

Cabás

Junio 2012

Patrimonio Histórico-Educativo

**El laboratorio de
psicología del IES
Cardenal Cisneros**

**El Trienio
Liberal**

**La Cultura
escolenímica
en España**

**El bueno y el feo.
Pestalozzi en su
iconografía**

**Las escuelas
de americanos**

**Las voces de la
memoria**

**Alfabetizadoras
voluntarias de
adultos**

**Museo Pedagógico
de Aragón**



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



Cabás n.º 7

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

@ 2012

Tabla de contenido

Editorial	1
------------------------	---

Artículos

Carmen Rodríguez Guerrero El laboratorio de psicología experimental del Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid	2
Juan González Ruiz El bueno y el feo: Pestalozzi en su iconografía	21
Perfecto Pereiro Lázara Las escuelas de americanos: Un patrimonio de la emigración	33
Alfonso Gutiérrez Barba El Trienio Liberal y la represión absolutista en los maestros de primeras letras durante la Década Ominosa: el caso palentino	42
Heliodoro Manuel Pérez Moreno La Cultura escolenímica en España. Propuestas para el estudio etnohistórico de los nombres de las escuelas	57

Experiencias

José Peirats Chacón, Julio Tarín Ibáñez y Alicia Barberá Ortega Las voces de la memoria: Recuperación de un pasado colectivo a través de una exposición pedagógica	71
--	----

Relato escolar

Julia Alonso Nates Alfabetizadoras voluntarias de Adultos: Una experiencia de difícil provisión	83
---	----

Foto con historia

Francisca Peña Ruiz Manualidades en una escuela-cabaña de los valles pasiegos (1985)	87
--	----

Centros PHE

Víctor Juan Borroy

El Museo Pedagógico de Aragón: un territorio para repensar y soñar la educación 89

Reseñas bibliográficas

Jesús Gutiérrez Flores, Fernando Obregón Goyarrola, Enrique Gudín de la Lama y Enrique Menéndez Criado, *Entre la espada y la pared. La represión del profesorado cántabro durante la Guerra Civil y la postguerra* 94

Victoria Cabieces Ibarondo, *La arquitectura escolar en Cantabria. Análisis de la arquitectura escolar en el municipio de Castro Urdiales* 104

Queremos comenzar este editorial informando que el Excmo. Sr. consejero de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, don Miguel Ángel Serna Oliveira, asume la presidencia del Consejo de Dirección de *Cabás*, mostrando la sensibilidad institucional hacia la conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo de esta Consejería.

Por otra parte, con motivo de la actualización y optimización de la revista, se han llevado a cabo en este número una serie de actuaciones encaminadas a la mejora en la calidad de la misma y a dotarla de instrumentos que amplíen su funcionalidad y versatilidad.

En primer lugar, cabe resaltar la creación de un comité científico asesor. En el mismo participan personas de especial relevancia por su trayectoria y contribución en esta vasta área de conocimiento referente al patrimonio histórico-escolar. Desde el Consejo de Dirección de la revista queremos agradecer encarecidamente la labor y el apoyo de estas personas que, de forma desinteresada, colaboran y aportan su inestimable experiencia y conocimientos a favor de la difusión de nuestro legado patrimonial.

Por otro lado, hemos modificado alguna de las normas de publicación con objeto de mejorar la eficiencia en la transmisión y la calidad científica de nuestra publicación. En este sentido, se reducen algunos requisitos del proceso de entrega de publicaciones.

Respecto a la presentación de artículos, se ha implementado una funcionalidad que permite visualizar el artículo de forma directa en formato pdf, lo que simplifica su archivo, revisión e impresión, y hace que el manejo con los dispositivos móviles sea más sencillo. A partir de *Cabás 7*, el apartado de descargas en pdf por artículo se conservará solo para los seis primeros números.

Con estas medidas, esperamos seguir optimizando las herramientas de las que disponemos para que nuestros contenidos sean más accesibles, más ágiles y den la mejor respuesta posible a todos nuestros lectores.

El laboratorio de psicología científica del Instituto del Cardenal Cisneros

Carmen Rodríguez Guerrero

Institutos de San Isidro y Cardenal Cisneros de Madrid

RESUMEN

Generalmente, los historiadores de la psicología han centrado sus investigaciones en las distintas concepciones teóricas, las escuelas psicológicas, los grandes nombres, la sucesión cronológica de las ideas y, frecuentemente, han olvidado uno de los marcos de desarrollo y aplicación de la psicología: las instituciones educativas.

A continuación, se analiza uno de los contextos en los que comenzó a aplicarse la psicología en nuestro país desde 1920. Nos referimos al laboratorio creado por el catedrático Eloy Luis André en el Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid y que, tras la guerra civil, Antonio Álvarez de Linera y Grund dio continuidad hasta 1960. De esta forma, tratamos de difundir los modelos, aparatos, instrumentos, test y otros materiales utilizados, así como presentar algunos de los trabajos realizados por los alumnos en los campos psicoeducativo y de orientación escolar y profesional.

ABSTRACT

Generally speaking, historians of psychology have focused their investigations on different theoretical approaches, different schools of psychological thought, the most influential psychologists, and the development of psychological ideas.

But, frequently they have forgotten one of the frameworks for development and application of psychology: educational institutions.

Next, one of the contents in which psychology began to be applied in our country from 1920 is going to be tackled, that is, the laboratory created by the secondary school teacher Eloy Luis André in Instituto Cardenal Cisneros of Madrid. After the civil war, he continued his work until 1960. In this way, we try to expand on the models, tools, tests, and other materials that were used, as well as to present some of the work made by students in the psychoeducational and the vocational and educational advising fields.

Palabras clave: educación secundaria, Instituto del Cardenal Cisneros, laboratorio de Psicología Científica, trabajos escolares, orientación escolar y profesional.

Key words: secondary education, Instituto del Cardenal Cisneros, Scientific psychology laboratory, school work, vocational and educational advising.

1-ALGUNOS DATOS DEL INSTITUTO DEL CARDENAL CISNEROS DE MADRID.

Mediante una real orden firmada el 16 de diciembre de 1837 por el ministro Ulloa, y a propuesta de la Dirección General de Estudios, se organizaron los estudios de Filosofía en la capital tras su traslado desde Alcalá. El que hoy conocemos como Instituto del Cardenal Cisneros nace bajo la denominación de Instituto de Segunda Enseñanza de la Corte y va a vincular sus orígenes y muchos años de recorrido a la Facultad de Filosofía de la Universidad de Madrid (Rodríguez Guerrero: 2009, 30).

A punto de cumplir 175 años, podemos afirmar que el ajuar patrimonial del Instituto del Cardenal Cisneros se singulariza por:

- Su riqueza y variedad, que entre otros factores está asociada a sus orígenes e historia.
- Estar integrado y vivo dentro del entorno natural de la institución, sin maquillajes, conservando su aspecto original, de tal manera que es invisible a primera vista, hoy se presenta como huellas educativas que se superponen sin rupturas.

De forma breve, vamos a recordar que los orígenes del Instituto hay que buscarlos en los colegios menores de la Universidad de Alcalá. Varios objetos y ejemplares bibliográficos nos dan testimonio de nuestro pasado; nos referimos al sillón principal del Colegio de los Manríquez y al fondo bibliográfico, que supera los 1000 ejemplares, algunos raros, únicos y de gran valor, especialmente los referentes a incunables y editados con anterioridad al Concilio de Trento (López-Ocón, 2012:117-134).

Ahora bien, el factor determinante será realizar el recorrido de gran parte de su historia en el corazón de la Universidad Central, en los mismos espacios que la facultad de Derecho y Ciencias y el Rectorado, hecho que va a determinar de forma definitiva el patrimonio educativo científico. Estar situado en el corazón de la Universidad Central significa que van a compartir locales, laboratorios, gabinetes... las dos instituciones, lo que implica roces, rencillas, enfrentamientos por el uso y derecho de las colecciones, pero especialmente que en el continuo tejer y destejer de las políticas ministeriales las diferentes sensibilidades educativas pretendan convertir el Instituto Cardenal Cisneros en un laboratorio de ensayo de los planes de estudio y los distintos reglamentos.

2-LA CREACIÓN DEL LABORATORIO DE PSICOLOGÍA CIENTÍFICA (1920).

La creación de este laboratorio es posible gracias a varias circunstancias que concurren en el Instituto del Cardenal Cisneros en 1920. La primera de ellas, sin ninguna duda, es el nombramiento de Eloy Luis André para ocupar la vacante de la asignatura de Filosofía.

Procedente del Instituto de Toledo (Cobo, 1999:137), el catedrático André (1876-1935) poseía una sólida formación científica y didáctica; alumno de Unamuno, fue pensionado por la Universidad de Salamanca para cursar estudios de Filosofía superior en Lovaina, Bruselas y París (I Centenario, 1945:53). En 1904, obtiene por oposición la cátedra del Instituto de Soria, para trasladarse unos meses después al Instituto de Orense. En 1910, solicita y obtiene una pensión de la Junta de Ampliación de Estudios para investigar en las universidades de Lovaina y Jena (Expediente JAE/89-384). Durante cuatro semestres, permaneció en el Laboratorio de Psicología científica de Wundt, considerado el padre de la Psicología científica, de quien conoció de primera mano el método científico-experimental (Araque, 2011:63).

En su estancia en Leipzig, asistió a clase de Filosofía científica, trabajó en varios seminarios de Fisiología experimental, Biología general y Psicología patológica y, de forma apasionada, estudia en el Instituto de Psicología Experimental, dirigido por el profesor Wundt. A la vez, realiza viajes con frecuencia a Jena para estudiar con el profesor Eucken, Premio Nobel de Literatura en 1908, y con el que va a coincidir fundamentalmente en la metafísica neoidealista compatible con la imagen del mundo que se desprende de las ciencias naturales. Y es en la línea de acercar la cultura y la educación a los nuevos modelos aprendidos en la que justificamos la creación del Laboratorio de Psicología.

Encontramos varias publicaciones que reconstruyen la biografía de André (López Vázquez: 2002 y 1996), de ahí que nosotros nos centremos en el ejercicio de la docencia en el Instituto del Cardenal Cisneros. La lectura de las Actas del claustro nos permite presentar un profesor comprometido pero poco cómodo para facilitar la gestión del director, Suárez Somontes. Encontramos intervenciones del catedrático André en todas las reuniones de claustro, con propuestas que realiza a modo individual o bien con el apoyo de los catedráticos Celso Arévalo y Vicente García de Diego.

Además, en segundo lugar, hemos de recordar que a la vez en el tiempo dos catedráticos jóvenes, con sólida formación académica, ambos pensionados por el gobierno para realizar y modernizar la ciencia española, van a coincidir en el claustro del Instituto del Cardenal Cisneros. Nos referimos a Celso Arévalo Carretero, catedrático de Ciencias Naturales, y a Eloy Luis André, a los que les une sus estudios comunes en fisiología, las propuestas conjuntas realizadas para crear los laboratorios de Ciencias Naturales y Psicología y compartir durante la II República los puestos directivos, el primero como vicedirector y el segundo como secretario del Instituto.

Buena prueba de los aires de cambio pedagógico de estos profesores es el artículo publicado en la revista *Estampa* bajo el sugerente título “Cómo se transforman los viejos Institutos de Segunda Enseñanza”, en el que se trata de la renovación en las formas de educar durante la II República, modernizar la didáctica decimonónica de los gabinetes y el método memorístico de los manuales de Lógica, Ética y Psicología (*Estampa*, 1933).

Para el funcionamiento práctico del laboratorio, los alumnos son divididos en tres grupos de edades y deben realizar un Fisiograma, un Psicograma y un Etograma que reproducimos en el apartado de trabajos escolares. Al fallecimiento, en 1935, del catedrático André y a la actividad durante la guerra civil se refieren las Memorias de actividades de profesor de la asignatura de Filosofía que poseemos de los cursos 1937-1938, 1938-1939 y 1939-1940, mecanografiadas, sin firmar, y que nada aportan acerca del funcionamiento del laboratorio.

En 1940, debía incorporarse a la vacante de Filosofía el catedrático Perfecto García Conejero, pero prefiere ejercer las funciones de director en el Instituto de Córdoba de forma que será Antonio Álvarez de Linera y Grund (1888-1960) el encargado de organizar nuevamente el laboratorio con los materiales guardados en un armario del aula 11 y, además, adquirir nuevos instrumentos y test de los que va dando cuenta en siete inventarios desde 1946.

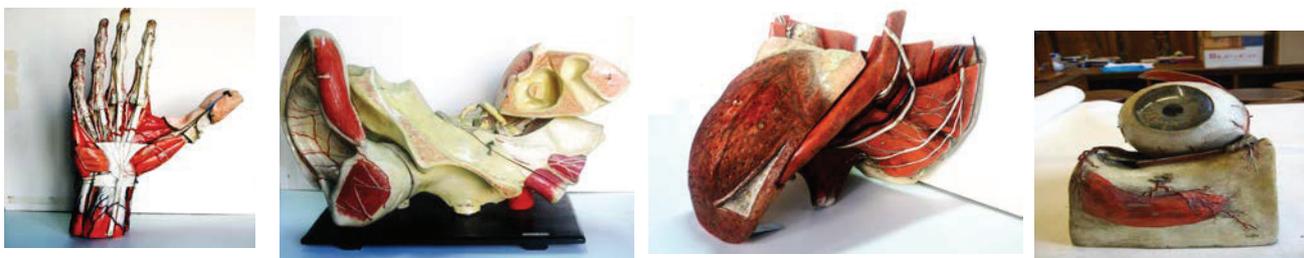
3-MODELOS, APARATOS, INSTRUMENTOS Y TEST DEL LABORATORIO DE PSICOLOGÍA DEL INSTITUTO DEL CARDENAL CISNEROS.

El estudio de los órganos de los sentidos es de gran interés en las aulas. Eloy Luis André hace de la sensación el soporte de todos los conocimientos y da relevancia a los órganos sensoriales porque captan la información del mundo exterior. Los sentidos deben registrar las impresiones y transmitir las al cerebro, después de transformarlas en procesos fisiológicos específicos. El oído y el tacto son meros receptores-trasmisores, sin transformación fisiológica. El gusto, el olfato y la vista son aparatos de transformación (Luis, 1931: 65).

Los modelos anatómicos y clásicos que se conservan del laboratorio de Psicología pertenecen unos a la colección del D. Azoux, otros son adquiridos en Leipzig y, finalmente, están los fabricados en la casa francesa de L. M. Meusel, réplicas de los que se encontraban en los Institutos de Anatomía de la universidades de Estrasburgo y Leipzig, comercializados por Cultura-Elmer-Hasse en España.

3.1-MODELOS:

Todos ellos forman parte del inventario elaborado por el catedrático Álvarez de Linera Grund en 1946, bajo el título de “Material científico de la cátedra de Filosofía”.



Modelo anatómico de mano humana. De grandes dimensiones, permite observar la estructura interna con precisión. Se observan los vasos sanguíneos y se puede separar cada músculo. El dedo gordo muestra las diferentes capas dérmicas. Posee etiquetas escritas a máquina con números señalando las diferentes partes.

Modelo anatómico de sistema auditivo humano. De grandes dimensiones, y desmontable en ocho piezas, lo que permite observar la estructura interna: -Oído externo: pabellón auditivo (oreja) con los vasos sanguíneos y algunos músculos reflejados. También distinguimos el tímpano, que da paso al oído medio. -Oído medio: La cadena de pequeños huesos que forman el oído medio, el martillo, yunque y estribo. -Oído interno: Se reconoce el caracol y los canales semicirculares.

Modelo de lengua de gran tamaño. Se puede desmontar en siete piezas que van mostrando la anatomía desde la superficie externa, con las papilas gustativas, hasta la musculatura interna

Modelo clásico de cavidad orbital. Desmontable en cinco piezas, lo que permite ver su estructura interna. Se observa el globo ocular, la musculatura, los nervios en la parte posterior del ojo, los vasos sanguíneos, el nervio óptico y la estructura interna del ojo. Las diferentes piezas están unidas por enganches metálicos.



Modelo de corte vertical de la cabeza. Muestra un corte vertical de cabeza y cuello, permitiendo ver el interior por un lado y el exterior por el otro. Permite el estudio de las diferentes partes del encéfalo, los huesos del cráneo, el cerebro, el interior del cerebelo, las partes del tronco raquídeo, la cavidad nasal, con los diferentes senos...

Modelo de cerebro humano. Tamaño ajustado a la realidad. Modelo desmontable en seis piezas, lo que permite observar la estructura interna. Ambos enumerados en el inventario realizado por el catedrático Álvarez de Linera en 1950.

Modelo de corte de piel



Sobre un soporte de madera cuadrado se muestra un modelo de un corte de piel muy ampliado y con gran detalle, en el que se observa: la epidermis, el estrato Malpighii, glándulas, poros, glándula sebácea, venas...

Cabeza frenológica



Modelo de cabeza humana, mostrando las distintas zonas cerebrales. Se muestran los hombros, cuello y cabeza. La superficie craneal, dividida en diferentes zonas, muestra los diferentes nombres, probablemente refiriéndose a las diferentes zonas cerebrales. Los nombres de las diferentes zonas marcadas están escritos con bolígrafo en lengua germánica.

Escrito en una etiqueta: "Gustav A. Rietzschel Lehrminihan...". El papel de la Frenología en la historia de la Psicología puede consultarse en el libro de texto del profesor Eloy Luis André (Luis, 1931:79).

3.2-INSTRUMENTOS PARA MEDIR LAS APTITUDES FÍSICAS:

Compás cefalométrico



También denominado antropómetro. Consta de una escala graduada curva y dos ramas. La escala graduada está colocada entre las dos ramas; una tuerca fija la escala, manteniendo la medida. Junto a la escala métrica (de 0 a 25) se encuentra grabado "E. ZIMMERMANN. LEIPZIG".

De similares características, encontramos el compás torácico, que se trata de compás curvo para medir grandes diámetros.

Ergógrafo Dubois-Mosso y sus pesas



El aparato consta de una barra de metal, que tiene en el extremo un mecanismo para marcar con un lápiz negro sobre papel. Expresa la medida del esfuerzo y se mueve a cada impulso y tracción del dedo del alumno, cuyo antebrazo queda sujeto con firme correa. Mide intervalos de tiempo con gran precisión. Conjunto de nueve pesas en forma de disco, de grosores diferentes.

Termómetro universal Germain



Es un dispositivo ideado para estudiar diversos rasgos de la actividad neuromuscular de la mano: amplitud manual (precisión, seguridad, firmeza, temblor...), así como los movimientos combinados de la misma mano con el antebrazo y con el brazo. Permite también obtener datos interesantes sobre la curva de trabajo y aprendizaje en tareas más o menos complicadas y de mayor o menor precisión. Estas tareas pueden desarrollarse en un plano horizontal, frontal o inclinado 45°, a derecha o izquierda del sujeto.

Cronoscopio de D. Arsonval



Es un instrumento para medir intervalos de tiempo con gran precisión. Está formado por un soporte de roca con patas de madera, sobre el que se sitúa el instrumento, formado por un mecanismo con dos pesos pequeños y una pesa. En la parte delantera hay dos esferas redondas, una más pequeña con escala de 0 a 100 y otra más grande, también con escala de 0 a 100. Lleva inscrito “E. ZIMMERMAN. LEIPZIG-BERLIN”.

Aparato de reacciones



Está compuesto por tres aparatos diferentes: 1-Caja del profesor: Formada por dos reveladores, una luz roja que indica el error del alumno, un botón de selección para reacciones simples o selectivas. 2-Caja del alumno: Posee varias luces de colores: verde, amarilla, roja y blanca, que se encienden en virtud de los sentidos en estudio: oído, tacto o vista. 3-Cronoscopio, como ya se ha descrito, y que se encuentra unido a las dos cajas mediante un cable con un enchufe en un extremo y dos clavijas en el otro.

3.3-APARATOS PARA MEDIR APTITUDES PERCEPTIVO-SENSORIALES:

3.3.1.-Visuales:

Percepción de las dimensiones: Cuadriperceptímetro de Mallart



Apreciación visual de las dimensiones de un cuadrado, relacionando la longitud vertical con la horizontal. Consiste en un tablero rectángulo, sobre soporte, en posición vertical, que en su cara tiene grabadas tres líneas fijas, las dos horizontales y la vertical izquierda, y una línea movable, la vertical derecha, que se acciona con un mando con la intención de fijarla en el punto exacto donde forme el cuadrado perfecto con las otras tres líneas fijas.

Percepción de formas y tamaños: Imágenes ilusorias de Muller



Juego de figuras móviles para ilusionar. Conjunto de ocho piezas metálicas formadas por una eje central que se ramifica en dos en los extremos, formando diferentes figuras, a modo de flecha. Producirán sensación de que un tramo es más largo que otro. Localizado en el inventario de 1946 y citado por el catedrático en su manual escolar (Luis, 1931: 137).

Percepción de formas y colores: Conjunto de formas de colores



En una caja de cartón, que tiene escrito en la parte interna “Nº10”. Las hojas de instrucciones escritas en alemán. Encabezado “GUSTAV A.

RIETZSCHEL, Buch und Lehrmittelhandlung, LEIPZIG”. Por una cara, “Apparat zur Erzeugung farbiger Nachbilder”, y por el otro “Faberkreis”.

Percepción de colores: Aparato giratorio y discos de colores



Aparato giratorio y conjunto de 21 discos de diversos colores. Los discos se hacen girar, de forma que se puede observar la suma de los colores. Algunos de los discos permiten unirse de dos en dos, observándose distintas combinaciones. El aparato está formado por un soporte de tres pies y una pieza vertical que finaliza en un dispositivo para colocar los discos y poder girarlos.

Localizado en el inventario de 1944, si bien es citado por el catedrático en su manual escolar (Luis, 1931:79).

Resistencia al deslumbramiento de Dr Melian



Apreciación de la resistencia al deslumbramiento, agudeza y recuperación visual. Se compone de un faro con dos franjas de cristal a cada lado, con números pintados en negro. En el lateral derecho, tiene los mandos de las pruebas.

El sujeto se coloca a una distancia en la que lea cómodamente las letras de la fila superior e inferior. Se enciende el faro de deslumbramiento y el sujeto ha de leer y pronunciar los números de las dos franjas verticales. Se apaga el foco y a los tres segundos el sujeto ha de leer sin titubeos las letras de la fila central, que se ilumina cuando se apaga el foco.

Aparato para el examen de la sensibilidad luminosa



Caja de madera en la que hay dos focos cuya intensidad luminosa se gradúa a voluntad. En el lado izquierdo hay un interruptor de encendido/apagado. En el lado derecho hay un botón para graduar la intensidad del foco. Se conserva la hoja de instrucciones de este aparato.

Centros de Klemm



Un juego de treinta discos con un punto grabado en su cara, de los cuales 10 tienen el punto exactamente centrado, 10 tienen el punto descentrado 1 milímetro y los otros 10 tienen el punto descentrado 2 milímetros. En la parte de atrás tienen un número grabado cuya cifra central indica el grupo que le corresponde. El sujeto ha de clasificarlos en los tres montones correspondientes, de punto centrado, desviado un milímetro y desviados dos milímetros. Se cuentan los errores, equivocaciones y desviaciones.

Esteroscópio o aparato para medir la visión en profundidad



Gafas estereoscópicas. Permite ver imágenes en relieve. El aparato consta de unas gafas con paredes de metal con dibujos y dos lentes. Estas gafas van unidas a una pieza de metal sobre la que se sitúa una de madera; es en esta última donde se sitúan las imágenes estereoscópicas.

Además, encontramos una caja que contiene el material necesario para la construcción de un estroboscopio de mano (Luis, 1931:123).

Campímetro Landolt para examen oftalmológico



Para determinar la amplitud del campo visual de cada ojo. Está formado por una base que sostiene un semicírculo de metal con escala simétrica de 0° a 90°. Delante de esta escala, hay un disco con escala circular simétrica de 0° a 180°, de forma que al girar el arco una aguja marca los grados en la escala circular. Inventario 1950-1951.

Aparato para el estudio de los movimientos de los globos del ojo



Está formado por una base de metal negro de la que salen dos piezas verticales de metal sobre las que se sustenta una barra en la que se apoyan otras tres en sentido horizontal, que son las que sujetan los globos oculares. Estos globos están unidos a hilos que atraviesan la barra de metal plana y, por el otro extremo, a pesos de metal de color dorado. Al mover estas piezas doradas, se tensan los hilos y producen el movimiento en diferentes sentidos de los globos oculares simulando el movimiento real de estos (Luis, 1931:119).

3.3.2.-Táctil:

Examen del sentido del tacto según Hermann



Conjunto de diez cilindros iguales, de igual tamaño o forma, que en el tercio inferior de su superficie interna presentan diversos grados de aspereza. El alumno debe tocar esta superficie y colocar por orden estos cilindros según el grado de aspereza. De esta forma, comparando con la colocación correcta, se determina la aptitud de los alumnos. Adquirida en el curso 1847-1848.

Prueba de grosores Klemm



Apreciación de la sensibilidad táctil discriminadora de distintos grosores. Conjunto de diez discos, de igual tamaño y forma, que en el tercio inferior de su superficie interna presentan diversos grados de aspereza. Cada disco lleva grabado un número de tres cifras, cuyas dos últimas indican el orden correcto. El alumno aprecia su grosor por el tacto con la yema de los dedos. No puede verlos porque se encuentran tapados por el anillo cilíndrico. Ha de ordenarlos correctamente de mayor a menor grosor o viceversa.

Pruebas de peso según Klemm.



Apreciación de la sensibilidad de pesos, estimación del peso de una cosa. Consiste en un conjunto de diez pesos de igual tamaño, pero diferente peso. Esta prueba consiste en la colocación por los alumnos de una fila de diez pesos de igual forma y tamaño, que deberán resultar escalonados en orden de menor a mayor peso. De esta forma, comparando con la colocación correcta, se determina la aptitud de los alumnos.

Estesiómetro



Es una herramienta para medir la agudeza táctil. Formado por un mango y varias piezas perpendiculares, con dos reglas simétricas de 0 a 4 cm. Sobre las reglas se sitúan dos piezas que se pueden mover con unas tuercas laterales; estas piezas tienen forma alargada, que se estrecha en la punta. Se trata de ir abriendo el compás hasta que la persona sienta los dos pinchazos y con la regla medir la distancia entre las dos piezas. “E. ZIMMERMANN. LEIPZIG”.

3.3.3-Auditivas:

Diapasones y Metrónomo



Localizados en el laboratorio de Física, y por tanto sin poder determinar su pertenencia al laboratorio de Psicología.



Resonadores de Schaefer



Son aparatos que amplifican las frecuencias de los sonidos. Son cuatro resonadores de diferente tamaño, de forma cilíndrica, que por un lado son abiertos y por al otro acaban en una pequeña boquilla. Tiene inscrito en la tapa “Kontinuirlicher Resonatoren-Apparat nach Schaefer. E. ZIMMERMANN, LEIPZIG-BERLIN”.

Aparato Registrador Universal



Es un tambor de aluminio movido por motor eléctrico que registra y cuenta con un regulador de velocidad. Está formado por una base que lleva en la parte inferior un sistema de poleas. Unida a la base, hay un brazo que sostiene por arriba y por el tambor de 20 cm. de diámetro.

3.4-APARATOS PARA MEDIR LAS APTITUDES PSICOMOTORAS:

Martillo de Heilant



Consta de un martillo especial con punta pequeña en su parte plana o cabeza, una plancha, unas hojas especiales que se colocan sobre la plancha, y que llevan impresos en una de sus caras 10 grupos de círculos concéntricos, y un metrónomo. La prueba consiste en que el sujeto debe dar un golpe en el centro de cada círculo siguiendo el ritmo y la velocidad del metrónomo.

En las dianas queda grabada la señal del golpe y su acierto o desviación milimétrica. Se suman los diez resultados y se obtiene la media, con cuya puntuación se acude al baremo de clasificación.

