

# Cabás

Diciembre 2012

Patrimonio Histórico-Educativo

**Ración alimentaria:  
asuntos de biopolítica  
en la escuela  
colombiana**

**Evolución escolar en  
Cantabria (1750 – 1850)**

**Identidades y memorias  
en diálogo con la  
comunidad**

**La prensa profesional  
de magisterio en  
Cantabria (1869-1936)**

**Experiencias:  
Valencia/Tàrrega**

**Francisco de Rivero  
y Gutiérrez, un cántabro  
indiano que fundó la  
primera escuela pública  
en Aguascalientes**

**La enseñanza de la  
lengua inglesa en el  
sistema educativo  
español**

**La fundación benéfico-docente  
de don Antonio Bustamante  
y Piélagos, en Castro Urdiales**



**GOBIERNO  
de  
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

**Museo pedagógico  
de la Facultad de CCEE  
de la Universidad de Sevilla**





# *Cabás* n.º 8

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

@ 2012

## Tabla de contenido

### Artículos

Manuel Gallego Pareja <b>La fundación benéfico-docente de don Antonio Bustamante y Piélago, marqués del Solar de Mercadal, en Castro Urdiales</b> .....	1
Javier Barbero Andrés <b>La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social (1970-2000)</b> .....	26
Víctor Moreno Ramos <b>Francisco de Rivero y Gutiérrez, un cántabro indiano que fundó la primera escuela de carácter público y gratuito en Aguascalientes, México, en 1773</b> .....	51
Milagros Tapia Bon <b>La prensa profesional de magisterio en Cantabria (1869-1936)</b> .....	60
M. <sup>a</sup> Isabel Orellana Rivera <b>Identidades y memorias en diálogo con la comunidad</b> .....	78
Clotilde Gutiérrez Gutiérrez <b>Evolución escolar en Cantabria (1750 – 1850)</b> .....	90
Claudia Ximena Herrera Beltrán y José Bernardo Galindo Ángel <b>Ración alimentaria: asuntos de biopolítica en la escuela colombiana de principios del siglo XX</b> .....	109

### Experiencias

Carlos Fusté Bonet <b>De unas exposiciones a una biblioteca virtual escolar de libros anteriores a 1950</b> .....	122
M. <sup>a</sup> Jesús Llinares Ciscar <b>Experiencia didáctica: La exposición “L’escuela d’ahir” y el seminario-museo de historia de la escuela</b> .....	133

### Foto con historia

Mariví Briso-Montiano de Álvaro <b>El Maestro de Fuensaldaña (Valladolid), año 1957</b> .....	154
--	-----

## Centros PHE

Pablo Álvarez Domínguez, Marina Núñez Gil y María José Rebollo Espinosa <b>Viaje hacia una realidad inacabada: El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla</b> .....	157
---	-----

## Reseñas bibliográficas

Leoncio López-Ocón Cabrera, Santiago Aragón Albillos y Mario Pedrazuela Fuentes (editores), <i>Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)</i> .....	177
---	-----

José Ramón López Bausela, <i>Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad</i> .....	194
---	-----

## **La fundación benéfico-docente de don Antonio Bustamante y Piélago, marqués del Solar de Mercadal, en Castro Urdiales**

### **Don Antonio Bustamante y Piélago's charitable-educational foundation, marqués del Solar de Mercadal, in Castro Urdiales**

---

**Manuel Gallego Pareja**

#### **Resumen**

Nació por declaración testamentaria de su fundador en 1909. Aunque, tras su fallecimiento en 1913, todavía tendría que esperar catorce años para iniciar su andadura. Carece de edificio propio, seña de identidad de muchas fundaciones. Se ubicaba en dependencias municipales, por las que abonaba un canon, fijado de mutuo acuerdo con la Junta de Patronato responsable de su administración.

Funcionó como Escuela de Artes y Oficios, en imitación de otras existentes en diferentes puntos, especialmente en dos localidades próximas del País Vasco: Somorrostro y Ortuella.

Su primera década, 1927-36, fue la de mayor esplendor y arraigo entre la población castreña.

#### **Palabras clave**

Fundaciones benéfico-docentes, marqués de Mercadal, institución civil, enseñanza pública.

#### **Abstract**

It was born for testamentary declaration of his founder in 1909. Though, after his death in 1913, still it would have to wait fourteen years to initiate his gait. He lacks own building, sign of identity of many foundations. It was located in municipal dependences, for which he was paying a canon fixed of mutual agreement with the Meeting of Patronage responsible for his administration.

It worked as School of Arts and Trades, in imitation of existing others in different points, specially in near two localities of the Basque Country: Somorrostro and Ortuella.

His first decade, 1927-36, was that of major brilliance and rooting between the population castreña.

#### **Keywords**

Charitable-educational foundations, marqués de Mercadal, civil institution, state education.

## Introducción

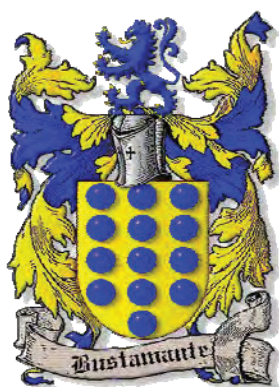
Me decidí a escribir sobre este tema tras verificar que no había nada semejante publicado en esta revista. Me estimuló también la monográfica referencia al ámbito fundacional en Castro en la tesis doctoral de Carmen del Río Diestro -Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Universidad de Cantabria. 2010-, que cita exclusivamente a la Fundación Barquín.

Otros trabajos presentan parecidas limitaciones, pues suelen centrarse en el estudio de aquellas fundaciones que han dejado huella arquitectónica reseñable. En Castro y sus diferentes pedanías, por el contrario, la mayoría de las fundaciones no construyeron edificios propios. Son bastantes. La mayoría modestas.

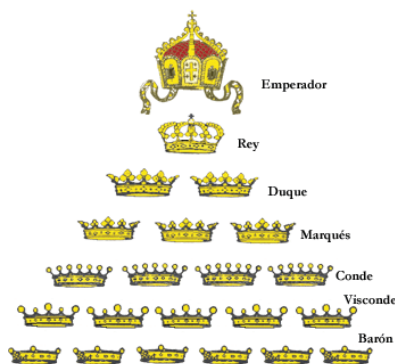
La Fundación Mercadal acumula un más que notable patrimonio documental, tanto a nivel local: Archivo Municipal de Castro; como Provincial: Archivo Histórico de Cantabria.

Quiero igualmente resaltar el estímulo que sufrió mi curiosidad investigadora al penetrar en las complejas tramas familiares de estas casas nobiliarias de abolengo: sus estrategias matrimoniales, el afán de acumulación de títulos, sus resortes de poder, la veneración del pasado, su búsqueda del respeto social, el mimetismo entre los de su clase y tantas otras cosas, que hoy nos suenan arcaicas, anecdóticas o decadentes, pero que en su momento, en una sociedad donde el Estado no garantizaba la universalidad del derecho a la educación a las clases menos favorecidas, hicieron una labor meritoria y plausible, al margen de las motivaciones de sus patronos o de la injusticia social que suponía para los desfavorecidos el tener que vincular la educación de sus hijos con la caridad del benefactor de turno.

## Los Bustamante y el Marquesado del Solar de Mercadal



**Imagen 1**  
Escudo nobleza apellido Bustamante:  
“En campo de oro, trece roeles de azul”



**Imagen 2**  
Esquema de la jerarquía nobiliaria

El título fue creado por concesión del rey Carlos II en 1694, en la persona de García de Bustamante<sup>1</sup> y de la Torre, miembro del Consejo de S. M. Sus padres, el militar Juan de Bustamante y M<sup>a</sup> de la Torre, eran miembros de ricas familias de Comillas.

Como suele suceder, la falta de hijos propició los saltos del título dentro de las diferentes ramas familiares. El II Marqués, Juan Antonio Bracho y Bustamante, era primo del primer titular. Al no tener hijos varones, heredó los derechos su hija Jacinta Bracho y Velasco, que casó con Bernabé de Bustamante y Ceballos, señor de la Casa de Alceda<sup>2</sup>, volviendo así el título a su rama original. La madre transmitió los derechos a su hijo, Manuel Luís de Bustamante y Bracho, III Marqués. A este le sucedería con normalidad su hijo, Manuel Lorenzo de Bustamante e Irabien, IV Marqués. Su primogénito, Manuel Ramón de Bustamante y Escorza, no pudo ostentar el título, debido a las circunstancias políticas del país, aunque transmitió los derechos necesarios para que pudiera rehabilitarlo su hijo. Así lo hizo, Antonio de Bustamante y Piélagos, convirtiéndose, en 1890, en el V Marqués de Mercadal, fundador de la institución benéfico-docente que lleva su nombre y que hoy nos ocupa.

En 1917 heredó el título su sobrino, Manuel de Bustamante y Gal<sup>3</sup>, VI Marqués. Le sucedió, en 1973, también su sobrino, Manuel de Bustamante y de la Gándara, VII Marqués, hijo de su hermano Ramón. En 1980, volvió a producirse un salto en la genealogía familiar, pasando el título de VIII Marqués a Antonio González-Mora y Ferrer, fallecido en 2011.

En estos momentos, hay cursadas dos solicitudes de sucesión al título. Una del hijo del último Marqués, Antonio González-Mora y Sandoval. La otra, de Ramón de Bustamante y Suárez de Puga. Según publica el Boletín Oficial del Estado, Núm. 24, de fecha sábado 28 de enero de 2012: *Lo que se anuncia por el plazo de treinta días, contados a partir de la publicación de este edicto, a los efectos del artículo 6.º del Real Decreto de 27 de mayo de 1912, en su redacción dada por el 222/1988, de 11 de marzo, para que puedan solicitar lo conveniente los que se consideren con derecho al referido título.*

### **Vinculación del Marquesado de Mercadal con Castro**

Ya en 1730, un miembro de la saga familiar, Antonio Bustamante y Bergaño, V Marqués de Villatorre (1705-1742), nacido en Quijas, Cantabria, se casó con una dama de Castro.

Pero la vinculación directa de Castro con nuestro personaje arranca en 1801, cuando su abuelo paterno, Manuel Bustamante e Irabien, IV Marqués de Mercadal, nacido en 1772 en la Casa Palacio familiar de Alceda, contrae matrimonio en esta villa con Juana Escorza y Velasco. Su padre y heredero del Mayorazgo, Manuel Bustamante y Escorza, nació el 30 de octubre de 1804 en Castro, falleciendo en Comillas el 21 de diciembre de 1865. Se desposó con Teresa Piélagos.

Como hemos apuntado en el apartado precedente, su padre nunca llegó a regentar el título. Sería él quien en 1890 conseguiría su rehabilitación, convirtiéndose así en el V Marqués de Mercadal. Para celebrar el acontecimiento, emprendió la restauración de la casa-palacio de Alceda, que desde entonces adquiriría la denominación de Palacio del Marqués del Solar de Mercadal.



**Imagen 3.- Palacio Alceda, en Corvera de Toranzo**

Posteriormente, en 1909, unos años antes de su fallecimiento en 1913, quiso rendir homenaje a su padre, heredero sin título; y decidió hacer constar en su testamento su expreso deseo de crear esta institución benéfico-docente en la localidad que vio nacer a su progenitor, aunque él era nacido en Comillas (28 de abril de 1832).

### **El pleito con los herederos**

Toda la documentación relativa a esta disputa legal con los hermanos Manuel y Ramón de Bustamante se encuentra depositada en el Archivo Histórico Provincial. En el Archivo Municipal de Castro no aparece ninguna referencia a este litigio, dado que la parte demandante fue la Junta Provincial de Beneficencia, con el respaldo del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes. Fue un proceso largo y complejo, que finalizó, de manera pactada, con un acuerdo bastante favorable para Beneficencia. No obstante, si la administración hubiese tenido algo más de paciencia y hubiese estado dispuesta a arriesgar un tanto, podría haber conseguido el control de la totalidad de la herencia. Veamos.

D. Antonio de Bustamante y Piélagos, V Marqués de Mercadal, según testamento de 30 de Marzo de 1913, no declaró herederos a sus sobrinos, tan solo les asignó una pensión vitalicia. Para la administración de los bienes generadores de esas pensiones, designó unos albaceas:

- ✓ *Dispongo que mis sobrinos reciban quinientas ptas. mensuales en concepto de pensión vitalicia cuyo usufructo cobrarán personalmente en donde les designen mis albaceas.*
- ✓ *Su madre Mercedes Gal disfrutará también de otras 500 ptas. mensuales mientras conserve su estado de viudedad.*
- ✓ *Cuando contraigan matrimonio recibirán 1500 ptas. mensuales...*
- ✓ *Cuando empiecen a tener familia dos mil, cuya pensión o usufructo quedará a favor de los hijos si el padre falleciera antes.*
- ✓ *Si los sobrinos no tuviesen descendientes legítimos o no cumpliesen sus voluntades sus bienes pasarían a una Fundación.*

### **“Los intereses particulares hacen olvidar fácilmente los públicos”**

Los sobrinos consiguieron, en autos de jurisdicción voluntaria ante la Audiencia Territorial de Burgos, ser declarados herederos abintestatos (c) del Marqués, sustrayendo los bienes de la

custodia de los albaceas. Estos, por las razones que fuesen, no se opusieron a la medida y renunciaron voluntariamente a su encomienda.

Una vez dueños de todo, o casi, los hermanos ofrecen a Beneficencia la entrega de 30.000 pesetas en virtud del tercio de los bienes raíces, que según ellos son los únicos afectos a la institución benéfica, y que valen 57450 pesetas. Manifiestan que son todos los bienes dejados por el fundador.

### **“El interés que a unos ciega abre los ojos a los demás”**

Beneficencia no aceptó el trato, contrató abogado y procurador e inició el litigio. En primer lugar, solicitaron y consiguieron el secuestro preventivo sobre los bienes depositados en el Crédit Lyonnais de Madrid, de los que los herederos aún no habían conseguido apropiarse. A partir de esta medida de fuerza, iniciaron la defensa, basándose en un punto clave del testamento donde se dice que las pensiones señaladas para sus sobrinos dejarán de tener efecto

*en cuanto procedan a levantar cuestión judicial o de otro modo contra lo que dejo dispuesto aquí.*

*Le defensa consideraba que esta incautación de los bienes todos de la herencia, disponiendo de ellos sin limitación de alguna especie y como si fueran de su absoluto dominio, cuando sólo el disfrute de sus rentas, como pensiones vitalicias, les fue mandado por el testador...Sustituyendo la libre voluntad del Marqués, que dispuso de sus bienes como tuvo por conveniente, ya que no tenía herederos forzosos...*

Después de lo expuesto, podría concluirse:

- *Que los señores de Bustamante y Gal y su madre no tienen hoy derecho alguno a los bienes procedentes de la herencia del Marqués...*
- *Que todos ellos deben destinarse a la fundación u obra pía que estableció el Marqués en su testamento y adición al mismo, debiéndose abrir, para que su voluntad pueda cumplirse, el documento en que se dispone y que se halla depositado en la sucursal del Crédit Lyonnais de Madrid...*

Al final, tanto herederos como administración estaban interesados en buscar un acuerdo “amistoso” aceptable para ambas partes. Los herederos porque comenzaron a ver factible la pérdida total de la herencia. Beneficencia y el alcalde de Castro porque recelaban del contenido del sobre secreto depositado en el Crédit.

### **“Más vale un por si acaso que cien pensé que...”**

Para no arriesgarse, los abogados de la administración redactaron un principio de acuerdo, que los Bustamante, *en aras de su amor a la paz y buen deseo para la Beneficencia*, se apresuraron aceptar: 20 de septiembre de 1918.

Previamente, se habían dirigido a los alcaldes de Comillas y Cervera, solicitándoles que den cuenta de los amillaramientos (d) en sus municipios a nombre del Marqués de Mercadal o sus herederos, con la copia de la valoración dada. En igual sentido, remiten escritos a los Registros de la Propiedad de Villacarriedo y San Vicente de la Barquera. Ante la falta de respuestas de estos, se dirigen a los Jueces de Primera Instancia e Instrucción de Villacarriedo y San Vicente de la Barquera.



### “Más vale mala avenencia que buena sentencia”

Las bases propuestas por la Junta Provincial de Beneficencia podrían resumirse así:

- Los herederos se harán cargo de las costas judiciales, así como de los honorarios del Letrado y Procurador. Entregarán a Beneficencia:
- 10 acciones del Banco de España.
- 10 acciones de la Compañía Arrendataria de Tabacos.
- 20.000 ptas. nominales en títulos de la Deuda Amortizable del 5%.
- 113 acciones de la Azucarera Española.
- Un residuo en metálico equivalente a la 3ª parte del valor, según cotización oficial, de una acción de dicha Sociedad, por corresponder a la 3ª parte de las 340 depositadas y ser ellas indivisibles (113,33).
- 400 acciones de la Sociedad Parisienne Meunerie et Boulangerie.
- Los bienes rústicos y urbanos se inscribirán en el Registro de la Propiedad, insertando la cláusula de testamento expresiva de la prohibición de enajenarlos.

### La Escuela de Artes y Oficios. Fundación Mercadal.

#### Primeros pasos

Sin tener todavía claro el destino de los fondos, se hicieron las primeras gestiones, encaminadas a conseguir la clasificación como Beneficencia Particular. Objetivo que se alcanzó por Real Orden de 26-XI-1925.

Esta R. O. ignora otro de los deseos del fundador, al designar como Patrón único al Ayuntamiento. El Marqués designó para el cargo de Presidente de la Junta *al miembro de mayor edad de la Casa de Bustamante de Quijas, Marqués de Villatorre, a quien deseo vaya el de Marqués del Solar de Mercadal, si quedara vacante, porque de esa casa procede su fundador D. García de Bustamante.*

El 26 de abril de 1926, el concejal Leopoldo Pascua presenta una propuesta al Pleno para que se mejore la Escuela de Dibujo, transformándola en Escuela de Artes y Oficios, aprovechando el legado del Marqués de Mercadal. Comienza elogiando al Ayuntamiento por su dedicación a la instrucción pública. Refiriéndose, a continuación, a la Escuela de Dibujo como la cenicienta. Recuerda la importancia de estas escuelas y pone el ejemplo de Somorrostro y Ortuella. Puntualizando cómo, incluso, en los últimos tiempos se han añadido las prácticas profesionales, pudiendo competir sin demérito con las mejores del extranjero. Manifiesta, así mismo, que sería muy eficaz girar alguna visita a cualquiera de estas escuelas mencionadas, con el fin de estudiar su organización y toda clase de detalles adaptables a este pensamiento.

En su opinión, el edificio actual es capaz de cubrir las nuevas necesidades, con algunas reformas poco costosas. Creando, por supuesto, algunas plazas más de profesorado y adquiriendo material útil y moderno para los talleres que se creen.

Piensa, también, que se deberían crear premios para los alumnos distinguidos y para los profesores, cuando lo merezcan.

Dos días más tarde, la Comisión Permanente acordó enviar la propuesta a la Comisión de Instrucción Pública para su estudio y valoración.

Tras obtener una valoración positiva, se iniciaron los trámites burocráticos oportunos y se procedió a la elaboración de un Reglamento de administración y funcionamiento.

El Ayuntamiento estimó no hacerse cargo de los bienes hasta tanto no se aprobasen los estatutos por los que había de regirse. Mientras tanto, se mantuvieron bajo el control de la Junta Provincial de Beneficencia.

Entre medias, el vecino Cayetano Tueros<sup>4</sup> Laiseca, aprovechando las facilidades del reciente Real Decreto de 29 de octubre de 1925, aprovechó una de sus muchas denuncias a favor de la instrucción pública presentadas al Pleno Corporativo para recordar *que el legado para instrucción de esta Ciudad del señor Marqués de Mercadal, aún no está definido como serían los deseos del pueblo.*

El 23 de Marzo de 1927 la Comisión Permanente aprobó el Reglamento elaborado por la comisión creada a tal efecto. Tres meses más tarde, el 30 de junio, fue sometido a la sanción del Pleno Municipal, en su sesión ordinaria cuatrimestral, siendo aprobado por unanimidad. Autorizando al Sr. alcalde para que promueva el oportuno expediente ante el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

En esta misma sesión, también por unanimidad, se acordó autorizar al Sr. alcalde-presidente para que formule contrato de arrendamiento del edificio propiedad del Ayuntamiento, enclavado en la calle Santa María y señalado con el n.º 4, con destino a la Fundación Mercadal, por un plazo de veinte años y por el precio de diez pesetas anuales, a fin de ayudar a dicha Institución y que el mismo funcione en condiciones adecuadas.

Este edificio, según escritura, era propiedad del Ayuntamiento desde el 5 de mayo de 1919. Contaba de planta baja, con un anexo, y planta principal, comunicadas por una escalera interior.

La certificación municipal (2 de agosto de 1927), dirigida a Beneficencia, para su curso al Ministerio (APD I y II) detalla todas y cada una de las dependencias con sus medidas correspondientes, así como su estado de conservación. Aclara también que se trata de un edificio aislado de otras construcciones *y susceptible de verificarse en él reformas y ampliaciones, tales como la edificación de una segunda planta, o lo que exijan las futuras necesidades de esta Escuela.*

Aclarar, para terminar, que el Alcalde constitucional de Castro era entonces el Sr. Timoteo Ibarra.

El 20 de Noviembre, el Ministerio (APD III y IV) aprobó mediante R. O. el Reglamento, aceptando expresamente la novedad introducida por el Ayuntamiento respecto al patronato: (...) *considerando que puede accederse a lo solicitado toda vez que tal modificación se encuentra comprendida dentro de las facultades que al Protectorado corresponden...*

La Junta de Patronato propuesta por el Ayuntamiento tenía la siguiente composición: El Alcalde-Presidente del Ayuntamiento, como Presidente nato; el primer Teniente de Alcalde, que actuará como Vice-Presidente, siendo Vocales natos de la misma el mayor en edad de la Casa de

Bustamante Quijas, Marqués de Villatorre, y los Sres. Notario y Párroco de Castro Urdiales; y, electivos, designados por el Ayuntamiento, un Concejal y un Maestro Nacional; con facultad en la Junta para elegir de su seno Secretario y Tesorero-Contador.

### **Reglamento de la Escuela de Artes y Oficios. Resumen de contenidos.**

En algún borrador previo, aparecía un encabezamiento de gratitud hacia el heredero del título, el primogénito de los sobrinos, y principal litigante: *Debido a la munificencia (e) de Don Manuel de Bustamante y Gal, marqués del Solar de Mercadal.*

Está dividido en IX capítulos, más una Disposición Transitoria. Con un total de 46 artículos.

El capítulo I comienza delimitando el ámbito educativo del Centro.

Art. 1.- *Se crea en esta Ciudad una institución de carácter civil, denominada E. de A. y O. F. M. y que tomará por objeto, proporcionar las enseñanzas teórico-prácticas de los inicios relacionados con la construcción, industria, mecánica y artes decorativas.*

*A estas enseñanzas se dará por ahora, la extensión que permitan los medios económicos con que cuenta esta Institución, limitados hoy a los procedentes del legado de Fundación, debiendo ampliar el grado de aquellas a medida que los recursos aumenten.*

Art. 6.- *Para facilitar la enseñanza esta Escuela tendrá una Biblioteca de Obras de Aplicación a la instrucción de los alumnos; colecciones de estampas; vaciado y moldes de objetos de arte y maquinaria, herramientas y útiles adecuados en sus talleres.*

El Capítulo II está dedicado a la Dirección y Administración de la Escuela.

Art. 7.- *Por expreso deseo del fundador, la Dirección y Administración se encomendará al Ayuntamiento, quien en su virtud para el mejor desenvolvimiento orgánico y administrativo de la misma, designa y delega en una Junta de Patronato.*

Art. 9.- *La duración del cargo de Vocales electivos, será de 2 años, pudiendo ser reelegido por una sola vez.*

El Capítulo III trata de la dirección técnica de la Escuela y su profesorado. Señalando que el cargo de Director recaerá, precisamente, en uno de los Profesores. A continuación especifica sus funciones. (APD V y VI)

El Capítulo IV, se centra en los alumnos.

Art. 16.- *Para ser alumno de esta Escuela se necesita tener cursada la Primera Enseñanza, sometiéndose al examen y no tener menos de catorce años de edad.*

Art. 17.- *El alumno al matricularse presentará la partida de nacimiento y certificado de hallarse sano y vacunado, e ingresará en su día en la clase que corresponda.*

Art. 18.- *Los alumnos pagarán por derechos de matrícula DIEZ ptas. por cada curso, pudiendo condonarse esta cantidad a los que acrediten ser pobres, a juicio del Presidente de la Junta.*

El Capítulo V versa sobre los estudios.

En el artículo 1º matiza que se dividirán en 4 cursos, especificando los contenidos de cada uno de ellos.

El Capítulo VI se centra en los exámenes y calificaciones...

El VII enmarca la disciplina, con referencias a premios y castigos.

El Capítulo IX y último trata de los empleados subalternos.

*Art. 46.- Para el cuidado y limpieza de los locales de la Escuela habrá un Conserje que disfrutará el sueldo que le señale la Junta.*

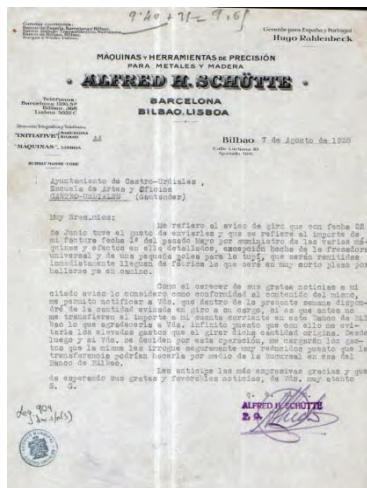
Disposiciones Transitorias

*Primera.- Mientras permanezca en el cargo, el actual Sobrestante-Aparejador de Obras del Ayuntamiento, que regenta la Academia Municipal de Dibujo, le corresponderá el de Dr. técnico de la Escuela objeto de este Reglamento.*

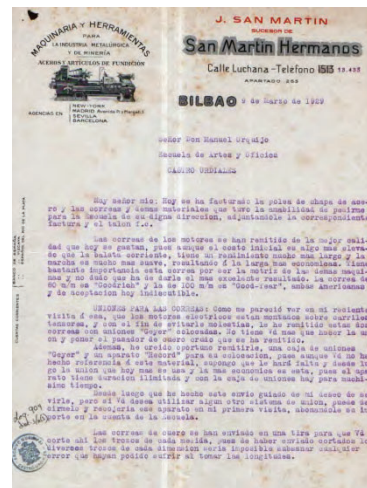
### **Habilitación de los locales. Instalación de maquinaria y dotación de materiales.**

Los años 1928-29 estuvieron centrados en la dotación de la maquinaria y material necesario. Los proveedores habituales fueron casas comerciales de Bilbao, del sector de Máquinas-Herramientas, dedicadas a surtir a la industria metalúrgica y de minería, representantes de diferentes firmas alemanas. Hubo máquinas que tardaron meses en llegar, como el caso de una fresadora.

En fecha 9 de marzo de 1928 se envía para su aprobación un presupuesto especial (APD VII) para la instalación de la Escuela, que comprende la adquisición de maquinaria y demás útiles, así como la ejecución de las obras necesarias. Dicho presupuesto fue aprobado por Real Orden de 28 de Agosto. Su inversión total era de 28.340,8 ptas. Capítulos destacados: Habilitación locales, 1200 ptas. Mobiliario para dibujo, 1100 ptas. Material enseñanza, 2600 ptas. Torno y accesorios, 2388 ptas. Fresadora Universal y accesorios, 3696 ptas. Máquina taladrar, 634,60 ptas. Máquina para limar con accesorios, 4.790 ptas. Motor eléctrico, transmisiones, cojinetes, etc., 1204 ptas. Máquina cepilladora, 1600 ptas. Sierra de cinta, 1875 ptas.



**Imagen 4.- H. Schütte: Pide el ingreso en su cuenta del Banco de Bilbao del importe del suministro de varias máquinas y efectos...**



**Imagen 5.- J. San Martín: Informa del envío de puela de chapa de acero y las correas y demás materiales...**

En el verano de 1929, se solicitó la aprobación de otro presupuesto especial, destinado a terminar la instalación de la Escuela. Fue aprobado, después de algunas rectificaciones.

Desde estos inicios, hasta el estallido de la Guerra Civil, fueron los años más esplendorosos de la Fundación: El presupuesto de gastos de 1931, 16.467,25 ptas., aprobado por el Patronato dos meses antes de la proclamación de la República, con Tueros en la Alcaldía (APD VIII, IX, X), superaba ampliamente -en alguna ocasión casi duplicaba- a todos los presentados hasta el año 1953. Y siguió siendo superior a los de 1954, 1956 y 1958.

1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952
8550	11.500	12.180	11.960	12.190	12.598	12.598	13.104
1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
24.094	15.393	18.226	15.216	18.364	15.986	16.888	17.890

**La etapa republicana**

En las primeras convocatorias de la Junta de Patronato -1931- siguió asistiendo con normalidad el Cura Párroco, Alfredo Lavín. Al año siguiente, dejó de asistir, disculpando su asistencia *en la falta de autorización de sus superiores.*

En la convocatoria de 23 de diciembre de 1931, también figura como ausente el Notario. En su Orden del Día se contempla el *Nombramiento de Personal y la Adquisición de material de enseñanza.*

En enero se compraron seis máquinas de escribir, por un importe total de 4750 ptas. Cuatro de ellas las sirvió directamente la sucursal de Bilbao de la Compañía Mecnográfica Guillermo Trúniger S. A. Las dos restantes, se enviaron directamente de la Casa Central de Barcelona. El sistema de pago acordado fue dos abonos del 50% a 30 días y 60 días.

En el 1932-33, se iniciaron las clases de idiomas. La Junta, en convocatoria de diecinueve de julio, acordó *Proveer los cargos de profesores de Francés e Inglés*.

Para ello, se convocó un concurso de méritos. Las plazas, en propiedad, tenían asignado un sueldo de mil ptas. anuales. El plazo para la presentación de solicitudes terminaba el 31 de agosto. La resolución del concurso se fija para el 26 de septiembre.

Este mismo curso, se le otorga nombramiento en propiedad a la profesora de Mecnografía y Taquigrafía.

En 1933 hubo problemas con la justificación de cuentas del año anterior, debido a que el Patronato no cumplió una Orden de 6 de junio de 1931, que le mandaba invertir su saldo de 4146,68 ptas. en lámina intransferible de la Deuda Pública, como aumento de su capital. Beneficencia rechaza los argumentos basados en la necesidad de adquirir material escolar, *de acuerdo con lo prevenido en la Instrucción de 24-7-1913 y disposiciones transitorias*.

En abril de 1934, también se aprueba nombramiento en propiedad para el profesor Contabilidad y Cálculo Mercantil. A fines de 1935, la Junta vuelve a dar en propiedad algunas plazas de profesores interinos. También se nombra a un nuevo Depositario de Fondos, *ya que el anterior Antonio Uriel dejó de serlo por ausencia*.

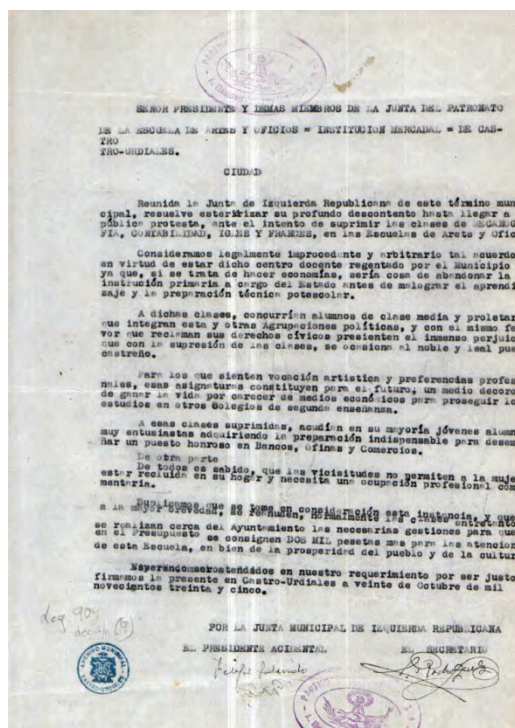
En el curso 1935-36, se fija una cantidad de 5 ptas. por derechos de matrícula. Aunque se especifica que *la Junta podrá condonar dichos derechos a los que acrediten su estado de pobreza. Así mismo, a final de curso, y por acuerdo de la J., se les devolverán los derechos de matrícula a los alumnos que hayan tenido una buena asistencia. El resto de los derechos incrementará el fondo destinado a premios de los alumnos más aventajados*.

Resulta curioso que, a pesar de lo reciente de su creación, este mismo curso se decidió suprimir las clases de Francés e Inglés, creadas dos cursos antes. La misma decisión se adoptó para las clases de Mecnografía y Taquigrafía, más veteranas, pero, como acabamos de exponer, su profesora fue nombrada en propiedad paralelamente a la creación de las clases de Idiomas. Esta medida provocaría el rechazo y la movilización tanto de las familias afectadas como de algunos partidos políticos con presencia en Castro. En un escrito de padres aparecen 32 firmas. Entre las legibles, algunas muy conocidas, como León Villanueva o Cayetano Tueros.

Los partidos políticos que dirigieron escritos a favor del mantenimiento de las clases fueron la Junta Municipal de Izquierda Republicana y la Agrupación Socialista.



Izquierda Republicana considera legalmente improcedente y arbitrario el acuerdo, en virtud de estar dicho centro docente regentado por el Municipio (...) *A dichas clases concurrían alumnos de clase media y proletaria que integran ésta y otras agrupaciones políticas (...) Esas asignaturas constituyen para el futuro un medio decoroso de ganar la vida, por carecer de medios económicos para proseguir los estudios en otros Colegios de 2ª Enseñanza (...) Adquiriendo la preparación indispensable para desempeñar un puesto honroso en Bancos, oficinas y Comercios (...) De todos es sabido que las vicisitudes no permiten a la mujer estar recluida en el hogar y necesita una ocupación profesional complementaria...*



**Imagen 6.- La Junta de Izquierda Republicana de Castro, muestra su rechazo a la supresión de las clases de Mecanografía, Contabilidad, Inglés y Francés...**

Estas iniciativas contaron con el apoyo escrito del Director de la Escuela.

El estallido de la Guerra Civil hizo vanos todos estos esfuerzos.

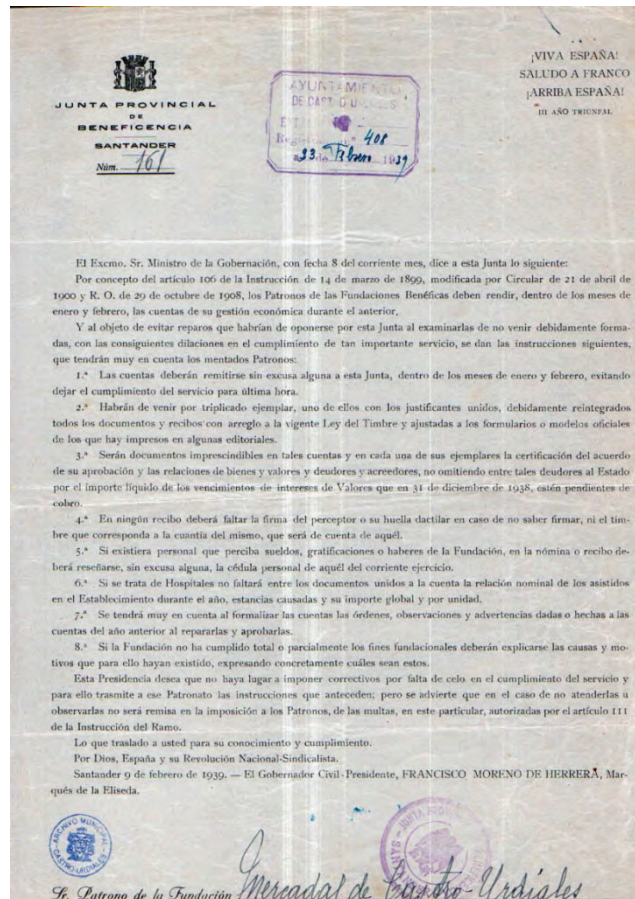
## Los años del Franquismo

Desde la toma de Castro por las brigadas Flechas Negras italianas, el 23 de agosto de 1937, hasta marzo de 1945 la actividad de la Escuela de Artes y Oficios estuvo paralizada. Aunque, a niveles oficiales, se seguían elaborando presupuestos de cara a Beneficencia, para mantener el control de los fondos.

En agosto de 1938, León Villanueva Orbea, alcalde y patrono de la Fundación Mercadal, inicia gestiones ante el Ministerio destinadas a recuperar el control de los valores pertenecientes a la citada fundación y que no se hallan en poder de la Junta Provincial de Beneficencia. Le fueron devueltos una serie de acciones y valores, especificando en cada caso la fecha hasta la que tienen abonados los intereses. Una coletilla advierte: *También se hace constar que, el saldo acreedor, deducido el deudor por el desfaldo del secretario anterior D. Arturo Casanueva, queda en la*

*cuenta corriente de la Junta Provincial en el saldo bloqueado que la misma tiene en el Banco España y que se resolverá tan pronto se resuelva por el Estado acerca de tan importante extremo.*

Por estas mismas fechas, aparece un escrito del Ministerio de Educación Nacional solicitando aportaciones extraordinarias para la estadística de Fundaciones, *a fin de conocer con exactitud las que viven dentro de la legalidad del Ministerio y que han sido sustraídas a su tutela... a fin de velar porque la voluntad de los fundadores sea exactamente cumplida en justo homenaje a su munificencia.*

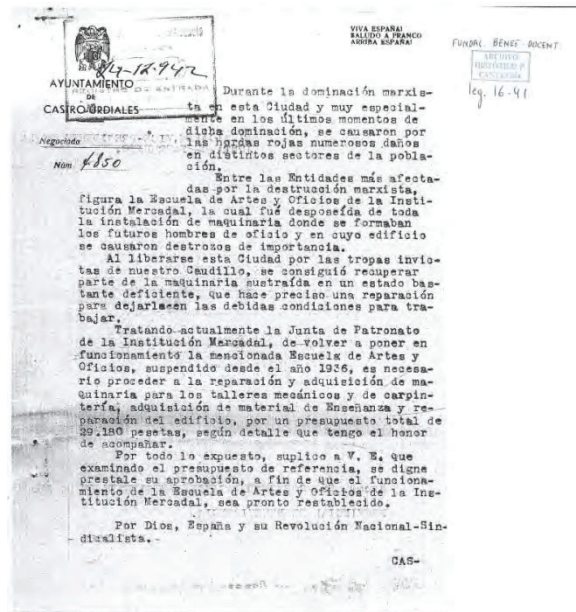


**Imagen 7.- 9-2-1939. Circular de la J. P. de Beneficencia dictando instrucciones a tener en cuenta por los Patronos de las Fundaciones. El Gobernador Presidente era el noble Francisco Moreno de Herrera, marqués de Eliseda**

Otro documento, firmado por D. Eduardo Torralva y Medina, abogado, jefe superior de Administración civil y de la Sección de Fundaciones Particulares Benéfico-Docentes del M. E. N. *Certifica que la F. Mercadal ha cumplido con la obligación de rendir cuentas y levantado sus cargas, habiéndose aprobado las correspondientes a los años 1936-1940.* Estos años fueron de gran inestabilidad política, tanto a nivel nacional como local: Hasta junio de 1940, ocupó el cargo León Villanueva Orbea. Le sustituyó Ubaldo Nates Gainza, hasta mayo de 1942. En su lugar fue nombrado José González Ortiz, que no llegó a ocupar el cargo. Lo ejerció en funciones José Luís Darriba Gil. Por fin, en junio de 1942 se normalizó la situación con la vuelta a la Alcaldía de L. Villanueva, que la ostentó durante once años. A los pocos meses, el 15 de



diciembre, un pleno recogía en su Orden del Día la propuesta de “Normalizar el funcionamiento de la Fundación paralizada desde tiempos de los rojos”. Se acordó girar una visita al edificio.



**Imagen 8.- El Alcalde León Villanueva, con fecha 22-X-1942, informa al Gobernador Civil y Presidente de la J. P. de Beneficencia, del deseo de la Corporación de volver a poner en funcionamiento la Escuela de Artes y Oficios Fundación Mercadal**

Un año y medio después -29 de julio de 1944- de nuevo el Orden del Día de un Pleno hacía referencia al tema: “Informar de las labores realizadas para poner al día la situación económica de la Fundación”. Se informa de un saldo a favor de 49.320,16 ptas. Y se presentaron los presupuestos de las obras de acondicionamiento de la Escuela Taller y de la adquisición de la maquinaria necesaria.

El 20 de febrero de 1945, el Pleno acordó fijar el comienzo de las clases para el día cinco de marzo. Señalando la jornada previa para los actos oficiales. Entre los invitados, el Gobernador y el Delegado de Trabajo.

El 1 de marzo fue la presentación oficial del cuadro de profesores: Confirmando en su puesto de director y profesor de Dibujo Arquitectónico, Geométrico, Industrial y Artístico a Manuel Urquijo, con un sueldo anual de 2.250 ptas. También se actualizaron los sueldos del resto de profesores, que pasaron a cobrar 1.800 ptas. anuales. No hay que perder de vista que estos sueldos tenían más bien un carácter de gratificación, ya que el horario nocturno de la Escuela permitía a su profesorado alternar su labor con su trabajo habitual.

Al año siguiente, se acuerda conceder una gratificación anual al Sr. interventor de Fondos Municipales, Arsenio Lloredo, por llevar la contabilidad de este Patronato.

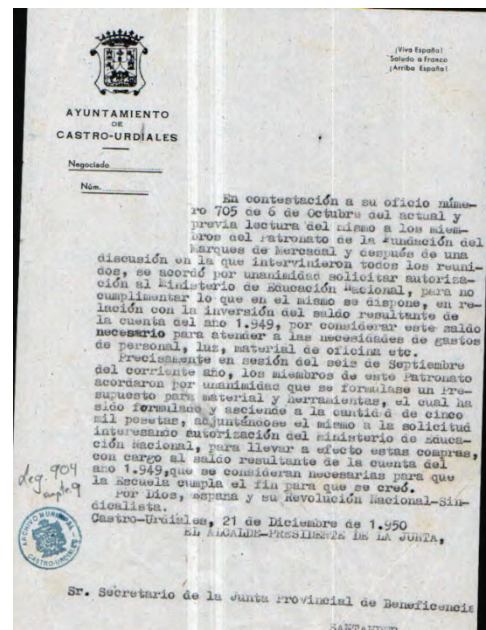
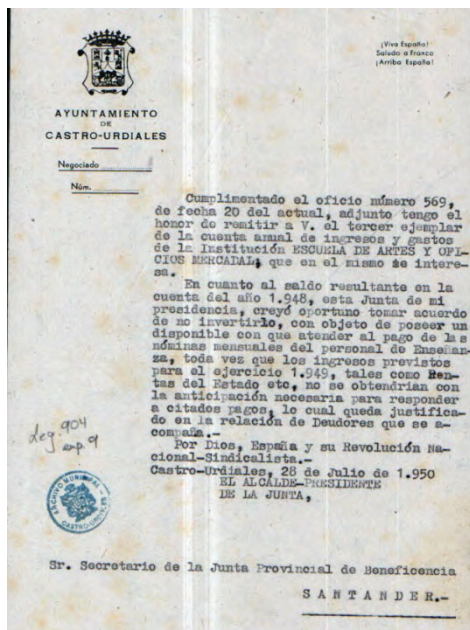
En Septiembre de 1947, uno de los vocales expuso que la máquina fresadora Universal de esta Institución se encuentra en el Parque de Artillería de Vitoria, a donde fue trasladada tras la

entrada de las tropas “Nacionales” en la Ciudad. Se acuerda solicitar al Ministerio de Gobernación su devolución a esta obra Pía. Intento baldío.



Imagen 9.- Respuesta del General Subsecretario del Ejército sobre la petición del alcalde de que le sea devuelta una fresadora que el Ejército trasladó a Vitoria.

Durante los próximos ocho años, el saldo existente casi siempre superaba a los gastos. Lógicamente, esta política sostenida durante años acabó con el prestigio de la Institución.



Imágenes 10-11.- Justificaciones del Alcalde L. Villanueva sobre el destino dado al Saldo del ejercicio 1948 y sobre el modo de invertir el correspondiente a 1949.

En 1953, el nuevo alcalde, Vicente Herrera Díez<sup>5</sup> (marzo de 1953 a abril de 1959) solicitó un presupuesto extraordinario *para la adquisición de material y “herramientaje” necesario*. Argumentando su petición en *la situación precaria que vive la Escuela, debido a la escasez de utensilios de trabajo desde el año 1936, por lo cual ha venido disminuyendo el número de alumnos. Hoy unos veinticinco, cuando con anterioridad superaban los cien...*

En 1950 tan solo se presentaron 13 solicitudes de Matrícula. Uno de los solicitantes de 18 años hace constar su profesión de albañil. Al igual que el solicitante de 27 años, su hermano. Es de

suponer que el solicitante que no hace constar su edad sería muy joven, pues la solicitud la rellena su padre, auxiliar de farmacia, de 50 años de edad. Dado que desde la reapertura no se respetaba el mínimo estatutario de los 14 años. La edad de los solicitantes se repartía del siguiente modo:

11 AÑOS	12 AÑOS	13 AÑOS	14 AÑOS	15 AÑOS	18 AÑOS	27 AÑOS	SIN DATOS
1	1	2	4	1	2	1	1

En 1954, volvió a solicitar otra inversión extraordinaria para la construcción de una fragua. Se instaló al año siguiente. Costó 6000 ptas.

En el curso 1952-53 hay que destacar la jubilación de Urquijo. Se acuerda nombrar nuevo director -según disposición transitoria 1ª del Reglamento- al nuevo aparejador municipal, Ángel Gil Aguirre. Se consensúa el nombramiento de Urquijo como director honorario.

En otro orden de cosas, se acuerda enviar un oficio a las empresas, recordándoles la obligación de mandar a la Escuela a los aprendices afectos a la misma, según determina la legislación vigente. Al curso siguiente, el nuevo director presenta su Proyecto de Estudios:

Año I: Preparatorio Dibujo, Geometría Plana, Aritmética, Mecánica Industrial y Máquinas y Tecnología de la construcción.

Año II: Dibujo Natural y Delineación, Geometría, Aritmética, Mecánica industrial y Máquinas II.

Año III: Dibujo Industrial, Geometría y Trigonometría, Elementos de Algebra, Práctica de Máquinas y Trazado, Tecnología de la construcción II.

En la sesión de 16 de abril de 1957, se informa del fallecimiento del vocal electo representante del profesorado- Florencio García Ojeda. Le sustituye José Luís Gutiérrez, concejal y miembro de la Junta. Al año siguiente, Gutiérrez cesa como concejal, pero siguió en la Junta como representante del profesorado. Se acuerda hacer constar en el acta el sentimiento por la muerte, así como pagar sus honorarios a los herederos hasta la terminación del curso. También se resuelve, a tenor de la irregular asistencia, aplicar una matrícula de 20 ptas. y retomar la exigencia de una edad mínima de 14 años. De cara a los actos de fin de curso, se decide *invitar a los representantes de las Empresas de la Localidad y exponerles las necesidades de la Escuela, solicitando su colaboración para ampliar y modernizar las enseñanzas*. Se acuerda también solicitar un aumento de las subvenciones del Ayuntamiento y de la Diputación Provincial. En otro punto, se trata la renuncia del director, por haber dejado su cargo como aparejador municipal. Se ofrece el cargo al nuevo aparejador, Agustín Solana. Este manifestó *su imposibilidad por no residir en Castro. De manera provisional se nombra a F. Encinas*.

Durante el corto mandato de Juan Munguira Villanueva (marzo de 1959 a enero de 1962), destacaremos solo la decisión adoptada en 1960 de Ampliar la Escuela con una nueva sesión de carpintería, ya existente en sus inicios. También se solicitó, con éxito, un aumento de la subvención municipal. El Pleno acordó dicho aumento, fijando la nueva subvención en 10000 pesetas.

Como profesor de Carpintería para el próximo curso se nombra a Manuel Fernández Puerta.

Los últimos años de la Fundación corresponden a la Alcaldía de Eleuterio González Cuadra (enero de 1962 a agosto de 1968). Entre sus primeras decisiones estuvo fijar en 3600 pesetas anuales el sueldo de los profesores, con una gratificación extra de 1000 pesetas para el director y otras tantas para el administrador. También aceptó el aumento de la subvención Municipal hasta la cantidad de 15000 ptas.

En este periodo se institucionalizó la costumbre de invitar a los actos de Fin de Curso al Delegado Sindical, *dado la estrecha relación entre las enseñanzas del Patronato con las Empresas y Organización Sindical.*

También se acordó realizar una campaña, a través de la prensa y de modo directo, entre las Empresas, para aumentar su colaboración. Se designa para esta labor al concejal Ramón Peña y al Delegado Sindical García Mauleón. La campaña de 1962 tuvo una muy buena acogida, con el ofrecimiento de subvenciones anuales de varias empresas: Oleo-técnica S. A.- 4.000; Sra. viuda de Rivas 2.000; González Cuadra 1.000; Obra de la Playa 1.000; Ramón Peña Aznar 1.000. Destacando de manera notable la aportación de la Compañía Minera de Dícido con 30.000 ptas. En una de las actas se recoge el sentir de los profesores de que conste su agradecimiento a las personas encargadas de estas gestiones.

La Diputación, por su parte, concedió una subvención extraordinaria de 40.000 pesetas. Gracias a estas iniciativas, se pudieron hacer importantes inversiones en material escolar, afrontar la instalación de la clase de electricidad, adquirir un torno de 750 mm, repartir 1.000 ptas. en premios a la aplicación e incluso llevar a cabo algunas reformas funcionales del edificio, como la instalación de una nueva escalera, una entrada independiente y un retrete, así como el tapiado de las ventanas que dan a Santa María. Y la renovación de la instalación eléctrica con tubos fluorescentes.

Otra de las innovaciones adoptadas por el Patronato fue el acuerdo de que la Junta en pleno asista a los exámenes de fin de curso.

Lamento no poder rematar el artículo con la referencia precisa a la fecha de disolución de la Fundación y el destino de sus fondos: Ni en Castro ni en Santander he dado con los documentos que recojan este hecho preciso. He tanteado, también sin éxito, las Actas Municipales de algunos años en torno a los cuales, según mis cálculos, debió producirse este acuerdo. Lo dejo así, tampoco quiero entrar en precisiones excesivas que pudieran ser erróneas.

### **Vocabulario Esencial**

- a. **Roeles.** Pieza redonda en los cuarteles del escudo heráldico.
- b. **Azur.** Es el color azul heráldico. Se trata de un azul intenso.
- c. **Abintestato.** Procedimiento judicial para la adjudicación de los bienes de quien muere sin testar.
- d. **Amillaramiento.** Padrón en que constan los bienes amillarados: Bienes de fortuna de los vecinos de un pueblo para repartir entre ellos las contribuciones.
- e. **Munificencia.** Generosidad con magnificencia.
- f. **Socarreña.** [Nota 1. Casa Alceda] En Cantabria, cobertizo; particularmente, el construido en un corral para guardar los aperos, el carro, etc.



- g. **Cavetos.** [Nota 1. Casa Alceda] Moldura cóncava, cuyo perfil es un cuadrante de círculo.
- h. **Mayorazgo.** [APD-I] Institución de derecho civil, que tenía por objeto perpetuar en la familia la propiedad de ciertos bienes. Estos eran heredados, por lo común, por el primogénito de quien disfruta el mayorazgo.

## Notas

### Bustamante

Existe también un marquesado con este apellido. Fue concedido por Fernando VII el 27 de mayo de 1818 a D. Ángel de Bustamante y Rueda.

Parece cierto que el origen del apellido Bustamante se encuentra en la Merindad de Aguilar de Campoo, comarca situada en los confines de Palencia, Santander y Burgos.

Los lugares antedichos se conocían como la Costana de Bustamante.

El único topónimo del apellido Bustamante se encuentra en Campoo de Yuso, en Cantabria.

### Casa de Alceda

*El recinto, de 6.415 m2, acoge varios edificios: palacio, capilla, socarreña (f), cobertizos, templetas, pozo. Una casa de los guardeses, etc. Todos ellos se ven rodeados por un muro de gran altura realizado en mampostería, con cubos de sillería en los esquinales. El Palacio es de planta cuadrada, dos alturas más desván y cubierta a cuatro aguas. Destacan también un interesante conjunto de gárgolas con forma de cañón. Así como una hermosa ventana con jambas profundamente decoradas con motivos florales y cavetos (g) con bolas, y un vistoso escudo en el dintel del mismo tamaño que la luz del hueco. La Capilla es de advocación a San Antonio de Padua. Se construyó a finales del siglo XVI, con los restos que quedaban de la antigua torre medieval. La portalada se encuentra orientada al Oeste, Es de sillería y posee dos alturas. Aquí se ubica un magnífico escudo barroco con las armas de los Ceballos – Estrada – Castañeda – Ruiz – Calderón – Villegas – Bustamante.*

*En su interior una hermosa corralada señala el punto donde se erigía la antigua torre medieval. Parece ser que del siglo XIV, con muralla, fosos y contrafosos, perteneciente a los Bustamante de Toranzo. A comienzos del siglo XV fue demolida en una lucha de bandería y a mediados de siglo su piedra reutilizada en la construcción de una nueva casa-torre. Al no resultar aún lo bastante cómoda, es de nuevo reformada a principios del siglo siguiente. En el siglo XVII volvió a reformarse. El actual data de 1737. Construido bajo encargo de don Pedro de Bustamante y Zeballos al maestro arquitecto don José de Casuso, vecino de Orejo, Marina de Cudeyo.*

*Increíblemente ricos son sus jardines, con gran cantidad de especies, entre las que destacan las arbóreas, gran parte de ellas centenarias.*

*Don Pedro de Bustamante y Ceballos, debió de ser quien mandó edificar la casa sobre la antigua torre, pues en su testamento, realizado en 1691, unos días antes de su muerte, detalla diferentes encargos para la nueva casa. Ya en la última década del siglo XIX fue restaurado por Antonio de Bustamante y Piélagos.*

*Hay que decir que el vecino Palacio de los Bustamante Rueda, con todo su recinto, perteneció al propio Palacio de Mercadal, así como el aledaño Molino de la Flor, pero la finca fue seccionada en el siglo XIX para dar paso al camino conocido aún por Ave María, antecedente de la actual carretera N-623 Santander-Burgos. Fue robado durante la Segunda República,*

*concretamente en 1934. Durante la Guerra Civil, al retirarse las tropas republicanas en 1937 fue íntegramente saqueado e incendiado, para ser posteriormente restaurado por su propietario el poeta don Bernabé Casanueva. Actualmente se encuentra en fase de restauración porque la familia pretende alquilarlo para ofrecer bodas con servicio de catering.*

### 3. Gal

Es un Nombre de origen hebreo. Significa Ola. En estricto rigor bíblico es Lag al revés, que significa revelación. Durante siglos, la nobleza miró con lupa la llamada “limpieza de sangre”.

### 4. Tueros

Fueron muy populares sus intervenciones en los Plenos Municipales, en defensa del cumplimiento de la escolarización obligatoria, y otros.

En los últimos suspiros de esta “dictablanda” -desde Febrero hasta la proclamación de la República- fue nombrado alcalde. Tras el cambio de régimen, marchó a Argentina, donde fallecería en 1954. Aunque, una vez concluida la Guerra Civil, regresó en varias ocasiones. En febrero de 1926 fundó una Escuela de Adultos: *...deseando contribuir al mejoramiento de la Enseñanza de los vecinos varones y adultos de esta ciudad, solicita le sea concedido el local donde está establecida la Escuela Municipal de niños que regenta don Feliciano Pérez, a fin de establecer una clase nocturna, a cuyo frente estará un maestro cuyos haberes serán costeados por el dicente.*

Antes de su muerte, también creó una Fundación destinada a motivar a los alumnos de la Primera Enseñanza. Aunque estaba pensada para un funcionamiento inmediato: *Que se reconozca como Patronato unipersonal de la misma a su fundador mientras viva;* la realidad fue que debido a su residencia en Argentina, la idea quedó latente hasta su muerte, a pesar de tener su capital económico asignado y produciendo intereses para tal fin: *por escritura pública de 9.12.1941, ante el Notario del Ilustre Colegio de Burgos, con residencia en Castro D. Roberto García Isidro se fundó por Don Cayetano Tueros Laiseca una Institución benéfica de carácter docente, con la finalidad de despertar el interés para el estudio, mediante la concesión de premios a la aplicación en los niños y niñas que asistan a las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria de Castro, Brazomar y Urdiales y a las secciones de la misma categoría establecida en otros Centros o Colegios domiciliados en dichas localidades, donde reciban enseñanza gratuita todos los alumnos de las mismas.*

Su Fundación también fue clasificada como de Beneficencia Particular Docente. Su funcionamiento, similar a la F. Mercadal, con el alcalde como presidente, el cura párroco, como Tesorero, y el Juez Municipal, como Secretario de la Junta del Protectorado.

A su muerte, en 1954, se iniciaron todos los trámites obligados para poner en marcha la Fundación y disponer de sus fondos. En esta primera etapa era alcalde don Vicente Herrera; párroco, Alfredo Lavín y juez comarcal Andrés Díez Rodrigo.

Los trámites fueron complejos, tanto que se prolongaron durante más de seis años. Además de la burocracia habitual ante Beneficencia, Ministerio, Banco de España, etc., hubo que mantener correspondencia con la Embajada de España en Buenos Aires, el Consulado de España en Córdoba, donde falleció. Localizar a su heredera en Valencia, para que hiciese efectivo el pago del impuesto sobre personas jurídicas: *...A nombre del instituto Cayetano Tueros, fue constituido en 31 – I – 1942 el depósito intransmisible nº 4338 por 40.000 ptas. en Inscripción Nominativa de Deuda Perpetua Interior al 4%. Los intereses de la citada lámina, hasta el vencimiento de 1º de Octubre de 1953, inclusive, se abonaron en la cuenta corriente del fundador de la Institución*

*Don C. Tueros L. y los vencimientos posteriores están pendientes de cobro, a falta de que la fundación justifique el pago del impuesto de personas jurídicas...* Posteriormente, en 1961, siendo ya alcalde-presidente Juan Munguira Villanueva, se tomó el acuerdo en la Junta de Patronato de solicitar ante el Ministro de Hacienda la exención del impuesto sobre bienes de personas jurídicas.

### **Vicente Herrera Díez**

Herrera ya tenía experiencia en el patronato de la Fundación. Había sido alcalde y, por tanto, su presidente, en un corto periodo anterior: de febrero a abril de 1930. También estuvo como concejal, sustituyendo al teniente de alcalde Teodoro Baranda durante la alcaldía de Cayetano Tueros.

### **ÍNDICE DE ILUSTRACIONES:**

**Imagen 1.-** Escudo nobleza apellido Bustamante: “En campo de oro, trece roeles de azur”

**Imagen 2.-** Esquema de la jerarquía nobiliaria

**Imagen 3.-** Palacio Alceda, en Corvera de Toranzo

**Imagen 4.-** A. H. Schütte: Pide el ingreso en su cuenta del Banco de Bilbao del importe del suministro de varias máquinas y efectos...

**Imagen 5.-** J. San Martín: Informa del envío de la polea de chapa de acero y las correas y demás materiales...

**Imagen 6.-** La Junta de Izquierda Republicana de Castro, muestra su rechazo a la supresión de las clases de Mecnografía, Contabilidad, Inglés y Francés...

**Imagen 7.-** 9-2-1939. Circular de la J. P. de Beneficencia dictando instrucciones a tener en cuenta por los Patronos de las Fundaciones. El Gobernador Presidente era el noble Francisco Moreno de Herrera, marqués de Eliseda.

**Imagen 8.-** El Alcalde León Villanueva, con fecha 22-X-1942, informa al Gobernador Civil y Presidente de la J. P. de Beneficencia, del deseo de la Corporación de volver a poner en funcionamiento la Escuela de Artes y Oficios Fundación Mercadal.

**Imagen 9.-** Respuesta del General Subsecretario del Ejército sobre la petición del Alcalde de que le sea devuelta una fresadora que el Ejército trasladó a Vitoria.

**Imagen 10.-** Justificaciones del Alcalde León Villanueva sobre el destino dado al Saldo del ejercicio 1948.

**Imagen 11.-** Nuevas justificaciones del Alcalde León Villanueva sobre el modo de invertir el saldo del ejercicio 1949.

## APÉNDICE DOCUMENTAL

**Imágenes I y II.-** 1927. Escrito del alcalde Teo Ibarra al Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

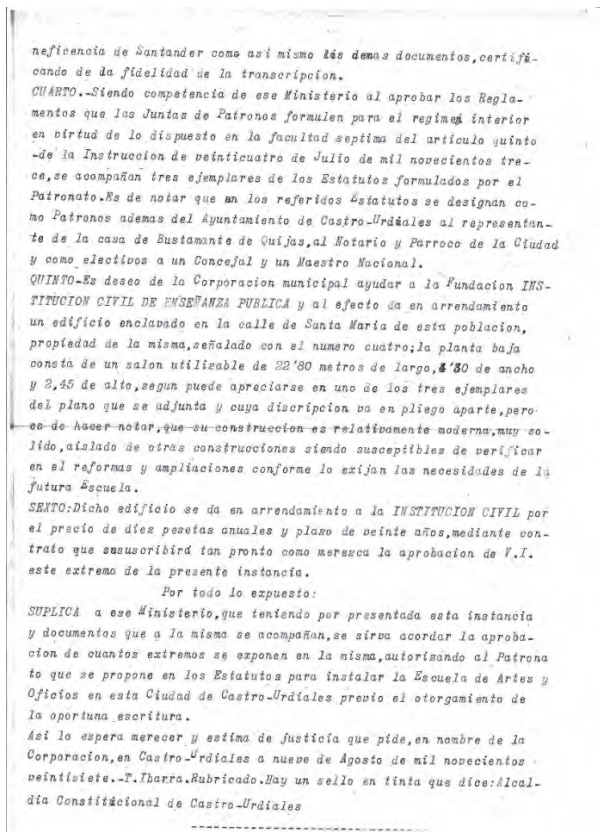
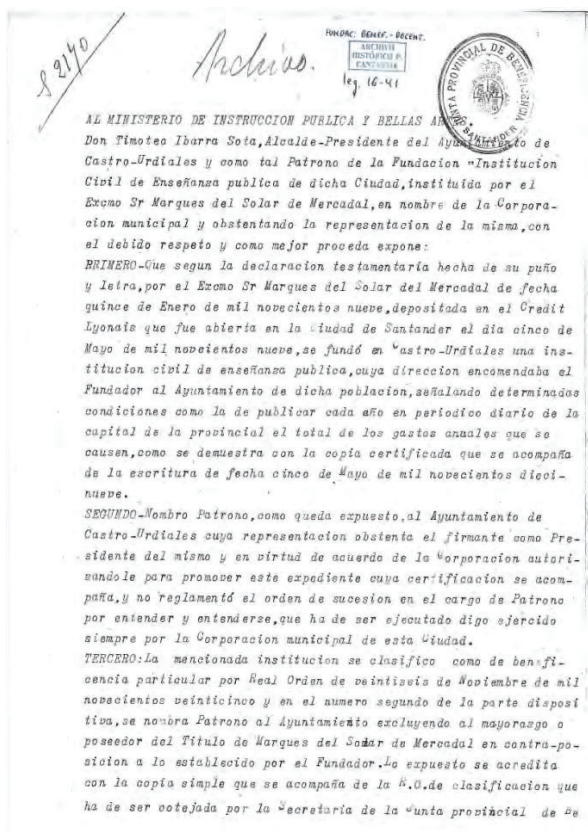
**Imágenes III y IV.-** Real Orden aprobando el Reglamento: 20 de noviembre de 1927.

**Imagen V y VI.-** Extracto del Reglamento de 1926.

**Imagen VII.-** Presupuesto especial para la instalación: 9 de marzo de 1928.

**Imágenes VIII, IX y X.-** Carta del Alcalde Cayetano Tueros a Beneficencia solicitando, entre otras cosas, ampliar las materias: 25 de febrero de 1931

**Imágenes I y II.-** 1927. Escrito del Alcalde Teo Ibarra al Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.





Imágenes III y IV.- Real Orden aprobando el Reglamento: 20 de noviembre de 1927.

1388  
 FUNDAC. BENEF. ACENT.  
 ARCHIVO HISTÓRICO DE ESPAÑA  
 leg. 18-91

como Sr. P

Con esta fecha me comunica el Excmo. Sr. Ministro la Real Orden siguiente:

Vista la instancia formulada por el Alcalde Presidente del Ayuntamiento de Castro-Urdiales (Santander), en suplica de que se apruebe el Reglamento por que ha de regirse la Escuela de Artes y Oficios, "Fundación Mercadal" en dicho punto; y

Resultando que la Real Orden de 26 de Noviembre de 1925 por que se clasificó dicha Fundación como Patronato al Ayuntamiento de Castro-Urdiales Resultando que por el artículo 72 del proyecto de Reglamento sometido a aprobación, el citado Municipio designa y delega en una Junta de Patronato constituida por el Alcalde-Presidente del Ayuntamiento, como Presidente nato; el primer Teniente de Alcalde, que actuará como Vice-Presidente y cuatro Vocales natos de la misma el mayor en edad de la Casa de Bustamante Quijas, Marqués de Villa torre, y los Sres. Notario y Parroco de Castro Urdiales; y, electivos, designados por el Ayuntamiento, un Concejal y un Maestro Nacional; con facultad en la Junta para elegir de su seno Secretario y Tesorero-Contador;

Considerando que, aun cuando ello parece modificar lo resuelto por la Real Orden de clasificación no es así en realidad, puesto que ha de entenderse que la responsabilidad patronal íntegra seguirá recayendo sobre el Ayuntamiento, que, para el mejor funcionamiento, desea hallarse asistido de Cooperaciones tan estimables como las que ha propuesto;

Considerando que puede accederse a lo solicitado de toda vez que tal modificación se encuentra com-

prendida dentro de las facultades que al Protectorado corresponden, por virtud de lo previsto en el artículo 5.º, nº 6.º, de la vigente Instrucción de 24 de Julio de 1912;

Considerando que tampoco hay inconveniente en que se apruebe lo demás,

S.M. el Rey (q.D.G.), de conformidad con el dictamen emitido por la Asesoría Jurídica de este Ministerio, se ha servido disponer que se apruebe el Reglamento de la Escuela de Artes y Oficios, "Fundación Mercadal" de Castro-Urdiales (Santander), incluso con la novedad en él introducida respecto al Patronato.

Lo que traslado a V. E. para su conocimiento y efectos.

Dios guarde a V. E. muchos años.

Madrid 20 de Noviembre de 1927.

El Director general de Bellas Artes,

*Jub*

Sr. Gobernador civil Presidente de la Junta provincial de Beneficencia de SANTANDER.

Imagen V y VI.- Extracto del Reglamento de 1926.

Dibujo lineal, geométrico, industrial, arquitectónico y artístico y sus atribuciones y deberes como tal Director son las siguientes:

A) Conocer y presidir las Juntas de Profesores, decidiendo con su voto, las votaciones no secretas en caso de empate.

B) Designar los días y horas en que han de celebrarse las clases y darse las conferencias.

C) Cuidar del cumplimiento de las obligaciones que a cada Profesor le estén conferidas, dando cuenta al Presidente de la Junta de Patronato, de las anomalías que en este o en cualquier otro orden ocurran en la Escuela.

D) Autorizar con su visto bueno las certificaciones y cuentas de Establecimiento.

E) Vigilar la conducta de los alumnos y su aprovechamiento.

F) Redactar una Memoria anual de los trabajos y resultados que se hayan hecho y obtenido durante el curso.

Artº 25.- El Profesor numerario mas antiguo sustituirá al Director en sus ausencias e incompatibilidades.

DE LOS PROFESORES

Artº 26.- Para las enseñanzas que se cursan en la Escuela, habrá tres profesores: uno para las asignaturas de Aritmética, Geometría y Álgebra; otro para las de Física, Mecánica y Química, y un tercero para las de Dibujo lineal, geométrico, industrial, arquitectónico y artístico, a tenor del primer párrafo del artículo 24. Para las practicas del taller, podran utilizarse los serenos de algunos masetros, en lo distintos artes y oficios, que radiquen en esta localidad y conforme a las circunstancias lo aconsejen.

Artº 27.- Cada profesor es responsable de su clase, y deberá llenar en ella el inventario del material, perteneciente a la Escuela, que recibirá, formara una lista de los alumnos, y llevara nota diaria de su asistencia y comportamiento, de la que dara cuenta semanalmente al Director.

Artº 28.- Cada profesor redactará el programa de sus enseñanzas y en las enseñanzas teoricas, que podran ser orales, se dará redactor una cartilla o programa que sirva de guía a los alumnos, y que se imprimirá con cargo a los fondos del Establecimiento.

Artº 29.- Las plazas de profesores serán provistas por concurso, o como lo estime conveniente la Junta de Patronato.

Artº 30.- Corresponde a los Profesores reunidos en Junta:

A) Proponer a la Junta de Patronato cuantas reformas estimen convenientes para la Escuela.

B) Aprobar los programas para las enseñanzas que se dan en esta.

C) Escuchar las consultas que se les hagan por el Presidente o Director de la Escuela.

D) Constituir el Consejo de disciplina que ha de jugar a los alumnos que incurran en faltas que originen su expulsion de la Escuela; en este caso ningún Profesor puede excusar su asistencia y voto, y se oirá siempre al acusado. La propuesta que se haga cuando imponga dicho castigo, deberá elevarse para su aprobación y ejecución a la Junta de Patronato.

Artº 31.- Los Profesores se sustituirán en sus respectivas clases, en caso necesario y por ausencia temporal, el sustituido.

CAPITULO IV

DE LOS ALUMNOS

Artº 32.- Para ser alumno de esta Escuela se necesita tener cursado la primera enseñanza, probar su suficiencia en examen previo ante los Profesores de la misma, y no tener menos de catorce años de edad.

Artº 33.- El alumno al matricularse, presentará la partida de nacimiento y certificación facultativa de hallarse sano y vacunado; y previo el examen a que el artículo anterior se refiere, ingresará en esta Escuela y en la clase que le corresponda.

