguido para dictarlas”.¹⁰

La depuración administrativa afectó tanto a personas como a entidades (partidos políticos, sindicatos, organizaciones...) que habían mantenido posturas opuestas al régimen. La cantidad de normas que se promulgaron en este sentido hace que la investigación sistemática en este campo sea extremadamente difícil.

⁹ *Boletín Oficial del Estado*, 9 de diciembre de 1936.

¹⁰ *Ibidem*.

Depuración de maestros

Las primeras normas específicas para la depuración de maestros salieron a mediados de septiembre de 1936.¹¹

Con el nombramiento de Franco como mando único del bando nacional, se crearon, a modo de ministerios, una serie de comisiones, entre las que figuraba la de Cultura y Enseñanza, que se puso enseguida manos a la obra y, en noviembre de 1936, ya había diseñado el proceso depurativo de los maestros. Entre ese mes y febrero de 1937 se promulgarían la mayoría de las disposiciones que regularían el proceso depurativo durante la guerra civil.

En cada provincia se crearon cuatro Comisiones Depuradoras: la Comisión “A”, encargada del personal universitario; la “B”, encargada del profesorado de las Escuelas de Ingenieros y Arquitectos; la “C”, encargada del personal de Institutos, Escuelas Normales, Comercio, Artes y Oficios, de Trabajo, Inspección de Primera enseñanza, Sección Administrativa y, en general, de todos los que dependieran de Instrucción Pública que no estuviesen incluidos en las demás Comisiones; y, por último, la Comisión “D”, que se encargaría de todo el personal del magisterio primario.

Las sanciones podían ser: la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón, la inhabilitación para la enseñanza, la inhabilitación para cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza, la suspensión temporal de empleo y sueldo, el traslado de la localidad y la jubilación forzosa -con más de veinte años de servicio-.

Aunque inicialmente el proceso depurativo iba dirigido a los maestros de la enseñanza pública, poco a poco se fue ampliando hasta abarcar a los alumnos de las Escuelas Normales, los maestros de las fundaciones benéfico-docentes y los maestros de colegios privados.

A comienzos de 1938 se creó el Ministerio de Educación Nacional y empezó una nueva fase depurativa. Se creó la Oficina Técnico Administrativa de Depuración¹², que recibiría y resolvería los expedientes enviados por las Comisiones Depuradoras y se encargaría después de su publicación en el Boletín Oficial de cada provincia.

Todavía hubo una nueva regulación de la depuración. Poco antes de acabar la guerra se preparó una ley para la depuración de funcionarios públicos,¹³ en la que una disposición adicional anunciaba el establecimiento de una serie de normas especiales para el cuerpo docente. Esas normas aparecieron al cabo de un mes¹⁴; en ellas se establecían las normas sobre depuración del personal docente que servirían para las zonas en las que ya había comenzado el proceso y para aquellas otras que estuvieron dominadas por el gobierno republicano hasta el final de la contienda.

Se suprimieron las Comisiones “A” y “B”, se establecieron nuevas causas de sanción, como los hechos que hubieran dado lugar a la imposición de penas por los tribunales militares o la exigencia de responsabilidades políticas; la aceptación de ascensos que no fueran consecuencia del movimiento natural de las escalas y el empeño de cargos y prestación de servicios ajenos a la cate-

¹¹ *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional*, 19 de septiembre de 1936.

¹² *Boletín Oficial del Estado*, 10 de marzo de 1938.

¹³ *Boletín Oficial del Estado*, 13 de febrero de 1939.

¹⁴ *Boletín Oficial del Estado*, 23 de marzo de 1939.

goría y funciones propias del Cuerpo a que perteneciera; la pasividad de quienes podían haber cooperado con el Movimiento Nacional y no lo hicieron; y, por último, las acciones u omisiones que implicaran una significación antipatriótica y contraria al Movimiento Nacional. Era, en definitiva, una norma que hacía suyas las sanciones de otros tribunales (juzgadas y sentenciadas) y las incorporaba a su propio proceso para acumularlas sobre las que le correspondía valorar. Los maestros que hubiesen sufrido otros procesos tendrían que pagar dos veces (a veces más) por los mismos cargos.

En esa disposición de marzo de 1939, se creaba una Comisión Superior Dictaminadora de los Expedientes de Depuración, que revisaría y resolvería los expedientes incoados por las Comisiones Depuradoras provinciales. La Comisión Superior fue suprimida en 1942 para ser sustituida por un Juzgado Superior de Revisiones¹⁵ al que llegó un número desbordante de expedientes de depuración que continuarían resolviéndose hasta bien entrados los años cincuenta.

La tramitación de los expedientes de depuración

El proceso de depuración de los maestros se iniciaba con la solicitud de reingreso. En ella, aparte de la fecha de ingreso en el cuerpo y el modo (oposición, concurso, nombramiento directo), el maestro debía contestar si había desempeñado cargos políticos, pertenecido a algún partido o sindicato; si había sufrido alguna represalia (cesante, expedientado, perseguido) por parte del gobierno republicano y si había ayudado al Movimiento Nacional.

Según la normativa depuradora, las Comisiones debían pedir al menos cuatro informes diferentes sobre los que tomar sus decisiones: al alcalde, cura párroco, jefe de la Guardia Civil y a un padre de familia bien considerado, que vivieran donde estuvieran la escuela y el maestro. Pero los miembros de las comisiones también podían solicitar informes a otras instancias: comandancias de la policía, servicios de información militar, servicios técnicos y administrativos de las inspecciones educativas, e incluso a particulares.

Una vez recibidos los cuestionarios y los informes, la Comisión Depuradora emitía el pliego de cargos y se lo enviaba al afectado quien, si las acusaciones eran graves, podía elaborar un pliego de descargo y presentarlo en el plazo de diez días; en él formulaba las razones de su comportamiento político o sindical, o intentaba demostrar la inconsistencia de los infundios dirigidos contra su persona, aportando para ello actas de votación a las derechas, testimonios de personas influyentes o posibles testimonios favorables que la Comisión podía recabar en otras poblaciones donde había ejercido.

Después de realizar -si se estimaba oportuno- una nueva ronda de consultas en los pueblos en los que el maestro había ejercido antes, se emitía la sentencia.

Si la resolución era favorable, se confirmaba al maestro en su cargo o se le habilitaba para la enseñanza; si era negativa, se le imponía el castigo o la sanción correspondiente.

Con las sucesivas ordenaciones de la depuración podía suceder -y sucedió de hecho- que un maestro fuese llamado dos o tres veces por la Comisión Depuradora para ser sometido al mismo proceso. En el caso de Cantabria, fueron bastantes maestros los que tuvieron que sufrir al menos en dos ocasiones el proceso depurativo. La mayoría de ellos (42 maestros de los que presentaron

¹⁵ *Boletín Oficial del Estado*, 10 de febrero de 1942.

los papeles en la primera depuración) fueron suspendidos de empleo por la primera Comisión Depuradora (años 37 y 38), y separados del servicio cuando su expediente llegó a la Comisión Técnica¹⁶.

A ello habría que añadir el hecho de que 330 maestros ya habían sufrido la depuración republicana y tuvieron que presentar sus papeles ante las nuevas autoridades para que se les reconociese su título de maestro. Lo lógico sería pensar que hubiesen presentado los papeles los seiscientos y pico que pasaron la depuración republicana, pero hay que considerar que los desplazamientos producidos por la guerra hicieron variar notablemente el claustro de profesores. De esos 330, 7 fueron suspendidos de empleo y sueldo durante los trámites. Al final solo una maestra sería confirmada en su cargo: María Luisa Aja, maestra de Esles. El resto sufrirían diversas sanciones e incluso se dictaminaría una separación definitiva del servicio y baja en el escalafón: Milagros Puente Ortiz.

Tribunales militares

Ya hemos explicado más arriba cómo las causas generales fueron procedimientos de la justicia militar. En Santander, la causa general fue instruida por la Auditoría de Guerra del Ejército de Ocupación mediante informes realizados por distintas entidades (Obispado, forenses, comisaría, Federación Patronal...) y sobre declaraciones de particulares.

Ya desde el Bando de declaración del estado de guerra¹⁷, los sublevados buscaron tanto la ampliación de la competencia de la jurisdicción militar como su desvinculación de la jurisdicción ordinaria. Al declarar el estado de guerra establecieron como hechos objeto de jurisdicción militar: los delitos de rebelión militar, sedición y los que estuviesen relacionados con ella, atentados, resistencia y desobediencia a la autoridad y sus agentes, además de los que el código penal ordinario incluía en el epígrafe de “delitos contra el orden público”; atentados contra vías o medios de comunicación, servicios, dependencias o edificios de carácter público; delitos contra personas o contra la propiedad por móviles políticos o sociales; y delitos cometidos por medio de la imprenta u otro medio de publicidad.¹⁸

En cuanto al delito de rebelión, hay que anotar la terrible paradoja de que se condenaba por rebelión a quienes se habían mantenido fieles al gobierno constitucionalmente establecido. Por otra parte, se consideraba rebelión propagar noticias falsas o tendenciosas con el fin de desprestigiar al ejército; tener armas de fuego (se consideraban caducadas las licencias que no hubiese concedido la Junta de Defensa Nacional); celebrar -y asistir a- alguna reunión sin el permiso de la autoridad; impedir o dificultar el abastecimiento de artículos de primera necesidad.

Que fuesen delito de rebelión las conductas que acabamos de reseñar (más los diferentes aspectos en que se fueron concretando) significaba que la jurisdicción militar se ampliaba, prácticamente, a casi todas las esferas de actuación social.

¹⁶ Los datos provienen del Anexo “Depuración Franquista” de Gutiérrez Flores et al. (2011).

¹⁷ *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional*, 30 de julio de 1936.

¹⁸ *Ibidem*.

Mecánica de los tribunales militares

Los tribunales militares estaban compuestos fundamentalmente por militares, es decir, legos en Derecho, sin formación jurídica.

A ello había que añadir que con motivo de una pretendida rapidez en el enjuiciamiento, se ignoraban las más elementales garantías procesales. El Bando por el que se proclamaba el estado de guerra decía que los delitos que se remitiesen a la jurisdicción de guerra debían seguir el procedimiento sumarísimo¹⁹, que no admitía la interposición de recursos. Es decir, el acusado no tenía prácticamente posibilidad de defenderse.

El expediente de cada acusado se iniciaba con su declaración ante la Comisión Clasificadora de Prisioneros y Presentados, la Guardia Civil, la Falange, Comisarías de Investigación, o bien por una denuncia que cualquiera presentaba contra él. A continuación se designaba al Juez Instructor y este nombraba a un Secretario. Se llamaba a declarar a los testigos y, en la mayoría de los casos, el acusado hacía una segunda declaración ante el Juez Instructor y su secretario.

Se podían agrupar diez, doce o hasta veinte expedientes en un mismo sumario. En Santander y Torrelavega, era frecuente que los acusados no pertenecieran al mismo expediente policial y se reunían presos con diferentes causas y acusados por delitos dispares. Una vez que recibía los expedientes, el Auditor de Guerra decidía el procesamiento o no de los acusados, la continuación de las averiguaciones o la celebración de un Consejo de Guerra Sumarísimo de urgencia.

Algunos maestros fueron sometidos a Consejo de Guerra y fusilados por haber luchado como jefes, oficiales o soldados en el ejército republicano. Fue el caso de Eugenio Ortega, Nicasio Santamaría (maestro de Anero), Miguel Casanova (maestro de Susilla), Daniel Cazón (maestro de Astillero), Ángel Pardo (maestro de San Andrés de Luena), Manuel Villar (maestro de Parbayón), José Gómez (profesor del grupo escolar “Ramón Pelayo” de Santander), Vicente Ramos (profesor de latín del instituto de Reinosa), Felipe González (maestro de Santander), Manuel de Salas (maestro de Bárcena de Cicero), Abundio Peña (maestro de Ruerrero), Cándido Fernández del Campo (maestro de Castro Urdiales), José Patiño (maestro de La Lastra), Pedro Villar (maestro de Bedoya), Mauricio Cusidor (maestro de Laredo), Pedro Díez (profesor de la Escuela Normal), Manuel Gil (maestro de Cóbreces), Gaudencio Hijosa (maestro de Güemes), Agustín Fernández (maestro de Bolmir), Saturnino Santiago (profesor del patronato de la Confederación Hidrográfica del Ebro en Arroyo), José María García (maestro de Aldano), Leoncio Zamora (maestro de Santander), Ramón Félix Díaz (maestro de Orzales).

Además, hubo una multitud de maestros y maestras que fueron sometidos a Consejo de Guerra por el simple hecho de que era, en la práctica, la única jurisdicción que había y que acogía cualquier tipo de denuncia.

José Hernández Campillo, maestro de la Escuela Graduada “Numancia”, fue sometido a Consejo de Guerra junto a Rosa Ibáñez Fernández, Manuel Abascal Casuso, Jesús García Barquín. Joaquín Fernández Lavín, Antonio Ventallol Cobo, Isabel Gómez Cano, Emilia Valverde Emperador y otros²⁰ a finales de 1937. Lorenzo Herrero, maestro de Población de Abajo (Valderredible)

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ AIMN, causa 1.622.

sufrió dos consejos de guerra, en Reinosa y Santander, por realizar “guardias armado y ser de izquierdas antes del alzamiento”²¹. Lo mismo le sucedió a Julián Ibáñez, inspector de Primera Enseñanza²².

Felipe Corada, maestro de Quintanilla de An, fue sometido a Consejo de Guerra bajo la acusación de haber dado vivas a Rusia (Gutiérrez et al., 2011: 107). En el caso de Elías Nieto, la condena por adhesión a la rebelión se fundamentó en lo siguiente:

“Elías Nieto Alonso, maestro nacional, de filiación izquierdista, le sorprendió el Movimiento en el pueblo de Santotís, donde ejerció el cargo de maestro, a los ocho días de estallar el Movimiento se presentó al Frente Popular formando parte del Comité, siendo encargado de la imposición y cobro de las multas que se imponía a los vecinos de derechas de la localidad, cantidades que administró invirtiéndolas en la construcción de una carretera y pago a las milicias.”²³

José Fontes Santa Olalla, había sido maestro de Pesués antes de la guerra. Cuando se tomó Santander, el Consejo de Guerra le inhabilitó para servir en escuelas nacionales durante seis años. Joaquín Heras, maestro de Vada, fue juzgado por adhesión a la rebelión por haber sido alcalde del pueblo desde octubre de 1936 (Gutiérrez et al., 2011: 186). La lista de maestros sometidos a Consejo de Guerra sería interminable, al igual que las causas que los llevaron ante el tribunal militar y el delito por el que fueron condenados. El estudio de Gutiérrez *et al.* (2011) es una buena fuente para hacerse una idea de la cantidad de maestros que tuvieron que pasar por ese trance.

Pero también las maestras fueron sometidas a Consejos de Guerra; Isabel Gómez Cano, maestra de Puente Viesgo, que ya había sido suspendida de empleo y sueldo con la República, fue condenada por “auxilio a la rebelión” acusada de insultar al Ejército Nacional y al alcalde²⁴; María Jesús Secadas, maestra de Los Corrales de Buelna, resultó absuelta; Ángela Gutiérrez, maestra interina de Riente al estallar la guerra y muy activa desde el punto de vista político, fue sometida a dos consejos de guerra (Gutiérrez et al., 2011: 184-186) y en los dos condenada por auxilio a la rebelión; lo mismo le sucedió a María Infante, maestra provisional de Beranga, que en noviembre de 1937 fue condenada a 12 años de inhabilitación por ser considerada anarquista. Sufrió un segundo consejo de guerra el 6 de junio de 1938, en el que resultó absuelta²⁵.

La Ley y el tribunal de Responsabilidades Políticas

La ley de Responsabilidades Políticas se dictó en los últimos meses de la guerra (9 de febrero de 1939), y era esencialmente retroactiva. En su artículo primero afirmaba:

“la responsabilidad política de las personas, tanto jurídicas como físicas, que desde el 1 de octubre de 1934, y antes del 18 de julio de 1936, contribuyeron a crear o agravar la subversión de todo orden de que se hizo víctima España y de

²¹ AIMN, causas 2.134 y 2.138/37 y causa 20.387 en Santander.

²² AIMN, causas 20.740 y 22.528/40.

²³ AGA, Educación, Caja 32/13.340, expediente 17.

²⁴ AIMN, causa 1.622.

²⁵ AIMN, causas 1.492/37 y 23.263/37.

aquellas otras que a partir de la segunda de dichas fechas, se hayan opuesto o se opongan al Movimiento Nacional con actos concretos o con pasividad grave”.²⁶

El Tribunal Nacional de Responsabilidades Políticas estaba integrado, aparte del presidente, por dos militares de alta graduación, dos consejeros nacionales de FET y de las JONS que fuesen abogados y dos magistrados de la Audiencia territorial, todos ellos de libre nombramiento del Gobierno. Esa composición se repetía en los tribunales regionales de toda España.

Los procesos podían empezarse en virtud de las sentencias dictadas por la jurisdicción militar (lo que implicaba ser juzgado por lo mismo que ya había sido juzgado), también por denuncia escrita y firmada de cualquier persona natural o jurídica, por propia iniciativa del Tribunal o a propuesta de cualesquiera autoridades militares o civiles, agentes de policía y comandantes de puesto de la Guardia Civil.

Para hacer efectiva esa responsabilidad “política”, se declaraban fuera de la ley a todos los partidos que habían integrado el Frente Popular. Y las sanciones que se imponían, además de las multas, podían significar la inhabilitación (absoluta o especial) o limitar la libertad de la residencia (extrañamiento, confinamiento o destierro).

Francisco Arpide (Gutiérrez et al., 2011: 140), catedrático del Instituto de Torrelavega, se afilió durante la guerra (enero de 1937) al sindicato de Profesiones Liberales (UGT) y vio cómo los nacionales le castigaban primero con el traslado y después, en aplicación de la Ley de Responsabilidades Políticas, con la inhabilitación²⁷; Orestes Cendrero (Gutiérrez et al., 2011: 157), vio cómo se prohibieron sus libros de texto, y cómo el Tribunal de Responsabilidades Políticas le imponía una multa de un millón de pesetas. Higinio González y González (Gutiérrez et al., 2011: 183), profesor de Inglés y vicesecretario de la Escuela de Trabajo, fue concejal del Ayuntamiento de Santander con la República; durante la guerra, viajó a Londres en misión diplomática, volvió a Barcelona, y ahí fue detenido por los nacionales. Aunque falleció en la prisión de Barcelona en 1939, póstumamente fue condenado por el Tribunal de Responsabilidades Políticas al pago de 2000 pesetas que tuvo que abonar su viuda.

Antonio Ortega Santos (Gutiérrez et al., 2011: 209) es quizá un caso paradigmático de ensañamiento “jurídico”. Había nacido en Burgos en 1905, durante la guerra se pasó de Burgos a Santander y ejerció como maestro en el grupo escolar de la calle del Sol. Con la entrada de las tropas franquistas en Cantabria fue detenido, condenado a muerte y fusilado a finales de septiembre de 1937. A pesar de ello, tres semanas después la Comisión Depuradora del Magisterio de Burgos redactó un pliego de cargos contra él que fue resuelto por la Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración el 4 de abril de 1939, dictaminando a título póstumo “*la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón respectivo*”. Por si todavía no fuera suficiente, el Tribunal de Responsabilidades Políticas de Burgos le castigó en 1941 con una sanción de 2000 pesetas que habrían de pagar sus herederos²⁸.

²⁶ *Boletín Oficial del Estado*, 13 de febrero de 1939.

²⁷ AGA, legajo 18.460.

²⁸ AGA, caja 32/12.435, expediente 6.

Máximo Rojo Vallés (Gutiérrez et al., 2011: 229), además de sufrir el proceso depurativo, pasó también por un Consejo de Guerra (fue absuelto) y por el tribunal de Responsabilidades Políticas que dictaminó su destitución y separación definitiva del servicio²⁹.

El tribunal para la Represión de la Masonería y el Comunismo

La ley fue promulgada el 1 de marzo de 1940. También con carácter retroactivo, establecía penas que iban desde reclusión menor para la mera pertenencia a esas organizaciones, a la de reclusión mayor para quienes ostentasen algún cargo directivo. Además, en determinados casos se podía imponer la inhabilitación perpetua. Su constitución era similar al Tribunal de Responsabilidades Políticas. Aún no está hecho el trabajo de campo que nos permita saber si hubo maestros cántabros juzgados por este tribunal.

La represión al margen de los tribunales

Al igual que había sucedido con la depuración republicana, con la provincia conquistada por las tropas franquistas, también se produjeron “paseos” y asesinatos de maestros.

Saturnino Díez Alonso, maestro de Escobedo de Camargo y presidente del Subcomité del Frente Popular del pueblo, fue asesinado y enterrado en una mies cercana al pueblo. También fue paseado en La Frontal (Puerto de Palombera), hacia septiembre de 1937, Emiliano Gómez Pérez, maestro de Espinilla (Hermandad de Campoo de Suso), de 59 años, miembro de las Casas Campesinas de la UGT.

Otros maestros desaparecieron para siempre y todo apunta a que fueron víctimas de esos “paseos”, aunque no se llegase a saber con certeza dónde los mataron. Por ejemplo, Pablo Hernando Pastor, de 56 años, que había sido maestro de Escalante desde 1908 hasta 1934, en que pasó a serlo de Marrón (Ampuero), fue detenido en la calle Gibaja de Santander el 30 de octubre de 1937 y no se supo más de él³⁰. Antonio Villarroel Pellón, maestro de Tezanos (Villacarriedo), miembro de Izquierda Republicana (IR) y alcalde de Villacarriedo durante unos meses en 1936. Después de permanecer siete meses escondido en Tezanos, en la madrugada del 21 de marzo de 1938 fue descubierto oculto en un pajar y asesinado en el paraje del Recuesto.

Balances distintos, el mismo balance

Morente (1997, 187-192) dedica varias páginas de su libro a comparar los procesos depurativos republicano y nacional. Señala que en ambos bandos la depuración tenía una finalidad de control ideológico, que en los dos bandos hubo represión económica y que la forma inicial de la depuración fue prácticamente idéntica en ambos bandos: la redacción de los decretos y el tono que se usó en ellos fue casi el mismo. Y también fueron idénticos los mecanismos que se arbitraron para llevarla a cabo y hasta los cuestionarios que se usaron.

A esas precisiones añadimos con él que “otra cosa es calibrar el alcance real de ambas depuraciones” (Morente, 1997: 191).

Los maestros, las comisiones, quienes emitieron los informes políticos, sociales, religiosos, de los maestros, formaban parte de aquella pequeña sociedad en que todos conocían a todos -ignorar

²⁹ AGA, legajo 353, expediente 21.601.

³⁰ AHPC, Dirección Provincial de Enseñanza Primaria, leg. 14.

este punto equivaldría a menospreciar la realidad- y en los juicios y decisiones que se tomaron, tuvieron más que ver el roce diario entre unos y otros que alguno de los “grandes valores” que se dirimían en aquellos días. Esta precisión hace más inteligibles los recorridos de algunos expedientes como el de Matilde G. Serna -desde una perspectiva positiva-, o -en negativo- el de María Milagros Puente Ortiz, maestra de Cervatos, sancionada por la República, y después por los nacionales con la separación del servicio y baja en el escalafón (aunque consiguió la rehabilitación en 24/01/1954) o la maestra de Somballe, Vicenta Sáez González, depurada por los republicanos y rehabilitada por la intercesión de un hermano izquierdista y vuelta a depurar y rehabilitada por los “nacionales” después de que todos los vecinos del pueblo firmaran a favor de las cualidades de la maestra (Gutiérrez et al., 2011: 126).

Se diferenciaron ambas depuraciones fundamentalmente en dos aspectos. El soporte jurídico de la depuración nacional fue mayor y de más largo alcance. Y las consecuencias de la depuración nacional -al ser el bando que quedó en el poder- permanecieron en el tiempo. Hubo maestros que perdieron su carrera o que, si la recuperaron, estuvieron condicionados -marcados- el resto de sus vidas por la depuración.

Durante este primer periodo franquista (de 1936 a 1945), la jurisdicción y buena parte de la legislación fueron de guerra, tendentes directamente a la represión política. Aparte de la ironía de considerar rebelión a lo que había sido fidelidad al gobierno, Berdugo (1991) anota tres rasgos claves: “es imprecisa a la hora de determinar el contenido de los tipos aplicados, desigual en función de la ideología política del reo y severa en las sanciones que establece” (Berdugo, 1981: 122).

En todo caso, hubo profesores que tuvieron que soportar no uno, sino dos, tres y hasta cuatro procesos distintos, por los mismos motivos: haber sido maestros.

Fuentes y Bibliografía

ARCHIVOS

ARCHIVO GENERAL DE LA ADMINISTRACIÓN DEL ESTADO (AGA)

ARCHIVO HISTÓRICO PROVINCIAL DE CANTABRIA (AHPC)

ARCHIVO HISTÓRICO NACIONAL (AHN)

ARCHIVO INTERMEDIO DE LA REGIÓN MILITAR NOROESTE (ARMN)

CENTRO DOCUMENTAL DE LA MEMORIA HISTÓRICA (CDMH)

Además se ha consultado online el portal de Víctimas de la Guerra Civil y Represaliados del Franquismo: <http://pares.mcu.es/victimasGCFPortal/>

PUBLICACIONES PERIODICAS

Prensa

ABC

Alerta

El Cantábrico

Diarios Oficiales

Boletín Oficial del Estado (BOE)

Gaceta de Madrid

Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional (BOJDN)

Boletín Oficial de la Provincia de Santander (BOP)

BIBLIOGRAFIA

ALEJANDRE GARCÍA, Juan Antonio (2008). *El régimen franquista. Dos estudios sobre su soporte jurídico*. Dykinson. Madrid.

ALÚTIZ RUBIO, Santiago (2010). “Matilde G. Serna: vida y obra”. En *Cabás*, nº 4, dic. 2010.

ANTEQUERA LUENGO, Juan José y LUENGO JIMÉNEZ, Juan José (2008): *Letras con sangre. La depuración franquista del Magisterio onubense a través de los expedientes carcelarios de la Prisión Provincial (1936-1939)*. Sevilla, Facediciones.

BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE, Ignacio (1981). “Derecho represivo en España durante los periodos de guerra y posguerra (1936-1945)”. En *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid*. Monográfico 3.

BERZAL DE LA ROSA, Enrique y RODRIGUEZ GONZÁLEZ, Javier (coord.) (2010). *Muerte y represión en el Magisterio de Castilla y León*. León: Fundación 27 de marzo.

CREGO NAVARRO, Rosalía (1991). “Depuración del personal docente en la zona republicana durante la guerra civil”. En *Espacio Tiempo y Forma*, serie V, t. 4. Madrid: UNED.

- CRESPO REDONDO, J., SAINZ CASADO, J. y PÉREZ MANRIQUE, C. (1987). *Purga de maestros en la guerra civil. La depuración del magisterio nacional en la provincia de Burgos*. Valladolid: Ámbito.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel, AGULLÓ DÍAZ, M^a Del Carmen (1999). *Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio, 1939-1944*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- GONZÁLEZ RUCANDIO, Vicente (2001). “Profesores y maestros cántabros en el exilio tras la guerra civil”. En: *Sesenta años después. El exilio republicano en Cantabria*. Actas del Congreso celebrado en el Centro Asociado de la UNED en Cantabria, Edición a cargo de Esther López Sobrado y José Ramón Sáiz Viadero, UNED, Santander, 2001, pp. 81-97.
- GUDIN DE LA LAMA *et al.* (2012). *La depuración republicana del magisterio cántabro durante la Guerra Civil*. En *Historia actual online* nº 29. Cádiz. Universidad de Cádiz.
- GUDIN DE LA LAMA *et al.* (2013). *La depuración franquista del profesorado cántabro durante la Guerra Civil*. En *Historia actual online* nº 30. Cádiz. Universidad de Cádiz.
- GUTIÉRREZ FLORES, Jesús (2006). *Guerra Civil en Cantabria y pueblos de Castilla*. Argentina: Libros En Red.
- GUTIÉRREZ FLORES, Jesús *et al.* (2011). *Entre la espada y la pared: la represión del profesorado cántabro durante la Guerra Civil y la postguerra*. Santander.
- LÓPEZ SOBRADO, Esther y SÁIZ VIADERO, José Ramón (ed.) (2001). *Sesenta años después. El exilio republicano en Cantabria*. Actas del Congreso celebrado en el Centro Asociado de la UNED en Cantabria. Santander: UNED.
- LLANO DÍAZ, Ángel (2002). *Apuntes para una historia de las escuelas públicas santanderinas (1923-1937)*. En *Altamira*, tomo LIX, pp. 7-69. Santander: Centro de Estudios Montañeses.
- MAGÁN MERCHÁN, C., LÓPEZ ESCASO, I., MAGÍN MARTÍN, J. (2009). *Causa General: la represión de «los más perversos ideales» en Cuartas Jornadas Archivo y memoria*. Madrid.
- MENÉNDEZ CRIADO, Enrique (2003). *Aspectos Generales de la Represión Republicana y de los tribunales militares franquistas en Cantabria*. Trabajo de investigación presentado en la Facultad de Filosofía de Letras de la Universidad de Cantabria.
- MORENTE VALERO, Francisco (1997). *La Depuración del Magisterio Nacional (1936-1943). La Escuela y el Estado Nuevo*. Valladolid: Ámbito.
- PALOMARES IBÁÑEZ, Jesús María (2002). *La Guerra Civil en Palencia. La eliminación de los contrarios*. Palencia: Cálamo.
- PETTENGHI LACHAMBRE, José (2005). *La Escuela derrotada: Depuración y represión del magisterio en la provincia de Cádiz (1936-1945)*. Cádiz: Quorum libros.
- PONT SASTRE, Amparo (2006). *El magisterio en la provincia de Guadalajara. Depuración y represión*. Alcalá de Henares: UAH, Dip. Guadalajara.
- RAMOS ZAMORA, Sara (2006a). *Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio en España*. En “Revista Complutense de Educación” (Madrid): vol. 17 Núm. 1. Pp. 169-182.
- RAMOS ZAMORA, Sara (2006b). *La represión del magisterio: Castilla-La Mancha, 1936-1945*. Ciudad Real: Al mud.
- REVAQUE GAREA, Jesús (2005). *Periodismo educativo de un maestro republicano (1922-1936)*. Estudio preliminar de Vicente González Rucandio. Santander: Universidad de Cantabria.
- REYES SANTANA, Manuel; PAZ SÁNCHEZ, José Juan (2009). *La represión del magisterio republicano en la provincia de Huelva*. Huelva: Diputación de Huelva.

SÁNCHEZ RECIO, Glicerio (1991). *La República contra los rebeldes y los desafectos*. Alicante: Universidad de Alicante.

SOLLA GUTIÉRREZ, Miguel Ángel (2010). *La república sitiada: trece meses de guerra civil en Cantabria (julio de 1936-agosto de 1937)*. Santander: Universidad de Cantabria.

La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la Educación Física moderna (1911-1939)

Joan Bardina's contribution to modern Physical Education

Xavier Torrebadella Flix
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El pedagogo e higienista catalán Joan Bardina Castara (Barcelona, 1877–Valparaíso, 1950) despuntó durante el primer tercio del siglo XX como uno de los principales propagadores de la educación física en España. Primeramente la actuación se centró en la efímera Escola de Mestres en Barcelona. Más tarde, la labor propagandística continuó con una prolífera producción y difusión editorial de tratados en torno a la higiene y la gimnástica. En este artículo desvelamos su obra bibliográfica y analizamos su impacto social en la contribución a la educación física moderna. La aportación bibliográfica de Joan Bardina y la enorme difusión de sus obras lo convierten en el principal divulgador de la higiene y la gimnástica en el ámbito popular y doméstico del primer tercio del siglo XX.

Palabras clave

Joan Bardina, Dr. Saimbraum, gimnástica, higiene, educación física, Escola de Mestres.

Abstract

The Catalan pedagogue and hygienist Joan Bardina Castara (Barcelona, 1877–Valparaíso, 1950), stood out during the first third of the 20th century as one of the main promoters of physical education in Spain. First of all, he focused on the Escola de Mestres (Teachers' school), which lasted briefly. Later on, his contribution consisted in a prolific production and dissemination of treatises about hygiene and gymnastics. In this article, his bibliographic work is unveiled, and his social impact in the contribution to modern physical education is analyzed. Joan Bardina's bibliographic contribution and the important spread of his publications make him the main hygiene and gymnastics divulger in the popular and domestic environments during the first third of the 20th century.

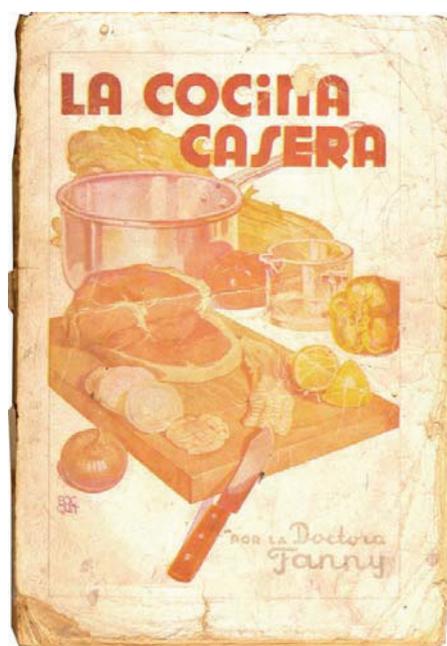
Key words

Joan Bardina, Dr. Saimbraum, gymnastics, hygiene, physical education, Escola de Mestres.

El protagonista

Joan Bardina Castara (Barcelona, 1877–Valparaíso, 1950), polifacético pedagogo, natural de Sant Boi de Llobregat (Barcelona). Tras estudiar el Bachillerato en Gerona, ingresó en la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona (1899). Vinculado a los círculos carlistas, ejerció como periodista y obtuvo el premio extraordinario de fin de carrera con la Tesis de Licenciatura *Orígenes de la Tradición y del Régimen Liberal* (1905). Como periodista, destacó en la *Veu de Catalunya* durante los períodos de 1902 a 1912 y de 1914 a 1916. Durante este tiempo su principal preocupación estuvo centrada en proyectos pedagógicos, en los que alcanzó una fecunda y descollante participación, a la vez que consiguió un reputado reconocimiento académico e institucional. Entre los proyectos pedagógicos merecen destacarse la Escola de Mestres (1906/10), la *Revista Catalana d'Educació* (1909) y la *Revista de Educació* (1911), la participación en el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909/10), la intervención crucial en el “Presupuesto de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona” (1908) y la creación de la Institución Spencer (1911/1912).

Como escritor, intervino en publicaciones de diversa índole y cuya “paternidad le costó confesar”. Creó un ambicioso proyecto editorial de temática diversa: gimnástica, higiene, cocina, economía doméstica, etc.; para ello, utilizó diferentes seudónimos como Dr. Saimbraum o Dra. Fanny.



Doctora Fanny, *La cocina casera*. Barcelona, Ediciones Hyma, 1939, 7ª edición.

Al parecer, y como consecuencia de una mala gestión económica, no pudo hacer frente a sus acreedores, viéndose obligado a huir a América en 1918. Fueron sus destinos Bolivia y, finalmente, Chile, en donde continuó con proyectos periodísticos y pedagógicos. En 1928 accedió a

profesor de Derecho del Trabajo en la Facultad de Derecho de Valparaíso, puesto que ejerció hasta su muerte (Forés, 1996).

En Cataluña, la aportación de Joan Bardina fue clave para la emergencia del movimiento de la Escuela Nueva (González-Agàpito, 1989 y 1992). Su presencia sobresalió y propició una genuina contribución en el terreno del regeneracionismo pedagógico, que trascendió más allá de las élites intelectuales, para aproximarse y familiarizarse con las emergentes clases populares.

La educación física a principios del siglo XX

A principios del siglo XX, la educación física ya es reconocida como un contenido imprescindible en los estudios pedagógicos. Sin embargo, la educación física como asignatura oficial en el sistema de la educación pública sufrió continuos altibajos en los diferentes planes de estudio, tanto para la primera y segunda enseñanza como para el Magisterio (Cambeiro, 1997). Ello no sucedió en el marco de la mayoría de las escuelas de titularidad privada, fueran de tipo laico, racionalistas o inclusive de congregaciones religiosas.

El continuo proceso de renovación pedagógica que inició la Institución Libre de Enseñanza (ILE) a finales del siglo XIX tuvo todavía una mayor repercusión con la incorporación de las nuevas corrientes de la pedagogía europea, basadas en los principios y modelos educativos generados a partir de la Escuela Nueva (López, 1998). En este contexto, la educación física tomó mayor protagonismo en un conjunto de escuelas cuya innovación pedagógica admitía modelos metodológicos de ensayo.

En 1901, y durante el gobierno liberal de Sagasta, se hizo oficial la educación física para la escuela primaria. Con el nombre de “Ejercicios corporales”, la asignatura careció de todos los medios necesarios: de un programa definido, de profesorado adecuado, de instalaciones y materiales o de inspección higiénica y sanitaria. Ello hizo que la asignatura se impartiera de forma irregular y rudimentaria (Lucas, 2000; Pajarón, 2000; Cambeiro, 1997; Pastor, 1997).

A principios del siglo XX se acentuó el debate metodológico y doctrinal de la educación física. Había quien abogaba por los juegos corporales al aire, otros por una gimnástica higiénica metodizada como la gimnástica sueca; y, más tarde, había quien defendía la gimnástica natural de George Hebert o quien prefería el método de gimnástica rítmica de Jacques Dalcroze. A pesar de las prescripciones higiénico-pedagógicas, la asignatura de educación física fue menospreciada en muchos colegios y los directores no cumplieron con su obligatoriedad (Cambeiro, 1997). Las inspecciones escolares no se alertaban tampoco del asunto. El Congreso Nacional Contra la Tuberculosis (Zaragoza, 1908), el Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909/10) y el Congreso Español de Higiene Escolar (Barcelona, 1912) sirvieron para reforzar la concienciación higiénico-pedagógica en la aplicación de la educación física y garantizar su estabilidad y continuidad en el sistema educativo (Torrebadella, 2009).

En Cataluña, y sobre todo en Barcelona, se descubren proyectos y ensayos educativos liderados a partir de la iniciativa pedagógica individual. En estos centros de renovación pedagógica –Escuela Nueva– la educación física adquirió un indiscutible protagonismo, sirviendo de modelo para la

orientación pedagógica de las escuelas públicas. Citamos al respecto: Francisco Ferrer Guardia en la Escuela Moderna, Pau Vila Dinarés en la Escola Horaciana, Frederic Godàs en el Liceo Escolar de Lérida, Joan Palau Vera en el Colegio Mont d'Or o Alexandre Galí en la Escuela Vallparadís de Tarrasa y, posteriormente, en la Mutua Escolar Blanquerna de Barcelona. Las Escuelas del Patronato del Ayuntamiento de Barcelona –que arrancaron con el Presupuesto Extraordinario de Cultura de 1908– se identificaron con proyectos de la Escuela Nueva, que fueron modelos a nivel de Europa. Ejemplos como las Escuelas del Distrito II y VI (1906), conducidas por Luis Torres Ullastres y el Dr. Jeroni Estrany, la Escuela del Bosque (1914), dirigida por Rosa Sensat, las Escuelas Doménech (1919), dirigidas por Arturo Martorell, o la Escuela del Mar (1922), dirigida por Pere Vergés, no escatimaron recursos y esfuerzos para atender a la educación física: gimnasia sueca, juegos corporales, baños de mar o las colonias escolares (Bantulà, Boson, Carranza y Monés, 1997). Además, la higiene y la salud fueron dirigidas por un importante equipo médico y por los mejores especialistas y profesores de educación física, como el francés Víctor Langlois du Feu, Juan Trigo o Pere Vergés (Saladrigues, 1973).