Laberinto de Rupp



El aparato sirve para examinar la destreza y habilidad manual simple. El alumno debe transportar una serie de chapas de un extremo del laberinto a otro. Se mide el tiempo empleado en esta operación. El laberinto está formado por un alambre con diversas curvas y giros, cuyos extremos están unidos al soporte. En los extremos hay unos pequeños aros metálicos que son los que hay que transportar de un extremo a otro en el menor tiempo posible. Inventario 1946-1947.

Ambidiestrógrafo de Rupp



Un tablero con dos brazos articulados que, en combinación motriz, mueven un estilete, cargado de tinta, que se ha de conducir por la línea marcada en una lámina que se sujeta al tablero con unas presillas. Se toma el tiempo y la calidad de ejecución, anotando las salidas de pista, que restarán medio punto al tiempo.

Ambidiestrógrafo de Moede



Dos tornos, que mueven una plataforma sobre la que va sujeta una hoja de registro de papel, con una gráfica que lleva un camino señalado, sobre el cual el alumno habrá de ir deslizado un estilete cargado de tinta, que dejará su marca en el trazado del camino, combinando el movimiento y manejando los dos tornos a la vez. Se anota el tiempo empleado y la calidad de precisión del recorrido.

Artrómetro o Quinesimómetro de Saralegui



Está formado por una base de tres patas sobre la que se sitúa un disco plano de color plateado, con una escala de 0° a 360°. El disco tiene dos radios, que se pueden fijar, y una aguja que arrastra estos radios. El aparato se puede descomponer en varias piezas

Al alumno se le da formado un ángulo determinado y fijo en la circunferencia, y durante varios ejercicios se le pide que, sin ver ni mirar el ángulo, desplace la aguja lentamente, calculando el recorrido entre los dos radios fijos. Después de seis pruebas, se le retira el radio fijo segundo y se le dice que tiene que parar la aguja en el punto más exacto posible donde se encontraba el radio fijo. Se le aplican tres ejercicios de memoria motriz y se anota la exactitud o desviación de grados de cada uno de los tres

3.5-APARATOS PARA MEDIR LAS APTITUDES TÉCNICO-PRACTICAS:

Bomba universal nº 1 de Schlutz.



Capacidad de construcción y coordinación lógica de un mecanismo, seguridad, intuición y decisión de trabajo.

Una caja que contiene doce piezas para la construcción de una bomba. La operación se divide en tres partes: primera, montaje de las chapas; segunda, montaje de los vástagos y plataforma; tercera, montaje y construcción de la bomba. Se mide el tiempo empleado y la calidad del procedimiento de trabajo.



De similares características localizamos el **Tablero de Schultz**, que sirve para estudiar la habilidad para economizar el material de trabajo. Es muy importante para profesiones tales como modistas, sastres, fontaneros... La prueba consiste en colocar los ocho fragmentos, de forma que en el tablero quede el mayor espacio posible desocupado.

Caja Decroly.



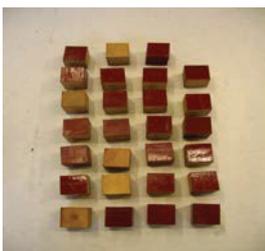
Inteligencia, comprensión e ingeniosidad mecánica y técnica. Una caja compuesta de diversos mecanismos y sistemas de cierre solidarios entre sí, de modo que no puede ser liberado uno sin antes liberar otro. Unos mecanismos son visibles, como las barras exteriores, pero otros son invisibles por estar dentro de la caja. El objetivo es abrir la caja en el menor tiempo posible y, después, cerrarla correctamente. Adquirida en el curso 1948-1949.

Cuadro de ejercicios de órdenes.



Es un instrumento para el estudio de la inteligencia práctica, del método de trabajo. La misión del alumno consiste en ejecutar una serie de órdenes (cambiar de sitio colgando barras, abrir cerrojos...), haciéndolo lo más rápidamente posible. Cada paso a seguir está marcado con una letra.

Cubo de Knox



Observación, destreza e inteligencia práctica. Cubo de madera de 12 cm. de lado, pintado de rojo. Cada lado tiene cuatro ranuras de 2 mm. de profundidad, aproximadamente, de forma que cada cara queda dividida en nueve cuadrados de 4 cm. de lado. Además de este cubo, el test consta de 27 cubitos de madera de 4 cm. de lado cada uno, y pintados del mismo color que el cubo grande, de la siguiente forma: 8 pintados por tres de sus caras, 12 pintados por dos de sus caras dependientes de una misma arista, 6 pintados por una sola cara y uno sin pintar. Todos ellos reunidos deben simular el cubo grande con la pintura situada siempre exteriormente. La persona examinada debe unirlos.

Inteligencia Mecánica Heider



Consiste en un tablero formado por varias piezas metálicas, algunas de ellas móviles y giratorias. Una de las piezas es de color negro, y si se mueven las otras piezas de la forma correcta, la pieza negra se puede extraer. La prueba consiste en que el alumno coloque las piezas de forma que su posición permita la salida de la pieza negra, libremente. Se contabiliza el tiempo. Inventario 1946-1947.

3.6-TEST:

Para el catedrático Luis André sirven para determinar la existencia o intensidad en un individuo o en un grupo de determinado carácter o rasgo mental (Luis, 1931:44).

Test para la inteligencia práctica



Consta de 15 series diferentes de trozos de chapa de latón, formándose con cada serie o rompecabezas un rectángulo. Así, se le presenta al alumno un modelo, y este ha de formar el mayor número de series en un tiempo determinado. Se cuentan las series resueltas en los primeros cinco minutos, y la prueba se acaba cuando se cumplen los 10 minutos, o antes si hubiera resuelto todas las series.

Test para el daltonismo



Serie de nueve láminas destinadas a facilitar el diagnóstico rápido y exacto de la ceguera congénita para los colores, que es la forma más común de ceguera cromática. Las láminas nos muestran los siguientes números: 12, 8, 6, 5, 74 y 2. Además, hay un pequeño folleto informativo que tiene escrito en la portada “ESCUELA DE AUTOMOVILISMO DEL EJERCITO. ‘TESTS’ PARA EL DALTONISMO. MADRID 1942”).

Test de Szondi: libro y material



Análisis del dinamismo de la personalidad. El test de Szondi consta de dos tipos de cuestionarios y de un total de cuarenta y ocho fotos de sujetos con perturbaciones psicopatológicas, agrupadas en seis series de ocho fotos, correspondientes a ocho patologías: homosexualidad, sadismo, epilepsia, histeria, esquizofrenia catatónica, esquizofrenia paranoica, depresión y manía. Se muestra al alumno una serie de fotografías y se le pide que seleccione a aquellas personas que preferiría se sentasen a su lado en un viaje en tren y que indique con cuáles no querría quedarse a solas. Se descubren así las relaciones inconscientes de simpatía o de repulsión del sujeto con los tipos seleccionados.

Estuche de cartón de color azul, con inscripción en la tapa “SZONDI-TEST.

EXPERIMENTELLE TRIEBDIAGNOSTIK. TESTBAND. VERLAG HANS HUBER BERN”.

Test de psicología de Pintner y Paterson.



Consta de diez test para determinar las edades mentales: 1. Yegua y potro. 2. Tablero de formas de Seguín. 3. Tablero de cinco figuras. 4. Tablero de dos figuras. 5. Tablero de formas redondeadas. 6. Test del muñeco. 7. Construcción del perfil. 8. Test del barco. 9. Completar un cuadro. 10. Cinco cubos para repetir los movimientos que realice el examinador. En la caja encontramos también un cuaderno de hojas de examen, el cuadernillo con las normas del Instituto Nacional de Psicotecnia y la tabla de determinaciones de edades mentales.

Medida de la Inteligencia. Terman y Merrill.



Medida de la inteligencia por L.M. TERMAN y M.A. MERRIL. Traducción y adaptación del doctor D. JOSÉ GERMAIN. 48 cuentas de "Kindergarten". Forma L: III, 1; V, 6*; VI, 2*; XIII, 6*. Forma M: II-6, Suplem: IV, 2; IV, 5; V, 2*; VI, 2*; XI, 2. Caja que contiene doce cubos de madera de color azul.

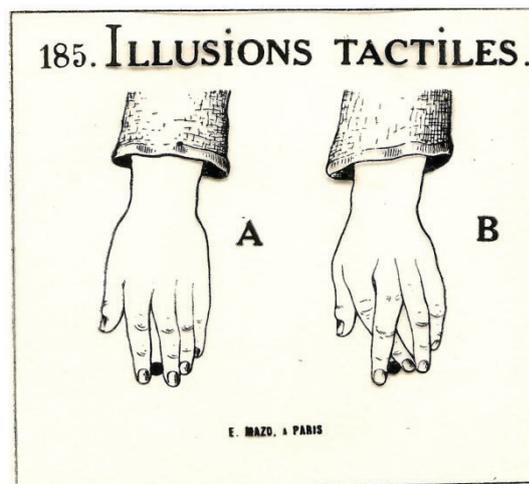
Examen psicográfico de la inteligencia (*Los débiles mentales*)



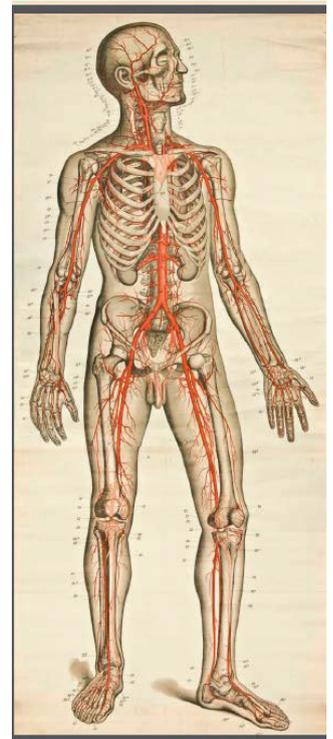
El examen consta de catorce test, que se realizan por orden numérico. Clasificados según su función: de adquisición, de punteado, de picado, de repetición de grabados, de recuerdo de objetos, de identificación de dibujos, de inversión de letras, de acoplamiento de dibujos, de elaboración, de contradicción de situación, de problemas, de examen de lugares y de cosas, de denominación de cualidades, de reconstitución de dibujos, de ejecución, de soluciones prácticas, de juegos de puzles. Además de los test, encontramos una hoja con las observaciones para la marcha del examen y una caja que contiene los ejemplares, así como un libro titulado *Los Débiles Mentales*.

De los inventarios y memorias realizados entre 1919 y 1950 no hemos localizado un compás deslizante de Broca, un cronoscopio de Hipp, un aparato de Ebbinghaus, un acuestensímetro pequeño, un quimógrafo con motor eléctrico, un contador de segundos, el estesiómetro de Carroll, el mecanismo de poleas de MOEDE, un cuadro de láminas oftalmológicas con instalación eléctrica, un juego de pesos para ilusionar, pentágono de Ziehen, el aparato para clasificar de Giese, el Puzle Healy-Fernald, el silbato de Galtón, el acúmetro, el audiómetro, el test de Laberinto de Chapuis y los martillos de reflejos de Vermony y Taylor; además el test de Rorschach y el aparato de Giese, que mide la capacidad para clasificar, se encuentran incompletos.

Asimismo, en el laboratorio de psicología existían otros materiales, como la colección de placas de linterna de Fisiología elaborada por Mazo y adquirida en París entre 1920 y 1925, y dos colecciones de láminas murales, la primera de Anatomía Humana elaborada por Lutz y la segunda de Fisiología Humana elaborada por Frohse con explicaciones en francés y en latín, adquiridas en 1934 (Cultura, 1934: 110).



Placas de linterna (foto Ruiz Collantes)

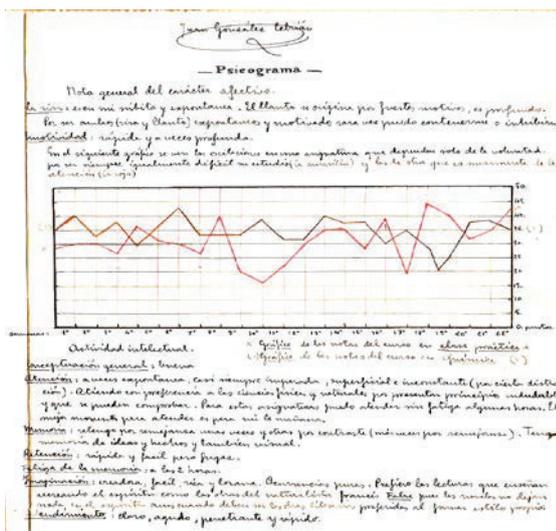
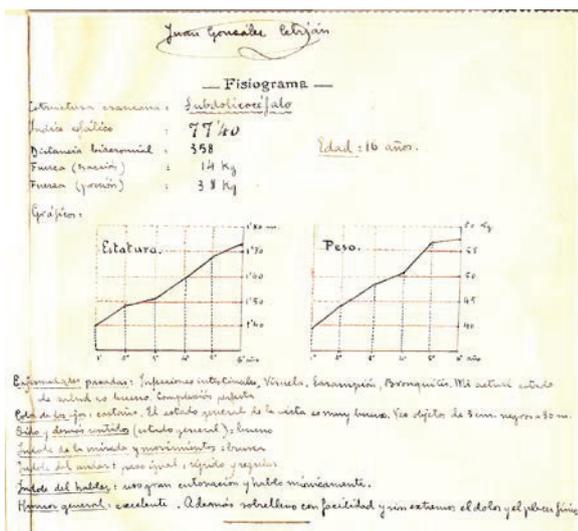
Láminas de Fisiología Humana
(<http://bvpb.mcu.es/institutos/es/micrositios/inicio.cmd>)

4-TRABAJOS ESCOLARES.

En la actualidad, se conservan distintos tipos de trabajos escolares realizados por los alumnos en las clases del catedrático Eloy Luis André. Algunos se refieren a los parámetros físicos y fisiológicos correlativos con los hechos psíquicos, pero pronto se completan con la aplicación de la introspección al método experimental, como lo hiciera Wundt. Por ello, propugna que la introspección tiene que transformarse en un verdadero instrumento científico; es decir, tiene que ser sistemática y controlada, y así lo demuestra en el cuaderno de *Problemas de Ética y Educación Cívica*, publicado en 1924.

Afortunadamente, se conserva un cuaderno *Problemas de Ética y educación cívica* resuelto por un alumno, J. González Cebrián, y una colección de quince trabajos escolares de Psicología Experimental del mismo, todos ellos elaborados en 1924. Los trabajos escolares son la respuesta a los problemas planteados en el citado *Cuaderno*. Los títulos de los trabajos escolares son de una gran elocuencia; entre ellos, citamos: *Organización del trabajo y distribución del tiempo*, *Trabajo intelectual o La elección de la carrera como deber moral*, *Orientación profesional*, *Bases psíquicas para determinar la orientación escolar: papel de los sentidos, la imaginación, el entendimiento y la voluntad*.

Ahora bien, el *Cuaderno* comienza con estudios prácticos mediante un psicograma, un fisiograma y un etograma que cada alumno hace de sí mismo, e incluye sus resultados en varios gráficos. En un fisiograma se mide la estructura craneal, el índice encefálico, la fuerza de reacción y la fuerza de presión, la estatura y el peso, las enfermedades, el estudio propio de ojos, oídos, motriz y lingüístico. Se representa gráficamente el peso y la talla.

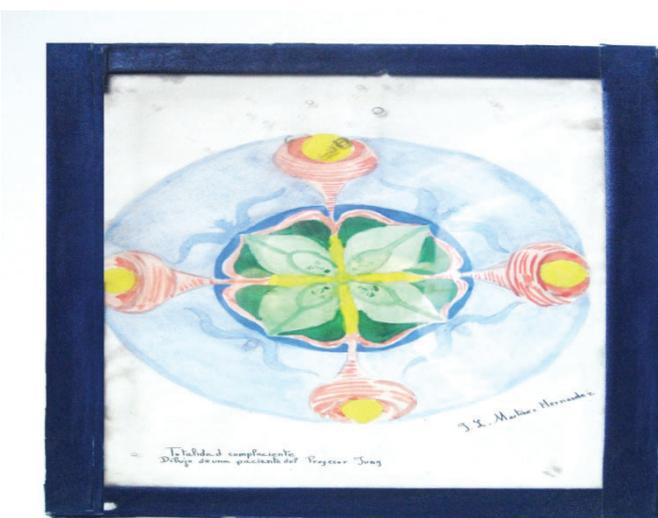


Archivo del Instituto del Cardenal Cisneros (Fotos Ruiz Collantes)

En un psicograma se estudia la risa, el llanto, la emotividad y aspectos sobre la actividad intelectual como la atención, la memoria, la fatiga, la imaginación, el rendimiento. Representando en un gráfico por semanas las notas de clase práctica.

En el etograma el alumno reflexiona sobre la voluntad, su capacidad de reacción, sus hábitos de orden moral y el sentido del deber, realizando un grafico con los datos de conducta durante doce meses.

Por otra parte, se conservan diez trabajos escolares realizados por alumnos de la clase de Psicología impartida por el catedrático Álvarez de Linera y Grund. Todos los trabajos se refieren al estudio de la percepción, las imágenes ilusorias y las lecturas de Jung que han sido realizadas en clase de Psicología.



Trabajos escolares de la cátedra de Filosofía (fotos Ruiz Collantes)

5-CONCLUSIONES.

Desde su creación en 1845 hasta 1936 bien puede decirse que los dos institutos de Madrid, San Isidro y Cardenal Cisneros, gozaban de una situación de privilegio. En ellos se concentraba poder político, varios de sus profesores ejercieron esa actividad en los puestos con capacidad de decisión; poder intelectual, pues otros catedráticos fueron académicos, publicaban libros de texto, tenían un gran número de alumnos matriculados y, por tanto, mayor poder económico y sueldos para los profesores, ejercían el poder de seleccionar a los futuros catedráticos al celebrarse las oposiciones en Madrid y ellos mismos formar parte de los tribunales. Por ello, no es extraño que Eloy Luis André deseara ejercer en uno de los institutos de Madrid.

En el Instituto del Cardenal Cisneros este profesor va a encontrar lo necesario para crear el laboratorio de psicología científica, al modo del que había conocido en Leipzig, y puede poner en práctica los conocimientos que había adquirido con Wundt. El laboratorio va a estar a medio camino entre las ciencias naturales y la sociología. De esta forma, un catedrático con formación, vocación e inquietudes, como lo era Eloy Luis André, convirtió al laboratorio en un espejo que debía exhibir las innovaciones de las corrientes europeas de la psicología, buscando la mirada de otros institutos, de los intelectuales y de la administración educativa. Ahora bien, salvo algún aparato aislado que encontramos en el patrimonio de otros institutos históricos, no parece haber tenido mayor eco. Finalmente, parece que fue una creación personal de André y funcionó como tal.

No hay duda: el laboratorio de Psicología Científica fue un mérito de Eloy Luis André, que ya lo había intentado en el Instituto provincial de Orense, más tarde en Toledo y, finalmente, será en Madrid donde encuentre tanto recursos económicos como el apoyo científico de Celso Arévalo. Su creación coincide con la del Laboratorio de Ciencias Naturales que se conserva hasta nuestros días. Pero, en cambio, hasta ahora tanto los aparatos como los instrumentos y test adquiridos por Eloy Luis André eran desconocidos. De hecho, estaban arrinconados y sucios en el segundo piso del gabinete de Historia Natural.

Para los alumnos que se examinaban en la modalidad de colegiados, es decir, que cursaban sus estudios en los colegios privados adscritos, como nos cuenta D. Rafael de la Llave, era muy difícil aprobar. Era especialmente complicada esta asignatura, ya que el catedrático, D. Eloy Luis Andrade, como repetían a coro los examinados, era *“confuso, profuso y difuso y no le gustaban los alumnos concisos, incisivos y precisos. Si hablabas claro y de forma esquemática te suspendía sin remedio”*.

Para los alumnos con matrícula oficial debía de ser más fácil o, al menos, así lo recordaba el científico D. Antonio Colino: *“he guardado el libro de D. Eloy durante toda mi vida”*, y con el libro conservaba la memoria de este catedrático

La continuidad viene de la mano de Álvarez de Linera y Grund, que nuevamente se va a apoyar en el catedrático de Ciencias Naturales, Agustín Moreno Rodríguez, alumno de Luis Simarro y que ya había coincidido con Eloy Luis André en Orense. Según los testimonios que recuerdan algunos alumnos, con el profesor Álvarez de Linera hacían ejercicios en clase, pero no acudían a otra aula o laboratorio.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ DE LINERA Y GRUND, Antonio. (1946, 1947, 1948, 1949 y 1950) Inventarios de materiales de la cátedra de Filosofía.

ANDRÉ, Eloy Luis (1931). *Psicología experimental*. Madrid: Imprenta Sáez Hermanos, 4.^a ed.

ANDRÉ, Eloy Luis (1924). *Problemas de Ética y Educación cívica*. Madrid: Sucesores de Rivadeneira (S.A.).

ARAQUE HONTANGAS, Natividad y RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen. “Cien años de enseñanza de la Filosofía en el Instituto Cardenal Cisneros de Madrid (1837-1936)”. *Revista Complutense de Educación*, vol. 22, núm. 1 (enero-junio) 2011. Publicaciones Universidad Complutense de Madrid.

COBO, Jesús. “Eloy Luis André y la cultura alemana”. En VV.AA. (1999). *Biografías y semblanzas de profesores. Instituto “El Greco” de Toledo (1845-1995)*. Toledo: José Ignacio Gil Impresores pp. 137-168.

“Cómo se transforman los viejos Institutos de Segunda Enseñanza”. *Revista Estampa*. Madrid, núm. 276, de 22 de abril de 1933.

Cultura Eimler-Basanta-Haase. Material Pedagógico Moderno para Universidades, Institutos, Escuelas Normales, Escuelas Nacionales y demás centros docentes: Catálogo nº 30. Madrid: Cultura Eimler-Basanta-Haase, 1934.

LÓPEZ VÁZQUEZ, Ramón (1996). *O pensamento rexeneracionista de Eloy Luis André: (do europeísmo ó galeguismo)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia: Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias “Ramón Piñeiro”.

LÓPEZ VÁZQUEZ, Ramón (2002). *Eloy Luis André*. A Coruña: Baía, (Baía pensamento; 4).

RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen (2009). *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (1845-1877)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen y LÓPEZ-OCÓN, Leoncio (2012). “El Instituto Cardenal Cisneros: la puesta en valor de un patrimonio singular”, pp. 117-134. En *Aulas con memoria. Ciencia educación y patrimonio en los institutos de Madrid*. Madrid, Doce calles/CEIMES

[-http://www.ceimes.es-](http://www.ceimes.es)

[-http://bvpb.mcu.es/institutos/es/micrositios/inicio.cmd-](http://bvpb.mcu.es/institutos/es/micrositios/inicio.cmd)

[-http://psych.utoronto.ca/museum/-](http://psych.utoronto.ca/museum/)

[-http://www.chss.montclair.edu/psychology/museum/museum.html-](http://www.chss.montclair.edu/psychology/museum/museum.html)

[-http://www.sil.si.edu/DigitalCollections/Trade-Literature/Scientific-instruments/explore.htm](http://www.sil.si.edu/DigitalCollections/Trade-Literature/Scientific-instruments/explore.htm)
[tp://iuhps.org/refertxt/catalogs.htm-](http://iuhps.org/refertxt/catalogs.htm)

El bueno y el feo

Pestalozzi en su iconografía

Juan González Ruiz

Estudios de Iconología Escolar I

Pestalozzi es, sin duda alguna, el pedagogo más reconocido universalmente; lo es en países de muy diversa cultura, con sistemas educativos dispares, a partir posiciones ideológicas distintas y aun opuestas; lo fue desde los comienzos del siglo XIX en que emprendió sus proyectos educativos, y lo sigue siendo en nuestros días. Su obra personal, más inserta en su propia vida que en sus pródigos escritos, pertenece a ese ámbito de la realidad educativa que llamamos cultura escolar antes que a la ciencia pedagógica.

A pesar de la abundante literatura científica que le otorga un lugar eminente en la historia de la Pedagogía, la imagen del pedagogo suizo sigue siendo la de un visionario volcado en sus ideales de regeneración de la humanidad por medio de la educación, que antepuso su vocación educadora a cualquier preocupación material, incluido su propio bienestar: *el bueno y el feo* en definitiva.

Es éste precisamente el título que hemos querido dar a esta primera entrega de *Estudios de Iconología Escolar*, que comienzan con el de las múltiples imágenes que a lo largo de dos siglos ha venido generando la personalidad y la memoria de Pestalozzi. El texto va acompañado, como parece obligado en un trabajo de esta naturaleza, de más de un centenar de ilustraciones con su imagen, y tiene la suficiente extensión como para ocupar un anexo de este número de *Cabás*. Lo que aquí aparece no es sino un breve resumen.

Índice

Introducción. La doble imagen de Pestalozzi

A. La génesis de un icono

B. Retratos a cuatro reales

C. La humildad seduce a los poderosos

D. Escenas y escenarios pestalozzianos

E. Medallones y relieves

F. Estatuas y monumentos

G. Un paseo por América

H. El centenario de la muerte de Pestalozzi

I. La imagen de Pestalozzi como emblema pedagógico

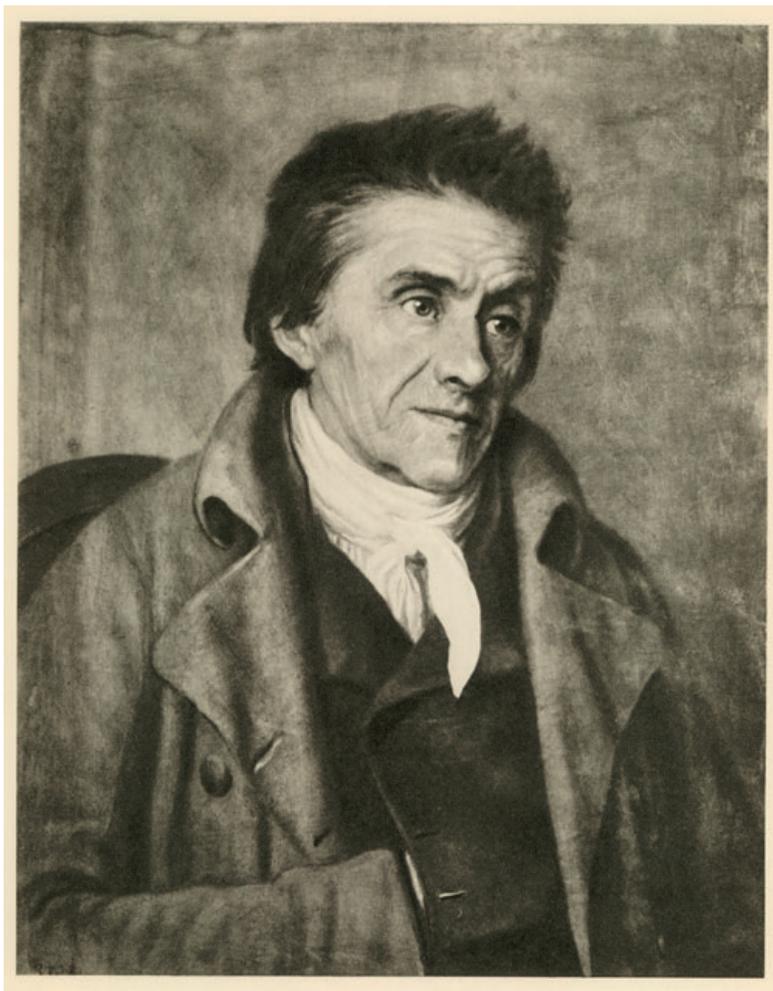
J. De varia memorabilia

K. Pestalozzi en Cantabria

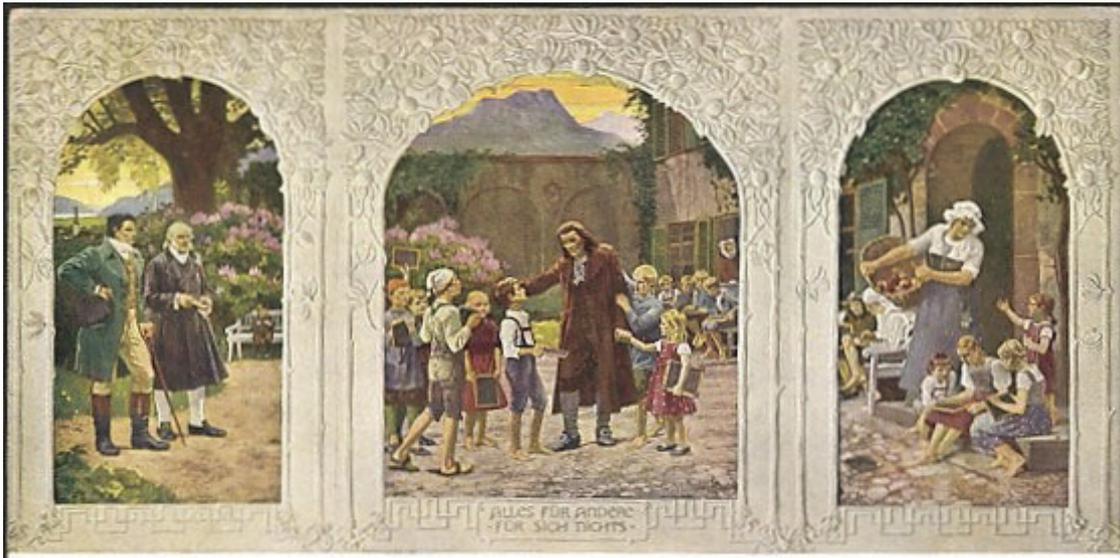
Epílogo intempestivo

[\[Enlace de descarga del estudio completo\]](#)

La expresión ‘iconología’ adquiere aquí un doble sentido, puesto que la trascendencia de la persona y la obra de Pestalozzi hizo que pronto se convirtiera en un mito para todos los pedagogos, y que el mito, inevitablemente, generara un múltiple icono en el que con distintas variantes se repitiera la dialéctica entre la bondad y la fealdad, entre la vocación educadora y el descuido material. La ‘fiebre pestalozziana’, que alcanzó a nuestro país, hizo que el mismo Goya lo pintara en un curioso lienzo del alta significación histórica y pedagógica. En todo caso, los retratos de su persona, que circularon profusamente aún en vida de Pestalozzi y que fueron objeto de repetidas copias, reproducen este modelo, que, con ligeras variantes, podemos encontrar hasta en publicaciones muy recientes.