Artº 34.- Cada alumno pagará por derechos de matrícula diez pesetas por cada curso, pudiendo condonarse esta cantidad a los que acrediten ser pobres, a juicio del Alcalde y del Director de la Escuela. Recibirá cada alumno al matricularse, una cedula honoraria en la que conste sus nombres y apellidos y numero de orden de asignatura que se propone cursar. Esta cedula sera presentada al Profesor correspondiente el primer dia que el alumno asista a clase, al objeto de ser incluido en la lista.

CAPITULO V

ESTUDIOS

Artº 35.- Se dividiran en cuatro cursos en la forma siguiente:





## Imagen VII.- Presupuesto especial para la instalación: 9 de marzo de 1928.

206-179-28

PRESUPUESTO especial para instalación de la escuela de ARTES Y OFICIOS "FUNDACIÓN MERCADAL", de Castro-Urdiales que comprende la adquisición de maquinaria y demás útiles que a continuación se relacionan, así como ejecución de las obras que también se detallan:

Obras de albañilería y carpintería para habilitación de los locales . . . . .	1.200,00	
Mesas pupitres para dibujo . . . . .	1.100,00	
Mamparas de madera . . . . .	<u>425,20</u>	2.725,20
Material de enseñanza . . . . .	<u>2.600,00</u>	2.600,00
<b>TALLERES PARA PRACTICAS EN HIERRO</b>		
Un torno mecánico con todos sus accesorios	2.388,00	
Una fresadora Universal con id.id.	3.696,50	
Una máquina de taladrar " " "	634,60	
" " " limar " " "	4.790,00	
Varias herramientas . . . . .	669,00	
Motor eléctrico, transmisiones, cojinetes etc.etc.	1.204,50	
Instalación . . . . .	<u>600,00</u>	13.982,60
<b>TALLERES PARA PRACTICAS EN MADERA</b>		
Una máquina cepilladora completa . . . . .	1.600,00	
Una id.sierra de cinta " . . . . .	1.875,00	
Una id.para fresar madera . . . . .	920,00	
Motor y poleas . . . . .	1.067,00	
Transmisiones, cojinetes, palomillas, etc.etc.	772,00	
Instalación . . . . .	600,00	
Varias herramientas . . . . .	<u>600,00</u>	7.434,00
<b>IMPREVISTOS</b>		
Para gastos imprevistos . . . . .	<u>1.500,00</u>	<u>1.500,00</u>
T O T A L . . . . .		<u><u>28.241,80</u></u>

Castro-Urdiales 9 Marzo de 1928.

El Alcalde - Presidente

*[Firma]*

*Aprobado por R.O. de 9 agosto 1927*  
*Madrid 9 Agosto 1927*  
*el secretario General de P. Urdiales*



**Imágenes VIII, IX y X.- Carta del Alcalde Cayetano Tueros a Beneficencia solicitando, entre otras cosas, ampliar las materias: 25 de febrero de 1931**

38-2-1931  
203



RECIBO  
16-111

DON ENRIQUE DE LA PEÑA BARRUENEGOA, SECRETARIO DE LA JUNTA DEL PATRONATO DE LA INSTITUCIÓN "ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS, FUNDACIÓN MERCADAL" DE CASTRO-URDIALES.

CERTIFICO: que entre las actas de las sesiones que celebra la Junta del Patronato de la Institución "Escuela de Artes y Oficios, Fundación Mercadal", figura la que literalmente copiada dice como sigue:


"SEÑORES CONCURRENTES.=Don Cayetano Tueros.=Don Vicente Herrera.=Don Juan Barron.=Don Enrique de la Peña.= En la Ciudad de Castro-Urdiales a siete a Febrero de mil novecientos treinta y uno se reunieron en la Casa Consistorial de este Ayuntamiento, bajo la presidencia de don Cayetano Tueros Laisosa, Alcalde-Presidente de este Ayuntamiento y de la Junta del Patronato de la Institución "Escuela de Artes y Oficios, Fundación Mercadal" los señores que se expresan al margen, habiendo sido citado don Vicente Herrera como sustituto del Teniente de Alcalde don Teodoro Baranda que se encuentra disfrutando licencia y don Carlos Herran, Notario de Laredo, como sustituto del de esta Ciudad que también disfruta licencia; haciendo constar la falta de asistencia de este último por encontrarse ausente, así como la de don Felipe Olea, Párroco de esta Ciudad, que manifiesta que todavía no está autorizado por su superior eclesiástico para formar parte de la Junta; y constituyendo los reunidos mayoría de los que componen dicha Junta, el señor Presidente abrió la sesión leyéndose el acta anterior que fué aprobada.= Puestas sobre la mesa las cuentas que rinde el señor Presidente, correspondientes al año de mil novecientos treinta, de las que resulta que los ingresos ascienden a cuarenta y dos mil doscientas veintiocho pesetas setenta y tres céntimos y los gastos a treinta y seis mil ochocientas treinta y cinco pesetas

cuarenta y ocho céntimos, incluida en ellos una partida de veintisiete mil novecientos setenta y seis pesetas diez céntimos, destinada a su inversión en valores; y una existencia de cinco mil trescientas noventa y tres pesetas veinticinco céntimos; los señores de la Junta una vez examinada y encontrándola conforme, la aprobaron por unanimidad.= El señor Presidente presenta una liquidación de la venta de valores de la Institución y de la inversión de su producto en títulos de la Deuda Perpetua Interior al 4 % para su posterior conversión en una lámina intranferible, realizada en virtud de acuerdo de la Junta en sesión de veintinueve de Febrero de mil novecientos treinta, de la que resulta que el producto de la venta asciende a ciento veinticuatro mil setecientos treinta y dos pesetas noventa y cinco céntimos; que la cantidad a invertir es de ciento cincuenta y dos mil setecientos treinta y dos pesetas noventa y cinco céntimos; que la cantidad adquirida en títulos de la "Deuda Perpetua Interior al 4 % es de doscientas nueve mil pesetas nominales, cuyo coste ha sido de ciento cincuenta y dos mil setecientos nueve pesetas cinco céntimos; resultando por tanto un sobrante de veintitres pesetas noventa céntimos; que la cantidad a convertir en lámina intranferible de la Deuda Perpetua Interior es de doscientas treinta y cuatro mil pesetas nominales en las que van comprendidas veinticinco mil pesetas nominales de dicho papel que ya poseía la Institución. Los señores de la Junta examinaron detenidamente dicha liquidación, así como los comprobantes y encontrándola conforme la aprobaron por unanimidad.= El señor de la Peña manifiesta que teniendo en cuenta la situación económica de la Institución, que le permite ampliar el radio de acción de la misma, ampliando la enseñanza a otras materias cuya necesidad en esta población es notoria, propone la creación de una cátedra de Cálculo mercantil y Contabilidad, al igual que existe en otras Instituciones análogas y a cuyo efecto en el presupuesto que también se presenta figura la correspondiente consignación. Al mismo tiempo propone para desempeñar dicha plaza interinamente al Profesor Mercantil don Antonio Uriel Díez. Los señores de la Junta conformes en un todo con lo propuesto, acordaron por unanimidad crear en la Escue-

la de Artes y Oficios una cátedra de Cálculo mercantil y Contabilidad y nombrar para desempeñarla interinamente a don Antonio Uriel Díez con el haber de mil pesetas anuales consignado en presupuesto.= Por último se dió cuenta del presupuesto de ingresos y gastos para el ejercicio actual, cuyo importe asciende en ambos a la suma de dieciséis mil cuatrocientas sesenta y siete pesetas veinticinco céntimos; examinado detenidamente por los señores de la Junta y encontrándole conforme acordaron aprobarle por unanimidad.= Y no siendo otros asuntos objeto de la convocatoria, al señor Presidente levantó la sesión extendiéndose la presente acta que firman los señores concurrentes de que yo el Secretario certifico."

Y para que conste y pueda ser acompañada a la cuenta de liquidación del ejercicio de mil novecientos treinta, expido la presente con el visto bueno del señor Presidente en Castro-Urdiales a veinticinco de Febrero de mil novecientos treinta y uno

Vº Bº  
*Cayetano Tueros*      *Enrique de la Peña*



## **La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social (1970-2000)**

### **English Language Teaching in the Spanish educational system: from legislation to the classroom as a social entity (1970-2000)**

---

**Javier Barbero Andrés**  
Universidad de Cantabria

#### **Resumen**

Los cambios sociales experimentados por nuestro país en las últimas tres décadas del siglo XX alcanzan de forma ineludible el ámbito educativo. Si asumimos como válida la premisa de que el microcosmos educativo y, concretamente, el ámbito curricular de la lengua inglesa acompañan su evolución a los cambios mencionados podríamos afirmar que el ámbito escolar reproduce, al tiempo que resiste y transforma, el tipo de relaciones que caracterizan la sociedad en la que se inscribe.

#### **Palabras clave**

Historia de España, sistema educativo, curriculum, enseñanza de la lengua inglesa.

#### **Abstract**

The social changes which our country has gone through in the last three decades of the twentieth century inevitably reach the educational field. If we assume the premise that the educational microcosms and, more specifically, the English Language curriculum, levels its evolution to the already mentioned changes, we can state that the educational field reproduces, resists and transforms, the relationships which characterize the society it is inscribed in.

#### **Keywords**

Spanish History, Education system, curriculum, English Language Teaching.

## Introducción

El presente estudio trata de realizar una suerte de “crónica educativa” del papel curricular que la lengua inglesa cumple en nuestra ordenación legislativa educativa en las tres últimas décadas del siglo XX. Creemos que, en el marco sociohistórico apuntado, la lengua inglesa acompaña, refleja y contribuye a la construcción de una nueva definición de la ciudadanía española. Así, las esferas de mediación lingüística e ideológica de la lengua inglesa atañen a la infinidad de dimensiones que se engloban bajo el amplio, aunque inevitablemente difuso, concepto de “sociedad española”.

El estudio de lo comúnmente denominado “social” implica necesariamente un enfoque panorámico, al que tratamos de aproximarnos, para alcanzar mayor definición, a través de la instancia concreta, ampliamente representativa bien que igualmente compleja, de la educación en España. Hemos elegido el microcosmos educativo como la plataforma más ilustrativa de los procesos descritos con el profundo convencimiento de que este ámbito recoge, en una escala menor o cuando menos muy concentrada, las dinámicas sociales que han caracterizado a España en el último tercio del siglo XX.

Para ello, hemos tratado de rastrear de forma exhaustiva documentos legislativos dentro de las fuentes oficiales del BOE y del fondo bibliográfico que edita el MECD, seleccionando tanto lo que atañe a su normativa general como cuantos documentos puntuales han venido orientando las clases de lengua inglesa en España desde el punto de vista metodológico y didáctico. Hemos tratado, en fin, de relacionar la legislación educativa general (LGE, LODE y LOGSE) con la promulgación de medidas específicas que determinan el papel de las lenguas extranjeras en general, y la lengua inglesa en particular, en el sistema educativo español al objeto de dotar a este trabajo de mayor sentido (orientación y significado) diacrónico.

Así, comprobaremos que desde el diseño estructural del sistema educativo a lo largo de las décadas (influido por las teorías del capital humano en los setenta, por los impulsos renovadores de un personaje de formación e inspiración anglosajona como José María Maravall en los ochenta y por el sistema LOGSE en los noventa, de estructura y dialéctica claramente anglosajonas) hasta los usos y costumbres de una sociedad española cada vez más integrada en Europa y más subsidiaria de las corrientes económicas mundiales dominadas por los EEUU, muchos elementos sustanciales de la lengua inglesa entran a formar parte del “paisaje comunicativo” (en la feliz expresión de Kress y Van Leeuwen) nacional, dejando de constituir una realidad ajena, para ser asumida y naturalizada en la vida cotidiana.

## La lengua inglesa en la Ley General de Educación

“The word “education” comes from the root e from ex, out, and duco, I lead. It means a leading out. To me education is a leading out of what is already there in the pupil’s soul. To Miss Mackay it is a putting in of something that is not there, and that is not what I call education. I call it intrusion, from the Latin root prefix in meaning in and the stem trudo, I thrust, Miss Mackay’s method is to thrust a lot of information into the pupil’s head: mine is a leading out of knowledge, and that is true education as is proved by the root meaning.”

(Muriel Spark, *The Prime of Miss Jean Brodie*)



**En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, los textos legales prescribían una metodología basada en los principios de individualización, socialización, actividad y creatividad. Se recomendaba la utilización de medios audiovisuales, textos programados, fichas e instrumentos de trabajo personalizado. (fotografía extraída de <http://www.educa.madrid.org/web/cp.hernancortes.madrid/paginas/historia.html>)**

La LGE de 1970 es la medida legislativa que regula, por primera vez de una forma global, la enseñanza obligatoria y generalizada de las lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo<sup>1</sup>.

A través de la ley Villar Palasí, se regula la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras modernas diferenciando el contenido metodológico (para todos los idiomas) y el contenido académico específico para cada una de las lenguas extranjeras que se contemplan: francés, inglés, alemán e italiano. La década de los setenta constituye un momento de transición ya que, a pesar de que algunas fuentes oficiales citan los años cincuenta como el inicio del predominio del inglés en el sistema educativo español<sup>2</sup>, lo cierto es que la lenta adaptación entre la ordenación educativa vigente y la realidad hizo que el inglés, según las mismas fuentes y otros documentos, no predominara de forma sustancial hasta el comienzo de la década de los setenta<sup>3</sup>.

A raíz de la promulgación de la LGE, no solo se siguió considerando la lengua extranjera como una asignatura más, prescindiendo de la peculiar naturaleza metodológica con la que se ha de abordar la enseñanza de una lengua viva, sino que el cambio de las preferencias de la mayoría de los alumnos y alumnas hacia el inglés hizo que, una vez más, las autoridades educativas tuvieran que improvisar las medidas con las que cubrir las demandas de una población escolar que comenzaba a recibir clases de idioma extranjero en sexto curso de EGB.

Desde nuestro punto de vista, se puede describir la situación de la enseñanza del inglés en la EGB durante los años 70 en España a través de dos elementos claves: el incremento de la de-

manda de esta lengua extranjera<sup>4</sup> y la distancia entre los requerimientos exigidos por los pronunciamientos legislativos y la escasez de recursos en las aulas españolas.

No obstante, los pronunciamientos legislativos de la época bebían de fuentes teóricas que propugnaban cinco aspectos básicos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa:

1.- Se hace una defensa de los métodos estructurales (concretamente del enfoque audiolingual<sup>5</sup>) para la enseñanza de idiomas extranjeros<sup>6</sup>.

2.- La teoría que subyace es el conductismo. Skinner, uno de los autores más representativos de esta corriente, formuló los tres elementos básicos en cualquier proceso de aprendizaje: el estímulo, la respuesta y el refuerzo, conceptos que complementan esta cimentación teórica<sup>7</sup>.

3.- Consecuentemente con estos principios lingüísticos y psicológicos, se adopta una metodología audiolingual caracterizada por la primacía de los aspectos orales de la lengua sobre los escritos, así como por la graduación de las dificultades<sup>8</sup>.

4.- El componente sociocultural asociado a la lengua extranjera se convierte en un nuevo horizonte que acompaña a las estructuras lingüísticas, en consonancia con un “momento histórico” donde la lengua inglesa es garantía de permeabilidad cultural, pero también se asocia a la solvencia científica, comercial y técnica<sup>9</sup>.

5.- El uso de la lengua materna queda relegado a casos extraordinarios<sup>10</sup>.

En cuanto a los contenidos que tendrían que ser abordados en las clases de inglés, se observaban los siguientes aspectos:

1.- La graduación de dificultades.

Se cuantifica el número de palabras que han de incluirse en según qué aspectos de la dinámica lingüística que se desarrolla en el aula en cada uno de los cursos. También se explicitan las estructuras gramaticales que se exigen en cada curso. Se muestra, por ejemplo, un incremento de dificultad entre “conocer y usar el adjetivo calificativo (atributivo y predicativo) su invariabilidad y posición en la frase”, perteneciente al sexto curso de EGB; “conocer y utilizar el genitivo sajón de algunos nombres con sentido adverbial de lugar (*at the butcher's*)”, que se incluye en el séptimo curso o, finalmente, “identificar y utilizar correctamente los verbos anómalos *mustn't*, *need / needn't*, *should*, reconocer el uso de *have to* y *be able to* para conjugar otros tiempos de *must* y *can*”, dentro del octavo curso.

2.- El vocabulario.

En el caso de la EGB, el vocabulario tiene como objetivo inicial “comprender el significado del vocabulario básico y utilizarlo con corrección en la expresión oral y escrita”. Las dudas se plantean en torno a la expresión “vocabulario básico”<sup>11</sup>. En el ámbito específico de las Enseñanzas Medias, el vocabulario conformaba uno de los aspectos lingüísticos clave en el tratamiento de los textos legislativos<sup>12</sup>.



### 3.- Aspectos fonológicos.

Cabe destacar el especial énfasis que se pone en la discriminación, reproducción y asimilación de los fonemas de la lengua inglesa. Se entiende el sistema fonológico inglés diferenciando netamente el español y se tiende a resaltar esta circunstancia a través de exhaustivos listados de fonemas vocálicos y consonánticos. Asimismo, se conciben acento, ritmo, enlace y entonación como elementos fundamentales de la enseñanza. En definitiva, se persigue una relevancia significativa en la vertiente fonológica suprasegmental del aprendizaje de la lengua inglesa. Sin embargo, se excluye el reconocimiento de la existencia de variedades no estándar de la lengua (dialectos y sociolectos).

### 4.- Aspectos sintácticos.

Se formulan estructuras sintácticas básicas sobre las cuales se proponen transformaciones de tipo negativo, interrogativo, imperativo y de lenguaje indirecto<sup>13</sup>.

Se plantea la sintaxis desde un análisis estructural de la lengua donde no cabe ni la improvisación ni la espontaneidad<sup>14</sup>. Al primar la destreza en la forma del “*ars combinatorio*” sintáctico, se deja el sentido de esas operaciones formales (el componente semántico) en un segundo plano: el “sin-sentido” de la enseñanza del inglés deja a esta asignatura sin dirección y sin significado real. Con todo ello, el “calco” de estructuras léxicas y gramaticales, junto a elementos culturales de la lengua materna, resulta difícil de evitar, a menos que se efectúe un auténtico encuentro intercultural, como muestran algunos ejemplos jocosos de alumnos y alumnas vividos en primera persona:

- \* We had to make a tail to get in.
- \* This is a silliness.
- \* Does he have hunger? If not, it's equal.
- \* My father is very bad so we're taking him to the ambulatory.

### 5.- Aspectos morfosintácticos.

Se observa una parcelación de los conocimientos en categorías estructurales. Si bien se hace necesaria una exposición de todos los elementos que forman parte de la lengua, todavía sorprende la disociación de los elementos morfosintácticos de su entorno comunicativo. La única mención expresa que se realiza de este último se encuentra en el punto 1 del bloque temático 1 (lenguaje oral) relativo a la EGB<sup>15</sup>.

### 6.-Aspectos metodológicos.

La tarea fundamental es la de sentar las bases para una posterior adquisición del dominio de la lengua extranjera. Para ello se proponen una serie de procedimientos metodológicos de naturaleza audiolingual. Por ejemplo, nos encontramos con menciones específicas al orden de aprendizaje de las distintas destrezas lingüísticas, que se repiten en disposiciones legislativas posteriores<sup>16</sup>.

Para la correcta aplicación de todos estos principios, se propugnaba la utilización de determinados elementos básicos que habían de constituir la clase de inglés ideal, vertebrados por:

#### 1.- La conversación.

Se propone el estudio fonológico exhaustivo como base para que los alumnos y alumnas consigan “lanzarse a hablar” y así, fomentar el uso espontáneo del idioma en conversación. Se sugiere la ayuda del docente como fuente de estímulo constante a base de preguntas, sugerencias, lecturas, etc. Los ejercicios escritos establecen una pauta para posteriores ejercicios orales de conversación (*from controlled to free practice*).

#### 2.- La lectura.

Se enfoca hacia una doble vertiente: por un lado, la práctica de estructuras lingüísticas y, por otro, el conocimiento de una segunda cultura. No parece, sin embargo, que el modo más eficaz para lograr los objetivos perseguidos en los textos legislativos sea la inclusión de la expresión “lectura silenciosa”, técnica de trabajo para el repaso automático de acento, ritmo y entonación, que no cuenta con un refuerzo paralelo de módulos grabados en cinta de cassette.

#### 3.- Los ejercicios.

Los textos que se vierten en los libros de inglés son la base lingüística y temática para la elaboración de ejercicios sobre los que realizar prácticas repetitivas. Desde un punto de vista general, los libros de texto ofrecen tres tipos de ejercicios: de comprensión (se alternan fórmulas de respuestas abiertas, *multiple choice* o respuestas del tipo “verdadero / falso”; de redacción y *drills*<sup>17</sup>.

#### 4.- El dictado.

Se propone completar la actividad con ejercicios complementarios realizados antes (preparación de los contenidos lingüísticos incluidos en el dictado) y después del mismo (ejercicios de autocorrección por parte de los estudiantes).

#### 5.- La composición.

Esta actividad individual de expresión escrita varía en su presentación. Se ofrece a través de ejercicios descontextualizados o a través de ejercicios “guiados” sobre una base textual o ilustrada.

#### 6.- Actividades para el desarrollo de la gramática.

Los nuevos planteamientos metodológicos en torno al papel de la gramática en las clases de inglés ofrecen un giro radical respecto a los planteamientos tradicionales, heredados de los enfoques aplicados a la enseñanza de las lenguas clásicas. Se evoluciona, pues, de una situación en la que los aspectos morfosintácticos, a través de ejercicios de traducción directa e inversa, eran considerados fundamentales, hacia los nuevos postulados de naturaleza audiolingual<sup>18</sup>.

No obstante, una vez observados los textos que se utilizaban en la época, son pocos los ejemplos en los que la gramática no desempeñara un papel central y casi exclusivo en la composición de las unidades didácticas. Además de la inercia derivada del tratamiento “magistral” de la lengua

inglesa por parte de algunos docentes, la escasez de recursos humanos y materiales hacía adoptar métodos de enseñanza que se adecuaban a la *ratio* docente / estudiantes que existía en la escuela española. Como consecuencia más directa, los métodos tradicionales se extendían a la clase de inglés, la equiparaban a la enseñanza de las lenguas clásicas y, así, se contradecía el espíritu del enfoque metodológico propugnado por la ley.

Además, son las propias voces oficiales las que reconocen que el giro teórico aludido no se llevó a la práctica, siendo los métodos tradicionales los que se reutilizaron en la enseñanza de las lenguas extranjeras<sup>19</sup>.

#### 7.- La exploración de la cultura asociada a la lengua inglesa.

Se reconoce de manera explícita la importancia de vincular la realidad lingüística del inglés con su vertiente cultural. A pesar de su carácter periférico<sup>20</sup> no deja de ser llamativo que se reclame la contextualización de la lengua precisamente en los países de habla inglesa. Lo que, en teoría, indica un horizonte muy amplio donde la presencia del inglés se puede aplicar a multitud de referencias geográficas, queda reducido a la particular interpretación que hacen editores, docentes y discentes. Se reduce así el ámbito de referencia cultural al Reino Unido y, en menor medida, a los Estados Unidos de Norteamérica, con lo cual se dota a la enseñanza de la lengua inglesa de un sesgo simplista en el cual los valores culturales dominantes son los pertenecientes a los países que, a los ojos de la España expansionista de los setenta, encarnan el éxito histórico en clave exclusivamente económica<sup>21</sup>.

#### 8.- Los medios audiovisuales.

Desde el planteamiento metodológico presente en la LGE, la peculiaridad didáctica que requiere la enseñanza de las lenguas extranjeras empieza a evidenciarse. Uno de los aspectos más significativos de este carácter especial reside en la recomendación del uso de los medios audiovisuales y auxiliares en el aula. Proliferan, pues, las recomendaciones oficiales en torno a la conveniencia de la utilización de estos métodos. Los listados pormenorizados de los medios disponibles para la clase de idiomas son habituales<sup>22</sup>.

Sin embargo, la profusión de materiales que habían de acompañar a los métodos de enseñanza del inglés en nuestro país fue antes expresión de una voluntad que su realización, ya que, de hecho, los centros españoles no contaban con los recursos materiales mínimos para atender el tipo de docencia que se recomendaba desde instancias oficiales.

## La lengua inglesa en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985

“Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn”

(Benjamin Franklin)

8
LOCAL

**LA GACETA**  
Lunes, 1 de julio de 1985

### La «revolución pedagógica» comienza por el colegio Francisco Vitoria

□ Las aulas de 8.º se convierten en la Redacción de un periódico en las clases de Lengua de Ernestina Pérez

*Hasta diez premios recuerda Ernestina, de memoria, sin apenas darle importancia, recibidos en este curso por trabajos presentados. Ernestina Pérez, profesora de Lengua Española en 8.º de ECB del colegio Francisco Vitoria, ha volcado su entusiasmo contagioso en las aulas, que se ven convertidas en una trepidante Redacción de periódico todos los lunes y numerosas horas extra-académicas. Sus alumnos vibran en sintonía; ya hay varios que quisieran dedicarse al mundo de la información en el futuro.*

Cuando comienza el curso, lo primero que hace Ernestina es repartir a sus alumnos unos folios mecanografiados donde se explican las normas básicas que hay que seguir para hacer una entrevista, un reportaje, una información o un artículo. Sus pupilos se los heben. Luego, la profesora anuncia la realización de una rifa para conseguir recursos —«hacer todo esto lleva mucho tiempo y un dinero que no tenemos», dice Ernestina— por cuatro peras, los alumnos venden los boletos que adjudicarán el obsequio a los desconocientes padres, compañeros, amigos o viandantes: una camiseta «decorada» o algún objeto arrinconado. Así, en el curso que acaba de terminar se consiguieron fondos para comprar una máquina de fotos aceptable y el revelado de docenas de fotografías que llenan las publicaciones posteriores. «El año que viene tendremos que hacer más rifas, porque tengo planes de ampliación», comenta la profesora.

Todo el «montaje» es iniciativa suya. Los resultados no ofrecen ninguna duda sobre eficacia: las notas en Lengua Española son altas cuando ingresan los chavales en otro Centro para cursar el BUP; ponen toda la ilusión y el ingenio en sus trabajos, dedicando incluso sus días de descanso para «trabajar»; este año ya son —por lo menos— diez los premios recibidos por redacciones y artículos escritos. La revolución comienza en el Francisco Vitoria.

**EN EQUIPO**

Los lunes, durante la clase de Lengua, se reúnen de cinco a siete alumnos en grupos homogéneos para el consejo de redacción. Ahí se decide qué van a hacer: de esas «tormentas de ideas» surgió la entrevista a los príncipes de Japón, al alcalde, al presidente de la Junta de Castilla-León; reportajes sobre el Año Internacional de la Juventud, el ingreso en la CEE, la crítica de libros o el diseño de la portada del próximo número de la revista.

Luego, siempre vigilados por Ernestina, se distribuyen las funciones: redactar, documentar, resumir, mecanografiar, fotografiar, dibujar, corregir... «Los alumnos se responsabilizan con rapidez; se acostumbra a trabajar en equipo; se conocen; aprenden a escuchar y a conocer sus habilidades y sus defectos», dice Ernestina Pérez. «Aplica los conocimientos de las clases que reciben en la asignatura, de tipo teórico, que es también importante».

**«AL QUE LO CONSIGA LE DOY SOBRI» «ALIENTE»**

Las anécdotas brotan cotidianamente. En uno de los «consejos de redacción», ante un desierto de ideas, fijaron algunos la atención en el cielo, al paso de los helicópteros que transportaban los príncipes de Japón. Surgió la juz, en-  
viguilantes les impidieron el paso, entre sonrisas. Con la habilidad que da la ilusión, se colaron hasta llegar a los príncipes, que contestaron gustosos al cuestionario. A su regreso, la emoción de alumnos y profesora les hacía un nudo en la garganta. La audacia se reflejó a final de curso en la cartilla.

Y así, varias veces. Un domingo, al paso de la Vuelta Ciclista a España por Salamanca, los «redactores» fueron al asalto de líderes. En el Hotel Regio, como era de esperar, no consiguieron franquear la puerta. A su regreso, el destino quiso premiar al esfuerzo y se encontraron con Cabestany y Perico Fernández, que accedieron gustosos a la «entrevista». Por supuesto, con fotos.

«Primera Noticias»: Un viaje para cuatro personas a Valencia en el mes de septiembre; el buen hacer de Ernestina logró sacar a la Asociación de Padres, cuando el presupuesto ya no daba para más, otra plaza que permitiese desplazarse al equipo ganador completo. Al finalizar el curso, los alumnos de Ernestina Pérez habían leído, criticado, resumido y dramatizado libros de Desibes, María Gropo, Michel Ende y Saint Exupéry, entre otros; habían estudiado el libro de texto oficial; habían escrito decenas de folios, también a máquina; habían debatido, a veces apasionadamente, temas de actualidad, participado en mesas redondas e inventado cuentos. Y, sobre todo, se habían entusiasmado.



*Dos alumnos fueron sorprendidos «in fraganti» por un compañero en pleno trabajo*

Se puede afirmar que, entre el universo de comportamientos y reacciones propias de una nación con un nuevo *status* geopolítico dentro del marco europeo, se producen una serie de imbricaciones lingüísticas entre el uso conversacional cotidiano y los nuevos referentes institucionales, políticos y socioculturales que conformarán el material ideológico de lo que Raymond Williams denomina “estructuras del sentimiento”. España ansiaba y perseguía su imbricación en las dinámicas sociohistóricas europeas, con el ingenuo sueño de lograr, incluso, sus propias y modestas “revoluciones pedagógicas” (fotografía extraída de PALANCO, M. “La revolución pedagógica comienza por el colegio Francisco de Vitoria” en *La Gaceta Regional de Salamanca*. 1 de julio de 1985, p. 8.)

En lo que respecta a la presencia de la lengua inglesa en el sistema educativo español, la promulgación de la LODE no supondrá un cambio legislativo de gran calado sino que, en consonancia con el tiempo sociohistórico en el que se inscribe la norma, el término “transición” será el más apropiado para describir el “clima educativo” en la década de los ochenta.

En el presente apartado, trataremos de comprobar que la realidad de la normativa legislativa de los años ochenta en torno a la lengua inglesa supone un primer esfuerzo por remozar una situación heredada de postulados ideológicos y educativos ya superados. Así, tanto el Real Decreto 3087/82, como la Orden de 25 de noviembre del mismo año supusieron un primer intento de reestructurar la situación en el tramo obligatorio de nuestro sistema educativo: nos encontramos ante los Programas Renovados de la EGB.

Las primeras “orientaciones pedagógicas”, de diciembre de 1970, constituyeron un primer punto de partida que, con pequeñas revisiones parciales, no se renovaría hasta diez años después. Fue así como se publicaron los Programas Renovados de 1982 que tenían un carácter meramente indicativo. De hecho, su formulación de objetivos y contenidos era demasiado amplia; no contemplaban los instrumentos de apoyo al profesorado necesarios; su aplicación se demostró insuficiente; el alto índice de fracaso escolar resultante fue alarmante; y, finalmente, se produjo un

abuso en la utilización de determinadas técnicas de trabajo asociadas a elementos concretos, como la ficha del alumno o el libro de texto. Los cambios propuestos por los Programas Renovados incidieron en la organización de la EGB (de 8 cursos se pasó a 3 ciclos), en sus contenidos, en los objetivos y en la metodología sugerida<sup>23</sup>.

Uno de los grandes cambios que ofrecieron las nuevas disposiciones se referían a la evaluación. Se dejó atrás la evaluación exclusiva de las pruebas objetivas, para inaugurar uno de los conceptos educativos que, hoy en día, siguen siendo objeto de estudio y controversia en el colectivo docente: nos referimos a la evaluación continua<sup>24</sup>. Además, se comienza a contemplar la previsión de mecanismos para dar cuenta de la diversidad escolar según la Orden de 8 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica.

Dentro de esta nueva sensibilidad educativa, merece especial atención el área de las lenguas extranjeras. Recordemos que, con la promulgación de la LGE, la enseñanza de las lenguas extranjeras se convierte en obligatoria a partir del 6º curso de EGB<sup>25</sup>.

Queremos pensar que el orden de exposición de Antonio Espinosa no es casual. En efecto, se antepone el francés al inglés en la relación de lenguas extranjeras presentes en nuestro sistema educativo en un orden de preferencias que se empieza a invertir en esta década con el ascenso de la lengua inglesa como imperativo educativo y exigencia social, en consonancia con el protagonismo sociopolítico del mundo anglófono en el último tercio del siglo XX. De este modo, los contenidos y orientaciones relativas al idioma inglés en el sistema educativo español permanecerán inalterables desde la Orden de 24 de octubre de 1977 hasta la reforma de 1990 y su posterior desarrollo específico.

La configuración del BUP sufrió una importante modificación a través de la Orden de 19 de mayo de 1988 que modificaría parcialmente las órdenes ministeriales que regularon el Bachillerato a raíz de la promulgación de la LGE. A través de la reforma del 88, se establece un plan de estudios de Bachillerato donde la primera lengua extranjera tendrá un gran protagonismo conformando una de las materias comunes y contando con cuatro horas semanales en primer y segundo curso, y con tres horas semanales en el tercer curso.

En lo que respecta a la normativa que regula el COU, la Orden de 3 de septiembre de 1987 distingue entre materias comunes (donde la lengua extranjera cuenta con tres horas semanales), materias optativas y, finalmente, una materia optativa de carácter experimental: el segundo idioma extranjero, con tres horas semanales. Esta última circunstancia, regulada por la Orden de 26 de mayo de 1987 sobre las enseñanzas experimentales de un segundo idioma extranjero con carácter optativo, nos sirve de referencia directa, por cuanto representa las tendencias en torno al nuevo papel que desempeñan las lenguas extranjeras en el sistema educativo. De este modo, una vez que se cumplan los requisitos mínimos establecidos por ley (un número no inferior a treinta estudiantes y disponibilidad de profesorado con la titulación adecuada), el segundo idioma extranjero contará con tres horas semanales en los tres cursos del Bachillerato.

Respecto a los contenidos y orientaciones pedagógicas que se recogen en el anexo I de dicha Orden, se comienza a tratar la lengua como puente privilegiado para la adquisición de conocimientos lingüísticos y socioculturales<sup>26</sup>.



En lo relativo al desarrollo del conocimiento social, la naturaleza del hecho lingüístico en sí, además del tipo de metodología que se comienza a propugnar desde las instancias administrativas favorece la concienciación del individuo como ser eminentemente social<sup>27</sup>.

También el desarrollo del conocimiento cultural ha de ser alcanzado a través del concurso de esta segunda lengua extranjera optativa. El conocimiento y consecuente aprecio de las realidades diferentes a las propias constituyen una referencia conceptual permanente en esta disposición. Este tipo de reflexiones, junto a otras de tipo social y personal, conformarán lo que se vendrán a llamar en la posterior reforma LOGSE “los valores transversales al currículo”<sup>28</sup>.

Finalmente, el desarrollo del conocimiento lingüístico en sí viene constantemente asociado a la dimensión europea. Las lenguas extranjeras se postulan como la mejor plataforma de unión entre los pueblos en una futura Europa sin fronteras, que aspira a ser la gran alternativa social, pero sobre todo económica, al poder norteamericano y al emergente poder japonés. No se pasan por alto, pues, ninguno de ambos aspectos en el documento que nos ocupa<sup>29</sup>.

De este modo, la presente orden ofrece los objetivos generales y los contenidos de las diversas lenguas extranjeras a las que se puede tener acceso en nuestro sistema educativo. En lo relativo a la lengua inglesa tratada como segundo idioma moderno, se observa una evolución en el tratamiento metodológico de la misma frente a los documentos analizados en la década de los setenta<sup>30</sup>.

Se inicia aquí una tradición metodológica que, en el caso español, culminará en la reforma del 90 con la adopción del enfoque comunicativo<sup>32</sup> para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. A riesgo de incurrir en una excesiva simplificación de los conceptos metodológicos a los que estamos haciendo referencia, podemos atrevernos a decir que, originalmente, el modelo teórico de Wilkins<sup>32</sup> carecía todavía de una propuesta metodológica definida, algo que vendría dado posteriormente a través de la sistematización del “enfoque comunicativo”.

En lo sustancial se puede asegurar que los programas de inglés derivados de la LGE no fueron sustituidos por unos programas completamente renovados hasta la entrada en vigor de la reforma LOGSE. Los veinte años que separan las dos grandes medidas de reforma educativa en la España del siglo XX, hacen que la realidad de las aulas asistiera a la vertebración de una suerte de programas officiosos nacidos de las iniciativas particulares de los docentes españoles. En un mundo en constante evolución y en una España cuyo rol sociohistórico cambiaba especialmente tras la adhesión a la CEE, la realidad docente en el aula de inglés va muy por delante de unas disposiciones legislativas obsoletas (Palacios, 2001:26).

Paralelamente a todos estos procesos, estos años registran una eclosión especialmente significativa en torno a los estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras de la mano de autores como Krashen, Widdowson, Stern, Savignon y un larguísimo etcétera. Aunque en el contexto específico español la literatura legislativa no refleje tal evolución, sí que hay una serie de acontecimientos que nos llevan a pensar que la práctica docente en el aula de inglés experimenta una serie de cambios que la diferencian sustancialmente de la situación vivida en los setenta, aunque algunos de los problemas que se producían por aquel entonces, siguen viviéndose en este nuevo contexto histórico.

A nuestro juicio, hay tres ámbitos en los que la evolución de la enseñanza de la lengua inglesa experimenta cambios sustanciales en esta década: en primer lugar, la evolución de las corrientes metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras; en segundo lugar, la introducción de los nuevos recursos didácticos derivados de la generalización en el uso de las Nuevas Tecnologías y; por último y como consecuencia directa de los dos factores anteriores, la producción de toda una serie de nuevos libros de texto que ofrecen marcadas diferencias con los libros que se manejaban en los años setenta.

#### 1.- La incorporación de las nuevas corrientes metodológicas en la LODE.

La década de los ochenta constituye el momento histórico clave que diferencia las visiones de base estructural y de naturaleza audiolingual que mencionábamos en la década de los setenta, de los nuevos enfoques de base nocio-funcional y de naturaleza comunicativa.

A partir de la obra fundamental de Noam Chomsky *Syntactic Structures* de 1957, las nuevas asunciones teóricas que desligan el concepto de competencia lingüística del control de estímulos de los hablantes abren un nuevo horizonte teórico donde los años sesenta y setenta serán cruciales para la elaboración de nuevos modelos. Chomsky establece la diferencia entre *linguistic competence* y *linguistic performance*, conceptos ambos que se refieren a la capacidad lingüística y a la realización práctica de la misma. Una vez aceptada la premisa de la existencia de la competencia lingüística por parte del hablante, Chomsky establece la concurrencia de reglas transformacionales en la mente del hablante y que operan en el ámbito de su propia competencia.

En este sentido, autores como Habermas, que conserva la diferenciación entre *competence* y *performance* de Chomsky; y perspectivas como el funcionalismo de Firth y Halliday; la psicolingüística y la sociolingüística, y la etnografía de la comunicación, de la mano de Gumperz y Hymes comienzan a tener en cuenta factores alejados del sistema lingüístico en sí, de manera que el hecho lingüístico comienza a ser considerado de una manera que difiere de los tradicionales enfoques donde la lengua como sistema acota el campo de investigación.

Hemos de volver la vista a 1964, año en el que se publica *The Ethnography on Communication* por parte de Gumperz y Hymes. En su trabajo, ambos autores acuñan el concepto de “competencia comunicativa”.

El programa “Lenguas Vivas”, auspiciado por la Unión Europea entre 1971 y 1981, conformó la base de una serie de trabajos inspirados por los estudios en torno a la pragmática lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras, asumió el esquema de Wilkins en su *Notional Syllabuses* de 1976 y se propuso la adopción de una definición funcional o comunicativa de la lengua que pudiera servir de base para el desarrollo de programas comunicativos para la enseñanza de lenguas.

El Consejo de Europa incorporó el análisis de Wilkins en un sistema de especificaciones para un programa de lengua comunicativa de primer nivel que se dio a conocer como *The Threshold Level* (según formulación de Ek y Alexander) y que consiste en una serie de funciones de la lengua fundadas sobre objetivos específicos de comunicación. Sin embargo, para la elaboración de una metodología derivada de estas nuevas concepciones teóricas habrá que esperar a los trabajos de

Cooper, Widdowson, Jakobovits, Candlin, Brumfit y Keith Johnson, que definieron el “enfoque comunicativo”, ahora universalmente conocido.

Este nuevo enfoque impregna toda la legislación educativa española desde finales de los ochenta hasta la actualidad y, como consecuencia más directa, todos los libros de texto y demás recursos didácticos que se elaborarán desde entonces beben de estas fuentes metodológicas para la elaboración de los programas de inglés.

## 2.- La introducción de las NNTT.

En esta década, la población escolar española ha cambiado sus hábitos sociales respecto a las generaciones que les precedieron en la década de los setenta. De este modo, los niños y niñas españoles han variado sus preferencias de ocio y cada vez pasan más tiempo delante de una pantalla (de televisión, de ordenador o de consola de videojuegos).

En este sentido, no es casual que una inmensa proporción de los productos que se anuncian en televisión y de los contenidos de los programas tengan un origen anglosajón. Cierta “potenciación de valores”, pues, se convierte en un fenómeno de indudables consecuencias sociales ante las que el sistema educativo no puede quedar inmune. La “colonización cultural americana” en el caso español se integra en una corriente generalizada en el fin de siglo y que, a la transmisión de una serie de valores determinados, une la entronización definitiva del inglés como lengua de prestigio internacional en una febril dinámica globalizadora que tiene en ella su vehículo de comunicación privilegiado.

En este sentido, la televisión conforma un referente ideológico, político y económico de tal magnitud que se llega a hablar de la reconversión del hombre social en una nueva especie que Giovanni Sartori denomina *homo videns*<sup>33</sup>. Si aceptamos la tesis de Sartori, la difusión televisiva del *American way of life* tendrá indudables consecuencias para la percepción del mundo que reciben los niños y niñas españoles.

Si nos ceñimos a la esfera educativa, en tanto que microsociedad, no cabe duda de que uno de los ámbitos donde esta situación puede ofrecer, paradójicamente, una potencialidad inimaginable es, precisamente, el de la lengua inglesa. Si añadimos el dato innegable de que la inmensa mayoría de productos televisivos proceden del ámbito anglosajón podremos hallar estrechas conexiones entre los intereses de los alumnos y alumnas y los objetivos pedagógicos en el aula de inglés; y si todavía a ello le sumamos el hecho de que el soporte audiovisual constituye para el docente una fuente ingente de materiales “vivos”, el aprovechamiento efectivo de esta nueva coyuntura sociohistórica podría resultar enorme en términos pedagógicos; tanto como el riesgo de identificar educación con cultura popular y consumo, instrucción con distracción y docencia con espectáculo sin distinguir sus fronteras.

Paralelamente, se realizaron auténticos esfuerzos institucionales por dotar a los centros españoles de los medios audiovisuales suficientes para hacer frente a una serie de cambios sociales que, indudablemente, tenían repercusiones inmediatas. La creación del PNTIC es solo una de estas iniciativas que, sin embargo, carecieron de la formación permanente del profesorado paralela que requiere la utilización de estos nuevos recursos docentes auxiliares.

Todos estos avances técnicos y teóricos refrendan la proyección internacional de una España que parte de una situación social, económica y política desigual frente a sus vecinos europeos y que

redefinen la función tradicional del docente. Así, el nuevo profesor de idiomas observa que, paralelamente a los nuevos requerimientos de que es objeto, la falta de recursos (en un sistema educativo en plena transición), el irregular tratamiento curricular de las lenguas extranjeras (sin pronunciamientos legislativos específicos) y la falta de orientación profesional (que ha de suplirse por las iniciativas personales de un colectivo docente que jugó un papel relevante en la evolución de nuestro sistema educativo) condicionan definitivamente la mejora en la enseñanza del inglés en nuestro país.

## La lengua inglesa en la LOGSE

“Technology happens, it's not good, it's not bad. Is steel good or bad?”

(Andrew Steven Grove)



Tras los magnetofones y radiocasetes, las aulas españolas comenzaron a “conquistar la modernidad” a través de los medios técnicos en forma de televisores y reproductores de vídeo que ayudaron a ampliar el espectro de recursos didácticos al profesorado, al tiempo que representaban un ámbito más de identificación entre las dinámicas de aula y la vida cotidiana de la infancia y juventud de los años noventa. (fotografía extraída de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>)

Desde las instancias políticas, el ámbito educativo trata de adaptar el *curriculum* de las lenguas extranjeras a la realidad de una Europa cada vez más cercana, y de una España cada vez más multicultural sumida en pleno desarrollo de los años noventa. Para ello, el abanico de leyes que reordenan la enseñanza de las lenguas extranjeras ofrece una serie de medidas realmente innovadoras que tratan de enfatizar las dimensiones social (el inglés como demanda global), educativa (el inglés como vehículo de conocimiento multicultural) y lingüística (el inglés como realidad funcional y estructural).

La adopción del enfoque comunicativo como opción metodológica se incardina en la dimensión lingüística del área, con lo que el acercamiento a la lengua extranjera excede el ámbito exclusivamente sintáctico para contemplar la globalidad textual. Estos pronunciamientos

metodológicos nos igualan a los países del entorno europeo<sup>34</sup>, en consonancia con recreaciones literales de conceptos clásicos dentro del modelo comunicativo. Se asume la definición de la competencia lingüística y sus cinco subcompetencias, según terminología de Canale y Swain (Canale y Swain, 1980: 1-47).

El tratamiento de la gramática ha evolucionado desde su consideración como instrumento último del aprendizaje a ser tratado como subcompetencia necesaria, aunque subsidiaria. La investigación de Margarita Goded defiende la conveniencia de los nuevos planteamientos, así como la necesidad de que el tratamiento de la gramática se subordine a una práctica educativa de los docentes de lenguas extranjeras más cercana al uso real y cotidiano de la lengua en contextos discursivos auténticos<sup>35</sup>.

Además, se guarda coherencia con los postulados de Dubin y Olshtain, para quienes la base sociocultural (en torno a la naturaleza del lenguaje), cognitiva (en torno a los procesos de aprendizaje de las lenguas) y humanística (en torno a las concepciones humanísticas de la educación) conforman un círculo cerrado que cimenta lo que se podría considerar un “*curriculum* comunicativo ideal” (Dubin y Olshtain, 1986:58).

Los métodos de trabajo que se proponen son tres:

1.- Trabajo por tareas, donde se parte de las tareas finales como base para diseñar los objetivos didácticos, contenidos, metodología y evaluación<sup>36</sup>.

2.- Trabajo por proyectos, donde estos se plantean de forma paralela al trabajo por tareas. Su metodología y base teórica es la misma, aunque su diferencia principal reside en que conducen a y concluyen en una gran tarea final (de unidad didáctica, de trimestre o de curso).<sup>37</sup>

El trabajo por proyectos consta de unidades de trabajo integradas; su labor educativa es global y no sobre un aspecto concreto del estudiante; integra el conocimiento lingüístico y las destrezas básicas; potencia la autonomía en el aprendizaje; es ideal para la atención a la diversidad de alumnos y alumnas; y, finalmente, es flexible para su mejor adaptación a la evolución curricular del grupo.

3.- Simulación global, que trata de recrear un marco de realidad o ficción en el espacio físico del aula. Una vez establecido el decorado y adjudicados los distintos papeles, los participantes adoptan un personaje y se llevan a cabo las acciones que se ha decidido representar en parejas, grupos o con la intervención de toda la clase

Todos estos métodos de trabajo han de ser sometidos necesariamente a nuevos procesos de evaluación que se enmarca dentro de todo un nuevo paradigma en el que observamos la existencia de la evaluación sumativa y de la evaluación formativa. Dentro de esta última, tiene cabida la evaluación del propio proceso de enseñanza, en virtud de la cual la acción docente puede ser alterada, de manera que se regule la intervención educativa y el proyecto curricular que se esté poniendo en práctica por parte del profesor.

La reorganización general que supuso la promulgación de la LOGSE dentro del sistema educativo en general, y del ámbito de las lenguas extranjeras en particular, llevó consigo la asunción de una serie de rasgos generales novedosos propios de cada etapa educativa. En lo que respecta a la



Educación Infantil, la literatura legislativa en torno a ella era aún escasa en los años noventa. Progresivamente, no obstante, la inclusión experimental de las lenguas extranjeras en la etapa fue acogiendo a la normativa global prevista por las autoridades educativas nacionales y a la normativa de algunas CCAA, que vinculan el área de lenguas extranjeras al ámbito de experiencia de Comunicación y Representación. La sensibilización de los legisladores en este sentido llega a los primeros años de escolarización voluntaria<sup>38</sup>.

Respecto a la Educación Primaria, quizá sea este el nivel educativo en el que se comienza a observar un mayor cambio en la naturaleza curricular del área de lenguas extranjeras dentro del sistema educativo regulado por la LOGSE. La nueva legislación al efecto propone un adelanto del aprendizaje del idioma extranjero en tres años, y lo sitúa en el segundo ciclo de Educación Primaria. No obstante, la experiencia acumulada en los primeros años de la década de los noventa ha hecho que las distintas CCAA y el MEC, como institución de referencia, adapten su legislación para que el acceso a las lenguas extranjeras se produzca, de manera experimental, ya en el primer ciclo de la Educación Primaria.

El Diseño Curricular Base de Educación Primaria propone una serie de ideas que se centran en tres ejes fundamentales que tratan de superar la visión tradicional de las lenguas extranjeras como una sucesión de contenidos lingüísticos. Nos referimos a la función comunicativa del lenguaje (asumiendo como tal el uso de la lengua adecuado a cada situación, al tipo de discurso y a la vertiente social y cultural que toda lengua lleva implícita); a los procesos de aprendizaje (que según el documento oficial se inscriben en el constructivismo); y, por último, a los nuevos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales, que son propuestos de forma general por el DCB y modificados según los diferentes niveles de concreción curricular).

La inclusión de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria española no constituye ninguna novedad histórica. Tradicionalmente, la Educación Secundaria (antes EEMM) y los dos años de Educación Primaria (antes EGB) incluían en sus programas la lengua extranjera con carácter obligatorio. A nuestro juicio, pues, una de las principales novedades de la ley del noventa consiste en la implantación obligatoria de una segunda lengua extranjera como materia optativa<sup>39</sup>.

Por otro lado, la ESO tratará de asumir la utilización conjunta de las cuatro destrezas comunicativas, ya que su tratamiento aislado no parece tener sentido en un *currículum* que adopta el enfoque comunicativo como base metodológica. Del mismo modo, se primará la utilización de la expresión y comprensión oral frente a sus equivalentes escritos que, sin embargo y en virtud de la lógica evolución que han de seguir alumnos y alumnas con los años, tienen más relevancia que en la etapa anterior. Por ello, la explotación de textos originales y situaciones reales o simuladas (producidas naturalmente o por medios audiovisuales) tendrá un mayor peso curricular que en la Educación Primaria.

Seguiremos la descripción del *currículum* oficial según las disposiciones legislativas que lo han ido conformando a lo largo de la década de los noventa. Así, el RD 1007/91, sobre cuya aplicación extraeremos las conclusiones propias de este apartado, se modificó por el RD 894/95 y, posteriormente, por el RD 3473/2000. Las concepciones curriculares que formulan tanto el RD 1007/91 como el RD 3473/2000 para el área de Lenguas Extranjeras tienen la misma base teóri-

ca, si bien se producen ciertas diferencias entre ambos documentos legislativos derivadas, en cualquier caso, de un proceso de adaptación que ha ido dictando la realidad escolar.

Respecto al Bachillerato, las nuevas disposiciones legislativas tratan de mantener las dos finalidades básicas que tenía la enseñanza de la lengua inglesa en la enseñanza obligatoria: la finalidad instrumental (como medio de expresión y comunicación) y la formación intelectual general (como forma de estructuración mental y de representación del mundo). Al igual que ocurría en la ESO, la legislación que regula las enseñanzas del Bachillerato encuentra dos momentos diferentes: en primer lugar, la legislación de los primeros años noventa, donde se instaura el planteamiento teórico del Bachillerato en toda su extensión. En 2000, se publica el RD 3474/00, de 29 de diciembre, que modifica los RD 1700/91 y 1178/92 que establecen la estructura y enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Dentro del ámbito específico de las lenguas extranjeras, el texto oficial justifica la reelaboración del *currículum* debido a que el dominio de las lenguas extranjeras es esencial en una sociedad caracterizada por la necesidad de comunicación y la omnipresencia de las NNTT. Así, observamos un evidente incremento en las relaciones internacionales que abre nuevos horizontes educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos o de acceso a los medios de comunicación de cara a la construcción de una identidad plurilingüe y multicultural europea<sup>40</sup>.

Todos estos nuevos planteamientos curriculares se sustancian en orientaciones didácticas generales para el área de Lenguas Extranjeras. En el caso de la Educación Primaria y Secundaria destacaremos:

- A.- Los contenidos han de ser contextualizados en la experiencia del niño.
- B.- La lengua extranjera ha de ser contemplada desde una perspectiva globalizadora.
- C.- El aprendizaje ha de tener un carácter significativo.
- D.- Se ha de contemplar el principio de atención individualizada.
- E.- Se ha de adoptar un tratamiento metodológico variado.
- F.- La intervención pedagógica comprende varios aspectos. En primer lugar, la colaboración de los docentes especialistas con el equipo de ciclo correspondiente. En segundo lugar, los alumnos y alumnas han de tomar conciencia de que, además de su carácter instrumental, las actuaciones pedagógicas pretenden lograr su familiarización con una lengua y cultura que no son las propias con respeto y tolerancia.
- G.- La presentación de los contenidos de la lengua extranjera ha de efectuarse en relación con las otras áreas del *currículum*.
- H.- El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de estar centrado en el alumno.
- I.- Las actividades y temas han de contemplar los temas transversales al *currículum*. El carácter instrumental de las lenguas extranjeras se presta claramente a su tratamiento sistemático. De hecho, ya hay numerosas muestras de la potencialidad que ofrece esta área en trabajos llevados a cabo en todos los niveles del sistema educativo.

En el ámbito específico del Bachillerato, se insta a la adopción de técnicas didácticas que contemplen: en primer lugar, un concepto de lengua en la que el alumno, además de conocer el código, debe saber cómo usar esos conocimientos para comunicar sus ideas e intenciones correcta y apropiadamente e interpretar las de los demás y, en segundo lugar, un concepto de aprendi-

zaje, no como algo que se “hace” al estudiante, sino como algo que ese mismo estudiante construye en interacción con el medio.

En este nuevo “orden didáctico”, la figura del docente cambia radicalmente su tradicional rol magistral para convertirse en un “facilitador” de las actividades orientadas a desarrollar las habilidades y los conocimientos que satisfagan las necesidades del discente que, de este modo, ha de ir desarrollando una representación global del sistema (interlengua). Para la puesta en práctica de este tipo de actividades, se ha de llevar a cabo una planificación en el aula en la que entrarán a formar parte factores internos propios del proceso de aprendizaje, estrategias específicas y diferentes actividades.

## Conclusiones

“Prejudices, it is well known, are most difficult to eradicate from the heart whose soil has never been loosened or fertilised by education: they grow there, firm as weeds among stones”

(Charlotte Brontë)



**La generalización de la enseñanza del inglés en el sistema educativo español ha significado, no solo la respuesta a una necesidad socioeducativa urgente, sino también la posibilidad de abrir los centros educativos al exterior, de tal suerte que los estudiantes españoles contrasten, con indudables ventajas personales y académicas, lo que les une cada vez más a sus vecinos europeos (fotografía extraída de <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>)**

El punto de partida de esta “crónica educativa”, la España de los años setenta, se caracteriza por la carestía de medios y el tratamiento metodológico uniforme de las diversas asignaturas; la singularidad del inglés como código semiótico universalmente reconocido, como lengua internacional de prestigio y, más concretamente, como lengua de divulgación científica y; finalmente, por la incardinación de las referencias a la lengua inglesa en el ámbito exclusivamente anglocéntrico.

Se contempla, pues, la preponderancia del inglés como lengua internacional de prestigio en los ámbitos científico-técnicos, educativos, y de consumo, además de asimilarse hasta confundirse con ellos, con los códigos semióticos urbanos y con el “paisaje comunicativo” de los grupos de población occidentales o en vías de occidentalización; es decir, el idioma inglés se convierte en una plataforma comunicativa predominante en las dinámicas económicas y políticas propias de la triunfante sociedad de mercado. Las consecuencias sociales de tal fenómeno son, pues, visibles en el día a día, y España lo asimila sin grandes reticencias y con una generosidad que es muestra tanto de su avidez por los valores a los que asocia la lengua de los poderosos como de ausencia de discernimiento en los usos y abusos de tal ejercicio de mimesis indiscriminada. De forma simultánea a la promulgación de los programas de inglés de la LGE y a los materiales didácticos empleados (repletos de inequívocos símbolos de carácter anglocéntrico), el ámbito internacional nos ofrece ejemplos tan llamativos como la irrupción del ESP en el escenario educativo, en clara consonancia con lo que Thomas Popkewitz denomina “la racionalización instrumental de la enseñanza”, de la que participa la ley española y que alberga un estilo de pensamiento que concibe la actividad humana bajo parámetros altamente especializados, fragmentados e impersonales, naturalizando un nuevo discurso que, con la excusa de un hipotético futuro más “moderno”, se ejerce mayoritariamente en lengua inglesa.

Los años ochenta, por su parte, ofrecen un desfase entre las corrientes metodológicas de esta década y el inmovilismo en el que se instala la literatura legislativa española. En ese sentido, es fundamental señalar la importancia que tuvo la evidente mejora que experimentaron los libros de texto para el aprendizaje de la lengua inglesa en la década de los ochenta. No fueron pocas las ocasiones en las que, ayudados por las indicaciones de los textos y por su propia experiencia, los docentes efectuaron una actualización de sus recursos didácticos en consonancia tanto con las nuevas corrientes metodológicas, como con el nuevo papel del inglés como lengua de comunicación internacional.

Por otro lado, el concierto internacional sigue potenciando la vinculación de la lengua inglesa con el mundo científico y tecnológico, y ante los ojos de los estudiantes españoles, los materiales de inglés muestran técnicas propias de prácticas científicas como son las gráficas estadísticas y temáticas paralelas a las mismas: la evolución del desarrollo de fuentes de energía alternativa, la influencia de los biorritmos en la salud, el desarrollo de las telecomunicaciones y los transportes y todos los emblemas (apoyados por el asentamiento definitivo de la lengua inglesa como código semiótico) que asocian el estado del bienestar propio del primer mundo con la lengua común a todos los países de ese entorno.

Además, la lengua inglesa constituye la plataforma ideal para conectar con las generaciones más jóvenes. Para ello, el nuevo código internacional forma parte tanto de las plataformas de difusión como de las temáticas en las que se instalan los gustos de los estudiantes españoles. No es casualidad que soportes como el cómic o la música se desarrollen, al menos en sus formas originales, en lengua inglesa. El universo de consumo que flota alrededor de los jóvenes españoles configurando su “ambiente” es el mismo que se ve reflejado en los textos de inglés, las mismas figuras, los mismos productos, los mismos referentes.

Así, se certifica el triunfo de la extensión del inglés como lengua internacional (*lingua franca* antes incluso que *lingua cultura*) que, al mismo tiempo, sirve en la enseñanza de soporte para la

demostración y aplicación de enfoques metodológicos innovadores (de los que la legislación española no se hará eco de manera inmediata). Tanto los programas curriculares de inglés de los años ochenta, como los materiales didácticos que se emplean entonces dejan entrever la incipiente creación de una “conciencia global”, en primera instancia y, consecuentemente, de una “conciencia europea” en la sociedad española en la que, al abandono tímido de las contundentes tendencias anglocéntricas, se suma la asimilación de la lengua inglesa de acuerdo a claves específicas (usos y costumbres) de consumo de alcance paneuropeo (la conversión de la industria asociada al aprendizaje de la lengua inglesa en un fenómeno mundial de proporciones gigantescas es un factor más entre otros muchos, de orden estructural e ideológico, que así lo determinan). Paralelamente, el idioma inglés no solo se asocia definitivamente al registro específico del consumo a través de la denominación de los productos sino que él mismo se adopta, en una inusitada simbiosis, como estrategia de mercadotecnia y, consecuentemente, favorece como destinatarios a las capas más jóvenes de la sociedad, que constituyen un sector social de extraordinario potencial clientelar.

Finalmente, los años noventa ofrecen una nueva literatura legislativa que se inspira en nuevas teorías en torno al aprendizaje y a la enseñanza de las lenguas extranjeras y que han condicionado que la lengua inglesa adquiera nuevas dimensiones sociales, educativas y lingüísticas. El enfoque comunicativo, con todas las consecuencias de aplicación didáctica que conlleva, se asume como ángulo preponderante en la enseñanza del inglés en las aulas españolas, con el concurso de unos materiales didácticos en los que se advierte una mejora cualitativa y un incremento cuantitativo exponencial, a la vez que se detectan nuevos planteamientos de los contenidos desde el punto de vista sociocultural (que no hacen sino constatar la creciente expansión del inglés en los entornos geográficos más diversos)

Por niveles educativos, hemos asistido al adelanto experimental de la instrucción de la lengua inglesa a la Educación Infantil (tendencia que se confirmará definitivamente en el ordenamiento del nuevo siglo); a la implantación definitiva y obligatoria en los primeros años de la Educación Primaria; a la conjunción de la enseñanza de la primera y segunda lengua extranjera en la ESO y; finalmente, a la formulación del nuevo *currículum* de Bachillerato.

En definitiva, el papel que se otorga a la lengua inglesa en los marcos educativos establecidos por la LGE, LODE Y LOGSE se convierte en una clara demostración fáctica de la inserción del país en las corrientes sociales comunes a los países de su entorno. En breve, las políticas lingüísticas que atañen a los idiomas extranjeros en nuestro país son, en primera instancia, sustancialmente idénticas a las educativas, y si bien la norma se redacta siempre de manera genérica y sin hacer distinción entre las diversas lenguas extranjeras, de facto, se asume la fuerza de los hechos y se da por sentado que tales medidas tienen por objeto, en primer lugar, a la lengua inglesa, tendencia que se verá definitivamente confirmada en la primera década del nuevo siglo.

“But that *is another story and* shall be told another time”

(Michael Ende)



## Citas

- 1.- “a partir de los años setenta, y gracias a la LGE, se dio un paso muy importante en la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras: el nivel educativo en el que comenzaba a impartirse la lengua extranjera era por primera vez una etapa obligatoria, lo cual supuso que todos los alumnos se enfrentaran al aprendizaje de un idioma moderno durante la educación básica” (Morales *et al.*, 2001:37).
- 2.- A partir de los años cincuenta, el inglés comenzó a cobrar mayor peso, no abandonando en adelante ese lugar privilegiado en los planes de estudios (Morales *et al.*, 2001:18).
- 3.- “La oferta de lenguas también cambió, siguiendo la elección de los alumnos. El francés había sido el idioma dominante hasta el comienzo de los 70, momento en el que empezó a ser sustituido por el inglés, que es ahora la lengua extranjera más enseñada.” (EURYDICE, 2001:59)
- 4.- Se observa un cambio de tendencia entre las preferencias entre inglés y francés. Los datos de 1925, por ejemplo, hablan de 700 estudiantes de francés y 300 de inglés. La proporción se equilibra en 1945, que registra 800 estudiantes de francés y 750 de inglés. Finalmente, el año 1965 ya es testigo del incipiente despegue del inglés entre las preferencias de los estudiantes (con 5400 mientras que solo hay 4100 de francés) (Morales *et al.*, 2001:50).
- 5.- Método audiolingual. Características: A) las cuatro habilidades del lenguaje se presentan y practican en el siguiente orden: comprensión oral (listening), producción oral (speaking), comprensión escrita (reading) y producción escrita (writing); B) los contenidos se presentan en primer lugar en forma oral, posteriormente se practican en lectura y escritura; C) los diálogos y los ejercicios tipo “drill” forman la base de las actividades en clase. Los diálogos sirven para contextualizar las estructuras claves por lo que han de ser repetidos hasta conseguir memorizarlos; D) se enfatiza especialmente la correcta pronunciación de las palabras, así como los otros componentes fonológicos esenciales para la comprensión, como el acento, el ritmo y la entonación, E) el medio de instrucción en todos los casos es el idioma objeto de estudio; F) las explicaciones gramaticales y las traducciones no están consideradas como técnicas adecuadas para el aprendizaje de un idioma (García *et al.*, 1994:186).
- 6.- “El principio fundamental al enseñar una lengua extranjera en su fase inicial es promover la adquisición de las cuatro destrezas básicas lingüísticas bajo un enfoque oral, utilizando métodos y técnicas activas. El aprendizaje de una nueva lengua supone la adquisición de hábitos que conduzcan a la habilidad compleja de escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente dicha lengua. En ningún caso debe entenderse la enseñanza como un suministro de datos y explicaciones sobre la lengua (OM 24-X-77, 1977:3656).
- 7.- “Deben proporcionarse múltiples ejemplos con las suficientes repeticiones para que el alumno, por inducción, generalice y abstraiga el significado de la estructura lingüística y llegue a asimilarla (...) será necesaria una constante práctica de repetición de modelos lingüísticos. El alumno podrá, así, responder oralmente a estímulos (visuales o auditivos) de forma inmediata y fluida (Nuevas orientaciones, 1970:29).
- 8.- “La enseñanza de la lengua pasa así por cuatro momentos consecutivos: 1. Adquisición de las destrezas para comprender la lengua extranjera a un nivel elemental, hablada a velocidad normal. 2. Adquisición de las destrezas para hablar la lengua extranjera, también a un nivel muy elemental y a velocidad normal con pronunciación, acento, ritmo y entonación comprensibles. 3. Adquisición de destrezas para leer comprensivamente, tanto silenciosamente como en alta voz, a velocidad normal 4. Adquisición de las destrezas para escribir comprensivamente oraciones sencillas sobre un contenido” (OM 24-X-77, 1977:3656).
- 9.- “En todo caso, se pretende la iniciación en la adquisición de un vehículo de comunicación que facilite: a) el acercamiento a una segunda cultura, que supone la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos; b) un futuro intercambio comercial, técnico y cultu-

ral; c) la adquisición de información científica y profesional no disponible en la lengua nacional (OM 24-X-77, 1977:3656).

10.- “Se llega a la conclusión de que al aprender un idioma extranjero hay que evitar el uso de la lengua materna. Éste solo está justificado como solución a un problema de falta de tiempo (...), como medio de control de comprensión oral o para dar instrucciones de clase que, por su complejidad son difíciles de transmitir a principiantes” (Nuevas orientaciones, 1970:29).

11.- El texto legislativo parece definir el concepto de manera que se aplican determinados campos semánticos de una extensión aproximada de 250/300 en sexto curso, por ejemplo: “introductions and courtesies, the classroom, the family, my friends, our house, our street, the calendar, the time, the age, food and drinks, dressing, birthdays, our pets, professions, shopping, my body, games and sports, days of the week, months of the year, colours” (OM 24-X-77, 1977:3656).

12.- Junto a “los elementos fonéticos, morfológicos y sintácticos (...) deberá ir integrado en estructuras que serán objeto de continua práctica y revisión” (OM 22-III-78, 1978:8066).

13. - (D)+N+be+(D)+N: John is a boy. His parents are teachers.- (D)+N+be+Adj.: The boy is happy. Children are noisy. It was red.- (D)+N+be+Adv./P.Phrase: She is here. The book was on the table (LGE, 1970:337).

14.- Las principales características psicológicas que informan el conductismo estructuralista son: una lengua es un conjunto de hábitos; el lenguaje se adquiere por medio de estímulos condicionados; la observación es el único medio para conocer el lenguaje; las lenguas están constituidas por estructuras básicas; la lengua es fundamental y primariamente oral; una lengua es lo que hablan los nativos de la misma; los lingüistas estructurales son taxonómicos y; finalmente, el significado es extralingüístico (Alcaraz y Moody, 1983: 39-41).

15.- “los alumnos del ciclo superior han de comprender y usar correctamente las estructuras básicas y los vocablos más usuales, adecuados al nivel del alumno, en situaciones reales de comunicación” (OM 25-IX-82, 1982:3666).

16.-“La enseñanza de la lengua nueva pasa así por cuatro fases consecutivas, correspondientes a las cuatro destrezas fundamentales (comprender, hablar, leer y escribir)” (Nuevas orientaciones, 1970: 27).

17.- Dirigidos a la automatización los drills pretenden superar las transferencias negativas de la lengua materna; automatizar la expresión por medio de la generalización analógica y favorecer la “reorganización cognoscitiva” creando la abstracción en el subconsciente, mediante repeticiones conscientes (Alcaraz y Moody, 1983:103-105).

18.-“la gramática es un medio para el dominio de la lengua y no un fin en sí misma” (OM 22-III-78, 1978:8066).

19.- “Este sistema [método tradicional o de Gramática-Traducción] se trasladó, sin demasiadas variaciones, a la enseñanza de lenguas modernas, por lo que el estudio sistemático de la sintaxis y la morfología, apoyadas en ejemplos, eran los procedimientos esenciales en el proceso de aprendizaje, dedicando escaso tiempo a la práctica oral” (Morales *et al.*, 2001:55).

20.- “finalmente, se recomienda la introducción a los alumnos en aspectos diversos de la cultura y civilización de los países de lengua inglesa” (OM de 24-X-77, 1977:8067).

21.- “Language means to express perception received by other senses. Languages are systems of categories and assumptions about the world; these assumptions are “thought” and are called by Whorf “science”. Ideology is a systematic body of ideas organized from a particular point of view. Language is ideological as it involves systematic distortion in the service of class interest” (Hodge y Kress, 1993:15).

22.- “Las ayudas audio: el tocadiscos, el magnetófono, el laboratorio de idiomas. Dentro de las ayudas visuales, existe mucha mayor variedad: *flashcards*, grabados autoelaborados, *wallcharts*, *wallposters*, *wallpictures*, el flanelógrafo, la pizarra magnética, el proyector de diapositivas, el proyector de filminas, el epidíscopo, el retroproyector, la pizarra de la clase. Dentro de los medios audio-visuales hay que citar el más usual: el proyector de cine, que proporciona a la vez imagen y sonido” (Alcaraz y Moody, 1983:61-62).