Otros centros destacados fueron la Escuela del Parque Guinardo (1923), dirigida por Dolors Palau, y las Escuelas del Patronato Doménech (1919), dirigidas por Artur Martorell. Más tarde, el Patronato edificó nuevos grupos escolares como Baixeras y La Farigola, en donde la educación física fue una contribución destacable en la buena armonización de las relaciones entre alumnos y profesores (González-Agàpito, 1992).

Aparte de los proyectos citados, la crisis de valores y orientaciones pedagógicas de principios del siglo XX no concretó un proyecto educativo innovador y, todavía menos, una orientación metodológica para la educación física. Durante los primeros años del siglo XX, la presencia de la educación física en las Escuelas Normales dejó mucho que desear (Cambeiro, 1997). En 1901 se organizaron los estudios de Magisterio con dos grados y pasaron a depender de los Institutos Generales y Técnicos. En los estudios de Maestro Elemental aparecieron las asignaturas de “Juegos corporales”, para el Primer Curso, y de “Ejercicios corporales”, para el Segundo. En 1903 la educación física para la segunda enseñanza quedó establecida por el Partido Conservador en los cursos de Segundo y Tercero de Bachillerato, hasta el llamado Plan Callejo de 1926. En este período, los profesores de gimnasia pasaron a denominarse profesores de educación física. Las reformas de los estudios de Magisterio continuaron sucediéndose en los Planes de 1903 y 1908. La educación física siempre fue la asignatura más perjudicada –“Prácticas de enseñanza. Trabajos manuales y ejercicios corporales para maestros” y “Prácticas de enseñanza y labores para maestras”–, fue perdiendo currículum académico, y terminó siendo ignorada para las mujeres y aplicándose para los hombres solamente en el Primer Curso. En 1914 el nuevo plan de estudios del ministro Francisco Bergamín extendió la asignatura de “Educación física” a las Escuelas Normales para los alumnos de Primer Curso. Primero la asignatura fue impartida por los profesores de gimnasia y/o de medicina, pero a partir de 1915 por los profesores de pedagogía. En 1916 cesaron a todos los profesores especialistas de educación física y la asignatura se estableció como parte práctica de la “Fisiología e Higiene”, a cargo del profesor de Pedagogía (Cambeiro, 1997).

La prensa y las revistas de pedagogía publicaron cartas del profesorado de gimnástica que opinaban sobre el abandono de la educación física, denunciaban la falta de interés político y la culpabilidad de los gobiernos “chapuceros”, que no tenían en cuenta el cumplimiento de las leyes. Se

decía que en España, un país de leyes incumplidas, las propagandas de regeneración física aún no habían sido atendidas por un Gobierno que tenía olvidado al profesorado de gimnasia y en poco valor la asignatura que impartía (García, 1915a, 1915b y 1916).

Hacia 1911 aparecieron en Barcelona las primeras organizaciones escoltistas. Posteriormente en Madrid, Teodoro Iradier, junto a Arturo Cuyás, el Dr. Tolosa Latour y el periodista Ruiz Ferry, difundían en la prensa el movimiento de *Boy Scout* de Baden Powell. En España se adoptó el nombre de Asociación de Exploradores de España y recibió el apoyo incondicional de S. M. el Rey Don Alfonso XIII, y posteriormente de la Dictadura de Primo de Rivera. Los proyectos patriótico-pedagógicos como los Exploradores de España se incorporaron en el ámbito recreativo y extraescolar. En algunos casos, las propuestas de batallones escolares continuaban reforzando los procedimientos de una formación o pedagogía militar que reclamaban los sectores conservadores (Pozo, 2000).

La presencia y los debates doctrinales de la educación física adquirieron una mayor representación en las revistas especializadas de la época como el *BILE* o *La Escuela Moderna*, pero también en la incipiente prensa deportiva se ofreció como un excelente foro de discusión que cubrió un mayor alcance.

La emergencia del deporte es trasladada a conceptualizar una pedagogía deportiva y la incorporación de los juegos deportivos en el ámbito escolar. En estos momentos se descubren defensores y detractores del deporte escolar. Como uno de los máximos defensores del deporte escolar se destacó el periodista barcelonés Josep Elías Juncosa (Coubertin, 2004; Torrebadella, 2009).

A principios de los años veinte, las aplicaciones didácticas a través de los juegos corporales, los deportes o nuevos métodos gimnásticos, como el sueco, el natural de George Hebert o la Gimnástica rítmica de Jacques Dalcroze, ponían de manifiesto la diversidad doctrinal en atender una educación integral y completa.

En el período de la Dictadura de Primo de Rivera, la educación física se dirigió para recapitular posicionamientos regeneracionistas y la percepción pedagógica del deporte fue instrumentalizada con bases a una pedagogía pre-militar. Numerosos cursos para formación de los profesores de educación física fueron organizados desde la Escuela Central de Gimnasia (ECG) del Ejército en Toledo (1919-1936) y cubrió el vacío formativo de las Escuelas normales (Chinchilla, 1991; Cambeiro, 1997). Con la obligatoriedad de la *Cartilla Gimnástica Infantil* (1924) en la Enseñanza primaria, la ECG ofreció la formación —entre 1926 y 1929— de cursos intensivos de educación física para maestros, concediéndoles el título de “Profesores de Educación física en Enseñanza primaria”. La Dictadura trató de uniformizar a través de la *Cartilla de Gimnástica Infantil* toda la educación física de la primera enseñanza y el adoctrinamiento político del profesorado. La publicación de la *Cartilla Gimnástica Infantil*, editada por el Ministerio de Guerra, fue la primera obra de la educación física española publicada por el Gobierno. Además, fue el primer programa curricular y normativo que respondió a criterios pedagógicos y a un sistema de educación física orientado a los intereses de la política del Estado (Pastor, 2005).

La II República se opuso diametralmente a la uniformidad metodológica y doctrinal que sustentó la educación física de la Dictadura. El nuevo gobierno democrático liberalizó métodos y contenidos, y la educación física se manifestó en varias direcciones y tendencias. La educación física

al modo de la gimnástica tradicional ya no era un aliciente para la mayoría de los alumnos, los que ya se habían adentrado apasionadamente al deporte, sobre todo a la pasión por el fútbol. Por ello, muchos de los profesores optaron por incorporar el modelo deportivo como medio alternativo de las clases de gimnástica.

Proyectos experimentales, como el Instituto-Escuela en Madrid (1918) de la Institución Libre de Enseñanza, sirvieron de modelo para crear durante la II República otros Institutos en Barcelona, Sevilla o Sabadell. Allí, la educación física, los juegos y deportes –fútbol, baloncesto, natación, atletismo, excursionismo o esquí– tuvieron una consideración excepcional.

En 1934, la incorporación oficial de los “juegos y deportes” en el ámbito de la educación física de la segunda enseñanza representó un espaldarazo para un amplio colectivo profesional. En este período el cuerpo profesional de la educación física quedó circunscrito en el propio ámbito pedagógico. No obstante, dentro del cuerpo docente, los profesores de educación física mantuvieron un pulso constante para legitimar una escuela o centro de formación específica. Los proyectos creados al respecto albergaron numerosas contradicciones y no fueron apoyados unánimemente por el propio ámbito profesional, cuya heterogeneidad y procedencia formativa era diversa. Médicos, militares, pedagogos y/o maestros, higienistas, profesores de educación física y/o de gimnástica y especialistas deportivos estuvieron presentes en las aulas impartiendo la asignatura de educación física. Algunos profesores pusieron a la venta sus propios manuales o libros de texto, otros publicaron obras propagandísticas y de divulgación, y también hubo quien se atrevió en publicar tratados más generales de educación física o manuales más prácticos de gimnástica o cultura física (Torrebadella, 2009).

En estos casi cuarenta años, la literatura científico-técnica de la educación física puso de manifiesto la constante diversidad de opiniones, la discrepancia enfrentada de los métodos y, sobre todo, el descontento del sistema educativo y la poca consideración gubernamental por la cultura física y el deporte.

La educación física en la *Escola de Mestres*

En Barcelona Bardina fundó y dirigió la *Escola de Mestres* (1906-1910) con el objeto de formar un profesorado catalanista y reformista para cubrir las necesidades de la primera enseñanza, al margen de las tradicionales escuelas normalistas del Estado. El legado de la *Escola de Mestres* fue satisfactoriamente manifiesto con la aportación de maestros y pedagogos como Artur Martorell o Pau Vergés, formados bajo el carisma docente de Bardina (Saladrigues, 1973).

En la *Escola de Mestres* Bardina se posicionó como uno de los principales defensores en la enseñanza de la educación física (Bantulà et al., 1997; Galí, 1983; González-Agàpito, 1980). Allí esta materia adquirió un importante protagonismo, ya que la cultura del cuerpo fue considerada tanto o más importante que el saber leer y escribir. Bardina no reparó en medios, y por ello contrató los servicios de Jaume Vila, el profesor de gimnástica higiénica de más prestigio por aquel entonces en Barcelona. La gimnástica que enseñaba Jaume Vila era el método sueco, que según Alexandre Galí (1983) fue el primero en practicarlo y difundirlo en Barcelona.

Durante la semana se practicaban cuatro clases de gimnasia y se daba prioridad a los ejercicios de agilidad, juegos, deportes (*foot-ball*, *tennis* y pelota) y a las excursiones o largas caminatas que se realizaban en los fines de semana. Véase que citaba Bardina en las memorias de los cursos de 1907 y 1908:

La nostra primera preocupació fou la gimnástica obligatoria per a tots els noys y noyes. Y van tenir la sort de trovar un tècnich tant refinat en procediments y fanátich per aquèstes còses com generós y modest en les seves pretencions pecuniàries: en Jaume Vila, del carrer Xucla.

Tot Barcelona conèix aquell santuari de la gimnasia nòva, hont no's fa moviment sense profón estudi fisiològich, hon hi van dotzènes de joves y senyorètes a vigorisarse sota la direcció del qui n'es l'ánima. Allá han anat quatre dies per setmana, els alumnes de la nostra escola. Són els primers futurs màstres espanyòls que fan sistemàticament gimnasia, fentse fòrts pera fert fòrts als demés... (Bardina, 1907: 20-30)

Som la única Normal d'Espanya en que les dues nòyes alumnes de mestra fan gimnàssia; la única qu'ls nòys alumnes la fassin realmant, y no solament en un paper que firma a la fi del curs un professor per obra i gracia de 10 pesetes. Nosaltres -no obligats per la ley- tenim per a la gimnàssia un entusiasme grós, una fè viva. Y la fan els nòstres alumnes amb una tan extraordinària afició, que gent vulgar taxeria d'imprudencia. Els nostres màstres tenen, donchs, la idèa, l'entussiasme i la costum, respècte de la gimnàssia. Era lo que volien. Ells sabrán encomanar als demés la mateixa triple força: la idèa, l'entussisme i la costum per la gimnàsia. (Bardina, 1908: 14)

Bardina criticó la pedagogía tradicional que solo se preocupaba de la formación intelectual y moral, y se despreocupaba de la educación física que, según él, era un componente más de la educación integral, a la vez que significaba un importante punto de partida para el desarrollo de hombres fuertes y sanos, como pilar de una Cataluña conquistadora. Desde este pensamiento patriótico, Joan Bardina defendió la extensión popular y educativa de la educación física, como medio de regeneración del pueblo, y citaba que: “Sería inútil ir hacia una Cataluña conquistadora del pensar y por la acción, sin esta regeneración física” (González-Agàpito, 1980: 101-102).

La bibliografía gimnástica a principios del siglo XX

A partir del siglo XX, los ejercicios corporales tomaron una mayor envergadura. La presencia oficial de la educación física en la primera enseñanza, la proliferación de gimnasios privados y públicos, la consolidación de la instrucción física militar, así como la progresiva proliferación de las prácticas deportivas, hicieron posible el acercamiento a una generalización popular de la cultura física.

En Europa se consolidaban los sistemas gimnásticos de educación física y las prácticas deportivas tomaban un protagonismo desbordante. En España, con un afán de regeneracionismo, estos

acontecimientos eran publicitados en la prensa y en las revistas de sociedad, reflejando el virtuosismo y progreso de los países europeos en el desarrollo de la cultura física (Torrebadella, 2009).

La decisión de algunos ayuntamientos de proteger la educación física de las escuelas de titularidad municipal facilitaba a los padres la comprensión de la verdadera necesidad higiénica y educativa del ejercicio físico. En 1905, los gimnasios municipales con profesores retribuidos tenían presencia en Madrid, Bilbao, Barcelona, Zaragoza, Ciudad Real, Córdoba, Alcoy, Sabadell o San Feliu de Guixols (Niño, 1915). Consecuentemente, en este período la educación física necesitó del soporte del libro para legitimar su propio espacio propagandístico. Así, la proliferación de manuales de educación física y/o gimnástica doméstica sirvió a la divulgación y al objeto de proyectar una cultura física al alcance de todos.

En el ámbito metodológico, los sistemas gimnásticos de principios del siglo XX suscitaron un intenso debate doctrinal. Los enfrentamientos entre unos y otros sistemas gimnásticos y/o escuelas de educación física lograron confundir al público de la conveniencia, o no, de los diferentes tipos de gimnástica. En esta confusión aparecieron otros sistemas y/o métodos de carácter más individualizado y alternativos a todo cuanto se había dicho. Este período estuvo dominado por la progresiva implantación popular de la gimnasia sueca y la emergencia de las modernas prácticas deportivas. El binomio gimnasia sueca más deporte coexistió como un sistema completo de educación física, en el que ambas prácticas se complementaban. Ello supuso el abandono de la gimnástica de aparatos desacreditada por las escasas ventajas higiénicas y educativas. El nuevo escenario facilitó la incorporación doctrinal de la gimnástica sueca, que era considerada más científica, más racional, más higiénica, más educativa, menos agresiva y más apta para todos. Así, comprobamos cómo en la primera década del siglo XX se produjo un desarrollo editorial de obras que fueron apuntando la aceptación popular a favor de la gimnasia sueca (Torrebadella, 2000).

El Dr. Cleriot (1901) presentó en *La Educación Física Nacional* –órgano portavoz de la Asociación de Profesores y Profesoras Oficiales de Gimnástica– uno de los primeros artículos sobre el sistema gimnástico sueco publicados en España. Al respecto, se citaba que la revista respaldaba y confiaba plenamente en el citado sistema: “con gran satisfacción, comenzamos la agradable tarea de dar a conocer en España el método más racional, más científico, más pedagógico y, por consiguiente, más higiénico que se conoce” (Noticias, p. 31).

Podemos afirmar que a partir de este momento la emergencia de la gimnástica sueca fue imparable. Los sectores higiénicos y médicos, los pedagógicos, e incluso los militares, abogaron de forma determinante por la gimnasia sueca.

La bibliografía española se enriqueció con otras tantas publicaciones populares y ampliamente difundidas como manuales de gimnástica sueca. Si primeramente las obras protagonistas fueron aportaciones extranjeras, como las de Soleirol de Servés (1906) o Kumlien (1907), que estuvieron presentes a lo largo de los primeros treinta años con varias ediciones, posteriormente se incorporaron otras obras de carácter autóctono, como fueron las presentadas por Vicente Romero (1905), Federico González (1912), Dr. Saimbraum (1912) o Cayetano Población (1916). Estas obras han sido circunscritas al ámbito popular por tratarse de sencillos manuales que

incidieron en el carácter doméstico, por ello fueron destinadas a un público mucho más amplio (Torrebadella, 2011).

A partir de 1913 –año de celebración del Congreso Internacional de Educación Física de París– el sistema gimnástico natural del teniente de la Marina francesa George Hebert (1875-1957) recibió el beneplácito del pueblo francés y fue adoptado como propio, substituyendo así, y definitivamente, al ya polémico sistema de Francisco Amorós (1770-1848). Desde entonces, el sistema natural de Hebert trató de abrirse paso en España, pero no hubo ningún proyecto editorial autóctono que se atreviese a traducir obras del sistema y del autor propiamente dicho. Todo y cuanto de este sistema se nos presentó, de fuente directa del autor, fue traducido y publicado en Sudamérica (Hebert, 1913). Una excepción fue la polémica publicación de *El sport y la educación física* (1925), que puso en “jaque” al sistema deportivo internacional, desvelando sus contradicciones internas como propio sistema de educación física (Torrebadella, 2009). En España el sistema de gimnasia natural no fue tan aceptado como en Francia. Aquí preferimos mejor continuar y adaptar el sistema sueco que probablemente cambiar de pronto a otro que, como ya se sabe, no gustaba tanto por “eso de ser francés”. No cabe duda de que aquellos que apostaron decididamente por incorporar la gimnástica sueca como el mejor sistema fueron *in situ* los más acérrimos detractores del sistema natural e inclusive de los deportes. En este posicionamiento se situaron la Escuela Central de Gimnasia y algunas de las voces médicas y pedagógicas más altisonantes de la educación física española, como César Juarrós, Román Sánchez o Marcelo Sanz (Torrebadella, 2009).

A partir de la primera década del siglo XX, mientras se disputaba “la guerra de sistemas” de educación física, la bibliografía europea se inundó con aportaciones genuinamente personales, diferenciándose de la rivalidad mencionada. En España, la obra de mayor repercusión estuvo a cargo del naturista danés J. P. Muller (1866-1939) y sus populares sistemas domésticos de ejercitación física. Así, *Mi sistema. Quince minutos de ejercicios diarios para la salud* (1919), fue el inicio de la gran popularidad del autor. El “Sistema” de Muller se completó con otras aportaciones destinadas a los niños y a las mujeres, además de incorporar un nuevo “sistema” abreviado de gimnástica y otras obras sumamente interesantes y de plena conexión con el credo naturista que inundaba la cultura física de la Europa de los años veinte y treinta.

En España, aparte del sistema de Muller, deben contemplarse otras aportaciones extranjeras que incidieron en el ámbito popular de la cultura física (Torrebadella, 2011): Blaikie (1915), Gulick (1918), Parnet (1918 y 1920), Berthier (1920 y 1921), Ruffier (1921), Pages y Casteyre (1922), Masters (1924), Trachet (192?), Mackinlay (192?) o Henslowe (1930). Entre la ingeniosidad de todos estos métodos se incorporaron proféticos y populares tratados de gimnástica respiratoria que fueron muy prodigados como aplicaciones higiénicas, médicas y pedagógicas. Singularmente, la obra que fue más popular de este tipo de gimnasia fue la del Dr. francés Víctor Arnulphy, *La salud por la respiración* (1908).

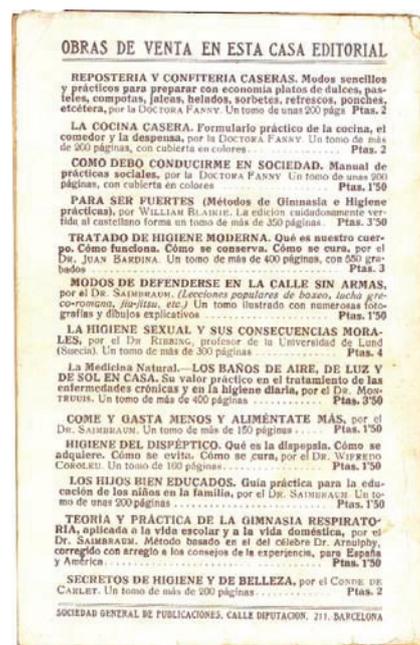
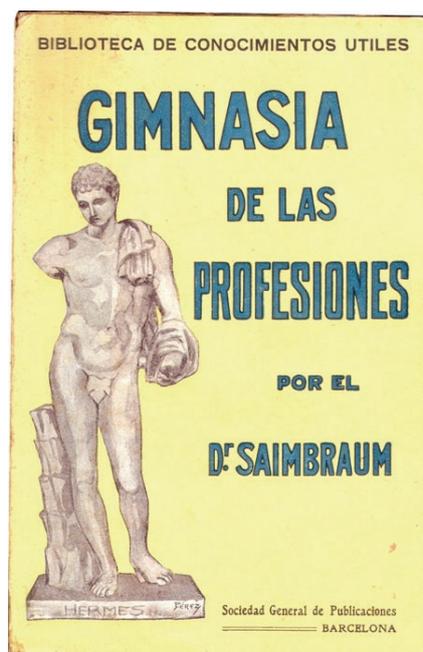
La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la educación física moderna

Los tratados de gimnástica

El Dr. Pedro Cercós (1902) en la Asamblea de la Federación Gimnástica Española celebrada en Zaragoza se manifestó sobre la necesidad de facilitar una gimnasia adecuada a las profesiones. Aunque el tratamiento del ejercicio físico en la higiene de las profesiones fue abordado de forma muy rudimentaria en algunas de las obras anteriores, la presencia de una obra monográfica llegó con la *Gimnasia de las profesiones* del Dr. Saimbraum (1911), que recogió de forma específica el ejercicio físico higiénico y compensatorio de las funciones orgánicas y locomotrices.

Gimnasia de las profesiones fue un volumen de 155 páginas con más de 100 ilustraciones, muy publicitado y recomendado para “maestros, estudiantes, industriales, obreros de taller y fábrica, mozos, mecanógrafas, colegiales y demás profesiones manuales y liberales” (publicidad interior de la obra). En la primera parte, Saimbraum se ocupó de considerar “lo que es y no es la gimnasia”. Saimbraum desmentía las falsas ideas que se habían difundido popularmente sobre esta materia. Sobre la gimnasia se había exagerado demasiado y no podía ser concebida como el remedio a todos los males. Asimismo, rechazaba la excesiva generalización de los ejercicios gimnásticos o “gimnasia para todos”, puesto que cada persona necesitaba su propia gimnasia, adecuada a sus características. Sobre ello citaba:

La gimnasia según no pocos, era una especie de cúralotodo, ante cuya acción obviaba todo lo demás: higiene, medicina, herencia. Esto perjudicó grandemente la causa de la gimnasia. Sus prodigiosos efectos no necesitan glorias postizas ni falsos milagros para cimentarse bien. (...) La gimnasia no es un cúralotodo. Es, sí, el más grande y efectivo medio de obtener un cuerpo sano, bello, ágil y joven. (Saimbraum, 1911: 13)



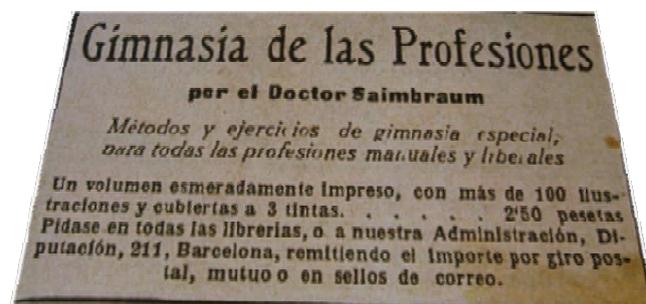
Cubiertas de una edición de *Gimnasia de las profesiones* sin fecha. Barcelona, Sociedad General de Publicaciones.

En este tratado aparecía una contundente crítica a la gimnástica de Amorós, que era vista como contraproducente, inadecuada, físicamente costosa y económicamente cara. Según Saimbraum, la gimnástica de Amorós trató de hacer *clowns* y saltimbanquis.

En la segunda parte, trataba “el cuerpo en las distintas profesiones”, se describía los órganos y funciones del cuerpo humano, indicando los efectos que sobre ellos ejerce la gimnasia. Posteriormente, clasificaba las profesiones según doce tipos: Campesinos, Mecánicos, Ganapán, Montador, Andador, Pedestre parado, Pedestre movido, Sentado con mesa, Sentado sin mesa, Intelectual semisedentario, Artista dramático y Ciclistas y motociclistas.

En la tercera parte, se concretan los “detalles para le ejecución de la gimnasia”: duración, lugar, vestido, momento, moderación de los ejercicios o comprobación de los resultados. Finalmente, en la cuarta parte, llamada de “ejercicios seleccionados en grupos”, se describen los ejercicios recomendados, con sus efectos para cada profesión y según la clasificación establecida. El sistema consistía en aplicar varios de los ejercicios antagónicos o compensadores que corresponden al trabajo físico de cada profesión u oficio, con objeto de restablecer el equilibrio de este.

La difusión de los libros del Dr. Saimbraum fue muy extensa y variada. Así, por ejemplo, *La Gimnasia de las profesiones* seguía siendo publicitada al cabo de diez años en revistas como *El Hogar y la Moda* (Barcelona, núm. 525, 25/06/1921):



En la primera década del siglo XX se divulgó la gimnástica respiratoria como una eficaz prevención y tratamiento en enfermedades pulmonares como la tuberculosis o la tisis. Algunas obras médicas como Bassols (1901), Estadella (1911) o Furest (1914) así lo argumentaron (Torrebade-lla, 2009). Ello llevó a la incorporación de algunos tratados que incluyeron la gimnasia respiratoria como un medio higiénico eficaz en la mejora de la salud o su restablecimiento. La popularidad de la gimnasia respiratoria arrancó con la aparición del tratado del citado Dr. Víctor Arnulphy, *La salud por la respiración* (1908); uno de los primeros en aplicar la gimnasia respiratoria a la terapéutica (Cuesta, 2007). A raíz de esta obra fueron numerosos los autores que citaron las ventajas de la gimnasia respiratoria, incorporando capítulos y apartados en sus obras. La mayor aportación fue a cargo del Dr. Saimbraum (1912b), que incorporó un tratado completo, inspirado –como citaba el autor– por la influencia del Dr. Arnulphy. Sin embargo, Saimbraum criticó el libro de Arnulphy, puesto que algunos de los ejercicios descritos en él eran considerados ineficaces. Además, criticó que no había que relacionar y unir precisamente la gimnasia respiratoria con el régimen vegetariano, como así proponía Arnulphy.

Teoría y práctica de la gimnasia respiratoria: aplicada a la vida escolar y a la vida doméstica (1912), del Dr. Saimbraum, tuvo mucho más impacto y difusión popular que la obra de Arnulphy. Se citaba publicitariamente que “es un compendio, hecho de forma clarísima a la vez que científica, de cuanto sobre la Gimnasia Respiratoria se ha hecho y se ha escrito en España y en el extranjero” (Roselló, 1912, contraportada). Conocemos tres ediciones de la obra. Probablemente la primera en 1912, una segunda en 1930 y una tercera en 1934; esta última con una tirada de 5000 ejemplares. Además, también existieron varias reimpressiones sin fecha de edición, puesto que existen ejemplares con diferencias notables de imprenta y encuadernación (Torrebadella, 2011). Saimbraum acercaba la obra como un recurso higiénico e incluso terapéutico para ciertas dolencias:

Si la misión de la higiene es la de prevenir, en sentido de fortificar y dirigir, pocas cosas alcanzarán el interés higiénico de la Gimnasia Respiratoria. Pero no se reduce su acción a prevenir: también cura. A los efectos higiénicos añade los terapéuticos. (Saimbraum, 1912b: 48)

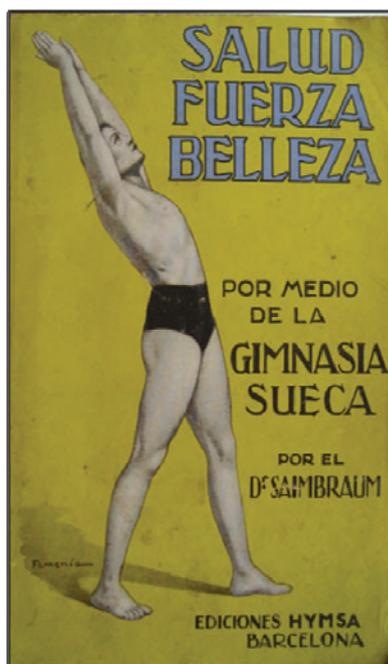


Teoría y práctica de la gimnasia respiratoria, ediciones de 1912 y de 1930

El manual consiste en una primera parte teórica: I. Necesidad de la gimnasia respiratoria, II. Doble objeto de la respiración, III. Mecanismo de la respiración, IV. Enfermedades de la respiración, V. La respiración, base de la salud general, VI. La nariz en el acto respiratorio, VII. El diafragma y los músculos, VIII. Las modas antihigiénicas, IX. En la Escuela y la familia, X. Acción médica y medicinal de la gimnasia respiratoria, XI. Detalles para los ejercicios. En la segunda parte se introducen trece sencillos ejercicios de gimnasia respiratoria, con la debida explicación en la forma de ejecutarlos y sus efectos sobre el organismo. En la tercera parte se indican las

aplicaciones terapéuticas de estos ejercicios: asma, clorosis, balbuceo, gota, menstruaciones difíciles, dispepsia, laringitis, gastritis, fiebre, escarlatina, pesadillas, obesidad, tisis, hipocondría, dejadez linfática, malhumor, desviaciones del espinazo, etc. También se incluye un apéndice sobre indicaciones del aire que respiramos y la vida al aire libre; además, trataba “la respiración oculta” o técnicas asiáticas de los *yoghis*.

La obra de Joan Bardina coincidió con el momento más crítico de la decadencia del sistema de gimnástica de Amorós en España. Asimismo, en este período el sistema gimnástico sueco fue oficializado en el ejército con el *Reglamento provisional de gimnasia para infantería*, publicado por el Ministerio de la Guerra (1911). La popularidad de la gimnástica sueca se hacía sentir en toda Europa. En Cataluña, profesores de educación física de elevada reputación como el ya citado Jaime Vila o Víctor Langlois du Feu divulgaban desde hacia tiempo la gimnasia sueca a nivel escolar. En 1912, Langlois fue nombrado profesor de gimnasia sueca en el *Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona* (Bantulà et al., 1997), coincidiendo con la aparición de la obra más emblemática del Dr. Saimbraum *Salud, fuerza y belleza por medio de la Gimnasia Sueca* (1912). En su época, este tratado –de 145 páginas, ilustrado con 30 ejercicios fotografiados–,



podría haberse calificado de *best seller*, debido al considerable número de ediciones y de tiradas que se hicieron. Así, se constatan ediciones voluminosas para la época, con tiradas de hasta 10000 ejemplares, según informaciones que llevaban los mismos libros. En el período de la II República se publicaron en varias ediciones al menos 25000 ejemplares. Fue una obra muy difundida, ya que estaba destinada a un público popular y poseía además un lenguaje claro y coloquial. La popularidad y la vigencia de la obra son demostrables por las reiteradas ediciones aparecidas a lo largo del primer tercio del siglo XX. *Salud, fuerza y belleza por medio de la Gimnasia Sueca* fue editada en dieciséis ediciones, desde 1912 hasta 1939 (Torrebadella, 2011). Según la Casa Editorial Sociedad General de Publicaciones, la obra tuvo mucho éxito desde el primer momento en que se puso a la venta: “Llamamos la atención a los señores libreros hacia este libro, que es de mucha venta. En los momentos en que redactamos el presente Catálogo, hace apenas

un mes que se ha puesto a la venta y ya va vendida más de la mitad de la edición” (Roselló, 1912, contraportada).

La obra de Saimbraum se inscribía en la concepción higienista con el objeto de acercar un método de gimnasia adaptable a todas las edades y condiciones para mejorar la salud. *Salud, fuerza y belleza por medio de la Gimnasia Sueca* fue una obra emblemática que elevó la popularización de la gimnasia sueca. Para que ello fuese así, Saimbraum tuvo que desacreditar las infundadas ideas de “falsas gimnasias”, hasta entonces prodigadas, como la gimnasia atlética –o amorosiana– y la gimnasia de cámara o de salón.

Especialmente puede afirmarse que también colaboró al “destierro” de la gimnástica de aparatos, que tanto se asoció con el método de Amorós:

Hubo un tiempo en que estuvieron en boga los ejercicios gimnásticos ejecutados con sencillos aparatos, ya en la sala del maestro, ya en el domicilio propio.

Estos aparatos, por sencillos que sean y por mucha que parezca su utilidad, tienden a ser completamente desterrados. Sin negarlos, en algunos casos, virtud medicinal, su influencia general sobre los individuos normales es perniciosa. (Saimbraum, 1912a: 50)

Esta obra también fue presentada como recurso para atender la educación física escolar, puesto que Saimbraum se ocupó de divulgar las ventajas que tenía el método sueco en su vertiente pedagógica:

La gimnasia sueca es total y progresiva. Esto constituye su ventaja primordial. La Gimnasia Sueca pedagógica ejercita todo el cuerpo alternadamente y bajo un criterio rigurosamente científico. Todo predominio de un aparato sobre otro, de unos músculos sobre los vecinos, queda postergado. Así, el cuerpo se desarrolla total y armónicamente, condición esencial para la salud perfecta. Son además, de esta gimnasia, los ejercicios progresivos, prudentes, racionales. Nada de precipitaciones, de aspiraciones al atletismo, de agotamiento funcional. Movimientos dulces, suaves, si bien, sin aparatos de lo natural, enérgicos y precisos. (Saimbraum, 1912a: 55)

Para Saimbraum los ejercicios debían utilizar el propio cuerpo, como mucho pudiendo ayudarse de una silla, mesa o puerta; pero ello tampoco era del todo necesario, puesto que admitía que todo aparato gimnástico tendía a la anti naturalidad y a la violencia. Asimismo, consideraba de útil valor educativo la práctica deportiva, pero con objeciones, debiendo ser practicada generalmente, sin especialización, y realizada como complemento a la gimnasia sueca.

El tratado de Saimbraum tuvo que soportar la rivalidad de otro autor extranjero cuyas obras fueron iguales o más populares que las del catalán. Nos estamos refiriendo al danés J. P. Muller, que a partir de su primera obra, *Mi sistema. Quince minutos de trabajo diario para la salud* (1919), su popularidad fue incuestionable. La obra de Muller fue la más popularizada de toda Europa. *Mi sistema* de Muller se tradujo a veinticuatro lenguas, y para Carl Diem (1966) este “riguroso reformador” de la educación física debe ser venerado como “uno de los más grandes higienistas de nuestro tiempo” (p. 146). Entre el conjunto de obras extranjeras publicadas en España durante el primer tercio del siglo pasado, las de este autor, refractario al sistema sueco, fueron las más divulgadas y las de mayor impacto en el ámbito de la gimnástica de tipo doméstico (Torrebadella, 2009). Sin embargo, el libro de Saimbraum puede ser considerado como el punto de inflexión que substituyó popularmente la gimnástica tradicional por la gimnasia sueca.

La obra *Para ser fuertes* –de 458 páginas– del estadounidense Willian Blaikie (1915) fue otra aportación del ya popular Dr. Saimbraum, traductor de la edición española. En el prólogo, el traductor citaba que el “libro de Blaikie no es precisamente un libro científico, ni tampoco, estrictamente hablando, un libro didáctico. Yo lo llamaría, si se me permite la palabra, un libro exhortativo”. Por tanto, es un libro sumamente teórico y de fácil lectura, que argumenta una invitación al ejercicio físico, con el objeto de instruir a la ciudadanía de sus provechos y tomar conciencia de la necesidad de la ejercitación diaria para toda clase de personas. Véase con qué carácter la Sociedad General de Publicaciones anunciaba la obra:

PARA SER FUERTES POR WILLIAM BLAIKIE. “El porvenir es de los fuertes”. Esta afirmación de un gran pensador moderno debiera figurar como divisa al frente de esta obra, en la que se dice y prueba que los que aspiran a triunfar en la ruda lucha de la vida han de ser fuertes de cuerpo y fuertes de espíritu. Dando un elocuente ejemplo de cómo vencen los hombres que tienen el deseo firme de vencer, el autor de esta obra estimulante escribe sus lecciones en un estilo seguro y persuasivo que lleva insensiblemente al lector a compartir las convicciones de Blaikie. Un volumen de más de 300 páginas 5 Ptas. (Saimbraum, 1930, contraportada)

Los tratados de higiene

A principios del siglo XX, en el ámbito de la higiene privada y pública aparecieron nuevos tratados que se acercaron al dominio popular. Joan Bardina también fue autor de importantes trabajos en higiene y medicina que fueron publicados con varios seudónimos, quizás para ocultar, así, su falta de título académico, puesto que conozcamos no se licenció en Medicina (González-Agàpito, 1989 y 1980). El pseudónimo también evitó el recelo que hubieran podido tener las autoridades médicas del momento. No obstante, no debiéramos menospreciar estas obras, puesto que Bardina dispuso de un amplio conocimiento higiénico-médico que denodadamente demostró en la materia. En este sentido, debemos destacar las obras *Higiene moderna* (1912), *El médico en casa: tratado de higiene y de medicina popular, para uso de los padres de familia* (1918) o *Tratado popular de medicina* (1935).

Higiene moderna fue una de las pocas obras –de 415 páginas, ilustrada– sobre higiene y gimnástica que Bardina publicó con nombre propio. La obra fue confeccionada con la intención de vulgarizar de forma práctica y sencilla los conocimientos más útiles de la higiene y la medicina. En ella también se aconsejaba sobre la ejercitación gimnástica y las prácticas de algunos deportes:

La gimnasia consiste en la práctica de movimientos estudiados del cuerpo o de alguna de sus partes. Se hace con aparatos y sin aparatos, subdividiéndose la primera en atlética, de clow, médica y pedagógica.

Aunque el juego para los niños es insustituible, lo mismo que las excursiones, no lo es menos conveniente el ejercicio de la gimnasia diaria, sobre todo la maravillosa gimnasia respiratoria, de que hablaremos en su lugar. La gimnasia hace hombres sanos, desarrollados, fuertes a la vez ágiles, bellos y sensibles. Entendemos por gimnasia natural sencilla y científica; no los ejercicios acrobáticos en trapecio y anillas y barras fijas, que son diversiones de circo. La gimnasia natural ha obrado verdaderos milagros de regeneración física, intelectual y moral.

La gimnasia debe hacerse en plena luz, al sol y al aire, cuidando sólo de evitar las corrientes acanaladas. La ropa que hay que llevar mientras se practica, debe ser holgada, sin ligas, corsés ni inútiles adornos. Cada ejercicio debe durar, por lo menos dos minutos, con descanso de igual lapso de tiempo. Puede hacerse en casa, ahorrando tiempo y dinero. Las mejores horas para practicarla son las de la mañana; nunca después de comer. Variéense alternado los ejercicios. (Bardina, 1912: 81-82)

En cuanto a las prácticas deportivas, Bardina se oponía al boxeo, por ser “brutal”; a la esgrima, por ser “inarmónica”; y al ciclismo, porque “deforma los pulmones y el corazón”. En cambio, el tenis, un deporte también asimétrico como la esgrima, era recomendable para la mujer. Destacase cómo Bardina advertía sobre el exceso de trabajo intelectual de los niños:

El surmenage es el exceso de trabajo intelectual. Para un niño consistirá en el recargo de lecciones a aprender de memoria y en el número excesivo de horas de trabajo, que producen a la larga un agotamiento cerebral y muscular, una disminución del núcleo celular y por ende el raquitismo. El *surmenage* intelectualista es una de las primeras causas de la degeneración de las razas.