Especialmente sugestivas son las escenas escolares en las que aparece Pestalozzi, algunas pintadas en vida del pedagogo, otras en diversos lugares, como la de su tumba en Birr o la del Seminario de Stollberg, cuyas reproducciones hechas por una editora alemana se vendían en España a comienzos del siglo XX.



La memoria gráfica de Pestalozzi sobre papel, sobre lienzo, o sobre los muros de diversos lugares del mundo, tanto solemnes como humildes, es copiosa. Pero también lo son las representaciones en piedra, dedicadas tanto a la memoria cuanto al honor de nuestro pedagogo. A las muestras monumentales tan sencillas y dispersas (Breslau, Zaragoza, Seattle, por poner algún ejemplo de los múltiples que se presentan en el estudio) como medallones y lápidas hay que añadir los relieves de mayor volumen o las estatuas, entre las que ocupa lugar primero la situada en la plaza del castillo de Yverdon (llamada oficialmente ‘de Pestalozzi’), destino de peregrinación de pedagogos de toda condición y nacionalidad.



La trascendencia que la obra de Pestalozzi tuvo en las naciones americanas, especialmente en los Estados Unidos de América del Norte, se debe a variados motivos, algunos de los cuales se ofrecen en la lectura hermenéutica de las muestras, monumentalizadas o no, que encontramos por todo el continente. Algunas de ellas tienen relación con las exposiciones universales de entresiglos (XIX y XX), tan significativas históricamente y en las que estuvo muy presente la educación.

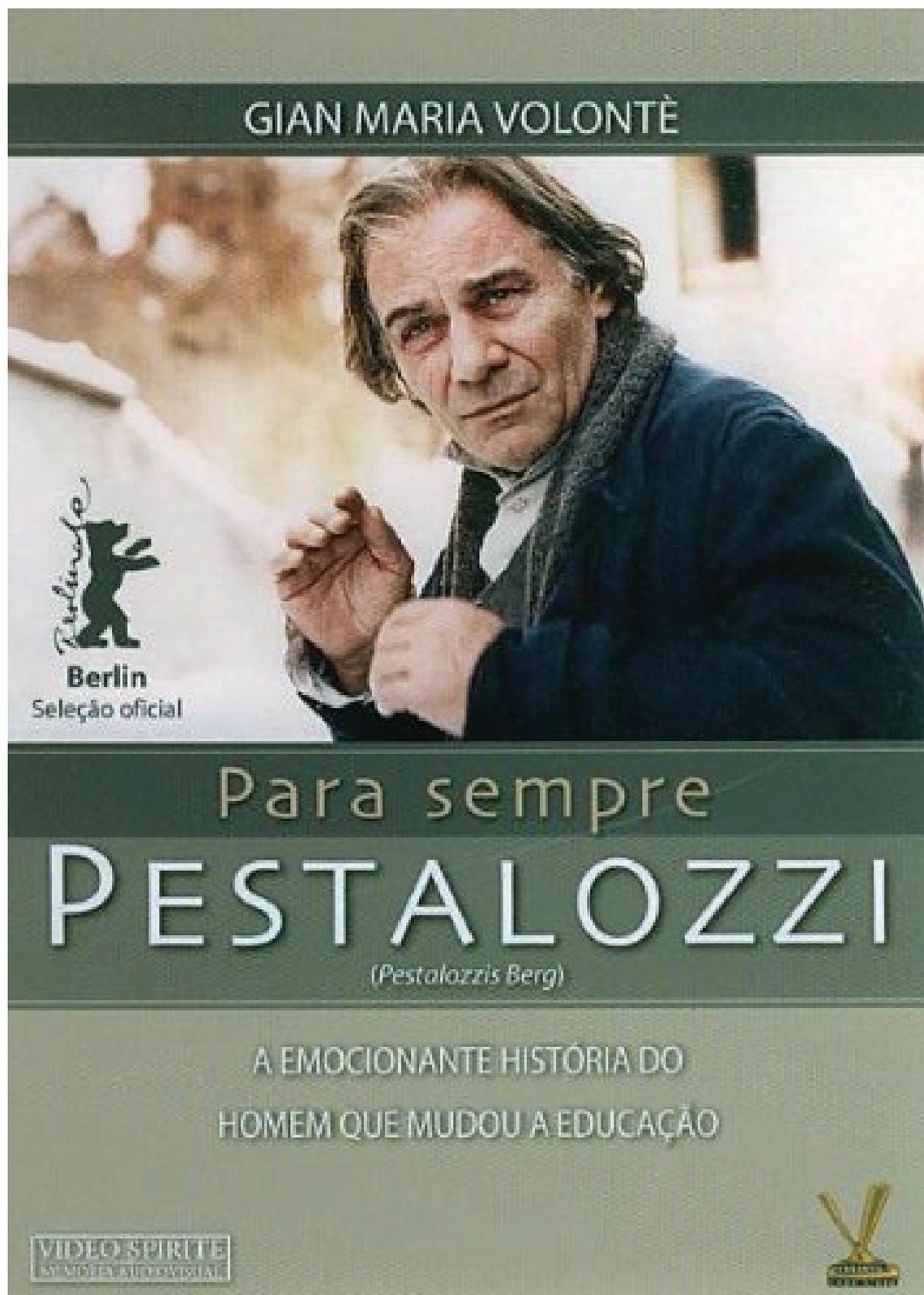
No muy alejada de estas fechas se produjo (1927) la del centenario de la muerte de Pestalozzi, ocasión de celebraciones de todo tipo. En España resultaron profusas (y un tanto confusas): en Cantabria, el inspector Antonio Angulo organizó una muy sonada en Vega de Pas, que de paso sirvió para reivindicar la obra del doctor Madrazo. Pero las suizas fueron las más abundantes y se concretaron en representaciones teatrales, actos académicos y populares, ediciones de tarjetas postales, sellos de correos. Algunos de estos motivos estuvieron ligados a otros cuya relación resulta muy sugestiva, como la de la puesta en funcionamiento del correo aéreo suizo (Flügpost).



Postales, sellos, medallas, monedas, placas, billetes de banco, galardones, y multitud de pequeños objetos de recuerdo se difundieron con ocasión del centenario y en años posteriores. En España, el Colegio de Huérfanos de Correos emitió una conocida serie de sellos sin valor postal con la efigie de ilustres pedagogos, entre ellos, naturalmente, la de Pestalozzi.



Resulta preocupante que en los momentos actuales, próximo ya el segundo centenario de la muerte de Pestalozzi, su reconocimiento haya caído ostensiblemente en nuestro país, a diferencia de lo que ocurre en otros muchos. Como muestra de carácter algo más que icónico, la ignorancia con la que se asistió a la película titulada *Pestalozzi's Berg*, realizada en 1989 con el actor Gian María Volonté representando a Pestalozzi: no se proyectó en España, ni se dobló al castellano (sí lo fue el portugués, por cierto), ni siquiera se tradujo la obra escrita en que se basó su guión, del escritor suizo Lukas Hartmann.



El estudio que presentamos pretende contribuir a un mejor conocimiento de Pestalozzi en nuestro ámbito profesional, apoyando la tarea un tanto robinsoniana llevada a cabo desde hace unas décadas por los profesores Quintana Cabanas y Ruiz Berrio. Pero no hemos podido evitar acabarlo con unas conclusiones un tanto descorazonadoras, que reproducimos íntegras.

Epílogo intempestivo

Pestalozzi, de quien tanto se ha escrito y a quien tanto se cita, ¿resulta mejor conocido tras contemplar estas imágenes? ¿Aporta algo la iconografía pestalozziana al conocimiento de su persona, de su obra y de la trascendencia de ambos para la pedagogía de nuestra cultura occidental, casi doscientos años después de su fallecimiento? Una interpretación global de las imágenes vistas puede servir si no para responder a tales interrogantes, sí para enriquecer la reflexión sobre estas cuestiones desde un punto de vista distinto, que complemente y también refuerce lo ya conocido y establecido por la abundante literatura pedagógica, a la vez que, en una medida siquiera mínima, añada matices inéditos.

Otra cosa es que, al igual que el planteamiento en su totalidad de un estudio como este, tales corolarios parezcan oportunos, o, por el contrario, se sitúen fuera de tiempo. O más bien, como habría dicho Nietzsche, resulten *intempestivos*, es decir fuera de contexto, del lugar y el ámbito académicos definidos por un marco de ritos y códigos de investigación histórica, que suelen marginar todas aquellas fuentes que no provengan directamente de archivos y bibliotecas, como son los objetos materiales, las memorias personales o las imágenes; en este paradigma metodológico la iconografía es utilizada por lo general como complemento ilustrativo de las interpretaciones obtenidas desde yacimientos documentales o por otros canales distintos a los gráficos. Antes al contrario, lo cierto es que en nuestro ámbito disciplinar de la historia material de la escuela, las imágenes pueden jugar un papel para la interpretación de la realidad escolar tan importante como el de las obras de arte en el conocimiento de los fenómenos sociales. Decididamente, este ensayo pretende contribuir a una vindicación de la iconología como actividad gnoseológica, otorgando a los repertorios de imágenes (retratos, escenas, monumentos, en sus distintos géneros de representación) unos valores significativos tan importantes como imprescindibles para la comprensión de los fenómenos históricos que reflejan: el arte, la ciencia, las técnicas, la economía, la política o, en nuestro caso, la pedagogía en su vertiente de cultura escolar empírica. Trasladar, *mutatis mutandis*, los criterios científicos empleados por Edwin Panofsky en la historia del arte a la historia material de la escuela es un camino por el que puede llegarse a conclusiones si no insospechadas sí enriquecedoras del corpus de conocimientos establecido desde otros puntos de vista.

En el caso de Pestalozzi, estamos ante un pedagogo (podemos encontrar a otros, como, por poner sólo unos pocos ejemplos posteriores y de muy distinto signo, Robert Owen o Andrés Manjón) cuya persona se inscribe en su ideario pedagógico. Y también a la inversa: los perfiles de su figura, su peripecia vital y, sobre todo, sus realizaciones y proyectos escolares dan un sentido y una credibilidad añadida a su doctrina mucho más allá de los textos de sus escritos. Es así como hemos visto que sus retratos, tantas veces reproducidos con leves variantes a lo largo de casi dos siglos, refuerzan los rasgos más acentuados de su actitud pedagógica.

Resulta sugestiva la comparación de las imágenes de Pestalozzi con las de algunas otras destacadas personalidades de la historia de la educación en nuestra cultura. Los retratos del

ginebrino Rousseau, su maestro confeso, nos presentan a éste con peluca empolvada, tez maquillada y casaca de raso, mirando abiertamente al frente en una cuidada pose un tanto altiva. Nuestro pedagogo zuriqués, por el contrario, salvo muy contadas excepciones aparece con el pelo alborotado y la tez sin afeites, con un pañuelo mal atado al cuello y una levita ajada a medio abotonar, mirando atentamente no ya al retratista, sino en otra dirección, dando a entender que lo más importante no es ni él mismo ni quien le observa, sino lo que está ‘fuera de campo’: la actividad de su alumnado.

Otra interesante interpretación cabría hacer con Herbart o Diesterweg tal como aparecen en la escena representada en el tríptico, a modo de retablo, del seminario de Stollberg [D.10]. En el panel izquierdo los vemos en una actitud distante y diríase que sancionadora, juzgando más que observando la escena central en la que Pestalozzi atiende a los huérfanos de Stanz: la autoridad académica y teórica ante la práctica educativa, la cultura científica junto a la cultura escolar, la ciencia pedagógica vigilando la técnica y el arte de educar.

La iconografía histórica ofrece un buen acopio de escenas en las que es posible detectar algunos de los rasgos que caracterizan la práctica escolar a lo largo de los dos siglos de existencia de las instituciones educativas, especialmente de las escuelas elementales de carácter público, pero resulta difícil encontrar alguna con un protagonismo identificado tan expresamente como las de Pestalozzi que hemos traído al capítulo correspondiente; las que podamos encontrar de San José de Calasanz o de San Juan Bautista de La Salle, por poner un par de ejemplos, se relacionan más con su condición de santos de la Iglesia que con la de pedagogos. En las escenas pestalozzianas prima el desorden y la precariedad de medios a disposición del maestro, de aspecto igualmente descuidado: algo que suele ser habitual en las representaciones pictóricas de la época, y que refleja el primitivo grado de desarrollo de la institución escolar¹. Pero lo que en estas escenas de desórdenes escolares se presenta como algo negativo (des-orden), en las pestalozzianas refleja una concepción positiva de las relaciones espontáneas entre maestro y discípulos, un planteamiento pedagógico distinto de la disciplinas formales requeridas tanto por el método ‘simultáneo’ como por el ‘mutuo’, los dos sistemas de organización escolar cuyo debate, contaminado por un trasfondo ideológico, centró buena parte del siglo XIX.

Como es notorio, la aparición de la fotografía a comienzos del siglo XIX y la pronta extensión de su uso enriquecieron la capacidad de producción de muestras iconográficas de la realidad. Por pura coincidencia, 1827 es la fecha en que se produjeron tanto la primera fotografía de Niepce como la muerte de Pestalozzi. Las imágenes de éste, por tanto, se nos presentan ajenas a la supuesta espontaneidad y fidelidad de la fotografía, y nos llevan a suponer que contienen en sí mismas un objetivo sesgado, una intervención previa que requiere ser interpretada como primera tarea hermenéutica; las escenas y los retratos pestalozzianos no fueron captados por una cámara sino creados por un dibujante, un pintor o un escultor, y en la intención de éstos o de sus comitentes existió ya una carga significativa que es preciso desentrañar. Pero sería ingenuo hacer una distinción neta entre las imágenes creadas y los resultados de procesos fotográficos en los que una especie de mecánica ‘natural’ parece imponerse a cualquier manipulación ‘artificial’ (tanto artística como artesanal) y suponer que las segundas son más fieles a lo representado que las primeras porque no encierran intervención humana alguna sino que reflejen la realidad tal

¹ Como los lienzos del francés Léopold Chibourg *Scène de Classe* (1842) o del flamenco Basile de Loose *Between two classes* (1864).

cual es. No hay sino comparar las representaciones de Enrique Pestalozzi con las de María Montessori; tanto da que las primeras hubieran sido pintadas y las segundas fotografiadas: se desprende de unas y otras la diferencia entre el trato pedagógico cercano, desordenado y espontáneo del primero y el distante rigor científico de la segunda; entre la tosca y doliente humanidad del suizo y la imponente elegancia de la italiana; entre la pobre levita pestalozziana y el abrigo de pieles montessoriano.

El asentimiento generalizado a la obra de Pestalozzi desde dos siglos atrás le ha convertido en una autoridad pedagógica, de quien se vienen tomando sugerencias y estímulos para desarrollos científicos y prácticos adaptados a distintas circunstancias de tiempo y lugar. Pestalozzi accedió así a la esfera de lo clásico en un ámbito científico de escaso recorrido histórico y necesitado de modelos y paradigmas propios ajenos a la reflexión filosófica o a la creencia religiosa. Lo cual, según la teoría hermenéutica de Gadamer, somete sus representaciones a los dos ‘prejuicios de la comprensión hermenéutica’: la *autoridad* ligada a una tradición asentada sobre sucesivas capas de interpretaciones y refundiciones históricas, junto con la atribución del concepto de *clásico*, con un valor suprahistórico según el cual el presente se ve reflejado en el pasado². Lo que nos induce a llamar clásico de la pedagogía a Pestalozzi sería, en palabras de Gadamer trasladadas al ámbito de lo pedagógico, *una conciencia de lo permanente, de lo imperecedero, de un significado independiente de toda circunstancia temporal... una especie de presente intemporal que significa simultaneidad con cualquier presente*³. Esta cadena de atribuciones gnoseológicas llevó fatalmente a la conversión de Pestalozzi en un auténtico mito pedagógico, con todos los rasgos históricos de ‘heroicidad’ puestos de manifiesto por Depaeppe⁴. Como todos los mitos, éste necesitaba de representaciones plásticas que sustentaran su persistencia y permitieran la percepción física generalizada a través de un estereotipo fácil e inequívocamente reconocible: el mito devino en último término en icono, y así se nos presentan las múltiples y multiplicadas imágenes que hemos visto del pedagogo suizo, y otras muchas que sin duda pueden encontrarse en ámbitos muy diversos y distantes de nuestra cultura.

El reforzamiento de todos los componentes normativos que estas atribuciones comportan (tradicición, clasicismo, autoridad, paradigma, mito) lleva aparejada una nueva perspectiva sobre la interpretación de la dualidad que justifica el título de este ensayo. El *bueno* y el *feo*; lo material, frente a lo formal; el contenido y la significación de la obra educativa y la doctrina pedagógica de Pestalozzi, ante la apariencia estética visualmente presente en las imágenes de su persona; la trascendencia frente a la inmediatez; la *ética* confrontada con la *estética*. Efectivamente, la hermenéutica que se desprende de la iconografía pestalozziana presenta en un plano muy directo las relaciones entre ética y estética, cuya profundización rebasaría con creces los límites con que se ha planteado este estudio. Pero los matices son especialmente sugestivos, y ya hemos tenido ocasión de comentar algunos relativos a los escenarios (fundamentalmente el aula como espacio escolar por excelencia) o a los personajes secundarios (el niño en su condición infantil prístina antes que como alumno sometido a unos códigos escolares).

² GADAMER, Hans Georg: *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ediciones Sígueme 1988 (3ª edición en la traducción española, original de 1960), páginas 344-360.

³ GADAMER, H.G., *obra citada*, página 357.

⁴ DEPAEPE, Marc y VAN CROMBRUGGE, Hans: Uso o abuso del pasado de la Educación. Algunas reflexiones metodológicas acerca del lugar de Johan Heinrich Pestalozzi en la historiografía de la educación, en *Educación y Pedagogía* números 14 y 15 de la 2ª época, vol. 7, Universidad de Antioquia 1995, páginas 412-432.

En todo caso, desde el punto de vista de esta dualidad una lectura global iconológica se impone: la sospecha, o la convicción, de que, con un grado de intencionalidad difícil de determinar, la estética empobrecedora juega por contraste a acentuar la ética enriquecedora; de que la bondad adquiere mayor brillo en el marco de la fealdad; de que Pestalozzi resulta más *bueno* cuanto más *feo* se nos presenta. No otra parece ser la aportación del icono pestalozziano a la construcción heroica del correspondiente mito y a su mantenimiento.

Nos queda, por último, hacer alguna consideración a lo que la distribución geográfica de las imágenes de Pestalozzi revela acerca de la difusión, recepción y aceptación de sus teorías. Sorprende no tanto su notable alcance y precocidad cuanto la diversidad cultural e ideológica de sus destinos. Que Pestalozzi mantenía un profundo sentimiento religioso está fuera de toda duda leyendo sus obras, pero también se constata por su propia vida y por los comentarios de sus contemporáneos que su religiosidad se encontraba bastante alejada de cualquier militancia eclesiástica, seguramente marcada desde su juventud por su desdén hacia la Teología y sus aventuras filantrópico-patrióticas dentro de la *Helvetische Gessellschaft*. Así, a pesar de su inequívoca filiación protestante tanto cultural como religiosa, en las imágenes que protagoniza está ausente cualquier símbolo religioso, cualquier referencia a un ordenamiento jerárquico confesional. Constatación que concuerda con la atención prestada a Pestalozzi desde posturas ideológicas diversas como es el caso de las biografías escritas en España por Lorenzo Luzuriaga y Rufino Blanco, o con el hecho de que su representación pueda figurar junto a San José de Calasanz (en Zaragoza, E.6.) o junto a Lutero (en Winterthur, F.5.).

Sirva esto igualmente para interpretar la copiosa iconografía pestalozziana procedente de dos países de culturas políticas otrora tan distantes como los Estados Unidos de América y la República Democrática Alemana. Seguramente el humanismo de nuestro pedagogo, previamente mitificado tal como hemos visto, podría ser aceptado, e incluso aprovechado, tanto por el capitalismo como por el marxismo; la sospecha de que hubiera sido objeto de un reduccionismo sesgado e interesado se había visto confirmada ya desde la conmemoración centenaria del fallecimiento.

Algo de eso es lo que haya podido ocurrir últimamente en países como España. Ya hemos visto, a partir de la iconografía correspondiente, la atención prestada en nuestro país a Pestalozzi durante el primer tercio del siglo pasado, centrada en las celebraciones del centenario por divididas que estas hubieran sido, y las muestras icónicas de todo tipo que ello produjo. No estará de más traer aquí la pequeña historia de una escuela sevillana, trianera por más señas; en 1909, los reyes Alfonso XIII y Victoria Eugenia inauguraron en el barrio de Triana un grupo escolar construido por el Ayuntamiento sevillano como regalo de bodas a la real pareja. El edificio, diseñado por el arquitecto Aníbal González, se decoró con azulejos de los cercanos talleres, entre los que se enmarcaron los nombres de unos cuantos pedagogos; entre ellos el de Pestalozzi, que en uno de los pasillos acompañaba al de Aristóteles. Los restantes correspondían a Platón, Descartes, Fénélon, Montesino, Froebel y Spencer; y allí siguen, en el centro ahora llamado *Colegio Público José María del Campo*, como ejemplo y sugerencia quizá no muy atendida.

Porque de esta situación se ha pasado, en poco más de medio siglo, a un olvido casi total, que hace que no encontremos imágenes actuales de Pestalozzi y que no exista centro escolar

alguno en toda España con su nombre⁵, mientras que abundan en otros muchos países especialmente los iberoamericanos⁶. Como también resulta paradójico que, pasada la época de la ‘escuela nueva’ y los movimientos de todo signo anteriores a 1936, las inquietudes e iniciativas de renovación pedagógica de los últimos tiempos del franquismo y primeros de la democracia, lo mismo que el actual credo en la virtualidad ilimitada de las tecnologías de la información y la comunicación, hayan soslayado cualquier referencia a quien tuvo papel tan determinante en la elaboración del principio de intuición y de la enseñanza de lo concreto.

Pareciera que el interés despertado por Pestalozzi, cuyos orígenes coincidieron con los inicios de la construcción de nuestro sistema educativo, se hubiera mantenido durante toda la etapa del ‘modo de escolarización tradicional-elitista’, para, tras experimentar un notable desarrollo durante la ‘transición larga’, entrar en un rápido declive con la ‘transición corta’ hasta casi desaparecer con el ‘modo de escolarización tecnocrático de masas’⁷. Y eso que si con algo puede ser identificado Pestalozzi, además de con un humanismo acendrado, sería con la extensión democrática de la educación y con la enseñanza material de las cosas. Sea por lo que fuere, la vida y las enseñanzas de nuestro pedagogo zuriqués parecen haber perdido atractivo últimamente para los cultivadores españoles de la literatura y las ciencias pedagógicas, con las excepciones quizás únicas de los citados profesores Quintana Cabanas y Ruiz Berrio⁸.

Acabemos pues con una cita que sirva de resumen, propia de la devoción desatada en el centenario pestalozziano. Corresponde al artículo que publicara el maestro Pedro Arnal Cavero, a la sazón director del *Grupo Escolar Joaquín Costa*, de Zaragoza, en el periódico profesional *El Magisterio de Aragón* (número 208, fechado precisamente el 17 de febrero de 1927), significativamente titulado ‘Pestalozzi el santo’:

Y es que la obra de Pestalozzi no puede ser más admirable, más social, más pedagógica, más buena. Alguien lo compara con San Vicente de Paúl y con San Francisco de Asís porque a Pestalozzi se debe la conquista de la escuela para los pobres, para el pueblo, gratuita, universal y humana, educadora y cristiana. A pedagogos americanos y alemanes, actualmente en moda, se atribuyen los principios de la Escuela activa sin pensar en que los orígenes de esa modalidad educativa radican en los principios sabios, en la clara visión de la pedagogía de Pestalozzi. La nueva escuela del trabajo de Kerschensteiner y Dewey es, en

⁵ Fuente: Registro Estatal de Centros Escolares del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en línea: <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do> (consulta: 2012-02-17). Este registro ofrece datos muy sugerentes además de la ausencia de Pestalozzi, como que *Balmes* sea el nombre de 26 centros (12 públicos y 14 privados), *Giner de los Ríos* el de 39 (todos ellos públicos), *Montessori* el de 36 (30 privados y sólo 6 públicos), *Claret* el de 17 (16 de ellos privados), *Calasanz* el de 60 (40 públicos y 20 privados) y *Manjón* el de 23 (21 públicos y sólo 2 privados).

⁶ La Epigrafía Escolar, otra disciplina emergente que como la Iconografía aporta nuevas perspectivas a la historia material de las escuelas, proporciona un buen repertorio de motivos de análisis e interpretación acerca de la recepción de Pestalozzi en muy distintos ámbitos.

⁷ Para esta categorización temporal se emplea el esquema elaborado por los investigadores del grupo *Fedecaria*. Véase CUESTA, Raimundo, MAINER, Juan y MATEOS, Julio (coords.): *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, Salamanca 2009.

⁸ El primero como divulgador, traductor y editor de la obra de Pestalozzi; el segundo, como impulsor del Coloquio Internacional organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en 1996 con motivo del XXII aniversario del nacimiento de Pestalozzi, y coordinador de la publicación que recoge las intervenciones presentadas en el mismo, *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymión 1997. A ambos he de agradecer sus valiosas sugerencias e informaciones.