23.-“La metodología se ajustará a la madurez de los alumnos y a los procesos de aprendizaje, tomando como base la actividad y la experiencia. El profesor procurará el desarrollo de la personalidad del niño, su formación humana y la instrumentalización necesaria en lenguaje, técnicas de trabajo, métodos de aprendizaje, hábitos de estudio, etc., para situarle en condiciones de mayor autonomía en su trabajo y con la base necesaria para el aprendizaje posterior” (OM 8-V-82, 1982:1530).

24.- “Consta de observación y registro. Si el profesor anota en la ficha de cada alumno datos referidos a su actuación en el aula, al cabo de cierto tiempo contará con información suficiente, que le ayudará a emitir un juicio de valor mencionado (Alcaraz y Moody, 1983: 202).

25.- “Por otra parte, se realizaron cuatro cursos de formación de profesorado, uno por cada una de las siguientes materias: Tecnología, Francés, Inglés y Ciencias Sociales” (Espinosa, 2001).

26.- “la capacidad de relacionar, analizar y generalizar los fenómenos lingüísticos que han desarrollado ya con el aprendizaje de la primera lengua extranjera, recibe renovado impulso al ofrecer otros enfoques cuyo contraste con los conocimientos lingüísticos ya adquiridos favorece el desarrollo intelectual de quienes tratan de manejar el nuevo código. La observación y la reflexión, junto con las técnicas de trabajo propias de la materia que se estudia, constituyen una poderosa ayuda para el desarrollo individual de la persona” (OM de 26-V-87, 1987:2330).

27.- “El proceso de comunicación, hecho social por esencia, supone un eficaz apoyo a la evolución de la persona en la sociedad. La metodología utilizada requiere el respeto y la aceptación de los demás al tiempo que facilita la integración en un grupo en el que todos deben tener algo que decir y en el que la participación resulte natural, tareas más fáciles de conseguir por la experiencia lingüística previa” (OM de 26-V-87, 1987: 2330).

28.- “La existencia de otras formas de pensar y otros tipos de cultura facilitan la comprensión de los demás y la correspondiente tolerancia. Contrastar los valores propios con los ajenos enriquece la visión el mundo, al situar a unos y a otros en la debida perspectiva, y permite la comprensión de los aspectos generales y específicos de la cultura de nuestros días” (OM de 26-V-87, 1987:2331).

29.- “En el mundo europeo contemporáneo el manejo de varias lenguas extranjeras tiene una importancia decisiva en el campo de la técnica, de las ciencias, de la cultura y de cualquier tipo de relaciones internacionales. Facilitará, además, una mejor promoción profesional de los individuos. Ofrecer su adquisición a los jóvenes permitirá que éstos se sitúen en pie de igualdad con un gran número de sus coetáneos europeos, les dará seguridad en sí mismos y los preparará para un espacio geográfico con menos fronteras, en el que el dominio de varias lenguas se ha convertido ya en un hecho cotidiano” (Orden de 26-V-87, 1987:2331).

30.- “Los programas respondían a principios ya ampliamente superados, propios del Método de la Gramática y Traducción o del Enfoque Estructural, también conocido como Audio-Lingual. Consistían en un simple listado de unidades o términos gramaticales con atención casi exclusiva a la comprensión auditiva (listening) y la comprensión lectora (reading) como destrezas de carácter receptivo” (Palacios, 2000:26).

31.- Enfoque comunicativo: surgido a finales de los años setenta el enfoque comunicativo realza la semantización de la lingüística y el aspecto comunicativo del lenguaje que inciden directamente en la didáctica del inglés. Está relacionado con los cuestionarios nocio-funcionales

conformando un nuevo enfoque que tiene como fin formar un repertorio de las funciones elocutivas o de necesidades comunicativas (Alcaraz y Moody, 1983:52).

32.- La contribución de Wilkins consiste en un análisis de los significados comunicativos que necesita un estudiante de lenguas para entender y expresarse. En lugar de describir la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, Wilkins intentó demostrar los sistemas de significados que subyacen a los usos comunicativos de la lengua. Describió dos tipos de significados: categorías nocionales (conceptos tales como tiempo, secuencia, cantidad, localización, frecuencia, etc.) y categorías funcionales (peticiones, ofrecimientos, quejas, etc.) (Morales et al., 2001:146).

33.- “la televisión no es sólo un instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideia*, un instrumento antropogenético, un médium que genera un nuevo *anthropos*, un nuevo tipo de ser humano.” (Sartori, 1998:36)

34.- El análisis comparado de los currículos [de todos los países del entorno europeo] muestra que los objetivos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras y los enfoques metodológicos principales son los mismos en todos los países. Todos los currículos hacen referencia, implícita o explícitamente, al enfoque comunicativo (EURYDICE, 2001:229).

35.- “Podría sugerirse que un tipo de *syllabus* que refleje un concepto de la gramática subsidiario de los elementos pragmáticos del lenguaje sería más eficaz en términos de una mayor competencia comunicativa, que un tipo de *syllabus* que refleje un concepto de la gramática como organizador previo y prioritario de la adquisición lingüística” (Goded, 1996:286).

36.- “La característica principal del trabajo por tareas es la de presentar la complejidad de la comunicación de forma global, de manera que se trabajan todos sus elementos de modo interrelacionado y tal y como se producen en la vida real. Por otra parte, se abordan los aspectos específicamente lingüísticos al hilo de las necesidades concretas de comunicación y la evaluación forma parte del proceso mismo de aprendizaje” (Área de lenguas extranjeras Primaria 112).

37.- “Cada proyecto es el resultado de un trabajo cooperativo que empieza con la decisión del tema, búsqueda de materiales, trabajo individual y en equipo, maquetación y forma coherente y lo más creativa posible de desarrollo y presentación. Cada proyecto es un trabajo totalmente creativo, tanto desde el punto de vista del contenido como desde la lengua, basado en la experiencia personal de las personas que lo elaboran” (Primaria, Área lenguas extranjeras, 1992:116).

38.- “La cada vez más acuciante necesidad de que los alumnos alcancen en el ámbito de la escuela el conocimiento de, al menos, un idioma extranjero, y el criterio contrastado de la procedencia de iniciar en edades tempranas ese aprendizaje, aconsejan su incorporación controlada a la Educación Infantil y la experimentación de la forma de incorporarlo al *curriculum* de esa etapa” (OM de 29-IV-96, 1996:15920).

39.- En la configuración de la etapa de ESO se introduce una vía de atención a la diversidad al ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades de los objetivos generales de la etapa siguiendo itinerarios diferentes de contenidos (Optativas. Segunda Lengua Extranjera, 1995:3).

40.- “el Bachillerato propiciará que el avance en el conocimiento contribuya a ampliar el horizonte de cada alumno, a que profundice en el acercamiento a otras formas de vida y organización social diferentes a las nuestras, a intercambiar opiniones sobre problemas que se comparten internacionalmente, a diversificar sus intereses profesionales y a consolidar valores sociales que favorezcan el encuentro en un mundo en que la comunicación internacional se hace cada vez más patente” (RD 3474/00, 2000:1858).

## Bibliografía

- ALCARAZ, Enrique y MOODY, Bryn (1983). *Didáctica del inglés, metodología y programación*. Madrid: Alhambra.
- CANALE, Michael y SWAIN, Merrill (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1/1. Londres, pp. 1-47.
- DUBIN, Frida y OLSHTAIN, Elite (1986). *Course Design. Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: CUP.
- ESPINOSA, Antonio (2001) "El ciclo superior". En: *Cuadernos de Pedagogía 1975-2000*, [CD-ROM] Madrid: Praxis.
- EURYDICE (2001). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar Europeo*. Madrid: CIDE.
- GARCÍA, Miguel et al. (1994). *La lengua inglesa en educación primaria*. Málaga: Aljibe.
- GODED, Margarita (1996). *Influencia del tipo de syllabus en la competencia comunicativa de los alumnos*. Madrid: CIDE.
- HODGE, Robert and KRESS, Gunter (1993). *Language as ideology*. Londres: Routledge.
- KRESS, Gunther y VAN LEEUWEN, Theo (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge: Londres.
- Ley 14/70, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa (BOE 6-8-70).
- MORALES, Carmen et al. (2001). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: CIDE.
- *Nuevas orientaciones para Educación General Básica (1970)*. Madrid: Magisterio Español.
- *Optativas. Segunda Lengua Extranjera (1995)*. Madrid: MEC.
- Orden de 6 de agosto de 1971 por la que se establecen las orientaciones pedagógicas del idioma moderno inglés para la segunda etapa de Educación General Básica (BOE 12-8-71).
- Orden ministerial de 22 de marzo de 1975 por el que se aprueba el Plan de Estudios y regula el Curso de Orientación Universitaria (BOE 18-4-75).
- Orden de 24 de octubre de 1977 por el que se establecen los contenidos de Inglés para el ciclo superior de Educación General Básica (BOE de 10-12-77).
- Orden de 8 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. (BOE de 14-5-82)
- Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del ciclo superior de la Educación General Básica (BOE 4-12-82).
- Orden de 26 de mayo de 1987 sobre las enseñanzas experimentales de un segundo idioma extranjero con carácter optativo (BOE 2-6-87).
- Orden de 29 de abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la Educación Infantil (BOE 8-5-96).



- POPKEWITZ, Thomas (1994). Sociología política de las reformas educativas. Barcelona: Morata.
- Primaria. Área de Lenguas Extranjeras (1992). Madrid: MEC.
- Real Decreto 3474/00, de 29 de diciembre, que modifica los Reales Decretos 1700/91 y 1178/92 que establecen la estructura y enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 16-1-01).
- SARTORI, Giovanni (1998). Homo videns, la sociedad teledirigida. Madrid: Taurus.

## Francisco de Rivero y Gutiérrez, un cántabro indiano que fundó la primera escuela de carácter público y gratuito en Aguascalientes, México, en 1773

### Francisco de Rivero y Gutiérrez, an *indiano* Cantabrian who founded the first school of public and free character in Aguascalientes, Mexico, in 1773

---

Víctor Moreno Ramos  
Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

#### Resumen

El presente artículo pretende describir los momentos más importantes de génesis de la educación en la entonces Villa de Nuestra Señora de la Asunción de las Aguas Calientes, en 1773, la cual fue fundada por el hijo predilecto de Mazcuerras, Cantabria, del Reino de España, don Francisco de Rivero y Gutiérrez, que junto a Francisco Gutiérrez Alcalde y Fernando de la Campa, entre otros, habrían de dejar parte de su herencia para fundar escuelas en Mazcuerras y en Ruento, y serán los promotores de un amor incondicional por la cultura y la educación entre España y México.

#### Palabras clave

Francisco de Rivero y Gutiérrez, Fernando de la Campa, escuelas, cántabro, indiano, Nuestra Señora de la Asunción, Aguascalientes, México, Mazcuerras, Ruento, Cantabria.

#### Abstract

This article aims to describe the most important moments of genesis of education in the then Villa de Nuestra Señora de la Asunción de las Aguas Calientes, in 1773, which was founded by the favorite son of Mazcuerras, Cantabria, the Kingdom of Spain, Don Francisco de Rivero and Gutierrez, who along with Mayor Francisco Gutierrez and Fernando de la Campa, among others, were to leave part of his estate to found schools and Ruento Mazcuerras, and these will be the promoters of an unconditional love for culture and education between Spain and Mexico.

#### Keywords

Francisco de Rivero y Gutiérrez, Fernando de la Campa, schools, cántabro, indiano, Nuestra Señora de la Asunción, Aguascalientes, Mexico, Mazcuerras, Ruento, Cantabria.

## Contexto

La educación en Europa y España vivió durante el siglo XVII nuevos aires debido al pensamiento sobre la educación y a la pedagogía realista de Juan Amós Comenio y de Wolfgang Ratke, y al surgimiento de las primeras escuelas de primeras letras en el mundo, y con ello el principio de la escuela universal, así como de las Escuelas Pías, piadosas o para niños pobres. El nuevo paradigma de las Escuelas Pías fue ideado por José de Calasanz al fundar una congregación cuyo sistema pedagógico se basó en la piedad y las letras, en el que la disciplina o gobierno, junto con la formación religiosa, la educación cívica y la moral, elevarían a los alumnos y maestros a formación integral<sup>1</sup>. Estas aportaciones didácticas se expandieron también hacia el nuevo mundo, en particular en la Nueva España en los siglos XVII y XVIII.

Todas las actividades relativas a la enseñanza en la Nueva España estuvieron normadas por las Ordenanzas del Gremio de Maestros del Noble Arte de Leer y Escribir (1601)<sup>2</sup>, pero no por ello se dejaron de fundar nuevas escuelas elementales como lo fueron las Escuelas de la Amiga, las Escuelas Bethlemitas, las Escuelas de Parcialidades de Indios, las Escuelas gratuitas de primeras letras, las Escuelas Municipales, las Escuelas Pías, las Escuelas tipo hospital, las dedicadas a brindar un nuevo impulso a la castellanización y las de carácter laico<sup>3</sup>.

Respecto a la educación en todas las principales ciudades de la Nueva España, en particular en el Reino de Nueva Galicia, señalar que no hubo enseñanza, instituciones o maestros de escuelas de primeras letras que fueran novedosas a lo establecido en ese entonces; es decir, todo era conforme a lo normado por las autoridades virreinales<sup>4</sup>. Con estos antecedentes, nace y se desarrolla la primera institución educativa de carácter formal en la entonces Villa de Nuestra Señora de la Asunción de las Aguas Calientes. Fue la escuela para niños pobres fundada por don Nicolás de Alanís Contreras en el Real de Asientos en agosto de 1773, que hoy es un municipio que pertenece al Estado de Aguascalientes.

---

<sup>1</sup> Faubel, V. (1994), "Los Escolapios en América y el Caribe". En Delgado Criado, Buenaventura (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, Ediciones Morata / Fundación Santa María, volumen nº. 3, pp. 243-245, España; Galino, María de los Ángeles (1973), *Historia de la Educación*, Editorial Gredos, p. 123, España.

<sup>2</sup> Gonzalbo, Pilar (1985), *El Humanismo y la Educación en la Nueva España*, SEP / Cultura / Ediciones El Caballito, pp. 138-142, México.

<sup>3</sup> Tanck Estrada, D. (1977), *La educación Ilustrada, 1786-1836*, Colegio de México, pp. 18, 46, 97, México.

<sup>4</sup> Castañeda, Carmen (1984), *La educación en Guadalajara durante la Colonia, 1552-1821*, pp. 237, Colegio de Jalisco, México.

## La Escuela Pía (1773)

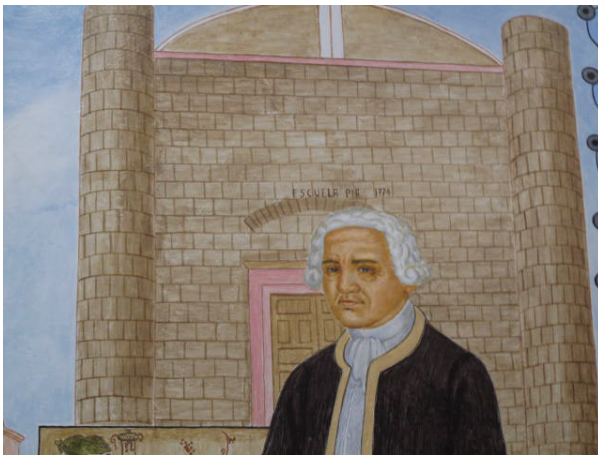
También en el siglo XVIII, casi a la vez, nació la Escuela Pía, la cual fue fundada en ese mismo año 1773 por el filántropo don Francisco de Rivero y Gutiérrez, quien gestionó ante las autoridades civiles, religiosas y políticas de Guadalajara su deseo de fundar una escuela a la que pudieran asistir todos los niños y la juventud de los ranchos y de toda jurisdicción de la Villa de Nuestra Señora de la Asunción de las Aguas Calientes. Todo ello con el peculio brindado por él para el sostenimiento de la escuela y del maestro, constituyendo así la segunda escuela de carácter público y gratuito.

Don Francisco de Rivero y Gutiérrez nació el 9 de mayo de 1703 en Mazcuerras, rodeado de las montañas del Valle de Cabezón de la Sal.

Sus padres fueron don Francisco de Rivero y María Gutiérrez, de acuerdo a la partida de nacimiento, recientemente localizada.

Fue bautizado por el cura Beneficiado don Francisco de Hoyos el 13 de mayo de ese mismo año, siendo sus padrinos don Dionisio de la Campa y María de la Fuente<sup>5</sup>.

En la Villa de la Asunción arribó en la segunda mitad del siglo XVIII. Se dedicó al comercio y adquirió una importante fortuna. Además, ocupó los cargos de alcalde Ordinario de la ciudad en 1756 y de Escribano<sup>6</sup>. Según el Padrón Parroquial de 1770, el perfil del migrante español era de



**Pintura de don Francisco de Rivero y Gutiérrez**

una persona apegada a la familia y a los preceptos de la religión cristiana; colaborador con las autoridades civiles y eclesiásticas para mantener su poder y hegemonía económica, política y social; aunque había momentos de diversión fuera de lo común como la fiesta de los toros, pero siempre bajo la normatividad, la moral y buenas costumbres de la época<sup>7</sup>.

La crónica de la fundación de la insigne Escuela Pía parte del proyecto visionario que tuvo su fundador al enviar una carta, el 12 de diciembre de 1773, de solicitud al obispo de Guadalajara, Antonio Alcalde y Barriga.



**Entrada principal de la Escuela Pía, construida de cantera tipo matacán**

<sup>5</sup> Archivo Histórico Diocesano de Santander (2012), Partida de Bautismo en el *Libro de Bautizados* correspondiente a los años 1678-1735, folio 92, 00620, Santander, España.

<sup>6</sup> "Datos inéditos del Sr. Lic. don Carlos A. Salas López (1919)", pp. 217-218, Aguascalientes, México: Bernal Sánchez, J. (1928), *Apuntes históricos, geográficos y estadísticos del Estado de Aguascalientes*, p. 154, primera edición, Imprenta Alberto E. Pedroza, Aguascalientes, México; Vázquez Montalvo, Carolina (2000), *Historia del Notariado en Aguascalientes*, Colegio de Notarios de Aguascalientes, Talleres de Grupo Impresor, México, p. 45.

<sup>7</sup> Gutiérrez Gutiérrez, José Antonio (2002), *Padrón Parroquial de 1770*, Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, México.

Para el 19 de enero de 1774 se recibe la contestación del Prelado y para el 12 de abril de 1774 don Francisco de Rivero y Gutiérrez da la buena noticia a los habitantes de la villa<sup>8</sup>.

Las primicias de la estructura y organización que tuvo la Escuela Pía destacan ante todo la presencia del primer maestro y director, don José Antonio Velarde<sup>9</sup>, y el inventario de trastes e instrumentales de la escuela, comenzando por la cruz maqueada de verde y doradas cantoneras que estuvo en la pared principal de la institución. En el proyecto de la institución del 16 de diciembre de 1773, don Francisco de Rivero y Gutiérrez ya había establecido las Condiciones del funcionamiento y operación financiera *in perpetuam*, todo ello bajo los auspicios de este benefactor<sup>10</sup>. Llama la atención que también se planeó contar con una Reglamentación escolar en la que se plasmaron las obligaciones tanto para el maestro como para los escolantes, la cual era muy adelantada para su tiempo.

Respecto al conjunto habitacional de la Escuela Pía, estuvo bien diseñada y planeada, ya que sus elementos urbanísticos y arquitectónicos reflejan el entorno de la época en que fue construida la Escuela Pía, constituyendo en la actualidad un tesoro y patrimonio arquitectónico de todos los

que habitamos en este lugar. En ese sentido, la fábrica de todo el conjunto escolar construido en la calle del Relox (Juárez) contaba con el salón principal, la casita contigua a dicha escuela, la vivienda del maestro, gradas y capotera, la entrada o pórtico a la escuela, una enramada en el frente de la finca<sup>11</sup>, así como la casa donde vivió el ilustre benefactor de la niñez y juventud de Aguascalientes, allá por la antigua calle del Apostolado (Rivero y Gutiérrez) y Tacuba (5 de mayo).



**Entrada a la Escuela Francisco de Rivero y Gutiérrez de principios de siglo XX (antiguo Hospital de San Juan de Dios)**

<sup>8</sup> Villa y Gordo, Luís (1910), *Don Francisco de Rivero y Gutiérrez, documentos relativos a la fundación de la primera escuela de instrucción primaria en Aguascalientes, recogidos y publicados*, Imprenta, encuadernación y rayados J. Trinidad Pedroza, Aguascalientes, México.

<sup>9</sup> Castañeda, Carmen (1984), pp. 136.

<sup>10</sup> Villa y Gordo (1910), pp. 12-13.

<sup>11</sup> Castillo Serna, Adrián, (2004), *Elementos arquitectónicos de la Escuela de Cristo*, Mecanoescrito, Aguascalientes, México; Ficha Nacional del Catálogo de Monumentos Históricos Inmuebles (2010), Coordinación Nacional de Monumentos Históricos, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Delegación Regional en Aguascalientes, México.





**Interior o salón de clases de la Escuela Pía**

El réquiem para el ilustre benefactor de la educación tuvo lugar el 27 de agosto de 1776. En su Acta de defunción y en su testamento se plasman la voluntad de don Francisco de Rivero y Gutiérrez de apoyar de manera incondicional no solo la fundación de la insigne Escuela Pía, sino el que contara con instalaciones dignas, para que asistieran el mayor número de niños y jóvenes, con el presupuesto y financiamiento por muchos años para el pago y casa del maestro y, sobre todo, permaneciera laborando como una institución gratuita.

De ahí que su testamento constituye uno de los documentos escritos más hermosos y dignos de enaltecer por la sociedad de su tiempo, pues gran parte de su caudal económico estaría destinado a la obra educativa<sup>12</sup>. Los restos del filántropo están en una tumba del templo de la Tercera Orden Franciscana. Y en un medallón a su memoria en la Escuela Pía expresa la herencia educativa al hombre piadoso y con visión educativa universal: “fundador de este establecimiento 1773”, inscripción realizada cuando era jefe Político don José María Guzmán (1830-1832)<sup>13</sup>.



**Templo de la Tercera Orden. Lugar donde fue sepultado don Francisco de Rivero y Gutiérrez**

Son pocas las noticias que se obtuvieron de la educación de la entonces Subdelegación de Aguascalientes de finales del siglo XVIII, excepto de la mención que hace durante la visita que realizó a la ciudad en 1792 Félix María Calleja del Rey sobre la existencia de una escuela de

<sup>12</sup> Archivo de la Diócesis de Aguascalientes: Testamento de Francisco de Rivero y Gutiérrez (1776); Libro número 12, llamado de “Entierros”, Archivo de la Parroquia de la Asunción de Aguascalientes, 1776.

<sup>13</sup> González, R. Agustín, (1974), *Historia del Estado de Aguascalientes*, Librería, tipografía y litografía de V. Vilada, pp. 64-65, Aguascalientes, México.

niños financiada por una obra pía<sup>14</sup>. Posterior a la consumación de la independencia de México, los habitantes y autoridades de la ciudad agradecen al obispo de Guadalajara, don Juan Cruz Cabañas y Crespo, por apoyar en el pago que se hizo de un maestro de primeras letras en 1821<sup>15</sup>.



Medallón pintado en la en la pared frontal del salón de clases

Ya como nación independiente, la insigne institución toma nuevos senderos sinuosos y escabrosos. Por un lado, la Escuela Pía pasó a la administración municipal, continuando trabajando con altibajos financieros y en su funcionamiento y operación. A pesar de ello, la sociedad llamó a dicho institución como la “Escuela de Cristo”, debido a que en la entrada había un crucifijo grande<sup>16</sup>; de ahí el nombre tan popular que fue adquiriendo con el paso del tiempo y sus distinguidos profesores. Por otro lado, al no contar con un sistema educativo sólido, México tuvo

que importar el modelo Lancasteriano como nuevo método de enseñanza. En ese sentido, la Enseñanza mutua se implantó en Aguascalientes durante el siglo XIX, prueba de ello es la existencia de la Sociedad Lancasteriana de 1875<sup>17</sup>. En el último tercio del siglo XIX se le cambió de nombre, al pasar de Escuela Pía a Escuela Principal (1863 a 1866)<sup>18</sup>.



Palabras que dedicó el H. Ayuntamiento de 1836

Antes de concluir el siglo antepasado, el entonces gobernador del Estado, don Carlos M. López, da conocer a los habitantes de la entidad el decreto n°. 912 por el cual el Congreso del Estado declara “Benemérito del Estado al Sr. Don Francisco Rivero y Gutiérrez”, y su nombre se mandará inscribir con letras de oro en el Salón de Cabildos del Ayuntamiento de la Capital. La Junta de Instrucción Pública acordará anualmente, y con la debida anticipación, el programa de la fiesta escolar con la que las escuelas primarias oficiales deban conmemorar el aniversario de su fallecimiento del Sr. Rivero y Gutiérrez<sup>19</sup>.

No debemos dejar de mencionar que en el siglo XIX nacieron otras instituciones educativas en Aguascalientes, como fueron la Academia de Dibujo (1832), el Científico y Literario (1848-1854), la Escuela de Agricultura (1867), el Liceo de Niñas (1878), la Biblioteca pública (1888), la Escuela de Artes y Oficios (1894) y otros paradigmas sociales como el Orfanatorio “Casimira Arteaga” (1875), Asilos para niños (1889), Hospital Civil (1855), Monte de Piedad (1883), Escuela Católica de Artes y Oficios (1898), etc.

<sup>14</sup> Mascarón (1994), *Descripción de la Subdelegación de Aguascalientes por Félix Calleja en 1792*, Órgano de divulgación del Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, Año I, n°. 13, octubre de 1994, Aguascalientes, México.

<sup>15</sup> Archivo Histórico del Arzobispado de Guadalajara: Carta de agradecimiento por la aceptación de \$ 30 pesos para el pago de un maestro de primeras letras, 9 enero de 1821.

<sup>16</sup> Gutiérrez Gutiérrez, José Antonio (1996), “Francisco de Rivero y Gutiérrez y la primera escuela pública gratuita en Aguascalientes”, en Archivala, Año II, n°. 8, Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, México.

<sup>17</sup> Acta de Cabildo (1875), Sesión extraordinaria del 14 de julio de 1875, Presidencia del Municipio de Aguascalientes, pp. 72-73, Archivo General del Municipio de Aguascalientes, México.

<sup>18</sup> Acta de Cabildo, (1863), Sesión ordinaria del 27 de enero de 1863, Presidencia del Municipio de Aguascalientes, p. 30, Archivo General Municipal de Aguascalientes, México.

<sup>19</sup> *El Republicano* (1898), Decreto n°. 12 por el cual el Congreso del Estado declara a don Francisco de Rivero y Gutiérrez Benemérito y protector de la instrucción pública del Estado de Aguascalientes, 12 de junio de 1898, Aguascalientes, México, pp. 1.

Al iniciar la centuria pasada, continúan los homenajes al benefactor de la educación. Prueba de ello son las diferentes celebraciones luctuosas que rinden las autoridades civiles, militares, escolares y toda la sociedad en honor a don Francisco de Rivero y Gutiérrez, las cuales fueron organizadas en la Escuela Oficial para Niños n°. 1, y que a partir del año de 1915 llevaría esta su nombre<sup>20</sup>. Fue posible identificar los homenajes por el aniversario de su fallecimiento de varios años de finales de siglo XIX y principios del XX, los cuales consistieron en alguna oración, palabras y manifestaciones fúnebres a cargo del Ing. Tomás Medina Ugarte, Jesús Bernal Sánchez, don Plácido Jiménez, Lic. Luis Villa y Gordo, Mariano Ramos Chávez, Lic. Valentín Resendes, Enrique Fernández Ledesma, una poesía que escribió el Lic. Eduardo J. Correa a cargo del Dr. Manuel Gómez Portugal y de poesías declamadas por alumnos de la Escuela



Placa conmemorativa dedicada en el lugar donde vivió nuestro benefactor de la educación, la cual se encuentra entre la esquina de 5 de Mayo y Francisco de Rivero y Gutiérrez.

Oficial para Niños N°. 1. Sobresale ante todo el rescate documental que hizo el Lic. Luís Villa y Gordo en 1910 y la placa conmemorativa en su casa ubicada en la esquina de las calles de Rivero y Gutiérrez y 5 de Mayo, develada el día 6 de septiembre de 1910 en el marco de los festejos por el Centenario de la Independencia de México.



Letrero de la calle que lleva el nombre de don Francisco de Rivero y Gutiérrez en el centro de la ciudad de Aguascalientes



Letrero en el semáforo de la Calle que lleva el nombre de Don Francisco de Rivero y Gutiérrez en el centro de la ciudad de Aguascalientes

Además, están algunos otros festejos en honor a su memoria, como el festival de reconocimiento a maestros en 1923, el homenaje a maestros y supresión de sueldo a profesoras de 1924, las palabras de Tomas Medina cuando en 1945 fue declarado como hijo distinguido de la patria

<sup>20</sup> *Periódico Oficial del Estado* (1915), 7 de octubre de 1915, Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, México.



mexicana<sup>21</sup>, en el bicentenario luctuoso de su muerte en 1976, entre otro muchos, todos ellos en reconocimiento social.



**Patio e interior de la Escuela Francisco de Rivero y Gutiérrez de principios de siglo XX (antiguo Hospital de San Juan de Dios)**

La vida escolar de la institución siguió su curso en el siglo XX en las instalaciones de lo que fue el Hospital de San Juan de Dios - luego Hospital Civil de Aguascalientes-, atrás del templo de San José. Posteriormente, se construyó un nuevo edificio por la década de los 60 por la calle del Dr. González Saracho, antigua-mente conocida como la calle del Terror, por aquello que en los siglos XVIII y entrado el XIX era un cementerio. Pero la vetusta Escuela Pía, la de la calle de Juárez, tomó otros vaivenes diferentes a la misión y propósito para los que había sido fundada en 1773.

Las instalaciones tomaron un uso inapropiado. Por ejemplo, a principios del siglo XX el edificio fue rentado por cuestiones comerciales, es decir, fue ocupada para la Ferretería “La Estrella” y luego “La Casa Reyes”. En 1945, el gobernador del Estado, el Ing. José María Rodríguez Flores, sacó a la familia Reyes de este lugar con artificios jurídicos para que fuera a instalarse la Sucursal nº. 16 del Nacional Monte de Piedad<sup>22</sup>. En el año de 1979, la finca tuvo un nuevo destino, ya que el H. Cabildo del Municipio de Aguascalientes, cuando era Presidente Municipal el Lic. Francisco de Ramírez Martínez<sup>23</sup>, tomó la decisión de vender el inmueble a la sociedad INJARAJUA, S. A.: Zapatería “Tres Hermanos” de la ciudad de León, Gto.<sup>24</sup>; todo ello fue en contraposición a la voluntad de su fundador.

Así transcurrieron los años en los que finca estuvo oculta por varias generaciones, sin que mucha gente supiera de la existencia de lo que fue la Escuela Pía, construcción de gran valor no solo arquitectónico sino también de un valor invaluable para la historia de la educación de Aguascalientes. Fue durante la administración del gobernador don Felipe González González cuando se tomó la decisión de comenzar el rescate de la finca, la cual constituía una justicia histórica de la sociedad y el gobierno. Se inició el proceso de solicitud de expropiación el 15 de diciembre de 2000. Días después, el H. Congreso del Estado aprobó un punto de acuerdo para tal propósito; y por fin se logró el consenso entre los miembros de la Legislatura Estatal para aprobar y luego promulgar el Decreto de Expropiación en abril de 2001<sup>25</sup>.

<sup>21</sup> Chávez, Ezequiel, A. (1945), *Maestros de mi tierra natal*, pp. 184-185.

<sup>22</sup> *Periódico Oficial del Estado* (1945): Se autoriza el establecimiento en la ciudad de una Sucursal del Nacional Monte de Piedad, 17 de junio de 1945, Aguascalientes, México.

<sup>23</sup> Acta de Cabildo de Aguascalientes del 18 de septiembre de 1979; Decreto de Autorización de venta, en el *Periódico Oficial del Estado*, 25 de noviembre de 1979, Aguascalientes, México.

<sup>24</sup> Escritura pública de compraventa, en el *Periódico Oficial del Estado*, 6 de diciembre de 1979, Aguascalientes, México.

<sup>25</sup> *Periódico Oficial del Estado* (2001), Decreto de expropiación del inmueble conocido como Escuela Pía, 16 de abril de 2001, pp. 2-6, Aguascalientes, México.

Una vez lograda la expropiación del inmueble, inmediatamente se comenzó la correspondiente restauración integral de ese relevante legado histórico y arquitectónico por parte del Gobierno del Estado, la cual consistió en restitución de la pintura mural, la adecuación de nuevos espacios y planta arquitectónica, todo ello para que se convirtiese en un lugar de puertas abiertas a la cultura y las artes, teniendo así un reencuentro histórico con la Obra Pía, la historia, la educación y la sociedad de Aguascalientes.



Planisferio pintado en la pared frontal del salón de clases



Palabras pintadas en la puerta lateral del salón de clases:  
“Sin aplicación constante no se logran los intentos”

## Conclusión

La Villa de la Asunción en el siglo XVIII, que contaba con un crecimiento demográfico ascendente y gran desarrollo económico en la ganadería, agricultura y la minería, vio por primera vez la fundación de una escuela dirigida a la niñez y juventud de la jurisdicción, abriendo con ello la posibilidad de nuevos horizontes para el desarrollo cultural, educativo y social de Aguascalientes. Después de 239 años de su fundación, la obra educativa de don Francisco de Rivero y Gutiérrez sigue en pie, formando las nuevas generaciones en nuestro pujante estado, al cual, cada 27 de agosto, que es aniversario de su fallecimiento, se le conmemora mediante un homenaje por su grandioso legado.





## La prensa profesional de magisterio en Cantabria (1869-1936).

### Professional press of teachers in Cantabria (1869-1936).

---

Milagros Tapia Bon

#### Resumen

El presente artículo hace un repaso de los periódicos y revistas de magisterio en Cantabria, en una etapa histórica de convulsión política, que protagoniza el auge de la prensa y la educación como instrumento de progreso y regeneración social.

Esta prensa actuaba como un vehículo de comunicación entre los profesionales de magisterio, de difusión de ideas, de información administrativa y de denuncia y reivindicación.

La Historia de la Educación, la Historia de la Prensa y la Historia Social tienen en estas publicaciones una de sus principales fuentes.

#### Palabras clave

Maestro, publicación magisterio, prensa, enseñanza, educación.

#### Summary

This article takes a look at the newspapers and magazines of teaching in Cantabria, in a historical period of political upheaval, which stars in the rise of the press and education as an instrument of progress and social regeneration

This press acted as a vehicle of communication between professionals teaching, dissemination of ideas, administrative information and complaint and claim. History of Education, History of the Press and Social History in these publications is one of its main sources.

#### Keywords

Teacher, teaching publication, press, schooling, education.

## 1. Introducción

Entre 1862 y 1936 se publicaron en, la por entonces, provincia de Santander más de una docena de publicaciones periódicas de magisterio, participando así del auge que este tipo de prensa tuvo en general en las demás provincias de España, con las que las presentes publicaciones mantuvieron una constante relación.

El primer título del que se tiene noticia es “El eco de las Aulas” que aparece en 1869, ya en el sexenio revolucionario, y que dura muy poco. En 1872 comienza a imprimirse “La Voz del Magisterio”, que tendrá una larga vida, pues se publicará hasta principios de los años veinte, pero de la que se conservan escasos números en la hemeroteca de la Biblioteca Menéndez Pelayo de Santander. Seguirán otros títulos, de forma que no suelen faltar publicaciones hasta 1936, año en que desaparece la última, “El Boletín de Educación”, coincidiendo con el inicio de la guerra civil y que supuso un corte radical en este tipo de prensa.

El período que abarca el estudio es muy rico en acontecimientos políticos, parte de la revolución del 68, que abre nuevos horizontes a las libertades individuales, transcurre durante la Restauración y vive la dictadura de Primo de Rivera y la II República. Un período que protagoniza el auge de la prensa en general considerado también de transición de la alfabetización, en el que el colectivo de maestros está involucrado y en el que la educación vive la contradicción de ser eje de los discursos regeneracionistas y cenicienta de los presupuestos del Estado.

La historia de la Educación tiene en la prensa de los profesionales de la enseñanza una de sus principales fuentes: la evolución social de los docentes, la incidencia de los acontecimientos políticos y los cambios sociales y económicos en su situación, la visión que de estos hechos tenían los maestros, su talante ideológico, la evolución de su labor profesional en cuanto a métodos pedagógicos y didácticos, etc.

Aunque su difusión fue muy sectorial, maestros de la provincia, también tuvieron alcance a otras provincias a través del intercambio que existía entre las distintas publicaciones de magisterio.

## 2. La prensa profesional del magisterio: Vehículo de comunicación y denuncia

El período que nos ocupa es un período de encrucijada, como dice Tuñón de Lara, de entrada en lo contemporáneo, de decadencia de un sistema y movimientos regeneracionistas.

Según Timoteo Álvarez, desde este momento en que las masas se constituyen en la fuerza social dominante, la comunicación y sus medios operaron como uno de los elementos esenciales de la evolución y organización social.

Los años de la Revolución y la Primera República estuvieron dominados por periódicos políticos. Durante la Restauración, después de un período restrictivo inicial en materia de prensa, los decretos y leyes, como la Ley de Imprenta de 1883, provocan el auge de las publicaciones periódicas en aquel tiempo. Unido a esta situación legislativa favorable se encontraba el avance técnico que fue llegando progresivamente a España en el último tercio del siglo XIX.

Pero lo que realmente explica la existencia de la misma prensa es la necesidad de comunicación entre los distintos grupos y sectores sociales. El individuo ha adquirido conciencia social. El año 1868 impone juntas la libertad de conciencia, la libertad de ciencia y las libertades políticas e individuales. A la iniciativa de la individualidad se une la necesidad de pertenecer a un grupo. Así surgen asociaciones de todo tipo, políticas, religiosas, culturales, profesionales, etc, que necesitaban a su vez de un órgano de comunicación para expresar sus ideas, acuerdos, proyectos..., y la prensa periódica cumplía estos requisitos.

Uno de los sectores profesionales que más atención prestó a la prensa como forma de divulgar sus problemas y conseguir una mayor atención de los poderes públicos y una mayor consideración social fue el del magisterio.

El género recibió su gran estímulo con la creación de los Institutos de Enseñanza Media y las Escuelas Normales. La Ley Moyano de 1857 será su espaldarazo.

Estas publicaciones, cuya periodicidad solía ser semanal o decenal, eran fruto de pequeñas empresas locales formadas por impresores-libreros junto con un grupo de maestros-periodistas. El objetivo de cada una de ellas, que solían definir en sus primeros números, era “la defensa de los intereses y derechos de los maestros”. La situación del maestro y de la enseñanza por aquellos años era una cuestión que preocupaba. A través del contenido de estas publicaciones se advierte cómo el colectivo de maestros se sentía amenazado por varios frentes: el abandono de los organismos competentes, las arbitrariedades del caciquismo, el desprestigio social y hasta la desunión del mismo colectivo. La desinformación hacía del maestro un sujeto más indefenso. De ahí el principal interés de estas publicaciones de dar el máximo de información lo más inmediata posible. En aquellos años, además, se sucedían las disposiciones, acuerdos, reformas, etc. y los ministros del ramo fueron muchos en poco tiempo. Las esperanzas iniciales de los maestros ante algún acuerdo, reforma o proyecto rápidamente se frustraban. El maestro tenía que estar alerta a todas las disposiciones oficiales que llegaban, así como traslados, vacantes, jubilaciones, oposiciones y a todos los asuntos burocráticos en torno a su labor. El periódico profesional le era de gran ayuda en este sentido. Su aislamiento aumentaba si era maestro rural.

Así mismo, los maestros-periodistas eran conscientes del poder de comunicación que poseía la prensa como medio de denuncia de la deplorable situación de la enseñanza primaria y de las injustas condiciones del profesional que la ejercía. “Es imprescindible el arma que constituye la prensa”, apuntaba en su tercer número (1908) el “Boletín del Magisterio Montañés”.

Son continuas las quejas a través de estas publicaciones del escaso sueldo, del pago irregular, del mal estado de los edificios, del deficitario material, del absentismo, de los abusos de los caciques, etc. Y estas quejas y reivindicaciones se mantienen en el tiempo, a pesar de los vaivenes políticos y los cambios de régimen.

### 3. Periódicos y revistas del magisterio en Cantabria

	Inicio	Desaparición	Periodicidad
Ecos de las aulas	1868		
*La Voz del Magisterio	1872	1926	decenal y semanal
*El Magisterio Montañés	1886	1887	decenal
*El Fomento del Magisterio	1887	1889	decenal
*El Profesorado Montañés	1895		decenal
El Centro Montañés	1902	1904	semanal
*La Unión del Magisterio	1902	1906	decenal
*Secretariado y Magisterio	1906	1908	decenal
*Boletín del Magisterio Montañés	1908		decenal
*La Pedagogía Moderna	1911	1913	decenal
*La Orientación	1911	1913	
Páginas Pedagógicas	1915	1920	semanal
*El Magisterio Cántabro	1921	1934	semanal
Vida Escolar	1923		
El Magisterio Provincial	1925	1927	semanal
*Boletín de Educación	1934	1936	bimestral y trimestral

Como se observa en el cuadro<sup>1</sup>, existieron pocos intervalos de tiempo en los que no hubiera ninguna publicación de este tipo y algunas compartieron existencia, aunque no buenas relaciones, pues representaban cada una a grupos del colectivo de maestros que estaban enfrentados por diferentes posturas ante situaciones administrativas o por distintas ideologías. Así, “La Voz del Magisterio” estuvo enfrentada primero con “La Unión del Magisterio” y después con “El Magisterio Cántabro” y con “El Magisterio Provincial”. “La Pedagogía Moderna” y “La Orientación” fueron coetáneas y vivieron una polémica relación.

<sup>1</sup> La mayoría de las publicaciones citadas, en concreto las señaladas con un asterisco, se conservan en la hemeroteca de la Biblioteca Menéndez Pelayo (BMP) de Santander, aunque de algunas lamentablemente se conservan escasos números, como es el caso de “La Voz del Magisterio”, que siendo la publicación de más larga trayectoria, de ella apenas se conservan tres números. “El Magisterio Provincial” es propiedad de la librería “Estudio” y del resto se conoce su existencia a través de referencias de las publicaciones contemporáneas y de los catálogos de Sáez Picazo, Campo Echevarría y Checa Godoy.

La duración de las distintas publicaciones no fue larga (dos, tres o cuatro años), a excepción de “La Voz del Magisterio”, que se mantuvo durante medio siglo y que fue el eje del periodismo pedagógico cántabro; y “El Magisterio Cántabro”, que se publicó durante trece años.

Su tirada fue variable, dependiendo de la publicación o de la época. Se habla de 300, 400 y hasta de 700 ejemplares.

Aunque su difusión fue muy sectorial, maestros de la provincia de Santander también tuvieron alcance a otras provincias a través de la inclusión de artículos en otras publicaciones profesionales de magisterio.

Contenido, estructura formal y periodicidad aparecen como elementos constitutivos que se interrelacionan en este tipo de prensa. Así, el “Boletín de Educación” se va a distinguir del resto, pues no respondía al objetivo general que hacía necesaria la inmediatez de la información.

### 3.1.- Aspectos físicos

Todas las publicaciones tienen una estructura formal semejante. Constan de dos o cuatro pliegos. A veces tenían portada y contraportada (“La Pedagogía Moderna” y “La Orientación”). El texto se presentaba con una letra pequeña y los artículos se disponían sin apenas espacios, dando al conjunto un aspecto abigarrado. Solo en la cabecera y en la publicidad se permitían alguna variedad tipográfica y alguna sencilla ilustración. El “Boletín de Educación” presentaba un formato más pequeño, un número de páginas muy superior y ya incluía numerosos dibujos, gráficos y fotografías.



Portada y contraportada de “El Magisterio Cántabro”



### 3.2.- El contenido

En todas las publicaciones (excepto el “Boletín de Educación”) abundaban los artículos de información, pues era uno de sus principales objetivos mantener informado al maestro de todas las novedades que concernían a su situación administrativa. En estos artículos se incluían leyes, proyectos, acuerdos y disposiciones que dictaba la administración central, la Junta provincial y la Inspección de Primera Enseñanza, así como los concursos de traslados, vacantes, ceses y posesiones de los maestros, la convocatoria de oposiciones, noticias de licencias, jubilaciones, anuncios de concursos, convocatorias a asambleas... Y, además, otra serie de noticias que se producían entre el colectivo de maestros, como fallecimientos, disputas con ayuntamientos, incidencias, visitas, etc.

En los artículos de opinión, los temas más frecuentes giraban naturalmente en torno a la educación y la enseñanza, a la situación del docente, a temas pedagógicos y didácticos, a la escuela y al niño. Pero también abundaban los aspectos políticos, religiosos y sociales. Estos artículos nos aportan datos que definen la tendencia ideológica de la publicación, su naturaleza y orientación.

El resto de los artículos podían ser doctrinales (sobre pedagogía, salud e higiene, matemáticas, filosofía, historia, gramática) literarios (poesías, pequeños cuentos) y recreativos (“curiosidades” y “variedades”, que podían incluir desde pequeñas biografías de personas ilustres hasta aforismos, anécdotas graciosas o hechos curiosos).

Menos el “Boletín de Educación”, todas las publicaciones poseían publicidad. Principalmente, la propaganda de las imprentas responsables de las publicaciones, así como material y libros relacionados con la enseñanza, aunque tampoco faltaban anuncios de otro tipo como empresas de transporte marítimo, remedios contra la enfermedad o tiendas de tejidos y confección.

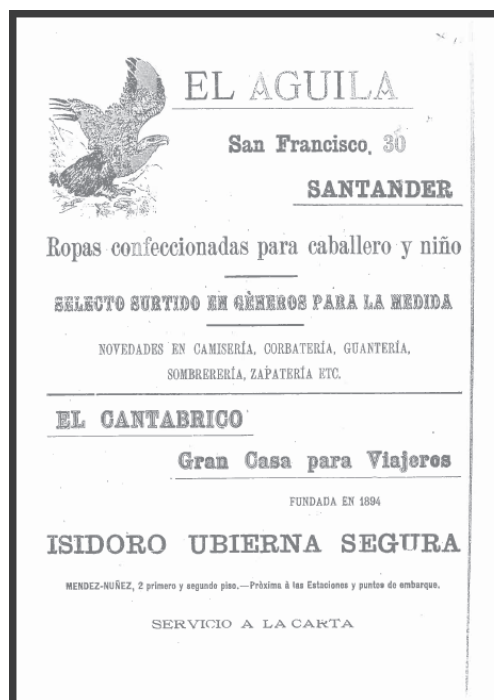


Ilustración de publicidad

### 3.3.- Naturaleza y orientación de las publicaciones

Podemos acercarnos a definir la naturaleza y orientación de las publicaciones de las que se han conservado más números.

Aunque tan solo se conservan tres números de “**La Voz del Magisterio**” en la BMP, correspondientes a los años 1886 y 1906, y referencias de ella en otras publicaciones periódicas (en “El Fomento del Magisterio”, en “La Unión del Magisterio” y en “El Magisterio Cántabro”), podemos afirmar que tanto su estructura externa como su contenido no distaba del resto de las demás publicaciones estudiadas: sesiones de la Junta Provincial de Instrucción Pública, noticias del Ministerio, noticias provinciales y locales y, sobre todo, de la Asociación Provincial de Maestros de Primera Enseñanza, de la que fue su órgano durante las épocas en que se publicó; además de artículos de opinión que atañían al colectivo de maestros y algún artículo de tipo doctrinal, literario o recreativo. En cuanto a su naturaleza y orientación, es difícil definirla ante el escaso material del que disponemos, pero podemos aventurar que seguiría una línea parecida a otras publicaciones que contaron con la presencia de las mismas personas en la dirección y redacción, sobre todo la personalidad de Leoncio Suarez, clave en la prensa profesional de Magisterio y en la Asociación Provincial de Maestros, de la que fue presidente.

La línea ideológica de “**El Fomento del Magisterio**” (1887-89), dirigido por Eduardo Anero e impreso por Antonio de Quesada, aparece marcada desde sus inicios. En su primer número declaran “*amar el magisterio sin pretensiones encumbradas*”. Enuncian su objetivo principal de “*ser claros*”. Pretenden “*mantener al corriente de todos los adelantos modernos*”. Y después de todas estas consideraciones se definen como “*católicos*”. Una serie de constantes ideológicas se traslucen a lo largo de la vida de la publicación definiendo su naturaleza conservadora y tradicionalista que se sustenta en los tres pilares: la Iglesia, el ejército y el orden social establecido. Así, se oponen a la enseñanza laica y hacen una defensa férrea del tradicional catolicismo: “*el laicismo en la educación de los jóvenes es una reversión hacia la barbarie*”. Se oponen al socialismo que por aquellos años ve crecer su influencia con el lanzamiento del periódico “El Socialista” en 1886 y la creación en 1888 del sindicato UGT (Unión General de los Trabajadores). Son varios los artículos en los que les lanzan duras críticas: “*Encienden las malas pasiones y seducen a las turbas con la peregrina enseñanza de la soñada nivelación de fortuna y liquidación social*”. Su defensa de los valores militares queda patente en frases como: “*siempre han venido andando unidas de la mano las letras y las armas*” y tachan de “*místicos, timoratos y envidiosos a los que creen incompatible el ejercicio de la virtud y la sabiduría con la profesión militar*”. Igualmente, se muestran partidarios del tradicional papel de la mujer como hija, madre y esposa: “*Que no abandone su misión por lucirse en una Universidad, ni desempeñando un destino que lo distraiga por completo de la obligación que el Creador la impuso*”. Pero coinciden con los demás periódicos profesionales en su denuncia de la situación del maestro y de la primera enseñanza.

Todas las publicaciones aducen como motivo de su aparición la defensa de los intereses de los maestros. “**La Unión del Magisterio**” (1902-06), dirigida por Isaac de la Puente, demuestra en su título el deseo que los anima: “*Huérfanos de toda protección ajena, estamos firmemente persuadidos que la dignificación y el mejoramiento del magisterio ha de ser obra exclusiva de nosotros mismos, cuya realización no exige de nosotros sino una sola cosa: unión y amor fraternal... Vemos en ello el principio de nuestro bienestar y en esta la base del*

*engrandecimiento de nuestra España*". En este párrafo se sintetizan las ideas que prevalecerán a lo largo de la historia de la publicación: el abandono que sufre el profesorado, la necesidad de dignificación de su labor, el deseo de regeneración del país y la imprescindible unión del colectivo como medio de solución.

En sus casi cuatro años de existencia la publicación evoluciona de una postura optimista e ilusionada por colaborar en la mejora de las condiciones de trabajo del maestro y de la enseñanza a una postura más escéptica y pesimista. Al final dibuja un cuadro desolador.

En los inicios de la publicación y con motivo de la visita que Alfonso XIII hizo a Santander (1902), dan una imagen esperanzadora del nuevo monarca y muestran su ilusión por la regeneración del país, que tras el desastre de 1898 se había sumido en la amargura. Esperaban que su juventud, hacía poco que había alcanzado la mayoría de edad, fuera la imagen de una España nueva: *"que sacudiendo el letargo y la postración en que se halla, empiece como lo hacen otras naciones, para llegar a ser lo que ellas son, fuertes y respetadas"*. Pero, aunque se muestran respetuosos con la autoridad monárquica, son críticos con los sucesivos gobiernos y con los ministros de Instrucción pública. Las protestas recayeron primeramente en el Conde de Romanones, que también había recibido alabanzas, y después se extendió al resto de los ministros de Instrucción pública. Cada uno proponía una Ley de Reforma de la Enseñanza que no acababa nunca de aplicarse. También las autoridades locales fueron el blanco de sus quejas. Acaban teniendo una total desconfianza en los políticos: *"Este nuevo ministro al igual que sus antecesores y dando ejemplo a sus sucesores trae o cree traer debajo del brazo la resolución del problema docente. El último que llega es el último reformador y como quiera que cada año por lo menos sufrimos una crisis ministerial, cada año tenemos un nuevo ministro que generalmente corta y raja a su sabor"* (nº 41). En un año llegó a haber seis ministros: Domingo Pascual, La Cierva, Cortezo, Mellado, Echegaray y Santa María de Paredes. Esta inestabilidad política en nada favorecía los deseos de mejora y regeneración que tenía la revista: *"España, para desgracia nuestra, es un país en perpetuo estado de constitución. Siempre estamos constituyéndonos y nunca acabamos de hacerlo. De tanta y tan repetida reforma, sacamos el convencimiento de que somos irreformables. Esto ocurre con la Enseñanza, menudean los planes como granizo, tejemos y destejemos constantemente, salimos a plan por año, a reforma por mes, a proyecto por día, a decreto por minuto, y de esta labor titánica queda, aparte del total desconcierto, un nuevo montón de papel impreso, cien órdenes más y el amargo recuerdo de lo estéril del fracasado intento.* (108) Y siguen con el tono escéptico y pesimista: *"La enseñanza en España es un verdadero caos"* (117). *"Sueldos mezquinos, consignaciones ínfimas para material de enseñanza, locales antipedagógicos y antihigiénicos, ruina y miseria por todas partes es el cuadro fatal."*

Reivindican de manera constante la dignificación del maestro que ha de pasar necesariamente por un sueldo digno. En los primeros números aparece una sección fija que llevaba por título "Pagos" y que hacía referencia precisamente al cobro de los haberes, a sus irregularidades, a sus ínfimas cantidades, etc. Son cuantiosos los artículos que tratan este aspecto con un tono de indignación e impotencia. Un gran cambio administrativo se produjo el mismo año de aparición de la revista, con la creación del Ministerio de Instrucción pública, y a instancias del Conde de Romanones, el pago de los haberes se realizaron con más puntualidad y hubo más control de los mismos, aunque por otra parte aumentó considerablemente la burocracia y no mejoró la cantidad

a percibir. Los sueldos en 1902 iban de 300 pesetas a 625 pesetas anuales, según la antigüedad y los méritos de cada maestro. Hasta 1906, y tras insistentes promesas, se consiguió que no fuera inferior a 500 pesetas anuales, cantidad que tampoco colmaba las expectativas del maestro, aunque mejorarán su situación.

La unión y asociación de los maestros como medio de la común defensa de sus intereses es la idea que preside toda la publicación, aparece explícita en el título y corroborada en abundantes artículos a lo largo de toda su existencia. Por aquellos años eran comunes las asociaciones profesionales, los círculos, los centros culturales, ateneos, etc. El colectivo de maestros no era ajeno a este sentir general y existían asociaciones locales, provinciales y la Asociación Nacional que encabezaba a otras de menor jurisdicción. Por lo que se vislumbra en “La Unión del Magisterio” unas asociaciones funcionaban mejor que otras o vivían mejores o peores momentos. Lo que parece claro es que resultaba imprescindible que los maestros tuvieran cierta unión que les otorgara la fuerza necesaria para alcanzar las muchas reivindicaciones a que aspiraban. Pero este deseo de unión no fue tal entre los maestros de la provincia y existían desavenencias notables como las que se produjeron entre “La Voz del Magisterio” y “La Unión del Magisterio”. También resaltan que los maestros cántabros no se movilizaban como en otras provincias, mostrando cierta apatía e inercia.

Se muestran partidarios de la regeneración del país y se consideran posibles artífices de la misma, pues la educación es uno de los pilares básicos de esta regeneración. Esta idea entronca con la realidad política y social que se estaba viviendo en España y el pensamiento de grupos de intelectuales como los de la Institución Libre de Enseñanza y personalidades como la de Joaquín Costa. Pero su tono esperanzador del principio se torna enseguida pesimista: *“A raíz del tremendo desastre en que los EE.UU. nos quedaron sin colonias y reducida esta pobre España a la mínima expresión no se oía otra cosa que la palabra REGENERACIÓN. En las Academias y Ateneos, en los Círculos y en las Sociedades, en los Clubes y en las tabernas, en casa y al aire libre, en fin en todas partes, sólo se ha hablado de semejante asunto. Han pasado cinco años y todavía anda rondando la dichosa palabreja sin que su significado se vea y se toque prácticamente. Y ¿cómo ha de venir la regeneración a este país que cuenta con unos cuantos millones de analfabetos?, ¿cómo se va a regenerar un pueblo como el español que deja que sus maestros de primera enseñanza se mueran de hambre?”*

En sus páginas abogan por una pedagogía moderna que entronca con la metodología y pensamiento de La Institución Libre de Enseñanza, la más progresista y avanzada en aquellos años. También se alaba la figura del Padre Manjón, fundador de las Escuelas del Ave María, como uno de los pedagogos españoles de más importancia. Aunque en ocasiones se traslucen prácticas e ideas más conservadoras como cuando hablan de las labores propias de las niñas y futuras mujeres: coser, hacer punto, pegar botones... o la realización de trabajos manuales encaminados a la elaboración de calzado por los propios niños que carecían de ello: *“Que no haya niños descalzos”* es el lema de esta sección. Triste reflejo de la realidad social de la época y flojas soluciones las que se proponían desde las páginas de “La Unión del Magisterio”.

Su postura en relación con la religión es clara pero no fanática, defienden la enseñanza religiosa y se reconocen católicos. Son escasos los artículos que hacen referencia a este tema, en uno de ellos *“se asocian de todo corazón al duelo general del orbe católico por la muerte del pontífice León XIII”*.

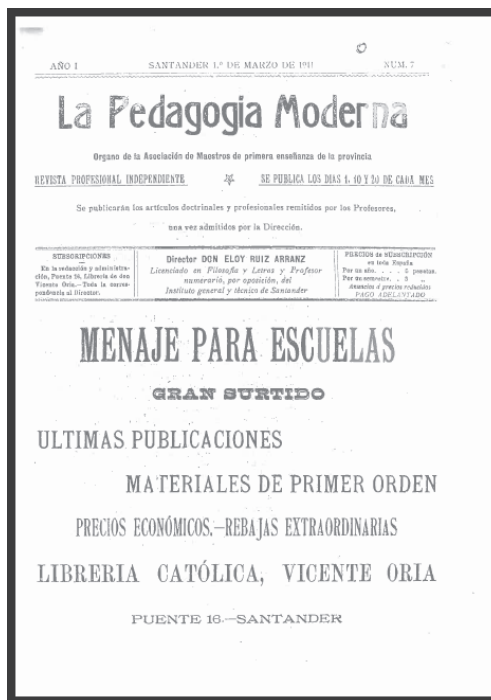
“**Secretariado y Magisterio**” (1906-08), dirigido por Eduardo de Cavia, fue una revista profesional, continuación de otra llamada “Secretariado Montañés” y así mismo órgano de los secretarios y maestros y de las asociaciones de estos. Su público, además de los maestros, estaba constituido principalmente por los secretarios de los ayuntamientos y por todo aquel que necesitara algún tipo de consulta o resolución de asuntos administrativos. Refleja un panorama cuya máquina administrativa era susceptible de abusos e injusticias sobre todo por la ignorancia, la cual se prestan también a paliar comentando y aclarando las respectivas disposiciones. Por último, se dirigen especialmente a los que residen principalmente en los pueblos, que consideran más indefensos con respecto a estos asuntos ya que la burocracia estaba centralizada en la capital. También reflejan la batalla de competencias entre Estado y ayuntamientos en lo referido a la Primera Enseñanza. El sentimiento de abandono que sentía el maestro por parte del Ministerio y su gran escepticismo hacia los políticos se resumen en el siguiente párrafo: “*La experiencia nos tiene hartado evidenciado que los liberales han de hacer poco más poco menos lo mismo que los conservadores* (nº 72, 10 de febrero de 1908)”

El “**Boletín del Magisterio Montañés**” (1908) nació como continuación de la labor ya emprendida en “Secretariado y Magisterio” y estando al frente el mismo equipo de dirección y redacción. Los escasos números que se conservan, así como su corta vida no invita a hacer un análisis más amplio de su contenido, pero podemos afirmar que su objetivo principal fue el informativo. El Boletín pretendía servir de difusor de todo aquello que interesa al derecho, aspiraciones y demás puntos de unión y compañerismo entre el magisterio montañés, que veían amenazados por los abusos del caciquismo presentes en todas las esferas sociales de la vida española.

Pasaron dos años antes de que se publicara otra revista profesional. El país pasaba por momentos críticos. En 1909 se producen los hechos de La Semana Trágica en donde estallan dos tensiones: obrera y anticlerical. Se desataron acusaciones mutuas de los diversos sectores y en el terreno educativo se abre un amplio debate sobre las escuelas laicas que algunos hacen responsables morales del estallido de destrucción.

“**La Pedagogía Moderna**” (1911-13) fue órgano de la Asociación de Maestros de Primera Enseñanza cuyo director era Leoncio Suárez, y sigue parecido esquema que el resto de las publicaciones estudiadas, dando prioridad a la información, seguido de los artículos de opinión e incluyendo para completar el número algún artículo de carácter más puramente doctrinal o recreativo. Lo que sí queda patente es la polémica relación que mantenía con el otro periódico profesional de magisterio en la provincia, “**La Orientación**” (1911-1913), que dirigía Manuel Penín y Rubio. Los dos muestran un carácter conservador en el terreno religioso y político, declarándose contrarios a la enseñanza laica. Estas luchas periodísticas que mantienen las dos publicaciones profesionales reflejan el ambiente que el magisterio de la provincia vivía en aquellos años: “*Se ha despertado entre la clase la idea societaria, naciendo Ligas y Asociaciones por todas partes. La duda está en si conviene la división del Magisterio. Llevamos muchos años oyendo que la causa de nuestros males está en la dispersión, en la desunión de los maestros. Hoy se unen pero en fracciones que cuanto sean más numerosas tendrán menos valor positivamente.*” (nº 108, abril de 1911). También coinciden, como el resto de las publicaciones, en denunciar la precaria situación del maestro y de la escuela por aquellos años.





Portadas de "La Pedagogía Moderna"

"El Magisterio Cántabro" (1921-34), dirigido por Isaac de la Puente, también estuvo marcado por las polémicas relaciones con las otras dos revistas profesionales de Cantabria con las que coincidió, "La Voz del Magisterio" (1872-1926) y "El Magisterio Provincial" (1925-27). Refleja unas ideas conservadoras que dan mucha importancia a la educación moral y religiosa del individuo. Se declaran ante todo católicos. Este conservadurismo se manifiesta también en la visión política que se extrae de sus páginas. Según ellos, han intentado evitar la política, pero esta ha estado siempre presente, sobre todo en los últimos años de la publicación, donde se refleja la fuerte politización que está viviendo el país, debido a la agitación social y los cambios de régimen: *"El Magisterio Cántabro no quiere meterse en política y pide a los nuevos gobernantes una patria donde impere la justicia, el amor y la paz"* (21 abril 1931).

A través de sus artículos, se observa su adhesión a la monarquía ("Elogio a la monarquía de Alfonso XIII", 11 de marzo de 1930) y, por otra parte, también elogian el golpe militar de Primo de Rivera y se declaran anticomunistas, antikrausistas y contrarios a las ideas renovadoras y progresistas de la Institución Libre de Enseñanza.

Como las demás publicaciones de su gremio, muestran su malestar y preocupación por el siempre escaso presupuesto económico destinado a la Primera Enseñanza, el bajo sueldo del maestro, el mal estado de las escuelas y el escaso material.

"El Magisterio Provincial" (1925-27) fue órgano de la Asociación Provincial del Magisterio de Santander y la editaba la Librería Católica de Vicente Oria. Su director honorífico fue Dionisio García Barredo y su redactor jefe Jesús Revaque Garea. Con un talante más progresista que la anterior publicación, en su primer número declaran: *"Este periódico es de todos y para todos. No se tratarán aquí cuestiones políticas y la Religión del Estado tendrá todos los merecidos respetos"*.

Se erigen como defensores de los maestros habilitados y por esta causa entran en disconformidad con el otro periódico, “El Magisterio Cántabro”, del que proceden dos de sus redactores, Timoteo Martínez y Constantino Arce. También estuvieron enfrentados a “La Voz del Magisterio” y a “El Magisterio Español”.

Siguen, pues, las luchas entre los distintos grupos docentes de la región, que utilizan la prensa como portavoz de sus intereses: *“Desgraciadamente tenemos una prensa que vive de nuestra desunión, de nuestra inconsciencia”*. Hablan despectivamente de los periódicos de librerías, de los *“periódicos-anuncio”*, que según ellos solo defienden lo suyo y animan e insisten en la unión de los maestros y la necesidad de asociarse. Propugnan la desaparición de todas las Asociaciones, fundiéndose en la Nacional del Magisterio, que les parece la más democrática. Son partidarios de un solo periódico profesional y de la unificación de todos los maestros, ahora divididos en escalafones.

Más adelante (nº 21) se reconcilian con el Sr. Suárez y el Sr. Hortigüela de “La Voz del Magisterio” y en números posteriores (nº 45 y 46) comienzan a incluir anuncios de librerías y editoriales. Entre sus reivindicaciones estaba el aumento y la mejora de las escuelas y la dignificación profesional del maestro. A esta última contribuiría, según ellos, la equiparación salarial con los demás funcionarios, el aumento de los cursos de perfeccionamiento y la reforma de las Normales. También apoyaron mejoras sociales como la creación del Montepío y el Colegio de Huérfanos. Se preocuparon por divulgar prácticas pedagógicas innovadoras como las de Decroly y Montessori, el Grupo Baixeras, las Escuelas del Ave María, las Escuelas Menagère, etc. Abundan los artículos que propugnan el perfeccionamiento del maestro.

Reconocen el valor de la prensa y sus analogías con la obra del maestro: *“La vida del maestro ha pasado por todas las vicisitudes adversas que pueden salir al encuentro de una colectividad...Pidió pan para él y cultura para la Patria y se le contestó con la burla y el sarcasmo, la persecución y el olvido”*.

Ya en su último número concluyen: *“El Magisterio vive días de angustia al ver como las ansiadas mejoras no acaban de llegar. Los presupuestos del Estado se suceden unos a otros sin que en ellos quepan las modificaciones precisas para nuestra dignificación profesional”*.

Por último **“El Boletín de Educación”** (1934-36) se distingue en muchos aspectos del resto de las publicaciones: No parte del propio colectivo de maestros sino que la editaba la Inspección de Primera Enseñanza y llegaba a todas las escuelas. No responde al mismo objetivo que las otras publicaciones para maestros (defender los intereses de los docentes) sino que se propone estimular su labor, acercándole a nuevos métodos y visiones de la enseñanza, incentivando el intercambio de experiencias en la escuela y propiciando un conocimiento del estado de la enseñanza en la provincia. Este hecho va a condicionar su aspecto externo, que tendrá un tamaño más reducido, pero muchas más páginas que el resto y su periodicidad será bimestral o trimestral, ya que no es necesaria la inmediatez de la información como en los otros casos. La función de denuncia que caracterizaba a las otras publicaciones está aquí totalmente ausente.

Abundan los artículos doctrinales y pedagógicos. Su talante es claramente progresista, tanto desde el punto de vista pedagógico como social y político, correspondiendo al del régimen republicano que se vive en esos años. Habla de un ideal educativo liberal y democrático, en el

que la escuela cumple una función social. Pretende la dignificación del maestro a través del perfeccionamiento y del máximo empeño en su trabajo, exponiendo en sus páginas prácticas docentes innovadoras, sirviendo de intercambio de experiencias entre las escuelas y animando a la asociación y unión de los maestros como estímulo y mejora en su práctica docente: *“Somos maestros, nos está encomendada una función social importante, en el empeño que pongamos en realizar nuestra profesión radica la esencia del patriotismo”*. Sus ideales patrióticos distan de la grandilocuencia de los discursos de otras publicaciones más antiguas y se sustentan según ellos en los valores espirituales y democráticos que deben ser transmitidos a través de la enseñanza en las escuelas, oponiéndose a la intolerancia de la sociedad absolutista y la escuela tiránica.: *“La educación llega a ser una fuerza que modifica las instituciones sociales. Rusia e Italia (tomando estos ejemplos ideológicos dispares) se preocupan de captar las conciencias infantiles. Nosotros más liberales las hemos respetado. No abogamos por una escuela tiránica. Hay que respetar la ley, pero esta ha de ser flexible para poder transformarse. El momento actual se caracteriza por su dinamismo en todas las actividades sociales. Todos los valores sociales y familiares base y fundamento de la antigua sociedad se tambalean... Se desconoce la tolerancia tanto en el campo político como en el religioso. La persuasión cede paso a la imposición”* (nº 7 y 8, marzo-abril de 1935). Sus presupuestos pedagógicos entroncan con los de La Institución Libre de Enseñanza y los de la Escuela Activa, en el que el niño es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Promueven las excursiones y los periódicos escolares como forma de expresión y participación de todos los aspectos de la escuela. Ensalzan la figura del Dr. Madrazo, que desde el campo de la medicina y de la educación trabajó por la modernización y el progreso en esta provincia.

El régimen republicano abrió un amplio debate sobre los problemas más hondos del país: el ejército, la religión, la propiedad, las regiones, la enseñanza... Se miraba a Europa e implicaba la ruptura con las tradiciones españolas. La sociedad estaba dividida en posturas hostiles. Enfrentados a problemas complejos, el régimen sucumbió y desembocó en una guerra civil. La prensa profesional de magisterio se interrumpió hasta muchos años después.

### **3.4.- Los responsables**

Directores, redactores, impresores, colaboradores y administradores, desde su responsabilidad técnica, intelectual o de gestión contribuyeron a la gestación de estas publicaciones. Algunos de ellos estuvieron involucrados en varias revistas con idéntica o distinta función, formando un grupo de influencia en el sector del magisterio y de la cultura de Santander.

Nombres como Eduardo Anero, Isaac de la Puente, Leoncio Suárez, Carlos Morante, José Fernández Esteban, Jesús Revaque, Dionisio García Barredo, etc. se repiten en las distintas publicaciones, como directores unas veces, y otras como redactores y colaboradores, y merecen un lugar destacado en la historia de la prensa profesional del magisterio en Cantabria, y acaso también de la historia de la educación de nuestra provincia. Eran maestros de Primera Enseñanza, pero también aparecen como conferenciantes, autores de libros educativos, miembros del Ateneo, asociaciones culturales, etc.

**Eduardo Anero** fue director de “El Magisterio Montañés” (1886); director, administrador y fundador de “El Fomento del Magisterio”; colaborador bajo el pseudónimo de “El Maestruco” en “La Orientación” (1911-12) y redactor de “El Magisterio Cántabro”.