Hay que suprimir la causa. La salud del niño no permite más allá de tres o cuatro horas diarias de trabajo intelectual. Las seis horas de clase diarias son un error pedagógico y un crimen a la higiene. (Bardina, 1912: 81-107)

La higiene tuvo otros ámbitos de acción, aparte de los puramente educativos. La higiene doméstica fue muy tratada, con el objeto de divulgar aquellos conocimientos y hábitos imprescindibles para el desarrollo de la salud individual y pública. En este orden, uno de los tratados más populares de los años veinte fue *El médico en casa* (1918) –de 522 páginas con ilustraciones–, obra firmada por la Dra. Fanny, que venía a ser otro seudónimo de Joan Bardina. Curiosamente, esta obra ilustra una de las singulares editoriales más ingenuas de la época, puesto que estaba prologada por el Dr. Saimbraum, es decir, el mismo Bardina.

La Dra. Fanny dejaba constancia de las ventajas del ejercicio físico sobre la salud, y por ello aconsejaba su práctica. Aunque es conocida la preferencia de Joan Bardina por la gimnasia sueca, en ningún caso en la obra proscibía la gimnasia de aparatos, mientras esta se ejecutase dirigida por un “profesor entendido”. Además, consideraba higiénicas las prácticas de los deportes, aunque advertía de sus particularidades y excesos:

Hay muchas maneras de hacer ejercicio. Este puede ser metódico y regular, como sucede con la gimnasia, o bien puede estar sujeto a contingencias diversas, como en los juegos o deportes, tales como el tenis, el foot-ball, la equitación, el ciclismo, la esgrima, el remo, etc. Deben considerarse además los nuevos ejercicios también muy convenientes, como son la marcha, el alpinismo, la natación. Los deportes tienen sobre la gimnasia la ventaja de que en algunos momentos requieren un esfuerzo máximo, que es el que más desarrolla y fortalece, siempre, no obstante, que no se abuse de él. En cambio la gimnasia tiene a su favor la regularidad de los movimientos y ejecutar por igual todos los músculos y miembros del cuerpo, mientras que en los deportes desarrollan a veces unos músculos y miembros en detrimento de los demás. (Fanny, 1918: 164)

Una particularidad de la obra fue la adopción higiénicamente positiva de la práctica del fútbol, en contraindicación de algunos autores de la época, que lo consideraban como un ejercicio físico antihigiénico por su extremada violencia y el riesgo de lesiones (Torrebadella, 2009). El fútbol fue uno de los deportes que se consideró en el programa de educación física de la *Escola de Mestres*. Los alumnos llegaron a crear su propio equipo de fútbol participando en las competiciones públicas (González-Agàpito, 1989). La Dra. Fanny presentó el fútbol como un medio de regene-

ración y, por sus beneficios individuales y sociales, pedía su protección, en un momento en el que todavía el gobierno, ni tan siquiera, le había prestado atención:

Como ser futbolista está al alcance de todas las fortunas, porque requiere un gasto insignificante, lo que no ocurre con otros deportes, se han dedicado con ahínco muy loables las clases medias y populares, con dos ventajas positivas de índole social: una que contribuye a vigorizar la raza, y otra que sustrae del café, de la taberna y del tugurio a millares de individuos jóvenes. Por esto los gobernantes y los particulares deben hacer por que la afición al fútbol no decrezca, antes aumente continuamente en nuestro país. (Fanny, 1918: 185)

En 1935 el Dr. Saimbraum publicó *Tratado popular de medicina. Anatomía-Fisiología-Higiene-Terapéutica. Redactado por un cuerpo de reputados médicos e higienistas, bajo la dirección del Dr. Saimbraum*, obra que recopilaba genuinamente las aportaciones anteriores del polifacético Joan Bardina. En esta obra Bardina también se ocupaba de la “higiene del aparato locomotor: La gimnasia, Los ejercicios corporales y Los Deportes” (pp. 193-222), fusionando textos de obras anteriores: *El médico en casa* (1918), *Higiene moderna* (1912) y *Salud, fuerza y belleza por medio de la gimnasia sueca* (1912), aparte de algunas otras obras más. Consistía en un voluminoso tratado –de 835 páginas– que el autor presentaba como “una obra de regeneración, presentando de forma ordenada y comprensible cuantos conocimientos deben tenerse en el hogar para mantener el propio cuerpo en un estado de perfecta salud” (p. 6). Como es lógico en este tipo de manuales y, aún más tratándose del Dr. Saimbraum, tiene una especial importancia el apartado de la “Higiene del aparato locomotor”. En este se trata la gimnasia sueca, incorporando algunos fragmentos y ejercicios de la ya conocida obra del Dr. Saimbraum *Salud, fuerza y belleza por medio de la Gimnasia Sueca*. Trata, además, los ejercicios naturales –marcha, excursionismo y natación– y los deportes: remo, equitación, patinaje, ciclismo, esgrima, pelota vasca, jiu-jiutsu, bo-xeo, fútbol, tenis, básquetbol y golf. Véase qué citaba sobre el tenis:

El tenis.- Lawn-tennis, o sencillamente tenis, como ya se ha españolizado el vocablo, ha alcanzado recientemente entre las clases acomodadas el mismo predicamento que el fútbol entre las populares. Es un deporte excelente que puede jugarse en todas las estaciones del año, y como no requiere esfuerzos violentos ni sostenidos, pueden cultivarlo por igual los hombres y las mujeres, los niños y las personas maduras. Principalmente para las mujeres, que no suelen practicar otros deportes, es una diversión indicadísima.

Requiere el tenis movimientos de casi todos los músculos del cuerpo, y desarrolla extraordinariamente la agilidad, la destreza, la precisión y la vista. (Saimbraum, 1935: 221)

Conclusiones

En los estudios sobre Joan Bardina, la aportación bibliográfica y su contribución en el ámbito higiénico-pedagógico han ocupado un segundo plano, incluso ha sido poco conocida y, consecuentemente, infravalorada. Bardina fue el primer pedagogo que incorporó la educación física en

un programa de formación de Maestros/as y la utilizó como una proyección regeneracionista y nacional.

En general, la influencia de la obra de Bardina ha sido manifiesta por la infinidad de alusiones y de referencias en obras de la época. Sus obras gozaron del beneplácito de todos los ámbitos preferentes de opinión, sobre todo en torno a las prescripciones de las prácticas gimnásticas. Tanto los sectores higienistas, pedagógicos como militares fueron condescendientes con la obra de Bardina. Asimismo, grupos emergentes vinculados al naturismo también contribuyeron a la divulgación popular de la obra. En 1925, el Dr. naturista Eduardo Alfonso (1925) aconsejaba como idóneas las obras del Dr. Saimbraum *Salud, fuerza y belleza por medio de la Gimnasia Sueca; Teoría y práctica de la gimnasia respiratoria* y *La Gimnasia de las profesiones*; además de la obra de Willian Blaikie *Para ser fuertes*. El éxito fue debido en gran parte al aprovechamiento de la coyuntura sociocultural del modernismo, que posibilitó espacios publicitarios en las revistas más populares y de moda, y que Bardina utilizó sabiamente para divulgar sus obras. Durante casi tres décadas, las obras del Dr. Saimbraum en torno a la gimnástica, y desde su inmediata publicación, fueron las más populares. Asimismo, los tratados de gimnasia respiratoria y de gimnasia sueca también fueron concebidos para su utilización en el ámbito educativo y la popularidad de la obra de Bardina posibilitó el éxito. Inclusive favoreció la integración de los deportes en la educación física, a los que Bardina no criticó, sino que los aconsejó con el complemento de la gimnasia educativa sueca.

La aportación bibliográfica de Joan Bardina representa la expresión más genuina y popular en la llamada campaña de divulgación y de reivindicación de la educación física que se gestó en el primer tercio del siglo XX. Como prueba, puede tenerse en cuenta la obra *Salud, fuerza y belleza por medio de la Gimnasia Sueca* (1912), sin duda la obra de la educación física de autoría nacional que más impacto y divulgación popular ocasionó en el primer tercio del siglo XX. Defendemos, pues, que la aportación bibliográfica de Joan Bardina y la enorme difusión de sus obras lo convierten en el principal divulgador de la higiene y la gimnástica en el ámbito popular y doméstico del primer tercio del siglo XX.

Referencias bibliográficas

- ALFONSO, Eduardo (1925). *Cómo cura la medicina natural. Divulgación teórica y práctica del método higio-terapéutico, naturista o hipocrático*. Madrid: Editorial Pueyo.
- ARNULPHY, Víctor (1908). *La salud por la respiración*. Almería: Imp. de Juan Fernández Murcia.
- BANTULÀ, J.; BOSON, N.; CARRANZA, M.; MONÉS, J. (1997). *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- BARDINA, Joan (1907). *Escola de Mestres. Memòria del curs 1906-07*. Barcelona: Escola de Mestres.
- (1908). *Escola de Mestres. Memòria del curs 1907-08*. Barcelona: Escola de Mestres.
- (1912). *Higiene moderna (Manual Hispano-Americano) Qué es nuestro cuerpo – Cómo funciona – Cómo se conserva –Cómo se cura. Explicaciones sencillas – Abundantes grabados – Recetas domésticas – Higiene del recién nacido*. Barcelona: Imp. Elzeviriana.
- BASSOLS, Agustín (1901). *La gimnástica respiratoria en las enfermedades de pecho*. Barcelona: Tip. Casa Provincial de la Caridad.
- BLAIKIE, W. (1915). *Para ser fuertes. Métodos de gimnasia e higiene prácticas*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones.
- CAMBEIRO, Juan Andrés (1997). *El proceso de institucionalización de la educación física en la España contemporánea*. Universidad de Barcelona, 1997. [tesis doctoral no publicada]
- CERCÓS, Pedro (1902). La gimnasia en las profesiones manuales. En *Federación Gimnástica Española Asamblea de Zaragoza* (pp. 74-89). Barcelona: Imp. J. Cunill.
- CLERIOT, E. (1901). «Método de gimnasia sueca». *La educación física nacional*, núm. 15, pp. 25-26 y 30.
- COUBERTIN, Pierre (2004). *Lliçons de pedagogia esportiva* (Pròleg de Josep Casanovas i Joan Soler). Vic: Eumo Editorial.
- CUESTA, M. (2007). «La salud por la respiración. Tratado de educación respiratoria e higiene práctica. Dr. D. V. Arnulphy». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, núm. 4-5, pp. 171-180.
- CHINCHILLA, J. L. (1991). *La Escuela Central de Educación Física de Toledo*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Málaga. [tesis doctoral no publicada]
- DIEM, Carl (1966). *Historia de los deportes*, volumen II. Barcelona: Luis de Caralt.

- ESTADELLA, Josep (1911). *Valor profiláctico de la educación física en la tuberculosis pulmonar*. Lérida: Imp. Juventud.
- FANNY (1918). *El médico en casa: tratado de higiene y de medicina popular, para uso de los padres de familia* [Prólogo del Dr. Saimbraum]. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones.
- FEDERACIÓN GIMNÁSTICA ESPAÑOLA (1902). *Asamblea de Zaragoza*. Barcelona: Imp. J. Cunill.
- FORÉS, Anna (1996). *Joan Bardina Castarà: Educador catalán y sus proyecciones pedagógicas en Chile*. Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. [tesis doctoral no publicada]
- FUREST, Modesto (1914). *Culturización física por medio de la gimnasia respiratoria*. Girona: Imp. y Lit. Carrera.
- GALÍ, Alexandre (1983). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*, obras completas vol. X. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- GARCÍA, J. M. (1915a). «En pro de la Cultura Física». *La Escuela Moderna*, núm. 290, pp. 759-760.
- (1915b). «En pro de la Cultura Física». *La Escuela Moderna*, núm. 285, pp. 366-368.
- (1916). «En pro de la Cultura Física». *La Escuela Moderna*, núm. 293, pp. 49-52.
- GONZÁLEZ, Federico (1911). *La educación física en Suecia*. Toledo: Imp. Lib. Militar Vda. e hijos de J. Peláez.
- (1912). *Manual de Gimnasia Sueca*. Toledo: Imp. Lib. y Enc. de Rafael G. Menor.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (1989). *Joan Bardina, el regim de Llibertat dels escolars y altres escrits*. Barcelona: Ed. Eumo.
- (1992). *L'escola Nova Catalana -1900-1939-: Objectius, constants i problemática*. Barcelona: Ed. Eumo.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (Coord.) (1980). *Joan Bardina: un revolucionari de la pedagogia catalana*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- HEBERT, G. (1913). *Lecciones prácticas de cultura física*. París y México: Viuda de Bouret.
- (1925). *El sport contra la educación física*. Barcelona: Imp. Mercantil.
- KUMLIEN, L. G. (1907). *La gimnasia para todos*. Madrid: Librería Gutemberg de José Ruiz.
- LÓPEZ, Francisco (1998). *Historia de la educación física de 1876 a 1898. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Ed. Gymnos.

- LUCAS, J. M. (2000). *Historia de la educación física oficial: España 1900-1936*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- MINISTERIO DE LA GUERRA (1911). *Reglamento provisional de gimnasia para infantería*. Madrid: Talleres del Depósito de la Guerra.
- MULLER, J. P. (1919). *Mi sistema. Quince minutos de ejercicios diarios para la salud*. Madrid: Lib. Internacional de Romo.
- NIÑO, Lorenzo (1915). *Educación física: ejercicio corporal pedagógico para escuelas Normales y de niños*. Salamanca: Imp. Católica Salmanticense.
- «Noticias» (1901). *La Educación Física Nacional*, núm. 18, p. 31.
- PAJARÓN, R. (2000). *La educación física escolar en España en la primera mitad del siglo XX*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. [tesis doctoral no publicada].
- PASTOR, José Luis (1997). *El espacio profesional de la educación física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- (2005). *Educación física y currículum. Historia de una asignatura a través de sus programas (1883-1978)*. Madrid: Editorial PAM., S. L.
- POBLACIÓN, Cayetano (1916). *Manual de Gimnástica racional sueca. Gimnasia a pie firme y manos libres y con aparatos suecos, juegos, alimentación y duchas*. Gijón: Talleres Tip. La Fé.
- POZO ANDRÉS, M^a. del Mar del (2000). *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ROMERO, Vicente (1905). *Cartilla compendio de gimnasia racional a pie firme y manos libres*. Madrid: Hijos de M. G. Hernández.
- ROSELLÓ, Pedro (1912). *Pedagogía y educación militar*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones.
- SAIMBRAUM (1911). *Gimnasia de las profesiones. Gimnasia especial para: Modistas, Colegialas, Planchadoras, Mecnógrafas, Estudiantes, Abogados, Industriales, Maestros, Obreros de taller, Obreros de fábrica, Arrieros, Mozos y demás profesiones manuales y liberales*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones.
- (1912a). *Salud, fuerza y belleza por medio de la Gimnasia Sueca*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones.
- (1912b). *Teoría y práctica de la gimnasia respiratoria: Aplicada a la vida escolar y a la vida doméstica*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones.
- (1930). *Teoría y práctica de la gimnasia respiratoria*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones.

- (1935). *Tratado popular de medicina: Redactado por un cuerpo de reputados médicos e higienistas*. Barcelona: Ediciones HYNSA.
- SALADRIGUES, R. (1973). *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya, converses amb Pere Vergés*. Barcelona: Edicions 62.
- SOLEIROL DE SERVES y LE ROUX, M. (1911). *Manual de gimnasia racional y práctica*. Madrid: Lib. Ed. Bailly-Balliere.
- TORREBADELLA, Xavier (2000). «Aproximació a una història de l'activitat física i l'esport mitjançant l'anàlisi de les fonts bibliogràfiques (1800-1939)». *Apunts Educació Física i Esports*, núm. 59, pp. 11-20.
- (2009). *Contribución a la historia de la educación física en España. Estudio bibliográfico en torno a la educación física y el deporte (1800-1939)*, Universitat de Lleida, Departament d'Història de l'Art i Història Social, Lleida. [tesis doctoral no publicada]
- (2011). *Repertorio bibliográfico inédito de la educación física y el deporte en España (1800-1939)*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

La enseñanza de la Geografía en el Instituto-Escuela

The teaching of geography in Instituto-Escuela

**Enrique Arjona Gallego, Alfonso Marín Guallar, Encarnación Martínez Alfaro,
Alfredo Santos Menéndez**
Instituto “Isabel la Católica”. Madrid

Resumen

La experiencia que presentamos es una aplicación didáctica del patrimonio histórico del Instituto-Escuela (1918-1936), conservado en el Instituto “Isabel la Católica”. La realizamos con nuestros alumnos de 4º de ESO a lo largo del curso 2012-2013 con dos objetivos: que conocieran las innovaciones educativas del Instituto-Escuela, y en concreto cómo se enseñaba en él la Geografía, e iniciarlos en la investigación histórica. Para llevar a cabo su trabajo, nuestros alumnos utilizaron los cuadernos de clase del antiguo alumnado del Instituto-Escuela, analizando sus contenidos y la metodología empleada por los profesores para el aprendizaje de la Geografía.

Palabras clave

Instituto-Escuela, cuadernos de clase, Geografía, patrimonio, aplicación didáctica.

Abstract

The experience we are presenting is a didactic application of the historical heritage of the Instituto-Escuela (1918-1936), preserved at the Institute “Isabel La Católica”. We did it with our students of 4th year of Secondary Education along the year 2012-2013. The experience had two objectives: they knew the educational innovations in the school and to be more precise how geography was taught in it and to introduce to historical research. To carry out their work, our students used notebooks from former students of the school, by analyzing their contents and the methodology used to learn geography by teachers.

Key words

Instituto-Escuela, notebooks, Geography, historical heritage, didactic application.

INTRODUCCIÓN

El Instituto-Escuela¹ fue un centro educativo experimental creado en 1918 por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) para renovar la enseñanza secundaria española y formar a los profesores que debían llevar a cabo esa renovación. Nació, como los Laboratorios, el Centro de Estudios Históricos y la Residencia de Estudiantes, del ideal de modernización de la ciencia y la cultura que impulsó la Junta en España en el primer tercio del siglo XX. La actividad del Instituto-Escuela cesó en 1936 a causa de la Guerra Civil.

Desde el punto de vista educativo, los objetivos principales del nuevo instituto eran la formación integral de los alumnos, la actualización de los contenidos de todas las materias (en especial los de las ciencias experimentales), la enseñanza de los idiomas, la introducción de materias formativas (el Dibujo, la Música, los deportes y los trabajos manuales), y el empleo del método activo, no exclusivamente memorístico en el proceso de aprendizaje. El Instituto-Escuela también implantó por primera vez un nuevo sistema de evaluación del alumno, con calificaciones trimestrales por cada materia, cuando hasta entonces sólo se le evaluaba a final de curso a partir de un único examen. Otra de las innovaciones aportadas por el Instituto-Escuela fue la del profesortutor, con el que las familias mantenían una estrecha relación, en virtud de la cual éstas podían seguir de cerca el proceso de formación de sus hijos. Igualmente novedoso en el funcionamiento del Instituto-Escuela resultó el papel de los alumnos en la organización de determinadas actividades complementarias (excursiones, biblioteca, etc.).

Como a principios del siglo XX la ciencia y el método científico ya gozaban de un enorme prestigio, el funcionamiento del Instituto-Escuela era como el de un laboratorio, de manera que las innovaciones pedagógicas, aprendidas por los profesores en los viajes al extranjero que promovía la JAE, se trasladaban a las aulas y después se evaluaban los resultados de su aplicación. En ocasiones, los padres de los alumnos también eran consultados acerca de los progresos o carencias que apreciaban en ellos y, si era necesario, los profesores hacían los ajustes didácticos oportunos. El modelo educativo del Instituto-Escuela, como se puede apreciar, anticipa en el tiempo muchos de los aspectos más innovadores del actual.

El cuerpo de profesores del Instituto-Escuela se componía de catedráticos que estaban asesorados por las instituciones que dirigía la JAE (los diversos Laboratorios, el Centro de Estudios Históricos, el Museo de Ciencias Naturales y el Jardín Botánico), donde también ampliaban sus conocimientos científicos los llamados "profesores aspirantes al magisterio secundario", que se formaban pedagógicamente en el Instituto-Escuela.

¹ Acerca del Instituto-Escuela, además del libro de Encarnación Martínez Alfaro que seguimos aquí como referencia, hay que citar los estudios de Luis Palacio Bañuelos y de Elvira Ontañón.

Para impartir el Bachillerato, el Instituto-Escuela contó con dos sedes o secciones: la de Hipódromo y la de Retiro. Esta última se convertiría en 1939 en el Instituto "Isabel la Católica". Por este motivo, en él se conserva la mayor parte del patrimonio conocido del Instituto-Escuela, que consta de archivo, biblioteca, laboratorios y material científico, además del edificio que fue la sede de Retiro, actual pabellón E de nuestro instituto. Desde el año 2006, el rico material descrito ha sido ordenado, catalogado y puesto en condiciones de conservación por las profesoras Carmen Masip Hidalgo y Encarnación Martínez Alfaro. Después de esta labor de recuperación, en la que han colaborado instituciones y organismos oficiales (MEC, Comunidad de Madrid, CSIC y UNED), el principal objetivo de estas profesoras ha sido ponerlo en valor y difundirlo por diversos medios (publicaciones, congresos, exposiciones, visitas guiadas, etc.), y en primer lugar entre los alumnos del instituto. En este contexto, se inscriben las experiencias de utilización didáctica del patrimonio que se han llevado a cabo desde el curso 2009-2010 con los alumnos de 1º y 4º de ESO, de las que es un ejemplo la que presentamos en este artículo.

LOS CUADERNOS DE CLASE EN EL INSTITUTO-ESCUELA

Los cuadernos de clase utilizados por los alumnos del Instituto-Escuela en sus aprendizajes fueron el objeto del trabajo de aplicación didáctica del patrimonio histórico que nos propusimos en el curso 2011-2012 con nuestros alumnos de 4º de ESO. El cuaderno de clase era uno de los instrumentos de la enseñanza activa que preconizaban las corrientes pedagógicas europeas de principios del siglo XX (Sánchez de Andrés, 2007), porque se suponía que con él el alumno aprendía de una manera más autónoma y eficaz que con el tradicional libro de texto.

Los inspiradores pedagógicos del Instituto-Escuela hicieron valer desde el primer momento las ventajas de los cuadernos de clase en los aprendizajes. María de Maeztu, gran pedagoga y directora de la sección preparatoria del instituto, afirmaba que con ellos los alumnos "se acostumbran a interpretar el sentido de las cosas que oyen, a reconstruir las ideas recibidas, a estudiar y pensar por sí mismos" (*Un ensayo pedagógico*, 1925: 34-35). Por su valor formativo, en la sección Preparatoria del Instituto-Escuela, este tipo de cuadernos sustituyeron a los libros de texto que solían utilizar los alumnos en los demás centros educativos. Sin embargo, tras implantarlos, su uso exclusivo en la enseñanza no estuvo exento de crítica y fue objeto de revisión. Cuestionando la supresión radical e indiscriminada de los libros de texto, María Sánchez Arbós, otra de las grandes pedagogas vinculada al Instituto-Escuela, observó que "la escuela llamada nueva, preocupada preferentemente por enseñar a pensar, quizás adolece de falta de contenido" (Viñao, 2007: 38). Entre los profesores de Bachillerato del Instituto-Escuela, la utilización de los cuadernos escolares como sustitutos del libro de texto provocó un intenso debate, del que dieron cuenta las memorias anuales. En éstas, los profesores, aun admitiendo que los cuadernos contribuían a hacer más personal el trabajo de los alumnos, argumentan que los libros de texto les ofrecían una información más completa, imprescindible a medida que iban superando los cursos de Bachillerato y se acercaba su ingreso en la universidad. Al final, los profesores decidieron que para una buena formación de los alumnos lo mejor era que utilizaran los cuadernos de clase y los manuales escolares convenientemente actualizados (Masip y Martínez, 2012: 225-226). En cualquier

caso, la cantidad de cuadernos que se han conservado, los de Francisco Javier Cabañas y de otros antiguos alumnos, constituyen una clara demostración de la importancia pedagógica que el Instituto-Escuela les dio.

En los cuadernos de clase y en los trabajos, los alumnos del Instituto-Escuela debían reelaborar lo que el profesor les había explicado en clase, en el laboratorio, en las visitas a museos o en las excursiones. Los alumnos tomaban sus apuntes en un cuaderno borrador y después los reestructuraban con el fin de demostrar que el aprendizaje adquirido era comprensivo y no sólo memorístico. Era fundamental que ilustraran los cuadernos con recortes gráficos, fotos, dibujos y mapas hechos por ellos mismos. Así los cuadernos ilustrados se correspondían con los libros que manejaban en clase, la mayoría franceses, en los que las imágenes eran indisolubles de sus contenidos.

Para realizar el trabajo, nuestros alumnos de 4º de ESO han contado con los cuadernos de clase de Francisco Javier Cabañas Rodríguez, alumno de Bachillerato del Instituto-Escuela entre 1929 y 1935. De él conservamos digitalizados en el Instituto “Isabel la Católica” un total de ciento cuarenta y cinco cuadernos y trabajos de clase de todas las materias y de todos los cursos, material que supone una fuente documental de primer orden para el estudio de la práctica educativa en el Instituto-Escuela. Estos cuadernos y trabajos nos permiten deducir los contenidos que estudió en las distintas materias y cómo los aprendió. Dado que nuestros alumnos también utilizan cuadernos de clase, les ha resultado muy interesante poder comparar los suyos con los de este antiguo alumno del Instituto-Escuela.

EL INSTITUTO-ESCUELA Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

El objeto del trabajo de nuestros alumnos ha sido los cuadernos de Geografía por ser ésta una de las materias cuya modernización se dejó sentir más intensamente en el Instituto-Escuela, donde trabajaron los dos renovadores de la Geografía española: Dantín Cereceda, en el ámbito de la Geografía física, y Manuel de Terán, en el de la Geografía humana (Ortega, 2007: 166-168).

Dantín Cereceda fue catedrático del Instituto-Escuela entre 1918 y 1921, y Manuel de Terán, después de formarse como profesor aspirante entre 1923 y 1930, fue catedrático desde 1931 hasta 1936. Ambos siguieron el camino iniciado por el geógrafo francés Vidal de la Blache y sus discípulos, para quienes la Geografía dejó de ser una ciencia auxiliar de la Geología y de la Historia y encontró su propio campo de estudio, el del medio físico modificado por la acción del hombre.

Dantín, que llega a la Geografía desde las Ciencias Naturales, se inclinó por una visión naturalista de la Geografía unida a la Geología. Manuel de Terán era licenciado en Filosofía y Letras y en 1933, pensionado por la JAE, estudió Geografía humana en París con Albert Demangeon, profesor de La Sorbona. Demangeon fue su referencia para modernizar la Geografía humana española. Después de la Guerra Civil, desde el Instituto “Juan Sebastián Elcano” de Estudios Geográficos

(CSIC), Manuel de Terán completó el proyecto de renovación de la Geografía iniciado por Dantín.

OBJETIVOS DEL TRABAJO DE APLICACIÓN DIDÁCTICA

En una reunión a principios del curso 2011-2012, los profesores participantes en la actividad definimos sus objetivos siguiendo las orientaciones del programa de Ciencias Sociales para 4º de ESO y en el marco de la programación escolar del Departamento de Geografía e Historia.

Objetivos generales:

- Conocer y valorar el patrimonio escolar histórico del Instituto-Escuela.
- Estudiar el contexto histórico en el que se creó el Instituto-Escuela y valorar la importancia de su papel en la renovación pedagógica de principios del siglo XX.
- Aprovechar con un fin didáctico los recursos del patrimonio escolar histórico del centro.
- Reconocer a través del estudio de fuentes documentales la evolución y avances del estudio de las Ciencias Sociales.
- Propiciar el trabajo de los alumnos en grupo fomentando las relaciones interpersonales y la distribución solidaria de funciones, responsabilidades y deberes.
- Aplicar una metodología activa que favorezca la participación del alumno y su protagonismo en el proceso de aprendizaje.
- Despertar el espíritu investigador del alumno favoreciendo actitudes de análisis, reflexión y crítica.
- Conocer las técnicas básicas de la investigación histórica y realizar trabajos escritos cuidando su expresión.
- Utilizar las nuevas tecnologías en la búsqueda de información geográfica actual para poder compararla con la proporcionada por las fuentes históricas

Objetivos específicos:

- Introducir al alumno en la consulta de fuentes primarias, documentos textuales y material escolar histórico para realizar estudios comparativos con los métodos de trabajo escolar actual.
- Elaborar mapas y compararlos desde el punto de vista informativo con los realizados por los alumnos del Instituto-Escuela.
- Apreiciar el acercamiento a otras culturas que se produjo a finales del siglo XIX como consecuencia del colonialismo e identificar su incidencia en el mundo de la literatura.
- Valorar el impacto de los mundos exóticos recién explorados en el arte de vanguardia.

- Conocer el papel de las Sociedades Geográficas como factor impulsor de los viajes científicos y exploraciones geográficas.
- Recopilar información sobre los profesores de Geografía e Historia que impartieron docencia en el Instituto-Escuela.

LA EXPERIENCIA CON LOS ALUMNOS

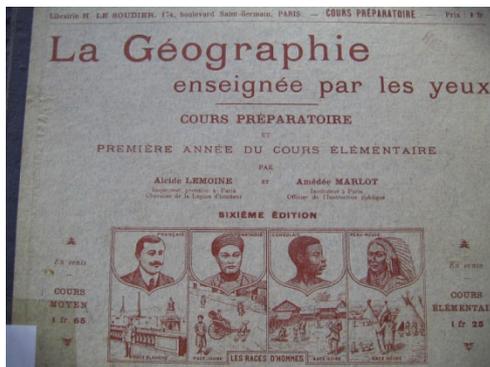
Nos hemos planteado el trabajo en 4º de ESO porque, aunque en este nivel los contenidos de la materia de Ciencias Sociales son de Historia contemporánea, los alumnos ya tienen una visión completa de la Geografía (estudiada en 1º, 2º y 3º de ESO) y han adquirido una madurez que les permite abordar mejor la complejidad del trabajo propuesto.

La experiencia comenzó en el segundo trimestre del curso, cuando estudiaban el final del siglo XIX y los comienzos del XX. Al llegar la Restauración borbónica en España, se trataron los aspectos culturales de la época y, en concreto, el papel de la Institución Libre de Enseñanza, precursora de la pedagogía empleada en el Instituto-Escuela. Con el estudio del Regeneracionismo y la crisis del 98, se profundizó en el impulso de renovación cultural, científica y educativa que hubo en España en el primer tercio del siglo XX, enlazando esos contenidos con la experiencia pedagógica del Instituto-Escuela, que se desarrolló en el mismo espacio donde nuestros alumnos tienen ahora sus aulas. Por otra parte, con el estudio de la Revolución Industrial y el colonialismo, comprendieron cómo la modernización de la Geografía en el primer tercio del siglo XX estuvo relacionada con el descubrimiento y el conocimiento de nuevos lugares. Los alumnos buscaron también información adicional en Internet sobre exploradores del siglo XIX, geógrafos y catedráticos de Geografía del Instituto-Escuela, a los que después se haría referencia en la visita a la biblioteca histórica del Instituto.

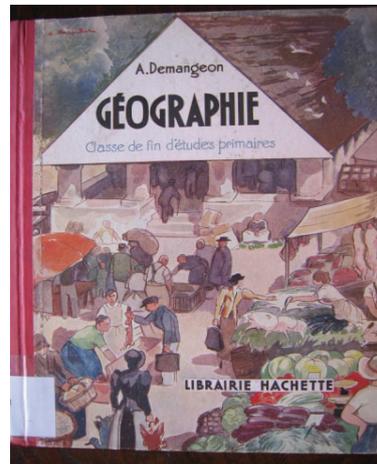
Conseguir insertar la propuesta y el desarrollo del trabajo en el momento adecuado de la programación fue fundamental para despertar el interés de los alumnos. No se trataba de realizar un trabajo adicional al margen de la programación, sino de “imaginar” cómo sería la educación de los alumnos de su mismo instituto en una lejana época de la Historia de España. Se trataba de completar el estudio de una unidad mediante la realización de una experiencia nueva.

Tras este trabajo de motivación en clase, los alumnos de cada uno de los grupos que participaban en la experiencia visitaron la biblioteca histórica del Instituto “Isabel la Católica”. A través de los libros, cuadernos, fotos y documentos conservados en ella, nuestros alumnos conocieron cómo funcionaba el Instituto-Escuela, qué materias se impartían en él y cómo las aprendían los alumnos. En la visita, se hizo especial hincapié en todo lo relacionado con el tema de la enseñanza de la Geografía que ellos iban a trabajar.

Entre los libros que pudieron ver los alumnos en la biblioteca histórica se encuentra *En el África tenebrosa*, escrito por el famoso periodista y explorador Henry Morton Stanley, y algunos otros libros de viajes. Mostrándolos a los alumnos, queríamos seguir el ejemplo de Juan Dantín Cereceda², quien en *Cómo se enseña la Geografía* consideraba los relatos de los descubrimientos geográficos como uno de los elementos más motivadores para los alumnos a la hora de iniciarse



Manual de Geografía de la Biblioteca del Instituto-Escuela



Manual de Albert Demangeon

en la materia. También pudieron conocer la *Geografía Universal* de Vidal de la Blache y sus discípulos, que fueron, como ya hemos apuntado, los renovadores de la Geografía en Francia y los referentes de Juan Dantín Cereceda y Manuel de Terán en España. Igualmente, los alumnos vieron otros compendios geográficos en francés, inglés y alemán, lo que les dio una idea aproximada de los medios de que disponían los profesores del Instituto- Escuela para preparar sus clases. Por último, a nuestros alumnos les fueron mostrados algunos manuales escolares franceses, como la *Géographie* de Albert Demangeon (discípulo de Vidal de la Blache y renovador de la Geografía Humana en Francia) o la *Géographie enseignée par les yeux*, de Alcide Lemoine y Amédée Marlot, con el fin de que, habiendo comprendido los planteamientos paisajísticos de la nueva Geografía y la importancia de las ilustraciones, les sirvieran para analizar con más criterio los cuadernos de Geografía de España, Geografía de Europa y Geografía Universal sobre los que iban a trabajar.

ANÁLISIS DE LOS CUADERNOS

Los tres grupos de 4º de ESO con los que llevamos a cabo la experiencia trabajaron con cuadernos de Geografía de Francisco Javier Cabañas, antiguo alumno del Instituto-Escuela, aunque los cuadernos que manejó cada grupo fueron distintos: 4ºF analizó los de Geografía de España; 4ºE, los de Geografía Universal; y 4ºB, los de Geografía de Europa (estos últimos sólo desde la perspectiva del análisis de la cartografía).

² Dantín Cereceda, al igual que otros prestigiosos geógrafos europeos, como Albert Demangeon, compaginó la renovación científica de la materia con el interés didáctico.

A) CUADERNOS DE GEOGRAFÍA DE ESPAÑA

Organización del trabajo

Los alumnos de 4º F, dirigidos por su profesor de Ciencias Sociales Enrique Arjona Gallego, estudiaron los cinco cuadernos de Geografía de España de 2ª de Bachillerato de F. J. Cabañas, alumno en el curso 1930-31 del profesor Miguel Kreisler. Dicho curso equivaldría al 2º de ESO actual.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL INSTITUTO-ESCUELA (SECCIÓN RETIRO)

1) Análisis de un cuaderno escolar de geografía regional de España.

- CONTENIDO: ¿Qué aspectos geográficos físicos y humanos se estudiaban de una región? ¿Se daba más espacio a la parte física o a la humana y económica? El total de líneas dedicadas a una región es el 100%, contar las líneas dedicadas a historia, a geografía física, a geografía humana y sacar el porcentaje de cada una).
- MÉTODOS DE TRABAJO: PRESENTACIÓN (limpieza, orden, márgenes), ORTOGRAFÍA (Cuantificar las faltas y las tildes, especificar las faltas más comunes y poner ejemplos), DIBUJOS PROPIOS (especificar si hay o no y, si los hay, calificarlos en función del detalle, minuciosidad, cuidado), ILUSTRACIONES (cantidad, tamaño, pie), MAPAS.
- REVISIONES DEL PROFESOR (¿están corregidas o no las faltas, está calificado el trabajo, está revisado el cuaderno?)

2) Comparación de los datos de geografía humana de cada provincia, ciudad o pueblo citados en el cuaderno (son datos de hace 100 años y España ha cambiado) con los datos actuales.

- HABITANTES. Consultar www.ine.es y utilizar el buscador de número de habitantes de los municipios de España.
- ECONOMÍA.
- COSTUMBRES.
- CUALQUIER OTRA INFORMACIÓN COMPARABLE CON LA ACTUALIDAD.

En una sesión posterior a la visita de la biblioteca histórica, se dio a los alumnos una breve explicación acerca de las pautas a seguir en la realización del trabajo. Como cuestión previa, se insistió en el cuidado que hay que tener al manejar las fuentes originales, aunque en realidad se fueran a manejar copias. El primer paso del trabajo consistía en leer los cuadernos y vaciar la información que contenían siguiendo unos criterios establecidos en función de los aspectos que interesaba estudiar. Para ello se repartió a los alumnos una ficha (como la que se muestra en la página anterior) con dichos criterios. Cada cuaderno trataba de varias regiones naturales y cada grupo tenía que rellenar una ficha de cada región, en la que los alumnos recogían estructurada la infor-

mación extraída. En una segunda fase, había que establecer una comparación entre la imagen que se obtenía de las regiones de España en el primer tercio del siglo pasado y la de la España actual; para ello, tendrían que considerar sus conocimientos de Geografía del curso anterior y consultar fuentes adicionales, principalmente estadísticas, utilizando Internet.

Resultados del trabajo

1.- Análisis del contenido de los cuadernos

Aunque las pautas eran iguales para todos los grupos, los resultados de los trabajos se distinguieron según las diferentes habilidades de los alumnos a la hora de analizar, detectar y destacar aspectos curiosos, comparar con la actualidad, decidir el formato de la presentación, etc. Aunque unos trabajos fueron más exhaustivos que otros, todos ellos tuvieron un nivel muy aceptable.

En el cuaderno primero, tras una breve descripción física de la Península Ibérica, se comenzaba con el estudio de la Depresión Vasca, la Cordillera Cantábrica y la Submeseta Superior. Los alumnos destacaron alguna expresión del tipo “Dios la hizo así” referida a la Meseta y la amplia información sobre costumbres, bailes, trajes típicos y folclore, así como las referencias a “hombres ilustres”, que les extrañaban por no asociarlas a lo que entienden ellos por Geografía. Observaron que se dedicaba más espacio y atención a la Geografía humana y económica que a la física.



Campechina cántabra



Tipo de Las Hurdes

En los cuadernos II y III (las dos Castillas y Extremadura), la Geografía física fue predominante, los alumnos cuantificaron con precisión lo que ocupaba, el 58%. La Historia y el Arte ocupaban el 25%, aunque en la provincia de Madrid aumentaba al 80%. En Extremadura, no podía faltar la referencia a las Hurdes debido al reciente viaje del rey Alfonso XIII. También habría que destacar el estudio de la provincia de Álava separada del resto del País Vasco. Los alumnos se sorprendieron por la cantidad de referencias a pueblos pequeños y la ausencia de información sobre las capitales de provincia.