*términos generales, en contenido global, la escuela de la granja de Neuuhof. Las lecciones de cosas, el método intuitivo (el mal llamado método intuitivo), la práctica de ejercicios graduados, el razonar conceptos y hacer más que oír y leer son legados de la doctrina de Pestalozzi.*⁹



Santander y Polanco, 17 de febrero de 2012, 185 años después del fallecimiento de Johann Heinrich Pestalozzi

[\[Enlace de descarga del estudio completo\]](#)

⁹ Agradezco a Víctor Juan Borroy, director del Museo Pedagógico de Aragón, en Huesca, el acceso a tan valioso texto.

Las escuelas de americanos: un patrimonio de la emigración

Perfecto Pereiro Lázara

“Hombres, pueblo, nación, porvenir. Todo está en los humildes bancos de la escuela”. (F. Sarmiento)

Resumen

Durante la Restauración, se produce un éxodo de gallegos que, buscando una vida que la atrasada Galicia de entonces no podía ofrecerles, recalán en América, tierra donde podían encontrar muchas más oportunidades de progreso económico y social.

Pero la mayoría de los emigrantes poseían una formación paupérrima, que les impedía acceder a puestos de trabajo cualificados.

La constatación de la importancia de la educación en el desarrollo de la sociedad hace que los emigrantes, cuando las condiciones económicas se lo permitían, favorecieran, utilizando diferentes modalidades para canalizar sus ayudas, la creación de escuelas dignas y bien dotadas en su Galicia natal, como las existentes en los países americanos que los acogieron. Son las que han venido en llamarse escuelas de americanos.

Una constante en la emigración transoceánica de los pueblos del norte de España es el mantenimiento de los vínculos familiares, sociales, políticos, culturales y afectivos con la tierra que les vio nacer. Es el caso de los gallegos que, lejos de su tierra, en una época de escasos, difíciles y costosos medios de comunicación intentaron mantener siempre presente a Galicia en sus vidas a través de las asociaciones y centros culturales que servían de enlace entre unos y otros.

Este sentimiento de nostalgia, nuestra morriña, entraría dentro de lo que se considera normal, pero en el caso que nos ocupa supera esos límites para convertirse en un ejemplo de solidaridad y altruismo fuera de lo común.

La vida en la Galicia de la Restauración, época de las grandes emigraciones, estaba marcada por el predominio de lo rural sobre lo urbano, por un atraso cultural endémico que se manifestaba en un elevado índice de analfabetismo debido a una paupérrima escolarización, por la ausencia de una economía moderna e industrial que ofreciese puestos de trabajo, por la persistencia de una economía agraria de subsistencia, en algunos casos mixta, por la existencia de una minoría, caciques y señores, que controlaban la vida municipal y local, y que mantenían con la inestimable ayuda de la Iglesia las costumbres, tradiciones y leyes de épocas pasadas, olvidando las nuevas ideas surgidas del Liberalismo y de la Ilustración. Esta situación, que provocará

salidas masivas de gallegos en busca de una vida llena de oportunidades, se mantendrá a lo largo del primer tercio del siglo XX hasta la llegada de la II República.

Las necesidades materiales, el deseo de abandonar la miseria, el ansia de una nueva vida, de amasar una fortuna que se antojaba posible, las noticias sobre el alto nivel de vida y prosperidad, las facilidades que se ofrecían a los decididos emigrantes, fueron algunas de las causas que movieron a tomar esta decisión de abandonar la casa y tierra natal. Atrás quedaban familias enteras, esposas, hijos y a veces padres mayores con problemas y, en muchos casos, en una auténtica penuria económica.

Esa mayoría de jóvenes varones, con sus sueños y sus miedos, se enfrentaba a una aventura y a una vida totalmente diferente que iba a cambiar sus vidas y también, de una manera indirecta y sutil, la de muchos pueblos y aldeas de Galicia como consecuencia de esta sangría masiva.

La llegada a las ciudades de destino, Buenos Aires, La Habana o cualquier otra ciudad, supuso un choque cultural, social, económico y político que se fue agrandando a medida que se comprobaba el escaso bagaje cultural de muchos de nuestros emigrantes. La incultura, traducida al duro analfabetismo, en muchos casos, era una barrera insuperable. En una sociedad dinámica, moderna, con un sistema educativo mucho más avanzado y extendido a una mayoría de la población, los mejores puestos de trabajo estaban reservados a gente con estudios.

Este duro despertar hace descubrir el valor de la formación y de la cultura que tan poco se valoraba en la España oficial. La falta de cualificación, de estudios, de preparación, los tendrá relegados, sin posibilidad de ascenso, en un país con obreros más cualificados. Las tareas que nadie quería quedan para los analfabetos y éstos, sin los conocimientos básicos, no podían ascender. Otra consecuencia que se deriva de esta falta de formación era la incapacidad para la integración social que los convertía en desarraigados, marginados fuera de su país.

Allí, en esas grandes ciudades, descubren con admiración el importantísimo papel que el Estado asigna a la Educación oficial, como el caso de Argentina, que cuenta con una ley desde 1915, en la que se defiende no solo la formación de la niñez y juventud, sino la formación de ciudadanos para que sean libres y soberanos. Esa meta era impensable en nuestra tierra.

Frente a la situación de las escuelas gallegas, alojadas en ruinosos “edificios”, lejanos a la población, sin casa para los maestros, carentes de medios materiales, de espacios de recreo, de bibliotecas, las escuelas argentinas ofrecían magníficos edificios, soleados, bien orientados, cercanos a la población, con magnificas dotaciones de material pedagógico, aulas específicas, amplios salones, zonas ajardinadas, espacios para el recreo y para el deporte, laboratorios, vivienda para los maestros, etc. Eran el polo opuesto al modelo de escuela de las aldeas gallegas y eran también un modelo a seguir.

Muchos emigrantes aprovecharon la oportunidad para aprender la nueva cultura basada en el asociacionismo (sindicatos obreros), en la participación ciudadana, en los valores humanos y en el respeto a las libertades. Muchos de ellos pudieron también, en las escuelas de adultos de sus centros, ser alfabetizados y recibir incluso alguna enseñanza profesional que les capacitase para otros trabajos.

No todos los emigrantes siguieron el mismo camino del esfuerzo por el estudio. La buena vida, la diversión era la meta de otros muchos.

Esta problemática de la emigración en América no dejó indiferentes a un grupo de intelectuales gallegos, con inquietudes políticas y sociales, que coincidieron en el tiempo en esos países y ciudades pobladas por tantos paisanos provenientes del campo.

La respuesta no se hizo esperar. Ese grupo de notables, culto, descontento, en vez de criticar y caer en el pesimismo, se encargó de concienciar y difundir las ideas emancipadoras. Se trataba de canalizar las inquietudes, de solucionar los problemas, de suplir las carencias, transformándolas en proyectos realizables. Este colectivo encargado de impulsar las mejoras necesarias (educación, integración, ayuda mutua...) formaba parte de un sector crítico y concienciado de la emigración. No eran ajenos al problema. Era un grupo de personas que se había integrado plenamente en la sociedad americana, con su sistema democrático, laico, y republicano, pero que en ningún momento abandona el recuerdo de la precaria situación en que permanece su Galicia, su aldea o su pueblo natal. Allí radican los males y allí hay que combatirlos. Un retornado contaba en el pueblo años después *“A mí nunca me preguntaron en Cuba si sabía rezar el Credo o me sabía persignar, pero siempre me preguntaban si sabía leer y escribir y como les decía que sí, iba mejorando de trabajo”*. (Benjamín Cudeiro)

Entre las actuaciones llevadas a cabo de una manera solidaria, unas en la ciudad de destino y otras en lugar de origen, destacan dos:

A.- CREACION DE ASOCIACIONES.

Se crean sociedades y centros culturales con una finalidad múltiple de ayuda al emigrante, en las que se pretendía, además de mantener en el nuevo destino vivo el recuerdo y las tradiciones locales, dar protección a los afiliados. El mutualismo, la asistencia médica, la ayuda social, la diversión y en muchos casos la cultura, en forma de bibliotecas, salas de prensa o escuelas de adultos, estaban presentes en estas sociedades. Eran éstas en principio unas sociedades microterritoriales, en las que se agrupaba gente de la misma zona, del mismo pueblo y a veces del mismo gremio, en las que se recreaba el espacio social. Al mismo tiempo, deseaban, desde allí, contribuir al desarrollo económico de Galicia. Con esa finalidad, se fundaron asociaciones que promovieron las obras públicas en pueblos de Galicia, caso de la Sociedad de Socorros de Goyán. Pero de muy poco o nada valían las ayudas económicas puntuales si no se ponía la base en la promoción de la enseñanza primaria adaptada al medio rural y en la enseñanza profesional. Había que crear otro tipo de ayudas más prácticas, en forma de escuelas con criterios técnicos y científicos, y dotarlas de medios materiales.

Se cifra en más de quinientas las asociaciones creadas por estos emigrantes entre 1904 y 1936, de las cuales algo más del 90% tenían su sede central en Argentina o en Cuba, países preferentes de destino de la emigración ultramarina de origen galaico. Llegándose a afirmar que *“no existe otra colectividad con una expresión asociativa como la gallega en América”*.

La actuación colectiva de los emigrantes gallegos en el área educacional no quedó circunscrita exclusivamente a los lugares de acogida, sino que se extendió también a las localidades emisoras.

B.- CREACION DE ESCUELAS EN GALICIA.

Las oportunidades de ascenso socio-laboral y de integración social y económica solo eran posibles si estaban en posesión de una educación instrumental que les facilitara el acceso a las cadenas de producción capitalista. Conscientes del valor de la Escuela, de la necesidad de una preparación cultural, profesional y para erradicar el endémico problema de la educación en las aldeas y pueblos de origen, este fenómeno educativo se exportará a Galicia. *“Crear escuelas desde la otra orilla del mar era trabajar, no en beneficio propio, sino para el futuro... La mayoría de aquellos emigrantes trabajaba para el mañana. No querían que los que naciesen en aquel rincón del mundo quedasen analfabetos”*. (X. Neira Vilas)

Los emigrantes, a través de las sociedades efectúan donaciones, remesas y aportes económicos para fines muy diversos: equipaciones de fútbol, fiestas, romerías, libros, prensa escrita; pero una parte muy considerable de ellas se canaliza hacia dotaciones infraestructurales y servicios de uso comunitario, con una marcada predilección por los equipamientos educativos. En otras palabras, tales remesas y aportes evidencian que la emigración, a pesar de la ruptura traumática que inicialmente supuso con su entorno original, con el tiempo, para muchos, afianzó los nexos con él.

Desde estos centros, los emigrantes gallegos contribuyeron al desarrollo de múltiples proyectos educativos y se convirtieron en agentes fundamentales en la modernización y progreso de Galicia con iniciativas educativas sin precedente.



Foto: Escuela de Bandeira (Silleda). Perfecto Pereiro

adquisición de material escolar o para la dotación de premios y becas, hasta enormes fortunas invertidas en la implantación y el sostenimiento de varios centros académicos.



A título individual, destaca la labor de mecenazgo, por ejemplo, de los hermanos García-Naveira de Betanzos, hijos de labradores emigrados, que amasaron una gran fortuna y crearon, además del monumental jardín del Pasatiempo, un asilo y una escuela con cuatro aulas para niños con problemas.

Foto: Escuela de Betanzos. Perfecto Pereiro

En Cee destaca el caso de Fernando Blanco de Lema (1875), quien donó parte de su fortuna para la construcción, dotación y mantenimiento de un colegio de enseñanza primaria, secundaria y técnico-profesional, y de una escuela de niñas.

En Ares, en 1904 se construye la primera escuela con dinero procedente de “Alianza Aresana”. “La Concordia”, sociedad formada por los emigrados de Fornelos da Ribeira en 1906, contribuía al mantenimiento de la escuela pública de aquella población. La sociedad “Vivero y su comarca”, fundada en 1910, llegó a crear y sostener 67 unidades de primaria, construyó 15 edificios y cofinanció unos 24 aulas en el partido judicial de Viveiro.

Hasta la fecha, según datos publicados en el catálogo de la exposición sobre el “Asociacionismo galego na emigración” NÓS MESMOS, de 2008, un total de 273 colegios con 274 aulas deben su origen a la emigración.



Foto: Escuela de Sada. 1929

Además de la escuela primaria, otros sectores académicos recibieron el apoyo financiero de estos benefactores, aunque en muy inferior cuantía a aquél. Museos, bibliotecas, fundaciones, becas, premios... Si bien en conjunto se aprecia una discreta predilección por los centros de enseñanzas técnico-artísticas y por la dotación de cátedras diversas.

La creación de escuelas tenía como meta final “liberar al individuo por medio de la educación”. El modelo de escuela americano, tan lejano de la escuela tradicional gallega, era el que había que exportar. Un modelo que no solo educase cultural y técnicamente al individuo, sino que lo educase para el ejercicio responsable de sus derechos. Se imponía una enseñanza práctica y funcional, realista, capaz de transmitir conocimientos teóricos, habilidades y destrezas necesarias para el futuro. Se buscaba preparar individuos que pudiesen desarrollarse en el propio entorno, en su mundo cercano, evitando la emigración.

La preocupación alcanzó en primer lugar al edificio en sí mismo. Se buscaba una buena orientación, luminosidad, arquitectura sólida, materiales nobles, espacios didácticos para recreos o huertos para la experimentación agrícola. En segundo lugar la dotación pedagógica, mobiliario en general, pupitres bipersonales, material didáctico (mapas, globo terráqueo, atlas), encerados, roperos, colecciones de minerales, fósiles... En tercer lugar destacaba la Biblioteca, con libros llegados de América a través de donaciones personales o de la Sociedad. Por último, el profesorado solía ser contratado entre gente bien preparada, con la carrera de Magisterio y demostrada valía, a los que en muchos casos se le ofrecía la vivienda aneja al centro.

Hubo al menos tres diferentes modalidades de intervención de estas escuelas de la Emigración:

- a) La Sociedad fundadora asumía íntegramente el control, desde la creación -pasando por la supervisión- hasta el mantenimiento, convirtiéndose en un centro privado.
- b) La Sociedad aporta el capital necesario para costear las infraestructuras de los establecimientos docentes y el Estado se encarga del nombramiento y de la remuneración del profesorado.
- c) La Sociedad contribuye con partidas de dinero variables para la creación y sostenimiento de la escuela y del profesorado.

En las dos últimas modalidades, la escuela pasaba a ser un centro docente oficial sobre el que la entidad protectora no tenía competencia alguna.

En el área educativa, o en el aspecto educativo, lo más destacable es la intervención escolar de los ausentes en sus lugares de procedencia. La institucionalización y ramificación del sistema educativo contemporáneo en la comunidad gallega tiene, pues, en las asociaciones de emigrantes uno de sus principales agentes de dinamización, estímulo y desarrollo y sirvieron de soporte fundamental para la modernización y expansión de la red educativa por la Galicia rural del primer tercio de siglo XX.

No todo fueron parabienes a esta ingente labor educativa. Una serie de críticas provenientes de sectores conservadores, de la Iglesia (párrocos) y de caciques locales acusaban a estas escuelas, además de laicismo, de realizar una labor desgalleguizadora y de promover la emigración, amén

de hacer propaganda política al utilizar textos oficiales y recursos didácticos provenientes de esos países americanos.

Otra crítica de carácter político provenía de aquellos que en la época de la Dictadura de Primo de Rivera acusaban a estas sociedades de “*ayudar a la muerte de su patria (Galicia) al suplir con su iniciativa la labor defectuosa del Estado español, nuestro despreciable tirano*”.

Ni que decir tiene que en estas escuelas se llegó a simultanear la enseñanza en gallego y castellano como criterio pedagógico para favorecer la perfección del castellano y no dejar caer en el olvido el gallego. Incluso desde la Federación de Sociedades Gallegas se aprobó una resolución en 1925 según la cual “*era obligatorio la enseñanza del idioma, la literatura, la historia y la geografía de Galicia*”.

La labor de estas escuelas -como dije anteriormente- era justamente la de “liberar” al individuo por medio de la educación, la de erradicar la incultura, la de suplir los atávicos modelos académicos, la de fomentar el amor a la patria y la de acabar con el analfabetismo que empujaba a los gallegos a la emigración, “*reivindicando y promoviendo el derecho a la Educación y al Trabajo, como parte de los derechos humanos reconocidos en las sociedades modernas*”.

Esta labor educacional no sólo no pasaba desapercibida ya entonces, sino que gozaba de un reconocimiento dentro y fuera de España. Así, el 20 de mayo de 1913, en *La Voz de Galicia* se podía leer: “*Esos gallegos que sostienen escuelas, que fundan hospitales, que hacen pronunciar con elogio el nombre de la región en los países extranjeros donde residen; esos gallegos... acaban de poner digna la corona inmarcesible a su gloriosa historia de honradez, de sacrificio, de abnegación, de trabajo y de patriotismo. Por ellos, tanto ó mas por nosotros, concebimos la posibilidad de una Galicia fuerte, próspera, pujante, con personalidad propia*”.

La Galicia oficial y la Galicia exterior debemos guardar en el recuerdo a estos emigrantes que tanto hicieron por su cultura y su progreso. Conservar, cuidar y catalogar las más de trescientas Escuelas de la emigración o de americanos que se construyeron hace casi cien años -algunas en pleno funcionamiento- en las cuatro provincias gallegas sería el mejor testimonio.

Las Escuelas de la emigración fueron una respuesta ejemplar y solidaria a una necesidad social.

BIBLIOGRAFIA

MALHEIRO GUTIERREZ, X. M., “As escolas da emigración”. Rev. *EDUGA*. Xaneiro-abril (2008).

NÓS MESMOS (2008), “Asociacionismo galego na emigración”. Xunta de Galicia.

NUÑEZ SEIXAS, X.M. *Emigrantes, caciques e indianos. O influxo sociopolítico da emigración transoceánica en Galicia (1900-1936)*. Santiago, Xunta de Galicia (1998).

PEÑA SAAVEDRA, VICENTE, “[As escolas que viñeron de alén mar \(Galicia, ss. XVII-XXI\): algunhas réplicas dende terras lusas](#)”. [Revista da Facultade de Letras. Historia](#).

PEÑA SAAVEDRA, VICENTE, *Exodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. Santiago. Xunta de Galicia, 2 vols. (1991).

PEÑA SAAVEDRA, VICENTE, “Los emigrantes transoceánicos como agentes de modernización educativa en el norte peninsular. Rev. *Migratio*, nº 1.

VILLARES, RAMÓN. *Historia da emigración galega a América*. Santiago, Xunta de Galicia (1996).

El Trienio Liberal y la represión absolutista en los maestros de primeras letras durante la Década Ominosa: el caso palentino

Alfonso Gutiérrez Barba
IES Cieza de León, Llerena (Badajoz)

Resumen

En este artículo se pasa revista a los acontecimientos y la situación que tienen lugar en la enseñanza de las primeras letras y de los maestros palentinos durante el Trienio Liberal y los primeros años de la Década Ominosa, tratando de ver las diferencias existentes entre la forma de entender la educación los liberales y los absolutistas durante el reinado de Fernando VII, y cuáles fueron los resultados de la represión que tuvo lugar tras la caída del Trienio en el magisterio de la ciudad.

Los estudios sobre los acontecimientos que tuvieron lugar durante el Trienio Liberal (1820-1823) son bastante abundantes, tanto a nivel estatal como local. Igualmente, existen numerosos trabajos publicados sobre diferentes aspectos de la etapa: políticos, económicos, sociales, ideológicos, educativos, etc. No podemos decir lo mismo en lo que hace referencia al estudio de la represión que tuvo lugar, tras la caída del Trienio, en la Década Ominosa (1823-1833), ni a nivel general ni a nivel local, estando todavía mucho menos estudiada la situación del funcionariado en ambos ámbitos y, en menor medida, cómo afectó al magisterio.

El Trienio Liberal, que comienza con el levantamiento del 1 de enero de 1820 encabezado por Riego en Las Cabezas de San Juan, va a significar el retorno de los liberales moderados al poder central y, con ellos, la restauración de la Constitución de 1812, aceptada por el Rey, así como la obtención de los cargos municipales, sustituyendo a los gobernantes absolutistas e introduciendo importantes cambios en la administración local que tendrán enorme influencia en la primera enseñanza.

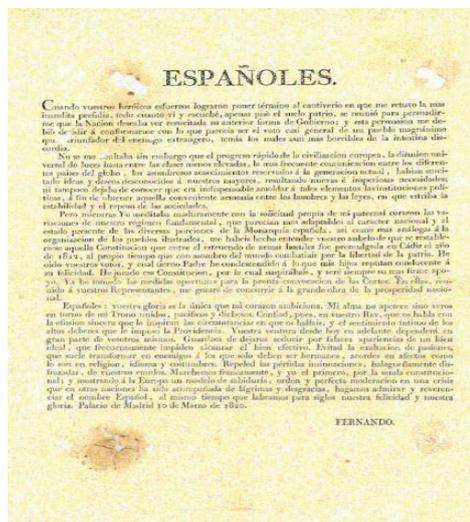


Imagen 1. Fernando VII acepta la Constitución de 1812.

En este ámbito de la enseñanza, el cambio va a significar la ordenación general del sistema educativo a través del *Reglamento General de Instrucción Pública*, de 29 de junio de 1821 [ÁVILA, 1987-1988: pp. 215-216], que, cumpliendo los preceptos constitucionales 1, implantó la educación universal, pública, obligatoria y gratuita para los niños a cargo de los ayuntamientos y de una educación limitada² para la enseñanza de las niñas, que correría a cargo de las diputaciones [BALLARÍN, 2007: p. 154]; mejorando también las condiciones salariales y la consideración social de los maestros.

La represión absolutista, a nivel estatal, comenzará con la entrada en España, primeros días de abril de 1823, de las tropas francesas [FONTANA, 2006: p. 39] enviadas por la Santa Alianza³ denominadas los Cien Mil Hijos de San Luis (90000 soldados en un primer momento, que llegaron a alcanzar los 120000 al final de la guerra) que, apoyadas por un nutrido grupo de realistas españoles (entre 12500 y 35000), acabarán derrotando al ejército liberal (integrado por alrededor de 50000 hombres) y obligando a dejar en libertad a Fernando VII y su familia, el 1 de octubre 1823, que habían sido llevados, contra su voluntad, desde Madrid primero a Sevilla y posteriormente a Cádiz.

Mientras el monarca recupera su libertad, habrá un gobierno: la Junta Provisional-Regencia, desde el 9 de abril de 1823, nombrado y controlado por los franceses, que pasará a ser definitivo a partir del 24 de mayo, y que tomará dos importantes medidas: La primera sería la orden para el restablecimiento de los ayuntamientos y justicias del Reino, que cesaba a todos los jefes políticos, alcaldes constitucionales y justicias del Reino; y la segunda, un poco más tarde, el cese de todos los funcionarios [ARTOLA, 1999: p. 664] que hubiesen sido nombrados a partir de marzo de 1820, y, los que ya lo eran de antes, no solo verían anulados sus ascensos durante el Trienio, sino que deberían someterse a una depuración.

En el campo de la educación, se llevará a cabo, unos años después, una reforma que quedará plasmada en el *Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras*, aprobado por Fernando VII el 16 de febrero de 1825 [CAPITÁN, 1994; p. 50], que se lleva a cabo porque faltaba un plan y reglamento uniforme que, clasificando las escuelas, uniformándolas en las bases del método científico y de la educación religiosa, graduando las enseñanzas y su mayor o menor perfección según las necesidades relativas de los pueblos, dando a las escuelas una dirección en que la Iglesia y el Estado pudieran ejercer aunadamente influencia y señalando los medios de perfeccionarlas y dotarlas, se facilitarían, proporcionalmente en las ciudades, villas y aldeas de todo el reino, la más útil y necesaria enseñanza.

1 *Constitución de 1812*. Título IX. “De la instrucción pública”. Capítulo único. Art.º 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles. Art.º 368. El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas. Art.º 369. Habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública. Art.º 370. Las Cortes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.

2 BALLARÍN DOMINGO, Pilar. «La escuela de niñas en el siglo XIX: La legitimación de la sociedad de esferas separadas». p. 154: “El Informe de Quintana de 1813, que sentaba las bases de lo que sería el sistema de educación nacional, había dejado claro que las niñas eran tema aparte. Los naturales destinos sociales distintos de hombres y mujeres hacían impensable hacerles objeto, no sólo de la misma educación -cuestión muy clara de partida- sino también de que las niñas fueran objeto de educación pública y obligatoria”.

3 SANTA ALIANZA. Tratado de alianza militar, firmado en París el 26 de septiembre de 1815, creado en el Congreso de Viena mediante un acuerdo entre Rusia, Austria y Prusia con el fin de garantizar el mantenimiento del orden absolutista y reprimir cualquier intento de alterar la situación política de la Europa de la Restauración. Reservándose el derecho de intervenir cuando las monarquías se viesan amenazadas.

Para la represión, se crearon en todas las provincias las Juntas de Purificación⁴, que tenían por objeto llevar adelante la depuración de todos aquellos funcionarios, empleados públicos, así como de maestros y profesores, de ideología liberal, imponiéndoles diferentes penas, que pasaban desde la suspensión del salario hasta la cárcel y la expropiación de bienes, llegando en algunos casos hasta la condena a muerte. Su único delito, el haber colaborado, en mayor o menor medida, con las autoridades del Trienio Liberal. Los ejércitos franceses, mandados por el duque de Angulema, tratarán de evitar, en la medida de lo posible, la represión; pero esta se les escapó de las manos desde el primer momento [Ibidem, pp. 69-70], aunque gracias a la presión exterior, fundamentalmente francesa, Fernando VII se vio obligado a conceder una amnistía el 14 de mayo de 1824.

Las cifras que nos aportan diferentes autores que han trabajado sobre el asunto parecen bastante altas, elevando la cifra total de represaliados hasta las 80000 personas, de toda condición, en todo el país. Otros [LUIS, 2001: p. 92] hablan de un total de 2142 exclusiones de funcionarios de la administración provincial o local, de las 22000 a 23500 (cifra importante si tenemos en cuenta el escaso número de “funcionarios” existentes en el momento) causas que se incoaron por las Juntas de Purificación, destinadas a depurarlos, entre 1823 y 1832, lo que equivale aproximadamente a un 10% del total de los “funcionarios” que fueron objeto de investigación. En otras obras [FONTANA, 2006: p. 98], se habla de una cantidad muy superior de personas represaliadas, sin especificar su número, si bien incluyen en ella también a militares [PEGENAUTE, 1974: p. 61], clérigos, civiles y otros funcionarios de la administración estatal. En cualquier caso, la cifra de represaliados se produce principalmente en los primeros años, siendo muy superior a la que tuvo lugar, tras el retorno de Fernando VII al poder absoluto en 1814, durante el Sexenio Absolutista, así como también lo es la dureza de las medidas contra ellos tomadas.



Imagen 2. Ejecución de Riego en la Plaza de la Cebada de Madrid.

Esta pequeña introducción trata de mostrar cuál era el panorama general en toda España en cuanto a la situación, sobre todo en la enseñanza, durante el Trienio Liberal y la primera etapa de la Década

4 LUIS, Jean-Philippe. «La década ominosa (1823-1833), una etapa desconocida en la construcción de la España contemporánea». p. 91. “Se crean de 1823 a 1825 Juntas de depuración en todas las estructuras de encuadramiento de la sociedad: la función pública, el ejército, las universidades, los profesores de latinidad, los alumnos externos en los lugares donde existe un seminario, etc. Las primeras que se crean por el decreto de 27 de julio de 1823 son las encargadas de depurar a los empleados civiles del Estado”.

Ominosa, donde tiene lugar la represión absolutista. Pero para poder conocer cuál va ser la situación existente en el magisterio palentino será necesario centrarnos en la educación primaria en esta localidad durante casi todo el periodo fernandino.