**Isaac de la Puente**, al que también se le conocía con el sobrenombre de “Pizarrín”, aunque no lo utilizó para firmar sus artículos, fue director y redactor de “La Unión del Magisterio” (1902-1906); colaborador habitual de “La Orientación” (1911-13) y director de “El Magisterio Cántabro” (1921-24) hasta el nº 166. También publicó algún trabajo metodológico como el titulado “Semilla del Saber”, cartilla de lectura que se anunciaba en “El Magisterio Cántabro” y que estaba a la venta en las principales librerías.

**Leoncio Suárez Ibáñez** además de ser presidente de la Asociación de maestros de la provincia de Santander, tuvo una participación muy activa en la prensa profesional de magisterio, cuyas publicaciones sirvieron en muchos casos de portavoces de esa Asociación. Así, fue el redactor de “La Voz del Magisterio” (1906), colaborador de “La Unión del Magisterio” (1903), colaborador de “Secretariado y Magisterio” (1908) y redactor-jefe de “La Pedagogía Moderna” a partir de noviembre de 1912. Su labor estuvo muy ligada a Vega de Pas, donde ejerció de maestro durante décadas. En 1905 publicó varios libros sencillos a modo de tratados didácticos de pocas páginas que fueron de gran utilidad en la escuela: “Nociones en Aritmética”, “Nociones de Geometría”, “Nociones en Geografía”, “Nociones de Derecho”, “Nociones de Historia de España” y “Nociones de Fisiología e Higiene”. Siendo maestro de Guarnizo (1910), la imprenta y librería de Vicente Oria le publicó “Nociones de Gramática Castellana”, que tuvo una gran aceptación. El germen de muchas de las editoriales que se especializaron en la publicación de libros escolares estuvo en docentes. En Cantabria existieron, como en el resto de España, numerosos profesores que como Leoncio Suárez publicaron manuales.

**José Fernández Esteban**, siendo delegado de los maestros del segundo escalafón participó en la prensa del magisterio de la provincia primero como colaborador asiduo de “La Pedagogía Moderna” (1911-1913) y más tarde como redactor-jefe de “El Magisterio Cántabro” (1924). Su afán periodístico le llevó a colaborar y ser corresponsal de muchos otros periódicos como “El Comentarista”, “La Aurora”, “El Impulsor”, “Torrelavega gráfica”, “El Debate”, etc. En “El Diario Montañés” y “La Atalaya” firmaba con sendos pseudónimos, “Bantees” y “Deznanfer”, manteniendo en secreto esa compatibilidad, ya que ambos periódicos mantenían posturas ideológicas de signo contrario. Escribió “Historia y Geografía de la provincia de Santander” y recibió un premio por su trabajo “El periodismo en la escuela”. En 1924 fue vicepresidente de la Confederación Nacional de maestros.

**Carlos Morante** fue colaborador habitual de “La Unión del Magisterio” (1902-1906), de “La Pedagogía Moderna” (1911-1912) y “El Magisterio Cántabro” (1921-1924). En una ocasión también aparece su firma en “La Orientación”.

**Antonio D. Durán** fue administrador y más tarde director de “El Magisterio Cántabro” (a partir de 1927). Anteriormente había colaborado con “La Unión del Magisterio”.

**Eduardo de Cavia** fue el director y propietario de la revista “Secretariado y Magisterio” (1908) y del “Boletín del Magisterio Montañés” (1908).

**Dionisio García Barredo** fue el fundador y director honorario de “El Magisterio Provincial”. También fue presidente de la Asociación provincial del magisterio. Con una gran vocación didáctica, editó un método de aprendizaje de la lectura titulado “Claridad” y un libro de lectura: “Placer”. En 1926, siendo director del grupo escolar de Peñacastillo, instaló la primera imprenta escolar de la provincia, donde se editó la revista “Escuela”. En 1934 pasó a dirigir la Casa de la Caridad, que más tarde sería el Hogar Cántabro. Sus deseos de divulgar la cultura le impulsaron a poner en marcha en 1942 las bases de lo que sería la librería “Estudio”.

**Jesús Revaque Garea** fue el redactor-jefe de “El Magisterio Provincial” (1925-1927). Desde las páginas de esta publicación profesional, así como de otros periódicos, “La Región” y “El Cántabro”, escribió artículos relacionados con la enseñanza, convencido de que la educación era *“la palanca redentora de una España atrasada”*. Sus ideales pedagógicos coinciden con los de La Institución Libre de Enseñanza y el impulso regeneracionista de Joaquín Costa. Viajó al extranjero para aprender nuevos métodos didácticos. Visitó escuelas en Francia, Suiza y Bélgica. Conoció a los pedagogos de La Escuela Nueva y el método de los “centros de interés” del belga Decroly, que pondría en marcha en su escuela y divulgaría a través de sus artículos. Durante la dictadura de Primo de Rivera destaca su actuación en la Asociación Provincial de maestros, consiguiendo entre otras cosas la creación del Montepío que aliviaría a las familias de los maestros fallecidos. De convicciones republicanas, a partir de la instauración de la II República afianzará su compromiso con la reforma y renovación de la enseñanza, divulgando los principios de la escuela pública, obligatoria, gratuita, única, laica y coeducadora en sus artículos de “El Cántabro”, del que fue redactor de 1927 a 1936 y en conferencias en ateneos populares y obreros. En 1932 participó en la constitución del sindicato de trabajadores de la enseñanza (FETE-UGT) y comenzó a colaborar en las Misiones Pedagógicas, sobre todo en las actividades culturales desarrolladas en Valderredible. Al estallar la Guerra Civil es nombrado director de “El Diario Montañés” hasta 1937. Simultáneamente, ocupa el cargo de secretario general de Instrucción Pública. Al ser ocupado Santander por las tropas nacionales, se exilia, primero a Dinamarca y Francia y después a México, donde siguió desarrollando su labor educativa a través del Colegio Madrid.

Otros nombres, aunque ya en menor medida, aparecen como colaboradores en más de una publicación, como Pedro Berrazueta, Isabelino Cea y Godón, P. de Casia, Mariano Lara Ramírez, Asterio Legido, Anacleto Moreno, etc.

Además de los maestros que estaban muy vinculados a las distintas publicaciones profesionales de la región, está la colaboración de los mismos maestros a los que iban dirigidas estas publicaciones. Hay maestros que colaboran asidua u ocasionalmente desde su escuela. En ocasiones aparecen firmas del tipo “El maestro de Guarnizo”, “El maestro de Luzmela”, “El maestro de Parbayón”, etc. Muchas de las firmas incluidas en estas revistas correspondían a artículos de otras publicaciones profesionales o políticas que se insertaban, no siempre especificando su origen. De las citas de otras publicaciones se deduce la gran cantidad de revistas profesionales que se publicaban por aquellos años en España y de la intensa relación que había entre ellas.

La colaboración femenina fue mínima y esporádica, aunque representaran las maestras un importante sector dentro del colectivo. Ninguna aparece formando parte de la empresa periodística como directora, administradora o redactora; solo aparecen como colaboradoras.



Puede que se escondieran tras seudónimos, los cuales abundaban, o firmaran solo con el apellido o la inicial del nombre. “El Magisterio Cántabro” es la publicación que recoge mayor número de colaboradoras, y de entre ellas destaca Teresa Crespo, que la mayoría de las veces firma con el pseudónimo “Micro”. “El Magisterio Provincial” cuenta con firmas como Calimeria Montiel y Dolores Carretero, que ya habían colaborado en “El Magisterio Cántabro”, e Inés Crespo.

Entre las firmas de las distintas publicaciones eran normales los pseudónimos. Solían ser los artículos más polémicos, críticos o sarcásticos. Sus autores aprovechaban el que no se reconociera su identidad para expresarse más libremente. Algunos utilizaron hasta dos pseudónimos y firmaban con su propio nombre cuando el contenido era menos comprometido. En los enfrentamientos personales, que algunas publicaciones vivieron, se utilizaron los pseudónimos como escudo de los sucesivos ataques y críticas. A veces eran desenmascarados. Así, en un artículo de “La Pedagogía Moderna” del 17 de junio de 1912, Leoncio Suárez hace un alegato en contra del pseudónimo, aunque él mismo lo había utilizado, y desvela que la autoría de Eduardo Anero está detrás del pseudónimo del “Maestruco”, colaborador asiduo de la otra revista profesional contemporánea, “La Orientación”, con la que estaban claramente enfrentadas. Entre la variedad de pseudónimos, algunos eran discretos, como “Una suscriptora”; otros anunciaban su dureza: “Inexorable”, su claridad: “Canta-claro” o su pretendida modestia: “Un Maestruco”, “Micro”... Tanto el recurso de pseudónimos como el de las iniciales o los nombres incompletos hace difícil identificar en muchos casos las personas que colaboraron en las distintas revistas.

La Impresión junto con la Dirección, Redacción y Administración, que a veces se daban juntas, formaban lo que podemos llamar “empresa periodística”. Muchas veces los impresores eran los promotores de las publicaciones. Eran propietarios, administradores y a veces redactores de las revistas. Así, Antonio de Quesada, impresor de “El Fomento del Magisterio”, o Vicente Oria, impresor de “La Unión del Magisterio”, reunían en su persona todas estas responsabilidades, desde la impresión hasta la difusión y venta, pues también eran librereros.

Las imprentas-librerías (“Librería e Imprenta Católica”, “Imprenta-Librería de Hernández Oria”, “La Propaganda Católica”, etc.) editoras de las distintas revistas tuvieron una gran actividad en el ramo de la enseñanza. En sus establecimientos se podían encontrar todo tipo de materiales necesarios para una escuela: objetos de escritorio, encerados, mapas, esferas, papelería, libros de texto, etc. Estos artículos encontraban en las revistas un medio ideal de difusión y propaganda, ya que conformaban la mayor parte de la publicidad que poseían las publicaciones. Los maestros serían sus más importantes clientes. Junto con las suscripciones, financiaban la publicación. Los suscriptores podían conseguir libros y material para las escuelas en condiciones ventajosas o con descuentos en la administración, imprenta, librerías de los respectivos periódicos y la gestión de asuntos administrativos. La relación entre maestros, impresores y librereros explica en parte la existencia de este tipo de prensa.

#### **4. Conclusión**

Con estas publicaciones, Cantabria participa junto a las demás provincias de España del auge de la prensa profesional de magisterio por aquellos años, que a su vez son reflejo del devenir histórico y los cambios de régimen.

Todas instan a la unión de los maestros, pero lo que se refleja en ellas es que el colectivo estaba dividido por diferencias ideológicas y administrativas. Los maestros se diferenciaban por categorías o escalafones y los periódicos eran portavoces de esas facciones y de las distintas asociaciones en las que se agrupaban.

Este tipo de prensa, pues todas las publicaciones lo comparten, si no cumplió sus objetivos sí al menos sirvió de denuncia y desahogo de la precaria situación que por aquellos años, a la luz de la opinión y comentarios vertidos en sus páginas, vivió el maestro y en general la enseñanza.

## Fuentes

- Periódicos y revistas en la hemeroteca de la Biblioteca Menéndez Pelayo de Santander:

- \* Boletín de Educación (1934-1936)
- \* Boletín del Magisterio Montañés (1908)
- \* El Fomento del Magisterio (1887-1889)
- \* El Magisterio Cántabro (1921-1934)
- \* La Orientación (1991-1913)
- \* La Pedagogía Moderna (1911-1913)
- \* Secretariado y Magisterio (1906-1908)
- \* La Unión del Magisterio (1902-1906)
- \* La Voz del Magisterio (1924-1926)

- Librería Estudio:

- \* El Magisterio Provincial (1924-1926)

## Bibliografía

- BOTREL, J. F.: *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Biblioteca del libro. Madrid. 1993.
- CAMPO ECHEVARRÍA, A. del: *Periódicos Montañeses (1808-1908). Cien años de prensa en Santander*. Tantín. Santander. 1987.
- CHECA GODOY, A.: *Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España*. Historia de la Educación. Revista Universitaria. 1987.

- CHECA GODOY, A.: *Historia de la prensa pedagógica en España*. Universidad de Sevilla. Servicio de publicaciones. 2002.
- ESCOLANO BENITO, A.: *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Fundación Germán Ruipérez. Biblioteca del libro. Madrid. 1992.
- GONZÁLEZ RUCANDIO, V.: *Jesús Revaque. Periodismo educativo de un maestro republicano*. Estudio preliminar de Vicente González Rucandio. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria. 2005.
- PIZARROSO QUINTERO, A.: *Historia de la prensa*. Editorial Centro de Estudios Ramón Aneca, S. A. Madrid. 1994.
- SAEZ PICAZO, F.: *Catálogo de la Hemeroteca Montañesa 1808-1976. Índice de publicaciones montañesas de Santander y su provincia*. Santander. 1977.
- TAPIA BON, M.: *Periódicos y Revistas de Magisterio en Cantabria (1872-1936)*. Trabajo de suficiencia investigadora dirigido por Virginia Cuñat. Universidad de Cantabria. 1977.
- TUÑÓN DE LARA, M., ELORZA, A. y PÉREZ LEDESMA, M.: *Prensa y Sociedad en España (1820-1936)*. Cuadernos para el diálogo. Madrid. 1975.
- TURÍN, Y.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Aguilar. Madrid. 1967.

### **Páginas web**

<http://www.escriitorescantabros.com/>

## **Identidades y memorias en diálogo con la comunidad**

### **Identities and memories in dialogue with the community**

---

**M<sup>a</sup> Isabel Orellana Rivera**  
**Museo de la Educación Gabriela Mistral**

#### **Resumen**

El presente artículo tiene como finalidad dar a conocer cómo el Museo de la Educación Gabriela Mistral de Santiago de Chile se relaciona con la historia, el patrimonio y la memoria, desde una perspectiva local y de trabajo con sus comunidades. Para esto, hemos dividido el texto en dos secciones; en la primera entregaremos algunos elementos acerca del surgimiento del museo en 1941 y del proceso de renovación llevado a cabo entre los años 2000 y 2006. En la segunda, expondremos, a través del programa “memorias desde la marginalidad”, una parte de las actividades que estamos desarrollando actualmente con las comunidades con que se relaciona el museo.

#### **Palabras clave**

Museo, historia, memoria, patrimonio, museología participativa, comunidad, infancia, locura, familiares de detenidos desaparecidos.

#### **Summary**

This article aims to show how the Education Museum Gabriela Mistral in Santiago de Chile is related to the history, heritage and memory, from a local perspective and of work with their communities. For this, we have divided the text into two sections, the first one will deliver some elements about the rise of the museum in 1941 and the renewal process conducted between 2000 and 2006. In the second, we will present, through the program "memories from the marginality", a part of the activities nowadays that we are currently developing with communities relating to the museum.

#### **Keywords**

Museum, history, memory, heritage, museology participatory, community, childhood, madness, family of arrested the disappeared.

El Museo de la Educación Gabriela Mistral (MEGM) reabrió sus puertas al público en marzo de 2006, con una nueva museografía y un renovado sentido museológico, tras permanecer cerrado por veintidós años. Sus propósitos se centran en la sensibilización de los conceptos de patrimonio y memoria a través de la recopilación de la historia de la educación en Chile, la formación docente y el rol del Estado y otros agentes de la sociedad civil en los procesos educativos. Junto con la muestra permanente, dividida en cuatro atmósferas temáticas, cuenta con una Sala Recreativa cuyo objetivo es generar situaciones de aprendizaje en una nueva unidad didáctica, donde el visitante incorpora otros elementos de la realidad, articulándolos en un todo que conjuga lo antiguo y lo moderno, lo clásico y lo interactivo, distinguiendo y reconociendo diferentes planos de atención, intereses y necesidades de cada visitante. Ahora bien, para explicar cómo se posiciona frente a sus audiencias en la actualidad, debemos hurgar un poco en la historia del MEGM.

Desde fines del siglo XIX se realizaron diversas iniciativas con el fin de recopilar y difundir la historia de la educación chilena, a través de objetos y textos escolares que reflejaban las transformaciones experimentadas desde la Colonia a la República. Si embargo, el antecedente más directo del actual Museo de la Educación Gabriela Mistral no se remonta a esta época, sino a la *Exposición Retrospectiva de la Enseñanza* que se organizó en 1941 como parte de las celebraciones conmemorativas del cuarto centenario de la fundación de la ciudad de Santiago. Una vez finalizada esta exposición se consideró necesario mantener el valioso acervo que se había recopilado en un lugar que permitiera que fuera visitado por la ciudadanía. Gracias a esta iniciativa, el 13 de septiembre de 1941 se fundó el entonces Museo Pedagógico de Chile. Su primer director fue Carlos Stuardo Ortiz, el comisario científico y encargado de recopilar los objetos que dieron origen a la exposición retrospectiva. De esta forma, comenzó su periplo, de la mano de una valiosa biblioteca especializada en ciencias de la educación, una galería de educadores, una muestra de útiles escolares y mobiliario escolar y un archivo fotográfico, todos elementos que daban cuenta de una museografía clásica, basada en una historia positivista, centrada en objetos y personajes. Sin embargo, a pesar de su aire conservador, tenía un rasgo claramente innovador para los museos chilenos de la época: se perfilaba como una institución de formación permanente para profesores y un observatorio de nuevos materiales pedagógicos de aula.

Durante las décadas sucesivas, formó parte de la oferta cultural de Santiago, llegando a su máximo apogeo en la década de 1960. A principios de los 70 tuvo su último impulso, en este período se pensó incluso en otorgarle el carácter de museo nacional. A partir del golpe militar de 1973, un sostenido y continuo declinar, fomentado durante la época de la dictadura militar por la mala gestión y la falta de interés del Estado en las instituciones culturales, terminó por hacerlo desaparecer de la esfera cultural, quedando circunscrito a un museo de objetos sin protagonismo en el ámbito educativo. En 1981 debió desocupar el local que arrendaba, una casa señorial construida a principios de la década del veinte. Se trasladó entonces a la calle Compañía, en el casco antiguo de la ciudad de Santiago donde ocupa el ala poniente del antiguo edificio de la ex Escuela Normal Nº 1 de Niñas “Brígida Walker”. En este inmueble lo sorprendió el terremoto que, en 1985, afectó gravemente a la zona central del país y dañó considerablemente su estructura, por lo que debió suspender sus actividades de atención de público. A partir de esta época solo su biblioteca especializada continuó prestando servicios a la comunidad.



Es así como el proceso político comenzado a principios de los 90, y que dio inicio a la transición a la democracia chilena, encontró un museo prácticamente ausente de la esfera cultural y educativa, ubicado en un edificio estructuralmente dañado y sin perspectivas de desarrollo que permitieran vislumbrar un aporte institucional real al nuevo escenario post dictadura. Es dentro de este contexto que surge, al interior de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, específicamente en la Subdirección nacional de Museos, la idea de renovar el museo y ponerlo nuevamente a disposición de la comunidad. Cabe destacar que este proyecto formó parte de una política general definida por esa Subdirección, que se mantiene hasta el día de hoy, y que busca potenciar y reposicionar los 23 museos que funcionan bajo su tutela.

Un aspecto importante que también repercutió sobre el museo fue el proceso de transición a la democracia llevado a cabo en la mayoría de los países latinoamericanos en las últimas décadas del siglo XX, proceso que marcó profundamente a sus sociedades e instituciones. En el caso chileno, éste condujo a que, con posterioridad al término de la dictadura, se redefinieran las prácticas culturales y el Estado tomara un rol mucho más activo en materias culturales. En este nuevo escenario aparecieron nuevas demandas y temas de reflexión como el libre acceso a la cultura y la democratización del conocimiento, demandas que se vieron sacudidas nuevamente cuando el movimiento estudiantil, empoderado fuertemente en los últimos años, instaló el 2011 en el centro del debate una sentida aspiración de la ciudadanía: la calidad de la educación y el mejoramiento de la educación pública. Atendiendo a esta nueva realidad, un museo orientado a la historia de la educación reafirma su importancia como operador cultural y espacio de diálogo y de controversia, por lo que en la actualidad es un agente activo en la reflexión acerca de la realidad educativa nacional.

Todo el contexto antes descrito, trajo como consecuencia un proceso que desembocó en una nuevo proyecto museológico, el que se materializó en una propuesta en cuya elaboración y desarrollo posterior nuestras comunidades han tenido un rol activo. En las líneas que siguen describiremos someramente este proceso.

## **PROCESO DE RENOVACIÓN Y PROPUESTA MUSEOLÓGICA**

Para entender la propuesta museológica que subyace nuestra institución es necesario entregar algunas luces acerca de cómo se llevó a cabo el proceso de renovación y reapertura del museo. La primera acción importante que se realizó fue la obtención de un comodato que le permitiera contar con un recinto propio. Paralelamente, se redefinieron su misión y sus prácticas educativas y de mediación, las que se fundamentaron en tres ejes de reflexión: la construcción de una noción de museo que diera cuenta de corrientes como la nueva museología y la museología crítica; el fortalecimiento del vínculo museo/comunidad y la constitución del museo como espacio reparatorio y de construcción y deconstrucción de memorias históricas. Para ello utilizamos como estrategia metodológica la museología participativa la que, a través de una estrategia explícita de acercamiento e incorporación de la comunidad y el entorno del museo con la institución, permite trabajar con diversos y muchas veces antagónicos actores sociales. Esta noción tiene como paradigma esencial la participación social, haciéndose cargo por tanto de la

incorporación de los visitantes como la entendía Guillermo Bonfil Batalla, es decir, no como observadores o usuarios del museo, sino como parte de su producción intelectual, generando contenidos y constituyendo al museo como un depositario de sus saberes. Durante este proceso, cada uno de los actores fue seleccionado a partir de diversos niveles de complejidad con el fin de entramar un sistema amplio de experticia en relación con el museo y sus colecciones: profesores jubilados y en ejercicio, profesionales de museos, escolares, estudiantes universitarios, historiadores, y habitantes y organizaciones sociales del sector de emplazamiento del museo (Barrio Yungay). Cabe hacer notar que dentro de los grupos que estamos intencionando actualmente se encuentra la primera infancia, segmento no considerado al inicio de este proceso.

Por otra parte, si nos focalizamos en la estructura que alberga físicamente al museo, es necesario señalar que éste es acogido por un espacio que fue concebido desde sus inicios con un fin educativo explícito. En este sentido, el carácter peregrino de esta institución, debido a la falta desde sus inicios de una sede propia, se unió en este espacio con otro símbolo mayor de la historia de la educación pública chilena: la primera Escuela Normal femenina que funcionó en nuestro país. Es necesario destacar que para el museo su sede definitiva posee un especial valor, por su origen y uso, ya que fue construido expresamente para albergar a esta escuela normal (la que con posterioridad tomó el nombre de su primera directora chilena: Brígida Walker). Hasta 1973, esta institución fue una de las más relevantes en la formación del profesorado femenino del país. En ella, la propia Gabriela Mistral (Premio Nobel de Literatura 1945) rindió sus exámenes de habilitación como profesora primaria. Es por esto que el MEGM, entendiendo su accionar como depositario del patrimonio educacional chileno, ve a su sede como la primera y más importante pieza de su colección. Atendiendo a lo anterior, el proceso de renovación buscó preservar el inmueble tal como fue concebido originalmente, procurando alterar lo menos posible su arquitectura y el espíritu que éste encierra. De esta manera, las reparaciones, además de asegurar estructuralmente el edificio y reparar integralmente los espacios dañados por el terremoto de 1985, el uso y el paso del tiempo, se orientaron a recuperar su arquitectura original, propia de la segunda mitad del siglo XIX.

En cuanto a la propuesta museográfica, la trama narrativa de la exposición se articula en torno a cuatro atmósferas temáticas: reconstruyendo nuestra memoria; los grandes desafíos de la formación docente; los principios y herramientas en el arte de enseñar y los agentes educativos y la construcción de ciudadanía. Paralelamente, la exhibición se articula en torno a nociones ancla: patrimonio, memoria, enfoque de género (visibilización de la participación de las mujeres en el ámbito educativo y deconstrucción de la figura masculina del prócer) y la dimensión de educadora de Gabriela Mistral, las que atraviesan conceptualmente las salas y permiten establecer un hilo conductor a través del cual se ponen en relieve los procesos colectivos que dieron origen a la historia de la educación chilena. El llamado del museo es, además, intercultural e intergeneracional, lo que permite que a través de la relación que se establece entre el patrimonio y diferentes tipos de visitantes, se vaya reconstruyendo la memoria personal y colectiva, entendiendo que el discurso del museo se legitima a través de la reflexión y el debate.



**Estudiantes universitarios en visita guiada. Patio del MEGM.**

Dentro de esta línea argumental, la trama narrativa de la exposición permanente considera ejes temáticos que resultan relevantes para entender la historia de la educación chilena. Es así como se alzan, al comienzo de la muestra (en la primera sala), las historias cruzadas del edificio y del museo, las que dan testimonio de las contradicciones que pesan aún sobre nuestro sistema educativo.

El recorrido continúa con una segunda sala dedicada a los grandes desafíos colectivos que desembocaron en la profesionalización del magisterio. Se rescata la historia de las escuelas normales (mediados del siglo XIX) -que surgieron en nuestro país en unión con las ideas ilustradas de inicios de la República-, el ethos del profesor, los movimientos gremiales, y el surgimiento de las primeras instituciones de educación superior formadoras de maestros y maestras. Se consideran, además, las corrientes en educación y la evolución desde la noción de preceptor a la formación docente universitaria, atravesando diferentes momentos históricos representados por los procesos y esfuerzos colectivos que desembocaron en hitos relevantes para el sistema educativo chileno, como los congresos pedagógicos de 1902 y 1912 y la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

En la siguiente sala se abordan los principios y herramientas que se utilizaron en las aulas desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante. Aparecen los instrumentos y recursos didácticos como medios para alcanzar el conocimiento y el profesor como medio para lograr este objetivo. Dentro de este contexto, cobran protagonismo las disciplinas del conocimiento: Lenguaje, Ciencias Naturales, Matemática, Ciencias de la Tierra y el Mar, Física y Química, Caligrafía, Arte y Trabajos Manuales y Religión. También se hace referencia a la organización del tiempo y el espacio en la escuela, a través de la incorporación de la campana y reloj a la sala de clases, y a cómo se disciplinaba el cuerpo y el carácter a través de los castigos corporales y morales. Es necesario detenerse un momento en este último punto para señalar que lo que se pretende en este espacio -más allá de relevar al castigo físico como una forma obsoleta y violenta de entender la disciplina- es reflexionar también acerca de las nuevas formas de violencia (simbólica en este caso, más que física) que se instalan en el aula y que afectan no solo las relaciones entre profesores/as y alumnos/as, sino también las relaciones entre pares, como es el caso del *bullying*. La información que recogemos respecto a estos temas de nuestros y nuestras

visitantes, especialmente niños y niñas, se traspasa después a los profesores y profesoras en ejercicio y a los y las estudiantes de pedagogía que nos visitan, de manera que reflexionen sobre sus actuales o futuras prácticas educativas y cómo sus alumnos y alumnas resienten los malos tratos psicológicos y, en algunos casos también físicos, que se imponen en las relaciones al interior del espacio escolar.



**Recreación Sala de Clases**

La última sala está dedicada a los agentes educativos y la construcción de ciudadanía. Un importante agente de construcción de ciudadanía en Chile ha sido el Estado, el que inculcó a través de la educación formal el concepto de Nación y el sentido del ciudadano, incorporando para este fin a la vida cotidiana de las escuelas los estereotipos impuestos por las élites criollas de lo que significaba ser “chileno”, todo esto a la par de elementos que promovían una ciudadanía única y hegemónica, por ejemplo la emblemática escolar y los símbolos patrios. En este espacio también tienen cabida las organizaciones que surgen desde la sociedad civil como respuesta a la carencia del Estado en algunas materias (por ejemplo: recreación e higiene y salud de los alumnos y alumnas).

De esta manera, a partir de la aproximación de los visitantes con las temáticas en exhibición, nuestro museo busca reconstruir una parte de la memoria nacional a través de la generación de un proceso reflexivo que implique la participación activa del público. Es dentro de este contexto, que los conceptos ancla en torno a los cuales se articulan la exposición permanente y todas las actividades que el museo desarrolla, permiten fortalecer la relación conocimiento/visitante, reafirmando la expresión en el museo de múltiples identidades. Ahora bien, para entender cuáles son algunas de las líneas de trabajo que el museo realiza en la actualidad, en los párrafos que siguen describiremos uno de los programas que desarrollamos con la comunidad denominado “Memorias desde la Marginalidad”.



## PROGRAMA MEMORIAS DESDE LA MARGINALIDAD

Para entender las razones de la implementación de este programa es necesario comenzar señalando que, a nuestros juicios, el espacio del museo, en tanto contenedor físico y simbólico de la memoria, debe ser entendido como un territorio en permanente conflicto (Jelin, 2002) en el que diferentes relatos cohabitan y tensionan la historia oficial, dando cuenta de cosmovisiones y puntos de vista diversos acerca de un mismo proceso histórico. En este sentido, y atendiendo a la misión que gobierna las acciones emprendidas en nuestra institución, que apunta a *contribuir de manera relevante al conocimiento y desarrollo de las múltiples dimensiones de los procesos socio-educativos*, buscamos actuar como una plataforma de visibilización de acontecimientos, personas y procesos que permita construir y de-construir diversas visiones históricas y realidades sociales. Esto, desde nuestra área de investigación, implica entender la labor de los diferentes actores en su dimensión histórica, política y sociológica. En el caso de los historiadores e historiadoras, *“aunque analistas y descriptores de procesos históricos... no escapan a la lucha por otorgar sentidos al pasado, ni a las exigencias del presente en mirar hacia atrás. En todo caso, su práctica profesional les otorga una mirada particular, con relativo peso en el imaginario público: el utillaje científico de la profesión no es (no debería ser) un antídoto contra la subjetividad, sino un reaseguro para el lugar desde el que la enuncian. Como historiadores, nuestras herramientas profesionales no evitan el sesgo, sino que dan rigor y autoridad a un enfoque particular”* (Lorenz, 2007: 96). Por su parte, la participación de los protagonistas que dan vida a la historia que se expresa en estos enfoques particulares, no le resta legitimidad ni veracidad a los relatos. Al contrario, permite que éstos emerjan desde el imaginario y se instalen con propiedad en la historiografía, pues como Lorenz (2007: 97) nos recuerda *“la historia no solo diseña mitos, sino que puede aportar elementos para reforzar o atraer a la luz causas, hechos y actores olvidados o extintos. El trabajo del historiador tanto cuestiona como afirma, mata como crea, y en eso consiste, también, la politicidad de nuestra profesión”*.

Ahora bien, incluir la memoria en el ejercicio historiográfico no es tarea fácil, porque ésta coloca al investigador *“frente a un replanteo de sus prácticas y de la concepción acerca de la historia, en relación con la sociedad, y a una ‘apertura’ a otras formas de hacer historia. La ‘memoria’ como objeto, ejercicio y fin lleva a un redimensionamiento de la actividad de los historiadores que implica el abandono de una posición de superioridad o aislamiento frente a otras formas de conocimiento... la ‘memoria’, en tanto ejercicio colectivo, quita de hecho el monopolio y la autoridad para hablar acerca del pasado en base a determinados pergaminos académicos o institucionales”* (Lorenz, 2007: 97). Es, precisamente, en busca de esos otros conocimientos que decidimos emprender la tarea de rescatar parte de estas memorias.

Atendiendo a la premisa de que *“la memoria es sobre todo una pelea que la historia alimenta”* (Lorenz, 2007: 96), planificamos y desarrollamos el programa denominado Memorias desde la marginalidad, que busca relevar la diversidad de narraciones que conforman los “grandes” relatos nacionales, permitiendo que la comunidad local (sobre todo la que se encuentra dentro del espacio geográfico del barrio) tenga participación directa en la generación tanto de los contenidos tratados en el museo como en el acopio del acervo documental y patrimonial que la institución custodia, conserva y difunde. En este contexto, hemos definido como objetivo



principal de este programa “*recoger relatos de grupos a los que el Estado chileno, en algún momento de la historia, les ha negado la posibilidad de participar de los procesos de reconstrucción de memoria histórica o de insertarse en ellos*”. De esta forma, nos hacemos cargo de una noción de museo integral (Chagas, 2007) y consciente del territorio donde se emplaza, en que la sociedad y sus preocupaciones ocupan un espacio significativo a la hora de generar sus actividades y sus políticas institucionales. Esto supone una reflexión acerca de los mecanismos de elaboración y reproducción de la memoria, la identidad y el poder que la invisibiliza, fundamenta o legitima. Así, desde su dimensión de espacio público, el museo enriquece su acervo patrimonial y se abre no solo a una nueva perspectiva histórica sino también sociológica al reconstruir procesos y referentes simbólicos que transforman la historia local en un componente activo de la historia nacional. Esto permite, a su vez, que las memorias circulen y se transformen en sujetos de reflexión con identidad propia, promoviendo diálogos colectivos en torno al patrimonio y la historia de las comunidades. De esta forma, la institución museal contribuye a retener y recordar ciertos episodios de la historia “no oficial”, cuestionando los procesos llevados a cabo y las formas homogeneizantes de ejercicio de la memoria que niegan la diversidad propia de la comunidad y los entornos culturales.

El Museo de la Educación Gabriela Mistral, en su insistente propósito por transformarse en un lugar de encuentro y diálogo, en que historia, memoria y patrimonio se articulan para dar forma a un espacio reparatorio en sí mismo, abierto a la construcción de ciudadanía diversas y abocado a la tarea, como señalaba Gabriela Mistral, de construir la paz en la mente de las personas, inició el 2008 un proceso de trabajo que busca no solo oír lo que estos actores tienen que decir, sino que, de alguna manera, visibilizar y “oficializar” sus discursos como parte constitutiva de los relatos del país. Atendiendo a este razonamiento, en el marco de este programa definimos 3 líneas de trabajo: infancia, locura y miembros de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, quienes accedieron generosamente a relatar sus memorias. Ahora bien, la pregunta que se impone a primera vista es por qué elegir estos actores y no otros, la respuesta se relaciona con la posición que ocupan frente al Estado. A los tres segmentos seleccionados, de alguna manera el garante, por esencia del Bien Común les ha negado en algún momento de la historia de Chile el derecho a la memoria. A los niños y niñas, porque aludiendo a “sus escasos años” no se les considera con las vivencias suficientes para participar de estos procesos; a los locos y locas, porque dada su condición psiquiátrica se les considera interdictos ante la ley y alejados de la realidad que los circunda, por tanto, sus relatos parecieran carecer de validez histórica; a los familiares de los detenidos desaparecidos porque al negarse, durante un período de nuestra historia, el hecho de la desaparición, se borraba también su condición de víctima, en tanto familiares de los o las ausentes. Cabe precisar que estamos ciertos que hay muchos otros actores de los cuales los procesos de reconstrucción de memoria histórica tampoco se han hecho cargo en nuestro país: pueblos originarios, mujeres campesinas, minorías sexuales, personas en situación de calle, etc. Es por esto que no pretendemos instalar la tesis de que las categorías escogidas para este programa son las que definen la marginalidad en términos históricos; simplemente, las hemos seleccionado porque, a nuestro juicio, la noción de marginalidad histórica las contiene. En este contexto, justificamos esta elección con razones que emanan de la naturaleza misma de estos actores, las que a continuación trataremos de explicar.

## Infancia

Partiendo de la premisa de que niños y niñas son sujetos de derechos culturales y como señala Meirieu (1998), no son objetos en construcción, sino sujetos que se construyen, buscamos en el espacio del museo erradicar falsas representaciones, entre ellas la que señala que debido a su falta de madurez o conocimiento no pueden reflexionar acerca de temas complejos como la memoria o el patrimonio. En el contexto de las actividades desarrolladas en el museo, sus relatos nos permiten darnos cuenta que tienen una forma de ver a su familia, a su escuela, a su barrio, a su país o a los acontecimientos que ocurren en el mundo, la que se expresa en opiniones sobre temas tan diversos como: la calidad de la educación, la política contingente, las guerras, la depredación del medio ambiente y el hambre. Desde sus representaciones, construyen también un esquema de la realidad cuya conformación no solo se compone de sus vivencias y recuerdos, sino también de los relatos que “otros” inevitablemente van instalando en ellos y ellas. Lo que escuchan de sus padres, abuelos, profesores, pares y demás personas de su entorno, dibuja en sus vidas una forma de apreciar y percibir la realidad. A partir de esto, generan también discursos y un conjunto de valores que los convierten en portavoces válidos frente al resto de la sociedad.



Trabajo de talleres en el pasillo del 2º piso del museo

## Locura

Reconocida primero como una enfermedad del alma y, desde Freud en adelante, como una enfermedad mental (Foucault, 1972), la locura estigmatiza a quienes la padecen, convirtiéndolos en objeto de burlas o de temor o, simplemente, invisibilizándolos. Sin embargo, esto no siempre fue así, como muy bien lo describe Michel Foucault en su libro *Historia de la locura en la época clásica*, el estatus del loco en la historia pasó de ser el que ocupaba un lugar aceptado en la sociedad -incluso reconocido en el orden social- a ser el excluido, que debía ser encerrado y confinado entre cuatro paredes (Foucault, 1972). Afortunadamente, esta representación de los enfermos psiquiátricos también ha ido transformando y es así como, en la actualidad, existen espacios como el Hospital de Día, que les permite a estos enfermos recibir ayuda terapéutica e interdisciplinaria durante el día sin necesidad de abandonar su entorno familiar. Ahora bien, cualquiera sea el tipo de trastornos que manifiesten los pacientes psiquiátricos, forman parte constitutiva de la sociedad que los aísla y segrega. Con su realidad fragmentada y dolorosa -independientemente de sus desequilibrios mentales, su percepción distorsionada del ambiente que los rodea o su pérdida del autocontrol- también intervienen y se ven afectados por los acontecimientos que atraviesan al país. Desde su alteridad, son parte del desarrollo de la historia. En la complejidad de su razonamiento subyacen recuerdos, vivencias, traumas, silencios, sombras, nombres, melodías, aromas, que conforman también parte de la

memoria olvidada del país. Este es el segmento con el que menos hemos podido trabajar, en gran medida, por la dificultad para articular un trabajo coordinado con las instituciones que los acogen. Sin embargo, los pocos encuentros realizados (tres a la fecha con enfermos tratados en régimen de Hospital de Día) han resultado altamente positivos desde el punto de vista del diálogo que se genera y de las respuestas que ellos proponen a cada actividad.

En cuanto a las características de las personas con las que hemos trabajado, se trata de enfermos duales, es decir, de pacientes que, además de presentar alguna patología de base, están en tratamiento por una adicción. En lo que a resultados se refiere, si bien hemos tenido algunos acercamientos muy satisfactorios, es un proceso en desarrollo, en el que estamos ciertos tenemos una tarea pendiente, sobre todo en lo que dice relación con establecer nexos institucionales que nos permitan trabajar un cronograma a largo plazo.

### **Familiares de detenidos/as desaparecidos/as**

Escuchar las voces de los/las familiares de detenidos/as desaparecidos/as entre 1973 y 1989, más allá del acto reparatorio que conlleva poner atención en su relato como víctimas de la dictadura, implica adentrarse en lo que Stern denomina la memoria emblemática, que *“no es una sola memoria, una "cosa" concreta y sustantiva, de un solo contenido. Más bien es una especie de marco, una forma de organizar las memorias concretas y sus sentidos, y hasta organizar los debates entre la memoria emblemática y su contra-memoria”* (Stern, 2002: 3). En este sentido, se trata no solo de conocer a quien partió, desde el relato de quienes lo o la conocieron, revitalizando el recuerdo desde las miradas muchas veces conflictivas y contradictorias que surgen con posterioridad a su desaparición, sino de entender, además y sobre todo, el rol de sus familiares como sujetos sociales activos, portadores de una historia personal que antecede el hecho de la desaparición. Todo esto, además del ejercicio de recordar a quienes ya no están, busca convertir a estos familiares en protagonistas de sus propias memorias, planteando caminos de búsqueda y reencuentro que permitan explorar a partir de estas “memorias sueltas” (Stern, 2002), otras ópticas de análisis. Para entender esta noción, es necesario hacer hincapié en que *“todos tenemos en nuestras vidas una multitud de experiencias, y en nuestras cabezas una multitud de memorias más o menos sueltas desde una perspectiva social. Son éstas una serie de recuerdos para nosotros significativos, y hasta fundamentales para definir quienes somos. Pero no tienen mayor sentido -no necesariamente- fuera de un ámbito muy personal”* (Stern, 2002: 1).

La necesidad de devolverles a estos/as familiares su condición de sujetos/as históricos/as se funda en una hipótesis inicial que sostiene que cuando las víctimas desaparecen, sus cercanos también de cierta manera se “desvanecen”, atribuyéndoseles un nuevo rol marcado por la historia reciente (el/la que busca a quien ya no está), más que por sus vivencias pasadas. Haciendo uso de técnicas de trabajo de campo, “hurgamos” en sus relatos para insertarlos en la historia “oficial” del museo. Para llevar a cabo este propósito, utilizamos las herramientas que el museo en tanto espacio de conservación y difusión patrimonial nos ofrece. Entre las técnicas se cuentan la historia de vida, el análisis de discurso y las actividades propias del trabajo del museo con sus audiencias, como son el trabajo con fotografías personales y palabras significativas; la utilización de objetos personales para recontextualizar y museografiar procesos históricos y vivencias personales y la generación de algunos productos específicos que permitan conservar los relatos

(escritura de cartas, grabación de videos, realización de un mural colectivo y encuestas de evaluación).

Ahora bien una de las primeras interrogantes que nos planteamos al iniciar este programa fue ¿cómo activar estas memorias para que circulen y se asienten en un universo colectivo? La respuesta pareciera estar en la tesis de Stern (2002: 12) de los nudos convocantes de memoria, *“seres humanos y circunstancias sociales que exigen que se construyan puentes entre el imaginario personal y sus memorias sueltas por un lado, y el imaginario colectivo y sus memorias emblemáticas por otro. Estos nudos imponen una ruptura de nuestros hábitos más o menos inconscientes, los reflejos de la vida cotidiana que corresponden al famoso “habitus” del sociólogo Pierre Bourdieu. Al imponer la ruptura, los nudos nos exigen pensar e interpretar las cosas más conscientemente”*. Ahora bien, utilizar para este propósito el espacio del museo no es azaroso, toda vez que esta institución representa la memoria de un gran número de personas que forjaron los procesos históricos en la cotidianidad del acto educativo. Los objetos y sus contextos -presentes y ausentes- son la evidencia de que los acontecimientos relatados en las salas de exposiciones efectivamente ocurrieron. En este sentido, las voces de estos marginados y marginadas son las encargadas de completar las historias y los relatos presentes en este espacio.

Para finalizar solo resta recalcar dos puntos. En primer lugar, en cuanto a las actividades realizadas con estos tres segmentos, éstas son las que habitualmente se abordan con los usuarios y usuarias del museo: talleres patrimoniales, visitas guiadas, exhibición de videos, talleres de dibujo, cuenta cuentos, encuestas de evaluación y diaporamas de finalización. Como forma de registro de estas actividades se utilizan la fotografía y el video, herramientas que permiten dar cuenta del proceso y generar insumos que posteriormente ingresan al archivo audiovisual de nuestra institución. Todos estos productos son también entregados a los y las participantes que así lo desean, como una forma de devolución de un proceso que les es propio y como una evidencia documental de las memorias recogidas.

En segundo lugar, escogimos en este artículo ejemplificar nuestro trabajo con este programa, como una forma de que los lectores y lectoras conozcan cómo entendemos la institución museal y la naturaleza de las temáticas que debe abordar. Abjuramos de una visión de los museos como compartimentos estancos, dedicados solo a realizar experticia y conservar colecciones que nos hablan del poder de una élite que decidió que formaran parte de este espacio. Con esto no queremos renegar de las funciones tradicionales del museo, todas absolutamente necesarias y vigentes, sino poner el énfasis en que, a nuestro juicio, y como equipo de trabajo, pensamos que estas instituciones participan de las sociedades en las que están insertas y, por lo tanto, tienen la obligación de hacerse cargo de sus problemáticas, sus territorios y sus audiencias.

## BIBLIOGRAFÍA

Bonfil, G. 1993. Implicaciones éticas del sistema de control cultural. En Olivé, L. (ed.), *Ética y diversidad cultural*, pp. 195-204. México: Fondo de Cultura Económica.

Chagas, M. 2007. *Museos, memorias y movimientos sociales*. 10 p. Recuperado de: [http://www.dibam.cl/Seminario\\_2007](http://www.dibam.cl/Seminario_2007)

Foucault, M. 1972. *Histoire de la folie à l'âge classique*. París, Francia: Éditions Gallimard.

Jelin, E. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores. 146 p.

Lorenz, F. 2007. *Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*. Colección Claves para todos, dirigida por José Nun. Buenos Aires, Argentina: Editorial Capital Intelectual. 103 p.

Stern, S. 2002. De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). 24 p. Recuperado de: <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1302552396stern.pdf>



## Evolución escolar en Cantabria (1750 – 1850)

### Evolution in Cantabria School (1750 - 1850)

---

Clotilde Gutiérrez Gutiérrez

#### Resumen

La evolución que se experimenta en los distintos aspectos relacionados con la enseñanza primaria en Cantabria a lo largo de un siglo (1750-1850) es importante. En el siglo XVIII tiene lugar una serie de cambios en lo que se refiere al pensamiento educativo y a la importancia que, desde los poderes públicos, se da a la educación. Se inicia con los Ilustrados y el apoyo de los primeros Borbones en el poder, a los que siguen las reformas liberales del siglo XIX.

En Cantabria, esa evolución tiene una progresión ascendente, y va por delante de otras regiones españolas, tanto en la creación de escuelas como en la formación de los maestros y asistencia de niños y niñas a la escuela.

#### Palabras clave

escuela de primeras letras, maestros, escolares, salarios en metálico y en especie, retribución municipal, vecinal y de obras pías docentes, formación, titulación, asistencia a clase de niños y niñas, locales, material escolar, padres de alumnos.

#### Abstract

The evolution of the various aspects of primary education in Cantabria for over a century (1750-1850) is important. In the eighteenth century, they develop some changes in terms of educational thought and the importance that public authorities give to education. It begins with the Enlightenment and the support of the first Bourbons in power, and this is followed by the liberal reforms of the nineteenth century.

In Cantabria, this evolution has an upward progression, and is ahead of other Spanish regions, both in the establishment of schools and teacher training as in assistance of children at school.

#### Keywords

school of first letters, teachers, school, salaries in cash and in kind, pay municipal, neighborhood and Waqf teachers, training, certification, attendance of children, local, school supplies, parents of students.

## Introducción

Durante el siglo XVIII, con la entrada de la dinastía borbónica en España y la influencia de los Ilustrados, se dio un impulso a la educación como medio para lograr la modernización de la sociedad española y lograr lo que en la época se denominaba felicidad de los ciudadanos. Para conseguirlo era primordial iniciar el proceso por la educación primaria, paso obligado para realizar los estudios secundarios o de “latinidad” y desde allí los de Bachillerato, Licenciatura y Doctorado en la Universidad.

Basándose en esa formación se podrían abordar las reformas económicas, sociales, políticas y culturales que el país necesitaba en los nuevos tiempos de las “luces”.

Después de haber analizado el pensamiento de los Ilustrados sobre educación y la Legislación de los primeros Borbones al respecto<sup>1</sup>, realizamos un análisis de cómo se va implantando la realidad escolar en Cantabria.

El objetivo global de nuestra investigación es conocer cómo se concretan en el territorio que hoy conforma Cantabria, desde mediados del siglo XVIII a mediados del XIX, los distintos aspectos relacionados con la educación primaria y la organización del sistema educativo; es decir, tratamos de analizar cómo se materializan en nuestra región los esfuerzos que se realizan en España para conseguir una educación pública nacional. Esfuerzos que son más evidentes desde mediados del setecientos, cuando de manera más nítida se manifiestan las inquietudes de los gobiernos ilustrados por la educación, hasta la promulgación de la Ley Moyano en 1857.

Intentamos conocer cómo y cuándo se van implantando en dicho territorio los distintos aspectos relacionados con la implantación de la enseñanza primaria: número de escuelas y su distribución en el territorio regional; sus agentes, los maestros, su formación y rentas y concurrencia a las mismas de niños y niñas.

El analizar estos aspectos de forma diacrónica nos permite conocer la progresiva implantación del sistema escolar en Cantabria y realizar análisis comparativos con otras regiones del Estado español en las que se han realizado trabajos de estas características.

Los límites temporales elegidos vienen determinados, fundamentalmente, por la existencia de fuentes de información que nos permiten conseguir datos del conjunto de la región. Entre 1752 y 1753 se confecciona en Cantabria el Catastro del Marqués de la Ensenada; en él se recogen buen número de datos que nos permiten plasmar la realidad educativa regional del momento. Para mediados de la siguiente centuria disponemos de tres registros informativos importantes como son la *Memoria* sobre el estado de la enseñanza en algunas zonas de Cantabria, elaborada por el Inspector José Arce Bodega en 1844, el *Diccionario* de Pascual Madoz en 1845-1850 y la *Estadística de Primera Enseñanza* de 1850-1855.

Si bien estas han sido las principales fuentes de documentación, también hemos acudido a otras que podían complementarla, como los libros de cuentas municipales de algunas localidades o el *Boletín Oficial de Santander*, publicado a partir de 1838.

Así, desde el análisis regional del desarrollo escolar en Cantabria en medio de las dos centurias, creemos contribuir al conocimiento de la implantación progresiva del mundo escolar en España a través de los proyectos y realizaciones de los poderes centrales y locales, además de algunos particulares.

## I.- Las escuelas y su distribución en Cantabria.

Cuando hablamos de escuela en esta época, no nos referimos a un local específico construido para ese fin, sino a la presencia de maestro. La información que se presenta a mediados del XVIII apenas alude a locales; sin embargo, ya en el XIX, especialmente José Arce Bodega escribe sobre las graves deficiencias donde se dan las clases: bajos del ayuntamiento, portal de la iglesia, casas particulares...

A partir de la información conseguida en el Catastro de Ensenada podemos concluir que el 32% de las localidades de Cantabria contaban con la presencia de un maestro de primeras letras; además, varios enseñaban en poblaciones cercanas, por lo que aumentaba el número de escolares con posibilidad de asistir a la escuela. También se constata que en varias localidades, donde no se alude a la presencia de maestro, se informa que los padres envían a sus hijos a *aprender primeras letras* a otros lugares, lo que nos hace pensar en la existencia de lagunas en la información o en la posibilidad de que algunos padres, ante la imposibilidad de que estudiaran en su lugar de origen, les enviaran a poblaciones vecinas que sí contaban con maestro. Esto haría aumentar el porcentaje de localidades con escuela.

Este porcentaje es inferior al que obtiene Carmen Labrador para Guadalajara (36%)<sup>2</sup> o Margarita Nieto Bedoya para Palencia<sup>3</sup> (39%). Sin embargo, el porcentaje de Cantabria supera al obtenido por Amalric para la antigua provincia de Burgos (21,9%)<sup>4</sup> y al que llega la provincia de Pontevedra (17%), donde se incluyen los profesores de Gramática latina, según Margarita Sanz<sup>5</sup>; más relevante es el contraste que se obtiene con la provincia de León (10%)<sup>6</sup>.



En el mapa que hemos elaborado de la distribución de escuelas en la región podemos comprobar el desigual reparto de las mismas. La mayor concentración se observa en la zona central de la región, en el espacio que va desde Santander a Arenas de Iguña y Colsa al sur y desde Beranga por el este a Cabezón de la Sal por el oeste. En algunas localidades de la zona hay más de un maestro: en Los Corrales de Buelna se informa que tiene uno en activo y otro “*que no ejerce por no tener escuela y se mantiene de escribir algunas compulsas en casa del escribano del lugar*”; en Colsa hay un maestro de Bilbao que ejerce también de Notario apostólico y otro que cuenta con una escuela a la que asisten 24 niños; y en Periedo se constata la presencia de dos maestros, ambos con asignación económica<sup>7</sup>. También existe cierta concentración de maestros en la zona denominada en la época Provincia de Liébana. A dicha comarca asisten maestros procedentes de otros lugares como los de Entarrías y Espinama que son vecinos de Valdeón<sup>8</sup>. Esta realidad parece que es frecuente en épocas posteriores como indica el inspector Arce Bodega cuando manifiesta que a la zona de Liébana asisten varios maestros temporeros de la provincia de León<sup>9</sup>. También contamos con testimonios orales de comienzos del siglo XX en que se mantenía dicha práctica en la comarca.

No es fácil conocer las causas de la presencia o no de maestros en las distintas zonas de la región. Parece que la concentración de la población era un factor favorable, igual que el trazado de las vías de comunicación o la presencia o no de personas o instituciones interesadas en favorecer la escolarización, como era en Cantabria la existencia de abundantes fundadores de obras pías docentes.

Ya en el siglo XIX el interés de los liberales por los temas educativos se pone de relieve al intentar conocer, mediante estadísticas, la situación real de las escuelas de España. Ya en 1846, con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, bajo el impulso de Gil de Zárate, se realiza una, aún no muy fiable, y otra en 1850, que ya ofrece mayor fiabilidad; a partir de esa fecha se realizarán cada cinco años. En ese momento ya se contaba con inspectores que recogían los datos directamente. En ellas nos basamos para obtener los datos globales de nuestra región a mediados del ochocientos.

Lo primero que se constata es un incremento muy importante de los efectivos de primera enseñanza. La evolución experimentada en Cantabria desde mediados del siglo XVIII a mediados de la siguiente centuria nos lo confirma. En 1753, según acabamos de ver, nuestra región contaba con maestros en el 32% de las localidades; ese porcentaje asciende al 56%, según los datos de Pascual Madoz, en 1845-50; y, contabilizando tanto las escuelas públicas como privadas de la provincia de Santander, según la *Estadística de primera enseñanza*, realizada entre 1850-55, se llega al 65%<sup>10</sup>.

El siguiente cuadro nos muestra esa evolución y la relación de escuelas con vecinos y habitantes:

## CUADRO Nº I

## Evolución del número de escuelas de Cantabria desde 1753 a 1845-50

	1753 (1)			1845-50 (2)		
	Nº Escuelas	Relac. Escue/Vec.	Relac. Esc./Hab.	Nº Escuelas	Relac. Esc./Vec.	Relac. Esc./Hab.
Castro Urdiales	-	-	-	14	1/96	1/434
Entrambasag.	21	1/226	1/917	41	1/106	1/485
Laredo	10	1/193	1/684	14	1/146	1/693
Potes	19	1/120	1/467	33	1/53	1/207
Ramales	9	1/206	1/812	21	1/66	1/325
Reinosa	-	-	-	50	1/45	1/168
Santander	9	1/293	1/1.045	37	1/128	1/673
S.V.Barquera	19	1/210	1/714	37	1/64	1/284
Torrelavega	31	1/166	1/530	45	1/93	1/446
V.Cabuérniga	19	1/135	1/437	23	1/81	1/350
Villacarriedo	12	1/337	1/1.119	37	1/101	1/439
<b>TOTALES</b>	<b>165</b>	<b>1/188</b>	<b>1/662</b>	<b>352</b>	<b>1/85</b>	<b>1/390</b>

FUENTES: (1) Catastro de Ensenada. Respuestas Generales y Memoriales. P. Madoz. Diccionario...

Observamos la importante evolución que se experimenta en el número de escuelas y en su relación con el número de vecinos y de habitantes, aunque se produzca en un periodo de tiempo muy largo.

La provincia de Santander se halla, junto con otras del norte, en la mejor posición de España, donde se presenta como media una escuela por cada 135 vecinos, según el Cuadro I de la *Primera estadística*. No obstante, debemos tener en cuenta que la relación obtenida para 1753 podría mejorar respecto a la aquí presentada, ya que no disponemos de todos los datos que en el Siglo XIX correspondían a los Partidos Judiciales de Castro Urdiales y de Reinosa, por no existir los Memoriales del primero y no haber podido localizar los de una parte del de Reinosa. Sin embargo, Santander en 1860-70 ya no se mantiene en esa primera situación; el ritmo de creación de escuelas no se mantiene sino que se estanca e incluso decrece respecto a la evolución de otras provincias.



## II.- Los docentes, su formación y rentas.

En este apartado pretendemos dar a conocer la situación educativa de Cantabria en lo que se refiere a sus agentes, los maestros, a través de la información contenida en los documentos ya referidos y que nos ayudan a conocer su realidad económica y social en el periodo indicado.

En el ámbito histórico, el Catastro se realiza durante el reinado de Fernando VI, en los años centrales del siglo XVIII. En cuanto al ámbito geográfico, nos referimos a los actuales límites de Cantabria. La documentación de dicho Catastro comprende la práctica totalidad del territorio que hoy conforma esta región, aunque con algunas variantes que hemos tenido en cuenta a la hora de elaborar el trabajo. La información se ha extraído de los Libros de Respuestas Generales que informan de la presencia o no de maestros en cada localidad y de las fuentes de su financiación. La consulta de los Memoriales nos ha proporcionado una información complementaria que hace referencia al estado civil de los mismos, al número de hijos, a la posesión o no de bienes agropecuarios y al tiempo que dedican a la enseñanza, entre otros aspectos.

A pesar de todo, somos conscientes de que dicha información es limitada, ya que, al ser su finalidad la implantación de la única contribución sobre la riqueza de cada contribuyente, existía cierta tendencia a los ocultamientos e inexactitudes por parte de los mismos. No obstante, pensamos que los datos aportados nos ayudan a conocer la situación en que vivían los maestros y la realidad en que se desenvolvía la enseñanza de las primeras letras en la Cantabria del setecientos y primera mitad del ochocientos<sup>11</sup>.

### II.- 1 Formación de los maestros.

La formación de los maestros en España fue prácticamente inexistente durante el siglo XVIII para la mayor parte de los mismos. Podemos afirmar que la mayoría solo conocía las materias que enseñaba: lectura, escritura, cálculo y Doctrina Cristiana.

La fuente del Catastro apenas hace referencias a su formación ni a la manera de desarrollar su trabajo. Aún a finales de siglo, D. Domingo González de la Reguera, fundador de las Escuelas de Primeras Letras y Gramática latina de Comillas, manifiesta que la falta de buenos profesionales para la enseñanza de primeras letras hace que se dediquen a esta tarea personas nada idóneas, las ineptas para otra profesión o las demasiado amantes de la vida descansada. De ahí proceden, según su opinión, los grandes atrasos en la enseñanza, “*aspecto tan fundamental y de tan perniciosas consecuencias*”<sup>12</sup>.

Con la creación de la Hermandad de San Casiano en Madrid se trató de salvar esta carencia<sup>13</sup>; pero el acceso a la misma era muy difícil para los residentes fuera de la capital. En el caso de Cantabria, según la información del Catastro de Ensenada, solamente hemos encontrado que se alude al maestro de Noja como titulado por dicha Hermandad. Él mismo manifiesta “*ser maestro de primeras letras, sin otro ejercicio y le regulan ganar 900 reales de vellón*”, y en el Memorial expresa “*que es maestro examinado de primeras letras con título por el Rey*”<sup>14</sup>. Sin embargo, los fundadores de Obras Pías docentes acostumbraban a exigir, entre las condiciones establecidas para su fundación, que los maestros destinados a ejercer en ellas debían superar los exámenes correspondientes y “*ser los más idóneos en letras y costumbres*”.

De igual forma, se manda que en la ciudad de Santander la provisión de plazas para sustituir a los jesuitas expulsados se realice:

*“en Concurso, con fijación de Edictos llamados Opositores y realizados los ejercicios y examen prevenidos en la parte que corresponde a esta enseñanza, se les atienda conforme a sus méritos, habilidad y suficiencia, dentro de los términos de rigurosa justicia, haciendo la propuesta los que componen la Junta de Temporalidades, cuya censura con las diligencias se debe remitir a la Sala de Gobierno en el Consejo Real de Castilla”<sup>15</sup>.*

Así se llevó a cabo el 30 de diciembre de 1774.

Durante la primera mitad del siglo XIX, especialmente desde la Constitución de Cádiz y durante el periodo liberal 1820-1823, la preocupación por los distintos aspectos relacionados con la educación fueron en aumento. Para llevar a la práctica el pensamiento educativo liberal era preciso crear un nuevo modelo de maestro. La formación profesional del magisterio y el aumento de su prestigio social será una de las preocupaciones más importantes de la política educativa de la época.

El abate Delille ya exhortaba al legislador y al notable a volcarse con el maestro de escuela en un grito que todavía resuena hoy:

*Alentadlos, pensad que en sus manos*

*De este pueblo naciente descansan los destinos;*

*Y, haciendo honorable a sus ojos su oficio,*

*Hacédselo estimar para que sea estimable<sup>16</sup>.*

Las Escuelas Normales que surgen en España se introducen a través de los contactos con Inglaterra y Francia, tras la incorporación al poder de la burguesía liberal, después del periodo absolutista de Fernando VII. Comienza a perfilarse su funcionamiento a lo largo del reinado de Isabel II, en el que el acceso de los liberales al poder va a aportar, en el terreno educativo, una decidida voluntad de control estatal de la escuela como vehículo de difusión y dominación ideológica.

Los promotores de la primera Escuela Normal fueron Montesino y Gil de Zárate. El Plan provisional de Instrucción primaria de 1838 dispuso la creación de Normales en las provincias y en Madrid, abriéndose la primera Escuela Normal o Seminario Central de Maestros del Reino en Madrid, el 8 de marzo de 1839.

En Santander, la Escuela Normal de Maestros se inauguró el 30 de noviembre de 1844. Se estableció su sede en los locales del exconvento de Santa Clara, el mismo donde se hallaba ubicado el Instituto Cantábrico. Se redactó un *Reglamento*, dirigido por el profesor D. Valentín Pintado, maestro en Palencia en el Trienio Liberal y represaliado en la Década Ominosa. Posteriormente, consiguió plaza en Santander<sup>17</sup>. En él se disponen las normas y condiciones que se han de seguir en el centro. Para ser admitido se requiere: tener buena salud y haber pasado las viruelas naturales o vacunadas, cuyo requisito acreditarán con certificación de facultativo. Los aspirantes a maestros no deberán pasar de 30 años y todos los alumnos que pasen de 14 años deberán acreditar su buena conducta moral con certificación del párroco y el alcalde del pueblo de su domicilio. Todos deberían presentar su fe de bautismo. También se establece el tratamiento que se dará a los alumnos en cuanto a alimentación, vestuario, instrucción, etc.

Gracias a la información que transmite el inspector José Arce Bodega referente a los Partidos Judiciales que estaban bajo su responsabilidad y a los datos que aporta Pascual Madoz, podemos conocer el número de maestros y maestras con titulación, o sin ella, que había en nuestra provincia a mediados del siglo XIX:

**CUADRO Nº II**

**Maestros y maestras a mediados del siglo XIX en Cantabria**

P. JUDICIALES	MAESTROS		MAESTRAS	
	Con título	Sin título	Con título	Sin título
	1844* 1845-50**	1844* 45-50**	1844* 1845-50**	1844* 1845-50**
Castro Urdiales	- 6	- 8	- -	- -
Entrambasaguas	- 26	- 13	- -	- -
Laredo	- 11	- 2	1 -	- -
Potes	7 8	26 25	- -	- -
Ramales	- 10	- 11	- -	- -
Reinosa	7 10	7 40	- 2	2 2
Santander	- 23	- 11	- 4	- -
S. Vicente de la Barquera	11 17	24 20	- -	1 -
Torrelavega	16 22	29 21	1 1	1 1
Valle de Cabuérniga	12 14	13 9	- -	1 -
Villacarriedo	- 17	- 20	- -	- -
<b>TOTALES</b>	53 164	99 180	2 7	5 3

FUENTES: \*Memoria de J. Arce Bodega 1844. \*\* *Diccionario...* de P. Madoz (1845-50).

El cuadro nos muestra la evolución del número de maestros y maestras titulados en el breve periodo de cinco o seis años que median entre las dos fuentes de información. Esto nos hace pensar que las insistentes recomendaciones del inspector Arce Bodega sobre la necesaria formación de los maestros tuvieron pronto efectos positivos. Debemos destacar las ideas avanzadas de este inspector que, además de animar a los maestros a que se instruyeran en la

escuela-modelo, no dejaba de instar a los que se encontraban dirigiendo las escuelas para que se siguieran formando en sus propios distritos. Les anima a que celebren reuniones periódicas en un punto determinado, donde traten cuestiones relativas a su profesión y práctica educativa. En este sentido, señala la eficacia con que en el Partido de Potes los maestros se constituyeron en conferencia, nombrando presidente y secretario y celebrando reuniones mensuales en la villa de Potes<sup>18</sup>. Esta iniciativa nos hace recordar las inquietudes pedagógicas del Colegio Académico, creado a finales del siglo XVIII. En esta misma línea el *Boletín de Educación*, que se editó en Santander entre 1934-36, y cuyos presupuestos pedagógicos entroncan con la Institución Libre de Enseñanza, se propone estimular la labor del maestro, exponiendo en sus páginas prácticas docentes innovadoras, intercambio de experiencias entre escuelas, animando a la asociación y unión entre los maestros para servir de estímulo y mejora en la práctica educativa<sup>19</sup>.

No contamos con datos precisos sobre la evolución del alumnado de la Escuela Normal de Santander en sus primeros años de funcionamiento. Por la información que trasmite la primera estadística que, de forma más completa y acabada, se realiza sobre la enseñanza en el quinquenio 1850-55, sabemos que el número de alumnos que obtienen título elemental en ella es de 35 maestros y 19 maestras, mientras que el título superior solo lo adquieren cuatro maestras y ningún maestro, recibiendo la calificación de suspenso únicamente un maestro<sup>20</sup>.

## II. 2.- Ingresos profesionales.

La información catastral nos permite conocer con bastante representatividad la cuantía, origen y naturaleza de las retribuciones recibidas por los maestros en el ejercicio de su profesión.

Las fuentes de financiación, según tales datos, se pueden concretar en tres tipos: recursos municipales, recursos de fundaciones pías benéfico-docentes y aportaciones vecinales. Debemos tener en cuenta que no en todas las ocasiones se nos informa de la procedencia del salario percibido, pues de los 165 maestros censados, solamente en 98 casos (59%) se alude a ella; en los restantes se indica la cantidad que se le asigna pero sin especificar de dónde procede, o no se especifica el salario que percibe el maestro.

Partiendo de tales datos, elaboramos el siguiente cuadro:

**CUADRO Nº III**

**Procedencia del salario de los maestros (Cantabria, 1752-53)**

Procedencia	Maestros	%
Municipal	46	28
Obras Pías	37	22
Vecinos	15	9
No especifican	67	41
<b>TOTAL</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

Fuente: Catastro de Ensenada.

Como observamos en el cuadro, el municipio es el que más contribuye a pagar a los maestros; además, es frecuente que se complete con alguna aportación de los padres de alumnos. Por otra parte, se observan grandes diferencias cuantitativas entre distintas localidades. Así, la mayor cantidad aportada al maestro corresponde a las localidades de Cieza, con 460 reales y Celis con 450 reales. En Laredo se contribuye con 40 ducados, o sea, 440 reales, igual que Miera<sup>21</sup>. Les siguen un grupo de localidades, como Campuzano, Escalante, Puente San Miguel, Tudanca y Barrios que pagan 300 reales o más<sup>22</sup>. En el de Torrelavega se informa que *“en la distribución de los propios del común se le regulan 250 reales de vellón”*<sup>23</sup>. Encontramos otros casos en que el municipio les paga 200 reales, como en Ramales de la Victoria y Carabeos<sup>24</sup>. Hay algunos más cuya aportación municipal supera la cifra de 100 reales: Cartes, donde el maestro *“percibe 150 reales que le paga la jurisdicción de la villa”*<sup>25</sup>. Hazas, lugar donde *“se gastan 125 reales con el maestro de primeras letras por el trabajo de enseñar a los niños de él”*<sup>26</sup> y Viérnoles, donde *“el común paga 120 reales”*<sup>27</sup>. Sin embargo, en la mayoría de los casos la asignación municipal es muy inferior, siendo lo más habitual que no se llegue a 100 reales de vellón. Así, la cantidad mínima percibida por enseñar las primeras letras corresponde a la localidad de Abiada, ya que, según la Respuesta nº 25: *“el lugar satisface 20 reales de vellón al maestro”*<sup>28</sup>; como este, existe otro grupo de lugares -la mayoría pertenecientes a zonas de población dispersa- que paga a sus maestros entre 20 y 50 reales. Esta realidad nos hace pensar que muchos maestros deberían percibir otro tipo de compensaciones económicas, ya que debían mantener con tales retribuciones, a veces, a una amplia familia.

En líneas generales, se puede decir que las poblaciones que más contribuyen a retribuir la labor del maestro son aquellas donde existe una mayor concentración de la población. Las causas de esas diferencias creemos que pueden estar determinadas por dos factores: por un lado, la mayor o menor disponibilidad de bienes del común en los distintos municipios y, por otro, el mayor o menor grado de concienciación de los poderes públicos en cuanto a la necesidad de lograr una mayor escolarización en los mismos.

Otra de las formas de financiar a los maestros en Cantabria es por medio de los fondos de fundaciones de tipo docente. Aunque no es elevado el número de las que se hallan consignadas en el Catastro, tenemos constancia de otras obras pías docentes creadas en el siglo XVIII y a las que nos referiremos en otra ocasión. La totalidad de las contabilizadas asciende a 37; de ellas, un número de 36 maestros (97%) recibe la totalidad del salario de la Obra Pía correspondiente y solamente en un caso (3%) se complementa el salario con la aportación municipal. Ello nos demuestra que la mayoría de los fundadores estipulaban unos salarios suficientemente elevados como para mantener al maestro sin recurrir a otras ayudas.

En cuanto a la cantidad percibida, existe un pequeño número de obras docentes (18%) que no supera los 100 reales; sin embargo, el restante 82% supera esa cantidad, a veces de forma muy amplia. Así, en Polanco se informa: *“que el maestro de primeras letras gana 1.100 reales que le paga un bienhechor natural de éste y vecino de la villa de Madrid”*<sup>29</sup>. En el lugar de Veguilla de Soba: *“el maestro gana 1.000 reales de los que le rebajan el 8% de conducción y lo paga Dn. Pedro Fernández de Brazuela, vecino de Madrid, patrono de dichas escuela y otras obras pías”*<sup>30</sup>.

Las aportaciones al salario de los maestros procedentes de los vecinos del lugar donde imparte clase representan un número muy reducido. Sin embargo, en este aspecto nos encontramos con variedad de situaciones; desde el municipio en que todo el salario tiene procedencia vecinal, hasta aquel otro en que este tipo de aportación se comparte con lo pagado por el común y obras pías o el que se reparte de forma proporcional entre los padres que envían a sus hijos a la escuela y aquellos que no los tienen en edad escolar.