Por último, los cuadernos IV y V se dedican a Aragón, Valencia, Cataluña, Andalucía y las islas. No había ningún criterio fijo en cuanto a la distribución de información física, humana, económica, demográfica; en cada región la proporción variaba sin entenderse el motivo. Un grupo presentó unas tablas comparativas de datos de población de las principales localidades andaluzas tal y como aparecían en los cuadernos y en la actualidad. Ese mismo grupo procuró establecer más elementos de comparación aportando mucha información actual. Como era de esperar, la mayoría de los núcleos urbanos habían visto multiplicada su población en casi cien años, pero también hay que destacar que en algunos otros había disminuido radicalmente.

Como conclusiones generales, en cuanto al contenido de los cuadernos, a nuestros alumnos les pareció poco estructurado, sin orden aparente; se describían, casi mezcladas, características físicas, humanas, pero también históricas y artísticas de cada una de las regiones naturales de España. Les extrañaba ver en Geografía narraciones históricas y descripciones artísticas y algunos señalaron que los apuntes parecían un folleto turístico o un libro de viajes. Las materias incluidas en las Ciencias Sociales actualmente están mejor delimitadas: la Geografía está separada de la Historia y esta última del Arte.



Recogida de la aceituna en el campo andaluz

En la actualidad, las Ciencias Sociales se ocupan de manera general de diferentes aspectos de la Geografía física o humana y económica. Una unidad de un libro de texto actual trata de la industria, otra de la población, otra de características físicas; cada unidad trata un tema diferente de las otras. En los cuadernos estudiados no ocurría esto, los estudios eran regionales y en cada región se incluían los aspectos de Geografía física, humana y económica. Había estudios regionales más estructurados y otros no tanto, y eso provocaba cierto desconcierto en los alumnos.

En los textos actuales, se describen grandes áreas geográficas, continentes, Unión Europea o España, pero no se descende a describir simples localidades. A los alumnos les abrumaban las enumeraciones y las descripciones de los pueblos de los cuadernos.

2.- Análisis de los métodos de trabajo.

2.1. Presentación de los cuadernos. Su limpieza está bien valorada por los alumnos. Están bien ordenados y se cuidan los márgenes, sobre todo el izquierdo. Puntualmente hay algún borrón y alguna letra es casi ilegible. Su contenido no parece, sin embargo, muy estructurado, no se establecen apartados y la información aparece mezclada.

2.2. Ortografía. Las faltas más comunes son la ausencia de tildes o su posición errónea. También comete algunas faltas de ortografía como "Ballecas", en lugar de Vallecas, "trage" en lugar de traje o "habadía" por abadía.

2.3. Dibujos propios. Escasean, no hay en todos los cuadernos y cuando hay alguno no está muy detallado ni muy cuidado. No hay mapas específicos de todas las regiones que comenta y cuando los hay no están demasiado detallados.

2.4. Ilustraciones. Frente a la escasez de dibujos propios, hay bastantes ilustraciones, fotos o imágenes recortadas de los periódicos o revistas de aquella época, algunas curiosas, como la ilustración de las murallas de Alcalá de Henares en estado de abandono. La mayoría de las imágenes son en blanco y negro y en general llevan pie de foto.

3. Revisiones del profesor

En los cuadernos no aparecen signos de calificación ni de revisión por parte del profesor. En cuanto a correcciones, sólo en el cuaderno número II hay dos correcciones de un nombre propio que parecen hechas por el profesor, puesto que tienen distinta letra y están anotadas en el margen del texto. Desde el punto de vista de los alumnos, los cuadernos no han sido revisados a fondo por el profesor ya que las faltas de ortografía no han sido corregidas.

4.- Conclusiones.

4.1. Sobre la metodología educativa.

Del estudio de los cuadernos escolares de Geografía de los años treinta del siglo pasado, se deduce que los contenidos de la materia se transmitían fundamentalmente por la explicación del profesor y que el alumno tomaba apuntes.

En comparación con los métodos de enseñanza actuales, se echan en falta actividades y ejercicios realizados por los alumnos. Los profesores de Ciencias Sociales utilizamos hoy una metodología más variada: explicaciones, propuestas de actividades prácticas que el alumno puede realizar por sí mismo utilizando el libro de texto y que posteriormente son corregidas en clase, empleo de medios audiovisuales y software educativo, etc. Sí llama la atención cómo el alumno cuidaba mucho el aspecto del cuaderno e introducía muchas láminas e ilustraciones. Hoy los profesores no suelen pedir que se recorten láminas para pegarlas en los cuadernos, quizás porque los libros de texto ya están profusamente ilustrados.

4.2. Sobre la experiencia de la realización del trabajo.

Reproducimos textualmente las palabras de nuestros alumnos, que para nosotros, los profesores, han sido motivo de satisfacción:

"La experiencia de sentirnos examinadores del cuaderno de un alumno antepasado nuestro nos ha ayudado a aumentar la atención sobre lo que leemos, a fijarnos y a reparar en detalles que antes nos habrían pasado desapercibidos."

"Nos ha enseñado a reflexionar sobre los métodos de enseñanza, que no siempre han sido iguales, y a valorar la enseñanza que recibimos actualmente. La enseñanza en nuestros días es mucho más activa. Este trabajo es una muestra de que nuestros profesores intentan hacernos propuestas que nos saquen de la rutina y en las que podamos tener cierta capacidad de iniciativa y de crítica."

"Ha sido interesante manejar documentos históricos y descubrir qué es lo que se puede aprender de ellos y cómo aprovecharlos. Al principio, cuando cada alumno recibió el ejemplar de cuaderno fotocopiado no sabíamos qué teníamos que hacer, qué era investigar... Ahora hemos empezado a hacernos una idea."

"También nos hemos dado cuenta de que la educación, como todo en la vida, es el resultado de una evolución."

B) CUADERNOS DE GEOGRAFÍA UNIVERSAL

Los alumnos de 4º E, dirigidos por los profesores Alfonso Marín Guallar y Encarnación Martínez Alfaro, han estudiado los cuadernos de Geografía Universal de 4º de Bachillerato de F. J. Cabañas, cuando era alumno del profesor José Cádiz Salvatierra en el curso 1932-33. El 4º de Bachillerato de entonces sería equivalente al 4º de ESO que cursan actualmente nuestros alumnos. De la citada materia conservamos dos cuadernos, uno dedicado a Asia y una parte de América y, el otro, al resto de América. El hecho de que en ninguno de ellos aparezca África evidencia que todavía en el primer tercio del siglo XX era un continente bastante desconocido.

Para nuestro trabajo, hemos seleccionado el cuaderno de Asia completo y la parte dedicada a Estados Unidos del cuaderno de América. La lectura y comentario guiado de la novela de Julio Verne *La vuelta al mundo en 80 días* ha ayudado a los alumnos a recrear la situación de aquellos territorios a finales del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX. De paso, han podido ver cómo influyeron en la literatura y en el arte de la época las culturas exóticas y primitivas que por entonces se empezaban a conocer.

En el análisis de los cuadernos de Geografía Universal, los alumnos siguieron el mismo método y modelo de ficha que los empleados en los cuadernos de Geografía de España.

1.- Análisis de los contenidos

En relación con los contenidos de estos cuadernos, los alumnos de 4º de ESO comprobaron los importantes cambios que se han producido en los territorios estudiados desde que F. J. Cabañas los redactó hace ochenta años. Lo primero que les llamó la atención fue la diferencia entre el número de páginas que dedicaban los cuadernos del Instituto-Escuela al estudio de la Geografía física y humana. Comparando los manuales actuales con los cuadernos, advirtieron que en éstos

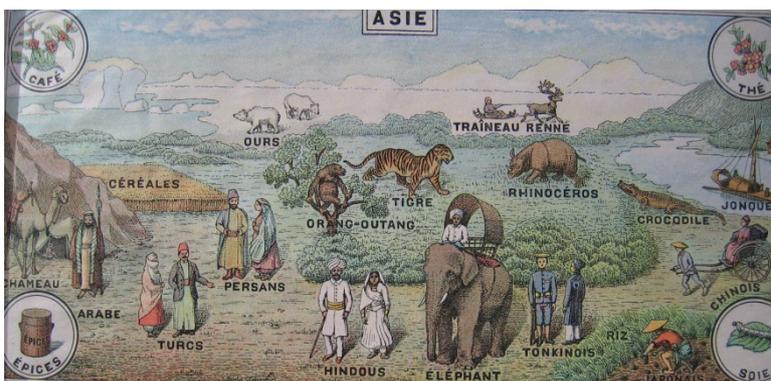


Imagen de Asia en un libro de texto utilizado en el Instituto-Escuela

el tratamiento de la Geografía física era más amplio que el de la Geografía humana y económica, circunstancia que ellos atribuyeron al escaso conocimiento que todavía se tenía en esa época de la realidad demográfica y económica de los continentes no europeos. Como los contenidos de Geografía física no han cambiado con respecto a la actualidad, lo que más le interesó a nuestros alumnos fue la comparación de los datos relativos a la Geografía humana, que pasamos a comentar a continuación:

1.1 Población: El aumento de la población en los territorios comparados de la población ha sido espectacular: Asia ha pasado de 815 a 4000 millones de habitantes y Estados Unidos de 125 a 308 millones. De estados Unidos, les llamó la atención que más de la mitad de la población fuera ya urbana en aquella época y que ciudades como Chicago, Nuevo Chicago, Nueva York o Filadelfia estuvieran muy pobladas, cuando en Asia la población era todavía

eminentemente rural y estaba concentrada en las zonas agrícolas más aptas.

1.2. Razas. Los cuadernos ofrecen un estudio especialmente detallado de las razas asiáticas. A nuestros alumnos les sorprendió que las razas, que ya no se mencionan en los libros de texto de Geografía, fueran tema de estudio entonces. Observaron que en el cuaderno de Asia también se estudia de manera específica el hábitat de los distintos pueblos, en relación con el medio natural en el que vivían. En el cuaderno de Estados Unidos, se describe el mosaico de razas y nacionalidades que configuraron ese país constituido esencialmente por población inmigrante. Junto a los inmigrantes europeos, en su mayoría ingleses, figuran los asiáticos y africanos, y en relación con la población indígena, reducida a las reservas, se dice que había disminuido mucho ya en aquella época.

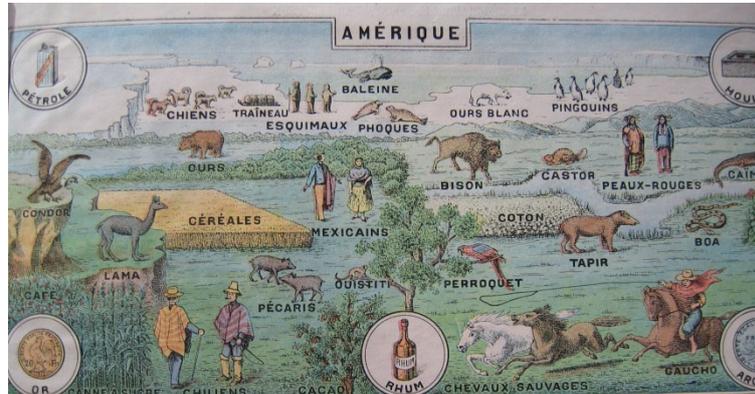


Imagen de América en un libro de texto del Instituto-Escuela

En el cuaderno de Asia, a nuestros alumnos les sorprendió la relación específica de religiones (que tampoco ahora forman parte de los contenidos de la Geografía humana) y que todavía existiera esclavitud en algunos lugares. Otras costumbres del continente, como la desigualdad social entre hombres y mujeres y la práctica de la poligamia, han visto que aún hoy se mantienen, si bien en menor medida. Al tratar Estados Unidos, el cuaderno destaca la libertad y pluralidad religiosa del país.

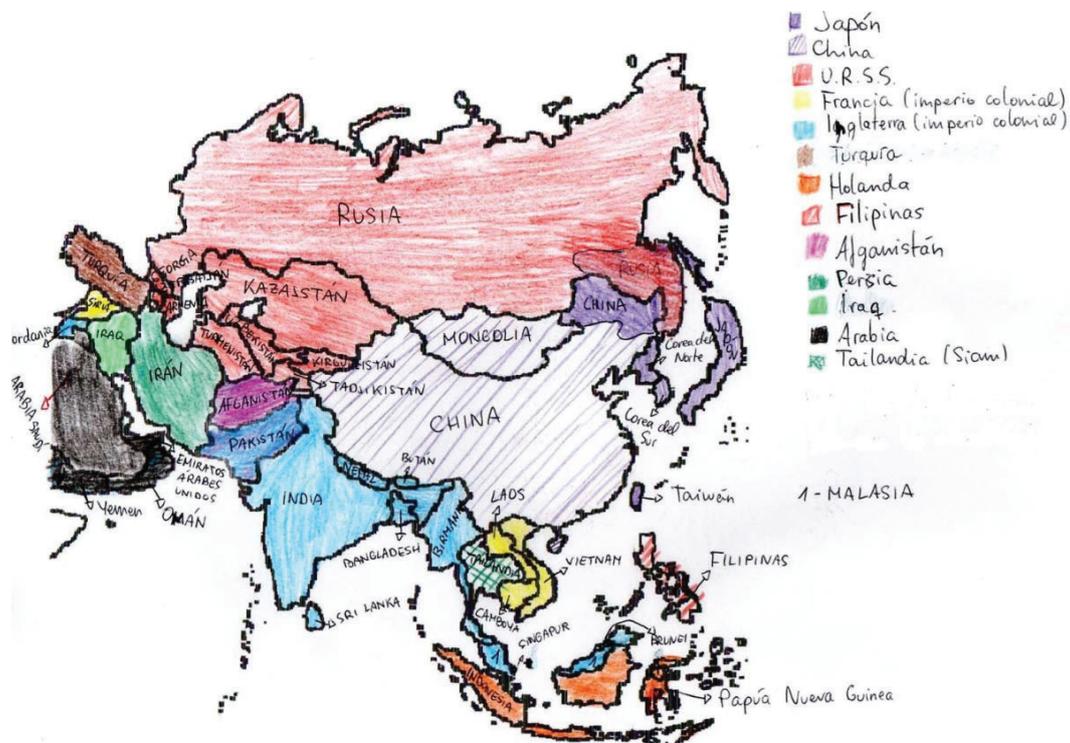
1.3. Aspectos sociales. En este apartado, se tratan las religiones y costumbres de los pueblos. En el cuaderno de Asia, a nuestros alumnos les sorprendió la relación específica de religiones (que tampoco ahora forman parte de los contenidos de la Geografía humana) y que todavía existiera esclavitud en algunos lugares. Otras costumbres del continente, como la desigualdad social entre hombres y mujeres y la práctica de la poligamia, han visto que aún hoy se mantienen, si bien en menor medida. Al tratar Estados Unidos, el cuaderno destaca la libertad y pluralidad religiosa del país.

1.4. Formas de gobierno. En Asia eran y siguen siendo variadas, desde las monarquías autoritarias hasta las repúblicas teocráticas o comunistas. Al comparar la información recogida en el cuaderno con la situación actual, la diferencia fundamental que han encontrado los alumnos es la lenta implantación de los sistemas democráticos. De Estados Unidos, en este apartado habla de los estados que lo componen, de su forma de gobierno y de sus instituciones políticas y administrativas más importantes.

1.5. Economía. En el tema económico, los cuadernos de Francisco Javier Cabañas dejan constancia de cómo Estados Unidos era ya un país plenamente desarrollado, con un enorme potencial económico, a principios del siglo XX, y de que que la mayoría de los países asiáticos, salvo Japón, más europeizado, tenían una economía muy atrasada. A nuestros alumnos les resultó muy llamativo el cambio producido en la economía asiática. Ahora los países del sureste asiático están muy industrializados, cuando a principios del siglo XX eran básicamente agrícolas. En lugar de industria, existía una artesanía de productos típicos. Algunas manufacturas de renombre eran las lanas de Cachemira, los tapices persas o las armas y objetos de hierro de Arabia. En el cua-

derno se lee: "Las industrias que tiene Asia son las que tienen más interés para los pueblos colonizadores". Países que ahora son gigantes económicos, como China, en 1932 se veían como "civilizaciones estancadas". Respecto a Estados Unidos, el cuaderno destaca que entonces ya era el país más desarrollado económicamente y cita la producción de fuentes de energía y materias primas que eran esenciales para su poderosa industria.

1.6. Divisiones políticas. Las fronteras de los países asiáticos han sido una de las realidades que más han variado desde 1932. Asia era entonces un continente colonizado y las divisiones territoriales obedecían a los intereses de los países colonizadores. Nuestros alumnos, que ya habían estudiado el colonialismo, elaboraron un mapa para mostrar las diferencias entre las delimitaciones políticas del continente asiático de la época colonial y las de los países actuales.



Mapa de Asia realizado por el alumno Luis Santamaría (4º E). Las partes coloreadas marcan la división política de Asia en la época del cuaderno y los contornos en negro la división política actual.

Estados Unidos era también un país colonizador y F. J. Cabañas enumera en el cuaderno sus posesiones: Alaska, Puerto Rico y la isla de Santo Tomás, en América; Filipinas, en Asia; y Hawaii, Samoa y Guam, en Oceanía.

2. Análisis de los métodos de trabajo

En este apartado, los alumnos se fijaron en los aspectos formales más llamativos de los cuadernos de Geografía Universal:

2.1. La presentación. Tanto en el cuaderno de Asia como en el que F. J. Cabañas estudia Estados Unidos, los alumnos han observado que su presentación es buena, su redacción clara y su caligrafía aceptable, con tachones esporádicos en algunas palabras, que han hecho que les hayan resultado difícilmente legibles. Los errores ortográficos aislados, el descuido en el uso de las tildes y algunos nombres propios que aparecen en minúscula no impiden la comprensión de los contenidos. Por lo demás, los contenidos de los cuadernos están bien estructurados en apartados, si bien a veces se aprecia cierto desorden en su exposición, donde falta coherencia y se mezclan datos de Geografía humana y económica.

2.2. El método de aprendizaje. A los alumnos les ha parecido que los cuadernos son el resultado del dictado de los apuntes del profesor y del trabajo del alumno³, que, tras tomarlos, los reelaboraba. Analizando el lenguaje empleado, han concluido que su forma de expresión es la exposición, porque la presentación de los contenidos se basa en explicaciones y anotaciones de cifras y datos objetivos concretos. Las anécdotas y diminutivos que F. J. Cabañas utiliza en ocasiones sin embargo tiñen de cierta subjetividad la información. Al contrario que en los cuadernos de Geografía de España y de Europa, ninguno de los cuadernos de Geografía universal incorpora dibujos, mapas ni ilustraciones.

2.3. Las revisiones del profesor. En ningún cuaderno se han encontrado correcciones, revisiones ni calificaciones del profesor.

3. Comparación de los cuadernos y de los contenidos de la Geografía con los actuales.

A nuestros alumnos les ha parecido que los cuadernos que utilizan actualmente recogen los ejercicios que hacen a diario, en lugar de unos apuntes tan extensos, porque toda la información que necesitan ya está contenida en los libros. Aunque en algunas ocasiones tomen apuntes al dictado, nunca tienen que elaborar algo semejante a lo que han analizado en los cuadernos de F. J. Cabañas. Por lo general, en sus cuadernos hay ejercicios, algún trabajo breve y, ocasionalmente, apuntes.

Como es lógico, los contenidos de los cuadernos de Geografía universal del Instituto-Escuela les resultan desfasados en relación con los actuales. En el caso de Asia, les parece que quizá el desconocimiento que había de un continente tan exótico y ajeno a Occidente hace ochenta años se intenta suplir con informaciones tan impensables en la actualidad como la diferenciación racial, los tipos de vivienda o las costumbres llamativas que practicaban, por ejemplo, la poligamia o la poliandria.

Igualmente, a los alumnos les ha llamado la atención el uso de un lenguaje que hoy no se consideraría correcto, reflejo de la posición superior desde la que el mundo occidental veía entonces al

³ Los profesores les habíamos explicado que para elaborar la información de sus cuadernos los alumnos del Instituto-Escuela solían tomar notas, primero en un cuaderno borrador y luego los pasaban a limpio en el cuaderno de clase. De F. J. Cabañas se han conservado dos cuadernos borrador en los que aparece mezclada información de distintas materias

continente asiático, como una fuente de recursos a disposición de los europeos. También les sorprendió la minusvaloración de los territorios sin europeizar.

4. Actividades relacionadas con el análisis de los cuadernos de Geografía universal

4.1. *La vuelta al mundo en 80 días*

Tratando de favorecer un trabajo interdisciplinar y buscando conexiones entre la Geografía y la Literatura, hemos realizado una propuesta didáctica consistente en una lectura guiada de la novela de Julio Verne *La vuelta al mundo en 80 días*. A través de ella, nuestros alumnos han constatado la gran influencia de los descubrimientos geográficos de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX en la Literatura. Siguiendo los pasos de Phileas Fogg, su protagonista, y atraídos por el ingenio del autor, los alumnos se han sumergido en un mundo que, con ayuda de los nuevos avances técnicos, se descubría a sí mismo sorprendido y encantado de conocerse.

El mundo representado en *La vuelta al mundo en 80 días* no es el mismo que el que describen los cuadernos. La novela de Verne se publicó por entregas entre 1872 y 1873, es decir, cincuenta años antes de que Cabañas redactara sus cuadernos de Geografía, pero tanto una como otros muestran un continente asiático colonizado y unos Estados Unidos en expansión. Parecería que los cambios entonces eran más lentos y que convivían modernidad y tradición. En la novela, de gran interés pedagógico, los alumnos también han visto reflejados: la importancia de la prensa a finales del siglo XIX, como caja de resonancia de las noticias de un país, en este caso de la hazaña que se proponía llevar a cabo Phileas Fogg; la valoración que hacía la Real Sociedad Geográfica de las expediciones que se realizaban en aquella época; e incluso la repercusión en la Bolsa de Londres de las apuestas en torno al éxito o al fracaso del viaje.

En la novela se describen, junto a parajes exóticos, las costumbres fanáticas o sectarias que tenían los pueblos asiáticos, que para el narrador eran manifestaciones de un nivel de civilización muy inferior al europeo. Esto se aprecia en costumbres como la quema de las viudas junto con sus difuntos maridos en la India. Y en la descripción de las ciudades coloniales asiáticas se evidencia la separación entre la parte más moderna y confortable, donde viven los colonizadores, y la autóctona, pobre y bulliciosa, poblada por los indígenas.

A nuestros alumnos les gustó la novela de Verne por su dinamismo, su amenidad y su temática aventurera, que culmina en un desenlace sorprendente. Concluyeron que habían aprendido bastante de las diferentes culturas de los países que aparecen en ella y de la relación del hombre con la naturaleza en aquella época. También les llamó la atención la actitud de Phileas Fogg ante las adversidades. Aunque de entrada no les hizo ilusión tener que leer la novela, después disfrutaron con ella y les resultó muy entretenida y formativa.

4.2. Las nuevas culturas y su influencia en el arte occidental

El acercamiento a otras culturas que se produjo a finales del siglo XIX, como consecuencia del colonialismo, no sólo repercutió en la Literatura. El arte también se vio influido por los mundos exóticos recién descubiertos y que entonces empezaban a conocerse mejor. En el primer tercio

del siglo XX, los movimientos pictóricos y escultóricos de vanguardia se hicieron eco de las culturas que se habían encontrado en los territorios explorados de África o en las remotas islas de la Polinesia. Para ilustrarlo, hemos estudiado sobre todo la obra de Picasso y de Paul Gauguin, quien abandonó Francia y su cómoda existencia burguesa de funcionario para vivir en la isla de Tahití, entonces un mundo más primitivo y menos contaminado por la civilización moderna.

Los alumnos han establecido una relación entre los contenidos de Geografía humana analizados en los cuadernos y el interés por lo primitivo mostrado por los artistas de principios del siglo XX. Así han entendido por qué en esos contenidos se hace tanto hincapié en los aspectos referentes a las razas, el hábitat y las costumbres de las culturas primitivas.

C) CUADERNOS DE GEOGRAFÍA DE EUROPA

Tal y como se puede apreciar en los materiales que se adjuntan, el alumnado del Instituto-Escuela tenía su propio cuaderno de la materia, en el que combina ilustraciones sacadas de revistas y postales, mapas elaborados meticulosamente por ellos y textos dictados por el profesor describiendo lo que la escuela francesa denomina “regiones”, que en la práctica se sustanciaba en la descripción de las diferentes naciones en sus aspectos físico y humano y, dependiendo de la extensión de las mismas, podían parcelarse en dos o más regiones. El trabajo del alumnado del Instituto-Escuela es metódico, limpio y creativo. La elaboración de los mapas la ejecutan con detalle y recreándose en una representación vistosa del espacio, se diría que vuelan a esos otros mundos. En ellos se remarcan las fronteras políticas, los ríos, los valles y las montañas con diferentes colores e, incluso, en los sistemas montañosos juegan con diferentes tonos de color marrón intentando captar el relieve y, se supone, la altimetría de forma más artística que científica. Estos mapas, junto con otras imágenes de procedencia variada, sirven de apoyo al contenido descriptivo del texto, visualizando algunos aspectos del mismo y haciéndolo más ameno. Son mapas que reproducen otros que les sirven de muestra.

Doctor Livingstone, I presume?

Esta famosa frase, pronunciada por H. M. Stanley en Ujiji a orillas del lago Tanganica en 1871 al encontrar al, también, célebre explorador David Livingstone, se ha tomado como el elemento motivador para que todos y cada uno de los alumnos del grupo 4º B, dirigidos por su profesor de Ciencias Sociales, Alfredo Santos, elaborase un mapa de la zona del citado lago y situase el núcleo de población mencionado.

Se empezaba a estudiar la unidad 6 del programa de Ciencias Sociales de 4º de ESO, *la época del imperialismo*, y esta circunstancia fue aprovechada para poner de manifiesto el nacimiento de la Geografía como ciencia y su incorporación a los estudios universitarios. Las *sociedades geográficas* tuvieron un papel destacado y una gran relevancia social en esa época histórica. Y de esta ciencia interesarán, sobre todo, sus aspectos físicos, porque entroncaban directamente con la exploración y con la posterior conquista de los territorios. Se potenciaron los viajes científicos y las exploraciones geográficas y el estudio de la ciencia se incluirá en el de las Ciencias Natura-

les, siendo su campo, exclusivamente, el conocimiento del medio físico. Se valorará, por tanto, la precisión y la claridad en la representación del mismo por encima de cualquier otro aspecto.

En el primer tercio del siglo XX, y siguiendo la estela de la escuela francesa, el estudio de la Geografía evoluciona y se moderniza. Esta disciplina pasa a concebirse como una combinación entre los elementos naturales y las actividades humanas a lo largo del tiempo, en lo que se ha conocido como Geografía Regional.

En el Instituto-Escuela, que impulsó la modernidad pedagógica en España, se aplicaría en la enseñanza de la materia precisamente esta propuesta, y así se manifiesta en los cuadernos de trabajo de algunos de sus alumnos que se han podido recuperar y que se conservan en el Instituto.

Actualmente la Geografía está constituida por un conjunto variable de disciplinas y por un uso exhaustivo de las modernas y, ya imprescindibles, Técnicas de Información y Comunicación (TIC). Se trata de una materia difusa, que resulta difícil separar de otras en alguno de los campos que le son propios.

En ambos momentos, el histórico y el actual, se habla, pues, de modernidad. Y, efectivamente, así es, porque moderno significa en cada momento histórico lo mismo: estar en la ola, en la avanzadilla, en lo último, en lo actual..., en este caso en potenciar la curiosidad científica del alumnado como motor del aprendizaje. Los trabajos que se han analizado y comparado están elaborados por alumnado de edades similares, de nivel de estudios equiparable, del mismo centro pero de momentos diferentes: por un lado el curso escolar 1931-32 y, por otro, el 2011-12. Han transcurrido ochenta años; ¿qué pervive y qué ha cambiado en el estudio de la Geografía?

El alumnado de 4º B de ESO, al abordar el estudio del colonialismo, lo empezó, como ya nos indicó el gran Heródoto, *“los ojos de la Historia son el tiempo y el espacio”*. Y, efectivamente, el periodo fue contextualizado en un eje cronológico elaborado en el aula y se tuvo que elegir un espacio físico que, partiendo de los conocimientos geográficos de la época, nos llevase a un hecho singular de este periodo que en adelante les pudiera servir de referencia. Y ahí estaba el hecho histórico que tituló cada uno de los trabajos de representación del medio que tuvieron que realizar de manera individualizada y que también titula este texto.

¿Cómo se elaboró cada mapa? Uno de cada cuatro alumnos se tuvo que encargar de conseguir una cartulina blanca de tamaño estándar que hubo de dividir en cuatro (tamaño DIN-4) y repartirlas a sus compañeros. El profesor delimitó el arco de escala en la representación, entre 1:3.000.000 y 1:5.000.000, también indicó que el elemento físico referencial fuese el lago Tanganica y que se trataba de un mapa esquemático físico, por lo que la información que aportase tenía que ayudar a conseguir el objetivo propuesto: comprender la importancia de las exploraciones y descubrimientos geográficos en esa época.

Se volvieron a repasar todos los elementos que debe contener un mapa correctamente elaborado y que se condensan en el siguiente decálogo: título, contextualización geográfica, exactitud, orientación, coordenadas referenciales, escala, límites adecuados, leyenda, claridad y presentación. Y se mandó a los alumnos que buscaran información en la Red sobre el hecho histórico propuesto, preferentemente en páginas de carácter oficial, que se expusieron y contrastaron en el aula. Posteriormente realizaron el mapa siguiendo los ya citados “mandamientos” geográficos. Una vez elaborados fueron colocados en una pared del aula y el propio alumnado se autoevaluó y valoró el trabajo de sus compañeros. Entre los mapas mejor valorados por el alumnado está el de Dayana Díaz, que se adjunta a este texto.

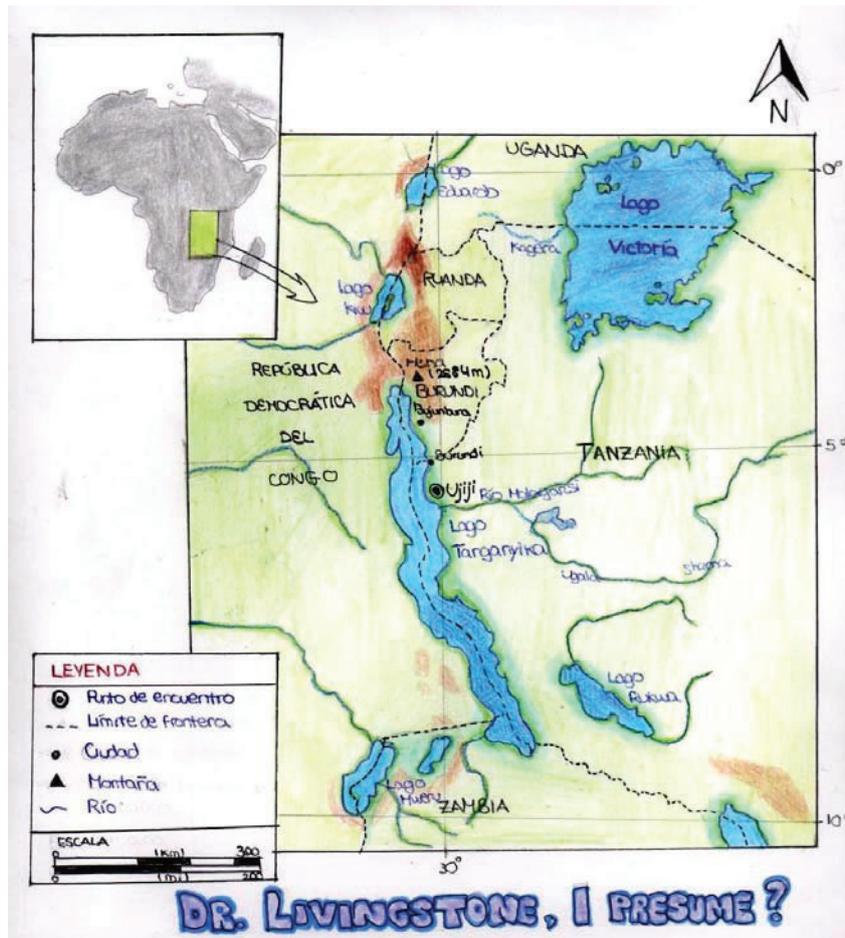
¿Qué diferencias se aprecian entre los trabajos sobre una misma disciplina pasados ochenta años? Parece que el más evidente es la diferencia de medios. En la actualidad podemos acceder con un simple clic a demasiada información, de manera que es necesario establecer filtros que orienten al alumnado hacia el cometido propuesto. Sin embargo, en los cuadernos de Geografía históricos hay una labor de reciclaje evidente, lo que hay se aprovecha e, inevitablemente, se mezclan cosas. En el aspecto formal las diferencias son muy nítidas, los llamados trabajos históricos se recrean en la elaboración, son más creativos, más intuitivos... más artísticos. Los actuales son más planos, más estandarizados, el fondo del mensaje se sobrepone a la forma; son más sistematizados, más exactos y aportan mucha más información. Unos, a falta de medios, se elaboran con mimo y vocación de trascender; los otros se resuelven con una metodología encaminada a la inmediatez, a la aplicación pragmática, en definitiva a ser un instrumento y no un fin en sí mismo.

Este breve análisis pone de manifiesto, finalmente, la evolución de la enseñanza de una materia, en este caso la Geografía.

Comparación de un mapa hecho en el Instituto-Escuela con otro actual.



*Mapa de la región francesa del valle del Sena y la cuenca de París.
Cuaderno de F. J. Cabañas de 3º de Bachillerato (curso 1931-32)*



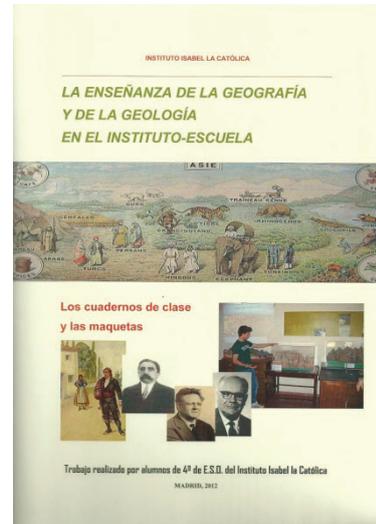
*Mapa del punto de encuentro entre Livingstone y Stanley,
realizado por Davana Díaz (4º ESO. curso 2011-12)*

ÚLTIMA FASE DEL TRABAJO

En el tercer trimestre del curso, cuando los trabajos de los alumnos habían concluido y se habían revisado, los profesores seleccionamos los mejores y fueron editados en un cuaderno. Cada alumno participante en el proyecto recibió un ejemplar del cuaderno, de tal manera que obtuvo una visión global del trabajo del resto de sus compañeros, conoció qué contenidos de Geografía se enseñaban en el Instituto-Escuela y cómo se aprendían.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación realizado por los alumnos de 4º de ESO del Instituto “Isabel la Católica” de Madrid, ha servido para hacer un uso didáctico de los recursos de su patrimonio histórico al convertirlos en objeto y medio de estudio. En esta ocasión, para su trabajo han contado como recurso patrimonial con los cuadernos originales de Geografía de F. J. Cabañas, antiguo alumno de Bachillerato del Instituto-Escuela. Al analizarlos, los alumnos se acercaron a fuentes documentales reales y pudieron hacer un estudio comparativo de la enseñanza de la Geografía a principios del siglo XX y en la actualidad.



Cuaderno con los trabajos de los alumnos

En su trabajo de investigación han seguido un esquema general que incluía el análisis del contenido de los cuadernos, su estudio formal y una conclusión con la valoración crítica del método de enseñanza de la Geografía en el Instituto-Escuela. El análisis del contenido ha servido para comparar la información geográfica recogida en los cuadernos con la de nuestros actuales libros de texto. Ha sido fácil apreciar lo mucho que en ochenta años han cambiado tanto la realidad geográfica española y universal como la manera de enseñarla. De la observación de los cambios ha surgido el cuestionamiento de las causas que pudieron haberlos provocado. Los alumnos, al descubrir la multiplicidad de factores históricos, políticos, sociales, económicos, etc. que incidieron en el medio geográfico, constataron la importancia decisiva del elemento humano como agente de la modificación del paisaje y del marco físico.

En el análisis de los contenidos de los cuadernos, los alumnos han destacado el mayor peso de la Geografía física frente a la humana y económica, así como un enfoque todavía demasiado eurocentrista y de cierta “superioridad” en las consideraciones sobre el resto de los continentes. Por otra parte, han reconocido que en los contenidos se prestaba atención a aspectos exóticos, pintorescos o anecdóticos, como las razas, tradiciones, costumbres, formas de arquitectura popular, etc. que hoy no tienen cabida en nuestros libros de texto. No obstante, los profesores hemos percibido una mayor complejidad y rigor en los contenidos de los cuadernos conforme el alumno iba pasando a un curso superior y adquiría madurez y destreza en su trabajo.

En lo referente a las fuentes de investigación, los alumnos han el manejo de documentos históricos reales. Consultar documentos históricos reales escritos e ilustrados de una época pasada y lejana, como los cuadernos de Geografía de F. J. Cabañas, les ha servido

para iniciarse en el estudio histórico de las fuentes y, en esta ocasión, identificarse con su autor, un alumno como ellos, antecesor en el Instituto-Escuela. Todo esto les ha animado a interesarse aún más por el trabajo de investigación de los cuadernos y a poner la máxima atención en el análisis de sus contenidos, con un grado de motivación poco habitual en otras actividades escolares.

Con sus trabajos, nuestros alumnos han conocido cómo se estudiaba en el Instituto-Escuela, que fue el modelo para la renovación de los contenidos y métodos educativos en España en el primer tercio del siglo XX; han apreciado el valor del patrimonio histórico que de él conservamos en el Instituto "Isabel la Católica"; han podido constatar el progreso de la educación al comparar dos sistemas educativos, el del Instituto-Escuela y el actual; se han iniciado en la práctica de la investigación; y, vistos los logros alcanzados, han experimentado las ventajas de trabajar en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

DANTÍN CERECEDA, Juan (1923): *Cómo se enseña la Geografía*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (1925): *Un ensayo pedagógico el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. Organización, Métodos y Resultados*. Madrid.

LUZURIAGA, Lorenzo (1925): *Escuelas activas*. Madrid, Museo Pedagógico Nacional.

MARTÍNEZ ALFARO, Encarnación (2004): *Un laboratorio pedagógico de la Junta para ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*. Madrid, Biblioteca Nueva.

MASIP, C. Y MARTÍNEZ, E. (2012): "Cuadernos y trabajos escolares: una práctica pedagógica innovadora en el Instituto-Escuela", en *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, Madrid, CEIMES, CSIC, 225-241.

ONTAÑÓN, E. (1988): "El Instituto-Escuela, experiencia educativa de la Junta para Ampliación de Estudios", en *La Junta para ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-1987)*. Madrid, CSIC, 201-238.