En Palencia, el Trienio Liberal (1820-1823) representó para la enseñanza de las primeras letras un momento de especial auge, pues en este periodo encontramos el mayor número de establecimientos de este nivel educativo existente hasta ese momento, un total de cinco escuelas de niños⁵: dos de patronato municipal graduadas (una de leer, regentada por Valentín Pintado, y otra de escribir y contar, cuyo responsable es Manuel Iglesias); una de beneficencia o caridad, denominada de los doctrinos, regida por Elías López y sostenida por la Cofradía de la Trinidad y Concepción; y otras dos particulares, a cargo de Miguel Cermeño y Tomás de Poza, que subsisten gracias al pago mensual que realizan los padres de los alumnos. Todos los señalados eran maestros con título con Aprobación Real.

A esto habría que añadir que, por primera vez, a partir de marzo de 1822 aparece una escuela de niñas⁶ sostenida con fondos municipales, que anteriormente se mantenía gracias a las aportaciones que hacía la Sociedad Económica de Amigos del País⁷ de Palencia, al igual que otras sociedades similares lo hacían en otras localidades [FERNÁNDEZ, 2010: p. 247]⁸. En ella se enseña a las niñas asistentes a “leer; escribir; la doctrina cristiana; labores de punto; calceta; costura española, francesa e inglesa; bordados de manos; tambor; zurcido y dándoseles algunas reglas del manejo y gobierno económico de una casa”⁹, que está a cargo de una maestra, Francisca Casasola¹⁰, de una ayudante¹¹ y del marido de la misma, que es el encargado de enseñar a las niñas a leer y escribir.

5 Archivo Histórico Municipal de Palencia (AHMP), Legajo 16, de fecha 20 de septiembre de 1820. Hace referencia a las escuelas existentes antes del Trienio y señala que había solamente cuatro de niños: las dos municipales, la de los doctrinos y la de Poza, con un total de 266 alumnos; y una de niñas, la de la Sociedad Económica, con 45 alumnas. Indica también que hay mujeres que atienden la educación de las niñas en sus propias casas, sin especificar qué tipo de enseñanzas imparten.

6 AHMP. Legajo 18, de fecha 21 febrero 1823. Como consecuencia del art.º 3º del Decreto de 29 de junio de 1821 de las Cortes, que en su capítulo X recoge la enseñanza de las niñas y su aplicación en el art.º 1º del Reglamento del establecimiento de escuelas de primeras letras de la Diputación Provincial de Palencia, el Ayuntamiento pasa a hacerse cargo de la escuela de niñas, ya que la “Económica” alega estar muy escasa de fondos y sostener además una escuela de Dibujo y otra futura de Matemáticas (con los datos de que disponemos, no creemos que llegase nunca a establecerse).

7 AHMP. Legajo 16, de fecha 19 julio 1820. La escuela de niñas fue instalada por la Sociedad Económica el 20 de enero de 1817, y en ella se daba enseñanza a cuarenta alumnas de pago y otras tantas gratuitas, que son subvencionadas por esa entidad.

8 FERNANDEZ CHACÓN, Fernando. «La enseñanza de las primeras letras en el tránsito del antiguo régimen al sistema liberal (1768-1823)». En Jaén se creará una escuela de niñas patrocinada por la Sociedad Económica, si bien el autor tiene la siguiente opinión sobre las mismas: “En general, no tuvieron estas mejoras auspiciadas por «Las Sociedades Económicas», más que un leve impacto en su lugar de origen al ser controladas inicialmente por los nobles o miembros del poder municipal, Intendente etc., y cuyos efectos quedarán diluidos a una mínima expresión, por lo de positivo que pudieran tener dentro del marco y pensamiento racionalista y liberalizador de los ilustrados, tras el advenimiento y ascenso al poder en la etapa constitucionalista de 1812 al 1814 y posteriormente durante el Trienio Liberal en los años 1820 al 1823”.

9 AHMP. Legajo 20, de fecha 23 abril 1824. Respuesta de la Sociedad Económica de Amigos del País de Palencia al Sr. Corregidor. En ella se cuenta la historia de la Sociedad Económica que se crea el 20 de enero de 1817 y el establecimiento de la escuela de niñas y de dibujo.

10 SARASÚA, Carmen. «Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX», p. 287. Durante los períodos liberales de la primera mitad del XIX, antes de la ley Moyano de 1857, se afirmará que a las niñas debe enseñárseles, además «a leer, escribir y contar», pero no parece que esta normativa modificara la práctica de las escuelas. Los exámenes de las maestras siguieron consistiendo fundamentalmente en muestras de su habilidad con las labores de manos, además del catecismo.

11 AHMP. Libro de Actas, año 1825, de fecha 17 de septiembre, pp. 295 vuelta y 296. Se recoge un informe solicitado por la villa de Sahagún de Campos (Palencia) sobre María Mejía, que pretende la escuela de niñas de esa localidad, del que resulta que se trata de la hija de Francisca Casasola, maestra de la escuela de niñas de la Real Sociedad Económica y dice así: “...lo ha hecho con consentimiento de sus padres, que es de buena conducta y que su habilidad en las labores que constituyen una buena maestra, la demostró en esta Ciudad cuando en compañía de su madre desempeñaron la escuela que tuvo a su cargo bajo la dirección de la Real Sociedad...”.

El número de alumnos asistentes a las mismas oscilaba en los años 1821-1822 entre los 432 y 452, de los que 265 o 300 van a las municipales, entre 85 y 100 concurren a la de escribir y contar y entre 180 y 200 a la de leer; y el resto a las otras tres escuelas: 60 a la de Poza, 50 a la de los Doctrinos y 42 a la de Cermeño. A la escuela de niñas, en el mismo periodo, acudían un total de entre 45 y 72 alumnas, de las cuales entre 15 y 40 son de pago y 35 o 32 sostenidas por los fondos municipales¹².

Los ingresos¹³ que perciben los maestros de las escuelas públicas se van a ver mejorados en este periodo, pasando la dotación del maestro de escribir y contar de los 500 (5500 reales de vellón) a los 600 ducados (6600 r. v.) y la del de leer de los 300 (3300 r. v.) a los 370 (4100 r. v.), con un aumento posterior a los 5200 r. v.¹⁴, además de casa y local para la escuela, que en esta etapa se trasladará a dos salones del colegio dejado por la Compañía de Jesús, tras su expulsión. A estas cantidades se añade una pequeña aportación de los padres que puedan (un cuarto de real mensual) para carbón, tinta y otros gastos. También perciben de forma esporádica y voluntaria alguna propina de los padres, que podía ser tanto en dinero como en especie.

Para la escuela de niñas la asignación municipal será de 5500 r. v., que incluye el salario de la maestra, su ayudante y su marido, en compensación a los gastos de las alumnas pobres (gratuitas), a lo que hay que añadir una cantidad mensual que aportan los padres de las alumnas pudientes.

A los salarios de los maestros y maestra hay que sumar los diferentes gastos que ocasionaba el funcionamiento de las escuelas públicas, que durante esta etapa se atienden con mayor interés que en otras anteriores. Así, a los gastos en obras de reparación¹⁵, siempre realizados, se añaden ahora, y de forma más habitual, los de compra de diferentes materiales didácticos¹⁶, tanto para las escuelas de niños: libros, ejemplares de la Constitución, catecismos políticos, bancos, papel, tinta, carbón, hojalata, etc.; como para la escuela de niñas¹⁷, a la que se dota de planchas, braseros, carbón, agujas de coser, etc.

12 AHMP. Legajo 17, de varias fechas, 1821-1822. Correspondencia del Sr, Jefe Político.

13 AHMP. Libro de Actas, año 1827, de fecha 29 mayo, pp.138 vuelta y 139.

14 AHMP. Libro de Actas, año 1820, de fecha 30 de octubre, pp. 524 y 524 vuelta. Se le concede el aumento de salario antes citado y consigue que a su “madre” de 72 años una pensión se le conceda, mientras viva, una pensión de 100 ducados anuales por haber sido su fallecido padre, Bernardo Pintado, maestro de la escuela de primeras letras, sostenida por el ayuntamiento de Palencia, durante casi 50 años.

15 AHMP. Libro de Actas, año 1821, de fecha 5 de septiembre, p. 284. “relación de gastos ocasionados en las obras de las escuelas de primeras letras ejecutados en virtud del oficio del Sr. Jefe político que importan un total de trescientos cincuenta y cinco reales y diecinueve maravedises y además setenta y seis reales y veintidós maravedises coste de los encerados, intervenidos por los Srs. Comisarios Obreros y se manda abonar de los fondos de propios...”

16 AHMP. Libro de Actas año 1820, de fecha 9 de junio, p. 303; libro de Actas año 1822, de fecha 14 de octubre, p. 440 vuelta.

17 AHMP. Libro de Actas de 1822, de fecha 22 de junio, p. 310 vuelta y 311 “...como Comisario de Escuelas con el objeto de que en la de enseñanza y educación de niñas se las de la instrucción conveniente de planchado juzgaba conveniente habilitar dos planchas y un brasero para que de este modo pudieran emplearse las niñas y la maestra enseñarlas en una clase de labor que las interesa considerablemente y...el coste se abone de los fondos destinados a la dotación de escuelas”; y de 14 de octubre p. 442 “...para suministro de carbón y suministrar agujas de coser a la escuela de niñas, 600 reales...”.

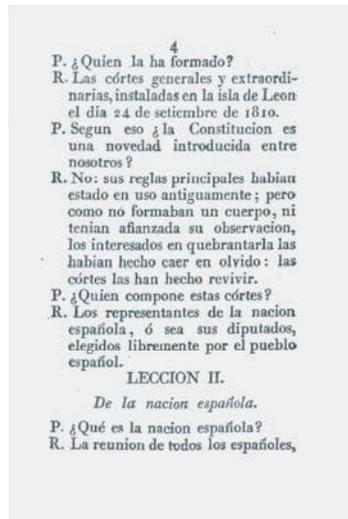


Imagen 3. Catecismo político sobre la Constitución de 1812.

En cuanto a los libros de texto utilizados [GUTIÉRREZ BARBA, 1990: pp. 719-720] hemos de señalar que apenas se perciben modificaciones durante el Trienio (el *Reglamento General de Instrucción Pública* remite en su Título II, art. 19, a los reglamentos particulares, sin hacer mención a ningún tipo de libro de texto). La única digna de resaltar es la imposición de la enseñanza de la Constitución¹⁸, para lo que se entrega a los maestros, en un primer momento, tres ejemplares a cada uno, y posteriormente una docena más; la introducción de un Catecismo patriótico, del que se les facilitan cuatro ejemplares y algún tiempo después dos docenas más y del Catón Constitucional de Araola, otros veinticuatro ejemplares. El objetivo que se persigue con ellos es que se forme a los niños en los preceptos constitucionales, para lo que se recurre al método de preguntas cortas con sus correspondientes respuestas.

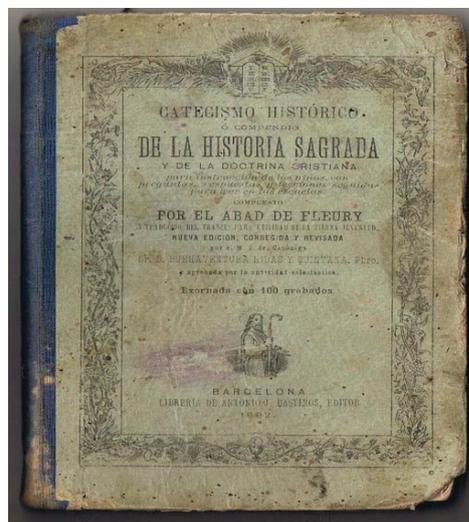


Imagen 4. Portada del catecismo Histórico de Fleury.

18 AHMP. Legajo nº 16, de fecha 25 de abril de 1820. Informe del Sr. Secretario de Estado y Despacho de la Gobernación de la Península “Sobre la explicación Política de la Monarquía”. La lectura de la Constitución era preceptiva en los diferentes centros de enseñanza: escuelas de primeras letras y humanidades, Universidades, Seminarios Conciliares, Escuelas Pías y en las demás casas de educación pública o privada, así como también debían llevarla a cabo los párrocos. Todos los domingos y días festivos, en sus respectivas parroquias, tenían que leer y/o explicar la Constitución a todos sus feligreses, condición muy importante ya que el analfabetismo estaba bastante generalizado.

Para el resto de las materias siguen en uso los tradicionales silabarios, el catecismo de Astete, el Compendio Histórico de la Religión por Pintón, Catecismo Histórico de Fleury, Compendio de Gramática, libro de fábulas de Samaniego, etc.

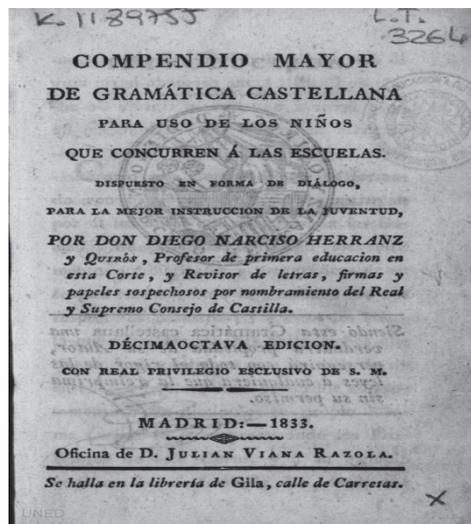


Imagen 5. Libro de Gramática de Herranz

En lo referente a las materias a enseñar¹⁹ en las escuelas de primeras letras se mantienen: la lectura, escritura, doctrina cristiana, aritmética y moral [GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, p. 89], por lo que tampoco se aprecia ningún cambio significativo en las mismas que no sea el señalado anteriormente: la introducción de la Constitución.

El seguimiento del aprendizaje del alumnado se llevará a cabo por medio de la realización de exámenes, propuestos bien por los Comisarios de Escuelas o bien por los propios maestros. En esta etapa se les va a dar una mayor importancia que en momentos anteriores, ya que no se van a celebrar en el Ayuntamiento, por falta de espacio, sino que van a tener lugar en el salón del Palacio de la Cofradía Sacramental de San Lázaro o en la Sala Capitular del cabildo catedralicio, solicitado previamente el permiso correspondiente al Deán y a las autoridades religiosas. A esos exámenes se invitará, para que comprueben los resultados de la educación de la juventud, a las principales autoridades políticas (jefe político y diputados provinciales, regidores, alcaldes constitucionales), militares (coronel comandante de armas), religiosas (cabildo catedralicio, párrocos, prelados de las comunidades religiosas) y civiles (comisionados de la Junta de Beneficencia y Sociedad Económica) y a todos los ciudadanos que quisiesen presenciar la realización de los mismos, particularmente a los padres de los alumnos.

Los maestros tenían que presentar a 12 o 24 de sus alumnos, dependiendo del número que tuviera la escuela, que iban y volvían de las mismas en formación, interpretando himnos patrióticos y religiosos, acompañados de los “vivas” correspondientes al rey, a la escuela, a la Constitución, etc.

En los diferentes exámenes que se llevan a cabo, siempre participaban los alumnos más aventajados de las diversas escuelas: la escuela de escribir y contar, la de los doctrinos y la de Cermeño participan en todos los realizados; mientras que los de la escuela de leer y la de Poza (este envía alumnos, pero excusa su asistencia por hallarse enfermo), solamente en uno. En ellos se proponen los siguientes temas: lectura; explicación de la gramática castellana, del catecismo político, del de Fleury, del de moral y otros, de los

19 ARAQUE HONTANGAS, Natividad. «La educación en la Constitución de 1812: Antecedentes y consecuencias», p.11. El *Informe Quintana* de 1813 señala un programa mínimo de enseñanza basado en las disposiciones constitucionales: lectura, escritura, cálculo y catecismo religioso y cívico-político. Preveía, además, su ampliación con Nociones elementales de Gramática castellana, Geografía e Historia de España, así como de Aritmética, Geometría y Dibujo para los futuros “artesanos, menestrales y fabricantes”.

cuales se hacían preguntas los mismos alumnos entre sí; principios de aritmética; lectura de diferentes libros doctrinales y políticos; recitado de memoria de principios de la religión católica cristiana y de la Constitución; terminando la prueba con la presentación de muestras de escribir realizadas por aquellos alumnos que estaban en ese nivel.

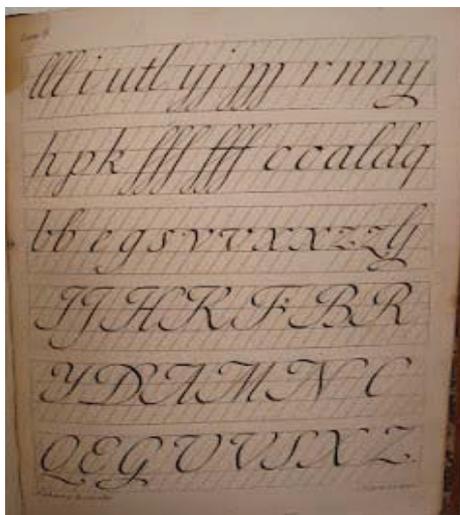


Imagen 6. Muestra de escritura del libro de Naharro: Arte de enseñar a escribir cursivo y liberal.

Como premio, a los alumnos más destacados, se les proporcionaban medallas de plata, con diferentes lazos de colores, para distinguir el orden en que habían quedado; también catecismos políticos, ejemplares de la Constitución, catecismos de Fleury y Astete (en todos ellos aparecía la inscripción: “Premio a la aplicación”), cortaplumas entre otros premios. Además, había dulces para todos los niños participantes.

Desde la entrada en vigor del *Reglamento General de Instrucción Pública*, estos exámenes tuvieron lugar en dos ocasiones, el 9 de enero y el 22 de septiembre de 1822, con gran satisfacción por los resultados obtenidos, según hacen constar las autoridades asistentes y las felicitaciones que dispensan a los maestros, quienes, a su vez, solicitan al Ayuntamiento se les entregue certificación de los resultados.

En cuanto a la cuestión ideológica, de los cinco maestros que había tres de ellos (D. Valentín Pintado, D. Manuel Iglesias y D. Miguel Cermeño) van a decantarse claramente por el régimen liberal, mientras que sobre D. Elías López no disponemos de datos suficientes para encuadrarle políticamente y D. Tomás de Poza²⁰ estaría más próximo al absolutismo.

Los maestros liberales participarán en diferentes actividades que muestran claramente su talante. Así, Pintado e Iglesias firman un manifiesto²¹, junto con otras quince personas más, solicitando la sala baja de la escuela para llevar a cabo reuniones organizadas por la Sociedad Patriótica, de la que ambos eran miembros, y Pintado, secretario también de la misma, que permitiese “...ilustrar al público, dándole a conocer las ventajas que proporciona a la Nación en general, y a los Individuos de ella la Constitución Política de la Monarquía...”, que se utilizaría en las horas que estuviese desocupada la escuela, comprometiéndose a correr con los gastos que fuese necesario para habilitarla para el nuevo uso.

20 AHMP. Libro de Actas año 1825, de fecha 22 diciembre, pp. 402 vuelta y 403. “... se opuso a las máximas revolucionarias y en tiempo del Gobierno Constitucional observó la conducta de un verdadero Realista fiel vasallo de Su Majestad dedicado con toda aplicación al desempeño de su magisterio...”.

21 AHMP. Libro de Actas, año 1820, de fecha 16 julio, p. 376 y vuelta. Creemos que se trata de la Sociedad Patriótica que se estableció en Palencia y de la que Pintado fue Secretario.

Tras los enfrentamientos surgidos en la ciudad los últimos días de diciembre de 1821, en los que la actuación de algunos Milicianos Nacionales Voluntarios provocó casi un motín²², fue preciso en un primer momento fijar proclamas y recurrir a las tropas del ejército para calmar la situación. Pintado, Iglesias y Cermeño van a estar entre los designados para formar parte de las patrullas y rondas²³ que desde el nueve de febrero, y todas las noches, se llevarían a cabo en tres grupos horarios: la primera de desde las ocho hasta las diez; la segunda, de diez a doce y la tercera de doce a dos de la mañana.

Los tres maestros se integrarán en el cuerpo de la Milicia Nacional Voluntaria, en la que Pintado, el más comprometido con el régimen liberal²⁴, alcanzará el grado de Comandante, y como tal aparecerá en diferentes documentos, tratando de poner orden en la misma, mandando informes contra miembros de la misma Milicia que incumplen normas, “vejan a sus superiores o ultrajan uniformes y otras prendas”.

Una vez que los ejércitos de la Santa Alianza han entrado en España, 7 de abril de 1823, y viendo que el advenimiento del absolutismo se hallaba próximo, estos maestros tratarán de minimizar, en la medida de lo posible, su compromiso con el régimen liberal. Así, unos días más tarde, Pintado²⁵ presenta su dimisión como Comandante de la Milicia, alegando que es incompatible ese cargo con el de maestro de primeras letras. También Iglesias²⁶ pide permiso para salir hacia La Coruña²⁷, donde quiere opositar a una escuela de primeras letras, solicitando se le expida pasaporte y se le dé una certificación de conducta y méritos, quizás consciente de que esta ciudad era más adepta que Palencia al régimen liberal.

La llegada de los ejércitos realistas²⁸ a la ciudad tiene lugar en los primeros días de mayo, y la reposición en el poder municipal de los anteriores cargos absolutistas es inmediata, sustituyendo a aquellos que los habían ocupado durante el Trienio, dando lugar a la represión desde ese mismo momento, encarcelando en el edificio de la casa de la Tarasca, que previamente había sido el cuartel de la Milicia Nacional Voluntaria, a todos aquellos que de alguna manera habían confraternizado con el gobierno municipal liberal y no habían podido o querido abandonar²⁹ la ciudad.

En el caso de los maestros de primeras letras, la primera medida que se toma, antes incluso de la elección de cargos municipales, es la suspensión de Iglesias y Pintado, así como el cierre de la escuela de Cermeño. También se decreta el encarcelamiento inmediato de estos dos últimos, ya que Iglesias había

22 AHMP. Libro de Actas de 1821, de fecha 30 diciembre, pp. 418-424 vuelta.

23 AHMP. Libro de Actas de 1822, de fecha 9 febrero, pp. 83 vuelta a 85.

24 AHMP. Libro de Actas de 1822, de fecha 7 diciembre, p. 486 vuelta. El compromiso de Pintado con las ideas liberales puede provenir de la influencia ejercida en él por otro maestro, Silvestre Arrastría, compañero de su padre en la escuela de leer, que desempeñó su cargo desde 1805 hasta 1812, cuando lo tuvo que dejar debido a que durante el periodo de la ocupación por las tropas napoleónicas de la ciudad colaboró con los franceses en la administración de la misma, por lo que se vio obligado, ante su salida, a abandonar con ellos la ciudad para salvar su vida y la de su familia.

25 AHMP. Libro de Actas año 1823, de fecha 10 abril, p. 73 vuelta.

26 AHMP. Libro de Actas año 1823, de fecha 21 abril, p. 80 vuelta.

27 CASTELLS OLIVÁN, Irene. *La resistencia liberal contra el absolutismo fernandino (1814-1833)*. La Coruña resistió hasta agosto, cuando solo seguían fieles al gobierno constitucional Cataluña, Cartagena, Málaga y la propia ciudad de Cádiz.

28 AHMP. Libro de Actas año 1827, de fecha 29 mayo, pp. 136 vuelta a 137 vuelta. En los primeros días de mayo de 1823, se ocupó la ciudad de Palencia por miembros de los ejércitos realistas de tres países: franceses, portugueses (alrededor de 7000 hombres, que abandonaron repentinamente la ciudad y no pudieron abonar los gastos ocasionados porque carecían de suficientes fondos, consiguiendo algunos documentos, ya en Villalón de Campos, que al menos justificasen, por parte del Ayuntamiento, sus gastos) y españoles, lo que generó un importante desembolso para la Hacienda local que verá cómo, por falta de justificación, son rechazadas sus cuentas por la Dirección General de Propios y Arbitrios del Reino para ese año.

29 Los elementos más significados del régimen liberal (el jefe Político, los altos cargos militares, Diputados provinciales y otros miembros del ayuntamiento) habían abandonado la ciudad, al igual que lo hizo el maestro Iglesias, por lo que la represión en Palencia no ofreció una cara excesivamente violenta.

abandonado la ciudad “por las circunstancias que son bien notorias de adictos al sistema constitucional y contrarios al gobierno real legítimo”, obligando a Pintado a hacer entrega de las llaves de las dos escuelas³⁰ al maestro interino encargado de las mismas, D. Tomás de Poza³¹. Pasando en ese mismo acto a proceder a la convocatoria para elegir nuevos maestros³².

También se quita el salario a la maestra de niñas, así como el pago de la casa donde tenía la escuela, exigiéndole la rápida devolución de los utensilios y efectos proporcionados por el ayuntamiento anterior.

Hasta el momento de su liberación, ambos maestros dirigirán diversos escritos a los responsables municipales pidiendo tanto su puesta en libertad³³ como reclamando, en el caso de Pintado, los salarios atrasados³⁴ que no había percibido en la etapa anterior.

La represión absolutista en Palencia no tuvo un carácter sangriento, si bien para el magisterio palentino se saldó con la salida definitiva de la ciudad de los dos maestros de las escuelas públicas, que se vieron obligados a acabar uno, tras salir prácticamente huyendo, en La Coruña (Iglesias) y el otro, tras pasar una temporada en la cárcel, en Santander³⁵ (Pintado). En cuanto a Cermeño³⁶, el otro maestro liberal, se saldará su situación con su salida de la cárcel en el mes de julio de 1823, pero con una libertad vigilada por los alcaldes de Barrio, que serán los que tengan que controlar su conducta, y con la prohibición expresa de ejercer el magisterio.

Mientras de Iglesias la única noticia que tenemos es la de su rápida muerte³⁷, de Pintado se recibe, en el Ayuntamiento de Palencia, de parte de los comisarios de Escuelas de Santander, un oficio de fecha 20 de

30 AHMP. Libro de Actas año 1823, de fecha 21 abril, p. 80 vuelta. Para facilitar la marcha de Iglesias a La Coruña, Pintado se comprometió a hacerse cargo de las dos escuelas, la de leer y la de escribir y contar, poniendo un pasante como ayuda.

31 AHMP. Libro de Actas año 1823, de fecha 3 mayo, pp. 87 vuelta y 88.

32 AHMP. Libro de Actas año 1823, de fecha 16 mayo, pp. 101 vuelta y 102. Se manda fijar edictos, tanto en la ciudad como en otras ciudades y poblaciones próximas, por término de quince días, convocando pretendientes a las mismas, con las siguientes condiciones: se volvería al sueldo de comienzos del año 1820; habría que estar en posesión del título emitido por el Supremo Consejo de Castilla; y presentar certificación y calificación de su conducta política y moral de adicción a la causa del Rey Fernando VII, emitida por las autoridades políticas y religiosas correspondientes.

33 AHMP. Libro de Actas año 1823, diversas fechas y páginas. Solicitan su puesta en libertad al Corregidor, que en un primer momento accede a ella, pero parece que se produjeron ciertos incidentes que dieron de nuevo con los dos maestros y otros expresos en la misma: “se reflexionó acerca de los presos que habían sido excarcelados en el día de ayer por cuyo resultado se notó alguna fermentación que pudiera haber ofendido la tranquilidad pública en la noche inmediata y como esto podría ocasionar alguna fatal resulta, si continuaba el descontento, se meditó el medio de evitar el menor disgusto, para ello se tuvo a la vista el oficio comunicado al Sr. Corregidor por el Excm^o Sr. Capitán General de Castilla la Vieja y después de meditar se decidió se restituyesen todos a la prisión los que el día anterior salieron de ella”. Nuevamente pedirán su libertad, en este caso al Capitán General, sin obtener el resultado por ellos apetecido, si bien se les permite la comunicación entre ellos y también con sus familias.

34 AHMP. Libro de Actas año 1823, fecha 20 junio, p. 157. Solicita el pago total del mes de abril anterior que estuvo ocupando el puesto de maestro, siendo denegada su pretensión.