Comprobamos que el número de los padres que contribuyen a pagar al maestro es muy bajo en Cantabria y muy inferior al obtenido por Amalric -58,8%- para la antigua provincia de Burgos<sup>31</sup>. De los 15 localizados en Cantabria, en 8 casos comparten la retribución con lo que aporta el común y solo existe constancia de dos casos que lo compartan con una Obra Pía; una es la instituida en Ruento, “*donde al maestro de niños del lugar le pagan 12 reales cada niño, lo que al año es 216 reales y por Obra Pía 110 reales*”<sup>32</sup>. Sin embargo, la información contenida en la Respuesta nº 32 del Catastro de la misma localidad indica: “*gana junto con una Obra Pía instituida 800 reales*”<sup>33</sup>. Esto demuestra la falta de exactitud que se halla con frecuencia en la información transmitida. Un ejemplo significativo es el de la localidad de Colsa, donde el maestro tiene distribuido el salario de la siguiente forma: “*un real por niño que lee, real y medio por niño que escribe y dos reales por niño que cuenta. Además recibe cuatro toledanos de maíz al año por niño*”<sup>34</sup>. Y, por último, aludiremos al caso de Bezana; en este lugar “*al maestro de primeras letras se le contribuye con un cuarto de maíz cada vecino, envíe los hijos o no a la escuela y los que los tienen y ejecutan con tres celemines de dicha especie*”<sup>35</sup>.

Lo que venimos expresando nos sirve para confirmar, en el caso de Cantabria, la diversidad de situaciones existente en cuanto al origen de los salarios de los maestros de primeras letras en el siglo XVIII. En nuestra región figura en primer lugar la aportación comunal, a la que siguen las fundaciones docentes y, en último lugar, la aportación vecinal. Sin embargo, la conclusión a la que ha llegado Amalric para la antigua provincia de Burgos es diferente, pues, aunque existe coincidencia en cuanto a la mayor contribución comunal en ambos casos, en cuanto a las otras dos fuentes la tendencia se invierte<sup>36</sup>.

Una vez analizada la procedencia de los salarios de los maestros, nos parece conveniente referirnos a su naturaleza. En Cantabria, la práctica totalidad de los maestros eran retribuidos en moneda, ya fuera el total del salario o una parte del mismo; por ello, podemos deducir que la monetarización era habitual y superior a las de las villas de la meseta, realidad que pone de manifiesto Amalric<sup>37</sup>. La mayor circulación monetaria en la Cantabria de la época puede deberse a las remesas enviadas por los numerosos emigrantes cántabros a América (Consuelo Soldevilla, 1996).

El pago en especie fue poco frecuente en Cantabria. En todos los casos esta forma de contribución se complementaba con el pago en metálico, ya fuera aportada esta parte por el común o por los padres de los niños. Solamente en el 6% de los casos hemos comprobado que los maestros de Cantabria recibían parte de su salario en especie. El valor de esta contribución es muy bajo, sobre todo si se compara con el obtenido por Amalric para Burgos, donde el 31% de los maestros recibía el salario exclusivamente en especie -sobre todo grano- y el 15% de forma mixta: especie y moneda<sup>38</sup>.

La especie con la que se pagaba en Cantabria era mayoritariamente el maíz. Así tenemos los casos de Bezana y Colsa, a los que hemos aludido, o el de Udalla, donde se indica que “*el salario del maestro de primeras letras es de 17 fanegas de maíz y 100 reales de vellón. Las 17 fanegas son de los 17 muchachos que hay en el lugar y que le dan una fanega al año, cada fanega vale 16 reales de vellón*”<sup>39</sup>. También en Oruña se paga parte del salario en especie, aunque en dicho lugar una parte es pagada por el común: “*hay un maestro de primeras letras a quien por el común se le dan 66 reales de vellón y 8 celemines de maíz que, junto con lo que cada muchacho le da, se le regulan ganar anualmente 130 reales de vellón*”<sup>40</sup>.

Estos ejemplos confirman la mayor extensión de los circuitos monetarios en Cantabria. La tendencia a pagar al maestro en especie en las tierras castellanas de secano se inscribe en lo que Amalric llama “*civilización del pan*”, donde la necesidad económica se dictaba por la rareza de la moneda, “*el salario dado al no productor tiene por objeto asegurar su subsistencia por medio del pan cotidiano, pues la producción y el consumo es la razón de ser de los productores*”<sup>41</sup>. La

misma observación realiza Carmen Labrador en el estudio realizado para la provincia de Guadalajara.

En algunos casos comprobamos cómo el común o la Obras Pías docentes aportaban al maestro otros servicios como medio para facilitarles el trabajo. Se refieren, sobre todo, a la dotación de casa-vivienda o de escuela para la enseñanza de los niños. En el Catastro solo encontramos constancia de este tipo de servicios en el municipio de Santa Olalla, donde se informa que *“el maestro tiene una casa de Obra Pía fundada por el relator Juan de Quijano, que fue vecino, para el abrigo del maestro y de valor 14 reales de vellón”*<sup>42</sup>.

Reflejamos a continuación en un cuadro la cuantía de los salarios que perciben los maestros por el ejercicio de la enseñanza:

#### CUADRO Nº IV

##### Ingresos percibidos por el ejercicio de la enseñanza (Cantabria 1752-53)

Ingreso rs. von.	Maestros	%
Menos de 250	52	32
251-500	47	29
501-700	17	10
701-1000	8	5
Más de 1000	10	6
No especifican	31	18
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

FUENTE: Catastro de Ensenada.

La distribución de los maestros en función de la renta salarial la hemos realizado teniendo en cuenta las retribuciones percibidas, cuando estas se especifican en moneda, reduciéndola siempre a reales de vellón. Es más difícil la cuantificación en las pocas ocasiones en que, como acabamos de comprobar, se pagaba en especie o, como en el citado caso de Colsa, en el que, al expresarse lo que cobra por cada discípulo que lee, escribe o cuenta, pero al no indicar qué número de alumnos hay en cada grupo, nos es imposible realizar el cálculo del salario percibido.

Nos hubiera resultado interesante poder averiguar el valor real de la moneda en uso, su poder adquisitivo en aquel momento, pero no nos ha sido posible. Sin embargo, nos puede servir como indicador la evaluación que establece Carmona Badía, refiriéndose al mercado de Santiago de Compostela en el siglo XVIII, de 150 reales de vellón el equivalente cereal que *“permite alimentar; por lo menos a un miembro[de una familia] durante todo el año”*<sup>43</sup>.

Observamos la gran heterogeneidad existente en la situación económica de estos profesionales, produciéndose situaciones tan extremas como el maestro de Escobedo, quien, además de estar impedido de una pierna, pide limosna y no da clase todo el año por los pocos niños que asisten<sup>44</sup> o las que ya constatamos en el maestro de Abiada. Por otra parte, hay un pequeño grupo cuyo salario se acerca más al de un médico o notario de la época; así, el maestro de Potes “gana 1.200 reales de vellón”<sup>45</sup>, a ello se une el salario como Preceptor de Gramática latina.

Por todo lo dicho, podemos deducir que los grupos que van desde mil a quinientos reales de vellón de salario podrían vivir del mismo dignamente; por el contrario, los que perciben una paga inferior se verían obligados a buscar otras fuentes de ingresos. La consecución de esos ingresos la buscaban por distintas vías. Entre las profesiones complementarias en las que conseguían esa aportación necesaria para sobrevivir ellos y sus familias están las que reflejamos en el siguiente cuadro:

#### CUADRO Nº V

##### Maestros en activo que practican otras profesiones (Cantabria, 1752-53)

Otras profesiones	Maestros y 2º empleo	Maestros y tercer empleo
Sacristán	6	1
Notario	2	-
Tocar las campanas	1	1
Preceptor de Gramática	2	-
Notario eclesiástico	1	-
Barbero	2	1
Tendero	1	-
Escribano	1	-
Barquero	-	1
Jornalero	1	-
Vendedor de tabaco	1	-

Fuente: Catastro de Ensenada

Como podemos observar, en la mayoría de los 22 maestros que declaran recibir un complemento salarial, este les llega por parte de la Iglesia, sobre todo por el desempeño de oficios como sacristán, notario apostólico o tocador de campanas. Le siguen un grupo relacionado con el desempeño de la enseñanza o con actitud para la escritura, como preceptor de Gramática, notario y escribano. Ello nos permite comprobar que el conocimiento de la lectura, escritura y cálculo es lo que permite, a buena parte de ellos, asegurarse los ingresos complementarios indispensables para su subsistencia. Los demás oficios que practican parecen esporádicos y circunstanciales. Las cantidades que reciben por los distintos oficios no siempre están documentadas, ya que, en general, aparecen incluidas en el salario que reciben por la enseñanza. Cuando se especifica ese salario, en ocasiones es superior y en otras es equiparable al de la enseñanza. Posiblemente influyera también el tiempo dedicado a cada actividad.

Una práctica casi generalizada entre los maestros era la labranza. La mayoría manifiesta poseer tierras, ganados y árboles frutales. En ocasiones informan de que tienen cantidades importantes, lo que obliga a preguntarse qué tiempo y dedicación concederían a la enseñanza, o si era la actividad docente la buscada como complemento al trabajo del campo, o también por la imposibilidad de dedicarse al mismo, ya que con frecuencia se alude a maestros impedidos<sup>46</sup>. Se

constata en varios casos que los maestros no dedican todo el año a la enseñanza sino que comparten esta actividad con el cultivo de su hacienda; así lo manifiesta el maestro de Pesués, quien, “enseña a los niños a leer, escribir y contar durante 6 meses por lo que le pagan 200 reales de vellón y el resto cultiva su hacienda”<sup>47</sup>. De forma parecida se expresan los maestros de Quintanilla (Lamasón) y de Riotuerto.

La evolución de lo que ingresaban los maestros en el siglo XIX fue importante. El cambio en su situación debió operarse, fundamentalmente, a partir de la llegada de los liberales al poder en 1833 ya que los datos obtenidos mediante un muestreo en los libros de Cuentas de los últimos años del siglo XVIII y primeros del XIX<sup>48</sup>, referentes a distintas localidades de los Partidos Judiciales de la región, nos hacen ver que el nivel de salarios de los maestros se asemeja al que recibían a mediados del XVIII. Sí podemos aludir a algún caso excepcional como el maestro de Laredo, quien en 1802 cobra 2.943 rs., cantidad que sigue cobrando en 1830<sup>49</sup>.

En el año 1838 se establece por ley que, en adelante, lo mínimo a cobrar por parte de los maestros habría de ser de 1.100 Rs., normativa que no parece cumplirse en su totalidad, ya que en 1844, cuando el inspector José Arce Bodega visita los cinco partidos judiciales de Cantabria que estaban bajo su responsabilidad y conoce las deficiencias existentes en cuanto a la adjudicación de salarios, trata de poner orden y advierte a los concejos para que paguen a los maestros según lo establecido por la ley<sup>50</sup>. De igual forma deberán actuar los municipios respecto a las dotaciones de las escuelas: menaje escolar, locales, etc. También en el *Boletín Oficial de Santander*, desde su aparición en 1838, se insiste en la necesidad de pagar a los maestros y maestras con puntualidad y según lo establecido<sup>51</sup>.

Elaboramos el siguiente cuadro, en el que aportamos únicamente la información que transmite Pascual Madoz<sup>52</sup>, de lo percibido en metálico por los maestros.

#### CUADRO Nº VI

##### Ingresos percibidos por el ejercicio de la enseñanza (Cantabria, 1845-50)

Ingresos (rs. von.)	Maestros	%
Menos de 500	20	5
501-1.000	15	4
1.001- 1.500	51	14
1.500- 2.000	13	4
Más de 2.000	15	4
No especifican	250	69
<b>TOTAL</b>	<b>364</b>	<b>100</b>

Fuente: *Diccionario...* Pascual Madoz.

Comparado el cuadro con el de mediados de la anterior centuria, comprobamos que los salarios de los maestros han experimentado una subida importante, aunque en algunos casos se mantengan a un nivel bajo e inferior a lo establecido por la ley. No debemos olvidar que lo recibido en metálico no representa la totalidad de la retribución, a la que tendríamos que añadir en muchos casos lo aportado para alimentación o vivienda, lo que mejoraba sensiblemente el salario.

Según la Estadística de Primera Enseñanza, la mayor parte de las dotaciones que reciben las escuelas de la región, ya sean para salario de los maestros, gastos del edificio escolar, menaje, material para niños pobres o gastos para premios, procede de fondos municipales, le siguen el producto de las fundaciones y en último lugar se encuentran las aportaciones de niños y niñas<sup>53</sup>. Se sigue la misma forma de financiar la enseñanza que vimos para mediados del siglo XVIII, lo mismo que en la forma de pago, donde sigue predominando el salario en metálico. El pequeño porcentaje (4%) de aportación por medio de frutos presenta distintas modalidades: cierta cantidad de trigo o de maíz, una torta o pan de dos libras al mes por cada niño y la comida en las distintas casas del vecindario, por turno -costumbre muy extendida en Liébana-.

A pesar de las mejoras evidentes, aún a finales del siglo XIX y comienzos del XX existen bastantes testimonios donde se denuncia la precaria situación del maestro y de la primera enseñanza. Así, en *El Fomento del Magisterio* (1887-1889) se denuncian los bajos sueldos, las malas condiciones de las escuelas, el escaso material, el olvido por parte de la Administración pública y el poco aprecio por parte del resto de la sociedad, especialmente de los padres<sup>54</sup>.

A mediados del XIX se constata que el porcentaje de maestros que no necesita acudir a otros trabajos para mejorar su salario crece, aunque haya diferencias según los distintos Partidos Judiciales. Recordemos que a mediados del XVIII la mayoría practicaba la labranza y otros empleos.

### III.- Asistencia escolar.

No tenemos constancia de la asistencia de los niños y niñas a la escuela de la época para mediados del siglo XVIII, ya que la información de Ensenada al respecto es muy escueta y se limita a indicar que algunos padres envían a sus hijos a la escuela. En ciertos casos manifiestan que solo envían a los varones, pues las hijas realizan las labores de casa y del campo y así les evitan una criada.

Ya en el siglo XIX encontramos manifestaciones de los organismos gubernamentales preocupados por los temas educativos y, concretamente, en lo referente a persuadir a los padres de la necesidad de que enviaran a sus hijos a la escuela. José Arce Bodega se dirige a los padres de alumnos y trata de convencerles de la “obligación que por derecho natural y divino tienen de educar a sus hijos”<sup>55</sup>, y la consecuente necesidad de enviarles a la escuela y secundar la labor del maestro. Se dirige también a los Ayuntamientos y Comisiones locales de enseñanza, insistiéndoles en la obligación que tienen de promover la concurrencia de los niños a la escuela por todos los medios que consideren oportunos. A este efecto les recuerda las medidas tomadas en la ciudad de Santander, donde, a pesar de contar con una escuela gratuita bien planteada, era muy notable la falta de asistencia, hallándose las calles llenas de niños vagabundos. Ante esta realidad y agotados los medios de exhortación y persuasión, uno de los alcaldes tomó el “partido” de recorrer diariamente las calles, solo o en compañía de policías del Ayuntamiento, y conducir “por la fuerza” a la escuela a los niños ociosos que encontraba. De esa forma se consiguió multiplicar la asistencia diaria a dicha escuela gratuita<sup>56</sup>.



Parece que tales recomendaciones y medidas influyeron positivamente, pues como indicamos en el siguiente cuadro tanto el número de niñas como de niños que asisten a las escuelas se vio aumentar de forma notoria en los años centrales del siglo XIX.

#### CUADRO Nº VII

##### Concurrencia de niños y niñas a la escuela: 1844 y 1850.

	1844 (1)		1845-50 (2)	
P. Judiciales	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Reinosa	417	153	1.036	370
Potes	376	108	607	203
San V. de la B.	798	222	1.181	336
Torrelavega	1.230	377	1.698	494
V. Cabuérniga	573	222	749	279
<b>TOTALES</b>	<b>3.394</b>	<b>1.082</b>	<b>5.274</b>	<b>1.709</b>

Fuente: (1) *Memoria de J. Arce Bodega – 1844.* (2) *Diccionario...P. Madoz -1850*

Observando las cifras de los alumnos y alumnas que asisten a las escuelas, comprobamos la positiva evolución que se experimenta en el breve periodo de seis años. La Estadística de Primera Enseñanza, realizada en 1850 para toda España, nos informa de un total de 15.222 niños y 6.073 niñas asistentes a las escuelas públicas y privadas de la provincia de Santander, lo que representa una relación total con el número de habitantes de 1 a 7<sup>57</sup>. Se sitúa, así, en el cuarto lugar de España en esa relación: asistentes a la escuela-habitantes, inmediatamente después de las provincias de Burgos, León y Soria y en una relación muy ventajosa sobre la media nacional, que es de 1 a 11. Esta evolución sigue un camino ascendente en los años siguientes, ya que, según el Censo de población de 1860, la cifra total para la provincia asciende a 22.998 escolarizados, de los cuales 15.243 son niños y 7.755 son niñas<sup>58</sup>. Vemos, por tanto, que en los años centrales del siglo XIX se produce un progresivo incremento en la asistencia escolar, sobre todo de las niñas, incremento que parece estabilizarse a partir de esas fechas.

La *obligatoriedad* escolar figuraba ya en el proyecto presentado a las Cortes en 1838, pero la ley fue aprobada sin este artículo, lo que pudo limitar su efectividad<sup>59</sup>. Más tarde fue implantada en el artículo 7 de la Ley Moyano, en 1857. La norma no hace distinción de sexos y prevé que, en general, la enseñanza se reciba en escuelas públicas, aunque sin interferir en la libertad de los padres para optar por la enseñanza privada o doméstica. La obligatoriedad está restringida al nivel elemental y a unos pocos años, estableciendo para los padres que no lo cumplan sanciones pecuniarias. Este principio se introduce en la legislación española con bastante adelanto respecto de otros países europeos; en Inglaterra en 1880 o en Francia en 1882. Lo más difícil era hacerlo

cumplir, entre otras razones por la falta de maestros y escuelas para recibir a todos los niños en edad escolar.

## Conclusiones

Podemos concluir confirmando que el pensamiento de los Ilustrados españoles del siglo XVIII y de los liberales del XIX y su reflejo en la legislación educativa tuvo sus efectos positivos en el incremento de la creación de escuelas y en la formación de los docentes de la época, así como en el incremento de la asistencia a clase de los niños y niñas.

Aunque en Cantabria fueron pocos los centros escolares creados bajo inspiración ilustrada (Gutiérrez Gutiérrez, Clotilde, "Educación e Ilustración. Manifestaciones en Cantabria" [en línea]. *Cabás* 2, diciembre de 2009), la influencia se dejó notar en el desarrollo e incremento de los efectivos en enseñanza primaria, como hemos venido demostrando. Cantabria, comparada con otras regiones de la época estudiada, a pesar de las carencias existentes en materia educativa, ofrecía una mayor cobertura de escolarización, gracias a una más amplia nómina de instituciones docentes, tanto dependientes de los concejos como de los párrocos y patronatos privados. A mediados del siglo XIX P. Madoz afirmaba:

*“Aunque los recursos provinciales presten pocos ensanches para [que] la instrucción pública llegue a la altura apetecible, hay en la provincia [de Santander, así denominada entonces] sin embargo considerable número de naturales distinguidos en todas las carreras. [...]La primera enseñanza o instrucción primaria se adquiere en cualquier aldea por pobre y miserable que sea, pues cuando el párroco no puede desempeñar las veces de maestro, jamás falta un vecino despejado que llene este vacío o que entre pueblecitos equidistantes concentren una escuela regularmente dotada. Es también muy común que en uno u otro pueblo haya alguna obra pía o fundación destinada a este objetivo por la filantropía de algún natural”<sup>60</sup>.*

Recapitulando podemos afirmar que Cantabria fue evolucionando, en lo que a enseñanza se refiere, de forma muy positiva desde mediados del XVIII y del XIX, periodo en el que se situó entre las provincias españolas mejor dotadas escolarmente. Hacia 1850 nuestra región ocupaba una de las posiciones más favorables de España en cuanto a porcentaje de localidades con escuela, número de vecinos por escuela e inversión en enseñanza. Tal posición fue resultado de dos impulsos concluyentes: por un lado, el de la política educativa del Liberalismo; por otro, el de la generosa contribución de emigrantes cántabros –indianos y jándalos, principalmente- a la creación de escuelas. Así Cantabria llegaría a comienzos del siglo XX con las tasas más bajas de analfabetismo de España.

## Notas

- <sup>1</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde, "Educación e Ilustración. Manifestaciones en Cantabria" [en línea]. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea]. N.º 2. Diciembre 2009. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos2/100-educacion-e-ilustracion-manifestaciones-en-cantabria?showall=1>> ISSN 1989-5909 "Legislación y prácticas educativas en el siglo XVIII" [en línea]. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea]. N.º 4. Diciembre 2010. <http://revista.muesca.es/index.php/articulos4/173-legislacion-y-practicas-educativas-en-el-siglo-xviii>. ISSN 1989-5909.
- <sup>2</sup> LABRADOR HERRANZ, C. (1988) *La escuela en el Catastro de Ensenada. Los maestros de primeras letras en la provincia de Guadalajara. Datos para la Historia escolar de España*. P. 78.
- <sup>3</sup> NIETO BEDOYA, M. (1988) *La escuela en el medio rural de la provincia de Palencia a mediados del siglo XVIII (1752)*, Madrid, Tesis doctoral, p. 191.
- <sup>4</sup> AMALRIC, J. P. "Un réseau d'enseignement élémental au XVIII<sup>e</sup> siècle: les maîtres d'écoles au compagne de Burgos et Santander", *D'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne XVI-XVIII siècle*, Toulouse, (1987), p. 11,
- <sup>5</sup> SANZ GONZÁLEZ, M. "Alfabetización y escolarización en Galicia a finales del Antiguo Régimen", p.234, *Obradoiro de Historia Moderna*, I, (1992)pp. 229-249.
- <sup>6</sup> BUIGUES, J. M., "Pour une nouvelle approche des étudiants espagnols de XVIII<sup>e</sup>. Siècle: L'exemple de la province de León", *Melanges de la Casa de Velásquez*, Tomo XXV, (1989) p. 251.
- <sup>7</sup> AHPC, Ensenada, Legs. 257, f. 15v.; 259, f. 345; Leg. 942, f. 112; Leg. 611, fs. 172-173v. y 612-613.
- <sup>8</sup> *Ibidem*, Legs. 299 y 322, Rpta. 32.
- <sup>9</sup> ARCE BODEGA J. (1849) , *Memoria sobre la visita general de las escuelas comprendidas en los Partidos de Reinosa, Potes, San Vicente de la Barquera, Torrelavega y Cabuérniga*. Santander, p.24-42.
- <sup>10</sup> B. N., *Estadística de primera enseñanza*, 1850-55, Cuadro nº 1.
- <sup>11</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde, (2001) *Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria (1700-1860)*. Santander, Universidad de Cantabria, 2001.
- <sup>12</sup> ADPEC, Fundaciones, Comillas, 3-4v.
- <sup>13</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde, *Legislación y prácticas...* [en línea], <diciembre 2010>, ob. cit.
- <sup>14</sup> AHPC, Ensenada, Leg. 543, Rpta. 32 y Leg. 542, Fol.. 606-612v.
- <sup>15</sup> BMS, Manuscritos, Ms. 226, f.34.
- <sup>16</sup> REBOUL-SCHERRER, E. (1997) "El maestro de escuela" *El hombre romántico*, Furet, E. y otros. Madrid, p.156.
- <sup>17</sup> GUTIÉRREZ BARBA, Alfonso, "El Trienio Liberal y la represión absolutista, en los maestros de primeras letras, durante la Década Ominosa: el caso palentino" [en línea]. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea]. N.º 7. Junio 2012. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos7/231-el-trienio-liberal-y-la-represion-absolutista-en-los-maestros-de-primeras-letras-durante-la-decada-ominosa-el-caso-palentino>> ISSN 1989-5909.
- <sup>18</sup> ARCE BODEGA, J. *Memoria...*, pp.111-113.
- <sup>19</sup> TAPIA, M. *Periódicos y Revistas de Magisterio en Cantabria durante el siglo XIX (1872-1936)*. Tesina inédita, 1997, Santander, p. 119
- <sup>20</sup> B. N. *Estadística ...*, cuadro nº 10-d.
- <sup>21</sup> AGS, Ensenada, Leg. 43, f.436vto. y 437; Leg. 36, f. 17v. y AHPC, Leg. 513.
- <sup>22</sup> AHPC, Ensenada, Leg. 179; AGS, Leg.47, f. 151, Leg. 41, f. 448; AHPC, Leg. 9968.
- <sup>23</sup> *Ibidem*, Leg. 382, Rpta. 25
- <sup>24</sup> *Ibidem*, Leg. 678, Fol. 378-378vto.; AGS, Ensenada, Leg.629, f.611v.
- <sup>25</sup> AHPC, Ensenada, Rpta. 25.
- <sup>26</sup> AGS, Ensenada, Leg. 46, 388v.

- 
- <sup>27</sup> *Ibíd.*, Leg.50, f.687v.
- <sup>28</sup> *Ibíd.*, Leg. 626, f.289v.
- <sup>29</sup> AGS, Ensenada, Leg. 50, f. 579v.
- <sup>30</sup> AHPC, Ensenada, Leg. 1.002, Fol.. 20-22v.
- <sup>31</sup> AMALRIC, J. P. “Un reseau...”, p. 14
- <sup>32</sup> AHPC, Ensenada, Leg. 743fols. 191-200.
- <sup>33</sup> AGS, Ensenada, Leg. 41, f.652.
- <sup>34</sup> AHPC, Leg. 492, f.112.
- <sup>35</sup> *Ibíd.*, Leg. 123,Rpta. 33.
- <sup>36</sup> AMALRIC, J.P., “Un reseau...” p. 12-16.
- <sup>37</sup> *Ibíd.*, p. 17.
- <sup>38</sup> *Ibíd.*, p. 17.
- <sup>39</sup> AHPC, Ensenada, Leg. 983, f.334.
- <sup>40</sup> *Ibíd.*, Leg. 583, Rpta. 32.
- <sup>41</sup> AMALRIC, J. P., “Un reseau...” p. 18.
- <sup>42</sup> AHPC, Ensenada, Leg. 847,flos. 86-89.
- <sup>43</sup> CARMONA BADÍA, X., “Los mercados de Castilla: estacionalidad agrícola y desplazamientos estacionales en la España cantábrica”, en GARCÍA MERINO, L.V. y otros, *Los espacios rurales cantábricos y su evolución*. Santander, 1990, p. 36.
- <sup>44</sup> AHPC, Catastro de Ensenada, Leg. 319, fs. 1-3vto.
- <sup>45</sup> AGS, Ensenada, Leg. 49,f.586.
- <sup>46</sup> AHPC, Legs. 308, f.271; 345, fols. 380-389; 599, fols.268 y vto. ; 912, fols.522-529; 1.036, fols.87-92.
- <sup>47</sup> *Ibíd.*, Leg. 617, Fol..101-105v.
- <sup>48</sup> AHPC, Cuentas, Legajos:80, 132, 176, 265, y 665.
- <sup>49</sup> *Ibíd.*, Leg. 487, fol.7.
- <sup>50</sup> ARCE BODEGA, J. *Memoria sobre la visita...*, pp. 107-109.
- <sup>51</sup> B.M.S., *Boletín Oficial...*, 1838-1857.
- <sup>52</sup> MADDOZ, P. (1845-50), *Diccionario Geográfico-Estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*. Valladolid Santander.
- <sup>53</sup> *Estadística de primera educación*, cuadro nº 8.
- <sup>54</sup> TAPIA, M. *Periódicos y Revistas...*, p. 57.
- <sup>55</sup> ARCE BODEGA, J. *Memoria...*p. 105.
- <sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 114.
- <sup>57</sup> BN, *Estadística*, Cuadro nº 2.
- <sup>58</sup> AHPC, Sección Sautuola, Leg. 63 – Doc. 56. *Censo de población de 1860. Provincia de Santander*.
- <sup>59</sup> SANZ Díaz, F., “El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España” (1838-1870), *Cuadernos de investigación histórica*, nº 4, 1980, pp. 229-268.
- <sup>60</sup> MADDOZ, P. *Diccionario...*, pp. 202-203.

## Ración alimentaria: asuntos de biopolítica en la escuela colombiana de principios del siglo XX

### Food ration: issues of biopolitics in Colombian school early twentieth century

---

Claudia Ximena Herrera Beltrán<sup>1</sup>  
Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá  
José Bernardo Galindo Ángel<sup>2</sup>  
Universidad Minuto de Dios. Bogotá

#### Resumen

Nos adentramos en las relaciones entre la escuela, la infancia y la sociedad, mediadas por prácticas alimentarias que se producen en forma de políticas educativas y sociales, cuyo propósito se inscribe en el gobierno de la población, en la pretensión de mostrar las distintas formas de emergencia y las fuerzas que las impulsan y las sitúan en la agenda global fuertemente ligada a la escuela. Quisimos hacer visibles ciertas prácticas alimentarias, así como mostrar el valor que fueron tomando los alimentos en la perspectiva higiénica, la importancia de los lugares creados en la escuela como las cantinas, la cooperativa y las tiendas escolares.

#### Palabras clave

Alimentación, infancia, escuela, ración, biopolítica.

#### Summary

We enter into relationships among school, children and society, mediated by food practices that occur in the form of educational and social policies, whose purpose is part of the population government, on the pretense of showing the different forms of emergency and the forces that impulse and place them on the global agenda strongly linked to school. We wanted to make visible certain dietary practices as well as to show the value was taken by food in hygienic perspective, the importance of places created at school as canteens, cooperative and school shops.

#### Keywords

Food, children, school, ration, biopolitics.

---

<sup>1</sup> Claudia Ximena Herrera Beltrán. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Maestría en Educación. Profesora investigadora. Doctora en Educación, Magister en Historia de la Educación y la Pedagogía, Licenciada en Educación Física. Bogotá (Colombia). [Claudiaximena@yaho.es](mailto:Claudiaximena@yaho.es)

<sup>2</sup> José Bernardo Galindo Ángel. Universidad Minuto de Dios, Facultad de Educación. Profesor de Pedagogía. Candidato a Magister en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Maestría en Educación. Bogotá (Colombia). [joseberny66@gmail.com](mailto:joseberny66@gmail.com)



## La alimentación: un asunto de la genealogía

La pregunta instalada en el presente, sitúa la investigación en una perspectiva histórica, en tanto, las relaciones de la escuela, la infancia y la alimentación en el contexto de una escuela pública dirigida a los pobres, tiene unos modos singulares de concretarse a comienzos del siglo veinte. En tal sentido, este ejercicio resulta ser la posibilidad de comprender genealógicamente la emergencia de las políticas escolares alimentarias que son también sociales y culturales sobre los sujetos de la escolarización en la perspectiva del Biopoder.

Nos interesa principalmente comprender la manera como aparece y se construye la escuela en Colombia como dispositivo de control y gobierno de la población en su relación con las prácticas socio-culturales: el lugar de la alimentación escolar desde las políticas de la salud, a la vez que develar la manera como la institución escolar, los saberes escolares, y la nación desde los proyectos educativos han participado en la transformación e implantación de políticas alimentarias para la infancia en el marco de un gobierno disciplinar y biopolítico. En ese sentido, la escuela se abordará como el lugar de producción de subjetividades; y lugar de producción y reproducción de rituales, encaminada hacia el progreso e intervenida por saberes, disciplinas y ciencias como la medicina, la higiene, la biología, la química y la fisiología entre otros, que producen saber en torno a la alimentación de los niños.

Inicialmente se abordarán algunas de las estrategias que se implementaron en la llamada Escuela Defensiva, lugar de la emergencia de la alimentación de la población en clave biopolítica, posteriormente se mostrará el lugar de las ciencias que atravesaron la escuela y pusieron un saber médico a favor de la higienización y la biologización de las prácticas escolares infantiles, nos adentraremos a continuación, a revisar la categoría ración y su implicación en la alimentación infantil más conveniente, para finalizar mostramos el proyecto biopolítico desde el dispositivo vigorizador de la población en favor de la salud y contra la enfermedad.

### 1.- Valorar, adecuar, conducir, controlar, higienizar y alimentar: Mecanismos de la escuela defensiva.

El discurso en torno a la desconfianza en el pueblo, en la raza, en la infancia afectados todos por “profundas y gravísimas patologías físicas, mentales, morales y sociales”<sup>3</sup> favoreció la implementación de estrategias de carácter defensivo en el marco de reformas educativas adelantadas<sup>4</sup>; de acuerdo con lo anterior, aunque no la única, la escuela será el epicentro de unas prácticas que buscarán responder a las necesidades apremiantes que encontraban los pedagogos y que entre otras cosas pretendían defender al niño del analfabetismo y la ignorancia, características asignadas en general a la población pobre y que por extensión serían aprendidas por los niños; defenderlos a la vez que “vigorizar” a la población infantil se convirtió en prioritario y para ello fue fundamental hacer uso de la educación.

"La lucha contra la ignorancia es indispensable, pero es más urgente la batalla contra el descenso en las aptitudes de la raza. Yo confío, señores miembros de las Juntas Municipales, en que

<sup>3</sup> SÁENZ, Javier, SALDARRIAGA, Oscar, OSPINA, Armando (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín, Ediciones Foro Nacional por Colombia, p. 11.

<sup>4</sup> *Ibíd.*

ustedes pongan todo su empeño en fomentar en una u otra forma, las actividades deportivas, el baño diario de los escolares, el desarrollo correcto de los restaurantes, para que los niños se encuentren bien nutridos.<sup>5</sup>

Se observa como las prácticas que la sociedad y la escuela dinamizaron fueron principalmente de carácter higiénico, a la vez que pedagógico, centrándose en enseñar acerca de los buenos hábitos a la hora de comer y promoviendo una mejor alimentación en defensa de la raza. La alimentación de los pobres y especialmente la nutrición emergen como saberes necesarios a la hora de pensar el progreso de la nación. Ya no se trataba de saciar el hambre otrora existente, sino de hacerlo de manera científica, comer sí, pero comer lo que un organismo en crecimiento necesitaba.

En este sentido se fundaron instituciones encaminadas a proveer alimentos convenientes como "Gotas de leche"<sup>6</sup>, institución francesa fundada en 1884 por Dupond, que buscaba responder a la necesidad no solo de acompañar la lactancia materna sino de proteger a los niños lactantes en tanto se vigilaba de manera higiénica la alimentación artificial con leche esterilizada -proceso iniciado recientemente- de tantos niños pobres y a la preocupación por la ración suficiente para nutrir. En Colombia el primer Congreso Médico nacional y posteriormente el Congreso Nacional impulsaron, fundaron e institucionalizaron entre 1913 y 1919 Gotas de leche nombrando como director al Doctor Jorge Bejarano en su dirección.<sup>7</sup>

El estado se dio a la tarea de reformar la educación, lo que implicó por un lado, modificar las condiciones que se le ofrecían a la infancia en la escuela, considerando todos los aspectos que contribuyeran a la solución de los problemas que aquejaban a la raza: "Las escuelas primarias tienen grandes vacíos que llenar; graves problemas que resolver, y es el Estado, no el maestro, a quien corresponden en primer término su resolución. Maestros bien remunerados, locales higiénicos, restaurantes escolares, escuelas-talleres, granjas agrícolas, reforma del pensum y otras muchas necesidades que piden un pronto y eficaz remedio, y que reclaman un estudio acertado de nuestros legisladores, porque traducidas en hechos serán la demostración más elocuente de patriotismo y progreso".<sup>8</sup>

Por el otro, los pedagogos del movimiento de Escuela Activa o Escuela Nueva apropiado en Colombia e impulsado entre otros por Nieto Caballero desde El Gimnasio Moderno<sup>9</sup> consideraba la reforma fundamental y proponía su acción y concreción en las prácticas educativas y pedagógicas:

"La reforma no es ya, pues, cuestión de palabras, que todas están dichas. La reforma es ahora acción. Por eso nos hemos empeñado en ella. Construir locales escolares, preparar mejor al maestro, organizar restaurantes, colonias y campos de deporte, poner en movimiento programas docentes que contemplen la realidad social y nacional, tornar en activos los métodos pasivos, buscar para las aulas un ambiente amable, establecer una relación orgánica entre la escuela y la colectividad. Acción de resultados a largo

<sup>5</sup> S. A. "Circular del señor director de educación pública del departamento a las juntas escolares municipales". Cundinamarca. Bogotá. Colombia. En: N.D. S.F., p. 90.

<sup>6</sup> SÁENZ, Javier, SALDARRIAGA, Oscar, OSPINA, Armando (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Op. Cit., p. 11.

<sup>7</sup> PARDO CALDERÓN, Luis Enrique (1920). *Consideraciones sobre las Gotas de Leche*. Bogotá, Colombia, Editorial Minerva., pp. 1909-1913 <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/brblaa169199.pdf>

<sup>8</sup> CIFUENTES C., María (1930). En defensa del Niño. En: Revista Acción Escolar N°. 3. Bogotá.; p. 73.

<sup>9</sup> Colegio fundado en 1914 por Nieto Caballero y amigos suyos cuyo propósito central fue el de implantar la propuesta pedagógica del Movimiento de Escuela Nueva venida de Europa y Norteamérica en Colombia.

término que no podría satisfacer nunca el anhelo de quienes se sienten urgidos de inmediatos rendimientos".<sup>10</sup>

Mientras tanto se impulsaban en la escuela estrategias biopolíticas<sup>11</sup> como las sopas calientes, las cooperativas y las cantinas, así como los restaurantes escolares y a la vez la vinculación del médico a la escuela y la participación de organizaciones femeninas ocupadas también de la enseñanza del cuidado cotidiano. Todas estas estrategias fueron constituyendo el dispositivo higiénico, médico-biológico y pedagógico en torno a la nutrición de la infancia colombiana.

La sociedad en su conjunto consideraba central el proyecto de los restaurantes escolares como el "ensayo más interesante que acaso tenga ahora entre manos el gobierno".<sup>12</sup> Allí las familias como parte integrante de la sociedad tuvieron responsabilidad a la hora de dirigir y regular los restaurantes escolares; "Las juntas del Restaurante escolar estarán asesoradas por los padres de familia, nombrados por los maestros respectivos con el visto bueno del inspector local o del inspector escolar departamental."<sup>13</sup>

Las instituciones asumieron también una responsabilidad importante en la implementación y dirección de los restaurantes escolares creando la figura del patronato indispensable como coadyuvante y vitalizador del restaurante, otorgándosele al maestro dentro de sus funciones la de direccionarlos, obligación establecida mediante decreto: "El maestro hábil puede hacer a través de este conjunto obra trascendental, no sólo en el campo de la nutrición fisiológica de sus discípulos, sino en la misma socialización de su escuela."<sup>14</sup> Su obligada función estaba en llevar entre otros el "Libro del movimiento de granjas y restaurantes escolares", so pena de perder oportunidades en el escalafón: "Todos estos libros serán obligatorios y la falta o mal manejo de ellos constituirá uno de los motivos señalados por el decreto nacional número 1602 de 1936, sobre escalafón, para efectos de descensos de que habla el artículo octavo del mismo decreto."<sup>15</sup>

Para el campo en las Escuelas Primarias, rurales se dispuso la organización de restaurantes en forma de cooperativas de nutrición.<sup>16</sup> En dichas escuelas la administración de dichos restaurantes por parte del maestro se propuso también de manera directa: "El maestro recibe el dinero que aportan las diversas entidades; hace sus compras asesorado de sus alumnos y estos mismos se hacen su desayuno o almuerzo. Por esta última faz este es el procedimiento ideal... facilita la enseñanza de culinaria; de economía doméstica."<sup>17</sup>

Las mujeres fueron otra fuerza en la perspectiva de una acción cultural que se manifestaron acerca de la alimentación infantil: Así la Asociación General de Mujeres Colombianas para la acción cultural tenía una sección muy importante en sus estatutos: "la sección de alimentación" que consideraba importante "El establecimiento de cooperativas de nutrición de las escuelas

<sup>10</sup> NIETO CABALLERO, Agustín (1947). "La educación en Colombia Situación geográfica". En *Revista de América*. Vol. X. No. 28. Bogotá.; pp. 119-120

<sup>11</sup> "Hay que entender por *biopolítica* la manera en que a partir del siglo XVIII, se busca racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de vivientes en cuanto a población: salud, higiene, natalidad, longevidad, raza." CASTRO Edgardo (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires. Argentina. Universidad Nacional de Quilmes, Prometeo, p. 45.

<sup>12</sup> ZAPATA ÁLVAREZ Ricardo (1941). *Restaurantes escolares*. Imprenta Departamental. Medellín, p. 107.

<sup>13</sup> Dirección de educación pública. Instrucciones a los maestros del departamento sobre modo de llevar los libros de los restaurantes, granjas y organización escolar. Manizales. 1937.

<sup>14</sup> ZAPATA ÁLVAREZ, Ricardo (1941). *Restaurantes escolares*. Op. Cit., p. 62.

<sup>15</sup> Decreto 208 de 1937. Instrucciones a los maestros del departamento sobre el modo de llevar los libros de los restaurantes, granjas y organización escolar. Dirección de Educación Pública. Manizales. Artículo 2. [Abril 3].

<sup>16</sup> Decreto 268 de 1938. Artículo 11, p. 2.

<sup>17</sup> ZAPATA ÁLVAREZ, Ricardo (1941). *Restaurantes escolares*. Op. Cit., pp. 100- 101.

rurales así como el Fomento de restaurantes populares donde ello sea útil, como en las ciudades populosas, puesto que ahí son más frecuentes la extrema miseria y la cesantía, procurando aunar en ellos la sana nutrición con un decoro educativo y un ambiente de alegría saludable.”<sup>18</sup>

La alimentación, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX especialmente las sopas, las sopas calientes, que ocupaban los discursos en estrecha relación con los pobres y su alimentación en las escuelas, entendiendo dicha acción más desde un fin caritativo, individual, pasó de ser un asunto de alimentarse para no morir, a alimentarse en el sentido de nutrición suficiente, lo que se constituyó en un dispositivo de progreso:

"Las sopas escolares, los roperos, los reformatorios para alumnos débiles y otras instituciones similares tiene el noble fin de aprovechar las aptitudes de los niños necesitados. Porque es desgarrador contemplar el desfile dantesco de esos niños desventurados que discurren por calles y plazas, macilentos y anémicos. Su talla y peso son anormales, angustiosos su porte, y quien quiera que los vea, advertir que en breve irán al asilo, al hospital, si no a la cárcel. Fuerza es prever estos males.”<sup>19</sup>

A esté fin se procurará que en los establecimientos de enseñanza haya una cocina para calentar las meriendas de los niños, y en las escuelas de párvulos se debe organizar una cantina para añadir a las comidas de los niños pobres una sopa bien substanciosa y caliente ó algún otro suplemento.<sup>20</sup>

Sin embargo alimentar a los niños pobres fue un asunto político que supuso determinar quien era merecedor de dicha posibilidad, en medio de la pobreza que pobre merecía dicha ayuda y cual no. En tal sentido los temores estaban en que dicha práctica contribuyera con la mendicidad, por lo que se establecieron mecanismos en aras a garantizar una verdadera ayuda. Como recurso fue obligatorio para conceder el desayuno o la sopa escolar, la presentación de un bono denominado de trabajo. Se estipuló en tal sentido que eran solo los niños trabajadores los beneficiados de esta alimentación. El que podía demostrar su vinculación laboral comía gratis: El servicio de restaurante escolar sería prestado únicamente a los niños más pobres de las escuelas.

Que el suministro gratuito de alimentos en los restaurantes escolares podría fomentar el espíritu de mendicidad....Que para evitar tales inconvenientes el Ministerio de Educación ha establecido el bono de trabajo, como estímulo al esfuerzo de los alumnos en las granjas escolares y como requisito indispensable para el funcionamiento de los restaurantes. ... La Dirección de Educación y la Inspección Nacional proporcionarán el número necesario de bonos de trabajo y éstos serán entregados a los niños semanalmente. Para fiscalizar esta distribución se llevará un registro sobre las horas trabajadas por cada niño.<sup>21</sup>

Artículo 2°.- El trabajo de los niños en las granjas o jardines se evaluará por el esfuerzo que demuestren.<sup>22</sup>

Dichas condiciones fueran más protegidas mediante otras medidas a saber: en las poblaciones donde funcionaba un solo restaurante, dicha selección debía ser hecha por el centro de estudios, en donde funcionaran varios, la escogencia la haría el Consejo de Maestros, y en las escuelas

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>19</sup> CADAVID RESTREPO, Tomás (1933) El apoyo a los escolares pobres y la educación específica de los sobresalientes. *En*: Revista Educación. Año I. No. 2. Bogotá. [Septiembre]; p. 95.

<sup>20</sup> DEL REAL Y MIJARES, Matilde (1906). "Escuela de niñas". Capítulo tercero. Parte III. *En*: Revista de Instrucción Pública de Colombia. N. 7-8. Vol. XIX. Bogotá, [Julio- Agosto], p. 92.

<sup>21</sup> ZAPATA ÁLVAREZ Ricardo (1941). *Restaurantes escolares*. Op. cit., p. 6.

<sup>22</sup> Resolución número 46 del 30 de septiembre de 1938.

rurales sus respectivos directores. Para tener derecho al desayuno o sopa escolar, resultó indispensable la presentación del bono de trabajo<sup>23</sup>.

A los fines biopolíticos de los restaurantes escolares se le sumaron otros: "...el equilibrio democrático en la escuela entre los niños hijos de padres adinerados y los desnutridos por causa de falta de recursos pecuniarios; la defensa moral de las niñas del campo y de la ciudad, a las que se les reduce a la mitad sus largos y peligrosos recorridos."<sup>24</sup>

El paso de una preocupación por el infante sin hambre, alimentado, en tanto sujeto útil, a un sujeto nutrido como beneficio de la raza y en vía del progreso surgirá en el marco de un interés por la población: su alimentación en tanto nutrición conveniente y ración adecuada -calidad y cantidad-. La Escuela Defensiva como muy bien lo anotaran Sáenz, Saldarriaga y Ospina, realizó un trabajo sobre los niños pobres y sus familias integrantes de la población, preocupándose por las condiciones en las que estos se encontraban poniendo a funcionar algunas estrategias que buscaron alterar dichas condiciones: "dirigía su mirada no al individuo, sino a la vida de la población; buscaba a partir de la escuela, masificar las estrategias de regulación de los procesos biológicos de la raza en su conjunto: nacimiento, procreación, alimentación, enfermedad colectiva y muerte".<sup>25</sup>

Como hemos mostrado, maestros y padres fueron puestos a participar en instituciones, asociaciones, y a través de estrategias que tenían como fin primordial establecer criterios para la defensa de los niños y así lograr su formación en todos los niveles incluido el de la alimentación "adecuada" como un programa necesario para la población pobre:

"Reunidos con los señores maestros, pueden en una sesión preliminar, fijar los estatutos de la sociedad y las obligaciones de cada miembro, de acuerdo a los fines que deben perseguirse como es contribuir a la mejor formación física, moral e intelectual de los niños, y de acuerdo a programas de acción, que entre nosotros serían: la conveniente higiene, la mejor alimentación, el mejor vestido, el mejor trato, el mejor ejemplo, el mejor porvenir y la mejor dirección para los educandos"<sup>26</sup>.

Así, la escuela de principios del siglo XX fue el espacio privilegiado para el desarrollo de estrategias relacionadas con la defensa del niño y su alimentación; las asociaciones y cooperativas de nutrición fueron las encargadas de ir adecuando los comportamientos de los niños y sus familias a estas nuevas prácticas, alejándolos como efecto de dichos mecanismos de "flagelos" que aquejaban a la población pobre; en pocas palabras, dichas acciones buscaban defender al niño, controlar las prácticas alimenticias y de crianza que se realizaban entre la población, haciendo posible el progreso de la nación a través del gobierno de la vida. Es decir la biopolítica<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> Dirección de educación pública. Instrucciones a los maestros del departamento sobre modo de llevar los libros de los restaurantes, granjas y organización escolar. Manizales. 1937.

<sup>24</sup> ZAPATA ÁLVAREZ, Ricardo (1941). *Restaurantes escolares*. Op. cit., p. 104.

<sup>25</sup> Op. Cit., SÁENZ, Javier, SALDARRIAGA, Oscar, OSPINA, Armando (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*, p. 12.

<sup>26</sup> ELEJALDE, Hernando (1943). "Dos sociedades a favor del niño". *En*: Revista Educación. No 3. Bogotá. [Octubre]; p. 76.

<sup>27</sup> FOUCAULT, Michel (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de cultura económica. Argentina., pp. 217-237.



## 2.- Medicina, biología, fisiología: el poder de las ciencias humanas sobre la alimentación

Centrémonos ahora en las ciencias y las nociones desde las cuales se consideró la alimentación de los niños; comencemos por decir que durante este periodo la medicina, la biología y la fisiología fueron las ciencias que dieron las instrucciones y pautas a los maestros a propósito de la alimentación infantil en cuanto al desarrollo y las necesidades etarias, es desde allí que se proporcionarán todas las explicaciones necesarias a los maestros para que fuesen tenidas en cuenta en la puesta en funcionamiento de las estrategias alimentarias escolares.

En primer lugar habría que decir que la supremacía del discurso de la biología y la fisiología tienen que ver con la medicalización de la que fue objeto la escuela en ese periodo; el médico escolar<sup>28</sup> emerge como sujeto escolar en la primera mitad del siglo veinte en el marco de las políticas sobre la vida que el gobierno comienza a implementar. Así su aparición en la escuela permitió a la población apropiarse una cultura medicalizada e higienizada, tal y como ya lo señalaron Sáenz, Ospina y Saldarriaga.

El médico escolar tuvo la misión de atender todas las actividades y acciones del niño, incluida la alimentación; la validez de sus observaciones y recomendaciones estuvieron sustentadas en la formación científica del mismo y en el reconocimiento de la función de las ciencias de la educación al interior de la escuela: “La misión del médico escolar, debe ser ante todo, un verdadero científico, un analista y un asiduo observador que sepa espiar hasta las miradas, los menores movimientos, los temas de conversación, los juegos, el sueño, el apetito y los hábitos de alimentación, el comportamiento en los estudios y el resultado de los mismos, para poder llenar el campo que le está destinado dentro de las ciencias de la educación.”<sup>29</sup>

Es así como el saber médico y saberes complementarios como la biología, la fisiología y la química circularon y funcionaron en la escuela; pero no sólo consistió en realizar una mirada científica a la infancia; el médico escolar y sus saberes actuaron de modo “preventivo”<sup>30</sup>, no en vano y como complemento a su trabajo se le incluyó el que estuviera también atento a las condiciones materiales pero sobre todo a las condiciones higiénicas de la escuela, buscando garantizar la salud del niño y su aprendizaje, condiciones que no eran alcanzadas debido a las enfermedades o al hambre, con las que asistían los niños a la escuela.

Conviene subrayar que esto se hizo extensivo a las escuelas normales y que ese discurso se puso en relación con las formas de tratar y ver al niño; así las cosas, el discurso médico, biológico y fisiológico fue puesto en relación con la formación de los maestros, la insistencia marcada fue la de que sus acciones tuvieran estos fundamentos, ya que ello posibilitaba un análisis más científico de los problemas de los niños y de su desarrollo, así como la atención a las enfermedades y costumbres de crianza<sup>31</sup>

<sup>28</sup> La emergencia del médico escolar fue un asunto de orden biopolítico en Colombia en la primera mitad del siglo XX. Ver HERRERA BELTRÁN, Claudia Ximena (2011). *La biopolítica en acción: Medicalización y sujeción, El médico escolar en Colombia en la primera mitad del siglo XX*. Ponencia presentada al Congreso de Biopolítica llevado a cabo en Octubre. Buenos Aires Argentina. Y publicada en la Revista Lúdica Pedagógica Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. 2012 No. 17. En edición.

<sup>29</sup> BERNAL, Alejandro (1935). "El Papel del Médico Escolar". En *Revista Educación*. Vol. III. Bogotá; pp. 52-53.

<sup>30</sup> Ministerio de Educación Nacional (1935). Reunión de Directores de Educación. En: *Revista Educación*. Año III. No. 20 y 21. Bogotá, marzo-abril, p. 239.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 54

Desde allí fueron dadas las explicaciones e instrucciones a los maestros y a quienes se formaron para serlo. A propósito de ello, la formación de los maestros insistió en la urgencia de proveer a los niños de las condiciones necesarias para prevenir enfermedades y desarrollar acciones complementarias que atendieran el estado de nutrición en que se encontraba la infancia: “El método profiláctico de esta deformidad consiste en dar a cada alumno el mobiliario proporcionado a su talla, corregir el alumbrado, valerse de una gimnasia adecuada a mejorar el estado de nutrición por una buena alimentación”.<sup>32</sup>

Bajo esta perspectiva, la alimentación fue eje central para los propósitos de la pedagogía; se destacó su importancia y la incidencia que ella tenía en la consecución de unas condiciones y en el desenvolvimiento infantil, lo anterior se sustentaba con la presentación de experiencias científicas desarrolladas en otros países y que mostraban de manera clara la importancia de la alimentación en relación con las capacidades mentales y corporales del niño:

“Las experiencias realizadas por el doctor John Miller, uno de los más entusiastas propagadores de las reformas educativas inglesas, confirman plenamente el hecho de que la capacidad intelectual corresponde a su grado de alimentación. Y es que el chico bien alimentado está en condiciones muy superiores para sufrir todas las transformaciones y mejoramientos que se propone la pedagogía: adquiere un desenvolvimiento rápido y armónico de sus capacidades mentales y energías corporales.”<sup>33</sup>

Es necesario recalcar que la alimentación no fue un asunto exclusivo de la pedagogía, sino que se planteó también, como una necesidad del gobierno y de sus políticas para garantizar la restauración del pueblo y, lograr así su concurso en los procesos económicos, cívicos y morales; sin embargo se recalca que la población que más debía ser atendida en este punto era la infantil, por ser ella la garante del progreso para el país.

El reconocimiento a la importancia de la alimentación de la población infantil como elemento consustancial al bienestar de la república, hará emerger una serie de estrategias entre las que se destacan los restaurantes escolares como una estrategia que permite atender las fallas de organización social y económica que generan un grado alto de desnutrición en esa población, es esto último lo que hace que se convierta en preocupación del gobierno y en el elemento a ser atendido con una política a la cual se le reconoce su importancia:

“El gobierno sabe que de los resultados de la escuela primaria depende en su casi totalidad el mayor o menor bienestar de la república.... Pero sabe igualmente que la población escolar aun en el caso ideal de que nuestra escuela fuese ya lo que debe ser, lo que tiene que ser en breve, se vería impedida en su rendimiento moral por hallarse desnutrida en el 80% de los casos... Considerando el problema en este aspecto general, cobra toda la importancia que tiene el programa de restaurantes escolares y se presenta su organización como el ensayo más interesante que acaso tenga ahora entre manos el gobierno”.<sup>34</sup>

En tal sentido, la estrategia de los restaurantes escolares visibiliza de manera clara el discurso de las ciencias sobre la alimentación; son ellas las que definen el tipo de alimentos a consumir, la cantidad y combinación de estos de acuerdo a su composición y calorías, las actividades que son posibles de realizar una vez se consumen los alimentos y el tiempo que debe pasar para retomar

<sup>32</sup> LUQUE ESGUERRA, Manuel (1925). *Semana Pedagógica*. Segunda conferencia. Higiene Escolar. Secretaría de instrucción pública. Tunja. Imprenta Oficial, p.79

<sup>33</sup> P EFRAÍN, Jaime (1933-34). *El Estado y la Niñez*. En: Revista Educación, Bogotá, Tomo I, II, III. p. 758.

<sup>34</sup> ZAPATA ÁLVAREZ, Ricardo (1941). *Restaurantes escolares*. Op. cit., p. 107.

las actividades escolares, es decir que desde ellas fue posible construir toda una serie de reglas y dinámicas que configuraron un modo particular de funcionamiento de la escuela colombiana en torno al problema de desnutrición e higiene de los niños, fue su salud y la defensa de la misma, el móvil de toda esta política, amén de asegurar la población necesaria para el desarrollo económico y social de la nación:

Dentro de ese contexto nociones nuevas como ración, calorías, crecimiento, recuperación de energías<sup>35</sup>, van a promover dentro y fuera de la escuela las prácticas alimenticias que se llevarán a cabo en este periodo.

Se comprueba de este modo que el médico escolar con su saber y sus prácticas de observación tanto de la población infantil como de las condiciones que se le ofrecen, incide en la implementación de unas prácticas y discursos sobre la alimentación en la escuela; que esos discursos atenderán de manera primordial los problemas de nutrición de la infancia por considerarlos un obstáculo para lograr la capacidad mental necesaria de los mismos y que dada la magnitud del problema, ello derivó en la implementación de una estrategia alimentaria denominada “restaurantes escolares” desde la cual emergieron otras prácticas y nociones que circularon por el espacio escolar.

Todo lo anterior también deja claro que las prácticas y discursos que sobre la población infantil y a propósito de su alimentación se implementaron en la escuela colombiana en la primera mitad de siglo XX en Colombia; fue un discurso de las ciencias apropiado en la escuela desde las Ciencias de la Educación que irrumpieron en los marcos de la pedagogía y del saber del maestro, transformando sus prácticas dentro y fuera del entorno escolar.<sup>36</sup>

### **3.- Alimentar para sostener y crecer: un asunto de ración**

En la primera mitad del siglo XX en Colombia a la alimentación de los niños se le asignaron fundamentalmente tres funciones: una primera consistió en garantizar la recuperación de la energía gastada en sus diferentes actividades, una segunda que permitiera el desarrollo del organismo, ya que este se encontraba en crecimiento y una tercera que garantizara una reserva al cuerpo para sostenerse<sup>37</sup>; funciones en estrecha relación con la noción de ración alimenticia.

Señalar a la población, especialmente a las clases pobres cuál es la alimentación que, cuantitativa y cualitativamente, le conviene más en las diferentes regiones, según el clima y las necesidades particulares. En esto se debe tener en cuenta, como lo anota el doctor Torres Umaña, en el trabajo ya citado, que la ración alimenticia de nuestro pueblo es manifiestamente insuficiente.<sup>38</sup>

De este modo, la ración se constituyó en una de las nociones que cruzó las prácticas alimenticias, claramente insuficiente. La fuerza de la ración yace en el sostenimiento y crecimiento; las dos son claramente diferenciadas pero están en relación de dependencia mutua; médicamente se explicará su importancia a partir de las diferencias que hay en cada sujeto, porque se reconoce

<sup>35</sup> COMAS, Juan y CORREAS, Dionisio (1935). *Cantinas y colonias escolares*. En: Revista de Pedagogía. Madrid.; p. 13.

<sup>36</sup> QUICENO, Humberto (2003). *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo Historia de la Práctica pedagógica. Colección Pedagogía e historia. N.º 3, p 203.

<sup>37</sup> COMAS, Juan y CORREAS, Dionisio (1935). *Cantinas y colonias escolares*. Op. cit., p. 7.

<sup>38</sup> JIMÉNEZ LÓPEZ, Miguel (1920). "Terapéutica". En *Nuestras razas decaen*. El deber actual de la ciencia". Bogotá, pp. 36-37.

que fisiológicamente todos no pueden recibir la misma ración o que de acuerdo a los cambios que el sujeto va presentando, ésta también tendrá que ir cambiando.

Asimismo, las actividades que realizaba el niño fueron también uno de los determinantes de la ración, como las condiciones ambientales, explicitadas como elementos a tener en cuenta dentro de las prácticas alimenticias:

“Las raciones de sostenimiento y crecimiento son esencialmente variables de uno a otro individuo; incluso en el mismo cambian de uno a otro periodo: el gasto de energía, la cantidad de sueño, la necesidad de movimiento, etc., son muy distintos según el sujeto y también según las condiciones ambientales: a cada modificación de la vida física del niño corresponde a un cambio en sus necesidades alimenticias”.<sup>39</sup>

Habría que decir que la ración fue justificada médicamente a partir de una buena digestión de los niños, desde allí se explicaba el funcionamiento del organismo y la importancia de un tipo de sustancias de acuerdo con las necesidades y el gasto de calorías de cada niño:

“En el niño, las condiciones varían con el crecimiento, y la proporción de los distintos elementos de la ración sufre la misma variación: un niño pequeño extrae de las grasas la mitad de las calorías totales de su ración, pero más tarde son los hidratos de carbono los que entran en un 50 por 100 de la alimentación infantil”.<sup>40</sup>

Ahora bien: el crecimiento se convertirá en la noción de mayor afinidad con la ración; crecimiento y ración son puestos en correspondencia a partir de explicaciones que van desde las sustancias que componen los alimentos, hasta los terrenos en donde se cultiva lo que se come; la demostración de la exuberancia de lo animal y vegetal supone que también al ser consumidos afectan positivamente el crecimiento y la mejora de la raza. Unido a lo anterior se reconoce que el crecimiento no se lleva a cabo de manera permanente sino por periodos y que de acuerdo a ello dependerá la ración del niño; esta idea se sustenta desde las necesidades caloríficas de crecimiento, en donde el peso, la edad, el sexo, las calorías y por supuesto el crecimiento son relacionados y tenidos en cuenta.

Pero la ración no es sólo para crecer, ella también ha de servir para satisfacer las necesidades corporales, ella permite la vida y el desarrollo celular; favorece la reparación del cuerpo y la fabricación de nuevos tejidos; su importancia capital está en ser la fuente estimuladora de los procesos biológicos. De ahí se infiere que una ración de crecimiento, con las calorías necesarias para los procesos biológicos evita de plano las enfermedades y disminuye los problemas que una alimentación deficiente ocasiona a los niños en su crecimiento.

La idea de ración en Colombia se introduce de la mano de la preocupación por la nutrición, ya no se trata de dar alimento para saciar el hambre, se trata aun más, de nutrir a través del alimento adecuado, preciso y oportuno a la infancia en la escuela. Dicho interés tomó forma desde la legislación a la hora de pensar la creación y funciones de los restaurantes escolares: “La institución del Restaurante Escolar tiene los siguientes objetivos: a) Propender por que el trabajo escolar se realice en condiciones normales de rendimiento por parte de los niños, supliendo en estos la deficiencia o insuficiencia de la nutrición hogareña; d) Dar conocimiento y formar hábitos tendientes a beneficiarse de los productos más eficaces desde el punto de vista de la

---

<sup>39</sup> Ibid., p. 9.

<sup>40</sup> Ibid. p 13.

nutrición...”<sup>41</sup> así como “En las Escuelas Primarias, preferentemente en las rurales, se procurará organizar los restaurantes en forma de cooperativas de nutrición”.<sup>42</sup>

Por último habría que decir que la definición de la ración y su importancia, al lado de la preocupación por atender las situaciones de miseria extrema, así como el control sobre la alimentación y los comportamientos referidos a ella: prácticas de vigilancia sobre el apetito y la implementación de costumbres para favorecer una buena alimentación pretendieron favorecer y fortalecer a la población infantil desde la escuela. También se pretendió mediante estrategias contra la pobreza: creación de barrios obreros, visitas de organizaciones femeninas y de jóvenes de colegios ilustres, la difusión de modos y técnicas que mejoraran la selección, preparación e ingesta alimenticia en estas familias, todo en aras de mejorar la salud, y la raza vigorizando al pueblo y favoreciendo una mayor capacidad de trabajo de la población.

#### **4.- Al final un pueblo vigoroso y sano, sin enfermedad**

Al lado de esta idea, la preparación para el trabajo y la importancia de un cuerpo vigoroso recayeron sobre una alimentación adecuada: “la escuela, que liquida para siempre la ignorancia, enseña y hace practicar la higiene, suministra al trabajo nuevas fórmulas de eficiencia y rendimiento, eleva el vigor y la potencialidad biológica del niño acostumbrándolo a una alimentación adecuada”<sup>43</sup>.

Todo esto nos revela en primer término la importancia del discurso de las ciencias humanas en relación con la alimentación y las prácticas que de ellas se derivaron, para lograr un niño vigoroso, alejado de las enfermedades que reinaban entre la población; de allí se desprende una estrategia complementaria: las estaciones sanitarias, que además de atender la salud cumplirían la función de mantener vital a la infancia<sup>44</sup> y los restaurantes de los refugios maternos encargados de proveer la mejor alimentación a las mujeres embarazadas solas y a los niños recién nacidos.<sup>45</sup>

En segundo término el lugar de privilegio que ocupó la escuela para lograr el control de ciertos comportamientos identificados por los expertos de la época y asociados a la degeneración y debilidad racial, que justificaron desde nociones y conceptos de las ciencias humanas la insistencia en vigorizar a través de la alimentación adecuada a los niños y por extensión a las familias:

"Es necesario para ello enseñar a los niños y a los padres de los niños el valor del aire, de la luz, y del movimiento para la vida; es necesario informarles del papel que juegan los distintos alimentos en la economía orgánica; es preciso enseñarles la forma de defenderse contra las epidemias y las enfermedades del trópico; es indispensable sustraerlos a las guerras del alcoholismo ancestral. He aquí un programa para

<sup>41</sup> Diario Oficial Año LXXXV No. 27138 Lunes 10 Octubre de 1949. Se reorganizan los restaurantes Escolares del país. Decreto No. 2936 DE 1949 (Septiembre 21). Artículo 1.

<sup>42</sup> Diario Oficial No. 23755 Bogotá, martes 19 de abril de 1938. Decreto No. 267 de 1938 (febrero 16) por el cual se dictan disposiciones sobre Restaurantes y Granjas Escolares. Artículo 11.

<sup>43</sup> JARAMILLO, Ramón (1943). Mensaje a los directores políticos. *En*: Revista Educación. No 1. [Septiembre].

<sup>44</sup> ZAPATA, Ramón (1933). "Cómo se cumple la misión médico- pedagógica de la escuela". *En*: Revista Educación. Año 1. No. 5. Bogotá, p. 103.

<sup>45</sup> PAZO, Gerardo (1937). La Protección Infantil Como Factor De Profilaxis Mental, *En*: Revista De Higiene, Imprenta Nacional, Año 18, Bogotá, p. 8.



llenar unos cuantos años, en el caso de que, como parece quiera al fin la acción oficial fijarse un programa".<sup>46</sup>

Vemos de manera clara las relaciones que entre la escuela y la colectividad<sup>47</sup> fueron posibles, tal y como lo anotó Nieto Caballero; la alimentación en relación con otras estrategias estuvieron enmarcadas dentro de las reformas que pretendieron atender la realidad nacional y social de manera orgánica; en síntesis la formación de los maestros, la participación de los padres, las distintas construcciones incluidos los restaurantes escolares fueron atravesados por el discurso de las ciencias para articular las intenciones de la reforma: la vigorización de la población.

Así, la circulación de nociones y explicaciones de carácter higiénico y médico que proveyeron los maestros, pedagogos, políticos y médicos de la época, a la población tuvieron el propósito de cambiar sus prácticas de crianza y alimentación hacia el mejoramiento y potenciación de las condiciones biológicas y hereditarias, higienizando, alimentando y vigorizando particularmente a la infancia en el marco de una nación que trabajaba para progresar, mediante un dispositivo biopolítico o de gobierno sobre la vida de la población.

## Bibliografía

### Fuentes primarias

BERNAL, Alejandro (1935). "El Papel del Médico Escolar". En Revista Educación. Vol. III. Bogotá.

CADAVID RESTREPO, Tomás (1933). El apoyo a los escolares pobres y la educación específica de los sobresalientes. En: Revista Educación. Año I. No. 2. Bogotá. Septiembre.

CIFUENTES C., María (1930). En defensa del Niño. En: Revista Acción Escolar No. 3. Bogotá.

COMAS, Juan y CORREAS, Dionisio (1935). Cantinas y colonias escolares. Revista de Pedagogía. Madrid.

Decreto 208 de 1937. Instrucciones a los maestros del departamento sobre el modo de llevar los libros de los restaurantes, granjas y organización escolar. Dirección de Educación Pública. Manizales. Artículo 2. Abril 3.

Decreto 268 de 1938. Artículo 11.

Dirección de educación pública. Instrucciones a los maestros del departamento sobre modo de llevar los libros de los restaurantes, granjas y organización escolar. Manizales. 1937.

ELEJALDE, Hernando (1943). Dos sociedades a favor del niño. Revista Educación No 3. Octubre.

JARAMILLO, Ramón (1943). Mensaje a los directorios políticos. Revista Educación. No 1. Septiembre.

LUQUE ESGUERRA, Manuel (1925). Semana Pedagógica. Segunda conferencia. Higiene Escolar. Secretaría de instrucción pública. Tunja. Imprenta Oficial.

MEN. Decreto 268 de 1938. En [www.mineducación.gov.co/jurídica](http://www.mineducación.gov.co/jurídica).

Ministerio de Educación Nacional. Reunión de Directores de Educación. En: Revista Educación. Año III. No. 20 y 21. Bogotá, marzo- abril 1935.

NIETO CABALLERO, Agustín (1947). "La educación en Colombia Situación geográfica". En Revista de América. Vol. X. No. 28. Bogotá.

PEFRAÍN, Jaime (1933 – 34). El Estado y la Niñez. Revista Educación, Bogotá, Tomo I, II, III.

<sup>46</sup> BERNAL JIMÉNEZ, Rafael (1933). "La Escuela Defensiva". En: Revista Educación. Año I. No. 2. Bogotá. [Septiembre]; p. 68.

<sup>47</sup> NIETO CABALLERO, Agustín (1947). "La educación en Colombia Situación geográfica". En Revista de América. Vol. X. No. 28. Bogotá. pp. 119-120.

PARDO CALDERÓN, Luis Enrique (1920). Consideraciones sobre las Gotas de Leche. Bogotá, Colombia, Editorial Minerva., pp. 1909-1913

<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/brblaa169199.pdf>

Resolución número 46 del 30 de septiembre de 1938.

S. A. "Circular del señor director de educación pública del departamento a las juntas escolares municipales". Cundinamarca. Bogotá. Colombia. En: N.D. S.F

SANÍN, Baldomero (1943). El gobierno y la educación primaria. Revista educación. No 1. Medellín. Septiembre.

ZAPATA ÁLVAREZ Ricardo (1941). Restaurantes escolares. Trabajo de seminario pedagógico. Imprenta Departamental. Medellín.