ORTEGA, N. (2006): *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y la modernización de la Geografía española*. BILE IIª época, números 63-64, 153-174.

PALACIOS, L. (1988): *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.

SÁNCHEZ DE ANDRÉS, Leticia (2007): "Los cuadernos escolares. Una herramienta para la renovación pedagógica", en *El laboratorio de España. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 1907-1939*. Madrid, Residencia de Estudiantes, 421-429.

VIÑAO, Antonio (2007): "Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio de siglo XX. La JAE como pretexto", en *Reformas e innovaciones educativas (España 1907-1939)*. Madrid, Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia, 21-44.

Estudio de una localidad en dos cuadernos escolares de 1946-1947

Study of a village based on two notebooks school 1946-1947

Jesús Asensi Díaz

Profesor Honorífico. Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Se estudian aspectos de la comunidad de Hontanaya (Cuenca) que aparecen en dos cuadernos escolares, de 1946-47, de cuando el autor de este artículo tenía 7-8 años. Aparecen dibujados el plano de la clase y el mapa del término municipal, señalándose todos los lugares y accidentes del mismo. Un ejercicio de vocabulario riquísimo con términos agrícolas y de la vida rural, algunos ya desconocidos, con pequeños dibujos. Una redacción sobre el pueblo, de gran sencillez y espontaneidad. Y una página de dibujo al natural: la farola de la plaza, la ermita del Santo Cristo, una oveja, un queso y una espiga. Se tratan las características de los cuadernos escolares de la época en los medios rurales y escuelas unitarias. El estudio de la comunidad se completa con dibujos y fotos del Maestro Enrique Asensi.

Palabras clave

Escuela unitaria, pupitre bipersonal, industrias caseras, redacción, caligrafía, vocabulario, término municipal, medio ambiente.

Abstract

Different aspects of the community of Hontanaya (Cuenca) are studied based on two school notebooks, 1946-47, when the author of the present article was 7-8 years old. The class structure and the municipal area are described locating all the places there. Rich vocabulary and small drawings are used with a lot of agricultural words related to rural life, some of them already forgotten. We can have access to paperwork on the village and to some natural pictures as: the central square streetlamp, the Santo Cristo sanctuary, some sheep, some cheese, some wheat. We can see the characteristics of the school notebooks at that time in a country school with a rural background. The study of the community is completed with drawings and photos by the teacher Enrique Asensi.

Key words

Country school, two-place school desks, homemade industry, redaction, calligraphy, vocabulary, municipal area, environment.

El Maestro y los cuadernos escolares

Al término de la contienda civil, en el comienzo de la dura posguerra española llegó, en 1940, al pueblecito conquense de Hontanaya, que tenía entonces 1400 habitantes, el maestro, Enrique Asensi Bartolomé, represaliado y despojado de su plaza en propiedad en Canillas de Albaida (Málaga), como fueron tantos buenos maestros. Desarraigado de su tierra natal y con tres hijos pequeños tuvo que adaptarse, en todos los sentidos, a su nueva situación. Como era un gran profesional y hombre afable, dotado de grandes cualidades, se entregó de lleno a la educación e instrucción de los casi cincuenta alumnos con que contaba la matrícula de la escuela unitaria de niños del pueblo. Sin apenas materiales, sin libros, enseñó a sus alumnos muchas cosas útiles. Como buen pedagogo, formado con las reformas educativas de la República, se ocupó de que los niños conocieran bien primero su entorno natural y social, para después ir ampliando concéntricamente sus conocimientos como demandaba una didáctica avanzada, que él apenas vislumbró, y que no era la que implantó el nuevo régimen.

Los cuadernos escolares fueron el instrumento de que se sirvió el Maestro Enrique Asensi, para que cada alumno construyese su propio universo cultural. Resúmenes, ejercicios, actividades variadas, gráficos, dibujos, etc. eran recogidos por los alumnos, según el grado a que estaban adscritos por su edad y nivel de conocimientos. Se servía de la pizarra, en gran medida, para plasmar en ella parte de lo que los alumnos copiarían, después, en las hojas rayadas de sus cuadernos. Estos se convertirían en auténticos libros personalizados con el esfuerzo del aprendizaje diario. El estímulo del trabajo bien hecho, que los alumnos comparaban entre sí, era otro aliciente en una escuela alegre donde se trabajaba sin presiones y con gran motivación. Hemos tenido la suerte de conservar nuestros cuadernos escolares, desde 1944 a 1947, y de dos de ellos nos servimos para ilustrar el estudio de la localidad que realizó el Maestro Enrique Asensi en su escuela de la que fuimos alumno. (Fig. 1)

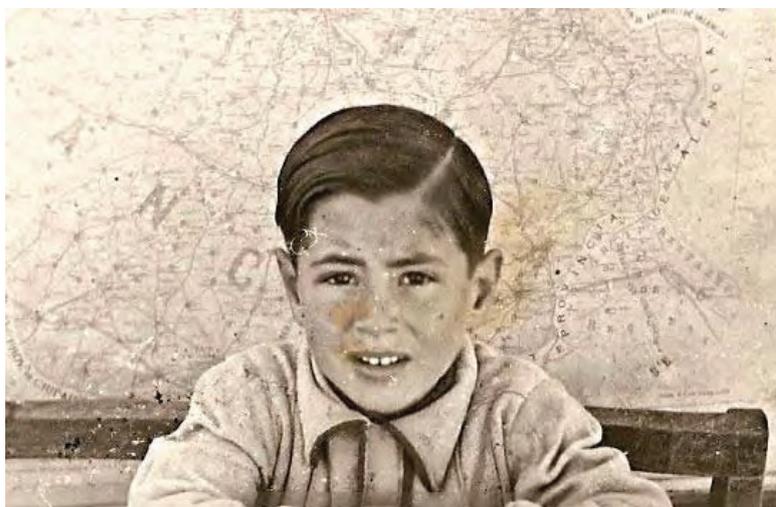


Fig. 1.
Jesús Asensi Díaz,
alumno de la Escuela Unitaria de
Niños de Hontanaya (Cuenca),
en 1946.

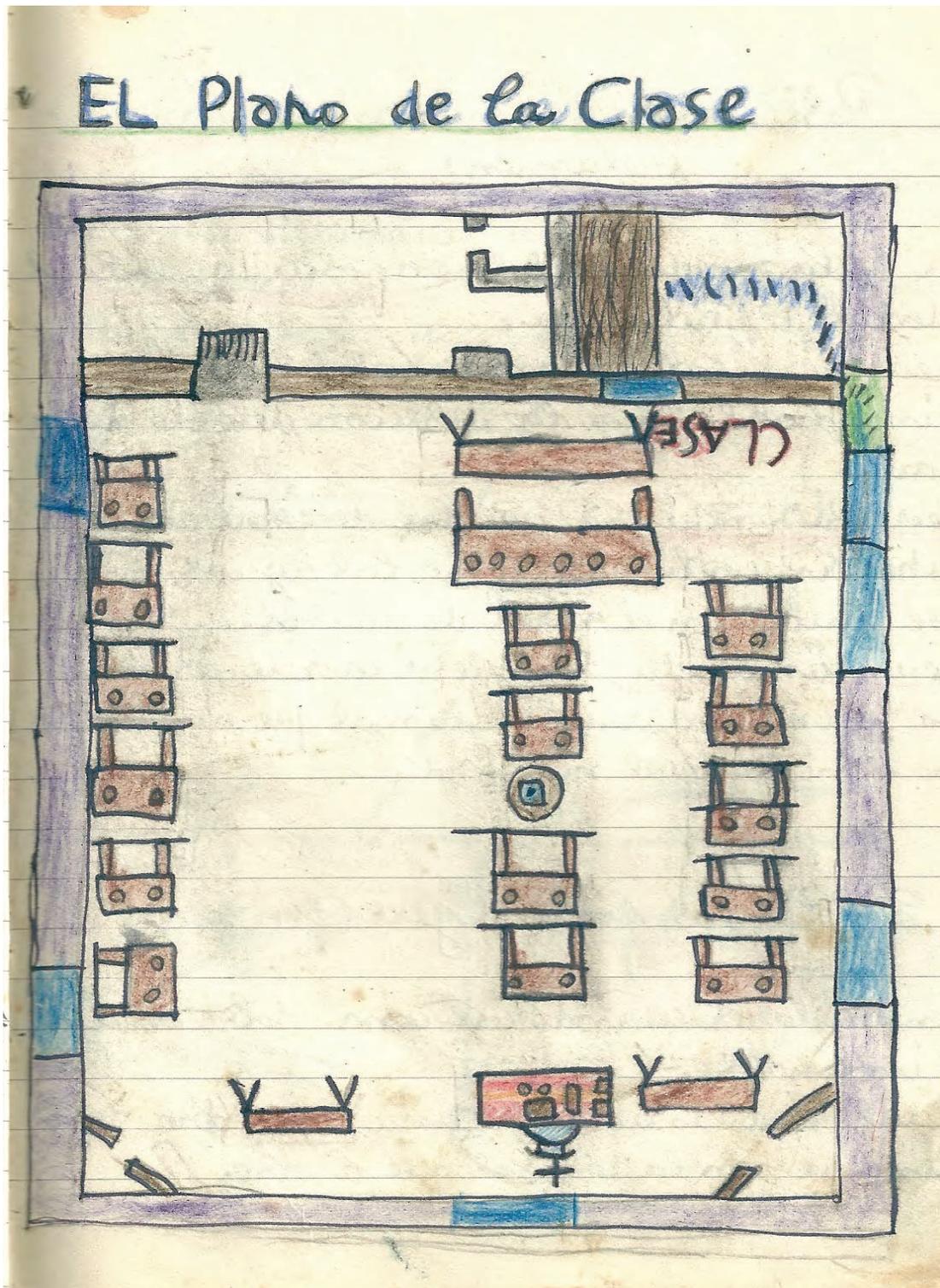


Fig. 2. Plano de la clase de la escuela unitaria de niños de Hontanaya (Cuenca), tomada del cuaderno escolar del alumno Jesús Asensi Díaz (1947).

El plano del aula y el edificio escolar

El plano del aula fue el trabajo primero para que los alumnos partieran de lo más inmediato. Dibujarlo, de forma esquemática y sencilla, fue una actividad muy motivadora, que todos entendían

perfectamente, porque era el lugar en el que pasaban cinco horas diarias. Lo dibujaron el grado medio y el superior -los medianos y los mayores- según sus capacidades y destrezas, teniendo en cuenta las dimensiones, el mobiliario, los objetos, la situación y la orientación, todo ello de acuerdo con una escala que los alumnos supieron entender. El plano que ofrecemos (Fig. 2) es el de un alumno de ocho años que ha dispuesto, bastante bien, todos los elementos del aula, los pupitres, la mesa del maestro y, a cada lado, una pizarra y un armario. Las ventanas no están muy bien delimitadas, ni tampoco la puerta de entrada desde la calle. Sí aparece señalada la columna central que tenía el aula. En fin, realizar este plano suponía para el maestro desplegar todas sus habilidades en una escuela unitaria de casi cincuenta alumnos. Era, como digo, el primer ejercicio que aparece en nuestro cuaderno antes de pasar a estudiar y reseñar otros aspectos de la localidad.

El edificio escolar, es decir, la escuela del pueblo, estaba enclavado en la plaza, frente al ayuntamiento. Era un inmueble viejo y deteriorado de dos plantas que en la primera albergaba la unitaria de niños y en la segunda, la unitaria de niñas. No había más dependencias que las dos aulas con las ventanas desvencijadas, el suelo de tablas de madera, pupitres bipersonales, algunos bancos corridos y muy escaso material. Con todo, era uno de los edificios importantes del pueblo en el que, en ocasiones, ondeaba en su fachada la bandera nacional. Con este emblema patrio lo dibujamos y coloreamos todos los chicos (Fig. 3)



Fig. 3.
Dibujo escolar del edificio de las escuelas unitarias de Hontanaya (Cuenca), en 1946.

Dibujo al natural: cosas de mi pueblo

El dibujo al natural, de monumentos, objetos y lugares fijaba fijaba la atención de los alumnos, desarrollaba destrezas motrices y sobre todo la creatividad e iniciativa personal. No se seguía, en este caso, la copia ciega de modelos, que es lo predominaba entonces. Al no existir dibujos,

grabados o fotos de lo que se iba a dibujar, el Maestro animaba a sus alumnos a crear su propia imagen, bien de forma presencial, como la farola y la ermita, o recreada en su mente, como la del queso, la espiga de trigo y la oveja, que tan bien conocían todos los chicos. Una de las páginas de nuestro cuaderno, titulada *Cosas de mi pueblo* (Fig. 4), contiene todos esos dibujos que vamos a analizar.



Fig. 4. “Cosas de mi pueblo”, página de un cuaderno escolar, de 1947, con dibujos del alumno Jesús Asensi Díaz.

La ermita del Cristo del Socorro es un monumento importante por acoger al Santo Patrono del pueblo. Los alumnos fuimos a su lugar -cerca de la escuela- acompañados por el Maestro y dibujamos la fachada, cada uno en su cuaderno. Ahora me fijó en la obsesión que teníamos por colocar la bandera nacional en lo alto de todos los monumentos, hasta dos veces, como es mi caso. No recuerdo que efectivamente estuvieran allí; posiblemente fuera una licencia del niño pintor que en su escolaridad primaria dibujó muchas banderas. Lo que sí recuerdo era la atracción que sentía por las campanas y la emoción que me embargó cuando subí por primera vez al campanario. Otro recuerdo es el mural, pintado al temple -ya desaparecido-, que realizó el Maestro Enri-

que Asensi en el frontal de la ermita y al que yo ayudaba, subido en unos grandes cajones de madera, facilitándole las pinturas y pinceles.

El dibujo de varios tallos de la planta del trigo, formando espigas doradas, era una imagen conocida; la del trigo rubio y ondulado que cubría gran parte de los campos que rodean Hontanaya. Yo conocía -como todos los alumnos- su proceso de siembra, crecimiento, siega y trilla, pues era la base de la elaboración del pan, alimento básico en aquellos tiempos. Están, también, los dibujos sencillos de una oveja, animal preciado que proporcionaba lana y leche a aquella economía cerrada, que muchos alumnos mayores ayudaban a pastorear; y la del queso, más preciado aún, manchego, de elaboración casera, que tantas veces vi cómo se hacía y maduraba, constituyendo un alimento exquisito y muy valorado. Pero, sobre todos, en la composición destaca la farola central de la plaza del pueblo, que en mi interpretación de niño sobrevuela, por su tamaño, muy por encima de la ermita. Era la farola de mis juegos infantiles, pues nuestra casa estaba, también, en la misma plaza ¡Cuántas veces habré subido y bajado sus tres peldaños, agarrándome fuerte a su base! La imagen de los mozos burlando a los toros en las becerradas de las Fiestas, sirviéndose de la farola, también la tengo presente. Y una fotografía, junto a ella, con mis hermanos el día de mi Primera Comunión en la iglesia cercana de San Pedro Apóstol.

La plaza del pueblo

La plaza del pueblo era el núcleo, el centro de toda la actividad comunitaria. Era cuadrada, amplia y soleada. Terriza, cuando llovía mucho se descarnaba y aparecían las piedras que formaban parte del firme y que había que consolidar y reparar de vez en cuando. En ella confluían cuatro calles principales y era el lugar de reunión de sus habitantes, del mercado ambulante, del recreo de la escuela, de las fiestas patronales (los toros, los fuegos artificiales, el concierto de la banda de música, el baile), de los juegos infantiles y adultos, etc. Era atravesada, diariamente, por los pares de mulas uncidas que se dirigían o volvían de trabajar el campo, con los mozos a lomos de los animales; y los carros que transportaban paja, trigo y otros cereales, leguminosas, hortalizas, frutas o enseres diversos. Los habitantes del pueblo cruzaban la plaza para ir a la iglesia que quedaba detrás; en ella se celebraba la misa los domingos y las ceremonias religiosas que tenían lugar en los bautizos, las primeras comuniones, las bodas y los entierros. Tenía una torre muy esbelta, y en una de sus dos paredes laterales los mozos jugaban al frontón. Un poco más abajo de la plaza estaba el edificio de la Sociedad, que tenía un bar y en la parte de arriba un gran salón donde se proyectaba alguna vez el cine o se representaba teatro.

El edificio del ayuntamiento ocupaba el lugar principal, y en su balcón posaban las autoridades en las fiestas señaladas. Junto a él, formando ángulo con la plaza y limitando una de las calles, se encontraba la casa asignada al Maestro, mi casa, la de mis padres y hermanos, la de mi niñez. Era una casa enorme, con habitaciones frías, pero espaciosas, con una gran chimenea en la sala principal, patio, pajar, corrales, cobertizos y estancias que eran la delicia de mis juegos y descubrimientos infantiles. El otro extremo de la plaza lo cubría una gran tapia con un enorme portallón que pertenecía a una familia rica y acomodada que poseía extensas posesiones, entre ellas un monte cercano. La plaza, en fin, configuraba, en gran medida, la vida del pueblo en sus múltiples manifestaciones. El Maestro Enrique Asensi la dibujó, en varias ocasiones, causando asombro a los alumnos contemplarla en el papel. Recordamos que algunos alumnos mayores realizaron un dibujo similar tomando como modelo el que hizo el Maestro, que es el que ofrecemos en la Fig. 5.

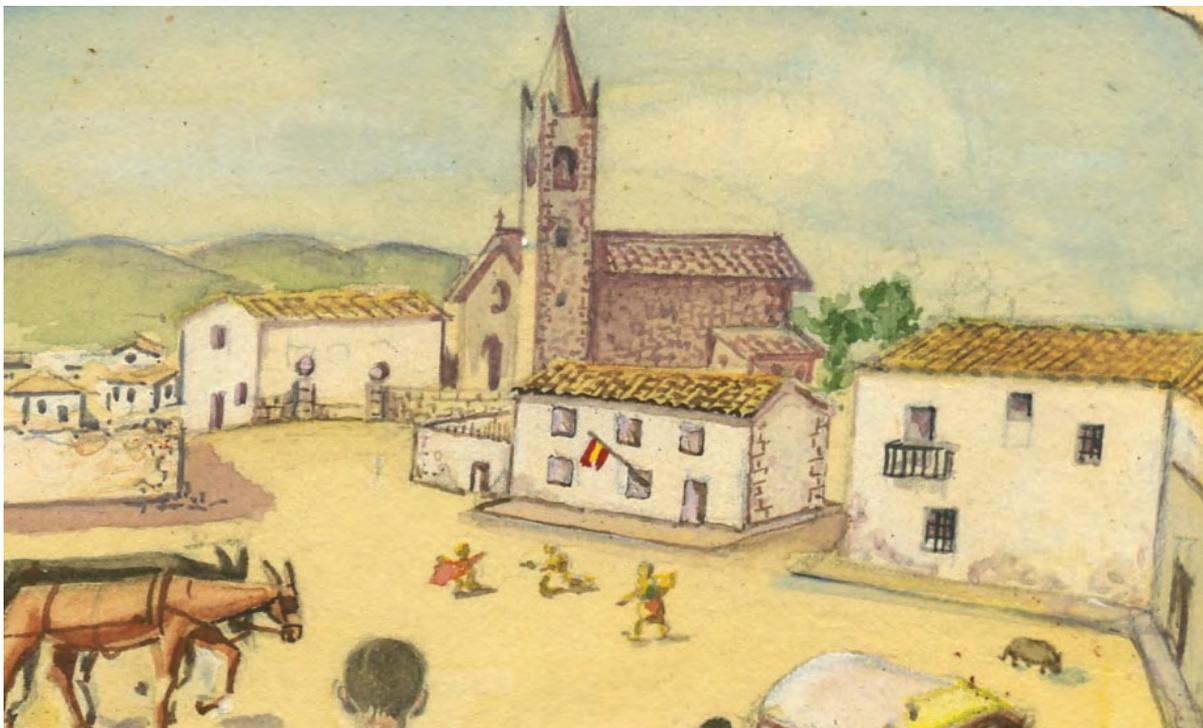


Fig. 5. La Plaza de Hontanaya (Cuenca), en 1947, dibujada por el Maestro Enrique Asensi.

La escuela y la comunidad rural

El Maestro de Hontanaya era consciente de que vivía y enseñaba en un medio rural y que muy pocos de sus alumnos, en aquella época, iban a salir de allí. Por eso, intentaba conectar la escuela con el medio, lo que se refleja en los cuadernos escolares. Yo experimenté, en mi niñez, aspectos de la naturaleza que después nunca tuve ocasión de vivenciar en ningún sitio y que todavía recuerdo. Aprendí a conocer y a tratar los animales en su vida natural. Recuerdo las tardes de verano en que enormes bandadas de vencejos sobrevolaban la plaza y la torre de la iglesia, con sus finos chillidos, dando círculos y giros incomprensibles que nos dejaban extasiados. Ingenuamen-

te, lanzábamos al aire trozos de papel, con un agujero en el centro, donde pensábamos que alguno metería la cabeza y caería apresado al suelo.

El instinto cazador estaba muy desarrollado en los niños de entonces. Salíamos por los alrededores del pueblo con nuestros tiradores a cazar los pájaros que estaban en los aleros de los tejados o en los árboles. Apresar lagartijas, escarabajos, mariposas, escorpiones y ranas era otra gran diversión para la que había que desarrollar una fina observación y destrezas y técnicas diversas. Algunos de estos animales los llevábamos a la escuela, por disposición del Maestro, para allí ser objeto de una observación y descripción científicas. La caza formal fue, también, otra de mis grandes experiencias infantiles. Con mi padre, el Maestro, fui alguna vez al monte a cazar conejos con escopeta y, también, perdices. Y con mi amigo Manuel Jiménez, que con sólo unos años mayor que yo era un experto cazador, salía al campo acompañado de dos galgos de su propiedad. Mis recuerdos de las carreras de estos perros admirables detrás de las liebres no las olvido, así como todas las vicisitudes de un día de caza en los campos y sierras que rodean Hontanaya. Los conejos y las liebres formaban parte de la dieta habitual en aquellos tiempos, bien provenientes de la caza o de los corrales familiares que albergaban una pequeña granja casera.



Fig. 6. Dibujo-collage del Maestro Enrique Asensi Bartolomé, representando una era de Hontanaya (Cuenca), en 1946. En primer término, su hijo y alumno Jesús Asensi Díaz

Montar en burros, mulas y caballos era un divertimento, pero también una ayuda de muchos alumnos mayores en las tareas agrícolas. Uno de mis grandes deseos era trillar, y más de una vez, en que iba a las eras, conseguía relevar al mozo que estaba faenando para montarme en el trillo y dar vueltas y más vueltas a la parva, encantando de realizar esta monótona tarea. El Maestro Enrique Asensi recortó un día una fotografía mía y con ella realizó un atractivo collage, dibujando un par de mulas tirando de un trillo, con un labriego subido en él, sobre un fondo que reflejaba las sierras y el monte bajo que pertenecían al pueblo (Fig. 6). Tenía mucha creatividad y a mí me causó sorpresa verme integrado en esa escena, rural y bucólica, que conservo con nostalgia. Y ya que estamos en la era diré que una gran obsesión mía fue quedarme una noche a

dormir en ella, como lo hacían muchos de mis amigos. Lo conseguí, una vez, en uno de aquellos chozos improvisados con unos palos y las gavillas de la mies, recién cortada, de techo. Fue una experiencia inolvidable dormir al aire libre, escuchando el canto de los grillos y las chicharras y contemplando el cielo tachonado de estrellas. Lo malo es que apenas pude dormir, llegando a casa con un picor insoportable a causa del polvo de la mies que se pegaba a la piel con fuerza.

En el amplio corral de nuestra casa, llegamos a tener gallinas y conejos, asesorados por padres de alumnos que querían servir y agradecer al Maestro el desvelo por la educación de sus hijos. A estos animales había que cuidar y alimentar, como hacían tantos y tantos chicos del lugar, cosa que yo también practiqué. Y de vez en cuando, a pesar de mi corta edad, me enfrentaba al hecho terrible del sacrificio de estos animales que servían para el sustento de la familia. Yo era el mejor colaborador de mi madre en estos menesteres que, después, no he vuelto a realizar el resto de mi vida. Igualmente, llegamos a tener un cerdo, al que había que preparar diariamente su ración amasada de comida de salvado, mondas de patatas y otros desperdicios que el cochino engullía con ansia.

La matanza era el gran momento esperado y duraba varios días, componiendo todo un ritual en el que colaboraban las familias del pueblo con la novata familia del Maestro. Yo también ayudaba -agarrando con fuerza una pata o una oreja- en el momento cruel de sacrificio. Recuerdo los chillidos del animal, el gran barreño que recogía la sangre con la que se harían las ricas morcillas, el acto de chamuscar su piel y el momento de abrirlo en canal y de ir separando con detalle sus partes. Toda una lección de fisiología, de anatomía y de tecnología aplicada a las industrias caseras - como la denominaba el Maestro- cuando se preparaban los jamones, se hacían los chorizos y morcillas y el lomo con manteca se guardaba en orzas. De las ovejas me impresionaba el momento del esquila cuando un experto lugareño dejaba al animal desnudo, sin su capa protectora de lana. Y de las cabras, me quedaba perplejo contemplando su ordeño y cómo manejaba el pastor las enormes ubres, repletas de aquella blanca y espumosa leche que manaba a chorros, llenando cubas de este rico alimento que bebíamos con delectación. Lecciones específicas acerca de cada uno de estos elementos se daban en la escuela, explicando el Maestro muchas cosas que los chicos no sabían y que llegaban a oídos de las familias.

En mi querida Hontanaya aprendí a observar y a querer la naturaleza en un medio rural que lo propiciaba y en una escuela que no estaba ajena a él. Y vivencí cómo la vida total del pueblo dependía del cambio y del desarrollo de las estaciones, de las labores agrícolas, del cuidado y pastoreo de los animales. Conocí cómo se realizaban las viejas y caseras tecnologías de la fabricación del queso, del vino, del aceite, del trigo y del pan, del envasado de frutos, de la salazón de los jamones, de la preparación de los embutidos y de tantas pequeñas actuaciones que resolvían la subsistencia humana en unos tiempos difíciles, a las que la familia del Maestro rural tuvo que sumarse.

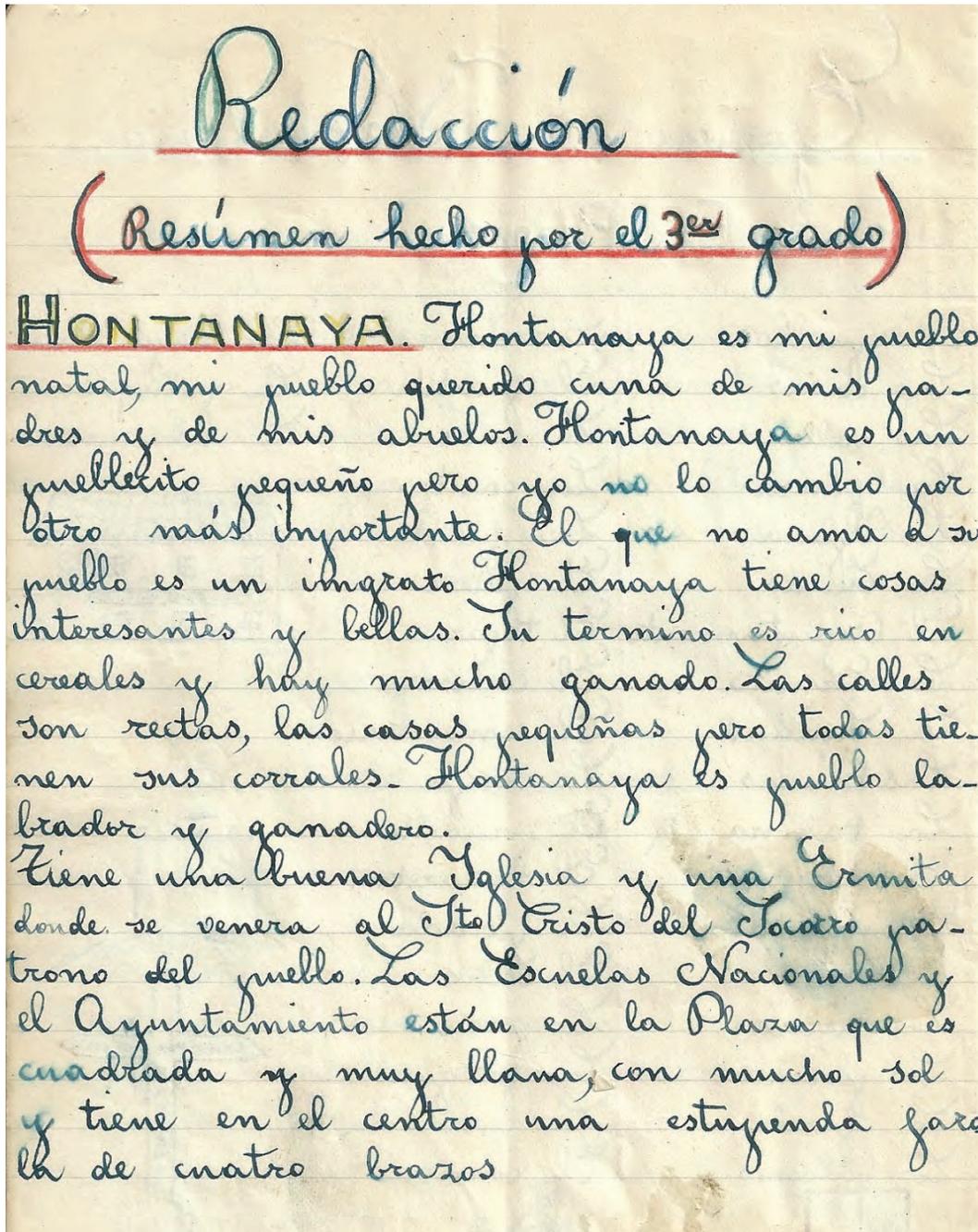


Fig. 7. Redacción sobre Hontanaya, página del cuaderno escolar del alumno Jesús Asensi Díaz, de 1946.

La redacción y el ejercicio de vocabulario sobre el pueblo

La composición escrita se llamaba entonces solo redacción. Y a través de ella nos ha quedado una descripción del pueblo sencilla y emotiva. La redacción sobre Hontanaya (Fig. 7) es directa y entrañable: *Su término es rico en cereales y hay mucho ganado. Las calles son rectas, las casas pequeñas pero todas tienen sus corrales... Es pueblo labrador y ganadero...* Luego están los edificios y monumentos principales: *En la ermita se venera el Santísimo Cristo del Socorro... Las Escuelas Nacionales y el Ayuntamiento están en la Plaza que es cuadrada y muy llana y con mucho sol y tiene en el centro una estupenda farola con cuatro brazos.* Y, por último, el detalle emotivo y sentimental: *Hontanaya es mi pueblo natal, mi pueblo querido, cuna de mis padres y de mis abuelos. Es un pueblecito pequeño pero yo no lo cambio por otro más importante. El que*

no ama a su pueblo es un ingrato... La caligrafía, utilizando pluma y tintero, es bastante buena para un niño de ocho años que practicaba bastante esta técnica escolar, como era preceptivo en aquel tiempo.

Los ejercicios de vocabulario se trabajaban mucho. Aprendíamos léxico y ortografía, lo que nos servía después para las redacciones. El Maestro señalaba un tema, como, por ejemplo, *El pueblo*, y los alumnos iban proponiendo vocablos, términos, palabras que una vez aceptados por todos se escribían correctamente en la pizarra hasta conformar un vocabulario básico que el Maestro completaba. Así, en la página de nuestro cuaderno (Fig. 8) aparecen términos genéricos y otros más específicos del lugar, como son estos que explicamos:

- *La tahona*, que era el lugar o establecimiento donde se fabricaba y vendía el pan, término que es similar al horno donde se cocía el pan.

- *La Sociedad*, con este nombre se conocía en el pueblo un inmueble, grandote y destartado, que tenía en la planta baja un gran patio y un bar de amplias proporciones y, en la parte alta, un gran salón donde se celebraban bailes, representaciones teatrales, cine y reuniones diversas de ciudadanos.

- *El frontón*, no era tal, sino una de las paredes laterales de la Iglesia donde los mozos jugaban a la pelota, rebotándola contra las duras piedras sirviéndose de las manos y que también intentábamos utilizar los chicos, a pesar de sus enormes proporciones.

- *El pilar*, era una gran fuente frontal de la que manaban varios caños de abundante agua donde las mujeres llenaban sus cántaros. También, en el gran pilón que rebosaba el agua bebían las caballerías que iban o venían de trabajar. Era un lugar atractivo para los chicos.

- *El tejar*, lugar donde se fabricaban tejas y ladrillos que servían para la construcción local de las casas. Estaba a las afueras del pueblo.

- *El cahorzo*, era un paraje paradisiaco, situado a un kilómetro del pueblo, donde había agua en abundancia que se remansaba en los regatos de un riachuelo. Allí estaba el manantial del que se surtía el pueblo, resguardado por una pequeña construcción rectangular. De varios caños brotaba un agua fresca y riquísima que cuando íbamos allí no nos cansábamos de beber.

- *La alameda*, constituía nuestra selva particular. Formada por grandes árboles y mucha vegetación, era el lugar misterioso de nuestros juegos infantiles. Recuerdo la gran impresión que me produjo la tala desproporcionada de aquellos gigantes árboles que se desplomaban como gigantes. Un espectáculo que duró varios días y en el que, desde una cierta distancia, participábamos los chicos del pueblo admirados de aquel acontecimiento.

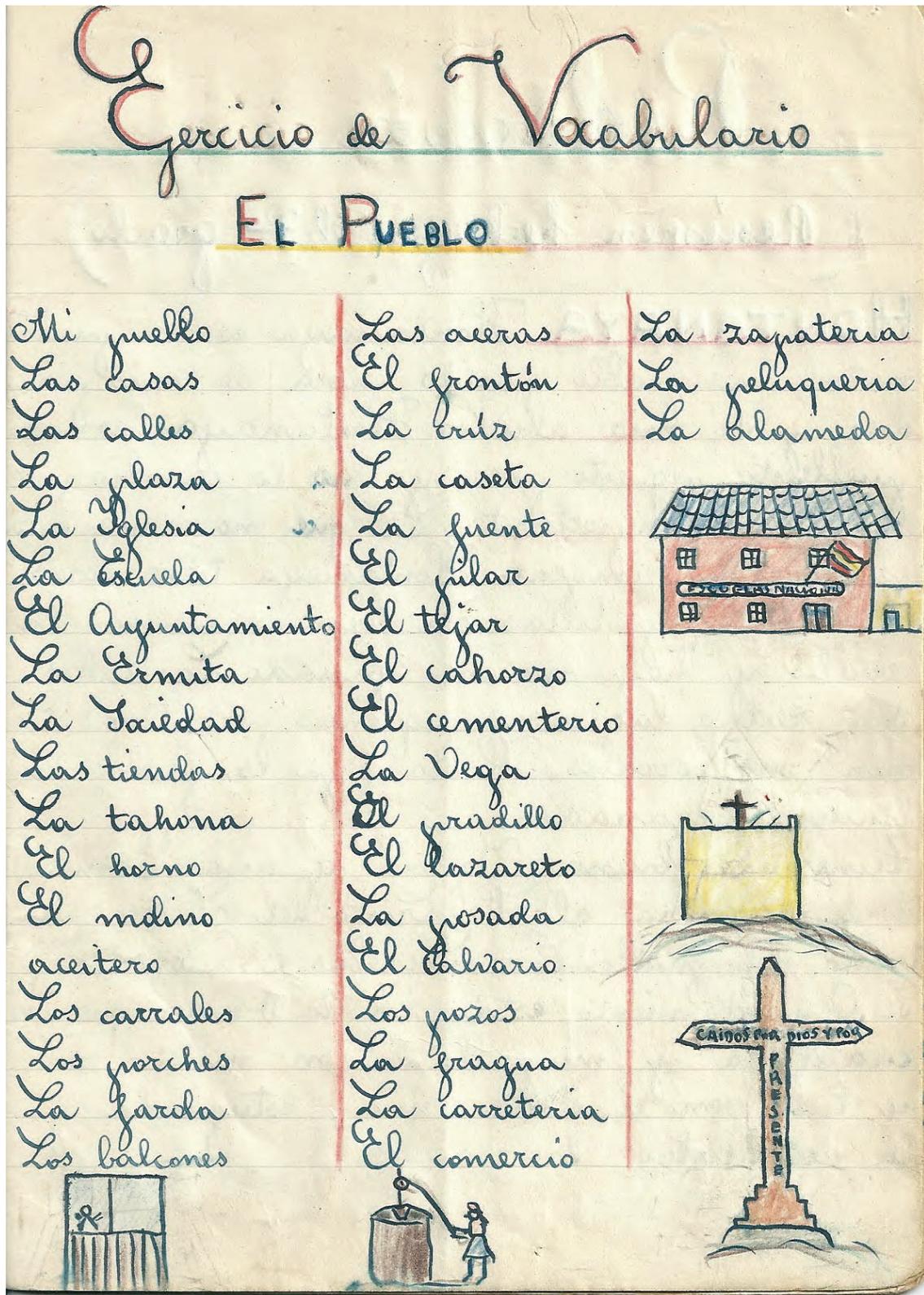


Fig. 8. Vocabulario sobre “El pueblo” del cuaderno escolar de Jesús Asensi, de 1947, en la Escuela Unitaria de Niños de Hontanaya (Cuenca).

- La vega, era un lugar de vegetación abundante que crecía gracias al agua que afloraba del sub-suelo y que constituía otro de los lugares de exploración y de aventuras.

- *El pradillo*, es un topónimo relacionado con la vegetación y las cualidades del terrero. Estaba cerca del pueblo y en él los chicos corríamos y jugábamos libres, nos revolcábamos gracias a la densa vegetación que lo cubría, de hierbas diversas, grama, juncos y otras especies. Era un prado muy especial.

- *El lazareto*, era un lugar un poco extraño para los chicos. Allí, al parecer recluían a los animales enfermos y a los que iban a sacrificar por este motivo. Lo recuerdo como un sitio un poco tenebroso del que no tengo una imagen clara.

- *El calvario*, estaba situado a la salida del pueblo y era una construcción cerrada en forma de cubo, con tierra encima donde estaba enclavada una cruz. Solía estar bien encalado y allí terminaba el Vía Crucis que se organizaba en la Cuaresma. También recuerdo que en ese lugar acudía la gente en determinados eventos y repartían garbanzos tostados.



El Calvario

- *La caseta*, era simplemente la caseta de la luz, donde el lucero o electricista del pueblo controlaba la distribución de la escasa electricidad que se proporcionaba a las viviendas a partir del atardecer.

En fin, estos y otros vocablos que no comentamos por su obviedad los alumnos los copiábamos y disponíamos estéticamente en el cuaderno, ilustrándolos con los dibujos correspondientes. El Maestro explicaba siempre su significado real en el contexto del medio rural en el que nos movíamos. Y es que algunos de esos términos, como pradillo, cahorzo, la Sociedad y otros no venían en el diccionario, pero eran de uso corriente en la localidad.