35 AHMP. Libro de Actas año 1824, fecha 24 de febrero, pp. 60-61.

36 AHMP. Libro de Actas año 1823, fecha 24 julio, p. 209 vuelta. En ese mismo día, se rechaza una petición de Pintado de libertad, que dice así: “D. Valentín Pintado, preso en el cuartel de la Tarasca, solicita permiso para restituirse a su casa y tratar del arreglo de su familia, y se denegó mandando cumpla con lo que está prevenido por los Srs. Gobernadores del obispado”.

37 AHMP. Libro de Actas año 1833, fecha 9 de abril, p. 107. En el memorial que presenta Pintado para recobrar la escuela de leer de Palencia tras la muerte de Poza, y para hacer valer sus derechos sobre ella, dice lo siguiente: “...y la defunción prematura de D. Manuel Iglesias de Bernardo ocurrida al mismo tiempo de mi despojo, facilitan la justicia para que sea reintegrado en la plaza de la escuela de escribir.... de la que fui despojado sin causa legal...”.

febrero de 1824, por el que se solicita la conducta política y moral del mismo durante “los tres desgraciados años pasados de revolución”, ya que pretende optar a una escuela en esa ciudad. La respuesta se produce el 24 de febrero, en los siguientes términos: “... que D. Valentín Pintado, natural y vecino que fue de esta ciudad y uno de los maestros de primeras letras, degeneró de su buena conducta moral y política y se decidió abiertamente en favor del Sistema Constitucional revolucionario, en el cual fue uno de sus principales agentes, individuo Secretario de la Junta Secreta Patriótica, todo lo cual es público y no puede desentenderse en esta nota el interesado, ni tampoco de haber sido Comandante de la Milicia Voluntaria Nacional de Infantería...”. A pesar de estos antecedentes, conseguirá ocupar una plaza de la escuela de primeras letras de Santander, desde donde, en abril de 1833, pedirá su reposición en la de leer de Palencia, siendo esta aceptada por el Ayuntamiento³⁸. Pero ante la escasa cuantía del salario, 3800 reales de vellón, trata de colocar, como pasante, en el puesto a su hijo Eulogio, que se encarga de la misma durante dos meses, viéndose obligado, por no ocuparla el titular, a renunciar a ella³⁹. A Cermeño también se le volverá a encontrar ejerciendo de nuevo como maestro de la escuela de los Doctrinos en octubre de 1829, en una solicitud para que se realicen exámenes⁴⁰ a sus alumnos, aunque tengan que correr los gastos por su cuenta.

Tras la expulsión de los dos maestros de las escuelas públicas palentinas, se procede a la elección de sus sustitutos, una vez transcurrido el plazo de presentación de instancias, señalando que si se llegase a decretar, como propone el gobierno de la Regencia, el restablecimiento de la Compañía de Jesús en el colegio de la ciudad, podría esta encargarse de la dirección de las escuelas y de la enseñanza pública y se les entregaría la dotación que tienen asignadas las escuelas de primeras letras municipales, haciéndoselo saber así a los participantes: “Si se diese el caso de establecerse en esta ciudad el Colegio de Jesuitas con maestros de primeras letras, han de cesar los que ahora sean elegidos y ceder a beneficio del Colegio la escuela para que sus religiosos tomen la enseñanza pública, sin que sobre ello puedan hacer los que resultasen provistos la menor protesta ni reclamación”.

La elección de maestros, que tiene lugar en el Ayuntamiento, sigue el siguiente proceso: comienza con la revisión de los informes, presentados por los trece solicitantes, de su conducta moral y política y rechazando a los que no la aportan⁴¹, quedando únicamente siete⁴². A continuación se procedería a la votación por parte de todos los miembros presentes del ayuntamiento de forma separada para la escuela de leer y la de escribir y contar. El proceso de elección sería secreto y para ello se habilitaría, en la mesa presidencial, una caja con el nombre de cada solicitante y los votantes introducirían una bola en la caja del candidato que propusiesen. Sería elegido aquel que consiguiese al menos la mitad más uno de los votos.

Para la escuela de escribir y contar salió elegido D. Fabián Gómez, que recibió diez de los doce votos posibles. Para la escuela de leer, una vez retiradas las cajas de Gómez y de D. Manuel Martínez (solo aspiraba a la escuela de escribir y contar), se procedió a la votación, siendo elegido Tomás de Poza con siete votos. Una vez concluida la elección, el escribano informó a los elegidos de sus derechos y obligaciones y se pasó nota a la Contaduría de Propios para que se les pagase su correspondiente

38 AHMP. Libro de Actas año 1833, fecha 11 de abril, p. 109. “...Por vía de reposición se provee a D. Valentín Pintado la escuela de leer...con la dotación de 3.800 reales... sin perjuicio del derecho que le asista para la reclamación de la escuela de escribir en donde y como le convenga, comunicándole esta determinación por medio del correspondiente oficio...”.

39 AHMP. Libro de Actas año 1833, fecha 23 de julio, p. 254.

40 AHMP. Libro de Actas año 1829, fecha 13 de octubre, p. 374.

41 AHMP. Libro de Actas año 1823, fecha 4 julio, p. 176. Los aspirantes rechazados son: D. Manuel Rubio, D. Juan Pastor, D. Juan Fernández, D. Francisco Fernández, D. Francisco Pérez y D. Manuel Martín.

42 AHMP. Libro de Actas año 1823, fecha 4 julio, p. 176. Los aspirantes aceptados son: D. Ambrosio San Juan D. Romualdo García, D. Manuel Martínez, D. Francisco Domínguez, D. Fabián Gómez, D. Francisco Montes y D. Tomás de Poza.

dotación, dejando para cuando los Comisarios de escuelas considerasen oportuno el acto de toma de posesión del puesto.

Si por un lado su llegada al puesto tenía un cierto carácter de provisionalidad, por otro tuvieron la suerte de que en la contaduría de propios equivocaron las cantidades y les anotaron las cobradas por los anteriores maestros y no las que tenían señaladas a comienzo de 1820, cantidades que pudieron estar disfrutando hasta comienzos de 1825⁴³, donde se rectificó el error. Esa provisionalidad desaparece cuando la Compañía de Jesús no puede o no quiere acoger a todos los niños en edad de acudir a la escuela, ya que solo acepta a doscientos ochenta de los más de seiscientos ochenta que había en esa situación.

Cuando se forma la Real Junta de Escuelas de Palencia⁴⁴, en cumplimiento del *Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras*⁴⁵ del 16 de febrero de 1825, los dos maestros van a formar parte de ella; junto al Corregidor interino, D. Ramón Giraldo Bedoya, como representante municipal; al Arcediano de Cerrato, D. Martín Leonardo García, como representante de la Iglesia; D. Ambrosio Sánchez, maestro aprobado por el Real Consejo, como tercer miembro del magisterio y al Presbítero D. Manuel Román, como secretario. La Junta tiene por objeto observar el funcionamiento de los diferentes establecimientos de enseñanza de las primeras letras en toda la provincia, celebrar oposiciones y exámenes, el cumplimiento del *Plan y Reglamento de escuelas* y la obtención y control de fondos para el cumplimiento del mismo, llevando a cabo sus reuniones en una sala del Ayuntamiento.

Hacia finales 1824, nos encontramos en la ciudad de Palencia con las siguientes escuelas de primeras letras de niños: las dos escuelas que dependen del Ayuntamiento, la de escribir y contar y la de leer; la del Colegio de los Jesuitas y la escuela de los Doctrinos. Ante el elevado número de posibles alumnos, se plantea la posibilidad de creación de nuevas escuelas o de ampliar las que dependen del Ayuntamiento. Pero, a pesar de que existen numerosas solicitudes para ponerlas (Ángel Escudero, Francisco Montes, Felipe Aguirre, todos ellos maestros examinados en diciembre de 1824), sus pretensiones son denegadas, proponiéndose por la Junta de Escuelas, como medio de solucionar la situación, el nombramiento de pasantes⁴⁶ en las dos escuelas existentes, ya que con 2200 reales de vellón, salario que cobrarían entre los dos, podría el Ayuntamiento hacer frente a los gastos sin recurrir a la búsqueda de nuevos fondos.

En lo que hace referencia a las materias y los libros de texto, es el mismo *Plan y Reglamento* el que los clasifica por el tipo de escuela y regula en su Título II, siendo los artículos 14 al 16 los que hablen sobre las materias a impartir y los artículos 17 al 25 recogerán los diferentes libros de texto, manteniéndose la mayor parte de los textos anteriores: catecismos de Astete o Ripalda, Pintón, Fleury, Silabario de la Academia de primera educación, Compendio de Gramática española de Herranz, entre otros, a los que se añadirán libros de lectura como *El Amigo de los Niños*, *Lecciones escogidas para los niños que aprenden a leer en las escuelas pías*, *el Arte de escribir por reglas y con muestras de Torío de la Riva*, etc.

43 AHMP. Libro de Actas año 1825, fecha 17 marzo, p. 85. Se les rebajan sus salarios hasta los 5000 reales de vellón al maestro de escribir y los 4100 r. v. al de leer.

44 AHMP. Legajo nº 20. Documento de constitución de la misma de fecha 23 de julio de 1825, con un anexo de cumplimiento de un acuerdo que se toma en la misma de buscar nuevos locales para la implantación de las escuelas municipales, de fecha 8 de noviembre de 1825. Se trata de unas antiguas paneras de D. Tiburcio de la Cuesta, que dan a dos calles: la de los Muertos y la de la Puebla, y que podrían acoger con “desahogo y comodidad” al elevado número de alumnos que tienen.

45 En su Título XIII, art. 137, dice: “ En cada capital de provincia se formará una Junta compuesta del Regente de la Chancillería o Audiencia, donde estas existan, y donde no, del Corregidor o Alcalde mayor, de un Eclesiástico condecorado nombrado por el Diocesano, quienes nombrarán tres maestros acreditados y un secretario”.

46 AHMP. Legajo nº 20. *Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras*, 16 de febrero de 1825. Título primero: Escuelas y su clasificación. Art. 13. “En todas las escuelas que reúnan cien niños habrá un pasante, dos en las de doscientos, tres en las de trescientos”.

En cuanto a la realización de los exámenes públicos, estos se van a llevar a cabo en la sala capitular del Ayuntamiento, acudiendo a los mismos solamente los alumnos de las escuelas municipales, por lo que se verá obligado el maestro de los Doctrinos a solicitar, aun con los gastos a su costa, se le permita la realización de uno público en octubre de 1829. Según los datos de que disponemos, se lleva a cabo un examen, aproximadamente, cada dos años: marzo-abril de 1825, julio de 1827, octubre de 1829 y noviembre de 1832. Tras la realización de los exámenes, se entregan a los alumnos más destacados medallas de plata, y dulces a todos los participantes.

En conclusión, en la ciudad de Palencia el mejor momento para la enseñanza de las primeras letras durante el reinado de Fernando VII fue el Trienio Liberal, porque en este momento, por la preocupación de las autoridades estatales (*Reglamento General de Instrucción Pública*) y locales (jefe político, Comisión de Escuelas), se consigue afianzar la enseñanza primaria pública, tanto de niños como de niñas, ya que se aumentan los gastos destinados a la misma: material escolar, mantenimiento de edificios, etc.; se refuerza el control sobre los maestros: métodos de enseñanza, exámenes públicos y más regulares en el tiempo, libros de texto, etc.; se mejoran los salarios y su consideración social. También se potencia la enseñanza privada, permitiendo poner escuelas, sin poner grandes trabas, a los maestros examinados que lo solicitan.



Imagen 7. *Reglamento del Trienio Liberal.*

Durante la etapa de la Década Ominosa, la enseñanza pública se va a ver perjudicada debido a que desde el gobierno estatal se pretende dar un papel predominante en el campo educativo a la Compañía de Jesús, que, en el caso palentino, va a renunciar a buen número de ese alumnado, por lo que será de nuevo el Ayuntamiento quien se tenga que hacer cargo de la parte mayoritaria de la misma; eso sí, poniendo las mayores trabas al resto de los establecimientos de enseñanza privada. En cuanto a la enseñanza pública, se volverá a niveles similares a los de después de la Guerra de la Independencia, tanto en salarios como en gastos de mantenimiento y control de la misma, a pesar de la aparición de la Junta de Escuelas y del *Plan y Reglamento General de escuelas*. Además, durante este periodo se va a diferenciar claramente la educación primaria entre niños y niñas, quedando esta última relegada a “la enseñanza cristiana, la de leer por lo menos en catecismos, y escribir medianamente, se enseñarán las labores propias de su sexo; a saber: hacer calceta, cortar y coser ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes, u otras que suelen

enseñarse a las niñas”⁴⁷, quedando la enseñanza de leer y escribir “reservada a la educación doméstica y al arbitrio de los padres o tutores de las niñas, quienes les darán la que su interés y obligación de educarlas cristianamente les inspiren y la que crean puedan darles sin riesgo de que se vicien”⁴⁸.



Imagen 8. *Plan y Reglamento de la Década Ominosa.*

Para terminar, señalar que la represión ejercida sobre los maestros palentinos, sin importar su nivel de implicación con el régimen liberal, se aplicó desde el primer momento de la Restauración absolutista, llevándose a cabo su suspensión inmediata así como la pérdida de salarios, encarcelándose más o menos tiempo, según su participación en Trienio Liberal, a los que se quedaron en la ciudad. Por tanto, podemos concluir que la represión en Palencia no fue excesivamente dura, pues tras la amnistía decretada por Fernando VII en 1824 sabemos que pudieron volver a ejercer su profesión en cualquier localidad, ya que uno ejerce en Santander y el otro seguirá en la ciudad de Palencia.

FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE PALENCIA. Libros de Actas de los años 1820 a 1833 y Legajos nº 16, 17, 18, 19 y 20.

ARAQUE HONTANGAS, Natividad (2009). «La educación en la Constitución de 1812: Antecedentes y consecuencias». *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*. Volumen I, nº Especial, p. 1-21.

ARTOLA, Miguel (1999). *La España de Fernando VII*. Madrid: Espasa-Calpe.

47 AHMP. Legajo nº 20. *Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras*. Título dieciocho: Escuelas de niñas. Art. 198.

48 *Ibidem*. Art. 199.

ÁVILA FERNÁNDEZ, Alejandro (1987-1988). «La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la educación española durante el siglo XIX». Madrid: *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 4-5. pp. 173-186.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2007). «La escuela de niñas en el siglo XIX: La legitimación de la sociedad de esferas separadas». Salamanca: *Revista Historia de la Educación* nº 26. pp. 143-168.

CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (ed.) (1978). *Los catecismos políticos en España (1808-1822)*. Granada: Caja de Ahorros de Granada.

CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1994). *Historia de la Educación en España*. Volumen II. Madrid: Dykinson.

CASTELLS OLIVÁN, Irene (2001). «La resistencia liberal contra el absolutismo fernandino (1814-1833)». Madrid: *Revista Ayer*, nº 41. pp. 43-62

FERNANDEZ CHACÓN, Fernando (2010). «La enseñanza de las primeras letras en el tránsito del antiguo régimen al sistema liberal (1768-1823): maestros-as, escuelas y educación de las niñas en Linares y Jaén». Jaén: Boletín del Instituto de Estudios Giennenses, nº 201. pp. 235-262

FONTANA, Josep (2006). *De en medio del tiempo. La segunda restauración española, 1823-1834*. Barcelona: Crítica.

GUTIEREZ BARBA, Alfonso (1990). «Una aproximación a la enseñanza pública palentina de las primeras letras, en el tránsito del siglo XVIII al XIX», *Actas del II Congreso de Historia de Palencia*. Palencia: Excmª Diputación Provincial de Palencia, pp. 717-729.

GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde (2001). *Enseñanza de Primeras Letras y Latinidad en Cantabria, 1700-1860*. Santander: Servicio de Publicaciones Universidad de Cantabria.

LA PARRA LÓPEZ, Emilio (2007). *Los Cien Mil Hijos de San Luis. El ocaso del primer impulso liberal en España*. Madrid: Síntesis.

LUIS, Jean-Philippe (2001). «La década ominosa (1823-1833), una etapa desconocida en la construcción de la España contemporánea». Madrid: *Revista Ayer*, nº 41, pp. 85-117.

LUIS, Jean-Philippe (2004). *L'utopie reactionnaire épuration y modernisation de l'état dans l'Espagne de la fin de l'ancien régime (1823-1824)*. Madrid: Casa de Velázquez.

PEGENAUTE GARDE, Pedro (1974). *Represión política en el reinado de Fernando VII: las comisiones militares (1824-1825)*. Pamplona: Universidad de Navarra.

SARASÚA, Carmen (2002). «Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX». *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Vol. 24, pp. 281-297.

La Cultura escolenímica en España.

Propuestas para el estudio etnohistórico de los nombres de las escuelas

Escolenimic Culture in Spain.

Proposals for the ethnohistorical study of the schools' names

Heliodoro Manuel Pérez Moreno
Universidad de Huelva

Resumen

El presente artículo propone insertar los nombres de las instituciones escolares, de las escuelas, en el perímetro conceptual del constructo Cultura Escolar, incorporando dichas denominaciones como elemento simbólico e inmaterial -con registro físico- de la cultura particular de cada centro y de la cultura global de la escuela española. Apelativos institucionales que son símbolos identitarios, de loable semiótica comunitaria, de arbitraria selección *paracurricular* y de diferencial poder de transmisión subliminal sobre los escolares y la ciudadanía general. Se introduce como neologismo -recurriendo a la etimología común de otras palabras análogas- el término *Escolenimia*, que significaría el estudio de los nombres de los centros escolares. También el artículo recoge -además de una primera propuesta de tipología de *escolénimos*- el referente teleológico de un Proyecto de Investigación en ciernes sobre la Cultura *Escolenímica* (objetivos acompañados de interrogantes, comentarios y tareas), donde los nombres de las escuelas son objeto de estudio etnohistórico.

Summary

This article proposes to add the schools' names, schools in the conceptual construct perimeter School Culture, by adding such names as a symbolic and intangible element (regarding to physical register) of the particular culture of each center and the global culture of the Spanish school. Institutional forms of address are symbols of identity, related to a laudable community semiotics, to an "arbitrary" "paracurricular" selection and differential power of subliminal transmission on schoolchildren and on the general citizenry. It is introduced as a neologism, using the common etymology of other similar words, the term "Escolenimia", which would mean the study of the schools' names. The article also includes, in addition to a first proposal for the type of *escolénimos*- a teleological referent regarding to a research project about the "Escolenímica" Culture (objectives with questions, comments and tasks), where the names of the schools are subject to an ethnohistorical study.

Palabras Claves

Escuela, Nombres, *Escolenimia*, Etnohistoria.

keywords

School, Names, *Escolenimia*, Ethnohistory

1. Introducción

Desde que comenzara a fraguarse el sistema escolar español a partir de la promulgación de la Constitución de 1812, fue común -y sigue siéndolo- que las instituciones educativas recibieran nombres al ser creadas. Inicialmente en los entornos rurales, cuando se generalizó la creación de escuelas y donde se identificaba escuela con un aula que acogía a escolares de diferentes edades, recibían socialmente las mismas el nombre oficioso del maestro o la maestra que la regentaba. La arquitectura escolar evolucionaría atendiendo, con el consiguiente desfase cronológico, el dictado de la cultura científica de la época.

“Hay que organizar escuelas graduadas, escuelas de varios maestros que trabajen en clases distintas, y en las que se evite que el párvulo frecuente la misma sala de estudio que el chico de trece años y que tengan que callar todos los alumnos para que oigan y entiendan unos pocos” (F. Martí Alpera, 1904:23).

“Las escuelas graduadas mejoran notablemente la difícil obra de la educación y la enseñanza, alivian el trabajo del maestro y son campo abonado para las modernas experiencias pedagógicas” (R. Blanco Sánchez, 1927:280).

La edificación progresiva, hasta su generalización en nuestros días, de escenarios escolares ricos en espacios para la segmentación vertical (Viñao, 2002), donde distintos actores docentes ejercían -y ejercen- el oficio en diferentes aulas y espacios educativos, propiciaba -y propicia- en el seno de nuestra “cultura escolar” que cada escuela o grupo escolar recibiera -y reciba- una denominación oficial que la identifique con independencia, obviamente, del claustro magisterial regente.

El presente artículo apuesta por incorporar los nombres de las instituciones escolares, de las escuelas, al perímetro conceptual del constructo Cultura Escolar o Cultura de la Escuela surgido a mediados de la década de los años noventa del pasado siglo XX, incorporando dichas denominaciones como elemento simbólico e inmaterial -con registro físico en fachadas y variados documentos administrativos- de la cultura particular de cada centro y de la cultura global de la escuela en España. Los nombres de los centros escolares así considerados pasan a ser objeto de estudio etnohistórico, estudio que podría denominarse *escolenimia*. La etimología griega de este neologismo es común a la de otras tantas palabras que hacen referencia a onomásticas específicas como toponimia, antroponimia, hidronimia, tasalonimia, limnomia, odonimia, oronimia o litoimia. En este caso, de “skole”, escuela, y de “ónoma”, nombre. Derivaría así la *skolenimia*, que latinizado sería *escolenimia*, el estudio de los nombres de los centros o instituciones escolares. Lo *escolenímico* sería aquello referente a la *escolenimia* y los *escolenímicos* serían las denominaciones de los colegios e institutos. De un Proyecto de Investigación en ciernes sobre la Cultura *escolenímica* en España se apunta en este trabajo su

referente teleológico, sus diferentes objetivos que irán acompañados de interrogantes, de comentarios y de algunas tareas que conducirían al logro de los mismos.

2. La cultura escolar y los nombres de las escuelas

Para evidenciar la pretendida inserción, conexión o vinculación entre el constructo -en palabras del profesor Escolano- “Cultura Escolar” y los nombres de las escuelas en España, vamos a realizar una rápida incursión en el concepto Cultura de la Escuela haciendo tres breves escalas. La primera parada en una pequeña muestra de definiciones de Cultura Escolar, la segunda en los supuestos básicos comunes que se extraen de los diferentes usos y enfoques que se le han asignado a la Cultura de la Escuela por parte de diferentes autores, y la tercera parada en los elementos visibles que se han identificado como integrantes de la misma. Tras el fugaz recorrido conceptual subrayaremos interesadamente aquellos aspectos de los que también son partícipes, por su naturaleza o esencia, los nombres de los centros educativos, los *escolénimos*, pudiendo esta intersección servir de aval o basamento de la inserción o conexión que sostenemos.

Serán tres las definiciones de Cultura Escolar a las que nos asomaremos. Comenzamos por la pionera de Dominique Julia (1995:354):

“Un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos”.

Una enunciación que contempla como propio de lo definido el acumulado del “qué” y el “cómo” de la aculturación o socialización propia de la escuela.

Las otras dos definiciones a las que acudimos son las de los profesores Antonio Viñao y Agustín Escolano, formulaciones que son más holísticas o sistémicas que la anterior, como podrá apreciarse. Los mencionados autores coinciden en concebir la Cultura Escolar como conjunto de normas, teorías y prácticas que determinan o influyen en el *habitus* institucional escolar -que diría Pierre Bourdieu-, en la “gramática de la escuela” -en términos de David Tyack y Larry Cuban (1995)-.

“El conjunto de teorías, normas y prácticas que se materializan en los modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente” (Viñao, 1998:168).

“El conjunto de normas, teorías y prácticas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones en las instituciones educativas” (Escolano, 2000a:202).

En este punto narrativo, al superponer las tres formulaciones a las que hemos recurrido, interceptamos como común aspecto lo “normativo”, el deber ser kantiano, es decir, que la cultura escolar es un conjunto de normas. Este aspecto normativo es el que interesadamente, dado el propósito trazado, subrayamos, pues consideramos que los nombres de las escuelas, los *escolénimos*, contienen una carga axiológica que adereza sutilmente el global normativo de la

Cultura de la Escuela y que, por tanto, se reivindica a sí mismo como incluido. Abundaremos en esta idea cuando acometamos las características de los nombres de las escuelas en un punto posterior, entre las que estará poseer una loable o meritoria semiótica comunitaria.

Ocupándonos ahora, con acentuada brevedad, de los supuestos básicos que se desprenden de los disímiles usos y enfoques que ha merecido la expresión “Cultura Escolar” por parte de distintos autores, la literatura especializada consultada (Escolano, 2000a; López Marín, 2001; Viñao, 2002) señala cuatro ideas como comunes y propias de la Cultura Escolar: las ideas de continuidad, estabilidad, sedimentación y de relativa autonomía con respecto al contexto cultural marco que la envuelve o acoge.

“Las diferencias de enfoque y objetivos existentes entre los autores indicados - Chervel, Depaede y Simon, Terron y Mato, Escolano, ... -, al utilizar la expresión cultura escolar, no empañan, sin embargo, la similitud en los supuestos básicos de dicha expresión (las ideas de continuidad, estabilidad, sedimentación y relativa autonomía) y en la caracterización de los elementos que la integran” (Viñao, 2002:73).

De aquí destacamos, nuevamente por interés teleológico, por estrategia selectiva que diría Velasco (2007), las dos primeras, las de continuidad y estabilidad. La pretendida inclusión de los *escolénimos* en la Cultura de la Escuela no altera, en absoluto, la idea de permanencia en el tiempo e inmutabilidad que encierra dicho concepto derivado de los usos y enfoques de quienes se ocuparon del mismo. Las denominaciones de las escuelas se caracterizan genéricamente por perdurar inmutables en la línea temporal. Con ese afán se adhieren en el momento fundacional nombre e institución, aunque profundizar en los cambios habidos en las denominaciones a lo largo de la historia en determinados centros escolares, será, como veremos, uno de los específicos propósitos del bosquejo de Proyecto que presentaremos más adelante. Ese algo, que es el nombre, que dura y perdura comúnmente y que ha cambiado en algunos casos con la idea de “para siempre”, se descubre entre el sedimento cultural como objeto de estudio del historiador en su quehacer de arqueólogo de la escuela (Viñao, 2002).

Por último, en lo que respecta a los elementos más visibles que integran la Cultura Escolar, aportamos las ideas de los profesores Nóvoa, Viñao y López Martín. Los dos primeros son prácticamente coincidentes en su relación, como se puede advertir:

- Antonio Nóvoa (1997) señaló como elementos: Los actores, los discursos y lenguajes, las instituciones y sistemas, y las prácticas.
- Antonio Viñao (2002) indicó como elementos constituyentes: los actores (profesores, padres-madres, alumnado y PAS), los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar, los aspectos organizativos e institucionales y la cultura material de la escuela.
- Y Ramón López Martín (2001:23) expresó “nos vamos a atrever a formular una clasificación de los ingredientes que componen la cultura escolar, en la síntesis interrelacionada de un triple conjunto de elementos”: Elementos personales (maestros/as, alumnado, familias, inspectores/as...), elementos materiales (locales, aulas, mobiliarios, recursos didácticos...) y elementos funcionales u organizativos (métodos, contenidos, niveles, discursos, estrategias...).

De estas tres relaciones, destacamos intencionadamente el común elemento “discursos, lenguajes y modos de comunicación”.

“Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar. O sea, el léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación” (Viñao, 2002:74).