ZAPATA, Ramón (1933). "Cómo se cumple la misión médico- pedagógica de la escuela". En: Revista Educación. Año 1. No. 5. Bogotá.

### Fuentes secundarias

FOUCAULT, Michel (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de cultura económica. Argentina.

FOUCAULT, MICHEL (1994). Dichos y escritos Vol. 3 Edición utilizada París. Gallimard. En: Castro Edgardo. El vocabulario de Michel Foucault. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes. 2004.

HELG, Aline (2001). La educación en Colombia: 1918 – 1957. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Janés. Serie Educación y Cultura.

HERRERA BELTRÁN, Claudia Ximena (2010). El pecado de la gula, los vicios y los excesos del sentido del gusto: Relaciones entre la alimentación de la infancia y la escuela colombiana a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. N.º 59.

HERRERA BELTRÁN, Claudia Ximena (2011). La biopolítica en acción: Medicalización y sujeción, El médico escolar en Colombia en la primera mitad del siglo XX. Ponencia presentada al Congreso de Biopolítica llevado a cabo en Octubre en Buenos Aires Argentina.

HERRERA, Marta (1999). Modernización y escuela nueva en Colombia. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Janés. Serie Educación y Cultura.

QUICENO, Humberto (2003). Crónicas Históricas de la Educación en Colombia. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo Historia de la Práctica pedagógica. Colección Pedagogía e historia. N 3.

SÁENZ, Javier, SALDARRIAGA, Oscar, OSPINA, Armando (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. Medellín. Ediciones Foro Nacional por Colombia

## De unas exposiciones a una biblioteca virtual escolar de libros anteriores a 1950

### From some exhibitions to a school virtual library with books before the 1950

---

Carlos Fusté Bonet  
Associació per a la Recerca Pedagògica TP (Tàrraga, Lleida)

#### Resumen

La idea surgida en el año 2006 de montar una serie de exposiciones con los manuales escolares antiguos de los que disponía la *Associació per a la Recerca Pedagògica TP* de Tàrraga (Lleida) se convirtió, posteriormente, en una realidad a lo largo de los años 2007 y 2008. Ante la buena acogida de la anterior iniciativa, la asociación aprobó la creación de una *Biblioteca Virtual Escolar* para poner al alcance de todos los estudiosos de la historia de la educación, así como del público en general, su fondo bibliográfico, tarea que continúan desarrollando en la actualidad.

#### Palabras clave

Associació per a la Recerca Pedagògica TP, Tàrraga, Biblioteca Virtual Escolar

#### Abstract

The idea emerged in 2006 to mount a series of exhibitions with the old textbooks available to the *Associació per a la Recerca Pedagògica* of Tàrraga (Lleida) became subsequently a reality over the years 2007 and 2008. Given the good reception of the previous initiative, the association approved the creation of a *Biblioteca Virtual Escolar* (virtual library school) to make available to all students of the history of education, as well as the general public, its bibliographic, who continue to work in present.

#### Keywords

Associació per a la Recerca Pedagògica TP, Tàrraga, Biblioteca Virtual Escolar

El título responde al camino que hemos recorrido en Tàrrega (Lleida) para la recuperación, conservación y difusión de esa parte tan significativa del patrimonio histórico-educativo como son los manuales escolares de otro tiempo.

Para encontrar el origen de este trabajo que actualmente estamos desarrollando, tenemos que remontarnos a una de las reuniones periódicas de la Junta de Gobierno de la *Associació per a la Recerca Pedagògica TP*, concretamente a la del 16 de junio de 2006, donde, al comentar la importancia de nuestros fondos de libros escolares anteriores a 1940, acordamos realizar una serie de exposiciones por las comarcas de Lleida para mostrar los manuales que se utilizaban en las escuelas antes de esa fecha.

Se decidió pedir asesoramiento a D. Jaume Espinagosa, director del Museo Comarcal de Tàrrega, por celebrarse en el mismo numerosas exposiciones. Como no podía ser de otra forma, recibimos toda clase de explicaciones para poder llevar a buen puerto nuestro proyecto.

Entre el 11 de enero y el 16 de diciembre de 2007 se realizaron diez exposiciones en otras tantas capitales de comarca de la provincia de Lleida y una en Barcelona bajo la denominación: “Recuperación de la memoria histórica del libro escolar en Cataluña durante el primer tercio del siglo XX y algunos del siglo XIX”.

En la muestra se expusieron más de un centenar de libros, aproximadamente un cincuenta por ciento en catalán y otro tanto en castellano.

Para programar las exposiciones, nos pusimos en contacto con los ayuntamientos de diez capitales de comarca de la provincia de Lleida, programando las mismas, como he señalado, durante todo el año 2007, con el siguiente programa:

Tàrrega: del 11 al 22 de enero, Museo Comarcal.

Cervera: del 9 al 18 de febrero, Espacio Sant Joan.

La Seu d'Urgell: del 2 al 18 de marzo, Biblioteca Sant Agustí.

Balaguer: del 11 al 23 de abril, Sala de Exposiciones del Ayuntamiento.

Les Borges Blanques: del 7 al 17 de mayo, Centre Cívic.

Solsona: del 2 al 17 de junio, Sala Cultural del Ayuntamiento.

Tremp: del 17 al 30 de septiembre, Sala Pública de la Biblioteca.

Pont de Suert: del 12 al 23 de octubre, Sala de Exposiciones de Casa Cotori.

Mollerussa: del 30 octubre al 11 de noviembre, Sala Cultural del Ayuntamiento.

Lleida: del 29 de noviembre al 16 de diciembre, Museo del Palau de la Paeria.

El mes de noviembre de ese mismo año 2007, invitados por la “Fira de Barcelona”, participamos en el “Saló del Llibre de Barcelona”, del 21 al 25 de noviembre.

Y ya en abril de 2008 se realizó la última exposición en *EXPODIDACTICA 2008*, Barcelona.

Los libros que expusimos en los diferentes lugares señalados, fueron:

### LIBROS EN CATALÁN

- DICCIONARI ORTOGRÀFIC per P. Fabra-1931
- GEOGRAFIA DE CATALUNYA per Fco. Flos y Calcat-1896
- QUADERNS D'ESTUDI Any I, Vol. II, Núm. 1-1916
- QUADERNS D'ESTUDI Any II, Vol. II, Núm. 1-1917
- ALMANAC ESCOLAR de 1932-1932
- TERRA I ÀNIMA per Anicet Villar de Sechs-1935
- HISTÒRIA DE CATALUNYA per Damià Ricart-1935
- TRIA per J. Maragall-1931
- SIL·LABARI BREU-1932
- PETITES LLAVORS per Anicet Villar-1932
- EXERCICIS DE LENGUATGE per Anicet Villar-1933
- LECTURA BILINGÜE per Salvador Genís-1918
- CANSONER CATALÀ per Fco. Flos i Calcat -1918
- LECTURES SUGGESTIVES per Ramon Torroja i Valls-1931
- 34 REGLES per R. Folch i Capdevila-1931
- LLIBRE DE LA NATURA per S.Maluque Nicolau i A.Parramon Tubau-1932
- GUIA DE LES ESCOLES I INSTITUCIONS D'ENSENYAMENT MITJÀ, SECUNDARI I SUPERIOR DE CATALUNYA.-1934
- GRAMÀTICA CATALANA per Pompeu Fabra 5a edició-1930
- INTRODUCCIÓ A LA GRAMÀTICA per Alexandre Galí-1935
- LLIÇONS D'ARITMÈTICA per Concepció Vandellós i Maria Esteve – Llach-1932
- LLIÇONS DE LENGUATGE per Alexandre Galí-1931
- LES CIÈNCIES EN LA VIDA DE LA LLAR per Rosa Sensat de Ferrer-1923
- GEOGRAFIA ELEMENTAL DE CATALUNYA per Pere Blasi-1922
- CATECISME DE LA DOCTRINA CRISTIANA-1930
- ELS POBLES LES CIUTATS ELS HOMES per Artur Martorell Bisbal-1935
- LA MAR LA PLANA LA MUNTANYA per Artur Martorell Bisbal-1934
- LES PLANTES ELS ANIMALS ELS ELEMENTS per Artur Martorell Bisbal-1934
- ENCICLOPEDIA ESCOLAR CATALANA per Ferran Serra i Molins-1931
- CLAU DEL EXERCICIS DE GRAMÀTICA CATALANA per Jeroni Marva-1930
- EXER. DE GRAM. CATALANA, ORTOGRAFIA per Jeroni Marva-1927
- CARTILLA DE CIVISME I DRET per Raimon Torroja Valls-1931
- ORTOGRAFIA CATALANA per Pompeu Fabra-1925
- EXER. DE GRAM. CATALANA, SINTAXI per Jeroni Marva-1936
- COM S'HA D'ESCRUIRE UNA CARTA EN CATALÀ per Josep M. Capdevila-1927
- AVENTURES D'EN MASSAGRAN per Josep M. Folch i Torres-1933
- EL PRINCEP TEIXIDOR adap. Lola Anglada-1933
- RONDALLES POPULARS vol. II recollides per Valeri Serra i Boldú-1932
- RONDALLES POPULARS vol. VIII recollides per Valeri Serra i Boldú-1932
- RONDALLES POPULARS vol. IX recollides per Valeri Serra i Boldú-1932
- BREVIARI SOCIAL-1934



- LLIÇONS DE LLENGUATGE-1931
- CONTES D'AHIR I D'AVUI núm. 2 adaptació de Valeri Serra i Boldú-1933
- CONTES D'AHIR I D'AVUI núm. 12 adaptació de Valeri Serra i Boldú-1933
- CONTES D'AHIR I D'AVUI núm. 13 adaptació de Valeri Serra i Boldú-1933
- CONTES D'AHIR I D'AVUI núm. 15 adaptació de Valeri Serra i Boldú-1933
- CONTES D'AHIR I D'AVUI núm. 17 adaptació de Valeri Serra i Boldú-1933
- CONTES D'AHIR I D'AVUI núm. 18 adaptació de Valeri Serra i Boldú-1933
- COL·LECCIÓ FOLLET núm 1 adaptació de Lola Anglada-1933
- VOCABULARI CASTELLÀ – CATALÀ per Emili Vallès-1935

### LIBROS EN CASTELLANO

- GEOGRAFÍA FÍSICA Y ASTRONÓMICA por Don Pablo Vila-1915
- GEOGRAFÍA PARA USO DE LOS NIÑOS por Saturnino Calleja-1920
- LA ENSEÑANZA POR EL DIBUJO por Manuel Trillo Torija-1933
- ARITMÉTICA, GEOMETRÍA Y TRABAJO MANUAL por Félix Martí Alpera-1932
- GEOGRAFÍA por Félix Martí Alpera-1932
- GEOMETRÍA RAZONADA por Jaime Viñas-1903
- GRAMÁTICA por Don. Ezequiel Solana-1928
- LECTURAS CIUDADANAS por Victoriano F. Ascarza-1935
- HISTORIA DE ESPAÑA por F.T.D.-1926
- MANUAL DE SEGUNDO GRADO de las Religiosas Hijas de María-1913
- ELEMENTOS DE GEOMETRÍA por D. A.Giró y D.J.R.Miró-1871
- LECTURAS GRADUADAS PARA NUESTRAS NIÑAS -1927
- LA AYUDA DE LA CASA por Fernando Garrigós, SCH. P.-1912
- GEOGRAFÍA por José Udina Cortiles-1913
- COMPENDIO DE GEOGRAFÍA ESPECIAL DE ESPAÑA por Francisco Morán-1922
- EL LIBRO DE LAS NIÑAS por María Luz Morales-1935
- GEOGRAFÍA, ATLAS por F.T.D.-1929
- ATLAS GEOGRÁFICO Y ESTADÍSTICO DE ESPAÑA Y PORTUGAL-1936
- ATLAS DE GEOGRAFÍA por Juan de la G. Artero-1921
- VICTORIA, LIBRO DE LECTURAS PARA NIÑAS por D<sup>a</sup> M. Del Pilar Oñate-1933
- URBANIDAD EN VERSO, PARA USO DE LAS NIÑAS por D. José Codina-1910
- LAS CIENCIAS EN LA ESCUELA por Aurelio R. Charentón-1926
- MANUSCRITO PARA NIÑAS por D. Joaquín Pelfort Manció-1893
- GRAMÁTICA CASTELLANA por H.C.-1904
- ANÁLISIS LÓGICO GRAMATICAL-1939
- ANTOLOGÍA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA -1938
- LA ESCUELA ACTIVA por J.P.C.-1933
- HISTORIA DE ESPAÑA -1911
- EL MAESTRO IDEAL-1916
- NUEVA ENCICLOPEDIA ESCOLAR por Félix Martí Alpera-1931
- LECCIONES DE COSAS por D. José Dalmau Carles-1928
- CATECISMO MAYOR, DOCTRINA CRISTIANA-1907
- LECTURAS CIUDADANAS por Victoriano F. Alcarza-1933
- GRAMÁTICA FRANCESA por J. Porqueras-1909

- ORTOGRAFÍA CASTELLANA por Antonio Cots Trías-1938
- ARITMÉTICA 2º GRADO por Juan Palau Vera-1917
- INVENCIONES E INVENTORES por Ezequiel Solana-1933
- INGENUIDADES por Antonio Fernández-1939
- COMPENDIO DE GEOGRAFÍA por D. Pedro Díaz Muñoz-1909
- GEOGRAFÍA GENERAL DE ESPAÑA, Diccionario general de todos los pueblos-1862
- LECCIONES DE ARITMÉTICA por José Dalmau Carles 2ª edición-1893
- LECCIONES DE ARITMÉTICA por José Dalmau Carles 69ª edición-1919
- LECCIONES DE ARITMÉTICA por José Dalmau Carles 54ª edición-1921
- LECCIONES DE ARITMÉTICA por José Dalmau Carles 84ª edición-1922
- LECCIONES DE ARITMÉTICA por José Dalmau Carles 108ª edición-1927
- LECCIONES DE ARITMÉTICA por José Dalmau Carles 122ª edición-1931
- LECCIONES DE ARITMÉTICA por José Dalmau Carles 131ª edición-1935
- MANUAL DE LA HISTORIA DE ESPAÑA-1939
- GRAMÁTICA CASTELLANA por D. Juan B. Puig-1916
- AGENDA ESCOLAR 1932-1932
- LA COLEGIALA INSTRUIDA por Exmo. E Ilmo. Sr. D. Antonio Mª Claret-1876
- EJERCICIOS DE CÁLCULO por G.M. Bruño
- CATECISMO DE LA DOCTRINA CRISTIANA-1922
- LECCIONES DE ARITMÉTICA MERCANTIL por Josef Sarrabas-1807
- FRANCÉS-EXPRESS por Manuel B. Llanas-1922

De todos los libros que expusimos, hemos escogido algunos a modo de ejemplo, aunque la selección nos ha resultado difícil. En ellos, aparecen algunas características a la par que interesantes muy curiosas...

- **LECTURA BILINGÜE**, Exercicis per' aprendre de llegir en català y de llegir y traduir en castellà, els noys y noyes de les escoles de Catalunya, por Salvador Genís, Maestro Superior, cuarta edición de 1918, con 48 viñetas y texto impreso y manuscrito- "La ciencia pedagógica reclama que a los niños se les instruya en la lengua que conocen" "El mejor procedimiento para enseñar a los niños la lengua castellana donde no es ésta la nativa, consiste en la práctica y comparación de aquella con la suya propia" (*Conclusiones 7ª. Y 8ª. De las aprobadas en el Congreso nacional pedagógico reunido en Barcelona en 1888*), Ab llicencia de l'Autoritat eclesiàstica, Obra aprovada per servir de text a Catalunya per R.O. de 2 de gener de 1904 - Con llicencia eclesiàstica, Obra aprovada para servir de texto en Catalunya por R.O. de enero de 1904.

### ***XII La escriptura.***

*L'objecte de la escriptura es comunicarse entre elles les persones que's troben separades, y saber lo que han dit ò fét les generacions que existiren primer que nosaltres. Vosaltres, estimats noys, quan veyèu ara que, per tot arrèu, hi ha llibres y diaris per' instruirse y saber noticies, y que tothom escriu cartes als séus parents ò amichs sempre que ho necessita, no podèu formar-vos ideya clara de lo que era'l món abans de la invenció de la escriptura.*

## **XII La escritura.**

*El objeto de la escritura es comunicarse entre sí las personas que se hallan separadas, y saber lo que han dicho ó hecho las generaciones que existieron antes que nosotros.*

*Vosotros, queridos niños, cuando veis ahora que en todas partes hay libros y periódicos para instruirse y saber noticias, y que todos escriben cartas á sus parientes ó amigos siempre que lo necesitan, no podéis formaros idea clara de lo que era el mundo antes de la invención de la escritura.*



- **RUDIMENTOS DE GEOGRAFÍA PARA USO DE LOS NIÑOS**, por Saturnino Calleja, Libro primero, obra declarada de texto por Real orden de 4 de abril de 1887, publicada en la Gaceta de 16 de abril de 1887, 35a edición de 1912 considerablemente aumentada y enriquecida con unos mil grabados y mapas, 206 páginas, editado por Casa Editorial Saturnino Calleja Fernández de Madrid.

- **ATLAS GEOGRÁFICO Y ESTADÍSTICO DE ESPAÑA Y PORTUGAL**, nuestras posesiones en África, planos de las principales capitales, índice alfabético geográfico, edición de 1936<sup>1</sup>, 120 páginas, precio 8,00 pesetas, editado por Librería Molins de Barcelona.



- **ATLAS DE GEOGRAFÍA, Astronómica, Física, Política y Descriptiva para uso de los establecimientos de segunda enseñanza**, por Juan de la G. Artero, Catedrático de la Universidad de Barcelona y Académico correspondiente de la Historia, grabados de Juan Soler,

---

<sup>1</sup> **IMPORTANTE**, por haberse publicado esta obra a fines del año 1930 o sea algunos meses antes de la proclamación de la República, el lector subsanará fácilmente los cambios habidos en el capítulo de Geografía Política (pág. 28\*), respecto al *Gobierno nacional, Administración civil y eclesiástica, de la Hacienda y Militar de España*, así como en lo referente al mapa de la página 24, Septiembre, 1936.

12ª edición corregida y aumentada del año 1908, 63 páginas, precio 6'00 pesetas, editado per Litografía Víctor Labielle de Barcelona.



- **VICTORIA, LIBRO DE LECTURAS PARA NIÑAS**, por D.<sup>a</sup> M. del Pilar Oñate, (Maestra, por oposición, de las Escuelas Públicas de Madrid), 12ª edición de 1933, aprobado para servir de texto, en 10 de agosto de 1916, 134 páginas, precio 1,00 peseta, editado por El Magisterio Español de Madrid.

- **TRATADO COMPLETO DE URBANIDAD EN VERSO, PARA USO DE LAS NIÑAS**, por D. José Codina, Caballero de la Real Orden Isabel la Católica, Capellán párroco castrense, Profesor de Instrucción pública y Árcade romano, 23ª edición de 1910, con un apéndice sobre el modo de trinchar y servir en la mesa, obra declarada de texto en la Península por decreto de 18 enero de 1875, 64 páginas, editado por Sucesores de Blas Camí, librerros, editores de Barcelona.



- **LAS CIENCIAS EN LA ESCUELA, libro de lectura y de iniciación al estudio de la física, química e historia natural**, por Aurelio R. Charentón, Profesor Normal, antiguo alumno de la Escuela Superior de Magisterio, ex maestro nacional por oposición, Ilustraciones de J. Aumente, 342 páginas, precio 3,00 pesetas, 4ª edición de 1926, editado por Editorial Estudio de Juan Ortiz.

LA MECHA DEL QUINQUÉ  
EXPLICACIÓN

*Las mechas de algodón, el terrón de azúcar, la barrita de yeso y todos los cuerpos que son*

*muy porosos, ofrecen, para el paso de los líquidos, una serie de canalitos finísimos que son otros tantos vasos capilares. Es por eso por lo que el petróleo se puede quemar en los quinqués, y por lo que el papel secante nos ahorra que tengamos que esperar a que la mancha de tinta se seque.*

#### CUESTIONARIO

*¿Cómo son los tubos capilares? ¿Qué sucede si se introduce uno en el agua? Si se introducen dos de diferente diámetro ¿Qué relación guardan los niveles que en ellos alcanza el agua? ¿Cómo es la superficie del agua en las proximidades del tubo? ¿Ocurre lo mismo en todos los líquidos? ¿Hay algún líquido que no moje el cristal? ¿Qué se observa al sumergir en el mercurio un vaso capilar, dos vasos de diferente diámetro y dos láminas muy próximas? ¿Cómo es la superficie del mercurio en las proximidades del tubo? Explicar por qué sube el petróleo por la mecha del quinqué. Idem la tinta por el secante. ¿Cómo se explica que la savia suba de las raíces hasta las hojas?*

#### TRABAJOS PRÁCTICOS

*Filtrar agua turbia. Observar cómo en el mechero de alcohol éste va subiendo por la torcida de algodón. Convertir el agua en vino mediante el siguiente experimento: Coloquemos dos vasos llenos de agua como indica la figura 64. Se llenan dentro de un recipiente y se sacan bien ajustadas. Sepárese ligeramente los bordes sin que el agua salga. Encima del vaso superior se pondrá una copita de vino, de la que colgarán unas mechas; éstas irán escurriendo el vino, que entrará en el vaso superior. Dad la explicación de esta experiencia. Dibujad el esquema de algunas experiencias hechas.*

**- MANUSCRITO PARA NIÑAS, colección de autografías de Escritores contemporáneos para servir de lectura en los colegios**, por D. Joaquín Pelfort Manció, Profesor Normal y Maestro de Obras, Ex-Presidente de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, Autor de varias obras de primera enseñanza, con la cooperación de los señores siguientes: SEÑORAS: Andreu; Carbonell; Ceballos; Fabra (doña Ana); Fabra (doña Clara); Ferrer; Font; Massanés; Moncerdá de Maciá; Passarans de Sanjuan; Pascual y Faidella; Perfort de Lleó; Peña de Amer; Ruiz Al'y Zuarrondo. SEÑORES: Dr. Álvarez Espino; Álvares Alonso; Arnó; Dr. Bertrán y Rubio; Casals; Correa; Coronas; Dr. Donadiu; Frontaura; Gascón; Dr. Gatell Pbre.; doctor Guerra; Dr. Guerrero; Giró; Hernando de Perera; López Catalán; Mata; Martorell; Montoy; Molés; Montford; Dr. Miquel y Badia; Dr. Mundi; Pérez Galdós; Ravenrós; Dr. Ruiz de Salazar; Dr. Sardá, Pbre.; Tomás y Estruch; Dr. Torá; Torelló; Dr. Vallet; Pbre.; Dr. Xercavins. Premiado con la Medalla de Plata en la Exposición Universal de Barcelona, 2ª edición de 1893, 224 páginas, Editado por el propio Autor en Barcelona.

**- GRAMÁTICA TEÓRICO PRÁCTICA DE LA LENGUA CASTELLANA, con un tratado de análisis lógico y nociones de literatura**, para los Colegios de las Hermanas Carmelitas de la Caridad, por H. C., Libro de la alumna, edición de 1904, 448 páginas, editado por Imprenta y Librería Montserrat de Barcelona.



- **LA ESCUELA ACTIVA**, por J. P. C., Profesor, Biblioteca de Pedagogía Moderna, nueva edición de 1934, 94 páginas, editado por Dalmau Carles, Pla, S. A. Editores, Gerona-Madrid.

La reproducción literal de la página 62 nos indica que:

-62-

*dades a desarrollar con referencia a las cuestiones geométricas: la ordenada colocación de las plantas, en filas regulares; la construcción rectilínea de' los caminos; la disposición de cuadros y parterres afectando diversas figuras; la observación de la forma de las plantas pequeñas, de los arbustos y de los árboles, etc., podrán ser otras tantas motivaciones para un conocimiento gradual y adecuado de las formas.*

*No hay necesidad absoluta de seguir un riguroso orden lógico en las enseñanzas del cálculo y de las formas. Si el planteamiento de un problema hace preciso el empleo de una regla o de un cálculo que los alumnos no conozcan aún, debe afrontarse aquel planteamiento y su resolución misma, pues puede confiarse plenamente en que, si se ha conseguido despertar el interés de los alumnos, éste vencerá el inconveniente que puede suponer el trabajo de preparación que aquéllos deberán hacer para poder resolver la cuestión propuesta.*

Queda otra cuestión importante, en relación principalmente con el cálculo: ésta es lograr soltura y rapidez en él, en vistas a las posteriores actividades del alumno al dejar la escuela y en-



- **CATECISMO DE LA DOCTRINA CRISTIANA, según el novísimo texto de Su Santidad el Papa Pío X**, Segundo Grado, catecismo breve, Imprímase por mandato del Excmo. e Ilmo. Señor Dr. D. Ramón Guillamet y Coma, Obispo de Barcelona para uso de sus diocesanos, 80 páginas, año 1922, editado por Librería "La Hormiga de Oro" de Barcelona.

### *CAPITULO III*

#### *Creación del mundo*

74. *¿Por qué Dios es llamado CRIADOR DEL CIELO Y DE LA TIERRA?*

*Dios es llamado CRIADOR DEL CIELO Y DE LA TIERRA, esto es, del mundo, porque lo hizo de la nada; y hacer de la nada, es crear.*

75. *¿Creó Dios solamente lo material en el mundo?*

*No, padre; Dios no creó solamente lo material en el mundo, sino también los espíritus puros y crea el alma de todos los hombres.*

76. *¿Quiénes son los espíritus puros?*

*Los espíritus puros son seres inteligentes, sin cuerpo.*

77. *¿Qué espíritus puros creados nos da a conocer la fe?*

*La fe nos da a conocer los espíritus puros buenos, esto es, los ángeles; y los malos, esto es, los demonios.*

78. *¿Quiénes son los ángeles?*

*Los ángeles son los ministros invisibles de Dios.; y también custodios nuestros, pues Dios ha dado a cada hombre el suyo, para que le guarde.*

79. *¿Quiénes son los demonios?*

*Los demonios son ángeles rebeldes a Dios, por soberbia, y precipitados en el infierno.*

*Pio X es el nombre que adoptó el Cardenal Giuseppe Melchior Sarto al ser elegido Papa. Estudió en el Seminario de Padua y se ordenó sacerdote en 1858. León XIII le nombró Obispo de Mantua en 1884 y Cardenal Patriarca de Venecia en 1893.*

*Al morir León XIII, el conclave estaba dividido entre los partidarios de un Papa político y de un Papa religioso. El candidato favorito era el Secretario de Estado el Cardenal Mariano Rampolla de Tindaro, pero el Emperador Francisco José utilizó el antiguo derecho de veto que poseían los monarcas católicos para impedir la elección.*

*Después de unos días en punto muerto, Giuseppe Sarto fue elegido, en contra de su voluntad, tomó el nombre de Pio X. Posteriormente dictó pena de excomunión para los cardenales que quisieran vetar una candidatura.*

*Pio X gobernó la Iglesia con mano dura. Se mostró contrario al modernismo dentro de la teología y de los estudios bíblicos, también estuvo en contra la democracia, en especial cuando la definen como “cristiana, por ver en ella una fuente de anarquía.*

*Empezó la confección del Código de Derecho Canónico (Codex Juris Canonici), y que no pudo ver acabado en vida. Reformó la liturgia para facilitar la celebración de la eucaristía a los fieles, promovió el Catecismo y rebajó la edad de la Primera Comunión.*

*Poco antes de morir empezó la Primera Guerra Mundial en la que se mantuvo neutral. Es de destacar la negativa al Emperador Francisco José I que le pedía la bendición para sus ejércitos con la siguiente respuesta: Yo sólo bendigo la Paz.*

*Murió el 20 de agosto de 1914. Pio XII lo canonizó el 3 de septiembre de 1954 y lo convirtió en Patrón de los peregrinos enfermos. Su festividad se celebra el 1 de agosto.*

- **LECCIONES DE ARITMÉTICA MERCANTIL, parte segunda**, per Josef Sarrabas, Primer Maestro de la Real Casa de la Caridad, 86 páginas, editado entre 1806-1807, impreso en la Imprenta de Manuel Texéro de Barcelona.

- **FRANCÉS-EXPRESS**, Enseñanza racional y práctica de las lenguas vivas, por Manuel B. Llanas, Profesor especial de francés en las escuelas normales de maestros y maestras de Barcelona, novísimo método para aprender bien y rápidamente el idioma francés, (non nova , sed nove) libro primero pronunciación y lectura, iniciación utilísima a todo principiante adaptable a cualquier tratado de lengua francesa, edición de 1922, 150 páginas, editado por Juan Ruiz Romero, sucesor de J. Bastinos de Barcelona.

### **Conclusión**

Analizados los pros y los contras, se aprobó la creación de una BIBLIOTECA VIRTUAL ESCOLAR para poner al alcance de todos los estudiosos de la historia, así como del público en general, nuestro fondo bibliográfico y ofrecer el acceso a libros de texto, libros infantiles y revistas infantiles anteriores al año 1950.

Deseamos que estas pequeñas obras literarias, gracias al trabajo que estamos realizando, puedan estar más al alcance todo el mundo, ya que se trata de PEQUEÑAS OBRAS QUE HAN AYUDADO A FORMAR A GRANDES PERSONAJES DE NUESTRA HISTORIA.

Esta biblioteca se inició en 2008 y actualmente consta de 100 libros, esperando superar a finalizar el año 2012 los 130 ejemplares.

La dirección en Internet donde está alojada es la siguiente:

[www.libreriapedagogica.com](http://www.libreriapedagogica.com)

## **Experiencia didáctica: La exposición “L´escola d´ahir” y el seminario-museo de historia de la escuela**

### **Didactic experience: The exhibition “L´escola d´ahir” and the seminar- museum of the history of the school**

---

**M<sup>a</sup> Jesús Llinares Ciscar**  
Universidad de Valencia

#### **Resumen**

La experiencia didáctica de la exposición-museo “L´escola d´ahir” (La escuela de ayer), realizada en la Facultad de Magisterio de Valencia, tiene como objetivo abrir un espacio de reflexión y de estudio sobre la evolución histórica de la educación y de la práctica docente que han configurado la escuela desde el siglo XIX hasta nuestros días. Con esta experiencia didáctica, se pretende conseguir un aprendizaje más participativo y constructivo al contar con material que muestra modelos de enseñanza históricos mediante propuestas metodológicas innovadoras. La exposición-museo sirve de punto de encuentro entre profesionales del ámbito educativo y alumnado de Magisterio para realizar trabajos de investigación y potenciar la protección del patrimonio histórico-educativo.

#### **Palabras clave**

Exposición-museo, experiencia didáctica, patrimonio histórico-educativo.

#### **Abstract**

The didactic experience of the exhibition-museum “L´escola d´ahir” (Yesterday’s school) made in the Faculty of Teaching of Valencia has like objective open a study space on the historical evolution of the teaching and this practice, that have formed the school from century XIX to the present time. With this didactic experience we want get a constructive and participative learning, because the material shows historical models of teaching by means of innovating methodological proposals. The exhibition-museum serves as point of contact between professionals of the educative scope and pupils of teaching to make works of investigation and to harness the protection of the historical-educative patrimony.

#### **Keywords**

Exhibition-museum, didactic experience, historical-educative patrimony.

## INTRODUCCIÓN

La percepción del carácter plural que tiene nuestra sociedad, junto con el creciente aumento de su complejidad, hace necesario preguntarse acerca del papel que tiene la educación y la enseñanza dentro del marco institucional de la escuela. Por eso, todo aquello que trasmite la escuela a través de sus enseñanzas, no se puede entender sin tener en cuenta las referencias del contexto social, político, económico e histórico en que está inmersa. Esto es debido, a que actualmente se camina hacia un nuevo modelo de participación comunitaria entre la escuela y el entorno.

Kemmis (1988) considera que uno de los recursos más poderosos para poder cambiar la educación es, por un lado, la comprensión de las tradiciones que han conformado la práctica actual, y por otro, la comprensión histórica del desarrollo de la educación contemporánea y de los valores que la modelan. De este modo, al estudiar la historia de la escuela se constata que a lo largo de su trayectoria ha habido dos tendencias diferentes: *una conservadora*, que intenta reproducir la cultura dominante, y otra *innovadora*, que impulsa el cambio y la transformación. Esta última, se apoya en el postulado de que la persona filtra la información, pero también, crea con su reflexión, por lo que se debe preparar para pensar críticamente y para actuar democráticamente.

Por otra parte, la función educativa basada en “*aprender a aprender*” intenta fijar *el qué y el para qué* del aprendizaje conllevando una interrelación entre la reflexión científica y la praxis educativa. Esta interrelación requiere, no solo la transformación de las prácticas pedagógicas que tiene lugar en el aula, sino también, el cambio de las funciones y competencias del profesor para estimular la participación activa y crítica de los alumnos. Con ello, se consigue un aprendizaje significativo a través del cual se va descubriendo como enseñar mejor (Alanis, 1993). En este contexto, los alumnos pasan a convertirse en investigadores de lo que será su propio aprendizaje, ya que ellos van a ser los que van a cambiar el mundo de la escuela, entendiéndola.

En este escrito se presenta una experiencia didáctica, diseñada y llevada a cabo, en la asignatura de Historia de la Escuela, perteneciente al 2º curso de la titulación del Grado de Maestro, en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. En ella, se intenta aproximar a los estudiantes para maestro la historia material de nuestras escuelas, a través de un recorrido didáctico pedagógico por la exposición “*L’escola d’ahir*” (La escuela de ayer). Esta manera de concebir la asignatura, se centra en la introducción de una serie de dinámicas de trabajo que toman como punto de referencia, la exposición-museo, y la transforman en un instrumento real del aprendizaje. Esto ocurre, porque se sitúa la acción didáctica en el “*saber hacer*”, de ahí que el material expuesto en ella se estudie y se analice como si de un *resto arqueológico* se tratara, porque en él se almacena todo el saber propio de los documentos históricos. De esta forma, se consigue vivir una experiencia de enseñanza-aprendizaje de conceptos, métodos y técnicas de investigación histórica, de una manera interesante, motivadora y enriquecedora.



## EXPERIENCIA DIDÁCTICA: LA EXPOSICIÓN “L’ESCOLA D’AHIR”

### Los objetivos

El objetivo de esta experiencia didáctica es disponer de un espacio, que sirva como museo-exposición y como centro de recursos, para la realización de trabajos de investigación. Estos trabajos versan sobre la evolución del concepto y de los tipos de escuelas que ha habido a lo largo de nuestra historia educativa.

El diseño de la exposición, desde su doble vertiente expositiva y de espacio de investigación, se organizó teniendo en cuenta el estudio de la simbología ideológica de cada época, con el fin de transmitir un conjunto de actitudes, tanto de carácter científico como humano, que contribuyan al desarrollo intelectual y personal del alumno, ya que pensamos que es tan importante *saber* como *saber hacer*.

Respecto a la vertiente investigadora, este planteamiento, permite analizar los diversos manuales escolares, los cuadernos de los alumnos, el material didáctico, las publicaciones de revistas educativas, los manuales para la formación de los futuros maestros... desde las posturas de la escuela tradicional pasando por la Escuela Nueva hasta llegar a la modernización e innovación educativa del siglo XX. Con ello, se pretende que el alumnado de Magisterio:

- Amplíe los conocimientos, favoreciendo la consulta y análisis de todo tipo de material accediendo a distintas fuentes de información de una manera rápida y eficaz.
- Aprenda a analizar documentos escritos de carácter específico, buscando y obteniendo información sobre temas relacionados con la historia de la escuela.
- Construya una visión global en la que los diversos temas de la asignatura estén relacionados
- Desarrolle diversas prácticas de métodos y técnicas científicas.
- Exponga los resultados de sus investigaciones de una forma clara y concisa a través de un trabajo escrito, un mural, un panel, un dossier, una exposición oral, un debate...
- Desarrolle un espíritu de investigación y una conciencia de valoración y protección del patrimonio histórico-educativo.
- Alcance una mayor autonomía para resolver los diversos problemas que se presentan en el campo educativo.

### La metodología

Se pensó poner en práctica una clase de *historia vivencial* que reforzara el *aprendizaje significativo* de los futuros maestros. Esto hacía preciso que los contenidos de la asignatura estuviesen interrelacionados, para poderse abordar desde un enfoque globalizador, ya que a veces los alumnos poseen una información fragmentada e inconexa, y no integran ni relacionan los datos procedentes de otras materias, dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología que se utiliza es *activa y participativa* basada en la observación, en la investigación y en la formulación de hipótesis que amplíen los conceptos de esta asignatura. Lo que justifica esta decisión metodológica, es la comprobación de la dificultad que tienen los estudiantes para asimilar las múltiples variables que intervienen en el discurso histórico. Por este motivo, uno de los postulados que se ha tenido en cuenta en esta experiencia didáctica, es aquel

que basa la enseñanza de la Historia a partir del entorno y de los conocimientos que poseen los alumnos (*la historia vivencial*). El alumno aprende lo que vive, lo que observa directamente, y todo aquello que investiga. Olvida con más facilidad lo que le transmiten, que aquello que descubre por él mismo. Esto conlleva, la aplicación de *técnicas de estudio y de investigación*, que desarrollen diferentes habilidades y destrezas, a través de las cuales, se pueda estudiar y analizar el material de la exposición desde un enfoque innovador para llegar a conocer y a vivir la historia de la escuela desde otra vertiente. Esta línea de trabajo se enmarca dentro del autoaprendizaje, que no es el único camino para aprender, pero, es uno más que puede abarcar muchos otros, de ahí su gran valor (L. Barnett y G. Jordan, 1991).

Por otra parte, es importante, en la *presentación de la materia*, tener siempre como referencia los conocimientos previos que se tienen, para que, actuando sobre ellos, se pueda continuar con el proceso de construcción de nuevos significados.

Para la construcción de este tipo de aprendizaje, *el papel del profesor* es fundamental como *elemento dinamizador* del proceso enseñanza-aprendizaje, proponiendo actividades que permitan activar los conocimientos previos que tienen los alumnos con los nuevos. Esto conlleva, empezar a trabajar con una *reflexión inicial*, que una el “bagaje cultural” que tienen los estudiantes con el contenido objeto de aprendizaje. Con ello, se quiere anticipar a los interrogantes que se van a desarrollar a lo largo de las unidades a estudiar, y al que el alumnado tendrá que ir dando respuestas.

La metodología empleada, va acompañada de cuanto material tengamos a nuestro alcance que estimule el aprendizaje. Por eso, es importante, hacer una buena *selección del material* que esté relacionado con los contenidos de la asignatura Historia de la Escuela:

- La sistematización y los procesos de modernización del sistema educativo, y la concepción pedagógica.
- La institucionalización de la escuela y los procesos de escolarización en España.
- La profesionalización del magisterio.
- Los procesos de modernización y de innovación educativa.

*La presentación del material* da la posibilidad de iniciar una relación perceptivo-contemplativa cuyos resultados son diferentes de acuerdo con la capacidad de recepción que tenga cada persona (Hernández Hernández, 2003). De ahí, la importancia de que en la adquisición de los contenidos participe más de un sentido, para que el aprendizaje sea más directo, más rápido y más completo. El material elegido para *presentar los contenidos* intenta potenciar la curiosidad (problematizando las situaciones) y desarrollar actitudes favorables hacia la asignatura de la Historia de la Escuela.

La actividad que los estudiantes de Magisterio deben realizar es la visualización, lectura y análisis de libros, libretas, material escolar y didáctico, mobiliario, fotografías de escenas de la vida de la escuela...de tiempos pasados. Esta actividad, con estos materiales, apoya y refuerza el aprendizaje, y a la vez, genera en los alumnos referentes para comprender mejor la organización educativa de las diferentes épocas. Este aspecto es importante, ya que todo proceso cognitivo tiene un punto de partida, un itinerario y una meta, por lo que el aprendizaje se inicia con la

descripción de hechos y conceptos, para pasar a desarrollar los contenidos conceptuales de la materia a partir de actividades y propuestas de trabajo de la exposición-museo.

### **La exposición**

Para la consecución de estos objetivos, en un principio, se puso en práctica la utilización didáctica de una exposición de materiales escolares como recurso para desarrollar los contenidos de la materia de la Historia de la Escuela. Para llevarlo a cabo, se creó un espacio didáctico en donde se podía conservar, exponer y estudiar el material de ámbito escolar de épocas pasadas, poniéndolo a la libre disposición de los alumnos. El fin que se perseguía era, el poder analizar e investigar el concepto de la infancia, la disciplina, el proceso de escolarización y los diferentes modelos de socialización de la escuela y del aprendizaje de tiempos pasados. Para diseñar la exposición, se partió de la idea de que la escuela, como institución, refleja los valores de la sociedad de cada época, por eso, estudiar y analizar la escuela es también, estudiar y analizar la sociedad. Esto resultó ser un trabajo intenso, ya que aquí, se mezcla el estudio, el análisis, la observación, la discusión y la sensibilización para poder desarrollar una actitud reflexiva y responsable hacia la sociedad y la escuela del pasado.

Tras evaluar los resultados obtenidos en la experiencia, se consideró que debería tener un carácter permanente e incorporar nuevas actuaciones didácticas, integrándose, de este modo, dentro de la dinámica del departamento de Historia Comparada e Historia de la Educación que desarrolla la docencia de la asignatura de Historia de la Escuela en la Facultad de Magisterio de Valencia. En este sentido, se creó el denominado *seminario-museo*. Este nuevo espacio didáctico, resultó ser un instrumento importante, para aumentar la motivación de los alumnos y para la realización de trabajos de investigación, al poderse hacer, “in situ”, análisis de recorridos temáticos y de estudios de “*piezas representativas*” de distintas épocas y etapas educativas.

La actividad docente-discente a través del “*aula exposición*” del citado seminario museo, no sustituyó a la clase normal, si no, más bien, intenta actuar como una “*clase laboratorio*”, que complementa la programación de la asignatura de la Historia de la Escuela al hacer posible la iniciación del alumnado en la investigación. Es por tanto, una parte práctica y activa del temario que exige un esfuerzo continuo de organización, de búsqueda y preparación de materiales. Pero también, de atención a las diferentes demandas de los alumnos, tanto para la realización de trabajos individuales como de grupo. Esta iniciativa, concluyó con la elaboración de una serie de investigaciones científicas. Estos trabajos estaban basados en el análisis de las conclusiones extraídas de las diferentes observaciones del material de la exposición.

La exposición “*L’escola d’ahir*” en el seminario-museo permanente, presenta una recopilación de documentos, testimonios y material fotográfico relacionados con el ámbito educativo que narran las vivencias sobre la escuela, la infancia y las distintas maneras de entender el trabajo del magisterio. Con la observación y la lectura de estos materiales se aprende a captar y a desarrollar representaciones mentales que fomentan actitudes y valores positivos hacia la escuela del pasado, ya que la contemplación del material expuesto, provoca un fuerte vínculo en los visitantes al ser objetos que evocan experiencias personales porque han sido utilizados por ellos, por sus padres, o por sus abuelos en la vida cotidiana del día a día escolar. Con esto, se quiere hacer *revivir el pasado*, y conseguir que el material “*hable*”, tanto a los estudiantes como a los

profesores. Se intenta que se emocionen ante él, y que disfruten, descubriéndolo y entendiéndolo, ya que desvelan mensajes distintos según quién los observe, pues ellos formaron y forman parte de nuestra vida.

El seminario-museo quiere ser un espacio didáctico, donde los futuros docentes ayuden a dinamizar y a difundir, con su curiosidad y entusiasmo, los contenidos de la asignatura Historia de la Escuela, haciendo partícipe a sus familias y a las personas de su entorno. Con ello, se pretende introducir la evolución de la formación de la cultura escolar no solamente en las aulas, sino también, en la vida familiar y social de los alumnos. La experiencia de la exposición tiene una clara intención divulgativa y didáctica, que facilita el trabajo interdisciplinar, y ayuda a dar una imagen del pasado distinta, desvelando la significación simbólica que la sociedad actual está otorgando al patrimonio histórico-educativo.

Cada libro, libreta, trabajo escolar, material didáctico, documento fotográfico... es una fuente, interesante y estimuladora, para descubrir la escuela del pasado y para aprender a formular juicios críticos sobre sus testimonios. Pero, también, son documentos históricos porque introducen al alumno en el conocimiento y en la práctica de los métodos y técnicas de la propia ciencia, que nos hablan del paso de la escuela por la Historia de la Educación.

Este espacio pretende ser un *centro vivo de investigación, de formación e innovación educativa*, que sirva para la reflexión aprovechando también, los adelantos tecnológicos para lograr una mayor difusión entre los estudiantes. En él, es fundamental, la información y la divulgación de experiencias, de trabajos y de todo aquel material de interés pedagógico que pueda ayudar a la formación, promoción, evaluación y a la investigación educativa. Así mismo, favorece también, el trabajo cooperativo entre el alumnado al potenciar la colaboración, el consenso, la negociación, y la resolución de conflictos que ayudan a desarrollar la capacidad de argumentación y de defensa de sus ideas, respetando las opiniones ajenas (Álvarez, 2008).

El seminario-museo está concebido, también, como un *lugar de encuentro y de convivencia*. Es un lugar de aprendizaje activo y de disfrute que a través de la orientación y del asesoramiento de los profesores intenta acercar a los futuros docentes no solo a la realidad escolar de épocas pasadas, sino también, a las diferentes posiciones educativas que han adoptado intelectuales y pedagogos a lo largo de los años. Además, permite aproximar al alumnado al estudio e investigación de las publicaciones sobre la normativa legislativa existente.

Así, pues, el seminario-museo como elemento de comunicación y de formación, que actúa en el ámbito cultural, está al servicio de toda la comunidad educativa para su estudio y para su difusión (Alonso 1999).

## **El desarrollo**

En un principio se partió de la idea de que era importante conocer como había ido cambiando nuestra escuela. Además, se consideró fundamental, intentar potenciar y desarrollar hábitos de tolerancia y de respeto que nos introdujeran en el tiempo y en la comprensión de las directrices que han marcado la sociedad de cada época.

Por eso, cada vez que estamos mirando una fotografía escolar antigua o contemplamos algún libro, libreta o recurso didáctico, estamos manteniendo una “*conversación*” minuciosa con todo este material. Después, al analizarlo, estudiarlo e interpretarlo, vemos que nos habla de la escuela y de sus protagonistas; esa escuela que son recuerdos, vivencias, amistades, valores y que es una parte de la vida de las personas. Por lo tanto, con su estudio y análisis podemos extraer respuestas que aclaren y que determinen la acción educativa del pasado.

En este contexto, la exposición “L’escola d’ahir” propone una visita y un estudio por el mundo escolar de nuestros padres, de nuestros abuelos y de nuestra gente mayor, para comprender la evolución y las referencias culturales que definen la función que la sociedad le ha asignado a la escuela a lo largo de los años. Esto es así, ya que la cultura que está almacenada en ella tiene un importante potencial de conocimientos, a muy diferentes niveles, que debe de ser investigado de forma continua al ser una fuente de riqueza inagotable. De esta forma, después de visitar la exposición-museo, se pueden elegir diferentes temas para la realización de actividades monográficas, trabajos prácticos y de investigación entre una gran variedad de “*materiales vivos*” que a la vez conllevan el desarrollo de una historia personal que es conocida y contada por los propios estudiantes al ser relatos de experiencias escolares vividos por familiares o personas conocidas por ellos.

Asumiendo estas premisas, el seminario de Historia de la Escuela perteneciente a la Facultad de Magisterio de Valencia, se convirtió durante una semana en un lugar de encuentro, en donde, profesores y alumnos de toda la facultad pudieron contemplar parte del legado de “L’escola d’ahir”. En este contexto, podemos decir que son dos los ejes fundamentales de esta experiencia:

- Por un lado, presentar la *evolución histórica del sistema educativo* y mostrar estilos educativos distintos a los actuales.
- Por otro, profundizar en el conocimiento del *mundo escolar*, utilizando una metodología científica que potencie la capacidad de observación y de sacar evidencias de todo.

Así, pues, a través del material expuesto, del análisis de la práctica docente y de las condiciones institucionales que han ido configurando la escuela hasta nuestros días, se da a conocer la evolución de nuestro sistema educativo y las condiciones políticas y legislativas de la actividad escolar.

Pero, para conseguir esto, se hace imprescindible que todos los alumnos asuman su responsabilidad en la aportación de material, en la presentación de proyectos para la realización de trabajos de investigación, así como, en la elaboración y presentación de los trabajos. Pero, los resultados de estos trabajos no tienen que ser un compendio de datos, ni una yuxtaposición de voces, porque no se quiere tener un “*corta y pega*” en su elaboración. Por eso, es fundamental que se aprenda a mirar para fomentar la sensibilidad hacia la comprensión de lo observado, ya que esto favorece el aprendizaje. Observar, preguntar, acercarse con la mente abierta, “*releer los materiales expuestos*”, buscar bibliografía, y al final, reflexionar dando argumentos de peso de todo lo analizado, sirve para *saber qué leer y qué hacer con lo leído*, y de este modo enriquecer las competencias relacionadas con esta asignatura.

Por otra parte, hay que decir que todo este trabajo exige una lectura y un estudio detenido de todo el material expuesto. Esto permite tener una visión de conjunto del contenido a investigar



que está relacionado con el temario de la asignatura Historia de la Escuela. El temario, sirve de soporte organizador para dar acceso a la búsqueda de más información, utilizando diferentes recursos tecnológicos como Internet, videos, artículos de prensa profesional, documentos de textos oficiales... que potencian el desarrollo de habilidades cognitivas. Toda esta información, junto con la descripción y análisis de la evolución del currículo, y del material didáctico y escolar que fue utilizado en las diferentes asignaturas a lo largo de los años, ayuda a saber *cómo se enseñaba y se aprendía* en la escuela de ayer.

Así, pues, la puesta en práctica de este recurso didáctico como aplicación potencialmente útil para el apoyo de la docencia, para la reflexión de los conocimientos adquiridos en el aula, y para la elaboración de trabajos de investigación, nos proporciona, además, respuestas a las preguntas de cómo aprende el alumno, con qué material, desde que condiciones y en qué ambiente (Mallart, 2001).

Para poder entrar en el mundo de la Historia de la Escuela, primeramente, se planteó en la clase **un debate** para saber el nivel de conocimientos que tenían los alumnos respecto a la realidad histórico-educativa pasada. El debate se completó con la realización de unas preguntas que formaban parte de un *cuestionario* con el objetivo de recoger información sobre la escuela de años pasados. El cuestionario se pasó a personas de edad avanzada, familiares o conocidos de los alumnos, que aportaron datos sobre el ambiente escolar y una gran diversidad de experiencias educativas. Las vivencias y comentarios de las personas mayores aportaron detalles que ayudaron a reconstruir y a comprender mejor aspectos del proceso escolarizador, de la metodología empleada y de la realización de las actividades que formaban parte del currículo escolar de estos años (Erickson 1989).

Con los datos, y con el material que los alumnos aportaron a la clase, (fotografías, libros de texto, cuadernos de clase, material didáctico, cartillas escolares, trabajos de labores femeninas, diferentes tipos de juegos...) se realizó una puesta en común. En el desarrollo de la misma, se presentaba el material que se había traído y se exponían los comentarios e historias vividas por las personas encuestadas.

Estas actividades que se desarrollaron alrededor de la exposición “L’escola d’ahir” aportaron un enfoque didáctico nuevo que sirvió para organizar y conseguir un aprendizaje significativo de la asignatura Historia de la Escuela en los alumnos universitarios. Y además, dotó al departamento de diverso y variado material para el estudio de esta disciplina, en donde, tanto los alumnos como los profesores pueden, entre varias opciones, tomar decisiones para la elaboración de trabajos de investigación.

## **MONTAJE Y ACTIVIDADES DE LA EXPOSICIÓN**

A continuación presentamos una visión general de esta experiencia didáctica llevada a cabo con los alumnos de la Facultad de Magisterio de Valencia, en donde se describe el proceso seguido para profundizar en el estudio de temas de especial interés del programa de la asignatura Historia de la Escuela. La exposición en el museo de la facultad, da la posibilidad para que cada alumno, a través del material que allí se expone, se organice libremente, o bien, para ampliar el aprendizaje realizado en la clase, o bien, para perfeccionar sus conocimientos histórico-

educativos que le permitan descubrir diferentes temas y cuestiones que de otra forma no los hubiera percibido.

### **Elementos materiales: El local, el material y las áreas de trabajo.**

La exposición se habilitó en un recinto pequeño ubicado en la planta tercera de la Facultad de Magisterio de Valencia. Los materiales se identificaron, se caracterizaron y se dividieron en tres áreas de trabajo:

- A) Los pedagogos e intelectuales de la educación
- B) La realidad escolar
- C) La formación de los futuros docentes

En cada una de ellas, se recogen, en un itinerario temporal (siglo XIX y XX), los materiales y personajes más relevantes de la historia de la educación que han ayudado a configurar la escuela hasta nuestros días. El material que se iba recopilando, se ordenó y se clasificó, siguiendo un eje cronológico según los apartados de estudio de las etapas de la Historia de la Escuela. Esto permitía, poder observar diferentes estilos educativos y conocer la evolución histórica del sistema educativo.

Para cada material expuesto, se pensó un conjunto de propuestas específicas de actividades y prácticas educativas, en donde se revisaban los conocimientos y las destrezas que se habían trabajado en la clase. En ellas, se desarrollaban competencias básicas para la comprensión y la expresión del estudio de materiales y documentos. Esto ayudó a reflexionar sobre la práctica docente y sobre las condiciones institucionales que han configurado la escuela a lo largo de los años.

A partir de unas pautas dadas, se elaboró un diseño de trabajo para poder realizar diferentes investigaciones. Pero para ello, se necesitó hacer un análisis y un estudio más pormenorizado de todo el material recopilado, por lo que se dividió en varios apartados las áreas de trabajo relacionadas con la Realidad Escolar y con la Formación de los futuros maestros.

En cada una de ellas se llevaron a cabo diversos temas de investigación. Los temas están vinculados al material expuesto en el museo-exposición.

**ÁREAS DE TRABAJO****APARTADOS****A) Pedagogos e intelectuales de la educación**

1. Mobiliario escolar

**B) La realidad escolar**

2. Material escolar y didáctico

3. Manuales escolares. Los libros de texto, cartillas y enciclopedias

4. Actividades escolares: cuadernos, mapas, trabajos manuales

5. La clase de labores como actividad representativa de la educación femenina

6. Escenas de la vida escolar (fotografías de diferentes actividades escolares)

7. Los paneles y los carteles publicitarios

**C) Formación de los futuros maestros**

1. Manuales de consulta y de formación del magisterio de diferentes disciplinas utilizados en la Normal de Valencia

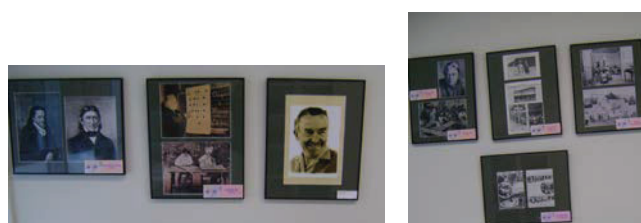
2. Libros de Pedagogía de consulta de maestros

3. Publicaciones de revistas profesionales del magisterio

**A) Pedagogos e intelectuales de la educación****Descripción**

En el espacio dedicado a los personajes que en cierta forma han influido en la educación se intenta poner rostro y voz a los escritos y teorías de los grandes pedagogos de la Historia de la Educación para comprender mejor las teorías educativas y las diversas formas de organizar la enseñanza. Siguiendo esta idea, en una de las paredes, se colgaron fotografías de diferentes

pedagogos e intelectuales del mundo educativo, desde los precursores, teóricos y métodos de la Escuela Nueva -Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Freinet, Montessori- pasando por los hombres de la ILE -F. Giner de los Ríos, Cossío o Rodolfo Llopis-, la escuela al aire libre... Se pensó que al ilustrar con imágenes, las teorías educativas, se ilusionaría al alumnado a la hora de enfrentarse con los contenidos de la materia, ya que de esta forma, se hacían más visibles y vivenciales.



**Foto1. Pedagogos de la Escuela Nueva**

## Actividades

Para trabajar este aspecto se considera básico e importante, las referencias cronológicas, porque dan soporte a la información textual y ayudan a analizar y a enmarcar correctamente los diferentes procesos histórico educativos. Estos marcos cronológicos son los ejes temporales que representan, gráficamente, estos procesos objeto de estudio. Por eso, los hechos educativos más importantes, se tienen que ordenar cronológicamente en el tiempo, y después, trazar un eje que abarque todo el periodo estudiado. Con estos datos, los alumnos elaboraron un *Eje cronológico sobre la evolución de las principales teorías educativas y sus personajes surgidos durante el siglo XIX y XX*.

Respecto al estudio de la vida y obra de importantes pedagogos, se realizó un *video sobre La metodología de Pestalozzi*. En esta sección, y después de ver diversas actividades escolares realizadas siguiendo la metodología de Freinet, se preparó un *role-playing* titulado: *Vida, obra y método de Freinet*.

Del análisis de la metodología de Montessori se elaboró un trabajo sobre: *Aplicación en la escuela de hoy del método de Montessori*. Así mismo, del estudio del material de la exposición relacionado con la pedagogía del juego de Fröbel se elaboró un cartel publicitario titulado *“Fröbel, la pedagogía del juego en la escuela actual”*.

## B) La realidad escolar

### 1. El mobiliario escolar

#### Descripción

El mobiliario escolar ha evolucionado a lo largo de los años, adaptándose a las nuevas corrientes pedagógicas y a las diferentes necesidades de la clase. Juega un papel fundamental en el

aprendizaje. Es un elemento que nos ayuda a conocer los diversos modelos de vida escolar que ha habido en nuestra historia educativa, porque condiciona la metodología y los recursos a utilizar, reflejando en cada momento, una metodología y un tipo de escuela diferente. Por eso, en un aula con pupitres fijos, difícilmente se pueden realizar trabajos cooperativos como los que actualmente se desarrollan en nuestras escuelas.

Hay que recordar que el mobiliario escolar está lleno de historia, y como testimonio vivo del pasado, nos permite analizarlo. En la exposición encontramos un pupitre unipersonal que representa el mobiliario que se podía encontrar en un aula de una escuela pasada. Este pupitre está hecho de madera tradicional. Posee un tablero inclinado y abatible que deja, debajo de él, un cajón para colocar libros y material escolar. En el tablero hay un agujero y una ranura para poner el tintero y la pluma. El asiento está formado por un banco sin respaldo, formando todo ello una única pieza.



**Foto 2. Pupitre unipersonal**

## Actividades

La descripción y caracterización del pupitre, y los significados asignados en el contexto histórico, dio como resultado un trabajo de investigación por parte de un grupo de alumnos de Magisterio. La actividad consistía en *Analizar y estudiar la evolución del mobiliario escolar desde el siglo XIX hasta nuestros días*. Además, se describió su *Influencia como recurso formativo dentro del aula*, ya que el maestro no coloca de cualquier modo a los niños, intenta combinar parejas, compensar caracteres y hábitos de trabajo, aptitudes intelectuales y actitudes de comportamiento.

## 2. El material escolar y didáctico

### Descripción

El material didáctico es un recurso que facilita el proceso de enseñanza aprendizaje y la adquisición de conceptos, habilidades y actitudes que ayudan a desarrollar un aprendizaje específico a través del trabajo escolar. El material escolar y didáctico ha ido evolucionando según las necesidades de la enseñanza.



En esta sección se expone dos tipos de material diferente, por un lado, está aquel que se utilizaba para realizar el trabajo escolar como plumas y repuestos de plumillas, tinteros, papel secante... y por otro, el material didáctico utilizado por los docentes como apoyo para desarrollar los contenidos de las materias. Como ejemplo, se expone diferente material lecto-escritor, un mapa de España y láminas murales para la enseñanza de la materia de Religión.

También, se muestra en esta sección algunos recursos didácticos que se empleaban en las escuelas de ayer como el franelograma utilizado para las explicaciones de la materia de Geografía (mapa de España con los límites) o de Ciencias Naturales (los animales domésticos). Además, en esta parte de la exposición, se habilitó un espacio dedicado a los materiales audiovisuales, con un proyector de diapositivas y de películas de cine, que sirvieron de apoyo en las explicaciones de los maestros.



**Foto 3. Pluma y papel secante**



**Foto 4. Material didáctico lecto-escritor, láminas de religión, mapa físico de España**



**Foto 5. Franelograma, proyector diapositivas**

## Actividades

Como práctica de trabajo, se elaboró un *power point* y un mural sobre la *Evolución de la pizarra como recurso didáctico de apoyo a la acción educativa utilizada en el trabajo docente.*

Otros trabajos en grupo fueron: *Del franelograma a la pizarra digital.*

*Evolución de los medios audiovisuales. Del proyector de diapositivas y el retroproyector al ordenador e Internet.*

*Estudio y análisis de la evolución del material didáctico en educación infantil y primaria.*

*El material de Montessori y de Fröbel en la escuela de ayer y de hoy*

### 3. Manuales escolares. Los libros de texto: cartillas y enciclopedias

#### Descripción

La evolución del currículum escolar, a través del estudio de los manuales de texto, nos permite saber cómo han ido cambiando los contenidos de las diferentes asignaturas que los alumnos tenían que cursar. Los manuales escolares son herramientas de trabajo, tanto para el profesor como para el alumno, pero también, son recursos didácticos que reflejan los métodos de enseñanza y aprendizaje que se utilizaban en una época determinada. Así mismo, son considerados documentos históricos donde no solo aparecen la ciencia y la pedagogía, sino también, los valores y la ideología de políticas dominantes, por lo que pasan a ser objetos preferentes de la política educativa de los países. Por otra parte, las distintas posturas que va adoptando la organización de los conocimientos definidos en los contenidos de los libros de texto, nos transmiten una función didáctica específica dentro del ámbito de las diversas disciplinas. Los manuales son, también, instrumentos que constituyeron el principal soporte de la enseñanza de años pasados.

El material más relevante de esta sección se distribuyó en cuatro vitrinas y en cinco mesas expositoras. En una de ellas había una selección de libros de textos y cartillas que se utilizaban para aprender a leer, junto con cuadernos de caligrafía de las escuelas elementales. Como manuales escolares más representativos, estaban expuestos las Enciclopedias de diversos autores (Dalmau Carles, Álvarez, Arias...) el Manuscrito, Lecciones de cosas, Cosas y hechos, el Catón... Entre los libros de lecturas estaban *Corazón*, *Cien figuras españolas*, *El libro de España*, *Viajando por España*, *Joyas literarias* de F. Martí Alpera...



Foto 6. Cartillas, libros de lectura y Enciclopedias



Foto 7. Libros de texto

#### Actividades

El trabajo de investigación desarrollado en esta sección fue el estudio de la evolución que tuvieron las Enciclopedias a lo largo de los años. Aquí, se analizó la presentación de los contenidos de las diferentes materias, la evolución de la utilización de las imágenes, dibujos, mapas, el tipo de letra, los ejercicios propuestos...

También se realizó un *estudio comparativo de diversos manuales de texto*. Se analizaron los contenidos y la presentación de un mismo tema en diferentes épocas. De entre estos trabajos resaltamos el *Estudio del tema sobre la raza humana en los años cincuenta y en la actualidad*.

Otra actividad realizada fue el *Análisis del libro manuscrito*, en donde se detallaba minuciosamente las diferentes partes de que constaba y que se pretendía con cada una de ellas.

Con la visión de todo el material expuesto en esta sección, se elaboró una *Historia cronológica de los libros de texto y de lectura de la época franquista*.

Así mismo, se hizo un trabajo sobre la *Evolución de las cartillas que se utilizaban para la enseñanza del proceso lecto-escritor desde 1930 hasta 1980*.

#### 4. Las actividades escolares: cuadernos, mapas, trabajos manuales

##### Descripción

Los cuadernos, mapas, trabajos manuales y todas las diferentes actividades escolares, son materiales de primera mano para los investigadores porque permiten conocer y reconstruir mejor el contexto histórico educativo y los métodos pedagógicos utilizados. Además, este tipo de material facilita la utilización del pensamiento crítico para su análisis.



Foto 8. Actividades de sociales  
Matemáticas y lenguaje



Foto 9. Actividades de contabilidad



Foto 10. Copias de Caligrafía

##### Actividades

Realización de un dossier en donde se recogen y analizan datos de distintos documentos (mapas, textos, fotografías, dibujos...) sobre un mismo tema. Se relacionó información procedente de distintas fuentes y se hizo una síntesis sobre los aspectos más significativos.

Análisis de las actividades de caligrafía: *Teoría y práctica de la caligrafía*.

Trabajo de campo sobre: *La clase de contabilidad, su teoría y su práctica*.

Análisis de las actividades y de los ejercicios de la materia de Historia y de Geografía desde 1940 a 1970

*Estudio de la competencia lecto-escritora: las cartas*.

## 5. La clase de labores como actividad representativa de la educación femenina

### Descripción

En esta sección, se muestran diversos trabajos realizados en la clase de costura y labores, acompañados por sus correspondientes libros. Las labores fueron actividades representativas de la educación de la mujer durante muchos años. En este apartado, encontramos expuestas diversas piezas de labores, empezando por las que eran más fáciles como la calceta, el dobladillo, la costura, y siguiendo con los bordados, encajes, bolillos... También se muestran los útiles de costura, como el famoso bastidor que se utilizaba para realizar diversos tipos de labores, como la bolsa del pan, los pañuelos bordados, muestra de punto de cruz... Recordemos que las tareas del hogar, (sobre todo las labores) hasta hace poco, han sido una parte importante de la educación femenina.



Foto 11. Libros de costura, utensilios y trabajos de la clase de labores

### Actividades

Como trabajo de investigación se realizó el análisis de las labores como centro de la educación femenina titulado: *Costura y labores base para la educación de la mujer*.

Relato: *Un día en una escuela de niñas en la época franquista*. Como se desarrollaba una clase de labores.

Evolución de la asignatura “*Las labores propias de su sexo*” como parte del currículo de la Escuela Superior de Maestras.

## 6. Escenas de la vida escolar

### Descripción

En la segunda vitrina se pueden ver fotografías de escolares e imágenes de algunos momentos claves de la vida escolar de la época franquista. Ejemplo de ello, eran imágenes de la hora de entrada a clase en fila e izando la bandera, el reparto de la leche en polvo, alumnos con el material escolar típico... Estos documentos son como pequeñas ventanas que dejan ver y descubrir las características educativas de la época.

Una selección de fotografías de la vida escolar permite hacer una completa descripción y análisis de las épocas estudiadas. A través de los datos que aportan las imágenes, se puede deducir los métodos de estudio y las causas que han contribuido a la aparición de nuevas corrientes educativas.



**Foto 12. Documentos y fotografías de una clase de la época franquista**

### **Actividades**

En esta parte de la exposición, se pretende que los alumnos de Magisterio utilicen el método iconográfico. Con él, se describe y se reflexiona en torno a las imágenes que se exponen pertenecientes a diversas etapas de nuestra historia educativa. En cualquier documento gráfico encontramos elementos visibles y no visibles (tipo de educación y metodología que se desprende de la visualización de la fotografía) que son importantes a la hora de explicar las diferentes concepciones educativas. En este apartado se realizó un trabajo sobre la evolución de la vestimenta escolar durante el siglo XX.

A partir de la fotografía *“Izando la bandera en el patio de la escuela”*, se analizó el tipo de educación y se buscaron noticias educativas en la prensa de la época relacionadas con el tema.

Descripción y análisis de la fotografía *“Escuela y alimentación. El reparto de la leche en la escuela”*. Interpretación de los elementos y relaciones que hay entre ellos.

Se organizaron debates sobre: *“Los símbolos políticos en la escuela”* y *“La escuela unitaria”* con documentación y preparación de argumentos en pro y en contra.

## **7. Los paneles y carteles publicitarios**

### **Descripción**

El estudio de la Historia de la Escuela a través del análisis de los carteles y paneles publicitarios, es un recurso motivador para animar al alumnado a introducirse en el mundo escolar pasado, ya que en ellos se analizan los eslóganes, las imágenes y las fotografías que se utilizan para captar la atención de la gente.

Desde este punto de vista, se consideró que era importante, dedicar un espacio de la exposición para ubicar aquellos carteles publicitarios relacionados con diferentes temas de la Historia de la Escuela. Se trabajó con aquellos que hacían referencia a la información de las Colonias Escolares y a la Fiesta del Niño que se celebró en 1938. El objetivo de este recurso es conseguir que los alumnos aprendan a integrar información de diferentes fuentes, y que presenten una síntesis adecuada del tema estudiado de la forma más gráfica posible. Se pretende que el tratamiento de la información que se haga a través de paneles y carteles publicitarios sea fundamentalmente visual. Para ello, en la presentación del tema, se tiene que combinar un texto que sea corto, claro y preciso, con el uso de fotografías y dibujos, que son utilizados para captar la atención y para facilitar el desarrollo del contenido que se quiere transmitir. Hay que tener en cuenta, que las



ideas principales, se tienen que presentar por medio de frases que utilicen el vocabulario específico de la materia, y además, tienen que tener agarre publicitario. Las frases tendrán que ser cortas y de fácil comprensión. El texto se tiene que combinar con imágenes expresivas e impactantes.



Foto 13. Cartel publicitario de las colonias y de la Fiesta del año 1938

## Actividades

Aprovechando esta técnica, los estudiantes para maestro, realizaron actividades consistentes en marcar una jerarquía de ideas en el texto que se estaba estudiando, utilizando diferente tipo de letra y símbolos. Esto servía para guiar la lectura y transmitir una información más completa, que después, quedaba reflejada en los paneles y carteles. Siguiendo estos criterios, el alumno tenía que integrar el texto analizado con la imagen más adecuada, con el fin de conseguir la presentación de los contenidos de una forma clara y atractiva. La técnica del panel y del mural se utilizó como actividad evaluadora de clase, porque, en ella se refleja el resultado de haber hecho un buen esquema previo en donde se destaca, con el menor número de palabras posibles, las ideas principales del tema expuesto.

Siguiendo esta técnica, primeramente se analizó los carteles publicitarios de las Colonias y de la Fiesta Escolar de 1938, para pasar a la elaboración de carteles publicitarios sobre los discursos pedagógicos de diferentes movimientos (el liberalismo y la ILE, los conservadores y católicos, el movimiento obrero, socialistas y anarquistas). Otra actividad realizada fue la *Visita al Museo del Niño* de Albacete, que dio como resultado la elaboración de un recorrido fotográfico en donde se hizo un análisis comparativo de un aula de la escuela republicana y de la escuela franquista.