El mapa geográfico del término municipal

Causa sorpresa y admiración el mapa geográfico del término municipal de Hontanaya (Fig. 9) que todos los alumnos dibujaron delimitando bien los términos municipales limítrofes de La Puebla, Villarejo, Tresjuncos, Osa de la Vega, Hinojosos y Villamayor de Santiago. Y de los lugares y sitios como el Monte, la Sierra, el Hoyo, la Puente, las Balsas, la Carrera, el Pastel, etc. señalados rigurosamente, según el estudio que el Maestro hizo valiéndose de las informaciones de vecinos y amigos. Y del recorrido presencial que realizó por todo el término, acompañado de algunos paisanos amigos que lo transportaron en sus carros y en sus caballerías. De alguno de estos recorridos por el término municipal recuerdo haber participado yo en compañía de otros chicos hijos del carretero de turno. Los alumnos aprendían así localización y situación geográficas, dibujo, escritura y vocabulario, ensanchándose el ámbito de sus conocimientos y su relación con el medio más inmediato.

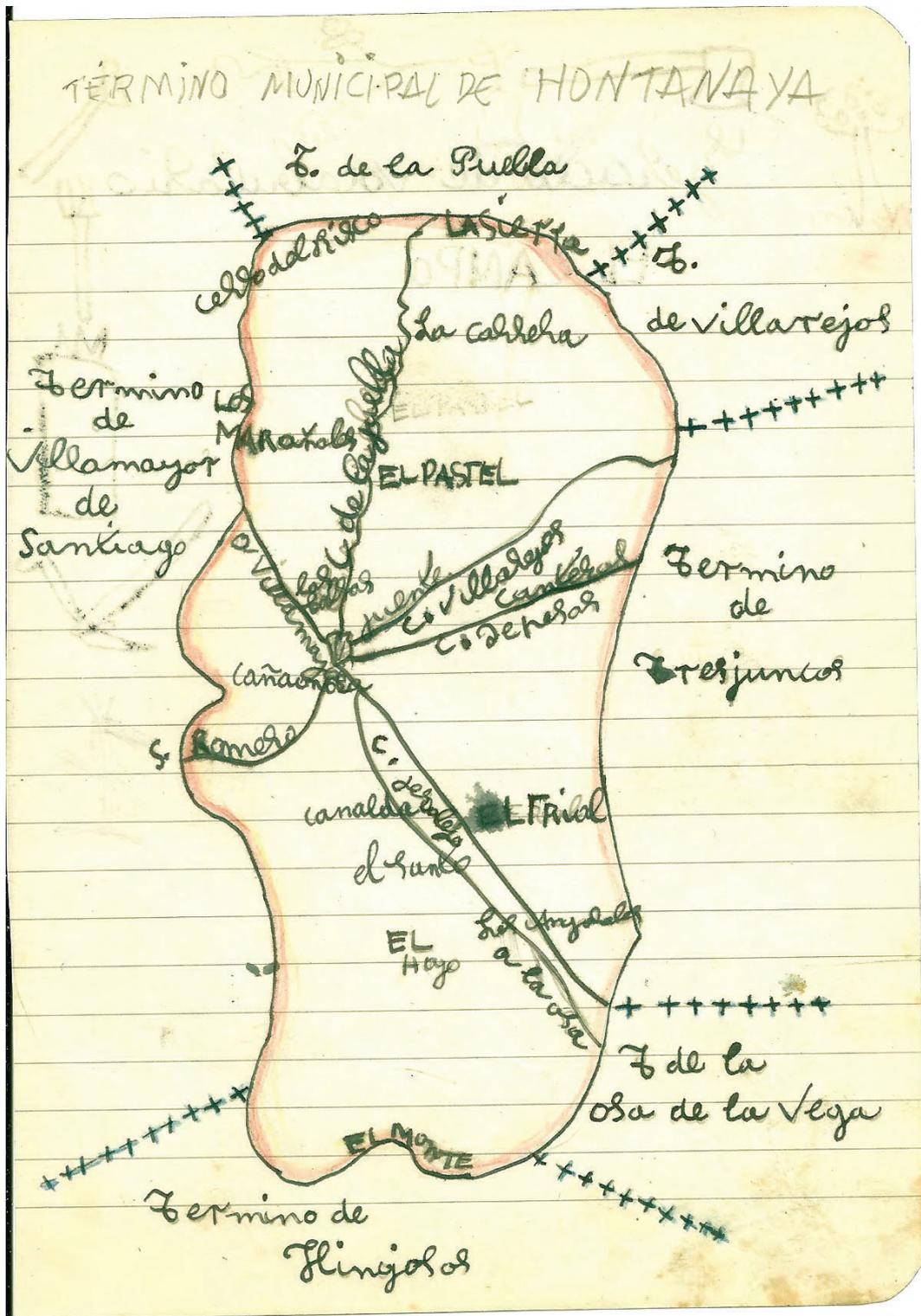


Fig. 9. Mapa del término Municipal de Hontanaya (Cuenca), incluido en el cuaderno escolar del alumno Jesús Asensi Díaz.

Un Maestro dibujante, pintor y fotógrafo

El Maestro Enrique Asensi dominaba muchas técnicas artísticas que transmitía a sus alumnos mediante el ejemplo y la observación. A veces, se ponía a dibujar en su mesa mientras los demás trabajábamos; pero cuando un alumno se acercaba a enseñarle lo que hacía, se quedaba allí sin decir nada, contemplando lo que dibujaba el Maestro. Y así, iban acercándose otros alumnos que en silencio observaban su destreza. Uno de los dibujos que tuvo sobre la mesa, durante un tiempo, realizando sucesivos bocetos, fue el escudo de la villa. Efectivamente, el pueblo no tenía escudo y el Maestro lo diseñó y dibujó: parece que de su etimología, Hontanaya (Fontana y Haya) sacó los elementos con los que compuso el emblema (Fig. 10) y que, después, recuerdo lo copiamos todos los alumnos aunque, que yo sepa, no ha quedado ninguna muestra escolar que lo atestigüe.



Fig. 10. Escudo de Hontanaya.



Fig. 11. Óleo en tabla. Iglesia parroquial de Hontanaya.

Otra muestra que nos ha quedado del Maestro Enrique Asensi en el pueblo de Hontanaya son las cuatro tablas, pintadas al óleo, de escenas de la Pasión de Cristo. Aún se conservan, plenas de colorido, en un altar lateral al altar mayor, pero dispuesto frontalmente. Las tablas las pintó en la escuela, que era su lugar de trabajo cuando terminaban las clases o los sábados y domingos. Los chicos veíamos lo que hacía el Maestro y nos asombraban los tubos de la pintura al óleo, los pinceles, el olor del disolvente, el colorido... Cuando estuvieron acabados y se dispusieron en los cuatro huecos del altar, la gente del pueblo desfiló para verlos, felicitando al Sr. Maestro. Por supuesto, todos los alumnos hicieron lo mismo.

Por último, el Maestro Enrique Asensi dejó testimonios del pueblo, entre 1940-1948, realizando algunas fotografías que conservamos con verdadero fervor. Tenía una máquina Kodak, de fuelle, que aún conservamos, que utilizaba unos carretes cuya película era del mismo tamaño que las fotos. En aquellos tiempos, comprar uno de aquellos carretes solo se podía hacer en la capital, puesto que casi nadie tenía cámara de fotos. Dos muestras de las que realizó en Hontanaya son la de una procesión atravesando la plaza en la que yo iba portando un estandarte (Fig. 12) y la de la plaza de toros, improvisada en la plaza del pueblo, donde se celebraban las capeas con motivo de las fiestas patronales, en septiembre. La panorámica está

tomada desde el balcón de nuestra casa, pudiéndose ver bien los carros y galeras, que formaban los cercados y tendidos donde se acomodaban los paisanos (Fig. 13).



Fig. 12. Procesión.



Fig. 13. Los toros de Hontanaya.

El Maestro Enrique Asensi, además de los cuadernos escolares, nos dejó documentos gráficos con que completó su conocimiento de la localidad en la que desarrolló su profesión durante ocho años (1940-1948). Gracias a él, conocemos cómo eran las eras, las fiestas patronales, las primeras comuniones, las capeas de los toros, los edificios y calles, etc. Había aprendido a trabajar el medio ambiente más inmediato, como una forma de elevar a sus alumnos a conocimientos geográficos, históricos y sociales más amplios y profundos que muchos de ellos, me consta, le agradecieron toda su vida. Sabemos que entre sus lecturas estaba la magnífica obra *Metodología de la Geografía* de Chico y Rello, que editada en 1934 sirvió para formar a los alumnos de Magisterio del Plan Profesional. Un conocimiento del medio moderno, novedoso y experiencial, que venía a sustituir el conocimiento memorístico de accidentes geográficos y lugares lejanos que era lo que se empezaba a enseñar otra vez. Pero el Maestro Enrique Asensi, en su humilde y alejada escuela unitaria, a floraba la metodología nueva a riesgo de ser considerado otra vez maestro republicano.

Apuntes del Colegio “Estudio”

Una santanderina, Carmen García del Diestro, cofundadora

Notes of School "Estudio"

A Santanderina, Carmen Garcia del Diestro, cofounder

José Luis Rodríguez Villa

Resumen

El Colegio “Estudio” de Madrid, gracias a una serie de profesoras que habían trabajado en el Instituto-Escuela de la capital, salvaguardó y transmitió de alguna manera los valores educativos de la Institución Libre de Enseñanza.

Jimena Menéndez-Pidal, Ángeles Gasset y la santanderina Carmen García del Diestro ocuparían un lugar fundamental en la creación, y en funcionamiento en las primeras décadas, del Colegio “Estudio”.

Su modelo pedagógico estaba basado en el fomento de la curiosidad hacia el entorno natural por parte del niño y en el desarrollo de un sentido de la tolerancia y el respeto hacia los demás, así como en la creación de hábitos de trabajo apoyados en un sistema riguroso de estudio.

Palabras clave

Colegio “Estudio, Institución Libre de Enseñanza, Instituto-Escuela, Jimena Menéndez-Pidal, Ángeles Gasset, Carmen García del Diestro, Francisco Giner de los Ríos, Ateneos, Consejos, periódico “El Alción”.

Abstract

The School “Estudio” in Madrid, thanks to a number of teachers who had worked at the Instituto-Escuela of the capital, safeguarded and transmitted in some way the educational values of the Institución Libre de Enseñanza.

Jimena Menéndez-Pidal, Ángeles Gasset and Carmen García del Diestro, born in Santander, occupy a central place in creation, and operation during the first decades, the School “Estudio”.

His pedagogical model was based on the promotion of curiosity about the natural environment by the child and to develop a sense of tolerance and respect for others as well as creating work habits supported by a rigorous study.

Key words

School “Estudio, Institución Libre de Enseñanza, Instituto-Escuela, Jimena Menéndez-Pidal, Ángeles Gasset, Carmen García del Diestro, Francisco Giner de los Ríos, Ateneos, Consejos, newspaper “El Alción”.

INTRODUCCIÓN

Desde mi primera lectura del libro *Del Yo al Nosotros* de Fritz Künkel, discípulo de Freud, he considerado útil aproximarse al lector con un “nosotros”. Por tanto, nos corresponde abordar la aventura fundacional y posterior funcionamiento de una entidad educativa singular: el Colegio “Estudio” de Madrid. En mi exposición he tratado en lo posible de expresar las ideas en primera persona; de eludir, también en lo posible, una exposición arquetípica de corte científico. Soy de la opinión de que la mejor forma de conocer y describir una institución pedagógica es haber vivido en ella una etapa como alumno. Los principios educativos de las Humanidades en el Colegio “Estudio” han perseguido el ideal de que el profesor sea “el transmisor de unos conocimientos propios... como un artista que transmite su personalidad”. “Nuestra pedagogía -indican los escritos fundacionales- no acepta que el maestro sea el que transmite hechos y un informe sin vida”. En esta línea de actuación, les voy a exponer mis vivencias personales en “Estudio”, cómo discurría la vida del alumno en este centro de enseñanza, en el periodo 1951-1964.

Preparando este artículo surgió en mí la sorpresa de saber que una de mis profesoras favoritas, Carmen García del Diestro, cofundadora de ese colegio, era natural de Santander. Procuraré, en las líneas que siguen, referirme a ella con todo mi esmero.

PROLEGÓMENOS

El madrileño Colegio “Estudio” constituye en la historia de la pedagogía española un hito singular. Este centro de enseñanza salvaguardó y transmitió los valores educativos de la Institución Libre de Enseñanza. Sus fundadoras habían pertenecido como alumnas, y posteriormente como profesoras, al Instituto-Escuela, centro educativo creado en 1918 por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Las iniciativas de este organismo, desde su puesta en marcha en 1907, dieron lugar, entre otras creaciones suyas, además de al Instituto-Escuela, a la Residencia de Estudiantes, al Centro de Estudios Históricos o al Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (los tres en 1910). Recordar que en este último se integró la Estación Biológica de Santander. Todos ellos podemos considerarlos directamente inspirados en la citada Institución Libre de Enseñanza, que había sido fundada en 1876.

El influjo pedagógico y científico de estos centros impregnó el panorama cultural de la España de la época.

FUNDACIÓN DEL COLEGIO ESTUDIO

En aquel mundo que bullía de pedagogía, coincidieron en el Instituto-Escuela tres entusiastas profesoras:

Jimena Menéndez-Pidal (1901-1990), hija de Ramón Menéndez Pidal, filólogo, historiador, director de la Real Academia de la Lengua, y de María Goyri, directora de Estudios de Lengua y Literatura española en la Sección de Preparatoria del Instituto-Escuela. Jimena se formó en la escuela Froebel y en la Institución Libre de Enseñanza, siendo alumna de sus impulsores, Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío. Trabajó activamente junto a su padre en el Archivo del Romancero, realizando un trabajo de investigación en torno al *Romance del Conde*

Niño. Fue profesora de Juegos y en 1933 nombrada directora de la Sección de Párvulos del Instituto-Escuela.

Ángeles Gasset de las Morenas (1907-2003) se educó en una familia de periodistas y políticos liberales comprometida con la labor de regeneración cultural del país. Eduardo Gasset y Artime, su abuelo, fue fundador de “El Imparcial” y formó parte de la primera Junta Directiva de la Institución Libre de Enseñanza. Ángeles Gasset cursó el bachillerato en el Instituto-Escuela (entre 1918 y 1925) y fue profesora de párvulos en este centro (de 1927 a 1936). Allí mantuvo estrecha relación con María de Maeztu, directora de la Sección Preparatoria del Instituto-Escuela y directora, asimismo, de la Residencia de Señoritas, grupo femenino de la Residencia de Estudiantes. Pasó parte de la Guerra Civil en París, en la casa de su primo José Ortega y Gasset.



Carmen García del Diestro, a la izquierda, de niña, junto a sus padres y hermanos. Archivo Histórico Fundación Estudio (AHFE)

Carmen García del Diestro Nardiz (1908-2001) que, como reza uno de los textos del Boletín nº 15 de la Fundación “Estudio” dedicado, como homenaje por el centenario de su nacimiento, a ellaⁱ, “nació Kuki” -como se la conocía en el ámbito de las aulas- “en Santander, en el burgués barrio del Muelle -hoy paseo de Pereda- en 1908, en el seno de una familia acomodada perteneciente a esa burguesía ilustrada que surgía en España en los inicios del siglo XX, conocedora de la realidad europea y con la esperanza de modernizar un país atrasado en todos sus frentes, educativos, culturales, técnicos y políticos”. Su padre, que era un médico de reconocido prestigio en su especialidad de pediatría, llegó a ser en Madrid director de la Escuela Nacional de Puericultura. Su abuelo también fue médico, en este caso oculista. Ambos se formaron en Francia, “creando en sus familias un ambiente culto, refinado y sobre todo librepensador”ⁱⁱ. En este clima de responsabilidad y buena actitud se forjó la personalidad de nuestra querida profesora. Kuki estudió el bachillerato en el Colegio “San Francisco Javier” de Madrid, dirigido por mademoiselle Revert, por fortuna un colegio pluralista y respetuoso con la libertad religiosa de sus alumnas. Tras sus estudios de Magisterio, con veintidós años ingresó como maestra en el Instituto-Escuela, en la Sección de Letras de Primaria. Como sus antepasados, viajó y completó su formación como pensionada en Alemania, lugar muy avanzado en la formación académica de los años de entreguerras (1918-1935). Asistió como ayudante a las clases de español del Gymnasium de Greifswald (Po-

de la Escuela Nacional de Puericultura. Su abuelo también fue médico, en este caso oculista. Ambos se formaron en Francia, “creando en sus familias un ambiente culto, refinado y sobre todo librepensador”ⁱⁱ. En este clima de responsabilidad y buena actitud se forjó la personalidad de nuestra querida profesora. Kuki estudió el bachillerato en el Colegio “San Francisco Javier” de Madrid, dirigido por mademoiselle Revert, por fortuna un colegio pluralista y respetuoso con la libertad religiosa de sus alumnas. Tras sus estudios de Magisterio, con veintidós años ingresó como maestra en el Instituto-Escuela, en la Sección de Letras de Primaria. Como sus antepasados, viajó y completó su formación como pensionada en Alemania, lugar muy avanzado en la formación académica de los años de entreguerras (1918-1935). Asistió como ayudante a las clases de español del Gymnasium de Greifswald (Po-



Carmen García del Diestro con una blusa en la que aparece bordado el nombre por el que todo el mundo la conocía: Kuki. (AHFE)

merania); posteriormente, casada con Luis Lorente de No, médico especialista en digestivo e investigador, acompañó a su marido durante su estancia en Berlín. Allí asistió como oyente a la Pestalozzi-Froebel Hans I Schule, donde adquirió conocimientos pedagógicos para la primera infancia. Durante la Guerra Civil, que pasó en Madrid, el Ministerio de Instrucción pública le encargó la dirección del Colegio Público “Lina Odena”. Tras la contienda, le correspondió afrontar el destino común para los que defendieron la legalidad republicana: el exilio interior.

El gobierno de Burgos había decretado el 19 de mayo de 1938 la disolución del Instituto-Escuela. Acabada la Guerra Civil, el gobierno de Franco promulgó la ley por la que se creaba el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, transfiriendo a él todos los centros dependientes de la disuelta Junta para Ampliación de Estudios. En este ámbito de incertidumbre y circunspección surge “Estudio”. En el verano de 1939, Jimena Menéndez-Pidal se reúne con Ángeles Gasset, Carmen García del Diestro y dos compañeras más, Esperanza Salas y Fernanda Troyano. Imbuídas del experimento del Instituto-Escuela quieren forjar un centro educativo donde se inserte la coeducación y se mantenga la neutralidad filosófica, política y religiosa que había preconizado la Institución Libre de Enseñanza. Como señalase Carmen García del Diestro en la clase inaugural de los Seminarios de COU (14 de octubre de 1986), “La terrible desgarradura que supuso la Guerra Civil... trajo como consecuencia el nacimiento de ‘Estudio’, con el propósito de acomodar a las nuevas circunstancias la posibilidad de mantener vivos los ideales pedagógicos, la esencia de lo que había sido nuestra tradición, que debía perdurar contra viento y marea.” Resulta muy llamativa esta voluntad: contra viento y marea.

El Colegio “Estudio” nació el 29 de enero de 1940. Su primer asentamiento fue un chalecito en el número 29 de la madrileña calle de Oquendo. En “Oquendo”, como se lo conocía habitual-



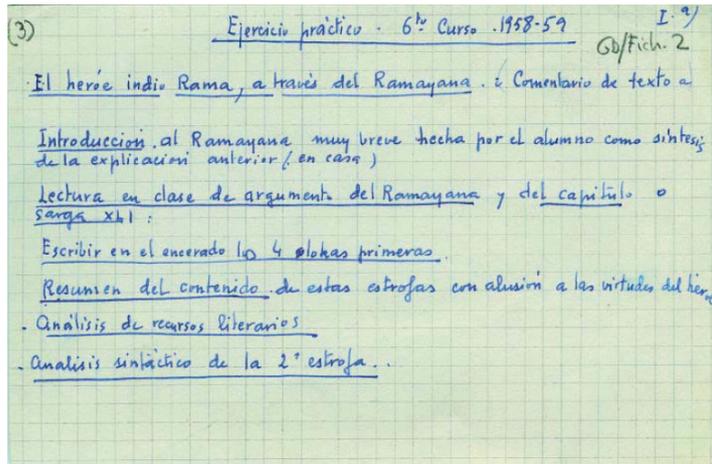
El edificio del Colegio Estudio de la calle Miguel Ángel. (AHFE)

mente, estuvo albergada la sección de párvulos (jardín de infancia, preescolar). A una de las primeras promociones perteneció Carmina Arenillas, hermana de Nines, Angelines, que se había formado en el Instituto-Escuela y que, con el tiempo, sería esposa de Víctor de la Serna, inspector de Educación, periodista y diplomático, hijo de Concha Espina.

Los estudios de bachillerato se realizaban en algunas plantas y espacios cedidos por el Instituto Internacional, situado en el número 8 de la calle Miguel Ángel. La relación con esta institución educativa americana -Internacional Institute for girls in Spain es su nombre completo-, y que pertenecía al Middlebury College de Boston, permitió establecer lazos de colaboración con otra “isla” pedagógica que actuaba al margen de la educación oficial del Régimen.

SU MODELO PEDAGÓGICO

El fin último de la pedagogía de "Estudio" es la formación integral del alumno, entendida como la concibió Francisco Giner de los Ríos. Una educación fundamentada en la libertad de conciencia y en el conocimiento científico riguroso. Una educación activa, en la que el alumno construye su propio conocimiento guiado por el profesor, e integral, pues concierne a todos los aspectos de su personalidad: educación física, intelectual, moral, social y estética.



Ficha manuscrita de Carmen García del Diestro, curso 58-59.

En su “modelo pedagógico”, el aprendizaje rebasa los límites del aula: pretende despertar la curiosidad por el entorno natural, que el niño vaya madurando a través de un conocimiento responsable de la Naturaleza y un sentido de la tolerancia y el respeto hacia los demás, así como crear en él un hábito de trabajo y un sistema riguroso de estudio. Se concede gran importancia al lenguaje como un tesoro del que parten todas las experiencias y, por lo tanto, una base sobre la que trabajar incansablemente y sobre la cual ir engarzando el resto de conocimientos, incluidas las demás lenguas. Generalmente los libros de texto se utilizan solo como consulta; adquieren particular importancia las clases de Música y Trabajo Manual que se desarrollan prácticamente a todo lo largo de la etapa escolar. Las clases de teatro forman parte, asimismo, de la enseñanza, en párvulos a través de títeres -los “Curritos”-, que son considerados, además de entretenimiento, un valioso instrumento pedagógico. La educación física viene orientada e influida por los fundamentos ideológicos educativos desarrollados en la Institución Libre de Enseñanza, que incluían la misma como parte importante de la educación general y escolar. Fundamental en la formación del alumno se considera el aprendizaje fuera del aula y especialmente las excursiones y visitas, que tienen siempre un propósito escolar. En el Colegio “Estudio” se ha trabajado siempre sin libros de texto y con un estímulo muy importante hacia el uso de los recursos bibliográficos desde edades muy tempranas, de ahí su larga tradición en la implantación de la Biblioteca, que desde sus inicios ha formado parte del horario de los alumnos.ⁱⁱⁱ

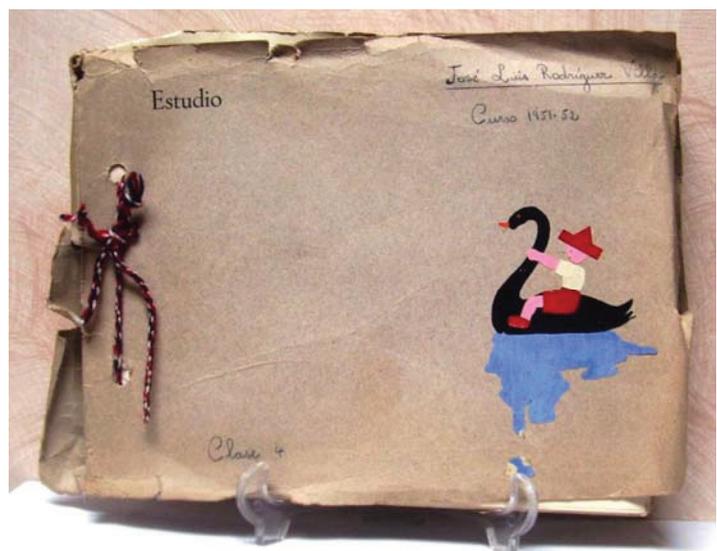
MIS VIVENCIAS PERSONALES

El colegio de Oquendo albergaba a los alumnos de los 4 a los 8 años de edad. Contaba con un hermoso jardín; por las mañanas, antes de entrar en clase, la srta. Ángeles (Ángeles Gasset) tocaba la campana y acudíamos a la puerta del hotelito para, bajo su dirección, realizar unos ejercicios respiratorios inspirando y espirando al tiempo que nos poníamos de puntillas con los brazos en cruz. Para que no se nos perdieran los guantes o las manoplas, los llevábamos prendidos con una cinta de las bocamangas de los abrigos; las zapatillas de la clase de Música llevaban nuestro nombre en la trabilla. La clase de Trabajo Manual se daba en una casita separada del edificio principal: se usaba mucho el papel charol para hacer recortables y pegarlos con pasta *Pelikan*,

también empleábamos mucho la plastilina. En la clase de Música, entonados por el piano, cantábamos canciones: “hay pin pin salarelo, ¿hay lerelo-o, hay lerelo-o?, hay pin pin salarelo, hay lerelo-o”; también: “la casita chiquitita, a-sí, a-sí -bajábamos la mano-, sale el humo blanco de la cocinita, a-sí, a-sí, -subíamos el brazo en circunvoluciones-”. Bailábamos. Con siete años tuvimos que aprender solfeo, anotando las corcheas y las semicorcheas en el cuaderno de música que llevaba el lápiz prendido con un cordel de la espiral. Todo estaba muy pensado y coordinado. Cuando alguno de nosotros, de la risa, se hacía pis o se hacía caca, acudía andando a piernas abiertas a la cocina donde Benita, la cocinera, nos limpiaba y aseaba. Cuando uno se portaba mal, el castigo consistía en permanecer solo en el aula, mientras los compañeros estaban en el recreo, en “silencio absoluto,” como decía la directora. Los juegos, tanto en clase como en el jardín, atendían a la siguiente premisa: “el juego tiene que ser una actividad organizada y por ello todos los juegos son colectivos”. Jugábamos a policías y ladrones, al pañuelo, a saltar a la comba y a hacer carreras de relevos. En un lateral del jardín había un foso que permitía hacer saltos de longitud. También existía un pequeño huerto donde las profesoras nos enseñaban a regar. Cuando la primavera florecía, jugábamos a comer flores blancas de la acacia que llamábamos “pan y queso”. En clase era tradicional poner en la ventana el tarro con la semilla de judía envuelta en algodón humedecido, para verla germinar. En su clase, Ángeles, la profesora admirable, nos iba contando los episodios del cuento “El maravilloso viaje de Nils Holgersson”, de la escritora noruega Selma Lagerlöf, la primera mujer en obtener un premio Nobel de Literatura.

Los sábados, de doce y media a una, Ángeles Gasset “nos hacía” los “curritos”, personajes de trapo que evolucionaban en un teatrillo. Si hacía buen tiempo, se escenificaban en el jardín -los alumnos lo contemplábamos sentados en el suelo-; si llovía o hacía mal tiempo, la representación tenía lugar en la sala de Música. Ángeles había puesto en escena obras de teatro en el Instituto-Escuela. El nombre de “curritos” lo adoptó tras hacer una encuesta popular en el madrileño barrio de Lavapiés buscando un nombre español que sustituyera al francés *guignol*. Todo lo relacionado con la vida del niño como, por ejemplo, que no le gusten las lentejas, el miedo a la oscuridad, a tomar medicinas... hasta el “amor de la princesa”, formaba parte de las historias que se desarrollaban en los “curritos”.

Entre sus personajes, destacaban: Pelos, un joven decidido que resolvía los problemas a base de una especie de bastoncillo, su cachiporra; la princesa, la compañera delicada; el rey -Papuchi para la princesa-, ser justo y bondadoso... que se ponía furibundo cuando las cosas no salían bien; Panchita, la amiga de Pelos, distraída y traviesa, que solía meterse en líos para que los resolviera su amigo; el caballero de pluma y sombrero, elegante, cínico y creído... El dragón y la bruja, de los cuentos de siempre, no podían faltar. De menor



Mi cuaderno del curso 1951-52

protagonismo, aparecían, de vez en cuando, el churrupito, con su cara escurrida de madera -el único que no la tenía de trapo- y su sombrero tipo cordobés, tan señorito; el doctor Sanalotodo y el chinito Chin Chan Chon.

Al cumplir los nueve años, pasábamos a Miguel Ángel. La clase IX se llamaba Ingreso. Luego “venían” las clases de Bachillerato Elemental, donde estaban separados los chicos de las chicas, salvo en la clase de Música y en alguna otra actividad. El Bachillerato Superior, Quinto y Sexto, y el Preuniversitario los cursábamos nuevamente juntos. Las clases nunca superaban los treinta alumnos. En Miguel Ángel, “no todo” eran profesoras, también había profesores; a las profesoras las llamábamos “señorita” y a los profesores “señor”.

Desde la clase IV (párvulos) hasta el curso Preuniversitario las tareas y exámenes los realizábamos en hojas ralladas que llevaban en su lateral dos taladros. Al término del curso escolar, confeccionábamos el cuaderno de fin de curso, ordenando las hojas por materias y cosiéndonlas con un cordoncillo de lana que atábamos a las tapas. En la portada teníamos oportunidad de confeccionar, con nuestra inventiva particular, una ilustración. El cuaderno se hacía en casa y se llevaba a la profesora tutora -cada clase tenía un profesor tutor- para recibir el visto bueno. Al final del curso se nos encomendaban tareas de vacaciones. En mi cuaderno de la clase 12, para Francés hube de realizar redacciones: una casa (“Une maison de Londres”) -debía haber escrito en lugar de “de”, “a”; un lugar -escribí sobre “La place de la Concorde”-; una persona: redacté sobre “Un “policeman” de Londres”. En Lengua: Análisis de oraciones -un ejemplo: “de tal manera se fatigó que vino a perder la salud”. Escribí: “oración compuesta transitiva, subordinada adverbial consecutiva”-. Etc., etc, etc.

Como era preceptivo, según los ideales fundacionales, en muchas asignaturas tomábamos apuntes y los pasábamos a limpio en unas fichas de papel cuadriculado que llevábamos ordenadas en unas carpetas de cartón. Las fichas, así como los mapas -bocetos a multicopista-, los adquiríamos en la ventanilla de Administración. Allí pagábamos la cuota mensual con el dinero que nos daban en casa. Aprendíamos así el manejo del dinero. En esta ventanilla entregábamos, asimismo, la carpeta de notas que nos daban en clase el último día de cada mes y que teníamos que llevar a nuestros padres para que las firmaran.

Algunas asignaturas -Física, Religión, Francés, Latín- se estudiaban directamente con el libro de texto. Un dato curioso es que la Srta. Ángeles, la fundadora, nos dio en algunos cursos la clase de Religión, contándonos espléndidamente el Antiguo Testamento. Tenía una forma de expresarse, de entonar las palabras que captaba el interés.

En “Estudio” no había bedeles. De tanto en tanto, a un par de alumnos -un chico y una chica- les “tocaba” ser “hafiz”. Hafiz es una palabra que figura en el diccionario de la RAE, es de origen árabe y significa “guarda”, “conservador”. Y, efectivamente, “cuando hacíamos de hafices” ese día no asistíamos a clase y teníamos luego que pedir los apuntes y enterarnos de qué “habían dado en clase”. Los hafices llevaban un brazalete con la inscripción “hafiz”. Cuando faltaban unos minutos para concluir las clases, el hafiz iba de clase en clase pregonando “Señor, la hora”; poco después, en la mesita donde hacíamos el trabajo tocábamos la campanilla. Había un cuaderno donde se anotaban las incidencias; en temporada de invierno, había que bajar al cuarto de calderas y comprobar la temperatura para consignarla. Cuando subían y bajaban los alumnos por la escalera, el hafiz velaba para que lo hicieran en perfecto silencio.

Siguiendo sus principios educativos -Jimena Menéndez-Pidal dio clases de Gimnasia en el Instituto Escuela-, “Estudio” cuidaba especialmente los deportes y la Gimnasia. Los cursos de Bachillerato Elemental tenían dos clases diarias de Gimnasia, mañana y tarde; los de bachillerato superior, una diaria. Hablamos de “hora”, pero en realidad la duración de las clases en “Estudio” era de tres cuartos de hora.

Aparte de los ejercicios gimnásticos, desfilábamos, o nos colgábamos, o pasábamos la barra de equilibrio. Al fondo del gimnasio se encontraban las espalderas donde entre otros ejercicios nos colgábamos boca abajo para hacer el pino, o nos suspendíamos de los brazos y balanceábamos lateralmente las piernas, o, recogiendo estas, movíamos lateralmente la pelvis. Muy duro. Los esforzados profesores también nos hacían saltar el potro, el caballo y en el plinto. Ejecutábamos el salto del león, pasando por encima del aparato para caer en la colchoneta. Esta gimnasia, digamos espartana, se completó durante unos años con los ejercicios de *tumbling*, que se habían puesto de moda; incluían: el pino, el pino puente, la rondada, el salto mortal hacia atrás, el salto mortal hacia delante; bien es verdad que algunos de estos ejercicios los realizaba solo una élite de alumnos. El jardín de que se disponía era pequeño, pero contaba con dos canastas de baloncesto y dos porterías para balonmano. El fútbol estaba prohibido.

Al finalizar el curso, los días 22 y 23 de junio se celebraba en el jardín la correspondiente fiesta de fin de curso, en la cual las chicas solían hacer bailes y demostraciones de gimnasia rítmica, en tanto los chicos ejecutaban sus habilidades: saltos, el citado *tumbling*, tablas de gimnasia...

En primavera se hacían las excursiones. Los cursos más pequeños salían a pasar el día a Aranjuez, a El Escorial -a la Silla de Felipe II-, a La Boca del Asno -situada en los pinares de Valsaín- o a La Pedriza (Manzanares el Real), donde se disfrutaba del campo. Las clases de los mayores hacían un viaje cultural; por ejemplo: Béjar-Ciudad Rodrigo-La Alberca o Ávila- Salamanca-Ciudad Rodrigo-Madrid. Se explicaban monumentos y se disfrutaba de la naturaleza. Estas, por así decir, “misiones” estaban muy ligadas a directrices de la Institución Libre de Enseñanza.

En “Estudio”, una parte de los alumnos se quedaba a comer y otros alumnos iban a casa a la una y cuarto para regresar a las tres y media. Yo estuve varios años comiendo en el colegio. Se llevaba de casa la comida en tarteras; con esmalte, llevaban indicadas el nombre del alumno, el primer plato, el segundo y el postre. En la cocina lo calentaban. Si había plato frío, había que advertirlo. Había dos turnos para comer. Tres o cuatro alumnos se encargaban de servir. A través de un ventano que comunicaba con la cocina se solicitaban los platos para cada niño; de esta manera, había que saberse el apellido de los compañeros, no solo de la propia clase sino también del resto. Reinaba una estrecha convivencia y todos nos conocíamos. Del comedor me acuerdo de la educación que nos daban, de cómo colocar los cubiertos en la mesa y de cuando la Srta. Ángeles nos reprendía por tener las uñas sucias. Cuando veía a un alumno agachando mucho la cabeza hacia la cuchara, exclamaba: “¡Teulón, no tengas tendencia al pesebre!”.

Después de comer o cuando se aguardaba el turno se permanecía en la Biblioteca. Allí se podían hacer trabajos o leer; claro está, en “perfecto silencio”. Velaba por este requisito la Srta. Teresa, que mucho tiempo después supe que era la hermana de nuestra queridísima Kuki. Teresa daba ejemplo de cómo cuidar los libros, ordenarlos, forrarlos... y llevaba el control de los libros que se prestaban para llevar a casa.

Permanece en mi recuerdo cuando, después de comer, Ángeles Gasset escogía dos o tres alumnos y les enseñaba en el pasillo a ser monaguillos. La primera oración empezaba así: "At Deum, quaeletificat juventutem meam"; que quiere decir: "Con Dios, oh, Dios, acepta mi juventud."

Las clases por la tarde duraban hasta las seis menos cuarto, pero los lunes nos quedábamos hasta las seis y media para celebrar la reunión de clase. En 1954, Jimena Menéndez-Pidal, inspirada en el funcionamiento de las asociaciones de estudiantes en los centros escolares de EEUU, creó la Asociación de Alumnos, organización diseñada para enseñar a los escolares a vivir y comportarse en régimen democrático. Asistía a las reuniones de clase el profesor tutor, que apenas intervenía. Elegidos por votación a principios de curso, presidía la mesa un presidente, acompañado del vicepresidente, del secretario y del tesorero. El presidente abría la reunión y dirigía por turno las intervenciones: objeciones al acta que leía el secretario, ruegos y preguntas. Había una pequeña cuota que iba recaudando el tesorero. Con el dinero, se compraban flores, se hacía un regalo a un profesor o se utilizaba para las excursiones. A mitad de reunión llegaban los tutores -un chico y una chica, los vocales de tutelados-, pertenecientes a un curso superior. Con aire de superioridad contaban, por ejemplo, lo que pasaba en los Ateneos o en los Concejos, y aclaraban cuestiones a los tutelados: problemas en el jardín, enfrentamientos entre alumnos o en los equipos de deportes, etc. Estos tutores, con algún compañero más, iban con los tutelados a sus excursiones.

Los del Bachillerato Superior celebraban los Ateneos, actos culturales con alumnos de espectadores en que se presentaba una conferencia, una película, con su correspondiente análisis posterior a su proyección, una representación teatral... Asuntos y temas libremente elegidos en las reuniones de clase por los alumnos.

En los Concejos, otra actividad de la Asociación y que se celebraban cada mes y medio aproximadamente, se contemplaba la marcha de la Asociación a nivel de los cursos superiores Quinto, Sexto y Preuniversitario. Se formaba una Mesa de Presidencia, donde estaban sentados el presidente y el vicepresidente, y en los otros bancos las comisiones de las clases; en un cuarto banco se sentaban dos o tres profesores, que asistían a la reunión como unos alumnos más y pedían al presidente la palabra levantando la mano. El presidente solía ser un alumno muy serio. Lo que allí se trataba -excursiones, gastos, marcha de las clases- era lo de menos, lo importante era el decurso democrático: la solicitud de la palabra, ponerse de pie para hablar, no interrumpir al que estaba hablando, encontrar las palabras apropiadas para expresarse con claridad...



Carmen García del Diestro. (AHFE)

En "Estudio" los alumnos confeccionábamos un periódico: "El Alción". Se hacía a multicopista. Los profesores no participaban, a excepción de la srta. Kuki, que concedía el visto bueno antes de salir a la venta. Para el director y redactores era ardua la labor, porque llevaba mucho tiempo; había que buscar colaboradores, había que ir a comprar la tinta, la multicopista fallaba con facilidad...