Parafraseando al profesor Viñao podemos afirmar que los nombres de las escuelas son lenguajes, modos de comunicación, que tienen su particular peso cultural en su manifestación escrita y oral fuera del aula. Los nombres de las escuelas poseen carga semiótica, semántica contextual, como abordaremos en el punto dedicado a sus propiedades. Así, del subrayado acumulado y deliberado que hemos venido realizando (elemento axiológico y semiótico instalado en el tiempo) son partícipes por naturaleza los nombres de los centros escolares, los *escolénimos*. Los podemos definir o considerar, además de símbolos que identifican y diferencian -cual código numérico-, como un modo de comunicación constante, permanente y subliminal que transmite creencias, costumbres, mitos, valores, normas y/o sentimiento de arraigo y pertenencia, y que forman parte tanto de la cultura particular de cada centro educativo como de la cultura global de la escuela. La presencia y esencia del nombre de una escuela adquiere sentido, al igual que le sucede a un objeto museográfico, porque constituye una comunicación (Morales Moreno, 2002). Inspirándonos en el profesor Escolano (2010), podemos afirmar que hay todo un programa educador contenido en los nombres de la cultura global de la escuela -en la Cultura *escolénimica* española-, que hay toda una lección contenida en el nombre de una singular escuela. Los *escolénimos* son consustancialmente inmaterialidades informativas -mensajes- que se inscriben en algunos soportes materiales de la cultura de la escuela (fachadas de los edificios, expedientes académicos, boletines de calificaciones, certificados, oficios, libros de actas, sobres para correspondencia postal...), un concentrado lingüístico de sigilosa transmisión axiológica, de sutil y persistente magisterio. Todos/as cuantos se socializaron en una institución escolar, entre los elementos que seguro no han olvidado está la denominación de la misma. Nombre, y al menos la moraleja de la lección contenida, que queda en un pliegue imborrable de la memoria, eternamente unido a la biografía de quien escolar fuera. Mientras, el nombre permanece impasible, clavado a la institución, susurrando discreta y pacientemente su enseñanza.

3. Características de los nombres de las escuelas como elementos de la Cultura Escolar

Nos ocupamos en este punto de las propiedades o características que poseen los *escolénimos*, una vez considerados elementos integrantes de la Cultura de la Escuela. Apuntamos seis características de los nombres de las escuelas, que sucesivamente van a ser comentadas:

- 1.- Son símbolos Identitarios.
- 2.- Son símbolos Semiológicos/Semióticos.
- 3.- Son contenidos seleccionados “*Paracurriculares o Circumcurriculares*”.

4.- Son rubros de significados socioculturalmente considerados como loables, plausibles o meritorios.

5.- Tienen diferenciales poderes de transmisión.

6.- Son elementos pertenecientes a la cultura inmaterial de la escuela con un registro físico.

Desarrollamos argumentalmente cada una de ellas.

1.- Símbolos Identitarios.

Inicialmente hay que tener presente que los *escolénimos* son símbolos, y no iconos ni signos, según la distinción clásica que realizara Charles Sanders Peirce (filósofo, lógico y científico reconocido como padre de la semiótica) entre icono, signo y símbolo. Ya que el “símbolo” es el único que guarda una relación arbitraria con su referente, se acuerda dentro de una cultura concreta o dentro de una subcultura o cultura específica. El “icono” es aquello que guarda una relación representativa con su referente, como sucede en el caso de los retratos, de las fotografías... Y un “signo” no es representativo, pero cuenta con una relación no arbitraria con su referente. Así, el humo es signo de fuego, la fiebre de infección... Es bastante probable que los signos se comprendan a nivel universal, no exigiendo pertenecer a una cultura determinada para entender su uso. Los nombres de las escuelas son símbolos identitarios fonéticos y gráficos. Sirven para identificar y diferenciar a un centro escolar dentro de la red de centros educativos de una provincia, comarca, núcleo poblacional, dentro de un contexto en definitiva.

2.- Símbolos Semiológicos o Semióticos.

Los nombres de las escuelas son símbolos Semiológicos o Semióticos más que lingüístico-semánticos, porque su significado, como diría Ferdinand de Saussure, no es objetivo, su significado depende de la vida del símbolo en el seno de la vida social. Al igual que sucede con los monumentos, el significado de los *escolénimos* “encierra estrechos y numerosos vínculos con la sociedad a la que pertenece” (VV.AA, 1996:13), pues es el fruto de una decisión tomada en un determinado contexto espacial, social y temporal. En virtud de su vinculación a un espacio, “está condicionado y tiene un significado pedagógico o formativo” (Payá, 2010:2). Es ejemplo pintiparado en la Provincia de Huelva el *escolénimo* “Naranjo Moreno”, que contextualmente no significaría desde una ocurrente heurística semántica un árbol cítrico con fruto y hojas oscuras, sino que al corresponderse con los apellidos de un maestro de meritoria biografía, contiene el mensaje axiológico aparejado a la vida y obra educativa, social y humanitaria en el paupérrimo principio de siglo XX en una localidad onubense de San Bartolomé de la Torre. De igual modo, el significado del *escolénimo* “El Lince” no se restringe a la referencia de un animal vertebrado, mamífero y felino, sino que transmite contextualmente el valor socio-comunitario de la conservación de la fauna en peligro de extinción en un determinado hábitat, el Parque Nacional de Doñana, espacio natural de arraigo y pertenencia para los ciudadanos de Almonte, Huelva, pueblo donde se ubica el Colegio.

3.- Contenidos seleccionados “*Paracurriculares o Circumcurriculares*”.

Las palabras y expresiones, con sus significantes y significados, sus continentes y contenidos, que a la postre han terminado por dar nombre a las escuelas convirtiéndose en *escolénimos* -según nuestra terminología-, eran previamente elementos constituyentes de la cultura marco. De esta cultura matriz se han seleccionado arbitrariamente por quienes han tenido responsabilidad y

poder en ello, para que pasen a formar parte del contenido “paracurricular” o “circumcurricular” de la escuela, cuyos destinatarios educativos informales han sido -y son- los ciudadanos de la comunidad circundante, además de los propios escolares como parte del currículum invisible.

4.- Rubros con significados socioculturalmente considerados como loables, plausibles o meritorios.

Todo escolénimo contiene un significado que es considerado y valorado, dentro del marco sociocultural donde se decidió que lo fuera, como loable, bello, digno, identificativo, plausible, admirable... El nombre de una escuela, de un Colegio o Instituto, significa y *presintifica* -hace presente- algo que en un determinado momento histórico o microhistórico, coincidente con la fundación del centro escolar, se consideró como laudable, hermoso, honorable, meritorio y/o representativo para quienes tuvieron el poder y la facultad de decidirlo y otorgarlo. Es esta relatividad laudatoria y encomiástica la que justifica que algunos nombres de Colegios se hayan cambiado -o intentado cambiar- ante una nueva situación socio-política. Sin embargo, es una obviedad decir, para subrayar el carácter aprobador que nos ocupa, que no existe escuela alguna que tenga asignado por nombre un contravalor, en mayor o menor medida atemporal y universal. Se puede afirmar, parafraseando a González Ruiz (2011:682), que un rasgo connatural de los *escolénimos*, de muchos de ellos, es “su función ejemplarizante y moralizante”, no hay conmemoración registrada, publicitada y persistente “que no lleve tácitamente la inscripción “recuerda y reflexiona”” (Manguel, 2002:2999), recuerda y aprende, que no llame “al orgullo del ciudadano” (Reyero, 1999). La arquitectura escolar, contemplada como soporte de símbolos (Escolano, 2000b), sostiene y muestra en lugares preferentes y visibles los nombres de las instituciones que, como las imágenes e inscripciones que también puede acoger, contienen mensajes ejemplares para escolares y ciudadanos. “Gran carga de honra y memoria ofrecen los centros escolares, tan frecuentes, que llevan el nombre de algún maestro o maestra” (González Ruiz, 2011:686).

5.- Tienen diferenciales poderes de transmisión.

El diferencial poder de transmisión lo poseen en un doble sentido, en virtud de la carga semiótica del propio *escolénimo* y en virtud de la experiencia previa con dicha semiótica del receptor, bien escolar, ciudadano del contexto o ajeno al mismo. No todo nombre de institución escolar posee el mismo poder de transferencia cultural, la misma carga informativa y formativa. Las lecciones contenidas difieren de un *escolénimo* a otro en profundidad, en axiología, en complejidad, en relevancia, en universalidad.

Por otra parte, tal como sostuviera ya de manera clásica Krysztof Pomian, podemos decir que el nombre de las escuelas produce su propio actor, el *escolénimo* se convierte en símbolo *semióforo* (Morales Moreno, 2002) produciendo su propio receptor. El magisterial símbolo genera su propio e inconsciente discípulo interlocutor que interpreta y reinterpreta la lección contenida en virtud de su socialización escolar y comunitaria. Al igual que las imágenes, los nombres de las instituciones “conllevan un texto, pero un texto cuyos diversos significados sólo existen en nuestra interpretación” (Manguel, 2002:299). Inspirándonos en Pierre Bourdieu (2005), podemos decir que se da una “complicidad semiótica” entre el símbolo, entre el nombre de la institución, y el sujeto, entre el *escolénimo* y su involuntario o voluntario interlocutor, hasta el punto en que

este convierte la referida complicidad en reciprocidad transmisora recreando singular y *bidireccionalmente* la semiótica de la maestra simbología.

El poder de influencia subliminal constante de un *escolénimo*, de un nombre de centro escolar, sobre la ciudadanía del contexto -escolar o no- dependerá de si dicho símbolo semiológico -el nombre de la institución- ha formado parte de la cultura seleccionada que se ha transmitido mediante la educación escolar y/o la educación no formal, o bien a través de la informal inmersión cultural. De esta manera, consideramos que algunos nombres de centros que, por ejemplo, hacen referencia a personas relacionadas con la escuela y la educación local o con la política municipal del pasado, tienen en el presente una función más identitaria que semiológica, ya que su figura, su vida y obra, tras el paso de generaciones, no ha formado parte de la cultura transmitida. De ahí, la necesidad de rescatar y de poner en valor público su trayectoria humana y profesional. Como afirma González Ruiz (2011), la denominación de una institución escolar es una expresión tan mínimamente escueta -un concentrado semiótico y semióforo- que ha de suponerse un conocimiento suficiente e inequívoco de la identidad del homenajeado por parte de la colectividad social.

“Llama a la reflexión el hecho de que en muchos casos el conocimiento que se tiene en la comunidad educativa de la persona que da nombre a su centro es más bien escaso, lo que viene a confirmar que la memoria no se mantiene sólo con la erección de un monumento o con la denominación, sino que ha de ser cultivada y renovada” (González Ruiz, 2011:686).

6.- Son elementos pertenecientes a la cultura inmaterial de la escuela con un registro físico.

Los *escolénimos* son elementos que pertenecen al patrimonio cultural inmaterial de la escuela (Velasco, 2007), también llamado patrimonio intangible. Son esencialmente inmateriales de la cultura escolar, que se registran, que se imprimen, que muestran su “efecto presencia” -que diría el Profesor mexicano Morales Moreno- en elementos materiales de la escuela, como los rótulos instalados en las fachadas de los edificios, los escudos y los documentos administrativos (oficios, expedientes académicos, boletines de notas, libros de escolaridad, certificaciones...). Son elementos culturales intangibles, que no pueden experimentarse por medio del sentido del tacto, pero sí por su visibilidad impresa y por su audición como consecuencia de la expresión oral.

4. Referente teleológico de un Proyecto de Investigación sobre la Cultura Escolénimica

Comentadas las características de los nombres de las escuelas, explicitamos lo que podemos considerar como referente teleológico de un Proyecto de Investigación en ciernes que está incardinado dentro del Grupo de Investigación Estudios Culturales en Educación de la Universidad de Huelva y que tiene como objeto de estudio etnohistórico los *escolénimos*, las denominaciones de las instituciones escolares en España.

Antes de la relación de propósitos, introducimos una tarea preliminar que encauzaría el logro de algunos de ellos. Esta tarea sería la de determinar categorías o tipologías de nombres de escuelas, donde agrupar aquellos *escolénimos* con significados, con mensajes, con lecciones afines entre sí. Apuntamos una primera tipología o categorías de *escolénimos* como consecuencia de habernos acercado al conjunto de nombres de las escuelas de la provincia de Huelva. Somos

conscientes de la escasa representatividad de nuestro acercamiento y, por tanto, de que la tipología que aportamos tiene tan solo el rango de una propuesta inicial. No obstante, aunque se contemplara el total de nombres de escuelas de la geografía nacional, la tipología de *escolénimos* que pueda resultar dependería también del diferencial criterio agrupador que contemplase el autor que acometiera esta labor.

He aquí nuestra primera tipología de *escolénimos*:

- a) *Escolénimos* con referencia al patrimonio natural o a topónimos (ejemplos: Colegio Doñana, Las Viñas, Triana, Marisma...).
- b) *Escolénimos* con referencia al patrimonio arqueológico o histórico-artístico (ejemplos: Instituto Dolmen de Soto, Fuente Plata...).
- c) *Escolénimos* con referencia a la cultura Católica Cristiana (ejemplos: Colegio Santo Ángel, Virgen del Rocío, San José de Calasanz...).
- d) *Escolénimos* con referencia a gestas históricas y sus protagonistas (ejemplos: Colegio 12 de octubre, 3 de agosto, Tres Carabelas, Colegio Cristóbal Colón, Martín Alonso Pinzón...).
- e) *Escolénimos* con referencia a Reyes, Jefes de Estado y Nobles (ejemplos: Colegio Reyes Católicos...).
- f) *Escolénimos* con referencia a políticos no vinculados al ámbito educativo (ejemplo: Colegio Alcalde Juan José Rebollo...).
- g) *Escolénimos* con referencia a políticos vinculados al ámbito educativo (ejemplo: Colegio Lora Tamayo...).
- h) *Escolénimos* con referencia a personajes de las Ciencias, Artes y las Letras (ejemplos: Colegio Miguel de Cervantes, Pablo Neruda, José Caballero...).
- i) *Escolénimos* con referencia a personas de biografía relacionada con el ámbito escolar y/o educativo, vinculadas o no al contexto donde se ubica el centro (ejemplos: Colegio Manuel Pérez, Naranjo Moreno, Manuel Siurot...).
- j) Otros *escolénimos* (fenómenos naturales -Colegio Arco Iris-, patrimonio etnográfico -Colegio El bollo-...).

Ahora sí, concretamos la teleología del estudio sobre la Cultura *Escolénimica* explicitando la consiguiente relación de objetivos, que en unos casos irán acompañados de comentarios, de preguntas de investigación y/o de tareas a realizar que pueden exigir su consecución.

Objetivos:

1.- Conocer la naturaleza de los mensajes, de los contenidos, de los valores, mitos y creencias que la cultura escolar española ha querido transmitir o ha transmitido, quiere transmitir o trasmite a la sociedad donde se inserta a través de los nombres, de las denominaciones de los centros o instituciones educativas. Es decir, identificar el Programa educativo general de la cultura escolar contenido en los nombres de las instituciones, reconocer la lección contenida en el nombre, en el *escolénimo*, de cada particular centro escolar.

¿Qué mensaje susurra la cultura escolar global a través de las denominaciones de sus centros educativos?, ¿qué mensaje subliminal, oculto, latente, invisible, tácito, contiene la cultura nominativa u onomástica de la escuela, la cultura *escolenímica*?

2.- Averiguar si las características de los mensajes a transmitir a través de los nombres de los centros escolares variaron en el tiempo, en distintas etapas a diferenciar según diferentes criterios. Es decir, advertir si los centros escolares que se fueron instituyendo en distintos periodos contuvieron unos diferenciales y predominantes mensajes en sus denominaciones.

Conocer la evolución de las características de los valores y creencias que han contenido los nombres de los centros escolares a lo largo de distintas etapas en las que se fueron creando los mismos. Identificar la evolución de la naturaleza de los *escolénimos* en distintas etapas o momentos históricos. Describir la evolución de la cartografía *escolenímica* a lo largo de la historia, siendo consciente que el mapa *escolenímico* de un determinado momento histórico acoge el acumulado plan de trasmisión subliminal contenido en los nombres de los centros creados en tiempos precedentes, salvando los casos de cambio de denominación o de cierre de instituciones.

Una tarea irrenunciable que exige este objetivo es identificar el año de creación de cada centro escolar, dato que a veces se podrá localizar con facilidad en la página web del Colegio y que a veces exigirá entrevistar a miembros del equipo directivo o extraer la información del Archivo de la correspondiente Delegación Provincial de Educación.

3.- Conocer si las características de los mensajes a transferir informalmente a la sociedad mediante los nombres de las instituciones escolares -mediante los *escolénimos*- fueron y son diferentes en virtud de la titularidad de los centros (públicos, privados concertados o privados, de confesiones o no religiosas...), en virtud de la etapa educativa que imparte (educación infantil, primaria o secundaria), en virtud de su ubicación (entorno rural o urbano), en virtud de la zona donde se ubican (barrios periféricos, zonas céntricas...), en virtud de las regiones o comunidades autónomas donde se ubican (Euskadi, Cataluña, Andalucía, Castilla...).

4.- Reconocer cuál ha sido la legislación, el protocolo, que ha ido regulando en cada período histórico o etapa discriminada el proceso de asignación de los nombres a los centros escolares que se creaban. Se hace preciso realizar un análisis de la legislación, de los textos legislativos que están catalogados dentro del amplio grupo de documentos denominados “oficiales” (Tójar, 2006). Hay que leer la legislación e interpretar el dictado de la misma dentro de la época en que se promulgó.

“A estos `textos`, en realidad, se les pueden `entrevistar` mediante preguntas implícitas y se les puede `observar` con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas” (Ruiz e Ispuzua, 1989:69).

5.- Indagar a quiénes correspondió históricamente (políticos, corporaciones locales, regionales, nacionales, ciudadanía, miembros de la comunidad educativa...) proponer, discutir y decidir las denominaciones de los Colegios e Institutos y desentrañar los propósitos políticos, sociales, culturales o educativos latentes o patentes (exposición de motivos) que influían o determinaban la decisión.

Sería pertinente conocer si la decisión de otorgar determinados nombres a los centros educativos surge de la base social o de la cúspide del poder. Habría que realizar un análisis del contenido de la exposición de motivos que se recogen en las Actas Capitulares de Ayuntamientos, en los expedientes de las Delegaciones Provinciales, en las Actas de Claustro y de Consejos Escolares. También sería interesante conocer los casos donde distintos nombres se barajaron y rivalizaron para convertirse en *escolénimo*, identificando los argumentos esgrimidos a favor de uno y otro, y el modo en el que resolvió la disyuntiva.

6.- Identificar los centros escolares que cambiaron de nombre a lo largo de la historia y los motivos por los que se produjo la sustitución, así como el contexto sociopolítico -y sus protagonistas- que amparó y propició dicha permutación denominativa.

La referencia de los cambios de nombres vendrá aportada por fuentes orales de la propia institución y/o por fuentes procedentes de la correspondiente Delegación Provincial de Educación. Estos cambios a veces pueden venir amparados y conminados por la letra de una ley que emerge al efecto, como la Ley de la Memoria Histórica de 2007 o la fechada el 29 de enero de 2008, donde la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado aprobó una resolución mediante la cual se instaba al Gobierno a retirar los símbolos -incluyendo los nombres- de los centros educativos con alguna referencia al franquismo.

7.- Averiguar por provincia, comunidad autónoma y en todo nuestro país los *escolénimos* que homenajean a maestros y maestras, transfiriendo a su vez los valores de su ejemplar vida profesional y social. Supone constatar, en cierta manera, el grado de endogamia de la Cultura *Escolentímica*, el grado en el que la cultura escolar rinde homenaje a uno de los actores de la intraescuela, los maestros y maestras, otorgándole para honra y memoria sus nombres a instituciones escolares. Como afirma González Ruiz (2011:681):

“la valoración social de la educación ha tenido un desarrollo paralelo a la de la labor de los maestros. Por lo que respecta a España, de la ignorancia y el desprecio se pudo pasar al respeto y a la alta consideración”.

Es un inequívoco indicador de tal admiración y estima la asignación de nombres de docentes a centros educativos, además de la erección de monumentos, lápidas, inscripciones y otras epigrafías perdurables.

8.- Relacionar los nombres de los colegios e institutos -los *escolénimos*- con las denominaciones de las calles -con el callejero- de la zona de los núcleos poblacionales donde se ubican los mismos, para conocer la sintonía -o disonancia- existente entre los mensajes que contienen, entre las “voces susurrantes” que emiten. Desentrañar los intereses de los responsables de la designación de los nombres de calles y escuelas en cada momento histórico en vincular un determinado mensaje o discurso latente a unas particulares zonas o barrios. Explicar la diferencia existente entre la frecuencia de mutabilidad denominativa del callejero y de los centros escolares.

¿Hay sintonía entre los discursos sigilosos que laten en los *escolénimos* y los que laten en las denominaciones de las calles de la zona donde se ubican los centros escolares?

9.- Realizar estudios comparados entre la naturaleza de los *escolénimos* de nuestro país y el de otros cuya cultura escolar también otorgue denominaciones a los centros escolares, puesto que en algunas naciones las escuelas son identificadas y diferenciadas mediante numeración, con la pérdida de riqueza cultural que ello conlleva.

5. *Desideratum* para finalizar

Desde el convencimiento de que los nombres de los centros escolares se insertan dentro del flexible perímetro conceptual de la Cultura Escolar, de que forman parte del patrimonio inmaterial de la misma, es nuestro deseo que el Proyecto de investigación en ciernes sobre la cultura *escolénimica*, al que nos hemos referido, cristalice en cuanto estructura, prelación teleológica, fases, metodología e identificación de fuentes, y se vaya desarrollando con los recursos adecuados que permitan recoger datos, analizarlos e interpretarlos con perspectiva etnohistórica. Dado el origen onubense de este esbozo investigador, el estudio procedería geográfica y “arqueológicamente” desde lo más próximo y accesible -los centros escolares de la provincia de Huelva- hasta llegar a abarcar toda Andalucía y, en su máxima y quizás excesiva pretensión, todo el país. Se tratará de desvelar, de desempolvar, de poner progresivamente en valor la silenciosa y ponderada relevancia que los nombres de las escuelas han tenido y tienen en la conformación de la cultura escolar general y de la cultura de cada escuela, un elemento inmaterial con registro físico que transfiere constante y sigilosamente lecciones axiológicas y/o lecciones para reafirmar el arraigo y pertenencia.

Referencias Bibliográficas

BLANCO SÁNCHEZ, R. (1927). Organización escolar. Madrid: Imprenta de la Ciudad Lineal.

BOURDIEU, Pierre (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. Madrid: Siglo XXI.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2000a): “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”. En *Revista de Educación*, monográfico sobre “La educación en España en el siglo XX”, pp. 201-218.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2000b). Tiempos y espacios para la escuela. Madrid: Biblioteca Nueva.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2010). “Memoria de la escuela e identidad narrativa” [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 4. Diciembre 2010. <http://revista.muesca.es/index.php/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa>. ISSN 1989-5909.

GONZÁLEZ RUIZ, Juan (2011). “Para honra y memoria. Los monumentos a los maestros como fuente histórica de reconocimiento social de la labor docente”. En CELADA PERANDONES, Pablo (Ed.): Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio

Nacional de Historia de la Educación. El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación - Universidad de Valladolid - CEINCE.

JULIA, Dominique (1995). “La culture scolaire comme objet historique”. En *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Gante, Paedagogica Historica, Supplementary series (I), pp. 353-382.

LÓPEZ MARÍN, Ramón (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universidad de Valencia.

MANGUEL, Alberto (2002). *Leer imágenes*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍ ALPERA, F. (1904). *Por las escuelas de Europa*. Madrid: Lib. Sucesores de Hernando.

MORALES MORENO, Luis Gerardo (2002). “De la historia cultural como objeto signo. Introducción a la obra de Krysztof Pomian: lo visible y lo invisible en los objetos”. En TORRES-SETIÉN, Valentina (Coord.): *Producciones de sentido*. México: Universidad Iberoamericana/CONACYT.

NÓVOA, Antonio (1997). “A Educação Nacional: dos anos 30 ao caetanismo (1930-1974)”. En ESCOLANO, A. y FERNANDES, R. *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación. Zamora: Fundación Rei Alfonso Henriques.

PAYÁ RICO, Andrés (2010). “La presencia de vestigios y símbolos franquistas en el patrimonio educativo valenciano”, [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/articulos4/153-la-presencia-de-vestigios-y-simbolos-franquistas-en-el-patrimonio-educativo-valenciano>. ISSN 1989-5909

REYERO, Carlos (1999). *La escultura conmemorativa en España. La edad de oro del monumento público, 1820-1914*. Madrid: Editorial Cátedra.

RUIZ OLABUENÁGA, J.I. e ISPIZÚA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

TYACK, David y CUBAN, Larry (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Mss., Harvard University Press.

VELASCO, Honorio M. (2007). “La cultura como patrimonio. Lo material y lo inmaterial en la cultura”. En Escolano, A. (Ed): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero (Soria): CEINCE - Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1998). “Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes”. En *Culturas y Civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Pp. 167-183.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Ediciones Morata.

VV.AA. (1996). Conocer un monumento, XVIII Concurso de Experiencias Escolares. Madrid: Editorial Santillana.

Las voces de la memoria

Recuperación de un pasado colectivo
a través de una exposición pedagógica

José Peirats Chacón, Julio Tarín Ibáñez y Alicia Barberá Ortega
Universidad de Valencia

Resumen

Este trabajo recoge la síntesis y valoración del conjunto de ideas que impulsó a distintos miembros de la comunidad escolar del CEIP "Torrefiel" de Valencia a planificar la exposición pedagógica que se celebró en el último trimestre del curso pasado con motivo de la celebración de su 50 aniversario. El artículo se vertebró alrededor de tres ejes principales sobre los que se desarrolló la experiencia: la recuperación de las voces de los pedagogos, de las maestras y maestros, y la historia de la propia escuela y su barrio. Los objetivos que guiaron esta experiencia fueron la recuperación colectiva del patrimonio histórico-educativo y la reflexión crítica acerca de la función de la escuela actual.

Summary

This paper is based on the synthesis and appraisal of the set of ideas that took various members of the school community of the CEIP "Torrefiel" of Valencia to plan the teaching exhibition that was held in the last quarter of last year for its 50th anniversary. The article evolves around three main axes on which the experience took place: the recovery of the voices of professors and teachers, as well as the history of the school itself and its neighbourhood. The goals that have guided this experience were the global recovery of the historical and educational heritage, as well as the critical reflection about the role of the school today.

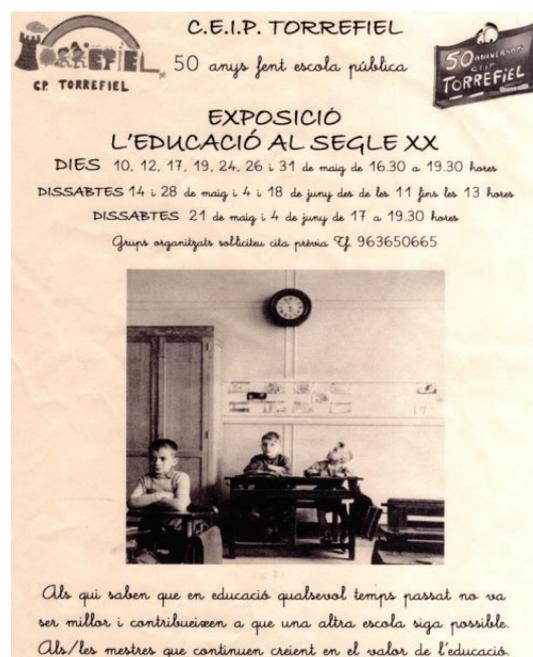


Fig. 1: Cartel realizado para la exposición.

Introducción

La actual era de la mundialización neoliberal es un fenómeno esencialmente económico, pero además añade, o mejor, exige, otras dimensiones de tipo político, social y cultural necesarias para que la globalización económica se sostenga y perdure. La escuela, como institución socializadora, no es ajena a este fenómeno, ni a los mandatos de su dios, el mercado. Así, asistimos a la construcción de un nuevo lenguaje -*calidad, eficiencia, productividad, competencias, rendimiento, resultados, indicadores, mediciones estandarizadas, éxito y fracaso escolar*- para significar y justificar prácticas educativas claramente tendentes a la homogeneización cultural, al darwinismo social, a la mercantilización o privatización de la educación o al reduccionismo puramente cognoscitivo, entre otras. A su vez, se pretende que el docente deje de ser un constructor de conocimiento compartido para convertirse en un terminal humano, esto es, un mero consumidor acrítico, o aplicador neutro, si se quiere, del conocimiento producido por otros, los expertos. Se proclama así una supuesta asepsia que defiende que la naturaleza de los procesos educativos es meramente técnica y está desposeída de un trasfondo histórico, social, político y moral.