## C) Formación de los futuros maestros. Manuales de texto. Revistas y publicaciones especializadas en educación.

### Descripción

En una de las vitrinas, se situaron los libros y manuales de textos de varias épocas, pertenecientes a los estudios de Formación del Magisterio de la Normal de Valencia. Estos manuales eran de diferentes disciplinas Matemáticas, Música, Pedagogía, Historia de la Educación, Geografía y libros de consulta de Pedagogía General y de Didáctica.

En esta sección, también se muestran ordenadas cronológicamente, prensa y revistas especializadas con artículos escritos por maestros e inspectores. Entre las diversas publicaciones expuestas están varios números de *Cuadernos de Pedagogía*, *Bordón*, *Vida escolar*, publicada por CDODEP, y de *Orientación Pedagógica*, que era un boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria.



Foto 14. Libros de texto de Magisterio



Foto 15. Revistas pedagógicas

### Actividades

Tras la lectura de varios números de la revista *Vida Escolar*, *Orientación Pedagógica* y de *Bordón* se realizó un análisis de los temas que trataban en cada uno de ellos.

Del artículo “*Centros de colaboración pedagógica. Objetivos: mejorar la enseñanza, perfeccionar al maestro y levantar su espíritu*”, publicado en el nº 9 de la revista *Orientación Pedagógica*, se realizó un comentario en clase.

### A MODO DE REFLEXIÓN

El medio en que los alumnos se desenvuelven es un elemento propicio para favorecer el estudio de la asignatura Historia de la Escuela del grado de Magisterio, ya que se pueden acceder a fuentes de información diferentes a las tradicionales. Lo descrito aquí, es un ejemplo de este tipo de medios, ya que permite a los estudiantes para maestro, entrar en contacto directo con aquella realidad que los libros de texto describen, pero que ellos no pueden acceder a ella en el contexto de una enseñanza tradicional.

La utilización como recurso didáctico del museo-exposición intenta renovar y actualizar las diferentes estrategias didácticas que faciliten poder acceder a una mayor calidad de la enseñanza, al afianzar los conocimientos adquiridos tras la observación directa del material expuesto con los recursos de su entorno cultural. El museo-exposición es un espacio privilegiado para tratar diferentes temáticas, y a la vez, desarrollar en los estudiantes la necesidad de trabajar en equipo. Esta experiencia didáctica, al ser un espacio de instrucción, de educación y de divulgación, intenta hacer más comprensible el patrimonio histórico-educativo. Esto ha implicado, saber transferir todo un conjunto de conocimientos científicos que posibiliten la ampliación del bagaje cultural que tienen los alumnos, para convertirlo en un recurso de formación y de enseñanza, al fomentar debates, jornadas, coloquios y la utilización de Internet y de diferentes tipos de foros telemáticos para su difusión.

Pensamos que ha merecido la pena trabajar para convertir el seminario de Historia de la Escuela en un seminario-museo permanente, en donde se puede desarrollar una gran variedad de actividades y trabajos de investigación, al mismo tiempo que permite aplicar pautas didácticas innovadoras que contribuyen a motivar a los futuros maestros hacia el conocimiento de la escuela y del pasado educativo. Finalmente, decir que esta aproximación para la enseñanza de algunos aspectos de la Historia de la Escuela intenta promover actitudes positivas hacia su estudio centrándose, no solo, en el desarrollo de nuevos planteamientos didácticos de la materia, sino también, en la puesta en práctica de nuevas actividades de divulgación que impliquen a un sector social más amplio, y que a la vez, potencien la protección y la valoración del patrimonio histórico-educativo.

## REFERENCIAS

AGULLÓ DÍAZ, Carmen (2011): “Fonts orals i històries de vida en la Història de l’Educació: recuperant la memòria educativa viscuda”. En *El patrimoni historicoeducatiu valencià*. V Jornades d’Història de l’Educació Valenciana (pp. 39-64), Ajuntament de Gandia

ALANIS, Antonio (1993): *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México. Trillas,

ALONSO FERNANDEZ, Luís (1999): *Introducción a la nueva museología*. Madrid, Alianza.

ALVAREZ, Pablo (2008): “Fotografías y sentimientos para un museo pedagógico. Análisis del desarrollo de una metodología participativa en la Universidad desde una perspectiva comparada”. En LÓPEZ, F. (dir.), *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. Sevilla: Sociedad Española de Educación Comparada.

BARNETT, León Y JORDAN, G (1991): “Self-access facilities: What are they for?”. En *ELT Journal*, volum. 45/4, octubre. Oxford University Press.

ERICKSON, Frederick (1989): “Método cualitativo de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrok, M. (comp.), *La investigación de la enseñanza II Métodos cualitativos y de observación*. España. Paidós.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca, (2003): *El museo como espacio de comunicación*. Gijón, Trea.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca (2000): *El museo: teoría, praxis y utopía*. Madrid, Cátedra, 7ª edic.

KEMMIS, Stephen (1988): *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.

MALLART, Juan (2001): “Didáctica: concepto, objeto y finalidades”. En Sepúlveda, F, y Rajadell, N. (coord.), *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid, UNED.

MAYORDOMO PÉREZ, A. (2011): “La recuperació del patrimoni historicoeducatiu: raons, propostes i convocatòria”. En *El patrimoni historicoeducatiu valencià*. V Jornades d’Història de l’Educació Valenciana (pp. 13-38), Ajuntament de Gandia.

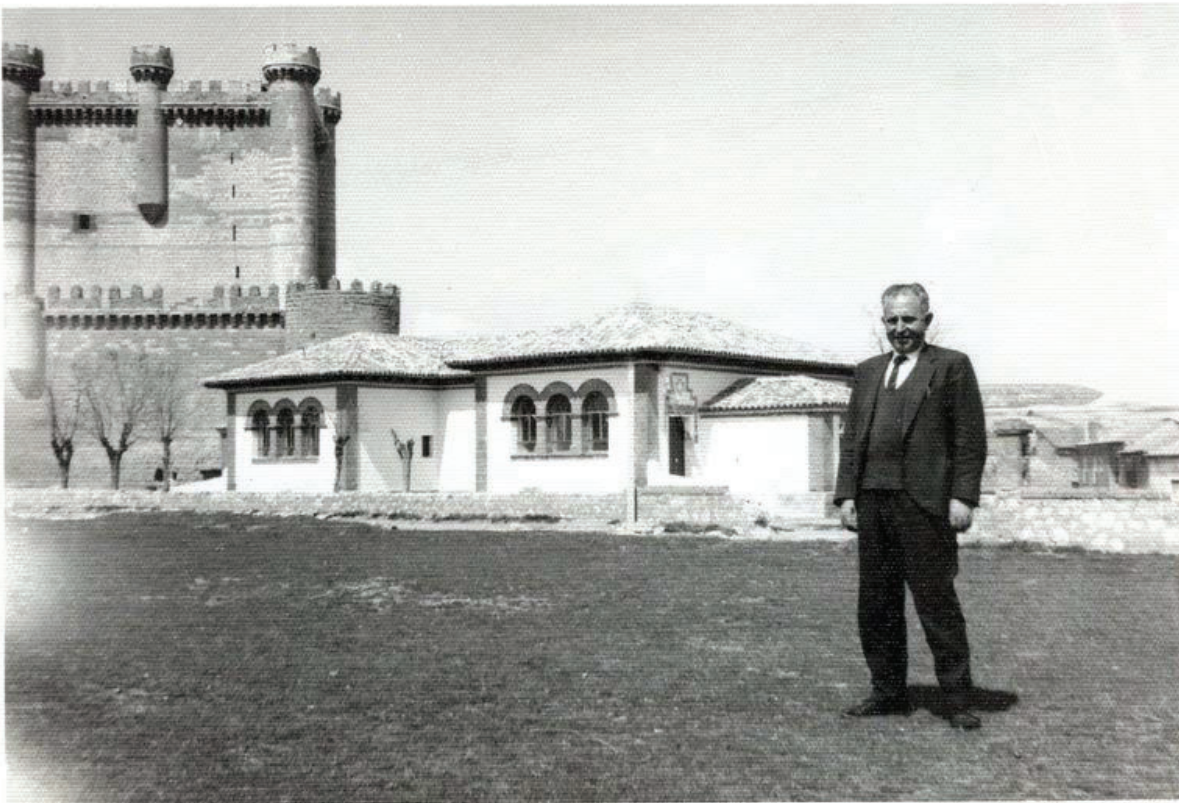
MIRAS, M (2002): “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos”. En VV. AA., *El constructivismo en el aula*. Colección Biblioteca de Aula. Barcelona, Graó.

PÉREZ SANTOS, E (2000): *Estudio de visitantes en museos. Metodología y aplicaciones*. Gijón. Trea.

TRILLA BERNET, J (2001): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona. Graó.

## El Maestro de Fuensaldaña (Valladolid), año 1957

Mariví Briso-Montiano de Álvaro



La escena que muestra la fotografía está tomada en 1957 en el pueblo castellano de Fuensaldaña, con la figura austera y digna de su Maestro delante de la escuela y del castillo adyacente.

El protagonista es don Eustorgio Briso-Montiano Calle, cuyas raíces familiares son de este mismo pueblo, donde ejerció el Magisterio entre los años 1939 y 1979. Cabe destacar de él su gran formación humanística, derivada de sus estudios en la Universidad Pontificia de Comillas; la preparación adquirida del título de Maestro por el Plan Profesional de la Segunda República y completado, posteriormente, con la Licenciatura en Filosofía y Letras por la Universidad de Valladolid. Con este historial profesional, tuvo la oportunidad de ejercer en otros centros de enseñanza de nivel superior en la vecina ciudad de Valladolid, pero su vocación de docente, heredada de su madre, antigua Maestra de Fuensaldaña, fue decisiva para consagrarse como Maestro de este pueblo agrícola durante toda su vida.

El edificio escolar del fondo, con su arquitectura característica, corresponde a uno de los 27000 centros escolares que construyó la II República dentro de su Plan Quinquenal, destinado a niños y niñas, con entradas independientes. El castillo colindante, testigo solemne de la actividad



escolar, data del siglo XV, construido por la familia Vivero y restaurado en 1983 para ser destinado a sede de las Cortes de Castilla y León, lo que supuso un hito determinante en la importancia y desarrollo urbanístico del pueblo.

El potencial evocador que para mí tiene esta fotografía se debe a la admiración que siempre he sentido por la personalidad de mi padre, tanto humana como profesional, lo que me indujo a seguir sus pasos como Maestra y licenciada. Al igual que él, ofreciéndoseme la oportunidad de seguir la carrera universitaria, me decanté por el ejercicio del Magisterio desde el año 70 hasta mi jubilación en 2009. Desde esta óptica, quiero recordar, aunque sea sucintamente, la labor docente desarrollada por mi padre, así como otras funciones que dedicó en beneficio de su comunidad.

Su labor docente se desarrolló en dos etapas bien diferenciadas, antes y después de la Ley General de Educación de 1970. Me voy a referir a la primera de ellas, por las dificultades inherentes a los años de postguerra, en la que llegó a tener hasta 150 alumnos dentro del aula, dándose la circunstancia de no tener suficientes pupitres, utilizando simples bancos para los más pequeños. Progresivamente, fue descendiendo el número de alumnos hasta una cifra próxima a los 80. Tratando de atender con eficacia a tan dilatado número de alumnos, adoptó el sistema mutuo o recíproco, de tal forma que algunos alumnos mayores, tutelados por el maestro, hacían de monitores de los más pequeños, y, si estos no aprendían, la “regañina” era para los mayores. Recuerdo oírle comentar que este método le dio buenos resultados. Así mismo, y debido al escaso material escolar que existía entonces, desarrolló un método de lectoescritura mediante fichas, que cada curso renovaba y mejoraba, con el objetivo de alcanzar cuanto antes estas habilidades y posibilitarles la adquisición de futuros conocimientos. La escasez de medios era tal que basta con indicar la falta de calefacción, agua corriente para los aseos y luz eléctrica hasta mediados de los sesenta. Años caracterizados por la ayuda alimentaria norteamericana, que se distribuía formando parte de la actividad escolar.

Consciente de la importancia de la educación y la cultura como instrumentos de consolidación y transformación social, el principal objetivo de mi padre, en aquellos años, era conseguir la alfabetización del alumnado infantil, así como de un alto porcentaje de la población adulta. En cuanto a los primeros, tuvo que luchar contra el absentismo escolar, en el mejor de los casos motivado por el aprovechamiento del trabajo infantil en el campo. Apoyado en la obligatoriedad de la enseñanza, exigió de los padres su cumplimiento y, en los casos recalcitrantes, recurrió a la autoridad de la Guardia Civil para que visitara a los padres y les preguntara sencilla, pero convincentemente, “¿por qué no asisten sus hijos a la escuela?”. Las visitas fueron resolutivas: desapareció radicalmente el absentismo, pero una persona sufrió las consecuencias: a mi madre, la mujer del maestro, le retiraron el saludo las madres de los antiguos absentistas.

Referente a la población adulta, hubo de desempeñar, dentro de las Campañas de Alfabetización, entre 1950 y 1973 las clases nocturnas de adultos con carácter obligatorio para los que no poseían el Certificado de Estudios Primarios. Estas clases se impartían en el local de la Hermandad de Agricultores y Ganaderos, por su buena calefacción y luz eléctrica, medios con los que aún no contaba su escuela. Esta labor necesaria suponía una pesada carga de la jornada laboral, especialmente por la escasa motivación del alumnado, cuya asistencia se debía, más que al interés por aprender, al confort que proporcionaba la estancia y/o a la posibilidad de reunirse

con el vecindario en las largas tardes-noches de invierno, a la que algunos llegaban después de visitar su bodega.

Independientemente de sus convicciones religiosas y políticas, así como de la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, basada en las consignas del nacional-catolicismo, la escuela de mi padre no fue un instrumento de adoctrinamiento, evitando violentar diferentes sentimientos y creencias de sus alumnos y familias. Este comportamiento, basado en el respeto y la tolerancia, que no permisividad, hizo que el “poder” ejercido como Maestro, dentro y fuera del aula, bastara para imponer disciplina y orden entre los alumnos y lograr la consideración de sus padres.

Independiente del horario escolar, preparó mediante clases particulares a muchos bachilleres que cursaban la enseñanza libre. Esta actividad, junto con la secretaría de la Hermandad, la corresponsalía del INS y la administración de su pequeño patrimonio agrícola, contribuyó a redondear el limitado sueldo de Maestro para poder sacar adelante una familia de cinco hijos y aspirar, y finalmente conseguir, la formación universitaria de todos ellos. Este difícil cometido solo fue posible por la providencial contribución de una esposa ejemplar, siendo reconocido con el Premio de Promoción Familiar que, a principios de los años ochenta, recibieron del Estado.

Todas estas circunstancias le llevaron a ser el alma intelectual del pueblo, siendo requerido, en multitud de ocasiones, en busca de consejo, de ayuda para realizar tramites administrativos, documentos de compra-venta, medición de fincas, graduación del vino, etc.; así mismo, contribuyó al desarrollo del pueblo gracias a la paz que impuso en las acaloradas reuniones de sus exalumnos-propietarios de fincas en la conquista de la Concentración Parcelaria. Tantos esfuerzos y desvelos, que he intentado resumir de su trayectoria como Maestro de Fuensaldaña durante cuarenta años, tuvo la fortuna, lejos de la sentencia “nadie es profeta en su tierra”, de verlos recompensados y reconocidos a través de un extraordinario homenaje por su jubilación, promovido por sus tres generaciones de alumnos y con la asistencia de todo el pueblo, así como la máxima representación de autoridades locales, provinciales y educativas.

**Viaje hacia una realidad inacabada:  
El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de  
la Universidad de Sevilla**

**Journey to a unfinished reality  
Pedagogical Museum of faculty Educational Sciences of the University of  
Seville**

---

**Pablo Álvarez Domínguez  
Marina Núñez Gil  
María José Rebollo Espinosa  
Universidad de Sevilla**

**Resumen**

Este trabajo describe la concreción de un proyecto aún inacabado: el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Se relata, como si de un viaje simbólico se tratara, cuáles han sido las etapas recorridas hasta la reciente inauguración de este espacio físico expositivo concebido para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Educación. Un camino marcado por un objetivo prioritario: dirigir la mirada del público hacia el pasado, para reflexionar críticamente sobre el presente y proyectar la educación del futuro.

**Palabras clave**

Patrimonio histórico educativo, museos pedagógicos, Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

**Abstract**

This paper describes the concretion of a project still unfinished: the Museum of Education, Faculty of Educational Sciences of the University of Seville. It is described, as if it were a symbolic journey, what were on the stages until the recent opening of the exhibition floor space, designed for teaching and learning the history of education. A path with one a priority target: direct the public eye to the past, to think critically about the present and future education.

**Key words**

Historical heritage education, educational museums, Museum of Education, Faculty of Educational Sciences of the University of Seville.

## 1. El plan de viaje y la partida

Marcaba el calendario el curso escolar 2003/2004. Y, coincidiendo con la fundación de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE)<sup>1</sup> - [www.institucional.us.es/paginasephe-](http://www.institucional.us.es/paginasephe-), en la misma línea que lo hicieron otras universidades e instancias, un equipo de profesoras y profesores de la Universidad de Sevilla<sup>2</sup>, capitaneados por la hoy catedrática emérita de Historia de la Educación María Nieves Gómez García, emprendió un viaje académico e investigador -tal vez algo ambicioso-, con un destino que parecía medianamente claro: crear el que en su momento denominamos Museo Pedagógico Andaluz. No obstante, parafraseando a Miguel de Unamuno, con el tiempo comprobaríamos que realmente empezamos a viajar no para buscar el destino, sino para huir de donde partimos. Y, decimos esto, por la sencilla razón de que circunstancias diversas y acontecimientos varios, fueron los que se encargaron de ir condicionando nuestro plan de viaje. En cualquier caso, sabemos que un viaje de mil millas comienza con la partida, con el primer paso.



Profesorado perteneciente al grupo de Investigación “*Historia de la enseñanzas no obligatorias en el distrito universitario de Sevilla (1845-1970)*”, impulsor del Museo Pedagógico.

De izquierda a derecha: D. Bárbara de las Heras Monastero; Dr. Pablo Álvarez Domínguez; Dr. Juan Luís Rubio Mayoral; D<sup>a</sup>. Marina Núñez Gil; Dra. María Nieves Gómez García; Dra. Patricia Delgado Granados; Dra. Guadalupe Trigueros Gordillo; Dra. Cristina Yanes Cabrera; Dra. Virginia Guichot Reina; y Dra. María José Rebollo Espinosa.

<sup>1</sup> Presidida en aquellos momentos por el profesor Julio Ruíz Berrio, de la Universidad Complutense de Madrid; y en la actualidad, por el profesor Alejandro Mayordomo Pérez, de la Universidad de Valencia.

<sup>2</sup> El equipo al que nos referimos, forma parte del grupo de Investigación “*Historia de la enseñanzas no obligatorias en el distrito universitario de Sevilla (1845-1970)*”. Está compuesto por: Dra. María Nieves Gómez García (IP); Dr. Pablo Álvarez Domínguez; D<sup>a</sup>. Bárbara de las Heras Monastero; Dra. Patricia Delgado Granados; Dra. Virginia Guichot Reina; D<sup>a</sup>. Marina Núñez Gil; Dra. María José Rebollo Espinosa; Dr. Juan Luís Rubio Mayoral; Dra. Guadalupe Trigueros Gordillo; y, Dra. Cristina Yanes Cabrera.

Fue en el año 2004 cuando desde instancias ministeriales, llevaron a bien concedernos un proyecto de investigación I+D+i, cuyo objetivo principal, no era otro que el de abrir en Sevilla un Museo Pedagógico físico que permitiera al visitante realizar desde el presente un viaje al pasado de la educación andaluza a través de objetos, materiales escolares, fotografías, voces, etc., y de cuantos bienes materiales e inmateriales vienen a conformar el ajuar etnográfico de la cultura escolar de Andalucía. Se trataba de desarrollar un nuevo proyecto de museo, con la pretensión de contribuir, en este caso, al desarrollo del pasado y del patrimonio histórico educativo de la comunidad andaluza. De esta manera, el plan de viaje vino marcado por la necesidad de configurar un espacio museístico, cuya finalidad del mismo no estuviese tanto en la guarda, custodia y conservación de una serie de tesoros pedagógicos, como en la facilidad que conocerlos e interpretarlos; independientemente de que su contenido tuviera que ver exactamente con restos específicamente educativos o relativos a los instrumentos utilizados en la enseñanza de los diversos niveles escolares. En cualquier caso, traemos a colación la idea de museo pedagógico que marcaría nuestro plan de viaje (Gómez García, 2003: 826). Concebimos el museo como:

- a) “Un lugar de memoria, pero también de investigación para el futuro. Es decir, un Museo Laboratorio para todo lo que tenga que ver con la educación y la pedagogía.
- b) Un lugar de promoción y difusión de la cultura pedagógica académica.
- c) Un lugar de estudio para alumnado y profesorado de todos los niveles educativos, entendiéndose que se trata de un museo para todo lo que tenga que ver con la educación y la pedagogía sin excepción.
- d) Un lugar de encuentro para la ciudadanía.
- e) Un lugar de información para las actividades culturales de toda índole.
- f) Un museo que por su carácter específicamente pedagógico sirva de coordinador para el resto de los museos de la ciudad.
- g) Dirigido científicamente desde la Universidad por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, con participación de profesorado y alumnado de Pedagogía.
- h) Vinculado económicamente y administrativamente al Ayuntamiento de la Ciudad de Sevilla.
- i) Con un Consejo Asesor donde figuren representantes de los distintos niveles de la enseñanza.
- j) Con una doble finalidad, que integra a todas las anteriores: 1) recuperar la memoria educativa de Sevilla y Provincia, y 2) impulsar la creación de un Museo Pedagógico Andaluz, que recoja las investigaciones y trabajos realizados en nuestra Comunidad Autónoma”.

El deseo de gestar el Museo Pedagógico Andaluz vino ligado inicialmente a la consecución y viabilidad de los siguientes objetivos (Álvarez Domínguez, 2009b: 277):



a) “Recuperar, conservar, estudiar y mostrar aquellas producciones y bienes patrimoniales de interés para la Historia de la Educación y la memoria colectiva de la comunidad andaluza.

b) Constituir un centro documental y de recursos pedagógicos que provean de instrumentos heurísticos y faciliten el estudio y la difusión de la educación en Andalucía, en su historia, actualidad y prospectiva.

c) Promover proyectos, publicaciones y otros tipos de actividades que contribuyan a recuperar la memoria educativa de Andalucía y a dinamizar su realidad pedagógica.

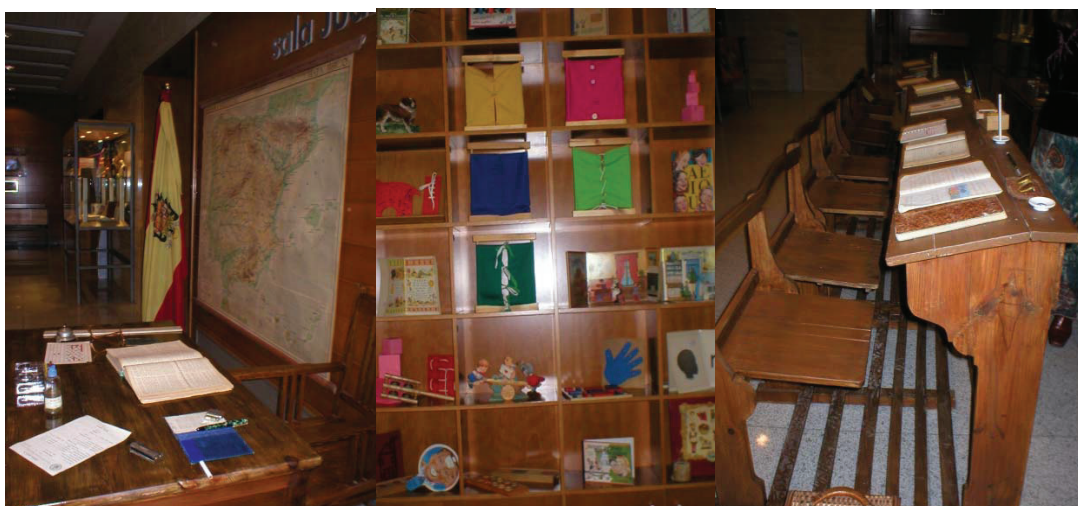
d) Construir un ámbito de ocio formativo que responda a las expectativas de un público heterogéneo”.

De esta forma, entendimos que vincular a la Universidad de Sevilla, en particular, y a otras Universidades Andaluzas, al proyecto de creación del Museo Pedagógico Andaluz suponía enfrentarnos a nuevos desafíos en el ámbito de la Historia de la Educación, dando respuesta a la necesidad de mirar al pasado para salvaguardar, conservar y exponer dignamente el patrimonio de la educación. Todo ello, desde el prisma de la recuperación del patrimonio, la investigación, la conservación, la exposición, la difusión, la transmisión de conocimientos, la acción en todos los ámbitos de la cultura, la educación, etc. No pretendíamos que el futuro Museo Pedagógico Andaluz se convirtiera en un simple desván de materiales que contribuyesen a reconstruir la historia de la civilización educativa andaluza; todo lo contrario, aspirábamos ilusamente a crear un centro de cultura educativa, donde los objetos hablaran por si solos y ayudaran al visitante a pensar y a reflexionar para que fueran capaces de encontrarle sentido a la historia de la educación andaluza, posibilitando la creación de nuevas pautas que ayudaran a construir el futuro de la educación. Pensaba Paul Morand que las pasiones son los viajes del corazón; y quizás las de los miembros del equipo de investigación en lo que respecta a sus ganas de crear el museo físico, fueron ligadas al corazón, más que a la razón. No parecía fácil que algún organismo o instancia llevara a bien concedernos un espacio físico, aunque de pequeñas dimensiones fuera, para abrir al público un Museo Pedagógico Andaluz.

Y, mientras tanto, en este viaje el deseo, no pocas veces dejaba de toparse con la realidad, y ésta, no muchas menos con la utopía. Aún así, transcurrieron años de trabajo y esfuerzo orientados a poder cerrar el proyecto con la apertura del museo (Álvarez Domínguez, 2007a). Se puso un empeño importante en la catalogación de objetos, libros de texto, material escolar, etc., de centros escolares andaluces de diferentes niveles educativos; realización de entrevistas y redacciones de historias de vida; en la identificación de elementos significativos de la historia escolar; localización del patrimonio educativo intangible y creación del archivo de la oralidad (Trigueros Gordillo, 2005, 2008); montaje de exposiciones (Rebollo Espinosa y Núñez Gil, 2006)); elaboración de instrumentos para la catalogación del patrimonio histórico-educativo; construcción de una base de datos para investigadores; configuración y ampliación de una red de centros escolares asociados al museo (Álvarez Domínguez, 2007b); desarrollo de eventos científicos y actividades de formación destinadas al profesorado; implementación de proyectos de innovación ligados a la recuperación del patrimonio histórico-educativo; diseño de cursos de doctorado y extensión cultural vinculados con las posibilidades didácticas del museísmo

pedagógico; visitas a museos de pedagogía, educación y enseñanza de la geografía nacional e internacional; etc. Todo ello unido a una importante tarea de difusión, llevada a cabo de una manera continuada a través de exposiciones, talleres, comunicaciones, ponencias, conferencias y publicaciones desarrolladas en ámbito nacional e internacional, por los diferentes miembros del equipo investigador.

Junto a todo ello, quizás la exposición patrimonial histórico educativa que comisionaron las profesoras Rebollo Espinosa y Núñez Gil (2006), con motivo de la celebración en Sevilla de las I Jornadas de Historia de la Educación en Andalucía en el año 2004, se presentó a la comunidad universitaria y la sociedad en general, como un claro exponente del contenido con el que pretendíamos equipar al ansiado Museo Pedagógico Andaluz. Aún así, aquella exposición -demasiado rica por muchos elementos y motivos-, no fue suficiente para captar la atención de instituciones políticas y/o académicas, orientadas a que nos cedieran un espacio físico para poder montar y abrir el museo, justamente para ponerlo al servicio de la comunidad.



Imágenes de la exposición celebrada en la Sala Juan de Mairena

El tiempo es un eterno viajero y, en consecuencia, siempre está haciendo maletas para irse a otro lado. Será por ello entonces, que el equipo de investigación sevillano estaba retado incesablemente -al menos en lo que a este proyecto respecta-, a hacer maletas continuas para emprender inacabables viajes. En este sentido, no resultó ni fácil, ni posible, poder cerrar el proyecto I+D+i con una memoria de investigación en la que se hubiera podido hacer constar la creación, inauguración y apertura del Museo Pedagógico Andaluz (Guichot y otras, 2007).

## 2. Un desvío forzoso

Todo parecía perdido y nunca llegábamos a ningún lado, pues todos los intentos de encontrar una ubicación posible para nuestro proyecto terminaba con la consabida frase: “Es muy interesante, pero lamentamos no poder atender su demanda...”. Estábamos en un túnel, cuya salida, una vez más, nos la proporcionó la creatividad y el deseo de trabajar del grupo de investigación: si habíamos sido capaces de imaginar un lugar para la recuperación, el cuidado y elaboración crítica de la historia de la Pedagogía, de la enseñanza y de la educación, su

construcción material tendría cabida en ese otro espacio, tan real como intangible, que es el mundo virtual.

De esta forma, y con el apoyo esta vez de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, a través del Proyecto de Excelencia “Creación del Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico Educativo Andaluz”, nació en el año 2009 el virtual Museo Pedagógico Andaluz (MUPEAN)<sup>3</sup> (Álvarez Domínguez, 2009b).

La impronta que quisimos dar a la página de inicio fue la de una imagen limpia, sencilla y atractiva cromáticamente, que diera al público un cálido mensaje de bienvenida:



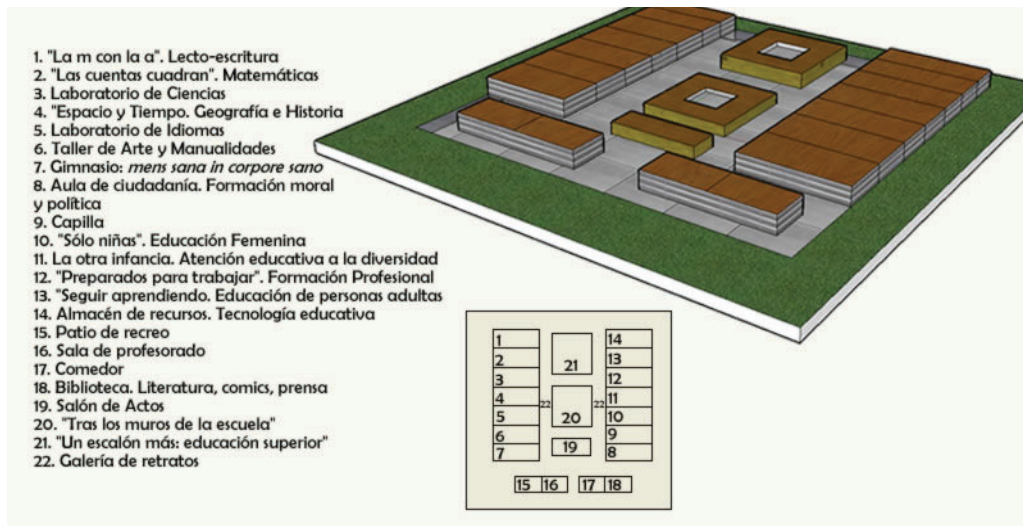
“Este espacio te permitirá realizar un recorrido por la historia de tus recuerdos como estudiante: recursos didácticos, fotografías, relatos... Además, podrás encontrar un conjunto de materiales útiles para poder trabajar con el alumnado o simplemente para darlo a conocer a las nuevas generaciones. Hemos preparado nuestra página con el fin de que tu visita a las distintas exposiciones y secciones sea toda una experiencia educativa, y hacer de nuestro Museo un Museo de todos”.

#### Página de inicio del MUPEAN

La organización visual del entorno se ha diseñado con siete secciones de acceso libre. En la primera, además de citar a las personas que componen el equipo de trabajo, y el origen y proceso del mismo, se explicitan los objetivos perseguidos. En este sentido, el Museo Pedagógico Andaluz se concibió con la pretensión de recuperar, salvaguardar, analizar y difundir la memoria educativa de Andalucía. Además de la exposición de los acervos e instrumentos que pueden ayudar a comprender la historia de la educación andaluza, este Museo nació como un centro de documentación e investigación, además de un sitio desde el que se pudieran ofrecer los recursos pedagógicos necesarios para la formación de todas aquellas personas interesadas, bien desde el ámbito escolar e institucional como desde el personal o familiar. Se pretendía igualmente promocionar proyectos de trabajo, publicaciones y otro tipo de actividades que contribuyeran a recuperar la memoria educativa de Andalucía y a dinamizar su realidad pedagógica. Pero además, buscaba abrir nuevos espacios que fomentaran la reflexión sobre el presente educativo y tendieran a la comprensión de la realidad social y los procesos de construcción de la misma. Por último, se intentaba erigir un ámbito de ocio formativo que respondiera a las expectativas de un público heterogéneo.

<sup>3</sup> Cfr. <http://www.museopedagogicoandaluz.com> (Consultada el 19 de noviembre de 2012).

En la segunda opción, denominada Secciones Temáticas, se exponen y organizan una muestra de los fondos, distribuidos en veintidós salas virtuales, cuya ubicación se ha representado simbólicamente en un edificio escolar, en el que cada uno de sus espacios se abre a diversos objetos, documentos, material fotográfico de escenas académicas, etc. Cada una de ellas se presenta con un texto explicativo de su contenido, junto con la descripción del objeto según consta en el Catálogo de la Base de Datos del Museo, de acceso restringido en la actualidad.



#### Página de acceso a las Secciones temáticas del MUPEAN

Por otra parte, con el Museo virtual se ha buscado la creación de un entorno de enseñanza-aprendizaje, donde además de la exposición de piezas y objetos escolares especialmente apropiados para la docencia e investigación en Historia de la Educación, se ofrecen todas aquellas *Propuestas Didácticas* diseñadas para ser utilizadas por el profesorado y otros profesionales de la educación en diversos contextos formativos. Algunos ejemplos de las numerosas actividades a las que se invita a participar, serían: "El Museo del Bebé" para Educación infantil, "La escuela de nuestros abuelos", para Educación Primaria, "El callejero educativo" para Educación Secundaria, e "Historias de vida de maestros y maestras", "Anuncios con Historia" o "Un Museo para ver y tocar" que pueden ser desarrollados por grupos de Educación Superior. En todas ellas se explicitan los objetivos perseguidos, se señalan los materiales necesarios y se describe la dinámica de realización.

En otra sección se ha ubicado el Archivo oral que cumple una de las funciones específicas del Museo: Acoger y custodiar la memoria educativa de Andalucía en todas sus variantes y presentaciones. Nos encontramos con el resultado de una serie de entrevistas, que nos permiten acceder al testimonio de personas cuyos recuerdos escolares se configuran en fuente directa para la historia de la educación. Constituye un fondo documental y de recursos orales, que facilitan el estudio y la difusión de la memoria escolar de Andalucía, en todos sus ámbitos y facetas, poniendo al alcance de las personas interesadas los materiales, los informes y resultados de su análisis. Sus fondos están conformados por entrevistas sobre los años de escolarización primaria, canciones infantiles y cuentos de tradición oral, entre otros.



Por medio de esta sección, el visitante puede escuchar directamente la descripción de vivencias escolares directamente narradas por las personas entrevistadas, ya sean estudiantes, profesorado u otros actores escolares.

En la Sección dedicada a *Galería de Centros Educativos* se presenta el resultado de la investigación sobre algunos centros emblemáticos de la Comunidad. Los datos de referencia giran en torno a cuatro aspectos: historia, edificio, mobiliario y documentos administrativos. Además de recuperar la historia específica de estos centros, se presenta un catálogo fotográfico de los espacios y de algunos documentos administrativos de especial interés.

También hemos querido aprovechar la oportunidad del medio virtual para ubicar las *Exposiciones temporales*. Este espacio está destinado a la muestra fotográfica de distintas exposiciones que, vinculadas con el Museo Pedagógico Andaluz, se hayan montado de forma temporal, en determinados espacios públicos o privados de nuestro entorno. De forma general, al no tener un espacio expositivo propio, nos hemos encontrado siempre con la frustración de tener muy poco tiempo para poder disfrutar de las muestras realizadas, habiendo invertido, por otro lado un gran esfuerzo en su realización. De esta forma, pueden permanecer abiertas para poder ser visitadas fuera del tiempo que señalaba su cartel de presentación.

En *Noticias* se incorporan las novedades y actividades de relacionadas con el propio MUPEAN, además de dar a conocer las jornadas científicas, congresos, seminarios, etc., que se organizan tanto a nivel estatal, europeo o internacional, vinculadas con el museísmo pedagógico, así como otras cuestiones relacionadas con la temática en cuestión.

Y, para terminar, pensando sobre todo en su utilidad como recurso en la docencia de las asignaturas de Historia de la Educación, se invita a contactar con otras direcciones de interés museístico-pedagógico. En *Enlaces* aparece un amplio listado de links, referentes a páginas webs de diferentes museos pedagógicos, tanto españoles como europeos y americanos. A la vez, se ofrece una serie de enlaces a otros museos virtuales de contenido pedagógico y a aquellos vinculados con Sociedades y organismos de idéntica temática.

Con esa misma intención de “enlazar”, el Museo Pedagógico Andaluz pretende, consecuentemente, actuar como coordinador de los museos escolares incardinados en cada una de las provincias de nuestra comunidad (Álvarez Domínguez, 2007b). Un *museo escolar* puede definirse como un establecimiento de hecho, sin una estructura especial, de nivel modesto, con una función casi exclusivamente docente, administrado por una maestra o maestro de un centro escolar y que trata simplemente de añadir una pequeña colección de materiales didácticos que ilustren la enseñanza que se imparte y se ha impartido en el pasado en esa escuela.

Además de esta función coordinadora ejercida sobre museos escolares ya existentes, el Museo Pedagógico Andaluz propicia la construcción de este tipo de establecimientos y se pone al servicio de los centros que estén dispuestos a crearlos, facilitándoles el asesoramiento técnico que demanden (consejos y normas para incluirlo en el Proyecto Educativo de Centro, organización de la colección, registro e inventariado, elaboración del guión museográfico, montaje, exposición y posibilidades didácticas). Los centros se convierten con esta fórmula de la red museística en extensiones o filiales del Museo, conciliándose así la integración de un legado común de titularidad pública y la custodia del mismo en sus “yacimientos naturales”.



La estructura museística en red es un elemento más para superar el concepto tradicional de museo, identificado con un edificio-contenedor, cerrado y aislado. Supone una flexibilización y diversificación de espacios expositivos, que parte de una filosofía ecomuseística, según la cual, siempre que las condiciones sean idóneas, el patrimonio histórico-educativo debe permanecer en la institución que lo ha generado, lo cuida y lo mantiene vivo. El Museo Pedagógico Andaluz está incrementando progresivamente el número de *centros colaboradores*, en todos los niveles educativos. Colegios de primaria y secundaria, institutos y departamentos universitarios se han adscrito al proyecto de recuperación, salvaguarda, estudio y exposición de la memoria educativa andaluza. El grado de vinculación y compromiso de estos centros no es uniforme, pero el objetivo que el Museo se propone a largo plazo, siguiendo las tendencias museísticas más recientes, es la creación de una *red de museos escolares*, que muy lentamente va tomando forma.

### 3. A mitad de camino

Y por fin llegamos a una estación más que deseada, conscientes no obstante todo el tiempo de que se trata tan solo de una parada a mitad de camino.

El que otrora fuera concebido como Museo Pedagógico Andaluz, y el que, por necesidades ajenas a la voluntad del equipo que lo proyectó se convirtiera en Museo Didáctico-Virtual de la Educación ha terminado concretándose en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Como consta en su *Reglamento* -aprobado en septiembre de 2012-, es un espacio universitario compartido, de carácter docente e investigador, con sede física la segunda planta del edificio de la Facultad (calle Pirotecnia s/n), cuyas funciones son las de adquirir, reunir, ordenar, documentar, archivar, proteger, conservar, estudiar y exponer de manera didáctica una muestra representativa de cuantas piezas y elementos conforman el patrimonio educativo (Álvarez Domínguez, 2012). Más específicamente, tiene como principales *objetivos* los siguientes:

#### 1." *En relación con el legado patrimonial educativo:*

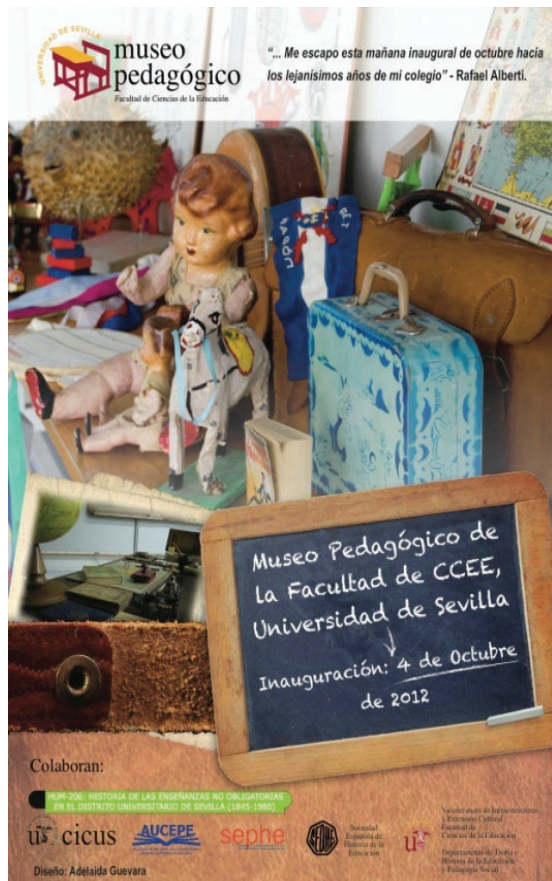
- a) Salvaguardar, recuperar, catalogar, registrar, archivar, conservar y exponer todo tipo de objetos y materiales educativos del pasado.
- b) Establecer cauces de información, difusión y extensión cultural para dar a conocer la importancia del patrimonio educativo, evitando así su abandono, pérdida o deterioro.
- c) Asumir funciones de almacenamiento, custodia y preservación del legado educativo para las generaciones futuras, fomentando el estudio del pasado de la educación, a través de cuantos bienes patrimoniales conforman la cultura material e inmaterial de la misma.
- d) Exhibir ordenadamente las colecciones que conforman el Museo en condiciones adecuadas para su contemplación y estudio.
- e) Propiciar a través de los acuerdos respectivos, el intercambio de bienes patrimoniales educativos con otras instituciones, en calidad de muestra temporal o como depósito temporal.

#### 2. *En relación con la investigación:*

- a) Impulsar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras de sus miembros, así como su permanente actualización científica y pedagógica. Entre otras, se contempla la participación en congresos, reuniones y foros científicos para dar a conocer la actividad investigadora del propio museo.
- b) Promover proyectos de investigación relacionados con el estudio del patrimonio educativo, estimulando la elaboración de trabajos de fin de máster, tesis doctorales y fomentando el desarrollo de programas de investigación interdisciplinares e interdepartamentales.
- c) Crear un programa de exposiciones temporales coherente y dinámico en colaboración con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, el Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla (CICUS), así como con otras instancias culturales y educativas.
- d) Establecer redes de colaboración y estudios con otros museos pedagógicos, tanto de España, como de Europa e Iberoamérica, promoviendo la participación oportuna con las mismas. Así mismo, se impulsará la posibilidad de realizar estancias de investigación en otros museos pedagógicos, siempre que las convocatorias de ayudas existentes y cauces habituales lo permitan.
- e) Facilitar la colaboración científica de los estudiantes de grado, posgrado y/o becarios de investigación.
- f) Plantear, al menos, una publicación anual, coherente con la investigación, contenidos y actividades propuestas en el museo, contando con la colaboración del Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, así como con la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma Universidad.

### *3. En relación con la docencia:*

- a) Recrear una memoria e historia educativa que ayude a ordenar, situar e interpretar el pasado de la educación.
- b) Fomentar programas de formación en museísmo pedagógico a través del Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla, especialmente, para el alumnado de la Universidad de Sevilla.
- c) Colaborar en la organización y desarrollo de los programas, actividades, exposiciones, etc., que sobre patrimonio educativo propongan para su desarrollo en los departamentos adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- d) Colaborar, para avanzar conjuntamente con la Facultad en el Espacio Europeo de Educación Superior, a través de propuestas innovadoras en el desarrollo de cualquier metodología docente.
- e) Diseñar, preparar, dirigir y evaluar unidades didácticas y materiales de trabajo variados en su oferta y adecuada al colectivo al que vaya destinada, tanto relacionados con la finalidad y contenidos del propio museo, como de aquellos otros para los que se requiera su apoyo.
- f) Realizar el asesoramiento técnico necesario en el ámbito de su competencia”.



**Cartel de inauguración del Museo**

Hagámosle una especie de visita virtual en palabras.

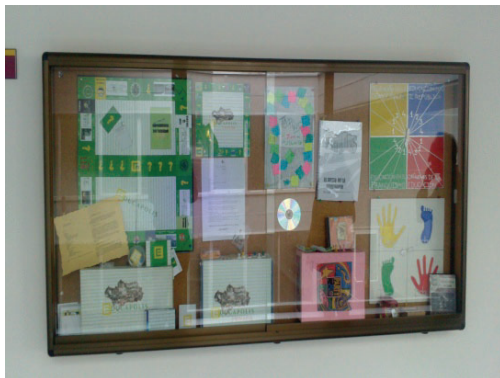
Desde el exterior, una gran ventana despierta ya la curiosidad del público, que pega su nariz al cristal para irse metiendo poco a poco en el viejo ambiente escolar que ve al otro lado. Situado el Museo como un aula más entre las actuales, provoca esa sensación de extrañamiento tan rica a la hora de iniciar un proceso de aprendizaje vivencial y significativo. Sobre la ventana luce el logotipo, cuya silueta simboliza que el pasado es la clave, una llave hacia la Historia de la educación, la única manera de dar sentido genealógicamente la actualidad y avanzar con conocimiento de causa hacia un futuro, incierto por definición, y del que, en buena medida habremos de sentirnos responsables como educadores y educadoras.





**Logotipo y vista exterior del Museo**

La ventana está flanqueada por un par de tableros acristalados que recogen parte de los resultados de nuestro proyecto. El de la derecha reúne cronológicamente los carteles de alguna de las exposiciones y eventos científicos que hemos ido organizando. Y el de la izquierda guarda trabajos de nuestro alumnado de Historia de la Educación que, de una manera u otra, toman como referencia el Museo, utilizando sus fondos y su idea fundamentalmente desde un punto de vista lúdico-didáctico. El propio enclave de estos tableros, en el exterior, evidencia cómo nos interesa hacer salir hacia afuera lo que se cuece en su interior.



**Tableros exteriores**

Al entrar, quizá lo primero que sorprende son las dimensiones de la sala. Los metros son tan escasos que, cariñosa y realistamente, hemos dado en llamarle el “museíto pedagógico”. Esto nos obliga a programar las visitas para grupos igualmente reducidos. Pero hemos procurado, y creemos que conseguido, crear una versión concentrada de lo que queríamos, logrando un espacio académico acogedor y distendido, en el que la gente se siente a gusto. A su vez, el mismo hecho de las estrecheces pensamos que puede actuar como palpable evidencia de la necesidad de ampliación, corroborada además por la aceptación que está teniendo el Museo entre el alumnado y la presencia paralela de un almacén repleto ya de objetos museable que, lamentablemente, no pueden ser expuestos por falta de sitio.



Junto a la puerta, la típica campana que suena al tirar de una guita indica la entrada en clase o, si se quiere, la salida al recreo de nuestra memoria y la de nuestros antepasados. Porque aquí puede entablarse un diálogo intergeneracional que lleva a pensar, sentir, apreciar y recuperar otros tiempos, escolares o no, que han depositado su poso sobre los objetos didácticos, los libros escolares, el mobiliario o los juguetes, esperando a que, delicadamente, alguien desde el hoy los limpie y los entienda.

Un texto escrito en la pared de la izquierda, allí adonde se dirigen primero los ojos del espectador acostumbrado a la lectura, explica cuál es nuestro concepto de Museo pedagógico:

“Un Museo Pedagógico es un lugar en el que residen los recuerdos y evocaciones de quienes aprendieron a leer y a contar recitando de memoria; de quienes se educaron bajo rígidas disciplinas, castigos, regla y mano dura; de quienes con pluma y tinta negra sobre viejos pupitres, plasmaban sobre el papel, ahora amarillo, las historias de sus mayores aspiraciones para la vida.

Es un espacio en la que la rebeldía escolar de hoy, se encuentra con la sumisión de la escuela del ayer; y donde el pizarrín y la tiza ceden su puesto al ordenador portátil.

Es el momento perfecto para respirar el aire más puro del tiempo educativo, aquél que huele a goma de borrar y libro recién estrenado.

Es un patio para construir castillos de ilusiones, jugar al corro, a las canicas, a las muñecas o con la peonza, y refrescar el espíritu de la niñez recitando un trabalenguas o cantando una nana.

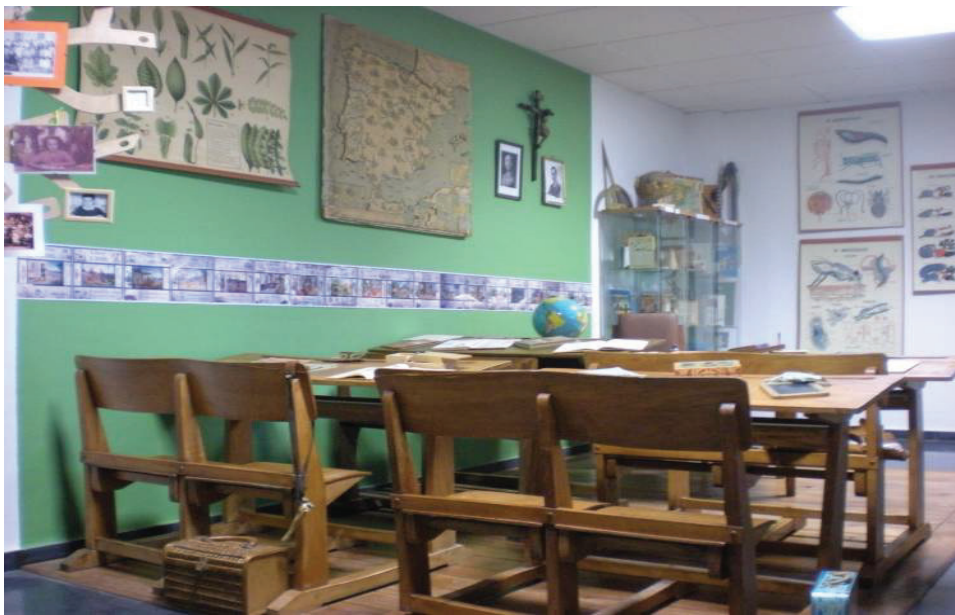
Es, en fin, la casa añorada de una infancia que en el presente se hace mayor; donde pernoctan las emociones, circunstancias, lecciones, objetos y palabras que conforman el patrimonio histórico-educativo de la humanidad y ayudan a fortificar la memoria testimonial de un pasado inscrito en el presente y en lo porvenir”.

Debajo, una mesa moderna y un ordenador son testigos de que nos encontramos también en un centro de trabajo e investigación, donde realizar las tareas imprescindibles para la catalogación y salvaguarda de los fondos, y desde donde conectar con otras instituciones embarcadas en funciones similares, desarrollando la idea de red museística.

El centro del escenario lo ocupa la protagonista: la recreación aproximada de un aula de postguerra. Aproximada porque está montada con mobiliario (donado por el Museo Pedagógico de Galicia) y objetos de distinta procedencia y edad, pero juntos logran el efecto expositivo perseguido: despertar, a través de todos los sentidos, la imaginación histórica de un público entregado que se sienta en los pupitres, hojea los cuadernos y las enciclopedias, escribe con el pizarrín, lanza cientos de preguntas, comenta los cambios que encuentra al compararlo todo con su cotidianeidad (se quedan boquiabiertos al contrastar los esmeradísimos cuadernos escritos a plumilla, con una caligrafía de lujo y dibujados con maestría, frente a los suyos, apuntes tomados en un casi incomprensible castellano de móvil) y se fotografía representando el papel de un alumno, una alumna, una maestra o un maestro de antaño (que corrige ejercicios, pone notas en los boletines, bebe un sorbo de café de su termo, señala una operación con su puntero o se fuma tranquilamente un cigarrillo liado con la maquinilla y encendido con el mechero de yesca).



Sobre los escasos metros de pared con los que contamos, cuelgan mapas, láminas didácticas y los tres elementos imprescindibles en una clase de un colegio público del momento retratado: el crucifijo, la imagen de Franco y la de Primo de Rivera, éste último casi nunca reconocido por el alumnado, una señal más de que hay que rescatar datos perdidos. El telón se rubrica con un homenaje al Colegio Macarena, un centro histórico sevillano, fundado por la Real Maestranza de Caballería en 1895, edificio modelo, entre otras cosas, por los frescos didácticos pintados en cada una de sus aulas: una cenefa, originariamente instalada en el aula de primaria del Colegio, representa un abecedario, donde cada recuadro se dedica a una letra, muestra una palabra que comienza por ella, en minúsculas y mayúsculas, se ilustra con un dibujo y se practica en una frase.



**Recreación del aula**

Tras el aula, se encuentran siete vitrinas donde se recoge una apretada muestra de objetos, organizados como unidades museísticas, según se usen en diferentes áreas curriculares:

- Ciencias Naturales y Matemáticas en la primera (microscopio, mechero Bunsen, portaobjetos, balanza de precisión, un pez globo disecado, reglas, ábaco, cuerpos geométricos, cuadernillos de álgebra...);

- Geografía e Historia en la segunda (transparencias didácticas, colecciones de postales, manuales y lecturas sobre el tema, una chuleta...);

- Arte y Manualidades en la tercera (instrumentos musicales, pentagramas, libretos, patrones, fotografías de representaciones teatrales escolares o de bailes regionales, bloc de dibujo, trabajos de alumnado...);

- Religión y Política en la cuarta (imágenes de la Inmaculada o el Corazón de Jesús, traje de primera comunión, recuerdos de este acontecimiento, misales, catecismos, estampitas, folletos del Día de la Santa Infancia o del Domund, hagiografías, cuadernos de Formación política, imágenes de campamentos del Frente de Juventudes, medallas y símbolos de adoctrinamiento político...);

- Educación femenina en la quinta (álbumes y muestras de todo tipo de labores, bolillero, bastidores, costureros, lecturas para jovencitas...);
- Educación Infantil en la sexta (material Montessori variado, silabarios, cartillas...);
- y Ocio, juegos y juguetes en la última (juguetes de lata, muñecas y caballitos de cartón, cromos, canicas, peonzas, cuentos, álbumes, tirachinas, puzzles, parchís...).



**Vitrinas temáticas del museo**

Aparte, en otras dos estanterías, se alinean un par de cientos de manuales escolares. Entre ellas, en una mesa expositora de moderno diseño (fruto, como otras piezas de nuestra infraestructura museística, de la colaboración con el Laboratorio de Fabricación Digital de la Universidad) acunamos, con más ternura si cabe, a algunas joyas del fondo antiguo de la Biblioteca de la Facultad, en especial varios manuales del Arte de Escribir, del siglo XVIII y otros libros raros y curiosos, formalmente muy atractivos.

Y de las ramas de un árbol, construido también ex profeso para nuestro proyecto museístico, cuelgan típicas fotografías de “Recuerdo Escolar”, aquellas en las que se posaba, con cara de aplicación y de bondad, ante una mesa decorada con el atrezzo académico por excelencia (globo terráqueo, mapa, imágenes religiosas a veces) o con algún que otro aparato que simbolizara la modernidad de los tiempos (televisores, teléfonos) Una serie de marcos vacíos invitan además a quien está mirando a implicarse activamente, a rebuscar en los álbumes familiares para traer al Museo sus propias fotos, pasando a formar parte de él, no solo como espectadores de una obra ajena.



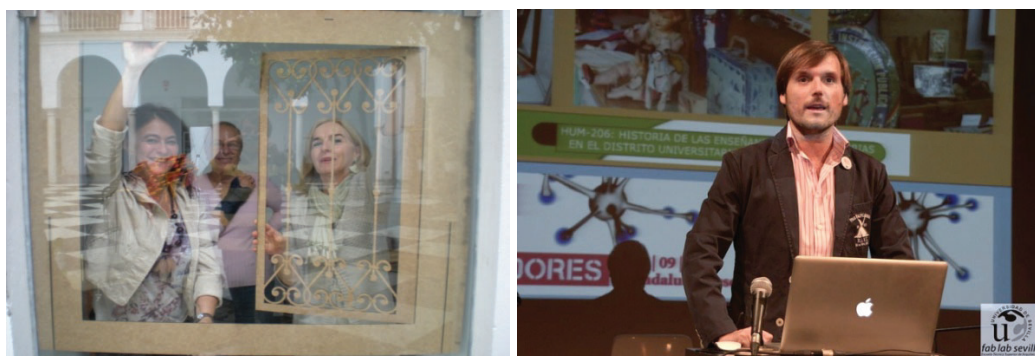
**Árbol expositor de fotografías escolares**

Al salir, encima del más antiguo de los pupitres, descansa nuestro “Libro de Visitas”, que, hasta el momento, no ha recibido en sus páginas más que expresiones de enhorabuena y de alabanza, cosa que nos sirve de combustible para seguir avanzando en nuestro trayecto. Porque, como decíamos antes, sabemos que ésta es una realidad inacabada, que el viaje no ha llegado a su meta, o quizá nos guste inventar nuevos destinos.

#### 4. Próximas estaciones

Ahora el reto es mantener vivo el Museo y, obedeciendo el mandato bíblico, hacer que crezca y se multiplique. Para ello, aparte de seguir empeñados en la búsqueda de un espacio mayor para albergarlo, planificamos y desarrollamos desde su apertura diferentes acciones, relacionadas con su difusión; con su vertiente de investigación; con sus posibilidades didácticas; o con el seguir entretejiendo redes de relaciones institucionales.

- a) Como anuncio, unos días antes de la inauguración oficial del Museo, participamos en la *Noche de los Investigadores*, un evento organizado por el Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla dentro del VII Programa Marco de la Comisión Europea, cuya finalidad era justamente dar a conocer a la comunidad universitaria y a la ciudadanía los resultados de algunos proyectos de investigación en marcha. Con ese objetivo, además de hacer una presentación oral del mismo, la ilustramos montando una nueva exposición: “Una mirada al pasado, al presente y al futuro de la educación”.



Presentación del Museo en la Noche de los Investigadores en el CICUS.

Tras su apertura, la noticia ha corrido por diferentes cauces informativos: entrevistas de radio, publicaciones en prensa, presencia en las redes a través de múltiples enlaces<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>Cfr. <http://revista.muesca.es/index.php/noticias-antiguas/3-newsflash/244-inauguracion-del-museo-pedagogico-de-la-facultad-de-ciencias-de-la-educacion-de-la-universidad-de-sevilla>;  
<http://ceince.espacioblog.com/post/2012/10/01/museo-pedagogico-sevilla>;



Muy pronto contaremos también con una página web específica, cuyo diseño estamos actualmente ultimando.

- b) En paralelo, nuestros fondos museísticos continúan incrementándose, por donaciones, préstamos o compras, y ello supone continuar igualmente las necesarias tareas de inventariado y catalogación, con el fin de alimentar la base de datos que pondremos al servicio de la investigación histórico-educativa. Asimismo, para dejar abierta la puerta del Museo a la actividad científica, seguimos planificando cursos de Extensión Universitaria, Seminarios, Jornadas y Congresos que nos mantengan al día en la temática del museísmo pedagógico y del trabajo con patrimonio educativo.
- c) La vertiente didáctica del Museo es una de las que más nos interesan, quizá por el desarrollo creativo que lleva consigo, o porque nos supone llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma menos tradicional y encorsetada, más afectiva y vivencial, puesto que se trata de hacer al alumnado “sentipensar” –nos adueñamos de esta acertada expresión de M<sup>a</sup>. Jesús Martínez Usarralde (2011)- la Historia de la Educación.



En este sentido, vamos a implicarnos en nuevos Proyectos de Innovación Docente y ya hemos comenzado a planificar diferentes actividades, que pueden ir desde la sucesión de exposiciones temporales temáticas con motivo de fechas simbólicas (juegos y juguetes en enero, educación

de las niñas en marzo, formación del profesorado en noviembre, etc.), hasta la promoción de trabajos de clase en asignaturas relacionadas con la Historia de la Educación (Álvarez Domínguez, 2012d), o la impartición misma de las sesiones prácticas de dichas materias en su sede física.

- d) Por último, consideramos igualmente imprescindible fortalecer el proyecto uniéndolo al de otras instituciones embarcadas en viajes parecidos. Hemos creado una Asociación Universitaria para la Conservación y Estudio del Patrimonio Educativo y estamos en contacto con otras que comparten similares objetivos y preocupaciones. Aprendemos también de Museos Pedagógicos más mayores. Seguimos cuidando relaciones con los Centros de Profesorado, con centros escolares históricos hispalenses o con Sociedades Científicas como la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo o la Red Iberoamericana del Patrimonio Histórico Educativo. Y, por supuesto, hemos hecho partícipes de nuestra aventura al Comité de Patrimonio de la Universidad de Sevilla.

En definitiva, el viaje proseguirá mientras queden en las maletas ilusiones, fuerzas, ganas... y pedacitos de pasado por enseñar, para que las generaciones nuevas comprendan el tesoro de la educación que fue y para que las viejas no lo olviden.

<http://gestioneducativaconsultores.blogspot.com.es/#!/2012/10/i-encuentro-de-museos-pedagogicos.html>;

<http://archivo104.blogspot.com.es/2012/10/museo-pedagogico-en-sevilla-cartel.html>;

<http://www.comunicacion.us.es/node/9080>; <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/noticias/-/noticia/detalle/museo-pedagogico-de-la-facultad-de-ciencias-de-la-informacion-universidad-de-sevilla-1>; <http://www.clave21.es/museo-pedag%C3%B3gico-universidad-sevilla> (Consultadas el 21 de noviembre de 2012).

## Bibliografía

- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2007a): La museología de la educación como nuevo campo de investigación para la Historia de la Educación. Hacia la construcción del Museo Pedagógico Andaluz. En SÁCHEZ, Felicidad y otros: *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Educación de la Universidad de Extremadura, pp. 409-423.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2007b): Aproximación a la creación de una red de museos escolares en los centros educativos. En ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero (Soria): CEINCE, pp. 259-273.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2008): La recuperación de la memoria histórico-educativa a través de historias de vida de maestras y maestros andaluces. En JUAN BORROY, Víctor (ed.): *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada*. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón. Huesca, pp. 55-68.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (dir.) (2009a): *Pedagogía Museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Universidad de Sevilla. A3D Edición Digital.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2009b): El Museo Didáctico Virtual del patrimonio Histórico-Educativo Andaluz como catedral de la memoria histórico-educativa de Andalucía. *Foro de Educación. Pensamiento, Educación y Cultura*, nº. 11, pp. 275-286.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2010): El conocimiento y difusión del patrimonio histórico-educativo de Andalucía en Internet a través del Museo Pedagógico Andaluz. *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, nº 3, pp. 1-21.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2011a): El Museo Pedagógico Andaluz y su actividad difusora y didáctica. En VV.AA. *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza*. Málaga: Editorial Sarriá, pp. 171-180.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2011b): Recuperando la memoria histórico-educativa de Andalucía: propuestas didácticas del Museo Pedagógico Andaluz para el alumnado universitario. En VV.AA. *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza*. Málaga: Editorial Sarriá, pp. 1-12.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2011c): Memoria, educación y didáctica: El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz. *Andaluciaeduca*, nº. 60, año III, mayo, pp. 7-9.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2011d): El arte de enseñar y aprender Historia de la Escuela a través de maletas pedagógicas. En CELADA, Pablo (ed.): *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. El Burgo de Osma (Soria): SEDHE, Universidad de Valladolid y CEINCE, pp. 267-276.



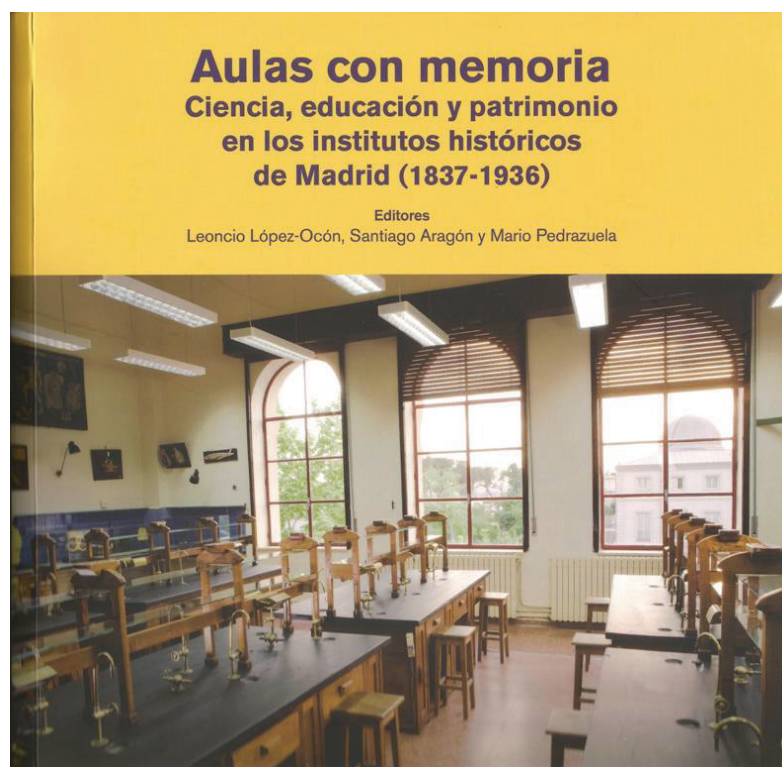
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2012): Museo Pedagógico de la Facultad de CCEE de la US: un espacio para apreciar y repasar el pasado educativo. *Andalucía Educativa. Revista Digital de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*, nº 74, octubre - diciembre, pp. 1-6. En línea: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/noticias/-/noticia/detalle/museo-pedagogico-de-la-facultad-de-ciencias-de-la-informacion-universidad-de-sevilla-1> (Consultada el 16 de noviembre de 2012).
- GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (2003): Acerca del concepto de Museo Pedagógico: algunos interrogantes. En AA.VV. (coord.): *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 817-827.
- GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (2008): Actualidad del patrimonio histórico-educativo sevillano. La creación de un Museo Pedagógico”. En *El patrimonio histórico-educativo en el ámbito escolar sevillano*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- GUICHOT REINA, Virginia y otras (2007): El Museo Pedagógico Andaluz: problemas y perspectivas de futuro. En ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios (1907-2007)*. Berlanga de Duero, Soria: CEICE, pp. 243-257.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M<sup>a</sup>. Jesús (2011): *Sentipensar el Sur: Cooperación al desarrollo y educación*. Valencia: Patronat Sud-Nord. Solidaritat i Cultura de la Fundació General de la Universitat de València i Publicacions de la Universitat de València.
- PAYÁ RICO, Andrés y ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2012): Pensar la educación desde las TIC y la recuperación del patrimonio educativo. En FONTAL, Olaia y otras (coord.): *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto del Patrimonio Cultural de España. Observatorio de Educación Patrimonial en España, pp. 546-554.
- REBOLLO ESPINOSA, M<sup>a</sup> José y NÚÑEZ GIL, Marina (2006): El poder de la memoria. *Boletín informativo SEPHE*, nº 1, enero. Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, pp. 33-39.
- RUBIO MAYORAL, Juan Luís (2005): Hacer Historia de la Educación en Andalucía. En GÓMEZ GARCÍA, María Nieves y CORTS GINER, María Isabel (dir.): *Historia de la Educación en Andalucía*. Sevilla: Fundación El Monte, vol. II, pp. 55-62.
- TRIGUEROS GORDILLO, M<sup>a</sup>. Guadalupe (2005): El archivo de la oralidad en el Museo Pedagógico Andaluz. En DÁVILA, Paulí y NAYA, Luís María (coord.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Donostia-San Sebastián: Espacio Universitario EREIN, T. II, pp. 598-607.
- TRIGUEROS GORDILLO, M<sup>a</sup>. Guadalupe (2008): El papel del archivo oral del Museo Pedagógico Andaluz en la recuperación de la memoria escolar de Sevilla. En *El patrimonio histórico-educativo en el ámbito escolar sevillano*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

- YANES CABRERA, Cristina (2007): Aproximación a los fundamentos teóricos y metodológicos de los museos virtuales de historia de la educación: la creación del Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo. En SÁNCHEZ, Felicidad y otros: *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Educación de la Universidad de Extremadura, pp. 567-578.

## **Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936).**

**Leoncio López-Ocón Cabrera, Santiago Aragón Albillos y Mario Pedrazuela Fuentes**

Leoncio López-Ocón Cabrera, Santiago Aragón Albillos y Mario Pedrazuela Fuentes (editores), *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*. Madrid, CEIMES / Doce Calles / Comunidad de Madrid, 2012, 355 pp.



El interés por conservar el patrimonio histórico-educativo debería, en principio, aplicarse con la misma intensidad a todas las partes en que podríamos dividir el mismo. Tan importantes y significativos, y dignos de conservar y difundir, deberían parecernos, por ejemplo, los pupitres que los alumnos utilizaban en las aulas de otro tiempo como los cuadernos escolares que rellenaban o los documentos administrativos custodiados en las secretarías de los colegios o institutos.

Sin embargo, y manteniendo el igual valor para la investigación histórica de cualquier elemento del pasado escolar, hay partes del mismo que tienen una estética y unas connotaciones que las hacen singulares (Jon Juaristi, en el *Prólogo* del libro que vamos a reseñar, habla de que la

primera incursión de los alumnos en el laboratorio del centro “tenía algo de emocionante rito”, p. 9). Una de ellas, sin duda, serían los laboratorios escolares.

El ser los laboratorios lugares con una unidad que se ha ido manteniendo a lo largo del tiempo, al haber sido concebidos en su día con características de museos, hace que tengan algo especial, diferente a las aulas convencionales, los gimnasios o las bibliotecas, más expuestos a los cambios en el mobiliario y el utillaje.