Una faceta muy diferenciadora de "Estudio" la constituye el Auto de Navidad, representación navideña escrita por Jimena Menéndez-Pidal, que consistía en una compilación de textos clásicos de la mejor literatura castellana vinculada a la Navidad

y de villancicos extraídos de nuestros poetas y del ámbito popular. Cada año, por Navidad, un par de semanas antes del 21 de diciembre, se ensayaban sus bailes y declamaciones aprovechando huecos, a la hora de Gimnasia, después de comer, antes de entrar en clase, las chicas en su clase de baile. Se bailaba el pellico, los campanilleros, el baile de los oyeros... Entre representación y representación merendábamos. Los trajes -de los ángeles, de los Reyes Magos, de los danzantes...- estaban guardados en unos baúles, se sacaban y nos los probábamos. Los trajes rústicos habían sido conseguidos por Jimena Menéndez-Pidal en los pueblos de la provincia de Segovia. En Segovia capital fue, durante la Guerra Civil, donde se representó por primera vez esta singular obra teatral.

Nos encontramos en nuestra narración al borde de los últimos cursos de Bachillerato: Quinto, Sexto y "Preu". Durante estos cursos los sábados tuvimos clases de Arte en el Museo del Prado con una magnífica profesora: Elena Gómez Moreno; y en Literatura, ¡a la señorita Kuki!

Carmen García del Diestro, Kuki, era un encanto de persona. Su entrada en clase era espectacular, con el chaquetón sobre los hombros, el amplio bolso, donde no podía faltar la carpeta de fichas que servían de guión para dar la clase, y el enciclopédico tomo del libro *Historia de la Literatura Española*, de Valbuena. Jamás aburría en clase. Era una mujer vital, coqueta y simpática por naturaleza. Exquisita y cautivadora, siempre bien pintada y perfumada, con su collar de perlas con el que de tiempo en tiempo jugaba. Siempre eran interesantes sus lecciones; ¡cómo nos enseñaba a leer poesía, cómo declamaba a los clásicos! Nos contagiaba su aguda percepción,



Jimena Menéndez-Pidal (derecha) y Carmen García del Diestro (izquierda) durante una excursión a Cotos en 1946. (AHFE)

apetecía llegar a casa y ponerse a leer. Además, en las correcciones de los ejercicios era muy meticulosa y prolífica en consejos, valoraciones y comentarios. Nos dio a conocer la literatura como fuente de sabiduría. Por ello, cuando recientemente he tenido la oportunidad de presentar mi libro *Tesoros ocultos de Cantabria*^{iv}, he conservado en el recuerdo aquella magnífica enseñanza.

Aparte de su labor en el aula, cuando nos corregía en el

pasillo por mala conducta, en las reuniones de la Asociación, en las fiestas del colegio Carmen García del Diestro era una persona próxima al alumno; prefería dar consejo con crítica constructiva que invocar la queja o el castigo verbal. Era una persona asequible con la que se podía intercambiar opiniones e incluso elucubrar y hacernos sentirnos mayores. Cabe pensar que el ideal subyacente a su labor educadora fue formar gente honrada.

Al entrar en clase, después de dejar el bolso y sus enseres en la mesa del profesor, estando todos los alumnos de pie, orientada hacia la imagen de Jesús que había sobre la pizarra, bajaba la cabe-

za e iniciaba, a media voz, esta petición: “Señor, te pedimos que prepares con tu favor nuestras acciones y, con tu ayuda, las hagas llegar a fin, para que así todas nuestras oraciones y obras tengan principio siempre en ti y por ti sean siempre acabadas.”

EPÍLOGO

He procurado siempre no mantener la memoria de “Estudio” en demasía. Ya pasó. Desde la perspectiva actual, puedo reconocer que me enseñaron a ser buen compañero, a hacerme responsable de muchas cosas, a manejar el dinero... Si yo tuviera que hacer una crítica constructiva sobre mis años de aprendizaje en “Estudio” tendría que señalar: escaso tiempo dedicado al aprendizaje del Inglés, exceso de tiempo dedicado a resumir, excesiva revisión de las mismas materias, particularmente en el campo de las humanidades: se explayaron tiempos dedicados a la literatura española, particularmente medieval (el *Cantar de Mio Cid*, el Conde Lucanor, las jarchas mozárabes, el Arcipreste de Hita, el *Guzmán de Alfarache*, leídos y releídos). En Historia del Arte: después de los egipcios, los etruscos, los cretenses, los griegos, los romanos, apenas se alcanzaba el Renacimiento, en detrimento de las asignaturas de Ciencias; aun cuando había prácticas de laboratorio de Física, Química y Ciencias Naturales, eché en falta el estudio de la Historia de la Ciencia, seminarios que ayudasen a la comprensión de las Matemáticas.

En el año 1968, el Colegio “Estudio” dispuso de un edificio propio situado en Valdemarín (Aravaca), en las afueras de Madrid. Incorporó más alumnos, introdujo nuevos profesores, preferentemente exalumnos.

Como ocurre en todos los ámbitos de la vida, la personalidad de aquellas profesoras fundadoras, y de su cortejo de buenas colaboradoras, es algo irrepetible, son casualidades que brotan en la vida de vez en cuando.

Por último, queda en mí la impresión de que a nivel de la sociedad española los alumnos de “Estudio” no han tenido una relevancia particular. Se trata de un sentimiento emocional que no puedo evitar, de una conjetura.

NOTAS

ⁱ Boletín de actividades nº 15 de la Fundación “Estudio”, febrero de 2009 (disponible en línea: http://www.fundacion-estudio.es/c/document_library/get_file?uuid=6761cf30-affa-4905-b54c-c04327031453&groupId=10136).

ⁱⁱ Ibid.

ⁱⁱⁱ Cfr. www.fundación-estudio.es

^{iv} Rodríguez Villa, José Luis, *Tesoros ocultos de Cantabria*. Santander, Ediciones Tantín, 2012.

La promoción de inspectores de 1974 celebra sus bodas de plata

Inspectors Promoting of 1974 celebrates its silver anniversary

Juan González Ruiz

En septiembre de 1974 tomaron posesión de sus puestos 62 nuevos Inspectores de Enseñanza Primaria, después de superar los seis ejercicios de una larga oposición convocada casi dos años antes. Esta promoción tuvo un carácter de “bisagra” en la evolución del sistema educativo español, que a partir del año 1970 había emprendido una vacilante trayectoria de modernización. Fue la última antes de morir Franco, y la primera tras la Ley General de Educación del ministro Villar Palasí; la misma denominación del cuerpo de funcionarios en el que se inscribía aludía a un nivel educativo en aquellos momentos inexistente, al que había sustituido una parte del llamado de “Educación General Básica”. A sus componentes, pues, correspondió una buena parte de la tarea de transformar las antiguas estructuras y modelos de funcionamiento a tenor de nuevas perspectivas institucionales y funcionales.

En este sentido, un buen momento de revisión de lo realizado fue el encuentro que la mayoría de ellos tuvieron en Madrid con ocasión de cumplirse 25 años de ejercicio profesional. A los postres del almuerzo que sustanció la celebración de tales “Bodas de Plata”, quien esto escribe leyó un texto a modo de brindis-pregón, cuyo contenido, salvadas las ineludibles notas coyunturales, probablemente guarde algunas dosis de actualidad; en todo caso, no deja de ser un documento menor de cierto valor histórico, lo mismo que las fotografías de grupo de las dos fechas, 1974 y 1999, que enmarcan el periodo.

Desde la turbación (parecida a la de un nuevo ejercicio de oposición) que produce el ser portavoz de todos los que, hace ahora 25 años, empezamos a hacernos Inspectores de Educación con la legítima satisfacción de unas duras pruebas recién superadas pero con la bisonñez (y aun la inconsciencia) de quienes lo teníamos todo por aprender en este oficio, quisiera que esta especie de pregón de bodas de plata sirviera para expresar algunos sentimientos y recordar unas pocas de las muchas peripecias que nos ha tocado vivir, en la confianza de que todos participemos tanto de unos como de otras.

Lo cual tiene su riesgo porque, efectivamente, ha pasado un cuarto de siglo, y en todo este tiempo muchos de nosotros no nos hemos vuelto a ver, y en algunos casos ni siquiera hemos tenido noticia directa unos de otros. Habíamos acudido a las largas oposiciones desde orígenes muy diversos y con diversidad de formaciones y de experiencias profesionales y personales; luego el destino, incluida su acepción administrativa más precisa, nos llevó por derroteros distantes y a veces también muy distintos.

Y si embargo hay algo que nos une, que nos hace sentir compañeros, que nos lleva a compartir inquietudes, que nos convoca a un encuentro como este. Ese algo, que resultaría muy difícil de definir, es lo que en definitiva legitima a una profesión frente a un mero destino administrativo, y dota de identidad propia a una dedicación profesional y personal. Desde hace veinticinco años todos venimos trabajando de Inspectores de Educación de una forma o de otra, con estructuras organizativas y perfiles funcionales de día en día más diversos, pero todos nos sentimos Inspectores de Educación; todos somos Inspectores de Educación.

Y por eso nos encontramos aquí: los que estamos a pie de zona y los que ocupan, u ocuparon, algún cargo; los que se fueron a la Universidad o a otros ámbitos de la Administración y los que nos quedamos en la Inspección Educativa; los de la Inspección sin más y los de la Inspección Central, y los de la Inspección de Servicios, y los de la Alta Inspección, que de todo hubo y hay en esta cosecha del 74; los de la capital del reino y los de provincias; los transferidos y los que, como solemos decir, siguen “dependiendo de Madrid”; los que permanecemos en activo y los que ya disfrutaban de la jubilación; los que hemos acudido hoy aquí y los que, por diversos motivos y sin duda contra su voluntad, no han podido hacerlo.

Y en este punto debemos hacer una especial mención emocionada y tener un recuerdo muy especial para quienes, desgraciadamente, dejaron de acompañarnos físicamente pero que resultan en la memoria más compañeros que nadie: Manuel Ramírez Valentín, María Luisa Pozo Cuesta, Miguel Lorente Dochado, Sebastián Rubio Llerena.

Nadie nos podía haber dicho cuando acabamos la oposición (o no le habríamos creído) que nos veríamos sometidos a tantos avatares.

Nos dieron nuestro primer destino en nombre de un ministro de Franco, y hubimos de sufrir enseguida (o mejor dicho, disfrutamos por fortuna) un cambio de régimen y una transición política llena de ilusiones pero también de incertidumbres. Pasamos luego, a partir de la Constitución, por tres cambios de gobierno. Hubimos de completar una reforma de nuestro sistema educativo (la de 1970), y trabajamos intensamente para tratar de dotarlo de un mínimo de modernidad y de adecuación a una sociedad y unas técnicas pedagógicas en permanente y profundo cambio. Hemos tenido que sufrir (ahora sí que se trata de verdaderos quebrantos, que siguen manteniéndose en la actualidad con recalcitrante persistencia) ajeteos administrativos suficientes para escribir un relato no sé si de humor, más bien negro, o de terror. Nos cambiaron de nombre más de una vez: del inicial de *Inspectores Profesionales de Enseñanza Primaria del Estado* al actual (más horrisono aún) de *Inspectores al Servicio de la Administración Educativa*, pasando por el no menos desnaturalizado de *Inspectores Técnicos de Educación*. Padecimos, y seguimos padeciendo, la indefinición de un modelo organizativo y funcional, zarandeados por vacilantes cambios de orientación que en muchos casos no hacían sino ocultar los intentos de quienes empezaban pretendiendo acabar con la Inspección y terminaban, a trancas y barrancas, por tratar de inventarse otra Inspección. Pasamos por la diáspora del traspaso de competencias a las comunidades autónomas. Participamos en una nueva reforma del sistema educativo, la de la LOGSE, cimentada en el cambio profundo en las relaciones institucionales y jurídicas de los agentes educativos propiciado por la LODE. Emprendimos tareas ilusionantes, que respondían a un concepto de la educación como servicio público y como derecho fundamental antes que a un imperativo reglamentado: garantizar la participación, integrar al alumnado con necesidades

educativas especiales, incentivar la innovación y la formación permanente del profesorado, evaluar el funcionamiento y el rendimiento de los centros escolares.

Hemos hecho de puente, de bisagra entre dos concepciones de la Inspección, entre dos tiempos; y uno no sabría decir si tendríamos que ser considerados como los más viejos de entre los jóvenes o como los más jóvenes de entre los viejos. En todo caso, la historia de la Inspección sólo cuenta con 150 años según se está recordando en estos días: así es que nuestra promoción ocupa no más, pero tampoco menos, que la sexta parte de toda ella.

Empezamos por aprender de nuestros compañeros mayores sin renunciar, pues, a una tradición y a una sabiduría acumuladas promoción tras promoción, generación tras generación. Quisiera a este respecto traer aquí una breve referencia a un antecesor nuestro, tan ilustre para mí como desconocido por la casi totalidad de quienes han estudiado la historia de la Inspección.

Se trata de José Arce Bodega, el primer Inspector de Enseñanza que hubo en la entonces provincia de Santander. Profesor y funcionario de una incipiente administración pública, de inquietudes ilustradas e ideología liberal, había colaborado con Pablo Montesino y, tras patearse él solo media provincia, publicó en el año 1849, hace justamente siglo y medio, una *Memoria sobre la Visita General de las Escuelas*, modelo de actuación inspectora en la que, además de sabrosas y ajustadas descripciones sobre el estado de las por lo general míseras escuelas del momento, hacía propuestas que anticipaban, entre otras iniciativas más o menos modernas, los centros de profesores, las concentraciones escolares, la graduación de la enseñanza, la enseñanza mutua, las escuelas de adultos, o los concejos municipales. Todo sobre el esquema de “evaluación más mejora”, reflejado en un lenguaje preciso a la vez que dotado de la mejor retórica de la época. Sólo os leeré el colofón de su *Memoria*:

Que la indolencia de los pueblos se fortifica más y más con el hábito de la inacción y los predispone a no ejecutar jamás reforma alguna por útil que sea, siempre que al efecto tenga que hacer el más pequeño sacrificio, la más leve resistencia a su abandono habitual. Para preparar esta clase de pueblos, que por desgracia son los más, es indispensable comenzar por mandarles poco; pero no permitir que esto poco deje de cumplirse, porque en tal caso sería disponerlos a no ejecutar cosas mayores, sería poner el sello a su conducta estacionaria, sería en fin (permítaseme esta expresión) remachar el clavo de su apatía.

Y me gustaría añadir una breve reflexión sobre dos detalles de la obra de Arce Bodega. El primero es la expresión con que suele acabar sus propuestas de corrección y mejora (o, como él escribe, de “arreglo”): *lo dejé advertido*. Este empleo del verbo *advertir* nos lleva a las dos acepciones que tiene el término. Por una parte percibir, conocer, darse cuenta de algo; por otra hacer notar, dar cuenta a alguien de algo. Encontramos en esta dualidad conceptual la esencia misma de nuestra doble función inspectora: conocer y evaluar la realidad educativa (*darse cuenta*), y proponer lo que haya que hacer (*dar cuenta a quien corresponda*). De modo que los Inspectores bien podríamos ser llamados, puestos a cambiarnos de nuevo el nombre, *advertidores*.

La otra no es sino una simple constatación temporal: Arce Bodega publicó su informe en 1849, pero lo fechó en 1844, y comenzó su tarea inspectora algún tiempo antes. De modo que, enmendando a quienes han fijado en este año de 1999 el sesquicentenario de la Inspección Educativa, resulta que los Inspectores fueron antes que la Inspección, de la misma forma que ésta

existió con anterioridad a la creación, en 1900, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Y cada cual que saque las conclusiones que se le ocurran.

Termino ya mi largo desahogo, y quisiera hacerlo con un mensaje de optimismo. Hemos trabajado mucho, con empeño, con esfuerzo y con muchas ilusiones; a pesar de lo cual hemos tenido desencantos y fracasos lo mismo que éxitos y alegrías. Pero, sin olvidar la humildad obligada en quienes no somos sino servidores de la sociedad, tenemos derecho a sentirnos orgullosos y satisfechos por haber dedicado 25 años de nuestras vidas a una causa noble. Digamos bien alto que somos y que queremos seguir siendo Inspectores de Educación. Que merece la pena dedicarse a la educación y que merece la pena ser Inspector, porque, en definitiva, ser Inspector de Educación no es sino una forma de ser educador.

LO DEJO ADVERTIDO.

Madrid, 25 de septiembre de 1999.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

18402 ORDEN de 11 de septiembre de 1974 por la que se nombran Inspectores de Enseñanza Primaria del Estado.

Ilmo. Sr.: Vista la propuesta elevada por el Tribunal de la oposición convocada para proveer plazas existentes en el Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria, Este Ministerio ha resuelto:

Primero.—Aprobar el expediente de la citada oposición, convocada por Resoluciones de 23 de septiembre y 22 de diciembre de 1972 («Boletín Oficial del Estado» de 5 de octubre de 1973 y 5 de enero de 1973), y en su virtud, nombrar Inspectores de Enseñanza Primaria con destino en las plantillas que se indican a los opositores que a continuación se expresan, a los que se asigna el número de registro de personal, que para cada caso se menciona:

			Fecha de nacimiento
			D. M. A.
1.	A14EC303.	D. Arturo de la Orden Hoz, Madrid	21 10 1930
2.	A14EC315.	D. Antonio González Soler, Madrid	29 10 1943
3.	A14EC314.	D. Eduardo Soler Fierrez, Madrid	19 8 1942
4.	A14EC367.	D. Juan González Ruiz, Santander	20 5 1943
5.	A14EC368.	D. Antonio Muñoz Sedano, Madrid	24 1 1937
6.	A14EC369.	D. Montserrat Sala March, Barcelona	25 7 1942
7.	A14EC370.	D. María del Carmen Rodríguez Pardeiro, Madrid	25 7 1938
8.	A14EC371.	D. Euallia Bruna Artigas, Madrid	11 1 1931
9.	A14EC372.	D. Jesús Mesana López, Madrid	15 10 1938
10.	A14EC373.	D. Angel Lázaro Martínez, Madrid	11 3 1943
11.	A14EC374.	D. Alejandro Bafiñares Vázquez, Tarragona	22 8 1944
12.	A14EC375.	D. Jesús López Román, Barcelona	18 9 1941
13.	A14EC376.	D. Carlos Arribas Alonso, Guipúzcoa	6 8 1930
14.	A14EC377.	D. María Pilar Romojaro Vázquez, Barcelona	30 1 1943
15.	A14EC378.	D. Victor Manuel Burgos Alonso, Granada	14 6 1936
16.	A14EC379.	D. Miguel Fernández Poroz, Barcelona	3 7 1932
17.	A14EC380.	D. Antonio Ramos Pérez, Barcelona	17 5 1934
18.	A14EC381.	D. Alicia Neftali Zamora Pérez, Barcelona	13 7 1945
19.	A14EC382.	D. Mariano Herrero Vicente, Burgos	6 1 1940
20.	A14EC383.	D. María Isabel Alvarez Alvarez, Sevilla	6 3 1944
21.	A14EC384.	D. María del Carmen Andrés Dolgado, Barcelona	12 6 1945
22.	A14EC385.	D. Antonio García de Tena, Sevilla	15 4 1945
23.	A14EC386.	D. Ofelia Victoria Torres Martínez, Pontevedra	22 5 1931
24.	A14EC387.	D. José Luis Sánchez Ezcurrea, Tarragona	16 9 1940
25.	A14EC388.	D. Francisca Sánchez-Andrade Bolaños, Pontevedra	2 12 1944
26.	A14EC389.	D. María Dolores Denis Zambra, Cádiz	30 12 1936
27.	A14EC390.	D. Angel Maqueda López Alava	16 4 1944
28.	A14EC391.	D. Seraffa Sánchez Sánchez, León	2 9 1936
29.	A14EC392.	D. Araceli Solís Lucena, Cádiz	22 11 1939
30.	A14EC393.	D. José Domenech Mira Lérida	2 6 1936
31.	A14EC394.	D. María Teresa Rodríguez Tomás, Barcelona	24 7 1944
32.	A14EC395.	D. Alberto José Andradas García, Barcelona	8 5 1932
33.	A14EC396.	D. Matias Trejo Artero, Sevilla	3 11 1941
34.	A14EC397.	D. Antonio Blanco Rodríguez, Barcelona	24 2 1934
35.	A14EC398.	D. Justo Hernández Alonso, Oviedo	9 12 1927
36.	A14EC399.	D. Emiliano Madrid Palencia, Las Palmas	12 11 1941

			Fecha de nacimiento
			D. M. A.
37.	A14EC700.	D.ª Juliana Vera Guerrero, Sevilla	2 4 1945
38.	A14EC701.	D. Manuel Varela Siaba, La Coruña (comarca El Ferrol)	7 3 1934
39.	A14EC702.	D. Fernando Fernández Ramos, Soria	1 1 1941
40.	A14EC703.	D. Fernando Ferrús Camirelli, Gerona	28 11 1935
41.	A14EC704.	D. Angel Fernández López, León	14 1 1935
42.	A14EC705.	D. Antonio Pino Romero, Ciudad Real	9 12 1945
43.	A14EC706.	D. Fernando Pérez Alejos, Vizcaya	12 12 1924
44.	A14EC707.	D.ª María Soledad Sánchez Gascón, Badajoz	27 10 1946
45.	A14EC708.	D. Juan Antonio Ríos Martín, Santa Cruz de Tenerife	3 10 1934
46.	A14EC709.	D. José Manrique Gil, Las Palmas	18 3 1936
47.	A14EC710.	D.ª María Visitación Martínez Uyarra, Lérida	20 1 1944
48.	A14EC711.	D.ª Francisca Domínguez Sánchez, Cuenca	13 11 1940
49.	A14EC712.	D.ª María Luz Abella García, Lugo (comarca Monforte)	8 4 1942
50.	A14EC713.	D. Sebastián Rubio Jereñs, Badajoz	12 3 1932
51.	A14EC714.	D. Silvino Lantero Vailina, Soria	1 2 1948
52.	A14EC715.	D. Luis Valera Morano, Huelva	22 8 1941
53.	A14EC716.	D. Agustín Velasco Garrido, Huelva	19 9 1940
54.	A14EC717.	D. Manuel Ramírez Valentín, Gerona	27 1 1938
55.	A14EC718.	D. Juan Ignacio Hernández Martín-Romero, Soria	8 4 1945
56.	A14EC719.	D. Fernando Herrera García, Jaén	28 10 1941
57.	A14EC720.	D. José Luján Castro, Baleares	29 11 1945
58.	A14EC721.	D.ª María Eudisia Sáenz López, Lugo	11 4 1941
59.	A14EC722.	D. Pedro Garrido Anadón, Gerona	19 5 1946
60.	A14EC723.	D. Manuel Torremocha Durán, Málaga (comarca Melilla)	7 9 1938
61.	A14EC724.	D. Rodrigo López Lafuente, Badajoz	11 5 1931
62.	A14EC725.	D.ª María Luisa Pozo Cuesta, Alava	24 12 1935
63.	A14EC726.	D. José Pablo Deigado Delgado, Baleares	26 6 1935
64.	A14EC727.	D.ª María Nieves Fernández Espartaco García-Consuelo, Vizcaya	10 3 1937
65.	A14EC728.	D. Miguel Lorpente Dochado, Vizcaya	9 6 1940

Segundo.—Que todos los Inspectores nombrados ingresen en el Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria, con el sueldo y demás emolumentos que según liquidación reglamentaria les correspondan, de acuerdo con las Leyes 31/1965 de 4 de mayo y 28/1974 de 24 de julio, sobre retribuciones de los funcionarios de la Administración Civil del Estado, excepto don Arturo de la Orden Hoz, don Antonio González Soler y don Eduardo Soler Fierrez, quienes por pertenecer ya al Cuerpo conservaran la antigüedad y el número de la relación de personal ya adquirido y con el que figuran en la presente.

Tercero.—Para adquirir la condición de funcionarios de carrera los interesados deberán jurar acatamiento a los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino y tomar posesión de sus destinos en el plazo de un mes, contados a partir de la publicación de esta Orden en el «Boletín Oficial del Estado», de conformidad con cuanto se establece en el artículo 38 de la Ley de Funcionarios Civiles del Estado.

Lo que comunico a V. I. para su conocimiento y efectos. Dios guarde a V. I.

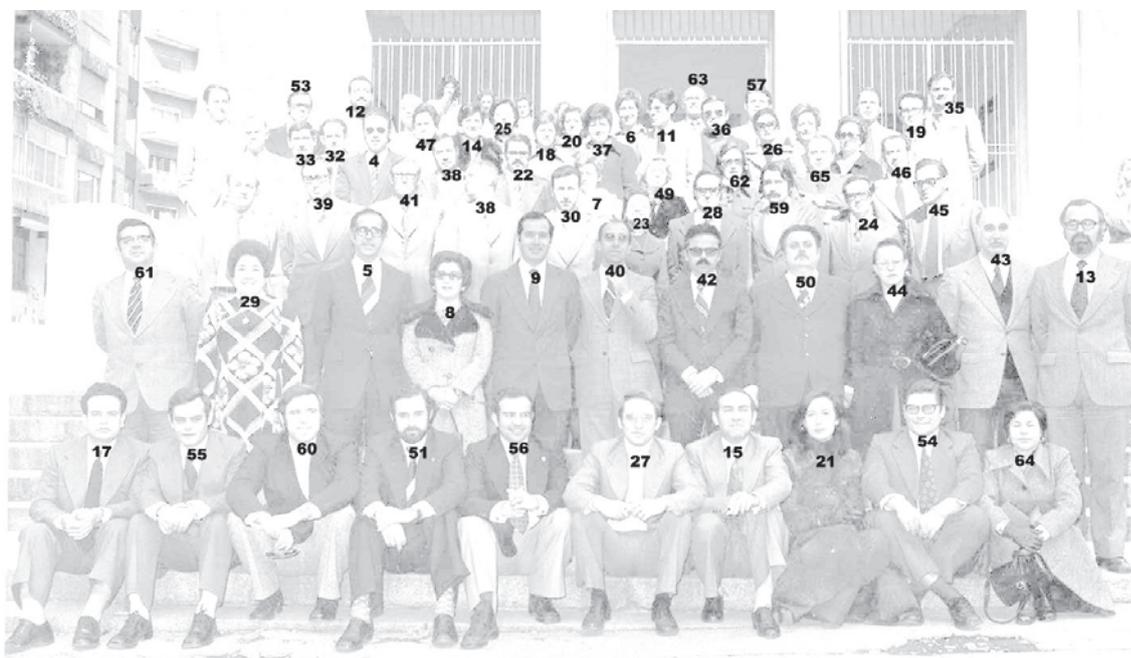
Madrid, 11 de septiembre de 1974.—P. D., el Director general de Personal, Antonio de Juan.

Ilmo. Sr. Director general de Personal.

Orden de nombramiento de los nuevos Inspectores de Enseñanza Primaria de 1974.



Fotografía del grupo, con algunos componentes de la Inspección Central, a la entrada de la Escuela Normal de Magisterio de la calle Filipinas, de Madrid, tras la realización del curso teórico-práctico, en 1974.



Identificación de los componentes de la fotografía anterior, señalados con los números de la Orden de nombramiento.



En 1999, celebrando el 25º aniversario de la promoción. En el centro y sentados, dos miembros del tribunal de su oposición: el profesor don José Fernández Huerta y la inspectora doña María González Alonso.



Identificación de los inspectores que aparecen en la fotografía anterior.

Museo de la Escuela Rural de Asturias

Rural School Museum of Asturias

Dolores Fabián Llavona
Museo de la Escuela Rural de Asturias

Resumen

El Museo de la Escuela Rural de Asturias, localizado en el concejo de Cabranes, forma parte de la Red de Museos Etnográficos de Asturias. El centro dispone de un aula de la época de Franco (1936-1970), recreada tal como era en la época, con muebles y libros recogidos de las escuelas, con espacio para la costura, imágenes religiosas, mapas, encerados, etc. Asimismo, tiene representadas las etapas de la educación en Asturias desde 1908, fecha de la inauguración del edificio, hasta 1970, año de la Ley General de Educación. En el museo también se puede apreciar una cabecera de la época de la Restauración y otra de la República.

Palabras clave

Museo, etnografía, Asturias, Cabranes, escuela, aula.

Abstract

The Rural School Museum of Asturias, located in the municipality of Cabranes, part of the Red de Museos Etnográficos de Asturias. The center has a classroom of the Franco era (1936-1970), recreated as it was at the time, with furniture and books collected from schools, with space for sewing, religious images, maps, blackboards, etc.. He also has represented the stages of education in Asturias since 1908, date of the inauguration of the building until 1970, the year of the General Law of Education. In the museum you can also see a header at the time of the Restoration and one from the Republic.

Key words

Museum, ethnography, Asturias, Cabranes school classroom.



MUSEO DE LA ESCUELA RURAL DE ASTURIAS



Su entorno y sus inicios

El Museo de la Escuela Rural de Asturias se encuentra enclavado en el concejo de Cabranes, que forma parte de la Comarca de la Sidra junto a cinco concejos más -Nava, Villaviciosa, Colunga, Bimenes y Sariego-. En esta comarca tenemos varios museos: en Nava, el Museo de la Sidra, que también forma parte de la Red de Museos Etnográficos de Asturias; en Colunga, el Museo del Jurásico de Asturias, de gestión privada; en Villaviciosa, varios centros de interpretación; y en Bimenes, la “Casa de las Radios”.

La Comarca de la Sidra tiene muchos atractivos turísticos, además de un notable número de centros culturales: playas, montaña, buena comunicación y promoción hacia los posibles visitantes.

El Museo de la Escuela Rural se encuentra situado en el centro de la mencionada Comarca de la Sidra, frente a la iglesia prerrománica-románica de los siglos XII y XIII de San Julián de Viñón y al lado de la carretera general AS.255; por lo tanto, bien situado geográficamente y arropado, por formar parte de una comarca interesante. El Concejo de Cabranes tiene importantes atractivos turísticos, principalmente sus bosques y valles de vegetación autóctona. Además, en el entorno del Museo se encuentra la citada iglesia, la senda del Río Viacaba y la ruta de Peñacabrera.



El Museo de la Escuela Rural de Asturias, de propiedad municipal, nace tímidamente, respondiendo a una necesidad de salvar el edificio, gracias a una subvención de Cultura del Principado para museos, y restaurado por una escuela taller. El proyecto inicial era abrir un museo de cerámica, con una colección privada que existe en el Concejo, que junto con una exposición que habían montado los maestros en un aula del CRA titulada “La Escuela del ayer” - uniéndose a un proyecto que surge en España en 1991 de exposiciones itinerantes sobre la escuela antigua-. Se restauró el mobiliario y, con piezas prestadas y elementos etnográficos aportados por los vecinos, se inauguró en el 2002 con la denominación de Los Museos de Cabranes, con las dos colecciones: la casa y la escuela.

En cuatro años, y debido a una evolución en su proyecto inicial, pasó a formar parte de la ya señalada Red de Museos Etnográficos de Asturias, que incluye en algunos museos pequeños como el nuestro, también de titularidad municipal, y con la cabecera en el Museo del Pueblo de Asturias.

Desde sus inicios, el museo cumplió su función como centro cultural. Se hicieron varios talleres y grupos de trabajo en el mismo centro con subvenciones de Cultura para ese fin. Y diversas actividades en colaboración con asociaciones, centros culturales del ayuntamiento, biblioteca, varios programas de servicios sociales, de turismo y con todos los vecinos, puesto que es un patrimonio cultural de Cabranes. En estos últimos años, el museo alcanzó bastante promoción: Red de Museos, paginas web, etc.



**Museo de la Escuela
Rural de Asturias**

A principios de siglo pasado, se crearon en la Comarca muchas escuelas rurales unitarias. Una de ellas fue la escuela de Viñón, cuyo edificio es donde actualmente se encuentra el Museo. Fue la primera escuela de Cabranes, inaugurada en 1908.

Antes de las primeras décadas del siglo XIX no existía la “obligación” de escolarizar a toda la población, ni mucho menos había lugares públicos suficientes para este fin.

Para situarnos históricamente, recordar que en los pueblos de la zona rural, hablamos de los siglos XVII Y XVIII, estaban las Escuelas de Primeras Letras, que se mantenían apoyadas por las juntas vecinales, que empleaban los escasos recursos del pueblo, como ventas, rifas o donaciones de particulares, en ayudar a la escolarización. Los padres eran los encargados de contratar a los maestros y su aportación era importante en víveres para esos docentes, ofreciéndoles sus casas para dormir y comer. Eran maestros sin título, y el calendario escolar era de medio año, las llamadas “escuelas temporeras”.

En Cabranes se prolonga esta situación hasta principios del siglo XX, cuando los niños aprendían lo indispensable para poder emigrar en la mayoría de los casos.

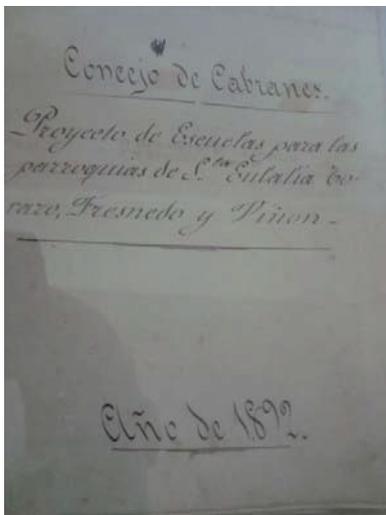
Como no había edificios escolares, era muy popular hablar de que se “ponía escuela” en los pórticos de las iglesias o debajo de los hórreos. Y, en el mejor de los casos, en la capital del municipio en los bajos del ayuntamiento. Por ejemplo, en Torazu estaba en una panadería. Son escuelas muy pobres en material y mobiliario. También se daba clase en las casas particulares.

Para seguir contextualizando nuestro Museo, decir que en Asturias se van construyendo muchos edificios desde principios del siglo XX, hasta conseguir poder escolarizar a toda la población. En la II República sobre todo, sin olvidar la dictadura de Primo de Rivera, en la cual ya se hicieron muchas escuelas. Hablamos siempre de la zona rural, ya que no se corresponde el mismo tipo de enseñanza durante la misma época en los pueblos que en las ciudades o villas. Aunque la mayor discriminación entre la ciudad y el campo relativa a la enseñanza se alcanzó en Asturias sobre 1960. Hay en esta época mucha emigración a las ciudades, y se pone de manifiesto la desigualdad con más fuerza que en años anteriores, en los que todos los niños estaban en el campo y tenían las mismas oportunidades. En esta época empieza a “estudiar” mucha gente, pero hay escasas posibilidades por parte de los alumnos de la zona rural de poder acceder al bachillerato. Solo hay en la provincia dos institutos, en Oviedo y en Gijón, y ninguna facilidad para viajar por los escasos medios de la mayoría. En casos muy concretos, se hacía el bachillerato preparándose en la escuela en clases particulares y con exámenes libres. Se “salía” de la escuela con un certificado de estudios primarios sin poder completar todas las materias, por

los edificios, que fue más rápida desde el momento en que la mayoría de ellas se cerraron y estaban sin utilizar. Actualmente, en nuestro Concejo están todas las antiguas escuelas restauradas.

La escuela de Viñón, edificio que alberga hoy la colección permanente, se construyó en 1907 y se inauguró, como hemos señalado, en 1908. Se pidió para su realización un préstamo estatal, además de la aportación de los emigrantes. Fue diseñada por el arquitecto Javier Aguirre Iturralde (1853-1926), que fue arquitecto municipal de Oviedo y provincial de Asturias, cargo que desempeñó durante veinte años. Realizó también el proyecto de la Escuela Normal de Oviedo.

El proyecto realizado por este arquitecto fue utilizado para la construcción del resto de las escuelas del Concejo. En cada caso hubo adaptaciones del proyecto inicial, debido a la escasez de medios, ya que el proyecto y planos aportados por Javier Aguirre eran más ambiciosos. Aunque Viñón es una parroquia pequeña, en la etapa de la construcción de la escuela tenía una población considerable. Las zonas rurales estaban muy pobladas y, además, había una pequeña mina de antracita que llegó a tener más de cien trabajadores; esta se cerró definitivamente en 1965.

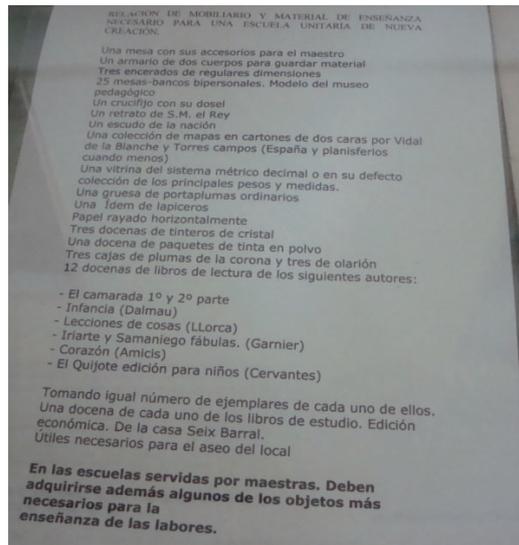


El médico del municipio, Julio Fontán, indica cómo deben ser los edificios escuela. Siguiendo los criterios de higiene de la construcción de escuelas regulados el 28 de abril de 1905, cada aula debía poder albergar a 60 niños y 60 niñas y cada niño debía disponer de 10 a 12 metros cuadrados, estar bien ventilada y con las ventanas altas para que entrara el sol y bien orientada a suroeste.

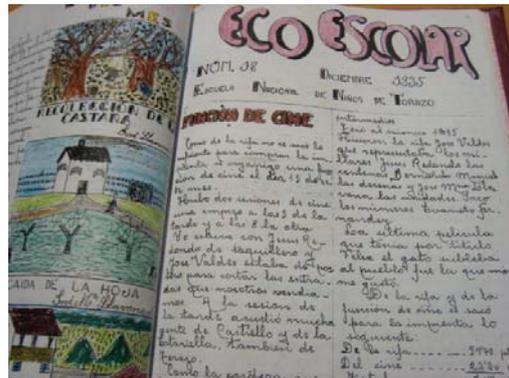
Los promotores de esta escuela, D. Lázaro San Martín, D. Julián Corripio y D. Antonio Pedregal, formaban la junta de construcción. D. Lázaro San Martín es el párroco de la parroquia de Viñón, que ayudaba al maestro D. Hilario Villaverde en sus tareas en el pórtico de la iglesia, y fue el encargado de conseguir el terreno para construir el edificio, que fue donado por el marqués de Real Transporte de Villaviciosa. Los vecinos aportaron donaciones y trabajo, a pesar del préstamo pedido por el Ayuntamiento.

Las escuelas eran municipales. A pesar que en 1900 se creó el Ministerio de Instrucción Pública, la responsabilidad de la educación era del Ayuntamiento. Desde 1906 hasta 1914 se publica un periódico, "El eco de Cabranes". Sus autores fueron Jesús Arango, Joaquín Álvarez de la Villa, Cesáreo del Valle y Jesús Robés. En muchos de sus números se hace referencia a las escuelas. Precisamente los impulsores del proyecto de la escuela fueron Jesús Arango, que era concejal, y Joaquín Álvarez de la Villa, alcalde. Hay una hoja de un ejemplar de "El eco de Cabranes"

donde Jesús Arango relata el día de la inauguración de la escuela y la gran importancia que este acto tuvo para todos los vecinos.



“El eco de Cabranes” fue un periódico importante en el Concejo. Como un reflejo del mismo nace en la escuela de Torazu “El Eco Escolar”, que aparece de 1934 a 1940. En este periodo aparece todos los meses, pero no se llegó a editar en imprenta. Está realizado por los alumnos, y el promotor es el maestro Higinio Monte. Es una pieza importante en nuestro museo.



LA COLECCIÓN

La primera escuela construida en Cabranes es actualmente el Museo de la Escuela Rural de Asturias, integrado en la Red de Museos Etnográficos de Asturias desde 2006, con un único proyecto específico: la escuela.

Tenemos un aula de la época de Franco (1936-1970), recreada tal como era en la época, según testimonio de antiguos alumnos, y con muebles y libros recogidos de las escuelas. Con espacio para la costura, imágenes religiosas, mapas, encerados, etc. Esta aula hace que los visitantes se sientan nostálgicos.



En el museo están representadas las etapas de la educación en Asturias desde 1908, fecha de la inauguración del edificio, hasta 1970, año de la Ley General de Educación, la de Villar Palasí, comienzo de la Educación General Básica dividida en ciclos. A partir de ese momento, la segunda etapa de EGB se imparte en las escuelas graduadas y los alumnos de las zonas rurales son llevados en autocares a las villas próximas. A pesar de bajar el nivel del bachillerato, de esta forma todos los alumnos tienen las mismas oportunidades. Por consiguiente, debido a la concentración escolar, la emigración a las ciudades y la menor natalidad se cierran varias escuelas. En Cabranes quedaron tres en funcionamiento con la primera etapa de la EGB, y es ahí donde se conservó el material: muebles, libros, etc., que ahora tenemos en el museo en la exposición permanente.

Desde 1908 hasta 1970 en España vivimos distintas etapas políticas, y cada una de ellas influye en la educación y tiene una escuela distinta.

En el museo podemos ver una cabecera de la época de la Restauración y otra de la República. La escuela de Alfonso XIII es la que vino del pórtico de la iglesia en la inauguración del



edificio. Tenemos un rincón donde se refleja la escuela de la II República con sus características. Muy importante en Cabranes fue la escuela de adultos. Después de la interrupción de la enseñanza durante la Guerra, pasamos a la época de Franco, de la cual tenemos una recreación completa por la proximidad en el tiempo con los visitantes.



En la primera planta se recrea la vivienda del maestro. Y en la sala polivalente, lo que fue la otra la otra vivienda, podemos contar con una exposición temporal de juguetes prestada por Adolfo Prado, Maestro de Avilés. Por último, una sala dedicada al libro escolar y un taller en la segunda planta para actividades.





En el aula tenemos el “sacu de capiellu”, a modo de impermeable que utilizaban los niños. Venían caminando, traían la comida en una espuerta y eran los responsables de limpiar la escuela. Calzados con “madreñes”, tenían que traer la leña para la estufa.



La casa estaba muy bien diseñada, teniendo en cuenta la época. Y si la comparamos con las viviendas de los alumnos era una casa de lujo, aunque después no se mantuvo y terminó muy deteriorado todo el edificio hasta su restauración en 1995. Por ejemplo, tenía un baño sin agua y nunca llegó a tenerla. El escritorio del maestro nos da una idea del peso social tan importante que tenían esos docentes en los ambientes rurales. Mediadores en muchas gestiones, eran una referencia para sus vecinos, por los cuales eran muy respetados. No podemos olvidar el gran descubrimiento de la radio, del que tenemos un ejemplo expuesto.



Pero no queremos ser más exhaustivos, porque lo mejor es venir a visitarnos personalmente. Para las personas que quieran acercarse al Museo de la Escuela Rural de Asturias e informarse previamente sobre el mismo lo mejor es entrar a través de la página del Ayuntamiento de Cabranes (www.cabranes.es). Y antes de abrir en esta el enlace a la web específica del Museo, consultar en la web municipal los días y horarios de apertura, que pueden variar de una época a otra del año y no coincidir con lo que aparece ya dentro de la página del propio Museo.

Las ciencias en la escuela. El material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia

José Damián López Martínez (coord.), José Mariano Bernal Martínez, María Ángeles Delgado Martínez, José Pedro Marín Murcia y María José Martínez Ruiz-Funes

José Damián López Martínez (coord.), José Mariano Bernal Martínez, María Ángeles Delgado Martínez, José Pedro Marín Murcia y María José Martínez Ruiz-Funes, *Las ciencias en la escuela. El material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia*. Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2012, 94 pp.



Ayudar al desarrollo del “sentido histórico” en el alumnado es una tarea que los docentes nos debemos plantear como fundamental en el trabajo del día a día en los centros educativos.

Dejarles que vean los hechos, objetos, ideas o formas de vida de las personas de hace dos, cinco o veinte siglos como el que ve una película de extraterrestres, sin intentar que hagan un esfuerzo por asumir la circunstancia que conformaba a todos ellos y sin que establezcan comparaciones adecuadas con nuestra realidad presente es aspirar a muy poco.

Señala Dewey en *Democracia y educación*: “La segregación que agota la vitalidad de la historia es el divorcio respecto a los modos e intereses presentes de la vida social. El pasado como pasado no es ya nuestro asunto. Si estuviera completamente pasado y realizado no habría hacia él más que una actitud razonable. Dejar a los muertos enterrar a sus muertos. Pero el conocimiento del pasado es la clave para comprender el presente. La historia trata del pasado, pero este pasado es la historia del presente.”¹

¹ John Dewey, *Democracia y educación*. Trad. esp. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Morata, 2002, 5ª ed., p. 184.

La publicación realizada por el Centro de la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia (CEME) titulada *Las ciencias en la escuela. El material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia* con ocasión de la exposición del mismo nombre que tuvo lugar en la Facultad de Educación en el pasado mes de noviembre es un intento loable por, a través de los materiales conservados que sirvieron para la enseñanza de las ciencias en otro tiempo, comprender de manera adecuada cómo era realmente (utilizando la “verdad” del pragmatismo de Dewey) la forma de enseñar estos contenidos por parte de los profesores de entonces.

El análisis del objeto conservado que se utilizó con fines didácticos en el pasado nos da luz, independientemente de las ideas pedagógicas vigentes emanadas desde la cultura científica de los expertos de la educación o de la reforma educativa que en cada momento quisiera imponer sus prescripciones, sobre la realidad de lo cotidiano de la enseñanza, lo realmente acaecido. Se señala en la “Presentación” de *Las ciencias en la escuela* que “independientemente de cuál sea la innovación prescrita, los profesores continúan enseñando los programas que ya conocen, mediante las actividades y con los materiales de enseñanza que forman parte de sus prácticas habituales.” (p. 14)

Los objetos de la exposición de Murcia tienen el mérito de, con la ayuda de los textos e ilustraciones del magnífico catálogo *Las ciencias en la escuela. El material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia*, permitirnos aplicar una visión histórica en la línea de la que hemos recordado propone Dewey: “En este sentido, el material de enseñanza se convierte en un testigo privilegiado del ejercicio de la profesión docente y nos remite a formas de hacer y pensar, a tradiciones y rutinas sedimentadas en el tiempo, que se transmiten de una generación a otra de profesores y que constituyen el núcleo básico del saber artesanal del oficio de maestro.” (*Ibid.*)

No basta con analizar en el pasado de la educación las ideas y propuestas de los expertos o lo prescrito por los políticos con capacidad para hacerlo, ya que, también, “el material de enseñanza... constituye un objeto de análisis privilegiado en el que se materializa lo propuesto, lo prescrito y lo realmente acaecido en los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (p. 16)

La importancia de esta “cultura material” se demuestra en que la misma ya no es solo utilizada para ayudar a recrear aulas antiguas en rincones de museos etnográficos, sino en que constituye un campo de investigación cada vez mayor de los historiadores de la educación.

El estudio de esa “intrahistoria” de la escuela a través del “análisis del material de enseñanza nos informa de estilos de enseñanza y metodologías puestas en práctica, de enfoques y orientaciones didácticas de la práctica docente, de intenciones pedagógicas, de procesos de cambio, de reforma e innovaciones, de la organización de los centros escolares, de las relaciones entre los distintos estamentos que forman la comunidad educativa y la sociedad.” (p. 17)

De todas formas, como señalan los autores de *El material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia* en la página 18, el hecho de constatar que existían en una época determinada unos materiales didácticos concretos en un centro educativo es solo el primer paso, porque la utilización de los mismos podía ser muy variada o, sencillamente, no existir. Por ello, el siguiente paso sería tratar de llegar a saber su utilización real: analizando si un objeto conservado

está bien montado, si en las prácticas que se realizaban se lo cita, si se han conservado sus instrucciones, etc.

Antes de llegar al tema concreto de la exposición y del catálogo, los materiales científicos y pedagógicos de la Escuela Normal de Murcia, realizan los autores una breve historia de lo que fue la actividad de la Escuela Normal de esta ciudad a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX, desde que en 1842 se realizara el nombramiento de su primer director, Alberto Tornos (pp. 19-22).

Un repaso de los planes de estudio de las Escuelas Normales españolas (pp. 23-28), para ver la importancia que se iba dando en cada momento a la enseñanza de las ciencias experimentales, conforma el siguiente capítulo del libro.

Desde la considerada materia de adorno *Aquellas nociones de física, química e historia natural...* de 1843 hasta las del plan de 1971, muchas fueron las circunstancias por las que pasaron las enseñanzas de estas disciplinas en la formación de los maestros y los materiales específicos que se adquirirían para impartirlas.

Gamazo, García Alix, el conde de Romanones, Gabino Bugallal, Bergamín... serán los últimos responsables de todos estos cambios que se irán sucediendo; destacando los autores dos publicaciones de profesores de la Normal de Murcia: la de Domingo Abellán de 1931 *Programa cíclico anotado de Historia Natural* y la de Primitiva López de 1934 *Clase de Metodología de la Física y de la Química*.

El núcleo del catálogo (pp. 29-88) está constituido por la referencia a los materiales científicos depositados en el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia, procedentes en su mayor parte de los gabinetes de Historia Natural y Física y Química de la antigua Escuela Normal de Murcia: el material para la enseñanza de la Física y Química, ejemplares naturalizados (reptiles, aves y mamíferos), el material para la enseñanza de la Agricultura, láminas y modelos (de física y de química: tablas periódicas, motores...; de botánica y zoología; de Agricultura; de Tecnología e Industria), microscopios y proyectores. Además, referencias a catálogos de casas comerciales, a los materiales construidos en la propia escuela y a los libros de texto y de divulgación sobre la temática de la exposición.

Concluyendo la publicación (pp. 89-94) con las actividades didácticas que se han diseñado en la Escuela Normal de Murcia para trabajar en torno al patrimonio histórico-científico y con una "Selección Bibliográfica".

Trabajos hechos con tanto cuidado como *Las ciencias en la escuela. El material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia*, que puede consultarse online en <http://libros.um.es/editum/catalog/book/191>, producen en el que los lee, y mira también sus magníficas ilustraciones, la sensación de que los autores del mismo han puesto en él algo más que conocimiento y dedicación, sino auténtica pasión y amor hacia algo tan digno de conservación y difusión como es el patrimonio histórico-educativo.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX

Pedro L. Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente (eds.)

Pedro L. Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia, Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012, 651 pp.



En un relativamente corto espacio de tiempo, un campo de investigación como es el del patrimonio histórico-educativo, apenas abordado en el pasado, ha adquirido en España y en Portugal un auge notable.

Los autores de la *Presentación* de la publicación *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, y editores de la misma, Pedro L. Moreno y Ana Sebastián, así nos lo dicen: “Las actuaciones y los estudios emprendidos en materia de

patrimonio histórico educativo han experimentado en ambos países, a partir de la primera década del siglo XXI, un desarrollo patente. Han surgido sociedades científicas, asociaciones y redes nacionales e internacionales, se han gestado y multiplicado las iniciativas museísticas, los grupos y los proyectos de investigación, las reuniones científicas, las publicaciones, etc.” (pp. 13-14)

Esta publicación reúne los trabajos presentados al III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) que, organizados por el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, se celebraron en esta ciudad en noviembre del año pasado.

En esta ocasión se hicieron coincidir las reuniones científicas que periódicamente celebran las personas asociadas al Foro Ibérico y a la SEPHE.

Atrás quedan ya las celebradas por el Foro Ibérico en Santiago de Compostela en 2001 (organizada por el Museo Pedagógico de Galicia, MUPEGA) y en Viana do Castelo en 2010 (organizada por el Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Y por la SEPHE, también en Santiago de Compostela (2005), organizada por el MUPEGA; en Berlanga de Duero (2007), por el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE); en Huesca (2008), por el Museo Pedagógico de Aragón; y en Vic (2010), organizada por la Universitat de Vic.

Apenas una década y ya una gran cantidad de materiales publicados, de objetos recuperados en diferentes instituciones museísticas, de testimonios orales y visuales salvados de su olvido. “Aunque... es necesario reconocer que nos hallamos ante un campo historiográfico emergente, en proceso de construcción. Un ámbito de conocimiento que precisa seguir avanzando, delimitándose al tiempo que enriqueciendo sus orientaciones, diversificando sus enfoques, discursos, temas de estudio, metodologías y fuentes, así como recurrir a las aportaciones de otros saberes. Todo ello ha de contribuir a dotar a la reflexión e interpretación histórica, a los estudios y a las acciones de museología de la educación emprendidas en favor de la salvaguarda y difusión del patrimonio histórico educativo presentes y futuros, del mayor nivel e interés, tanto del conocimiento científico generado como de la proyección académica, social y cultural alcanzada.” (p. 14)

A las nuevas generaciones de investigadores, o de meros curiosos, del campo del patrimonio histórico-educativo que vengan a sustituir a la de los actualmente activos se les aportará un amplio “corpus”, que constituirá la base sobre la que avanzar en las distintas posibilidades que los editores de *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, como recogíamos en el párrafo anterior, señalaban.

Esta publicación que aquí reseñamos, como las generadas por los Foros y Jornadas anteriormente celebrados, produce miles de datos sobre nombres, sobre fechas, lugares, sobre normativas, sobre instituciones..., útiles referencias bibliográficas, apertura de campos posibles de estudio... a los que las investigaciones a lo largo de las más de seiscientas páginas del libro aportan unidad y diferencia.

Para organizar de alguna manera el alud de informaciones, los editores han dividido *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* en cuatro secciones.

En la Sección I (“La escuela construida: espacios y relaciones sociales”) aparecen escuelas de Málaga (el Grupo Escolar *Bergamín*), de México (las fomentadas por exiliados republicanos españoles), de la Coruña (las Escuelas *Labaca*), las de Penafiel en Portugal, el Grupo *Menéndez Pelayo* de Madrid, la ludoteca *La Guineu* del barrio de Hostafrancs (Barcelona), las creadas en el frente de batalla durante la guerra civil española, la “escolenimia” de los centros educativos de la provincia de Salamanca o el curioso artículo de Eulàlia Collelldemont sobre las instituciones educativas que aparecen en los mapas de Edimburgo.

En la Sección II (“La escuela por dentro: elementos materiales y prácticas escolares”) nos encontramos con referencias a los materiales científicos utilizados para la enseñanza de la botánica en la Región de Murcia y de la Historia Natural en general en el Colégio Militar de Lisboa; a los catálogos de venta de materiales de enseñanza como fuente de investigaciones en general (la colección del CEME de la Universidad de Murcia) y de la difusión del método Froebel en España en particular; a los materiales para la enseñanza de las matemáticas en España y en un escuela del norte Portugal; a diversas investigaciones sobre materiales del Fondo Romero Marín del Museo Manuel Bartolomé Cossío de Madrid (sobre las memorias de las prácticas de Pedagogía en general y sobre las prácticas concretas de la educación infantil, sobre la labor pedagógica de la Ciudad de los Muchachos de Vallecas y sobre la de los Hogares de Auxilio Social en la posguerra española), a la primera generación de manuales escolares españoles (“el primer conjunto de textos didácticos diseñados, planificados y editados con un mismo enfoque”, Julio Ruiz Berrio, p. 356); a la enseñanza de la Lengua y Literatura españolas en el Instituto-Escuela de Madrid, de la Historia de España en los cercanos COU y Bachillerato en España y a la historia reciente tal y como se refleja en los manuales escolares de Uruguay; y, por último, al balance del programa de I+D CEIMES (del que dimos noticia en las *Reseñas bibliográficas* del número anterior de *Cabás* al comentar la publicación *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid, 1837-1936*).

En la Sección III (“La escuela reflejada: imágenes y testimonios de la vida escolar”) aparece la posibilidad de hacer presente el pasado escolar a través de las fotografías antiguas conservadas; de lo reflejado en las historias de vida y en los recuerdos escolares (de las prácticas de un estudiante de Magisterio en una escuela de la provincia de Málaga; de dos exalumnos de una escuela de Castelões de Cepeda, al norte de Portugal; de las clases de doña Primitiva López en la Normal de Murcia a través de los diarios de sus alumnos); también, de recrear ese pasado gracias a los testimonios orales (su realización como proyecto de los futuros docentes con sus abuelos y a través de entrevistas a personas mayores de 65 años o de los relatos de tres generaciones de 30 familias malagueñas); o a lo que iba apareciendo escrito en los dos primeros periódicos escolares infantiles de Galicia y en las publicaciones periódicas de escuelas de Viana do Castelo. Además, la resurrección de las Técnicas Freinet en Portugal y la historia de lo que fueron las Casas da Criança portuguesas a través de documentos y fuentes orales. Y, por último, la coeducación en España en las últimas décadas y una reflexión sobre los cuentos narrados en el ámbito escolar a partir de una experiencia concreta.

Por último, en la Sección IV (“La escuela reconstruida: pasado, presente y futuro del Museísmo pedagógico”) podemos acercarnos a instituciones donde se intenta detener el tiempo y recrear el pasado de la educación, tales como la Sala-Museu del Instituto de Educação de la Universidade do Minho sobre la Escola Mista de Habilitação para o Magistério Primário de Braga, el Espacio

Virtual de Aprendizaje www.patrimonioeducativo.es, el albergado en diversos museos que posee La Salle en España, el de la centenaria Escola Brotero de Coimbra; además de un análisis sobre el alcance del estudio del pasado de la escuela a través de la recuperación de los viejos cuadernos escolares por parte del CEMUPE de Zamora y de unas reflexiones de Antonio Viñao sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo a partir de las especificidades del MUVHE y del CEME de la Universidad de Murcia.

Antes de los trabajos que hemos reseñado de las cuatro Secciones, la publicación *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* se inicia con la conferencia que el profesor de la Università degli Studi de Macerata (Italia) Juri Meda impartió en la sesión de apertura del III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la SEPHE (pp. 17-32).

Algo más tarde que en España, nos dice el profesor Meda, ha llegado a Italia el interés hacia la “cultura material de la escuela” como factor de desarrollo de la investigación histórico educativa. Aunque en Italia no se le ha dado a estos estudios el carácter etno-antropológico de los realizados en España (el “material escolar como la manifestación material de la *memoria educativa* individual y colectiva”, p. 19), sino uno más cercano a “la historia económica y, más en particular, de la historia de la industria.” (p. 17)

La *historia material de la escuela*, señala Juri Meda, se ha estudiado en Italia “como una *historia de la industria escolar*, con especial referencia a los procesos de producción y las complejas dinámicas mercantiles vigentes en el ámbito de un mercado *sui generis* como el de la escuela, a partir del origen del proceso de masificación del consumo cultural que tuvo su inicio en los países europeos -aunque a diferentes velocidades- a caballo entre los siglos XIX y XX.” (p. 20)

En concreto, el aspecto que abrió esta vía de investigación en Italia fue la producción de libros de texto y de lectura para las escuelas; concretado de manera más relevante en los trabajos para la realización de una red documental nacional de los fondos de cuadernos y materiales didácticos por parte del Istituto Nazionale di Documentazione per l’Innovazione e la Ricerca Educativa (INDIRE) de Florencia.

En concreto, el profesor Meda nos relata las investigaciones llevadas a cabo sobre los cuadernos escolares y su importancia como fuente de conocimiento histórico, aunque el camino aún está iniciándose (cfr. pp. 21-24).

Del ejemplo concreto de los cuadernos escolares se puede saltar, generalizando, a la importancia de los “medios de educación de masas”, que a finales del siglo XIX y principios del XX hicieron que determinados productos para el aprendizaje llegaran a las masas como “un verdadero objeto de consumo, fruto y al mismo tiempo expresión de la expansión progresiva del mercado escolar..., (con) una organización pedagógica eficaz y racional, elaborada según los modelos marcados por la estricta organización de los procesos productivos adoptada por el capitalismo naciente... con el fin de enseñar a más gente, en menos tiempo y con mejores resultados.” (p. 25)

Las variables que intervienen en el consumo y en su producción por parte de empresas e industrias deben ser tenidas en cuenta a la hora de realizar la *historia material de la escuela*.

Libros, cuadernos, tinteros, alfabetos, mapas... deben ser analizados no solo antropológicamente, como se ha hecho en España, sino también, señala el profesor Meda, desde la teoría de los mercados, con las reglas que en estos se producen: ley de oferta y demanda, creación de necesidades, etc. Pasando el maestro de ser “un verdadero *artesano del saber*... a ser un mero cliente” y el alumno “de simple destinatario del saber transmitido por el maestro... (a convertirse) en cliente de las industrias escolares o, mejor dicho, en consumidor de los objetos producidos a gran escala por éstas con fines de lucro, para hacer negocio en el próspero mercado escolar.” (p. 28)

Y, como el resto de los sectores productivos, abocándose el de la industria escolar a una evolución, caracterizada principalmente por la creación de grandes empresas, lo que provoca la desaparición de aquellas con estructura más artesanal.

Finalizamos esta reseña agradeciendo a todos los artífices de esta publicación, *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, en especial a sus editores, Pedro L. Moreno y Ana Sebastián, la contribución a ese corpus de datos, al que nos referíamos arriba, sobre el patrimonio histórico-educativo que permitirá a las nuevas generaciones de investigadores profundizar en este relativamente joven campo de estudio.

Y añadimos, por último, el enlace para la consulta de esta publicación a través de la red:

<http://congresos.um.es/fimupesephe/fimupesephe2012/schedConf/presentations>

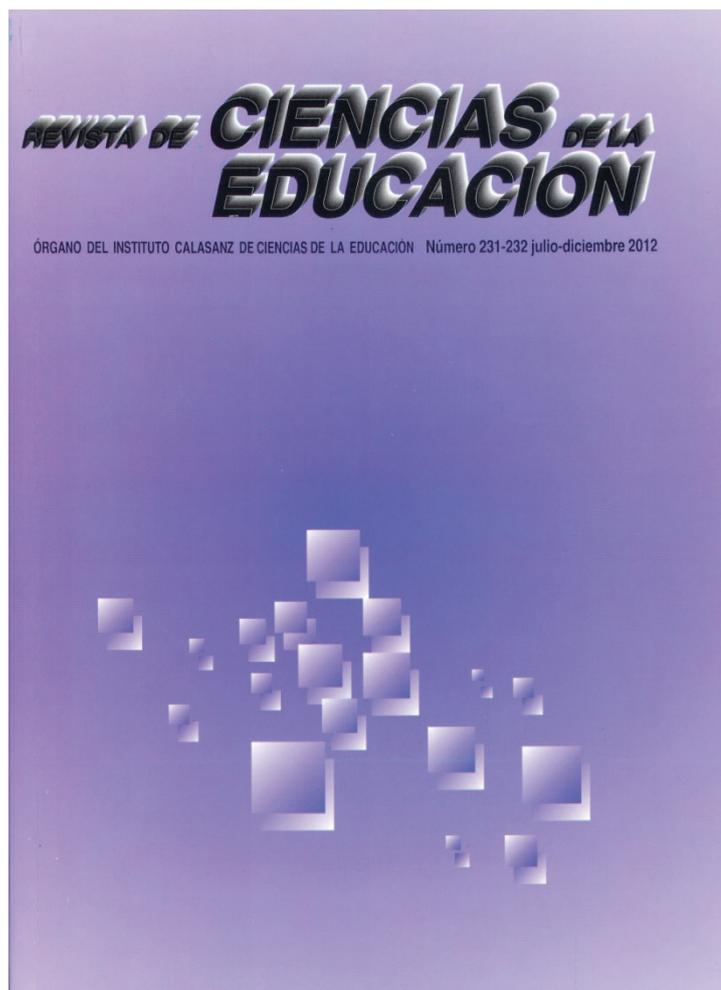
José Antonio González de la Torre

CRIEME

Revista de Ciencias de la Educación

Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación

Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Número 231-232 (julio-diciembre 2012): monográfico “Pensar y sentir la escuela”. I Jornadas de Patrimonio Histórico Educativo, pp. 263 a 515.



Tener a disposición de los futuros docentes, como sucede en el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE), del Campus de Zamora, una herramienta de trabajo tan útil como es la recopilación de testimonios de la cultura material, oral y escrita de lo que ha sido la historia escolar en los dos últimos siglos permite transmitir a los estudiantes esa historia “de una forma atractiva y motivadora” (p. 263) y concienciarles de “que serán ellos los que en un futuro cercano recogerán el testigo para conservar y estudiar el patrimonio educativo que en estos momentos custodiamos nosotros como una misión que nos hemos atribuido en bien de la ciudadanía” (p. 265).

Es el que más nos resalta, junto a otros objetivos que se perseguían en las I Jornadas de Patrimonio Histórico Educativo que tuvieron lugar en Zamora en mayo de 2012, Bienvenido Martín Fraile en la *Presentación* (pp. 263-266) del número monográfico de la *Revista de*

Ciencias de la Educación del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación donde se recogen las aportaciones que sobre el patrimonio histórico-educativo se realizaron en las citadas Jornadas.

Las mismas se complementaban con la exposición “Cuadernos y escuela”, de la que nos habla Isabel Ramos Ruiz (pp. 267-272), artífice, junto a Bienvenido Martín, de la existencia del CEMUPE.

La intrahistoria de la escuela lleva ya unas décadas de rodaje, y es momento de, nos señala Isabel Ramos, apostar “por los matices” (p. 267). Y el estudio de los cuadernos que los escolares realizaban aporta muy importantes matices, ya que “cada persona, cada grupo social va dejando su impronta” (p. 269) en ellos.

Con más de setecientos cuadernos cuenta en la actualidad el CEMUPE, en los que se puede comprobar que el ritmo de la escuela de otro tiempo dista mucho del de las pizarras digitales de la actualidad: “copiando, dibujando, redactando, resolviendo problemas, trazando mapas de geografía, pintando y coloreando, subrayando con lápices de colores, haciendo márgenes o poniendo títulos a las distintas materias.” (p. 270)

La información de los cuadernos de los alumnos aporta muchos más datos al investigador que el manual escolar: “la metodología del aula, la primacía de unas asignaturas, los contenidos impartidos de cada disciplina, la transmisión de ideas y valores a los niños. Asimismo los cuadernos nos permiten acercarnos a la vida fuera de las aulas...” (p. 271)

Esta exposición, antes de exhibirse en las I Jornadas había pasado por otros lugares; y ahora “vuelve a ser guardada y a dormir en los armarios del CEMUPE” (p. 272) a la espera de despertarse para que se pueda contemplar de nuevo en otros sitios.

Completa la *Presentación* un resumen realizado por Julio Ruiz Berrio (pp. 273-276) sobre los dos periodos en los que se puede dividir la historia de la preocupación por la conservación del patrimonio histórico-educativo en España: el que va de 1876 al final de la Guerra Civil y el que comenzando en la década de los ochenta del siglo pasado llega hasta la actualidad, en la que ya es momento para ir preparando el cambio de testigo hacia “los estudiantes ya que ellos son el presente y también el futuro” (p. 276) en esta tarea de conservación en la que el propio Ruiz Berrio, al frente de la SEPHE, ha cumplido un papel tan fundamental.

Tras la *Presentación*, comienzan las páginas dedicadas a los *Estudios*.

“El Museo Pedagógico Nacional: otra manera de ver la educación y la pedagogía” (pp. 279-288), de Ángel García del Dujo, fue la conferencia inaugural de las I Jornadas. Con la figura de Manuel B. Cossío como elemento destacado, resume la historia y características de esta institución. García del Dujo ya publicó en 1984 un libro que se ha convertido en una referencia necesaria para conocer lo que fue el Museo Pedagógico Nacional.

Paulí Dávila y Luis María Naya, en “El patrimonio histórico-educativo de la enseñanza privada. El caso de los Hermanos de La Salle” (pp. 289-302), desarrollan cómo se puede, a partir de los objetos escolares expuestos (concretamente en los de San Asensio, La Rioja) utilizados por los

Hermanos de las Escuelas Cristianas en su enseñanza en otro tiempo, reproducir los métodos pedagógicos de La Salle.

“La aportación al patrimonio histórico-educativo de las fundaciones benéfico-docentes: El caso de la *Fundación Sierra-Pambley* de León” (pp. 303-324) es el estudio que presentó Pablo Celada Perandones. La historia de la fundación, el actual museo de León, el archivo, la biblioteca (que alberga los fondos donados por los herederos de Gumersindo de Azcárate) y las actuaciones educativas y patrimoniales que desarrolla la institución son los temas que aborda el profesor Celada.

Juan González Ruiz, en “La memoria oral. La vida del docente como recurso didáctico en la historia de la escuela” (pp. 325-336), pone de manifiesto la importancia de asegurar la permanencia de los contenidos de la memoria viva de las personas que fueron protagonistas de la educación. Tras referirse a las características epistemológicas de este tipo de investigaciones, nos señala algunos ejemplos destacables de recogida de testimonios orales sobre vidas profesionales de docentes.

Bienvenido Martín Fraile, director del CEMUPE, también aportó a las Jornadas un estudio titulado “Transformación del oficio de maestro ante el cambio social” (pp. 337-352). A partir de los datos obtenidos de un cuestionario cumplimentado por más de quinientos docentes de magisterio jubilados, el profesor Martín Fraile analiza la acción conjunta de la cultura política y la teórica o discursiva sobre la práctica en la evolución del trabajo de maestro tras las dos grandes leyes que reformaron la educación en España en el último tercio del siglo pasado: la Ley General de Educación de 1970 y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, ya que “junto al modelo educativo que demanda la sociedad se integra un perfil y un tipo de maestro que se corresponde a las exigencias planteadas por dicha sociedad” (p. 339).

En “La itinerancia como recurso del Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA)” (pp. 353-360), de Emilio Castro Fustes, se nos explica cómo el MUPEGA tiene entre sus objetivos la difusión del patrimonio histórico-educativo de Galicia llevando materiales de ese patrimonio y actividades relacionadas con el mismo a otros lugares diferentes de su sede de Santiago de Compostela. Con los precedentes de exposiciones puntuales, sobre todo las realizadas en los institutos históricos gallegos, Emilio Castro describe la estructura de la primera muestra itinerante que organizaron, el *Espazo MUPEGA*, previa incluso a la apertura de las exposiciones fijas del edificio del MUPEGA, y que sirvió para anticipar de alguna manera lo que iba a ser este. Y, por último, se refiere al actual *Microespacio MUPEGA*, que consiste en la recreación de la totalidad de un aula de una vieja escuela, incluidos paredes, suelo y techo, que hemos tenido la suerte de poder ver personalmente y que nos causó una impresión muy positiva.

“El museo de educación como recurso didáctico mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” (pp. 361-374) es el estudio de Pablo Álvarez Domínguez que se publica a continuación. En él, señala el profesor Álvarez Domínguez que es necesario que los museos de educación se valgan de las nuevas tecnologías para favorecer la “nueva cultura del aprendizaje” que haga de ellos auténticos centros de interpretación de la cultura histórico-educativa: “Así, para propiciar que cada persona pueda contribuir a pensar, hacer y sentir la escuela en estos espacios museísticos, al museo le corresponde diseñar y aplicar una didáctica del patrimonio

educativo, que se desarrolle a través de la aplicación de una didáctica de la expresión..., de la contemplación..., de la comprensión... y de la aceptación.” (p. 367)

Manuel Reyes Santana, en “El patrimonio histórico escolar como recurso formativo: el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva” (pp. 375-387), nos describe cómo es físicamente ese museo con todas las partes que lo componen, el origen de sus fondos, las actividades desarrolladas en los pocos meses que lleva funcionando y los planes para el futuro a corto y medio plazo. Pero antes nos da razones de la importancia que ha adquirido últimamente la musealización del pasado de la escuela y los principios básicos que se decidieron debían regir el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

“Posibilidades didácticas de los museos virtuales de educación” (pp. 389-400) es el estudio de Eulàlia Collelldemont, donde se describe el MUVIP (Museo Universitario Virtual de Pedagogía) de la Universitat de Vic como un museo pedagógico centrado en la didáctica de “mirar, narrar y proyectar”, concretada en el aprendizaje de lo que nos sorprende a través de avances y retrocesos en un espacio virtual “donde se concreta una potencialidad formativa y que es a través de la acción de los sujetos que los convierten (a los museos virtuales) en una apuesta didáctica para difundir y construir realidades pedagógicas.” (p. 399)

María del Mar del Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero, con “La imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas” (pp. 401-414), nos aproximan, aportando una amplia bibliografía, a las imágenes fotográficas como fuente de acercamiento a la “cultura escolar”, término que aclaran junto a los de “visualizar” y “visibilidad”, así como a la referencia a la metodología más apropiada para la “lectura correcta” de las fotografías y las propuestas de trabajo de un mundo, como es el de las imágenes, que “nos ofrece unas posibilidades que acabamos de empezar a explorar y aún nos queda mucho por descubrir en él.” (p. 410)

“Reconstruir la historia de la escuela a través de los cuadernos escolares” (pp. 415-434), estudio de María del Mar del Pozo Andrés y Sara Ramos Zamora, asimismo con amplia bibliografía al final del mismo, resalta la utilidad epistemológica de los cuadernos escolares para acercarse científicamente a la intrahistoria de la escuela, a la “caja negra” del aula: procesos de enseñanza-aprendizaje, prácticas diarias de los maestros, rituales... Se analizan en el estudio, tras situar su origen cronológicamente, los diversos tipos de cuadernos escolares que se han utilizado a lo largo de su siglo largo de existencia. Los datos que ofrecen los cuadernos escolares son amplios y variados: currículum real, distribución de tiempos escolares y de materias, transmisión de valores..., lo que les otorga inmensas posibilidades como fuente documental, pero también, nos lo señalan las autoras, arrastran algunas carencias que no se deben tampoco obviar.

Carmen Sanchidrián Blanco, en “Los cuadernos escolares como recurso didáctico en la enseñanza de la historia de la escuela” (pp. 435-449), nos relata una manera de que los alumnos del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga se acerquen a la materia Historia de la Escuela trabajando con cuadernos escolares del periodo comprendido entre 1940 y los años finales de la década de los sesenta, tanto individuales como de rotación, cuya metodología y distribución temporal Carmen Sanchidrián nos detalla; constatando con esta manera de aproximarse a la historia de la escuela que “los alumnos trabajan más, se implican más, se esfuerzan más y disfrutan más.” (p. 447)

En “De niñas a amas de casa. Formación de las niñas durante el periodo franquista a través de los cuadernos de rotación. Un estudio de caso” (pp. 451-462), Gabriel Parra Nieto estudia un cuaderno de rotación de una escuela rural redactado el curso escolar 1971-72 para, a partir de lo que en él aparece, constatar que, aun habiéndose aprobado ya en esas fechas la Ley General de Educación de Villar Palasí, en el currículo real se diferenciaba la enseñanza que se daba a las niñas de la que se daba a los niños, contextualizando el autor la formación que se debía dar a las mujeres en el periodo franquista y reproduciendo dos significativos textos de Adolfo Maíllo y Pilar Primo de Rivera sobre este particular.

Al leer “La cultura material. La escuela en la memoria” (pp. 463-478), de Rafael Jiménez Martínez, nos damos cuenta de que todo lo que allí se dice, como pasaba en su *La escuela en la memoria* de 2010, va más allá del mero ejercicio de una actividad profesional, sino que es fruto de una mirada que, sin dejar de ser científica, se convierte en sentimiento, en muchos años y kilómetros tratando de poner en marcha una tarea de recuperación de la cultura escolar en unos momentos en los que apenas casi nadie lo realizaba en España.

En “Los libros de texto, como patrimonio cultural escolar” (pp. 479-491), Miguel Beas Miranda y Erika González García reflexionan sobre esos materiales tan utilizados por los investigadores del patrimonio histórico-educativo para tratar de reconstruir la cultura escolar de otro tiempo como han sido los libros de texto. Pero los análisis que de ellos se pueden hacer admiten ser realizados desde diferentes perspectivas, las cuales los autores del estudio recorren.

En “La mirada arqueológica sobre la escuela” (pp. 493-506), conferencia de clausura de las I Jornadas, Agustín Escolano Benito reflexionó sobre esa mirada a “los objetos-huella de la escuela” que se dirige hacia un pasado que fue, en su día, futuro, lo que constituye la manera auténtica “de descifrar y comprender los códigos ocultos que residen en estos restos materiales de la educación.” Y lo ejemplifica con tres experiencias de arqueología de la escuela en las que él ha participado: 1. En una visita, junto a investigadores de diversas partes del mundo que estaban realizando una estancia en el CEINCE de Berlanga de Duero a la ya desde hace décadas cerrada escuela de Bordecorex, apareció la posibilidad de “narratorios e interpretaciones cargados de subjetividad”, diversos pero con algo en común. 2. En Sauquillo de Paredes, también en la provincia de Soria, una nueva práctica arqueológica sobre las inscripciones grabadas en los pupitres de su escuela cerrada, a modo de palimpsesto reescrito por diversas generaciones. 3. Javier Nicolás, de manera casual, tuvo acceso a cuadernos escolares de la Alemania del periodo del nacional-socialismo anteriores a 1939. A partir de las tres experiencias, reflexiona el profesor Escolano sobre “la memoria no... sólo (como) un ejercicio de recuerdo... sino (como) cultura encarnada... incorporada a la construcción de nuestra propia subjetividad.”

Por último, Antón Costa Rico, en “Examinando las prácticas escolares desde la historiografía educativa” (pp. 507-515), se quiere alejar, por “ilimitado, si no inadecuado”, del modo de hacer historia educativa y pedagógica a partir del “deber ser” de figuras relevantes en el campo de la pedagogía, así como de identificar historia escolar con las disposiciones legales sobre ella de cada momento o con lo que se realizaba “en algunas específicas instituciones de formación consideradas como referentes históricos, culturales y políticos, con algún carácter modélico.” Contra eso, se deben buscar los “hechos”, la inmediatez y el interior de los procesos formativos, es decir, lo que ocurre en el día a día: la tan repetida “caja negra”. Y nos señala sobre ello, como

guías de la investigación a lo escrito, además de por Escolano Benito, por Viñao Frago, Chartier, Nóvoa, Tiana Ferrer o Ramos de Ó, aportando el profesor Costa después sus propias precisiones sobre ello.

Los responsables del CEMUPE, con esta publicación, y la celebración de las I Jornadas de Patrimonio Histórico Educativo en general, deben estar plenamente satisfechos, al haber contribuido a mantener en un estado de salud tan admirable a la investigación sobre ese patrimonio.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