Por el llamado programa CEIMES (Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural, 1837-1936), seleccionado en 2007 en la convocatoria de ayudas para la realización de programas de actividades de I+D entre grupos de investigación de la Comunidad de Madrid, un grupo de investigadores del CSIC, de las universidades Complutense, UNED, Autónoma, de Alcalá y de la Pierre et Marie Curie de París, así como profesores de institutos de enseñanza secundaria, han trabajado sobre el patrimonio científico-educativo de los institutos más antiguos de Madrid. En especial, dentro de ese ambicioso programa de salvaguarda y revalorización, han estudiado el patrimonio existente en los institutos Cardenal Cisneros, San Isidro, Isabel la Católica (antiguo Instituto-Escuela del Retiro) y Cervantes.

El estudio no se limitaba, como vamos a ir viendo, a una mera relación de los objetos científicos conservados, sino que aspiraba, como nos señalan Leoncio-López Ocón Cabrera y Gabriela Ossenbach Sauter en la *Introducción*, “a poner en relación la constitución y uso de ese legado patrimonial con la historia de la educación científica de los bachilleres. Se pretendía de esta manera progresar en el conocimiento de las innovaciones educativas realizadas en aquellas fases de la historia contemporánea española en las que se puso un mayor énfasis en estimular la enseñanza experimental... profundizar, a través del estudio de la cultura material, en el conocimiento del desarrollo de la enseñanza secundaria en Madrid...” (p.13).

Parte de los objetivos planteados por el programa CEIMES hace más de cuatro años se han alcanzado y ya están visibles, se nos indica en la *Introducción*. Así, se ha elaborado el sitio web [www.ceimes.es](http://www.ceimes.es); se han catalogado en la base de datos MANES de la UNED los manuales escolares de las bibliotecas de los institutos “Cardenal Cisneros” e “Isabel la Católica”; se ha editado el número monográfico 749 (vol. 187, mayo-junio de 2011) de la revista *Arbor* (“La enseñanza secundaria en construcción a través de los institutos históricos madrileños”, <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/issue/view/100>); se ha celebrado en los años 2009, 2010 y 2011 el seminario CEIMES (“Ciencia y Educación. Perspectivas históricas”), en el que los integrantes del programa tuvieron la posibilidad de intercambiar sus experiencias de trabajo y sus prácticas de investigación con colegas externos al programa (los contenidos de las sesiones se pueden consultar en la sección *Programa* dentro de [www.ceimes.es](http://www.ceimes.es)); y, por último, se ha publicado el libro que reseñamos: *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, con Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela como editores del mismo, y con el que se pretende “efectuar una contribución sustantiva a una historiografía de la enseñanza secundaria española que en los últimos años está suscitando una atención cada vez mayor de los estudiosos y de los educadores.” (p. 15)

Los artículos que integran *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* han sido agrupados en cuatro partes: “Cultura material en las aulas”, “Nueva vida para un patrimonio olvidado”, “Actores y prácticas” y “Discursos y disciplinas”.

El artículo de Agustín Escolano Benito “Materialidades, educación patrimonial y ciudadanía” (pp. 37-47) es el que abre la primera de las cuatro partes, la titulada, como acabamos de señalar, “Cultura material en las aulas”.

Comienza su artículo el profesor Escolano con una frase muy significativa: “El patrimonio histórico-educativo se ha constituido en los últimos años en un componente esencial de la educación histórica de los ciudadanos.” (p. 37) El “patrimonio del común” de la “cultura compartida” de que todos, sin excepción, hayamos pasado por un establecimiento escolar se puede revivir en objetos físicos, imágenes y textos “que en otro tiempo fueron depreciados y que hoy los estima la nueva democracia ilustrada.” (Ibíd.)

“El estudio de la cultura material de la enseñanza”, cuya necesidad Agustín Escolano viene reclamando de manera muy bien justificada en muchas de sus obras desde hace años, se realiza sobre “los objetos, las imágenes, los textos y las voces que componen el patrimonio de la escuela.” (Ibíd.)

Efectuar una “historia efectual reflexionada” con “los restos arqueológicos de la escuela”, que son parte de la “caja negra” de la cultura escolar (término muy usado por el profesor Escolano en otros lugares), nos puede proporcionar muchos datos de lo que fue la “gramática de la escolarización” del “orden sistémico” de la “cultura institucional”. (p. 38)

Esta historiografía es algo más, por tanto, que “la mera catalogación y descripción de los *monumenta* que se edifican con los archivos materiales y los museos convencionales”, que no se deja “seducir por el fetichismo de las imágenes y de los objetos que reúne y trata de explicar.” (pp. 38-39)

Este *ethos* interpretativo a partir de los objetos materiales del pasado de la escuela le parece a Agustín Escolano una guía necesaria de “toda política de memoria”, yendo más allá del mero afán (tan “humano”, por otra parte, señalamos nosotros) de coleccionar objetos sin un discurso que los interprete (“más allá del anticuario y el fetichismo”, p.43); base de una educación patrimonial que también puede llevarse a cabo sobre el patrimonio histórico-educativo si sabemos extraer de esos objetos sus “conocimientos tácitos, códigos implícitos de determinadas invariantes pedagógicas y valores sociomoraes de un importante potencial estético y narrativo” (Ibíd.), si sabemos, como en las investigaciones de Sherlock Holmes con las que lo compara Agustín Escolano, “hacer hablar a las cosas”, descifrarlas. (p. 46)

“Viejos objetos y nuevas perspectivas historiográficas: la cultura material de la ciencia en las aulas del siglo XIX” (pp. 49-72), de José Ramón Bertomeu Sánchez y Josep Simon Castel, es el segundo de los artículos de la primera parte de *Aulas con memoria*.



El estudio de los instrumentos científicos, dicen los autores, debe realizarse desde diferentes perspectivas, que son las que pueden aportar, convergiendo, la historia de la ciencia, la historia de la educación, la museología y la didáctica de las ciencias. Esta “nueva historia social y cultural de la ciencia ha introducido nuevos intereses, problemas, contextos y protagonistas” (p. 50), que son los que repasan los autores del artículo especialmente sobre la historia de las colecciones de instrumentos científicos de los institutos de enseñanza secundaria.

El surgimiento en España, a partir de 1840, de la disciplina escolar denominada Física y Química, y que ha sobrevivido hasta la actualidad, provocó la creación en los centros escolares, señalan Bertomeu y Simon, de colecciones de instrumentos científicos, muchos de ellos “versiones simplificadas de instrumentos de la ciencia ilustrada” (p. 55) que habían proliferado a lo largo del siglo XVIII fomentados por “un numeroso grupo de ‘demostradores’ que recorrieron toda Europa con un amplio catálogo de experimentos espectaculares, repletos de explosiones, chispas eléctricas, fluidos elásticos y fenómenos visuales sorprendentes.” (p. 54)

La creación de gabinetes de Física y de laboratorios de Química “fue una prioridad para los centros de enseñanza y las autoridades académicas que organizaron la enseñanza secundaria alrededor de 1845” (p. 56). Emulando los catálogos elaborados en Francia en 1842, una comisión de profesores designada por el Gobierno estableció un catálogo de instrumentos para las universidades españolas en 1846 y otro para los institutos en 1847, cuya utilización concreta también es posible recuperar analizando, nos señalan los autores, los cuadernos de notas de los alumnos, los ejercicios escritos que se conservan y los manuales realizados por profesores.

Posteriormente, Bertomeu y Simon se refieren al cambio producido en el primer tercio del siglo XX debido a la influencia de los movimientos pedagógicos renovadores vigentes en esa época que abogaban más por un contacto directo con la naturaleza y las prácticas sencillas que por el uso de instrumentos complicados ajenos a la experiencia cotidiana (cfr. p. 62). “Estos cambios en las prácticas pedagógicas tuvieron, como es lógico, su reflejo en los espacios y en la cultura material de las aulas... Basta con comparar los instrumentos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, pensados para las demostraciones experimentales hechas por profesores, con los que llegaron en las décadas de 1950 y 1960, muchos de ellos fabricados por el instituto Torres Quevedo y la empresa ENOSA, y que proponían experiencias sencillas realizadas por los estudiantes.” (p. 63)

Pero, a pesar de no tener el uso de estos aparatos vigencia, su conservación, nos indican, es fundamental como “fuentes materiales para la historia de la ciencia y de la educación.” (p. 64)

“Máquinas de enseñar. Formación e instrumentos tecnológicos en el Instituto San Isidro (1850-1930)” de Leonor González de la Lastra y Víctor Guijarro Mora es el siguiente artículo (pp. 73-92).

A partir de los instrumentos técnicos existentes en el Instituto San Isidro de Madrid, los autores del artículo nos acercan a la implantación de las enseñanzas tecnológicas en España (por “la influencia de una idea ilustrada, la concepción utilitaria de la ciencia”, p. 74), tanto en cuanto a los contenidos que se van introduciendo en asignaturas que eran hasta entonces

puramente teóricas como en la introducción de asignaturas específicas como, incluso, en cuanto a la creación de centros específicos dedicados a esas enseñanzas técnicas.

Una aclaración terminológica nos aportan, de gran utilidad para investigadores y conservadores: la necesidad de intentar distinguir entre “instrumentos científicos” e “instrumentos tecnológicos” (p. 76), distinción que no se hacía ni en los manuales utilizados ni en las memorias anuales del Instituto San Isidro, en los primeros momentos de introducción de los mismos en el siglo XIX.

Posteriormente, ya se crean asignaturas técnicas específicas en la enseñanza secundaria, como la Agricultura (1868), las Industrias (1892), la Agronomía y nociones de las principales industrias (1894), la Técnica industrial y agrícola (1898), etc. (un utilísimo cuadro resumen, tanto de las asignaturas científicas en las que se introducen contenidos técnicos como de las asignaturas específicamente técnicas, en los planes comprendidos entre 1868 y 1934, insertan los autores en la página 78).

La transformación en 1901 de los institutos de Segunda Enseñanza en institutos Generales y Técnicos, siendo ministro de Instrucción pública y Bellas Artes el conde de Romanones, introdujo en estos establecimientos estudios específicos de tipo técnico con la intención, nos dicen González de la Lastra y Guijarro, de “facilitar la formación de técnicos mediante carreras cortas sin acompañar la medida del importante desembolso que hubiese supuesto la creación de centros de formación independientes.” (p. 81)

La últimas páginas del artículo están dedicadas a los instrumentos propiamente dichos (tipos, procedencia, etc.) y a los locales donde se almacenaban y utilizaban, reproduciendo fragmentos de *El árbol de la ciencia* de Baroja y del *Diario de un estudiante del Instituto San Isidro (1920-21)* de J. Gavira.

Imprescindible que lean el párrafo de este último que se reproduce en la página 85 todos aquellos docentes para los que la indisciplina en las aulas es cosa reciente. En el mismo aparece un no muy edificante, precisamente, comportamiento de los alumnos con “don Vicente, que así se llama el profesor de Agricultura...”, “un anciano canoso y balbuciente...” al que, en un momento en el que el barullo de los alumnos le estaba provocando congestión y temblores mezclados con palabras inarticuladas entre carcajadas generales, alguien gritó: “¡Que *te* se cae la dentadura!”.

Concluye la primera parte del libro con el artículo de Antonio González Bueno y Alfredo Baratas Díaz “Los desvanes de la memoria. Museos y colecciones científicas en la universidad del siglo XXI” (pp. 93-101).

Sitúan, en primer lugar, el origen de las colecciones de objetos científicos en Europa y en España y distinguen (p. 94) entre las colecciones dedicadas al estudio e investigación (“colecciones para estudiar”) y las dirigidas al público en general (“colecciones para fascinar”), apostando los autores por una integración de ambas en el siglo XXI.

En concreto, abogan, tras justificarlo en las páginas 95 a 98, por “propiciar la exhibición de las colecciones y museos universitarias”, que “se erigen, por su especial ubicación, por el público

específico que puede acceder a ellos y -secundariamente- por la extensión cultural al conjunto de la sociedad que la universidad debe jugar, en un entorno privilegiado para la reflexión sobre el devenir profesional.” (p. 98)

Bajo el epígrafe “Nueva vida para un patrimonio olvidado” se agrupan los cuatro artículos que integran la segunda parte del libro.

El primero de ellos (pp. 105-116) está escrito por Santiago Aragón Albillos, profesor de la Universidad “Pierre et Marie Curie” de París, y se titula “Historias de objetos que cuentan historias: plantas, rocas y animales en los institutos históricos madrileños”.

Y precisamente a París viajó el curso 1877-78 el catedrático de Ciencias Naturales de los institutos Cardenal Cisneros y San Isidro de Madrid Manuel María José de Galdo y López de Neira a adquirir materiales de historia natural para esos centros.

La mayor parte del dinero de que disponía, 3000 pesetas, lo dedicó, nos dice Santiago Aragón, a comprar modelos anatómicos desmontables de hombres, de animales y de plantas.

En la página 106 se reproduce la fotografía de un modelo de hombre clásico existente en el Instituto Cardenal Cisneros adquirido en la famosa casa del doctor Auzoux (un *écorché* bastante parecido, con la fecha 1859 impresa, está entre los fondos del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco y, que sepamos, también uno igual a este existe en el Instituto Xelmírez de Santiago de Compostela). Y nos da noticia en el resto del artículo de otros modelos de animales y partes del cuerpo humano que adquirió Galdo (autor de un muy utilizado *Manual de historia natural* de 1848) y de animales naturalizados y modelos de plantas conservados en esos dos centros señalados y en el Instituto Isabel la Católica, también de Madrid.

Carmen Rodríguez Guerrero y Leoncio López-Ocón Cabrera con “El Instituto del Cardenal Cisneros: la puesta en valor de un patrimonio singular” (pp. 117- 134) comienzan la serie de tres artículos sobre el importante legado de materiales científicos existente en los institutos históricos de Madrid y las intervenciones concretas que para su conservación y difusión se han puesto en marcha.

En el libro de 2010, y coordinado por Julio Ruiz Berrio, *El Patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (Madrid, Biblioteca Nueva / Museo de Historia de la Educación *Manuel B. Cossío*), que reseñábamos en el número 3 de *Cabás*, se publicó un artículo de Carmen Rodríguez Guerrero titulado “Actuaciones prioritarias para la conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas” (pp. 255-273). Y decíamos entonces que era un artículo que podía ayudar mucho a elaborar planes de actuación a aquellos docentes que están en contacto diario en sus centros con objetos susceptibles de ser catalogados como pertenecientes al patrimonio educativo material y que creen que hay que adoptar medidas para evitar su pérdida.

De Rodríguez Guerrero también podemos consultar, como ayuda en esas hipotéticas tareas de conservación, el libro de 2009 *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (1845-1877)* (Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas) y el artículo “El laboratorio de psicología científica del Instituto del Cardenal Cisneros” en el número 7 de *Cabás* (junio de 2012).

La primera parte del artículo resume la historia del Instituto del Cardenal Cisneros (creado en 1837 y denominado Instituto del Noviciado hasta 1877), al que se trasladaron objetos científicos, mobiliario y libros procedentes de la Universidad Complutense de Alcalá de Henares.

Nombres de gran relevancia aparecen como profesores de ese centro, tanto antes como después de la inauguración del nuevo edificio, obra del arquitecto Francisco Jareño, en 1888.

Describen después Rodríguez Guerrero y López-Ocón las acciones que en los últimos tiempos se han llevado a cabo para proteger el patrimonio del Instituto del Cardenal Cisneros, que han culminado en su inclusión dentro del programa de I+D CEIMES, especificando las colecciones existentes.

Por último, se refieren a las intervenciones que han tenido lugar para difundir ese legado tan importante y la necesidad de proseguir en el futuro con esta labor desarrollada hasta la actualidad.

Referente a otro instituto histórico de Madrid es el artículo “La recuperación del patrimonio del Instituto-Escuela en el Instituto Isabel la Católica” (pp. 133-149), escrito por Encarnación Martínez Alfaro y Carmen Masip Hidalgo, profesoras actuales del centro.

En 1918 se creó este centro, actual IES Isabel la Católica, como Instituto-Escuela, para ensayar en él las posibles reformas que necesitaban introducirse en la enseñanza secundaria en España. Desde 1928 ocupó un edificio propio en el Retiro.

Numerosos hijos de científicos e intelectuales de esos años estudiaron en sus aulas, según nos reseñan las autoras del artículo a partir de los datos del archivo conservado, de gran valor patrimonial (junto con la biblioteca) por los muchos datos que aporta no solo de personas sino de otros aspectos de la organización del centro muy significativos (evaluaciones, materias optativas, comunicaciones con las familias, etc.).

Tras una contextualización histórica del cambio que se produjo a comienzos del siglo XX con la incorporación de métodos de aprendizaje que convirtieron los gabinetes de Historia Natural, donde los alumnos eran meros espectadores, en laboratorios (cfr. pp. 141-142), recorren los materiales conservados en este centro (zoología, botánica, agricultura o geología); concluyendo con otras cuestiones relacionadas con ese patrimonio, tales como su difusión y la posible utilización didáctica.

Y el tercero de los artículos que recorren el patrimonio histórico concreto de los institutos madrileños que lo poseen en mayor cantidad es el de Rafael Martín Villa “Actividades de difusión del patrimonio histórico educativo. El museo del Instituto San Isidro”. (pp. 151-158)

Antiguo Colegio Imperial de Madrid, comenzó su andadura en 1603, regentado por los jesuitas, y albergó a la Universidad Central de Madrid cuando esta fue creada.

Nos señala el autor que gracias al programa CEIMES ya está catalogada la mayor parte de los materiales con valor histórico, excepto “la enorme colección de geología, minerales, rocas y colecciones de materiales pétreos.” (p. 151)

A profesores tan importantes como Sandalio de Pereda o el santanderino Enrique Rioja nos los podemos imaginar trabajando en este centro con sus alumnos, utilizando esos materiales ahora catalogados, “a pesar del enfoque ambientalista en la enseñanza de las ciencias naturales dado por Rioja lo Bianco, ferviente defensor de la observación de los seres vivos en su medio y del análisis de las relaciones que establecen entre ellos y con aquel, la práctica diaria en clases con demasiados alumnos sin duda le llevaría a utilizar la colección de animales en el laboratorio más de lo que hubiera deseado.” (p. 153)

Lamenta el autor la pérdida por parte del centro de gran parte de la colección del gabinete de Física y Química, cedida al Museo Nacional de Ciencia y Tecnología, que está haciendo con ese fondo acciones, señalamos nosotros, “discutibles”.

Describe a continuación el museo que se ha instalado en el IES San Isidro con materiales del centro en la magnífica escalera barroca del edificio, concluyendo con lo importante que ha sido en su opinión el programa CEIMES para la conservación y puesta en valor de materiales tan susceptibles de desaparecer si no se posee “una sensibilidad especial por el patrimonio científico-educativo.” (p. 158)

(Señalar que algunos breves datos de otros institutos de Madrid con patrimonio digno de mención podemos encontrar en: Badanelli Rubio, Ana María y Somoza Rodríguez, Miguel, “El patrimonio científico de los institutos de Madrid: medios y recursos para la investigación y la docencia”. En *Memoria, ciudadanía y museos de educación*. Vic, IV Jornadas científicas de la SEPHE, 2010, pp. 56-66)

“Actores y prácticas” es el título de la tercera parte de *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, donde se recogen artículos que se refieren a la importancia que una serie de profesores tuvieron en el desarrollo de la enseñanza práctica de las ciencias naturales, gracias a la puesta en marcha y desarrollo de gabinetes de Historia natural y de laboratorios; a la mujeres que fueron protagonistas en este proceso y a los trabajos de los alumnos que se han conservado, un excelente testimonio estos últimos, por cierto, para conocer lo que realmente se hacía en el día a día de la enseñanza de esa materia.

Sobre un docente ya citado más arriba es el artículo “El profesor Manuel M<sup>a</sup> José de Galdo y las diez ediciones de su *Manual de Historia Natural*” de Alberto Gomis Blanco (pp. 161-171).



El título del artículo nos da a entender la importancia que tuvo el libro, para uso de alumnos de segunda enseñanza, del que fuera el primer catedrático de Historia Natural en los centros de secundaria españoles: “el texto más demandado a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XIX para seguir la disciplina.” (p. 161)

Con una formación amplísima (licenciado en Medicina, doctor en Ciencias, licenciado en Derecho, con estudios de griego, inglés y francés, entre otros), catedrático de Mineralogía y Zoología en la Universidad de Barcelona (plaza a la que renunció), de Mineralogía y Nociones de Geología en la Universidad Central, catedrático propietario de Historia Natural en los institutos madrileños de San Isidro y del Noviciado (aparte de otras responsabilidades docentes que tuvo), alcalde de Madrid, senador, miembro de instituciones y de sociedades científicas diversas...

Su *Manual de Historia Natural*, cuya primera edición apareció en 1849, fue texto seguido por muchos catedráticos de instituto. Se editó en otras nueve ocasiones, con las variaciones que nos resume Alberto Gomis en un cuadro en la página 167. Aunque al final del comentario de las diferentes ediciones del *Manual* nos dice Gomis que Galdo, “desgraciadamente”, no recogió “los fundamentales avances en las ciencias naturales que tuvieron lugar durante los cuarenta años que transcurrieron desde la primera edición y la última del *Manual*” (p. 168).

El artículo concluye con la referencia a otras obras publicadas por Galdo y al alcance real que debe tener su figura (“sin una aportación científica concreta”, p. 169) en la historia de la ciencia y de la educación.

“Celso Arévalo, catedrático del Instituto del Cardenal Cisneros, y la modernización de la enseñanza de las ciencias naturales en el primer tercio del siglo XX” de Santos Casado de Otaola (pp. 173-187) es el segundo de los artículos de la tercera parte.

Catedrático primero en Mahón, después en Salamanca, en Valencia y, posteriormente, en el Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (desde 1919 hasta su muerte en 1944), asume “una doble y simultánea función docente e investigadora que fue característica de no pocos profesores de secundaria en este periodo.” (p. 174)

“Esta proximidad de lo científico a lo educativo” permitía “enriquecer la enseñanza de las ciencias en los institutos con conocimientos actualizados, que podían ser vertidos de primera mano desde el ámbito de la investigación... en idónea correspondencia con algunas de las propuestas más características de las corrientes de modernización pedagógica de la época.” (Ibíd.)

Arévalo fue un firme convencido de que las ciencias de la naturaleza eran lugar ideal para la renovación pedagógica que abogaba por más exploración activa en las aulas y menos recepción pasiva; por lo que, como recoge Santos Casado que recordaba años después un antiguo alumno de Arévalo, “en todos los centros por donde pasó creó el Laboratorio de Historia Natural, inexistente antes de su llegada, haciendo surgir el nuevo método de trabajo junto al clásico gabinete.” (p. 175)

Se le considera el primer cultivador en nuestro país de la hidrobiología o limnología, disciplina con orientación ecológica, y para el desarrollo de la cual montó un laboratorio específico durante su estancia en el Instituto de Valencia. Ya en Madrid, añade al existente gabinete de Historia natural del Instituto del Cardenal Cisneros un laboratorio para las prácticas, con seres vivos en acuarios y un pequeño jardín botánico, hoy desaparecido.

Compaginó Arévalo la docencia en el instituto con su trabajo en el Museo Nacional de Ciencias Naturales, centrado en investigaciones sobre hidrobiología.

Las últimas páginas del artículo las dedica Santos Casado a reseñar las publicaciones más importantes de Celso Arévalo, y en la 184 se incluye una significativa foto de Arévalo con alumnos del Instituto del Cardenal Cisneros durante una excursión por la sierra de Guadarrama en los años veinte.

María Zozaya Montes es la autora de “Estudiando al profesor. El caso de Sandalio de Pereda en el Instituto San Isidro de Madrid” (pp. 189-207).

La autora pretende hacer una biografía “introspectiva” de Sandalio de Pereda (1822-1886): “examino su implicación con la enseñanza, una relación individual en la que los límites quedaban difusos entre lo profesional y lo privado.” (p. 190)

En concreto, el empeño personal por aumentar los objetos del gabinete de Ciencias naturales del Instituto San Isidro, y su entrega en general a este centro, lo considera María Zozaya que fue más allá de lo que es el ejercicio de un trabajo; algo que, añadimos nosotros, las generaciones que nacimos hace más de cuarenta o cincuenta años podemos entender, pero que a las nuevas generaciones de españoles, para las que el tiempo de trabajo y el de ocio están claramente diferenciados, les es totalmente imposible comprender.

Doctor en Medicina, catedrático de Historia Natural en la Universidad de Valladolid, ya puso gran empeño en aumentar los fondos científicos de la Facultad de Filosofía a la que pertenecía.

Durante su posterior etapa, ya en Madrid, además de sus clases en el Instituto San Isidro, desarrolló una intensa labor en las distintas entidades científicas de las que fue miembro.

En el Instituto San Isidro ocupó el cargo de director desde 1870 hasta 1886, y logró aumentar muy significativamente el número de objetos del gabinete de Ciencias (de 206 ejemplares a 12000).

Pero lo importante del artículo es lo que María Zozaya nos indica a partir de la página 196, referente a la implicación personal de Sandalio de Pereda en su tarea profesional por numerosos detalles de su biografía que así lo demuestran, centrándose especialmente la autora en lo que legó en su testamento al centro y a las personas relacionadas con el mismo.

Natividad Araque Hontangas y María Poveda Sanz escriben “La presencia de las mujeres en la segunda enseñanza en Madrid (1910-1936)” (pp. 209-224).

Puede llamar la atención que las primeras alumnas que se matricularon en los dos institutos de secundaria existentes en Madrid en esa época, el Cardenal Cisneros y el San Isidro, no lo hicieron hasta los cursos 1876-77 y 1879-80, respectivamente; pero no es extraño si se sigue la evolución del acceso de la mujer en España a niveles educativos antes vedados para ellas, que se encargan de resumir las autoras en las primeras páginas del artículo.

Las páginas siguientes ya se centran en los datos de la participación de las mujeres en los primeros institutos existentes en Madrid, tanto en lo referente a profesoras como a alumnas (e, incluso, a una celadora o “bedela” que, para atender a las muchachas, apareció en el San Isidro, p. 214); precisamente comienzan por el Instituto San Isidro (predominio de alumnas de clase media, no de clase alta); siguiendo por el Instituto-Escuela, con un porcentaje de profesoras muy superior al del San Isidro; lo controvertido que fue crear un instituto femenino, como fue el caso del Infanta Beatriz en 1929; y, más por extenso, datos del Instituto Cardenal Cisneros, donde incluyen las historias de vida de la profesoras de ciencias de ese centro entre 1928 y 1933.

Y a los “actores” principales, por ser los destinatarios de la educación, a los alumnos, dedican el último artículo de esta tercera parte de nuevo Carmen Masip Hidalgo y Encarnación Martínez Alfaro, el titulado “Cuadernos y trabajos escolares: una práctica pedagógica innovadora en el Instituto-Escuela” (pp. 225-241).

En los cuadernos y trabajos escolares que se analizan de los alumnos del Instituto-Escuela se puede comprobar claramente que se intentaba en ese centro poner en práctica los objetivos de implantación experimental de pedagogías renovadoras, que fueron el motivo de su creación.

Muchos pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) comprobaron en los países europeos más avanzados en educación que los cuadernos escolares eran recursos habituales en el aprendizaje, nos señalan las dos autoras.

Recogen también Masip y Martínez Alfaro en la página 225 un texto de 1925 de María de Maeztu donde se exponen las ventajas pedagógicas de la utilización de los citados cuadernos.

Sustituir el aprendizaje memorístico por otro basado en la observación y el razonamiento era el objetivo de la utilización de los cuadernos escolares, donde “los alumnos debían reelaborar los contenidos expuestos por el profesor en el aula, el laboratorio, las excursiones y las visitas a los museos o a otros centros de interés a partir de las notas tomadas previamente en unos cuadernos borrador. El texto reelaborado tenía que ilustrarse, además, con dibujos o imágenes que ayudaran a la comprensión de los contenidos.” (p. 226)

Trabajando con los cuadernos de cinco alumnos, las autoras del artículo reconstruyen los contenidos que se impartían, su didáctica, los manuales que manejaban, las prácticas de laboratorio que hacían... en Geografía, Historia, Historia Natural (incluidas las prácticas de Histología), con reproducciones muy interesantes de algunas páginas de los cuadernos que estudian.

La cuarta parte, titulada “Discursos y disciplinas”, engloba artículos no directamente relacionados con la cultura material de los centros educativos; pero la lectura de los mismos resulta de un gran interés, porque añade a lo que se pueda deducir del análisis, con todo lo que ello implica, de los objetos conservados otros aspectos que nos ayudan a aproximarnos de manera aún más exacta a lo que fue la enseñanza secundaria a lo largo del periodo de esos cien años aproximadamente que son los que recorre el libro.

“El profesorado de segunda enseñanza, 1857-1936. Estructuras, carrera profesional y acción colectiva” (pp. 245-264), de Francisco Villacorta Baños, nos da una excelente visión de la evolución de la situación profesional de los profesores que impartieron docencia en los centros públicos de secundaria desde la *Ley Moyano* hasta el comienzo de la Guerra Civil.

Acostumbrados en la actualidad a la agrupación en colectivos de las personas unidas por las más variopintas afinidades, tanto en su actividad profesional como privada, debemos hacer un esfuerzo de sentido histórico para acercarnos a momentos en los que se estaban generando estos sentimientos colectivos de necesidad de establecer monopolios profesionales y morales específicos para el ámbito de actuación de las personas unidas por alguna actividad común.

Para el caso concreto de los docentes de secundaria, nos es de gran ayuda el repaso que realiza Francisco Villacorta a la organización del profesorado oficial como carrera especial facultativa a partir de la citada *Ley Moyano* de 1857 y su evolución a lo largo del siglo XIX.

Posteriormente, analiza el papel de las publicaciones profesionales del XIX y de las asociaciones en las que se agruparon los docentes de enseñanza media y universitaria en ese mismo periodo.

Asuntos como el intrusismo, la participación en los tribunales oficiales de profesorado de instituciones religiosas, los sueldos o los escalafones son analizados en el artículo, dando especial relevancia a la actuación del conde de Romanones en todos ellos, con referencias abundantes a las disposiciones que se fueron publicando.

El artículo finaliza con análisis cuantitativos de la evolución del profesorado de los centros públicos de segunda enseñanza, en tres aspectos: número de profesores (cuadro 4), retribuciones (cuadro 5) y el porcentaje de integrantes de cada grado del escalafón.

Antonio Viñao Frago, con “La historia de las disciplinas escolares en España: Una revisión con especial atención a la educación secundaria” (pp. 265-277), intenta añadir, nos aclara, nuevos aspectos, el nuevo estado de la cuestión, a los no explicitados en otras publicaciones suyas, en especial su artículo de 2006 “Historia de las disciplinas escolares” (*Historia de la Educación*, núm. 25, pp. 243-269).

Y, antes de entrar en el contenido específico, nos quiere aclarar si existe un modelo o tipo ideal de disciplina escolar, si algunas disciplinas lo son más que otras y si todo contenido es susceptible de concretarse en una disciplina (cfr. p. 265). Finalizando la introducción con una muy clara definición en la página 266 de lo que es una disciplina escolar.

Son cinco las cuestiones que analiza, posteriormente, Antonio Viñao.

La primera es la importancia que en las revistas sobre educación españolas se ha dado a la historia de las disciplinas.

La segunda, la concreción sobre los estudios aparecidos relativos a las disciplinas en la educación secundaria en nuestro país.

La tercera, las limitaciones de hacer una historia de las disciplinas solo desde el punto de vista de los manuales escolares de las mismas: “Quizás haya llegado la hora de preguntarse si, manteniendo sus rasgos y aspectos propios, no sería conveniente insertar dichos estudios en el contexto de la historia de las disciplinas o, al menos, conectarlos a la misma. Es decir, si en vez de seguir analizando las disciplinas escolares a través de los libros de texto no sería más lógico y fructífero para ambas analizar los libros de texto desde la historia de las disciplinas, considerándolos como uno de los instrumentos fundamentales para la determinación y el conocimiento de la evolución del código disciplinar respectivo -junto, entre otros, con las regulaciones prescritas del currículum, las memorias y ejercicios de las oposiciones, los programas o programaciones, los cuadernos, apuntes y ejercicios de los alumnos y los exámenes- y, por tanto, en el contexto, más amplio, del proceso de disciplinarización de la materia o campo en cuestión.” (p. 270)

Aun estando, lógicamente, de acuerdo con el profesor Viñao, nos atrevemos a señalar que algunos de los materiales que indica como instrumentos que se deben usar para el análisis son mucho más difíciles de encontrar en cantidad y cualidad que los libros de texto de otro tiempo, que cada vez más se van a ir pudiendo consultar cómodamente desde el ordenador de casa, por estarse digitalizando muchos de ellos. Sin que con ello neguemos la importancia del rigor epistemológico en este tipo de investigaciones.

En cuarto lugar, la necesidad de integrar la historia de las disciplinas en un marco conceptual general.

Y, por último, en quinto lugar la relación entre profesionalización docente y creación de campos disciplinares en la enseñanza, con ejemplos de este proceso a mediados del siglo XIX en nuestro país.

“Historia de un desencuentro: legislación y *praxis* en el Instituto San Isidro de Madrid (1860-1920)” (pp. 279-308), de Clara Eugenia Núñez y Begoña Moreno Castaño es el siguiente artículo de esta última parte de *Aulas con memoria*.

La tradicional distinción entre lo que prescriben las normas y lo que realmente después se hace en las aulas reaparece en esta investigación de Núñez y Moreno.

Al hilo de la reseña del libro de José Ramón López Bausela que acompaña a esta en *Cabás 8*, Juan González Ruiz establece estas distinciones, que no por repetidas deja de ser importante recordarlas: *currículo deseado*, *currículo ordenado*, *currículo real* y *currículo aprendido*, las llama concretamente González Ruiz.



En este artículo de Núñez y Moreno se comprueba la diferencia entre esos diversos currículos en el caso concreto del Instituto San Isidro de Madrid, favorecida por la estructuración durante el siglo XIX en España de “un nuevo sistema educativo siguiendo un modelo (en el que) el estado asumió un fuerte papel regulador y unificador en detrimento de la libertad y autonomía de los centros públicos y de la iniciativa privada...” (p. 279).

Analizan los cambios legislativos que tuvieron lugar en la enseñanza secundaria en España desde el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 hasta el plan de 1953, con un minucioso análisis de las asignaturas y su evolución (incluyendo unos cuadros con datos abundantes); donde debería destacarse que “junto con el incremento del número de asignaturas y de la carga lectiva, durante el siglo XIX y la primer mitad del XX se observa un claro aumento de la regulación referida al bachillerato, y la consiguiente pérdida de libertad y autonomía de los centros y profesores para organizar la enseñanza. A mayor regulación, más detallado el *curriculum* en lo que se refiere al número de asignaturas y sus correspondientes contenidos, y, por el contrario, menor el número de horas asignadas a cada una de ellas.” (p. 290)

La normativa generada por esta política educativa reglamentista e intervencionista han comprobado las autoras que en el Instituto San Isidro se adopta a su manera (“sin prisa y sin pausas”, p. 292). Por ejemplo, implantando o no las nuevas asignaturas que se prescribían con los nuevos planes según el profesorado disponible, según cuestiones ideológicas o por otras razones de tipo organizativo.

Una relación pormenorizada de datos referentes a los catedráticos del Instituto San Isidro entre 1860 y 1921 y de los manuales escolares que utilizaron (en este caso solo hasta 1899), sacados de las Memorias del centro, ocupa las últimas páginas del documentado artículo que nos da, efectivamente, una visión bastante “desde dentro” de lo que era la organización académica del Instituto San Isidro de Madrid.

El siguiente artículo, de Enric. J. Novella Gaya, es el titulado “La psicología en las aulas: ciencia y subjetividad en la educación secundaria española del siglo XIX” (pp. 309-320).

Debemos aclarar que el título del artículo puede llevar a los posibles lectores a creer que Enric Novella aborda la enseñanza de la psicología en el sentido que tiene esta materia en la actualidad en el Bachillerato, cuando en realidad con la materia actual con la que tendría similitud lo analizado por Novella sería con la llamada “Filosofía y ciudadanía”, que se imparte hoy en 1º de Bachillerato.

Lo que sucede, nos señala el autor del artículo, y esto aclara el posible error, es que en la época de puesta en marcha del conocido como *Plan Pidal*, año 1845, donde se crea la asignatura denominada “Principios de psicología, ideología y lógica”, existía una “amplia prominencia del discurso psicológico en la cultura filosófica posrevolucionaria.” (p. 310)

A esa corriente filosófica, la más influyente en la España de esos años, se le conoce con el nombre de “filosofía ecléctica”.

Cita el autor, como el texto más difundido para el estudio de la asignatura citada el *Manual clásico de filosofía* de Servant Beauvais (traducido en 1838 por José López de Uribe y Osmá, catedrático de Lógica y de Gramática general en los Estudios de San Isidro de Madrid y, posteriormente, catedrático de Metafísica en la Universidad Central). En el recorrido por el contenido de ese manual se comprueba que la psicología ocupa un lugar destacado.

Nosotros analizamos en su día, a instancia de Antonio Heredia Soriano, uno de los mayores impulsores del estudio de la filosofía española de las últimas décadas, la segunda edición, de 1843, de esa traducción de López de Uribe. Repasando las notas que sobre el mismo tenemos, vemos que todo el comienzo del libro (de la página 1 a la 289), “Consideraciones generales sobre la filosofía”, son “adiciones del traductor”, lo que nos lleva a afirmar que la traducción realizada casi merece ser considerada un manual nuevo escrito por el propio López de Uribe.

Tras los años en los que ese espiritualismo ecléctico predominó, apareció en el panorama de la enseñanza de la filosofía en España la influencia de la neoescolástica (cita aquí Novella a Juan Manuel Ortí y Lara, profesor del Instituto del Noviciado y, posteriormente, catedrático de Metafísica en la Universidad Central, como López de Uribe) y del krausismo.

Pero, a pesar de lo que pudiera pensarse, “con todas las diferencias doctrinales que es posible establecer entre el eclecticismo, la neoescolástica o el krausismo, puede decirse que los docente formados o alineados en sus filas participaron durante décadas de un mismo programa pedagógico que, articulado por el nuevo Estado liberal, les llevó a transmitir a los estudiantes de secundaria una serie muy similar de axiomas sobre el psiquismo y la naturaleza humana. Desde un punto de vista educativo y cultural, por tanto, es esta confluencia espiritualista el hecho que interesa destacar aquí, y no las innumerables, innegables y consabidas divergencias entre estas corrientes filosóficas...” (p. 317)

De nuevo, el currículo prescrito parece ser que no coincidió con el ejercido de hecho en las aulas.

Por último, la referencia a otro catedrático del Instituto San Isidro, Urbano González Serrano (p. 317), que escribe un manual donde la nueva psicología experimental de Wundt o Fechner ya aparece reflejada.

En “La enseñanza literaria en el bachillerato: de la retórica a la sensibilidad. El caso del Instituto del Cardenal Cisneros” (pp. 321-335), Mario Pedrazuela Fuentes y Carmen Rodríguez Guerrero, coautora de otro artículo dentro de este mismo libro, comienzan recordando que, como aparece en numerosas ocasiones en otros lugares de *Aulas con memoria*, “la segunda enseñanza se convirtió en un transmisor de los valores sobre los que esa construcción del Estado liberal se basaba, de forma que se planteó como una etapa de preparación para los estudios superiores, con el fin de que aquellos que accediesen a la universidad se convirtieran, una vez formados, en los encargados de dirigir la transformación del Estado de acuerdo con los valores que se había inculcado. De ahí el carácter elitista de la educación, tanto de la secundaria como de la superior.” (p. 321)

Pasando luego a analizar la influencia de “la idea de nación que ponían en vigencia” los gobernantes de cada momento sobre la materia concreta de lengua y literatura.

La importancia que se dio al latín en el caso de un tipo de ideario u otro, de los moderados o de los progresistas, es muy significativa (cfr. pp. 322-323).

Respecto a la literatura, los moderados no buscaban que la literatura cultivase la sensibilidad, la imaginación o el buen gusto, sino que buscaban que se centrara más en el desarrollo de la oratoria y la elocuencia.

Las últimas páginas del artículo están dedicadas a glosar las figuras de los más destacados profesores que impartieron docencia de esa disciplina en las aulas del Instituto del Noviciado (desde 1877, Instituto del Cardenal Cisneros): Alfredo Adolfo Camús y Cardero, Narciso Campillo Correa o Mario Méndez Bejarano, entre algún otro.

Finaliza esta cuarta parte, y el libro, con el artículo de Leticia Sánchez de Andrés “La educación estética y musical en los institutos históricos madrileños de la órbita krausista e institucionista (1866-1936)” (pp. 337-347).

Comienza el artículo la autora con una afirmación rotunda: “La educación estética y musical de los estudiantes matriculados en los institutos españoles de segunda enseñanza durante el siglo XIX y primeros años del XX fue muy deficiente, dado que estos estudios fueron muy desatendidos tanto en la práctica docente como en la legislación y planes de estudios del momento, siendo considerados, en general, accesorios y ornamentales.” (p. 337)

Solo los krausistas e institucionistas y, más tarde, los seguidores de la Escuela Nueva mostraron preocupación por el desarrollo de este tipo de enseñanzas en los institutos españoles.

Tras explicar por qué las citadas corrientes justificaban la necesidad de dar importancia a esas enseñanzas, concreta su trabajo con el análisis de las mismas en el Instituto del Noviciado, después llamado del Cardenal Cisneros, con el importante papel que en ese desarrollo jugó el propio Francisco Giner de los Ríos (cfr. pp. 339-340).

Mejor suerte corrieron estos estudios en el Instituto-Escuela, por razones obvias, lo que desarrolla Leticia Sánchez de Andrés entre las páginas 341 a 345.

El artículo acaba con una referencia a los intercambios escolares que realizó el Instituto-Escuela con Inglaterra, Francia y Alemania, en los que se recurrió a la música para fomentar los objetivos de los mismos: “el aprendizaje de idiomas, la convivencia y el conocimiento mutuo.” (p. 345)

La valoración general que se debe realizar de *Aulas con memoria*, independientemente de que a los posibles lectores puedan interesarles más unos artículos u otros, tiene que ser necesariamente muy positiva, por las siguientes razones:

Porque permite, además de dar a conocer contenidos específicos (evolución de la legislación, programas de algunas materias, manuales utilizados en las mismas, protagonistas...), hacerse una idea general muy válida de lo que fue la enseñanza media en España en las primeras décadas desde que se convirtió en algo regulado y unificado por el Estado.

Porque, en segundo lugar, nos acerca a esos lugares con un ambiente tan especial, por los objetos que albergan, como son los gabinetes y laboratorios de ciencias de los institutos históricos. El trabajo desarrollado dentro del programa CEIMES, del que esta publicación recordamos que es solo una parte, repetimos que puede consultarse en el sitio web [www.ceimes.es](http://www.ceimes.es).

Y porque, en tercer lugar, aportan los artículos una amplia bibliografía que puede resultar de gran utilidad.

Por todo ello, como nos solicitan Leoncio-López Ocón y Gabriela Ossenbach en la *Introducción a Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* a los lectores que juzguemos “el valor y calidad de esta labor colectiva que se somete a su consideración, y marcar así el destino de esta obra”, vamos a hacerlo, diciendo que no es solo un libro de una lectura puntual, sino un manual de referencia en el que su “ciclo vital” debe extenderse sin un límite para poder realizar muchas consultas en sus páginas en el futuro.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

## Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco

### El cerco pedagógico a la modernidad

José Ramón López Bausela

José Ramón López Bausela, *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid y Santander, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2012, 335 pp.



Presentar este libro sobre los llamados Cuestionarios de Enseñanza Primaria de 1938 desde la perspectiva de la Inspección de enseñanza, a la que he dedicado la mayor parte de mi vida profesional y gracias a la cual he tenido ocasión de conocer y valorar a José Ramón López Bausela, es una tarea que he emprendido por sugerencia del propio autor. No sin antes vencer la duda de si con ello pudiera contribuir a dar mayor relieve a la publicación, que se encuentra sobrada de interés tanto por el tema de que trata como por el autor, del que con toda seguridad habremos de recibir en un futuro nuevas y atractivas aportaciones a la historia de la educación en el siglo pasado, especialmente sobre aquellos episodios hasta ahora más opacos o peor conocidos.

Sin embargo, encontré unos poderosos motivos en el ámbito de la investigación histórica, suficientes para legitimar una reseña del libro desde este punto de vista, procurando soslayar, como parece obligado por una mínima deontología científica, cualquier tentación gremial. Tuvieron siempre los inspectores, desde los pioneros de las primeras décadas del siglo XIX



cuando se estaba construyendo en España un sistema educativo, un vivo interés por **lo que se hacía en las escuelas**, además de por otros aspectos formales de las balbucientes instituciones escolares, de la regulación y buen funcionamiento de las mismas o del perfil de los profesionales docentes y las condiciones en que habían de desarrollar su trabajo. Hoy hablamos del **currículo**, como en otras épocas lo hacíamos con otros términos que venían a significar, sencillamente, los contenidos de la enseñanza con fines educativos, la forma de enseñarlos por parte del profesorado y, quizás de una manera menos explícita, los procedimientos de aprendizaje por parte del alumnado.

Pero el habitus profesional de los inspectores, tan apegado a la realidad escolar a la vez que tan cercano a los órganos de la administración educativa, ha aportado siempre un punto de vista peculiar al **diseño curricular**, por seguir empleando nuestra actual jerga pedagógica. Para Alberto Luis, los inspectores son agentes de la ‘concreción del currículo’<sup>1</sup>, y para Juan Mainier, otro de los cultivadores de la ‘historia crítica de la educación’ integrados en el grupo *Fedicaria*, ‘inventores de sueños, manufactores de la necesidad y vigilantes de la ortodoxia escolar’, bien que se refiera solo a los que ejercieron la pedagogía y la didáctica en el ámbito de la Geografía y la Historia antes de 1936<sup>2</sup>.

Viene a cuento aquí una categorización tan sugestiva como alejada del rigor academicista a que tan dados son los pedagogos científicos: la distinción entre **currículo deseado** (que emana directamente de la cultura científica), **currículo ordenado** (que también podríamos llamar ‘oficial’, resultado de regulaciones por parte de la autoridad administrativa, y en cuya categoría habría de incluir el objeto del libro que presentamos), **currículo real** (es decir, lo que de verdad se hace en los recintos de la enseñanza y el aprendizaje escolares), y, lo último pero seguramente lo más importante, **currículo aprendido** (lo que el alumnado integra en sus conocimientos y en su comportamiento ... tras haber olvidado gran parte de lo inicialmente aprendido en la escuela).

Y, como este libro sobre 1938 se escribe y se publica el 2012, lo ocurrido en España durante las tres últimas décadas me lleva a añadir un nuevo peldaño en esta escalera que desciende de lo ideal a lo real, desde la teoría hasta la práctica: el **currículo diseñado**. Aparentemente facilitador del tránsito entre el currículo ordenado y el real con expresas connotaciones añadidas a la autonomía docente y a las singularidades del entorno, a la postre ha venido a ser minimizado por la tiranía de los mediadores comerciales (textos escolares y utillería didáctica) y por el engorro de la elaboración de nuevos documentos que han de ser aprobados por los órganos de participación... para presentarlos a la Inspección. Que los inspectores hayan tenido que centrarse en este último cometido con un planteamiento prioritariamente burocrático no es sino algo que, además de ser lamentado por quien esto escribe, les aleja de lo que siempre fue sustancial a la Inspección de enseñanza: mediar directamente entre lo ordenado y lo real, empleando para ello funciones de asesoramiento y de evaluación.

---

<sup>1</sup> LUIS GÓMEZ, Alberto: La Inspección educativa y su papel en la concreción del currículo geográfico: los cuestionarios provinciales para la enseñanza primaria durante el primer franquismo, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2007, 6, páginas 105-123.

<sup>2</sup> MAINIER BAQUÉ, Juan: *Inventores de sueños: diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2009.

Así había sido en las tareas de la primera promoción de Inspectores nombrada en 1841, de la que fue componente destacado nuestro José Arce Bodega; así lo entendieron quienes, como Joaquín Avendaño o Mariano Carderera, iniciaron una muy transitada senda por la elaboración de manuales escolares; o quienes, como Laureano Figuerola, formaron en las primeras nóminas de miembros de la Institución Libre de Enseñanza; o quienes participaron en la redacción del Real Decreto de 26 de octubre de 1901 siendo Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes el conde de Romanones<sup>3</sup>; o quienes se inscribieron en instituciones como el Museo Pedagógico Nacional creado en 1882, la Junta de Ampliación de Estudios de 1907 o la Escuela Superior de Estudios del Magisterio de 1911; o quienes aportaron todo su entusiasmo, su ciencia y su experiencia al renacer educativo de la Segunda República Española.

Y es en los trágicos estertores de este último periodo histórico cuando, fruto de una decisión tomada en el seno de la incipiente organización administrativa con que los jerifaltes de la rebelión militar de julio de 1936 pretendieron sustituir a los órganos de gobierno del Estado legítimamente constituido en República, se estableció una comisión con el encargo *de formar los programas que han de regir en las escuelas nacionales de Primera enseñanza, excepto los de materia religiosa y de formación cívica, que serán objeto de otra disposición especial*<sup>4</sup>. Pues bien, para esta comisión, presidida por dos políticos tan significativos como Alfonso García Valdecasas, falangista de primera hora, y Romualdo de Toledo, vinculado al poder religioso eclesial, fueron nombrados tres inspectores que, en grado muy notable, habían tenido una expresa actividad escolanovista en las décadas anteriores, incluyendo los años de la República: Francisco Carrillo Guerrero, Antonio Juan Onieva Santamaría, y Amelia Asensi Beviá<sup>5</sup>.

Pudo existir un disimulado interés por dar entrada a algunos representantes de la ‘cultura escolar’ lavando de paso el carácter represor más que evidente en todas las actuaciones de la Comisión de Cultura y Enseñanza creada en plena guerra como embrión del inmediato Ministerio de Educación Nacional. Como también cabe pensar que pudo añadirse la intención de establecer una sanción, en este caso positiva, sobre una parte del conjunto de los inspectores de enseñanza, que había resultado desbaratado por la persecución a que fue sometido, como el resto de profesionales de la enseñanza, por las llamadas ‘comisiones de depuración’, una de las cuales estaba destinada expresamente a los profesores de las Escuelas Normales y a los inspectores.

Conviene recordar que a lo largo de la rebelión militar, del consiguiente periodo bélico y de la represión posterior, el escalafón de inspectores quedó más que diezmado, reducido a sus dos terceras partes<sup>6</sup>. Algunos inspectores fueron asesinados como Arturo San Martín Suñer en

<sup>3</sup> (Gaceta de Madrid del 30). La misma disposición en la que, además de abordar los contenidos de la Primera Enseñanza, se establecía el pago de los sueldos de los maestros con cargo a los presupuestos del Estado.

<sup>4</sup> Artículo 1º de la Orden de 11 de abril de 1938 (Boletín Oficial del Estado nº 539, del 13, página 6764).

<sup>5</sup> Los tres habían sido beneficiarios de las becas de la Junta para Ampliación de Estudios destinadas a viajes por el extranjero, y así aparecen en MARÍN ECED, M<sup>a</sup> Teresa, *Innovadores de la educación en España (Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1991. Las menciones de los tres (respectivamente, páginas 71-72, 252-254 y 50-52) coinciden en la apreciación de alguna suerte de atención preferente por parte de la JAE, tanto en la época de la dictadura de Primo de Rivera como en los años de la II República, a sus frecuentes solicitudes, renunciias e incluso caprichosas peticiones; aventura la autora de este estudio, sin establecer relación alguna entre los tres, que pudiera haber algún trato de favor hacia ellos, difícil de concretar y mucho menos de interpretar a la vista de la evolución posterior de sus respectivas biografías, comenzando por la fallida participación en el abortado proyecto de cuestionarios.

<sup>6</sup> MAÍLLO, Adolfo: *Historia crítica de la Inspección Escolar en España*. Madrid, edición del autor, 1989, pág. 301.

Palencia, Rafael Álvarez García en León o Luis Campo Redondo en Salamanca; otros hubieron de exiliarse por el resto de sus días y emprender relevantes actividades pedagógicas y culturales en los países que les acogieron como Lorenzo Luzuriaga, Luis Álvarez Santullano, Antonio Ballesteros, Ildefonso Beltrán, José Peinado, José Luis Sánchez Trincado, Fernando Sainz o Herminio Almendros; otros volvieron tras años de alejamiento para emprender nuevas vidas en la distancia de unos recuerdos incómodos como Alejandro Casona o Santiago Hernández Ruiz; otros permanecieron en un ‘exilio interior’ manteniendo difíciles posiciones de equilibrio profesional como Gervasio Manrique, Juvenal de Vega o Heliodoro Carpintero, o de renuncia como Teógenes Ortego o Modesto Medina. Entre los episodios de arbitraria persecución podemos encontrar rasgos amargos de tan esperpéntica inconsecuencia como los errores sufridos por José Galera, y angustiosas situaciones tan atormentadas como sentencias de muerte por fortuna nunca ejecutadas físicamente aunque supusieran una especie de esterilización intelectual, como en el caso del que fuera Inspector Jefe en Santander Antonio Angulo.

Pero también hubo inspectores que se mostraron fervientes apóstoles del nuevo régimen político, algunos manteniendo posturas en las que ya se habían acreditado claramente, como los también cántabros Víctor de la Serna o Tomás Romojaro, y otros tras giros ideológicos aparentemente sorprendentes, como Agustín Serrano de Haro, Alfonso Iniesta o los tres componentes de la Comisión encargada de los cuestionarios de 1938 antes citados.

No sirvió de mucho el trabajo de estos últimos, porque los Cuestionarios de 1938, como bien se analiza en el libro de López Bausela, quedaron inéditos no solo en la práctica (como suele ocurrir con muchas de las disposiciones oficiales relativas a los contenidos de las enseñanzas) sino en el mismísimo Boletín Oficial. Tras la opaca peripecia curricular, sobre la base de una temprana Circular de 5 de marzo de 1938, y ya con el marchamo de Ministerio de Educación Nacional, una Circular del 20 de enero de 1939 reguló el trabajo de los inspectores reforzando su ‘carácter fiscal’ y burocrático, al tiempo que les conminaba a velar y comprobar si se cumplía la Circular de marzo del año anterior, especialmente en lo referente a *educación religiosa, educación patriótica y educación física*: al parecer, no se requería de otros aderezos pedagógicos, y los contenidos elaborados por la comisión quedaron postergados en favor de lo que la sabiduría popular habría de llamar *las tres marías*.

Repárese en que todas estas disposiciones, así como otras a las que habrá que referirse de inmediato, se dictaron antes de que terminara la guerra, por órganos administrativos un tanto provisionales y en un contexto prioritariamente militarizado, cuando, como escribe López Bausela en su imprescindible libro sobre Pedro Sainz Rodríguez del que este que comentamos es tributario, *el recién nombrado Jefe del Estado se encontraba más preocupado por cimentar el mando único bajo el yugo de su férrea autoridad que de organizar tareas propias de Gobierno*.<sup>7</sup>

Se atisba así el motivo del aborto no solo de los cuestionarios de 1938 y de la edición de unos libros escolares, sino de toda una regulación de la Primera Enseñanza tan precoz y

---

<sup>7</sup> LÓPEZ BAUSELA, José Ramón: *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. el proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*. Madrid, Biblioteca Nueva y Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2011, pág. 22.

apresuradamente abordada todavía en tiempos de guerra<sup>8</sup>. Desde mi punto de vista, definir en plena contienda bélica unos contenidos de la enseñanza con carácter general, y dar paso consiguientemente a la implantación de unos libros de texto ‘oficiales’ y únicos<sup>9</sup>, iba en contra del interés de la Iglesia Católica, del clero secular y, sobre todo, del regular por dominar ideológica y económicamente la enseñanza, en el contexto de las confrontaciones entre las diversas posiciones del conglomerado ideológico que sustentó inicialmente a los militares rebeldes, especialmente la que enfrentó a los falangistas de corte fascista con los católicos de inspiración tradicionalista<sup>10</sup>. Que esta estrategia de conquista y ejercicio de poder por parte del sector eclesiástico derivara pronto hacia la Enseñanza Media explican la urgencia con que se acometió la regulación de este nivel educativo por medio de la Ley de 20 de septiembre de ese mismo año 1938 (Boletín Oficial del Estado del 23), así como el relativo retraso con que se promulgaron la Ley de Primera Enseñanza de 1945 y sus correspondientes cuestionarios de 1953. Quedaron así fijados dos ámbitos de dominio, dos sistemas escolares que habrían de pervivir durante toda una generación: el de la Primera Enseñanza a cargo del Estado, tan pobre como los medios rurales y las poblaciones desfavorecidas a las que iba dirigido, y el de la Enseñanza Media, urbano, destinado a mantener un clasismo elitista y dejado mayoritariamente en manos de las órdenes religiosas. Se fue tejiendo y ampliando progresivamente en torno a las ciudades un cerco de colegios religiosos, eso que se ha llamado ‘cinturón de incienso’; mientras, los institutos provinciales quedaron reducidos a la mínima dimensión que tuvieran cuando fueron creados un siglo antes, si acaso desdoblados para separar al alumnado por sexos, según una madrugadora disposición de 23 de septiembre de 1936, el Decreto nº 127 de la *Junta de Defensa Nacional de España* firmado en Burgos por el general Cabanellas<sup>11</sup> (cuyo argumentario, por cierto, vuelve a sonar con fuerza en los tiempos actuales sustentado por neoliberales y clericales integristas).

El libro de López Bausela incluye, tras un trabajo muy notable de edición sobre el desordenado y deteriorado original, el texto completo de los *Programas* no natos, lo cual otorga a la publicación un valor documental extraordinario. Pero no es menor el que tiene una primera parte de no más de ochenta páginas, como entendimiento e interpretación de un suceso de perfiles un tanto confusos que tuvo lugar en unos años cruciales del devenir español durante el siglo XX, lo cual legitima su condición de ensayo histórico imprescindible para quien albergue una preocupación por entender nuestro pasado más inmediato, o, dicho de otra forma, nuestro presente.

Como muestra, incidiré en algunas de sus observaciones y valoraciones. Es el caso de la rotundidad y valentía con que rechaza la atribución de modernidad al contenido y al planteamiento de los ‘programas’, que, en realidad, tienen muy poco de tales, y sí mucho de aglomeración de contenidos propuestos para el desarrollo de unos posibles programas. No hay

<sup>8</sup> DIEGO PÉREZ, Carmen: Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares, en *Revista Complutense de Educación*, 1999. Vol. 10. nº 2, pp. 53-72.

<sup>9</sup> Los que, bajo la marca editorial del Instituto de España y en virtud de otra orden de la misma fecha (11 de abril de 1938, aunque publicada en el Boletín Oficial del Estado tres días después), se imprimieran en la santanderina Gráficas Aldus.

<sup>10</sup> ALARES LÓPEZ, Gustavo: La escuela de Falange. La pugna por un sistema educativo nacional-sindicalista durante el primer franquismo, en VICENTE Y GUERRERO, Guillermo (coord. y ed. lit.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón. Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, Zaragoza, 2009. Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2011, págs. 617-634.

<sup>11</sup> *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España* de 25 de septiembre de 1936.

más que compararlos con las propuestas curriculares coetáneas, en las que, anónima o expresamente, trabajaron algunos de los componentes de la Comisión, como los programas contenidos en la revista *La Escuela en Acción* a lo largo del curso 1935-1936, o dos libros firmados por Antonio Juan Onieva: *La Nueva Escuela Española (realización práctica)*<sup>12</sup> y *Hacia la Escuela Hispánica*<sup>13</sup>, este último en colaboración con otros dos inspectores. El concepto de ‘Hispanidad’, como una versión culturizada del patriotismo más primario que abunda en la ideología del momento y en los *Programas* de 1938, había sido cultivado por quien quizá fuera el componente más conspicuo de la Comisión, Eugenio d’Ors, y daría lugar al *Instituto de Cultura Hispánica*. El propio Onieva había escrito en 1935 una especie de proclama editorial y programática en la que adelanta el concepto como aglutinante teleológico de la actividad escolar<sup>14</sup>, y posteriormente dirigió una fugaz publicación periódica dentro de la más estricta ortodoxia falangista del primer franquismo titulada precisamente *Revista de Educación Hispánica*<sup>15</sup>.

Otra cosa es que el resultado de la Comisión se disfrazara de una apariencia moderna al eludir la distribución por asignaturas y adoptar una presentación asimilable a los programas globales, que algunos de sus componentes habían cultivado con anterioridad, como las ‘concentraciones escolares’ o los ‘proyectos’ de inspiración decrolyana. Insistimos, con López Bausela, en que solo se trata de una mera apariencia, sin orden ni concierto, con obviedades tan simplistas como indicar que *la lectura hay que hacerla bien*, expresión literal que se repite en varios lugares, o con sinsentidos pedagógicos como las largas y minuciosas enumeraciones de especies de árboles madereros o de razas de conejos, por poner solo un par de ejemplos, cuyo aprendizaje difícilmente se compadece con una orientación pedagógica moderna.

Es cierto, como López Bausela señala, que tampoco se pretendía modernidad alguna; más bien todo lo contrario, según indican todas las apariencias. Para confirmarlo no hay más que acudir a las consignas expuestas en el curso para maestros celebrado en Pamplona durante el mes de junio de ese mismo año de 1938, de cuyo objetivo programático es muestra el que un ejemplar de la publicación a que dio lugar, que reproduce todos los discursos y ponencias, fuera remitido a cada una de las escuelas de España<sup>16</sup>. Las intervenciones del curso se repartieron entre las fuerzas que habrían de resultar vencedoras en la guerra aún activa: Falange, tradicionalistas, Ejército y catolicismo integrista. Entre ellos algunos componentes de la Comisión para elaborar los Programas: el religioso marianista, Inspector General de la orden, Antonio Martínez, o el maestro José Talayero<sup>17</sup>. El discurso del ministro de Educación Pedro Sainz Rodríguez, uno de

<sup>12</sup> Valladolid, Librería Santarén 1939.

<sup>13</sup> ARANDA, Valentín, BAREA, Alfonso, y ONIEVA, Antonio J.: *Hacia la Escuela Hispánica*, Madrid, editorial Magisterio Español 1936. En opinión de Juan Mainer, constituye la obra didáctico-pedagógica más sistemática y terminada de su autor y es una diáfana muestra de su filiación genuinamente escolanovista (Mainer 2009, obra citada, pág. 170).

<sup>14</sup> ONIEVA, Antonio J.: Hacia una escuela fuertemente española, en *La Escuela en Acción*, Madrid 1º de octubre de 1935, pág. 2.

<sup>15</sup> Editada en Zaragoza a partir de septiembre de 1937, y de la que solo se publicaron siete números. Véase GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro: Falange y educación. Zaragoza, 1936-1940, en *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria* nº 7, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1988, págs. 203-230.

<sup>16</sup> *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.

<sup>17</sup> Un pormenorizado análisis e interpretación de este curso, así como los de otros llevados a cabo con carácter provincial en diversas capitales según se iban incorporando a la zona dominada por los rebeldes, se encuentra en LÓPEZ BAUSELA (2011), obra citada, págs. 183-193.



cuyos párrafos reproduce el autor del libro como frontis de su capítulo de conclusiones (pág. 71), diluye cualquier tinte de modernidad a no ser como instrumento del verdadero objetivo doctrinario. La lectura actualizada de este episodio se nos antoja un aviso a navegantes sobre el 'progresismo' de las innovaciones metodológicas: una tecnología avanzada puede ser empleada tanto para caminar hacia delante como para ir hacia atrás, para regresar a posiciones, planteamientos y objetivos de un pasado ya superado. En esencia, el progreso tiene que ver menos con los medios que con los fines; como le ocurriera a Didaskó Pérez, el personaje de un cuento de Eduardo Galeano, los maestros y los inspectores no fueron perseguidos y depurados tras la Guerra Civil por practicar metodologías más o menos innovadoras, sino por tener lo que el escritor uruguayo llama 'ideas ideológicas'<sup>18</sup>.

A quienes pusieron en marcha esta operación les importaba poco ofrecer a los maestros un instrumento pedagógico: su prioridad fue definir el contenido y los límites del escenario en el que habían de desarrollarse cualquiera de las actividades escolares. Incluso la intención de que el resultado fuera más allá de la mera formulación de 'cuestiones' (de ahí el término que se desechó: 'cuestionarios') para alcanzar el carácter de 'programas' podría ir encaminada a imponer unos recursos didácticos elaborados a cubierto de otras posibles interpretaciones por parte de los maestros. Pretensión vana en última instancia, puesto que, como decíamos antes y López Bausela escribe reiteradamente, sería inadecuado llamar 'programas' a lo que no es sino *un conjunto de concentraciones de conocimientos propuestos por la comisión para la escuela del Nuevo Estado [...], una red de valores y contenidos cuya trabazón lógica se anuda con el hilo de una única y exclusiva finalidad: educar al alumnado en el amor a Dios y a la Patria* (pág. 46). De ahí que, a diferencia de López Bausela, sea preferible llamarles 'programas abortados' antes que 'programas inéditos': lo que les falló no fue solo el parto, puesto que ni siquiera llegaron al término de su proceso de gestación como tales pretendidos programas.

Otro de los rasgos significativos de esta cimentación ideológica de los abortados programas que el autor destaca y analiza en profundidad es el tratamiento dado a la educación de las mujeres, *madres, esposas y guardianas del hogar cristiano* (epígrafe 6.5., páginas 61 a 70). En este asunto, los pasos atrás fueron abiertamente radicales, en la línea de la anterior referencia al desdoblamiento de los Institutos por sexos, y en el documento que nos proporciona López Bausela se comprueba que se tuvo buen cuidado en no dejar cabo suelto alguno que escapara a una enfermiza obsesión segregadora.

Que la endebles e inconsistencia del resultado tal como lo conocemos se debiera a la precipitación y urgencia del encargo es una justificación plausible, pero difícilmente puede pensarse que esta fuera la única causa: ya se ha visto el trasfondo de combate ideológico sobre el que se desarrollaron esta y otras iniciativas de la época. Sería aventurado intuir desgana en algunas de las personas que compusieron la Comisión, pero no lo es tanto presumir una dialéctica entre quienes tenían como prioridad absoluta el objetivo ideológico, especialmente los cargos de presidencia, y quienes, sin renunciar a confirmar una pureza política en algunos casos adquirida con apresuramiento a favor de las circunstancias, acreditaban una larga y prestigiosa trayectoria como pedagogos atentos a las corrientes innovadoras. Antonio Juan Onieva,

---

<sup>18</sup> *Didaskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso "por tener ideas ideológicas"*, se lee en GALEANO, Eduardo: *Pájaros prohibidos*, en *Memoria del fuego III. El siglo del viento*, México y Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1986, pág. 280.

Francisco Carrillo, Amelia Asensi, África Ramírez de Arellano Ramírez<sup>19</sup>, habían viajado, pensionados por la Junta para la Ampliación de Estudios, a países europeos en los que habían adquirido conocimientos y vivido experiencias muy alejadas del modelo escolar arcaico, rural y empobrecido que ahora se proponía para la nueva España, aunque paradójicamente se trufara de alusiones a una ‘España Imperial’ supuestamente rica y poderosa; ¿no es posible que en algún momento sintieran un atisbo de rubor profesional por identificarse con un producto tan flojo, y que no mostraran un especial empeño en su publicación?

Por último, no está de más aludir también a la continuidad que esta aportación de los inspectores a la definición del currículo habría de tener en los inmediatos años posteriores aún dentro del llamado protofranquismo: en los primeros años cuarenta algunas Inspecciones provinciales (no nos consta que lo hiciera la de Santander) elaboraron cuestionarios y programas para sus respectivos ámbitos territoriales, lo cual ha originado posteriormente alguna confusión en la bibliografía al respecto, como han puesto de manifiesto Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante<sup>20</sup>. Pero si los cuestionarios de 1938 quedaron privados de vigencia efectiva ‘nacional’<sup>21</sup>, sí que vieron la luz, por el contrario, los elaborados quince años después, en 1953, por un equipo compuesto básicamente por inspectores y presidido por uno de ellos, Adolfo Maíllo, germen del Centro de Documentación y Orientación para la Enseñanza Primaria que se crearía en 1958, igualmente bajo su dirección. La trayectoria de este ‘pedagogo orgánico del Estado’, tan representativa de la educación española en los años centrales del siglo XX, y su papel en la construcción del ‘código pedagógico del entorno’, han sido objeto de un ejemplar y sugestivo estudio elaborado por Juan Mainer Baqué y Julio Mateos Montero<sup>22</sup>; pero con ello estaríamos acercándonos a otra época, la del *modo de educación tecnocrático de masas*, distinta de aquella en la que se mueve el libro que presentamos.

Algo de todo esto suscita la lectura de la obra de López Bausela. Así como otras interesantísimas cosas que, como dejara escrito Cervantes en su Quijote, ‘conocerá quien la leyere’. Por cierto, hay que señalar al respecto que tiene otro valor añadido en modo alguno secundario: el de estar muy bien escrita, a diferencia de los ‘Cuestionarios’ de marras, donde entre los autores cuya lectura se propone no figuran ni Cervantes ni Pérez Galdós, los más utilizados en las escuelas de las épocas anteriores, tanto en la Restauración como en la República. No resta sino recomendar vivamente la lectura de este libro de José Ramón López Bausela.

Juan González Ruiz

<sup>19</sup> Que también era inspectora, en excedencia, y que había centrado su interés en Decroly. Véase MARÍN ALTED (1991), obra citada, págs. 389-390 y CARPINTERO, Helio y HERRERO, Fania: La Junta para Ampliación de Estudios y la Psicología española, en *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 2007, vol. LIX, nº 2, julio-diciembre, págs. 181-212 (pág. 195).

<sup>20</sup> LUIS GÓMEZ, Alberto y ROMERO MORANTE, Jesús: *Escuela para todos. Conocimiento académico y Geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007.

<sup>21</sup> Al término entrecomillado le atañen aquí sus dos significaciones más conspicuas: la geográfica (que alude al conjunto del territorio estatal) y la política (aplicada a la ideología del bando rebelde que resultaría vencedor en la guerra por ellos provocada en julio de 1936).

<sup>22</sup> MAINER BAQUÉ, Juan, y MATEOS MONTERO, Julio: *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2011.