Este pretendido carácter neutro de la educación, erigido a través de la negación de lo ideológico, se acompaña de otros rasgos caracterizadores que imprimen una profunda huella en la sociedad y en la escuela actual. Por un lado, el individualismo, enemigo frontal del talante comunitario, de cualquier planteamiento cooperativo y de toda preocupación solidaria, que provoca la desvirtuación de la verdadera función de la escuela, esto es, la creación de una comunidad viva de aprendizaje, que no puede lograrse mediante la aplicación de preceptos técnicos dictados desde fuera, sino estableciendo fuertes vínculos entre los sujetos que comparten la realidad social en la que la escuela se inscribe. No se trata de servir a un público como una empresa sirve a sus clientes, sino de crear ese público reclamando su papel activo en la construcción de una escuela y una sociedad basadas en valor de la democracia, un valor por excelencia, fundamento de todos los valores. Y por otro lado, el presentismo, que camina de la mano del pragmatismo y del utilitarismo, de manera que sólo importa lo que sucede aquí y ahora, lo inmediatamente presente y lo eficazmente útil. Esta obsesión por el presente puro desposeído de causas, que obviamente se encuentran en el pasado, y de consecuencias, inevitablemente configurarían el futuro, hace que se caiga en la trampa del olvido, la desaparición de memoria como reconstrucción y recuperación de un pasado histórico-educativo colectivo donde aguaron las ideas y las prácticas pedagógicas más innovadoras de nuestro tiempo.

De ahí, el esfuerzo compartido de toda una comunidad escolar por rescatar del olvido, por recordar y conmemorar, a través de una exposición pedagógica las voces de maestros y pedagogos que, en distintos momentos de la historia, debatieron la función social de la escuela, sus contenidos pedagógicos y los modos de enseñar y aprender; apostaron por el cambio a través de la innovación; entendieron la democracia, más que como un referente fijo, como una búsqueda compartida; en definitiva, creyeron en la educación como motor de cambio personal y social. Sin duda, sus pensamientos y sus experiencias educativas también forman parte de un patrimonio histórico-educativo que ha caído en el olvido.

Afirma Viñao (2010) que no se conmemora porque sí ni en abstracto, sino desde un espacio y un tiempo concretos y con unas miras y unos propósitos identificables. También que las conmemoraciones alcanzan asimismo a las instituciones educativas porque cada centro docente construye su propia memoria y, con ella, la de quienes pasaron por sus aulas. Por ello, esta exposición también dirigió su mirada hacia los referentes y las raíces de la memoria particular y singular, hacia las señas de identidad que configuran la pertenencia a una escuela y a un entorno concreto.

La historia de la cotidianidad experimentada, percibida y narrada por los autores y actores de su propia escuela y su propio barrio tampoco puede ser olvidada y silenciada. En primer lugar, porque frente a la historia recibida y heredada, esta microhistoria es historia vivida construida a través de la diversidad, especificidad y pluralidad de voces y convertida en conciencia colectiva; y en segundo lugar, porque esta microhistoria también forma parte de un patrimonio histórico-educativo que debe considerarse propio, valioso, y por tanto, digno de ser rememorado y preservado.

Estas reflexiones iniciales son las que llevaron a plantear, desarrollar e implementar un proyecto didáctico colectivo que cobró la forma de exposición pedagógica y que ha servido para recuperar “*las voces de la memoria*” que han sido olvidadas. Lejos de denunciar el profundo proceso de desmemorización actual con un fin nostálgico, se pretendió dirigir la mirada al pasado para comprender y cambiar un presente que ha olvidado el sentido, la esencia y la función de una escuela y una sociedad verdaderamente democráticas. Pero esta mirada ha querido también dirigirse al futuro, pues como se ha afirmado en numerosas ocasiones, la memoria, cuando se activa, contiene más semillas de futuro que restos del pasado.



Fig. 2: Recreación aula II República.



Fig. 3: Recreación aula Franquismo.



Fig. 4: Fotografía envejecida.



Fig. 5: Fotografía envejecida.

Las pedagogías del siglo XX.

“En muchos órdenes de nuestra actual vida social se está produciendo una pérdida de memoria histórica, una especie de enfermedad de Alzheimer que nos deja socialmente inmovilizados para intervenir en las contradicciones del presente. Y creo que la escuela, en tanto subsistema del sistema social, no es ajena a ese proceso de desmemorización.”

(J. Martínez Bonafé, 1999)

Con estas palabras Martínez Bonafé abre un capítulo dedicado a los “*olvidados*” a la “*memoria de una pedagogía divergente*” que con frecuencia es excluida del discurso académico actual. En efecto, existe una tendencia, más deliberada que inconsciente, por excluir las voces de un conjunto de pedagogos que han formado y forman parte de un pasado colectivo en el que nacieron ideas y prácticas pedagógicas dirigidas hacia el cambio y la innovación. Pero los silencios también hablan a través del currículum nulo, porque si estas pedagogías progresistas e innovadoras son fruto de olvidos y exclusiones es precisamente por su carácter divergente, provocador e incómodo. La actual era del pensamiento único demanda una pedagogía tradicional, neoconservadora y acrítica acorde con una política social neoliberal y tecnocrática, por ello lo divergente se silencia y margina.

Junto al fenómeno del olvido deliberado aparece otro paralelo, esto es, la denostación y el descrédito a través de la banalización, la tergiversación y el esquematismo. De ello se hacen eco autores como Carbonell y Tort (2006, 2008) cuando se refieren a los “*discursos de la antipedagogía*”: una proliferación de publicaciones de todo tipo, que basadas en análisis simplistas, caricaturas de la realidad y descalificaciones incluso insultantes, se dirigen a la pedagogía. En un lúcido análisis sobre el tema en cuestión, estos autores se lamentan, por un lado, de la percepción de desconfianza que se tiene de la pedagogía, como si de una “*ciencia oculta*” se tratara; por otro lado, de su interpretación simplificada y tergiversada por parte de los “*opinadores de la educación*” dedicados a crear y debatir falsas dicotomías (laxismo versus esfuerzo), a meter en un mismo saco todas las pedagogías sin el menor atisbo de distinción (tecnocráticas versus críticas), y a responsabilizar al conjunto de pedagogías innovadoras de la situación educativa actual (por ejemplo, la negación de la autoridad o la marginación de la memoria). Los ejemplos podrían multiplicarse.

No se trata, en absoluto, de elevar el estatus de la pedagogía al de ciencia exacta e infalible, entre otras razones porque su objeto de estudio, la educación, tampoco lo es ni puede serlo. Pero sí reivindicar su legado más innovador, su necesidad dentro del panorama educativo actual y su carácter riguroso, lejos de los olvidos y las banalizaciones a las que está siendo sometida. Por ello, en esta exposición se intentó reflejar de una forma constructiva el valor y la vigencia del conjunto de aportaciones de las pedagogías del siglo XX.

Ahora bien, más que hablar de “pedagogía” se quiso hablar de “pedagogías”, de voces, discursos y aportaciones que lejos de la esterilidad e ininteligibilidad de las que son a menudo acusadas, sirvieron para configurar la democratización escolar y social a través del diálogo y la reflexión crítica en cada uno de sus contextos y épocas: Montessori, Ferrer i Guàrdia, Dewey, Giner de los Ríos, Freinet, Decroly, Neill, Makarenko, Piaget, Milani, Freire, Stenhouse, Illich, Bernstein... Y precisamente por ello, por su oposición a las culturas hegemónicas imperantes, por su crítica a las inercias de la escuela tradicional, por su empeño en desvelar el currículum oculto, por su actitud comprometida con una pedagogía dirigida al cambio y a la innovación, por concebir el conocimiento como algo vivo y criticable, por su defensa de una vinculación estrecha entre la escuela y su entorno, por su énfasis en el logro de una escuela y una sociedad verdaderamente democrática y participativa, en definitiva, por su carácter divergente e incómodo, o por “*nadar a contracorriente*” tuvieron problemas de distinta índole con la justicia y la administración educativa de sus respectivas épocas.

Conscientes de las marcadas singularidades de cada uno de estos pedagogos, de sus divergencias, uno de los propósitos de este proyecto expositivo fue reflejar las señas de identidad

comunes de sus pensamientos en aras a desmitificar falsas creencias, construir un corpus de ideas convergentes acerca del cambio y la innovación del proceso educativo, y ante todo, recuperar un pasado colectivo que nos permita comprender las ausencias y los silencios del presente.



Figs. 6 y 7: Material recuperado para la exposición.

Las voces de las maestras y los maestros.

Pedagogos como Freire, Adorno, Dewey, Freinet y sociólogos como Giroux y Apple, entre otros, han puesto el acento en la idea de que el proceso educativo como práctica social está impregnado de un fuerte componente ideológico, por ello la educación está y ha estado en el punto de mira de todos los poderes a lo largo de la historia. Esto explica el olvido deliberado de las pedagogías divergentes, pero también la invisibilidad del magisterio, considerado hoy en día desde una óptica neoliberal como un “técnico infalible” que debe limitarse a aplicar el conocimiento científico producido por expertos en reglas de actuación. Desde esta perspectiva, su función debe ser meramente técnica, aplicada, pero nunca intelectual y debe limitarse al dominio de rutinas de intervención bajo la supervisión y subordinación de especialistas externos. La maestra y el maestro deben renunciar a su identidad profesional, a su voz en los foros de debate, a su autonomía docente y a su capacidad para tomar decisiones como producto de su reflexión crítica en y sobre la práctica. Así, de acuerdo con Imbernón (2005) las voces de los verdaderos protagonistas de la enseñanza son amortiguadas o silenciadas. Se ha dado por supuesto, señala este autor, que para esgrimir una cierta autoridad y poder hablar de la profesión que maestras y maestros desempeñan hay que impersonalizar la identidad profesional práctica, salir del aula y asumir otros papeles (inspección, asesoramiento, universidad, administración educativa, etc.), es decir, hablar de la escuela desde fuera de ella.

Esta invisibilidad, sin duda sinónima de menosprecio, es la que lleva a autores como Marina (2008) a reclamar la deuda de gratitud que tenemos pendiente con la figura del maestro. Se trata, afirma el filósofo y profesor, de un acto de justicia que *“tiene que servir para llamar la atención de la sociedad hacia una profesión que, por esa inversión de prestigios que desdichadamente sufrimos, pasa inadvertida o menospreciada”*.

Precisamente esa *“inversión de prestigios”* es la que da pie a Antonio Gala a reivindicar la figura del *“magister”* en un bello juego etimológico que reproducimos aquí:

“La etimología descubre el origen de las palabras; cuando se le recupera, pone a cada cual en su sitio. Magister viene de magis -más- y designa a aquél que es más que los otros en algún sentido. Minister, por el contrario, procede de minus -menos- y designa a aquél que es menos que los otros y se ocupa por ello de algún menester o trabajo concreto. Los beneficiarios suelen, según sus fuerzas, alterar las jerarquías y los grados. De ahí que los ministros llegaran a tener mucha más potestad que los maestros, y que se diera un giro copernicano a la verdad. Cuando los maestros

estén por encima de los ministros todo irá mejor; entretanto, seguiremos con la carreta puesta delante de los bueyes.”

Afortunadamente, la voz del “*magister*” no siempre ha estado silenciada. Esta exposición pedagógica también dirigió su mirada hacia dos momentos históricos, en los que de distinta forma y distintas razones, su pensamiento y su actividad pedagógica cobra un especial protagonismo.

El primero de ellos fue la Segunda República, época dorada de nuestra renovación pedagógica y de la dignificación del profesorado, en especial de las maestras y maestros, tanto en el terreno económico como en el profesional. El magisterio fue, sin duda, el colectivo más protegido, respetado y reconocido, hasta tal punto que el propio espíritu de la República se encarnó en la educación como motor del cambio social y en los maestros como principales agentes de ese cambio y como referentes de tipo social y político. Por ello, precisamente, este colectivo fue objeto de un obsesivo rencor, crueldad y exterminio por parte del franquismo. Para poder configurar las bases educativas del nuevo régimen dictatorial era necesario acabar con los causantes de todos los males que afectaban a España, razón por la cual, afirma Agulló (2008), fueron depurados con un doble objetivo punitivo y preventivo. Acabar con los maestros significaba aniquilar la tradición humanista, democrática y reformista de la República.

No sería de justicia recuperar la memoria histórica republicana sin contar con las voces transgresoras de las maestras. Por ello hemos traemos aquí, de nuevo, las palabras de Agulló que sintetizan el papel de las mujeres, su doble mérito como docentes republicanas y como mujeres, porque:

“se atrevieron a desafiar el modelo clásico y a encarnar una nueva identidad femenina: la de mujer moderna, ciudadana republicana, con derechos y deberes, con autonomía y capacidad para decidir sobre su vida, enfrentándose en la teoría y en la práctica al sistema patriarcal (...) Maestras modernas que sirvieron de modelo a sus alumnas, con las que establecieron relaciones diferentes como mujeres y desde su autoridad influyeron de manera profunda en su formación. De ahí su peligro. Y de ahí su castigo. (...) Las maestras republicanas querían romper un modelo de mujer sumisa, resignada, silenciosa, y una escuela que reproducía este estereotipo. En definitiva, tomaron la palabra y se implicaron totalmente en la política republicana. Perdida la guerra todas padecieron un largo exilio interior y/o exterior” (Agulló, 2008).



Figs. 8 y 9: Materiales II República.

La recuperación de la voz y la actividad del docente tuvo un segundo momento hacia el que esta exposición pedagógica dirigió su mirada: la década de los 70, el período político del tardofranquismo en el que se produce un proceso de efervescencia social al que no fue ajena la escuela. Fue un tiempo

en el que la pedagogía oficial se resistía a cualquier tipo de cambio educativo, pero también un tiempo de esperanzas, ilusiones, retos, proyectos colectivos que se gestaron desde los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano; un punto de inflexión por el afán y la posibilidad de recuperar la memoria pedagógica secuestrada durante el franquismo y por introducir sus ideas regeneracionistas e innovadoras; un impulso máximo de aspiraciones hacia una sociedad y escuela democráticas que bullía desde el contexto de la práctica. En definitiva, un paso clave hacia la renovación pedagógica cuyo principal protagonista fue el profesorado más inquieto.

Una exposición pedagógica no puede prescindir de aquellas y aquellos que día a día escribieron y escriben su historia, los maestros y maestras, artífices “invisibles” y cotidianos del cambio y la innovación educativa, el gremio, como escribe Savater (2002), “*más esforzado y generoso, más civilizador de cuantos se dedican a cubrir las demandas del Estado democrático*”.

Escuela y entorno: dos espacios en intersección.

Ciertamente la historia de la educación se nutre del discurso y de la práctica pedagógica, pero también, sin lugar a dudas, de los espacios donde esos discursos y esas prácticas tuvieron y tienen lugar. De ahí que algunos autores hablen de los espacios como algo más que un mero escenario o contenedor y sean concebidos, por tanto, como realidades e instancias personales de interacción que trascienden lo meramente objetivo para convertirse en realidades psicológicas subjetivas, productos o construcciones socioculturales (Escolano, 1993; Viñao, 1996; cit. in Mayordomo, 2011).

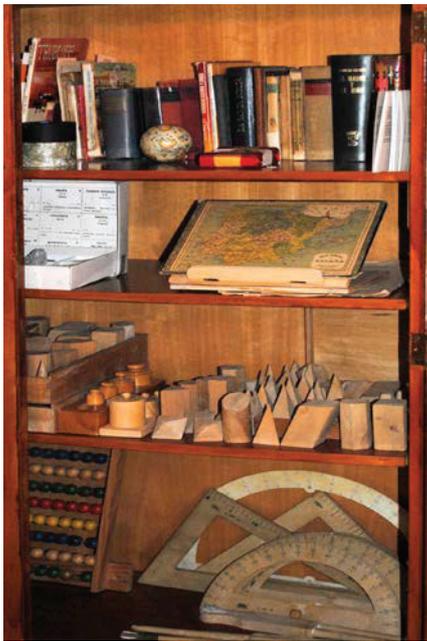
Es por ello que el tercer pilar básico sobre el que se sustentó esta exposición pedagógica, el que la ha convertido en original y única, haya sido precisamente la historia de su propia escuela y su propio barrio (las voces, los testimonios y las aportaciones materiales de sus gentes), espacios privilegiados para llegar a una aproximación holística de la historia de la educación desde la singularidad y la especificidad. Esta relevancia que ha adquirido lo concreto y singular se justifica a través de tres convicciones que guiaron la reconstrucción del propio pasado. A saber:

La primera de ellas es de orden conceptual y se refiere a las diferentes vías en el estudio del patrimonio histórico-educativo. En este sentido, se hace necesaria la distinción entre lo que constituye un *museo pedagógico* y una *exposición pedagógica*, o si se prefiere, una *exposición histórico-educativa*. Siguiendo a Hernández Díaz (2011), el museo pedagógico es un espacio expositivo, pero sobre todo un ámbito permanente de reflexión, estudio e investigación sobre el pasado educativo. La exposición pedagógica, por el contrario, debe ser más espontánea, comunicativa, llamativa, sorprendente y única, capaz de llamar la atención a través de objetos únicos, singulares, o montajes especialmente diferentes en torno al discurso explícito o latente de un tema o personaje. Por otra parte, posee diversas funciones, que en un intento de síntesis, pueden resumirse en dos: por un lado, convertirse en una oportunidad para despertar el interés y el estudio sobre el patrimonio histórico-educativo, no sólo del investigador, también del ciudadano visitante, de manera que se preserve del olvido una parte de la historia cultural y educativa; por otro lado, y ésta es la función que se quiso destacar, consolidar un mayor sentido de identidad y pertenencia educativa a través de la memoria del propio centro escolar y del barrio en el que éste se ubica.

La segunda convicción es de carácter histórico-crítico y hace alusión a la relevancia de la especificidad de la historia microlocal y del sujeto como protagonista y hacedor de la misma. En efecto, el discurso histórico educativo tradicional y erudito, en su afán por lograr una homogeneidad cultural, descansa sobre la idea falaz de que la memoria por sí misma representa el pasado. La falacia se evidencia al no existir una tal memoria, sino unas memorias. Este discurso histórico oficial acude con frecuencia a una narrativa acrítica y lineal que concibe el pasado como un voluminoso e inerte depósito de contenidos donde se soslayan las memorias vivas y sus contenidos vivenciales y donde se devalúa u olvida la microhistoria de la escuela, esto es, lo que Viñao (2010) denomina el

conocimiento de la “caja negra” de la historia de la educación: lo realmente acaecido en las aulas y en los establecimientos docentes, su realidad cotidiana, las prácticas, el currículum real, no el oficial o el prescrito.

Surge, pues, la necesidad de abandonar esta narrativa omnisciente y solapada, pretendidamente aséptica y neutral, impersonal y desvinculada de los espacios concretos, los objetos particulares y los sujetos protagonistas, para reivindicar unas narrativas propias donde se fundan en una sola figura narradores y protagonistas, y donde el behaviorismo y el objetivismo deje paso a la narración desde dentro. En definitiva, ampliar las miradas desde la especificidad, la diversidad y la pluralidad de las voces es también de alguna manera una forma de contribuir al enriquecimiento del patrimonio histórico-educativo, y esto se logra cuando es la propia escuela y sus protagonistas quienes reconstruyen, interpretan y narran su pasado.



Figs. 10, 11 y 12: Mobiliario del centro en sus inicios.

La tercera y última convicción, estrechamente vinculada con la anterior, es de índole democrática, y por tanto, política, y alude al concepto de democracia tal y como fue concebido por Dewey, esto es, un estilo moral y un modo de vida comunitario.

Nuestra sociedad es escasamente propicia para la construcción de las prácticas morales y sociales propuestas por Dewey. Muy al contrario, la dejadez o apatía comunitaria, el individualismo exacerbado, la competitividad extrema, el relativismo moral, la tolerancia pasiva, el conformismo,

etc. son síntomas crecientes que caracterizan la sociedad actual. No vivimos en una sociedad en la que la participación democrática sea habitual y quizá eso explique buena parte de la atonía generalizada que se vive en los centros escolares. Si bien es cierto que los Consejos Escolares se constituyeron a principios de los ochenta como órganos privilegiados para la participación de los diferentes sectores educativos sucesivos informes e investigaciones sobre la participación de la comunidad escolar en los Consejos Escolares ponen de manifiesto de modo reiterado (Fernández Enguita, 1993; Santos Guerra, 1997; San Fabián, 1997; Martín Moreno, 2000; cit. in Bolívar, 2006) la escasa participación de los padres y madres, así como el papel más bien formal de estos órganos.



Fig. 13 y 14: Recopilación libros sobre educación desde finales del siglo XIX.

Probablemente la razón de que este modelo de participación haya ido languideciendo progresivamente radique en esencia en el propio concepto de participación. Así, se puede trazar un continuo con dos polos extremos, el de la formalidad frente al de la sustancialidad, de manera que la participación sea entendida como una mera recepción de información o, por al contrario, como la adopción de decisiones con trascendencia en la vida de los centros. Por tanto, si pensamos en categorías de mínimos nos encontramos con una conceptualización de participación de “baja densidad”, es decir, basada única y exclusivamente en la elección de un centro docente con cuyo ideario se está de acuerdo. Desde esta óptica neoliberal la participación se limita a la elección de un producto ya elaborado, un bien de consumo privado donde los padres se convierten en clientes con derechos como consumidores de los servicios educativos a los que demandan “calidad” y “eficiencia”. Ahora bien, si pensamos en una perspectiva de máximos podemos configurar una imagen de participación de elevadas aspiraciones. Para lograrla hay que superar la idea de lo “dado” para alcanzar lo “construido colectivamente” a través de proyectos compartidos que reflejen la singularidad de cada centro educativo como un espacio con personalidad propia. Las escuelas no son, o no deben ser, entidades uniformes y clónicas, por ello la elaboración de todo proyecto requiere de tiempo, de reflexión y de consensos obtenidos a partir de coincidencias y divergencias, es decir, del diálogo a través del contraste para ser capaces de subrayar lo que une por encima de lo que separa. De ahí que Beltrán y San Martín (2002) afirmen que:

“La escuela no existe. Existen, sí, escuelas, formas concretas de materializarse la institución escolar. Cada una de esas formas es bastante parecida al resto como para cumplir con efectividad su rol institucional; pero también son suficientemente distintas entre sí para que todas se adecuen a las circunstancias particulares, espaciales y temporales, en las que están insertas. Es en este espacio particularizado, en esa concreción de la institución, en esa materialización, donde cabe plantearse el significado de la pluralidad...”

Por ello, estos autores reivindican un proyecto educativo para cada centro escolar, “*un boceto anticipatorio*” de la obra a realizar donde estén presentes un conjunto de voces con características diferentes e ideas, creencias, conocimientos, sentimientos, valores y principios igualmente distintos.

En palabras de Eisner (2002) “*la idea de educación pública no sólo significa la educación del público dentro de la escuela, sino también su educación fuera de ella.*” La tarea de la escuela pública, como afirma el autor, es la creación de una visión colectiva de la educación. Por ello, ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, afirma Bolívar (2006), es en la comunidad donde hay que actuar a través de redes con las familias, pero también con el municipio y ciudad en la que vive y se educa. Hay que superar, pues, este divorcio crónico entre escuela y entorno para incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos

Algunas reflexiones finales

Para concluir, nos gustaría exponer de forma somera las ideas que representan la esencia de esta exposición pedagógica, y por ende, nuestro artículo. En primer lugar, sin restar importancia al *qué se ha hecho*, en esta exposición se ha insistido en *el por qué*, esto es, en la necesidad de recuperar un pasado colectivo innovador silenciado y muchas veces menospreciado que sigue constituyendo un referente pedagógico. En segundo lugar, mostrar que ese pasado colectivo no puede recuperarse con fuerza si no es a través de la misma colectividad, de ahí la importancia del trabajo conjunto de todas las personas que han contribuido a hacer posible esta exposición. Y por último, reivindicar el rol de micro, lo concreto y singular frente a discursos pretendidamente neutros, universales y válidos todo contexto.



Fig. 15: Mural cerámico conmemorativo del 50 aniversario del colegio.

Referencias bibliográficas:

Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, Vol.28 nº2,17-42.

Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.

Carbonell, J. y Tort, A. (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.
-(2008). Discursos de la antipedagogía. *Cuadernos de pedagogía*, 384,82-86.

Imbernón, F. (coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Marina, J.A (2008). *Homenaje al maestro*. Madrid: F.A.D

Agulló, M^a.C. (2008). *Mestres valencianes republicanes*. València: Universitat de València.

Savater, F. (2002). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Mayordomo, A. (2001).Etnografía escolar e historia de la educación. Pistas de aproximación. En A. Mayordomo, M.C. Agulló, G. García (coords.) *El patrimoni historicoeducatiu valencià –V jornades d’història de l’educació Valenciana-* (pp. 13-38.). Ajuntament de Gandia.

Hernández Díaz, J.M^a (2001). La recuperació del patrimoni historicoeducatiu: raons, propostes i convocatòria. En A.Mayordomo, M.C. Agulló, G. García (coords.) *El patrimoni historicoeducatiu valencià –V jornades d’història de l’educació Valenciana-* (pp. 13-38.) Gandia: Ajuntament de Gandia.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Beltrán, F. y San Martín, A. (2002). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Correspondencia con los autores:

José Peirats Chacón, Julio Tarín Ibáñez y Alicia Barberá Ortega.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Universidad de Valencia.
Avenida Blasco Ibáñez, 30.
46010- Valencia.

sé Peirats Chacón

mail: Jose.Peirats@uv.es

Julio Tarín Ibáñez

mail: Julio.Tarin@uv.es

Alicia Barberá Ortega

mail: Alicia.Barbera@uv.es

Fotografías: Enrique Pitarch y Montserrat Alors.

Alfabetizadoras voluntarias de Adultos

Una experiencia en un pueblo de difícil provisión

Julia Alonso Nates

El relato se desarrolla en un pequeño pueblo de Cantabria de la zona lebaniega, en Picos de Europa. Un pueblecito situado entre la ladera de la montaña y un riachuelo, que se comunicaba con otro barrio del mismo pueblo a través de un pequeño puente artesanal de madera. Este acceso, más corto, era el que se usaba habitualmente para acceder al mismo, salvo en épocas de lluvias intensas, en que era preciso dar un rodeo.

Esta experiencia puede ser un recordatorio de las etapas que hemos ido pasando en la historia de la escuela para aquellos estudiosos o curiosos de las situaciones y carencias que tuvimos, y que sin duda hicieron que entre todos/as ayudáramos a mejorar la cultura en España. Unida esta experiencia a las de otras personas, se puede ir uno haciendo idea de lo que supusieron la suma de todas ellas en el devenir de la escuela.

El contar esta historia es también un compromiso con un tiempo y un país. Ser maestra es una actitud ante la vida, es ayudar a desarrollar el potencial humano, ser testigo de cómo viven, piensan y se desarrollan las generaciones que en el futuro deben asumir responsabilidades. En esta tarea pusimos nuestros mejores deseos, saberes, sentimientos y dedicación en condiciones precarias.

El relato no puede prescindir de la subjetividad y del velo que el paso del tiempo han ido dejando en la memoria, pero en esencia quisiera ser lo más fidedigno posible, dentro de la debilidad humana de adornar y entender hoy mejor que entonces lo que realmente intuías, pero no identificabas, por la edad y por las circunstancias. La labor callada, sencilla, me hace recordar; y vienen a mi mente cantidad de detalles que estaban adormecidos y pugnan por salir y mantenerse vivos.

Para llegar al pueblo había que caminar cinco kilómetros. En un sube y baja constante, con caminos dificultosos y en ocasiones con un clima duro. Para poder bajar el fin de semana a casa, lo hacía en burro cuando estaban presentes el hielo o la nieve. Guardo un buen recuerdo de sus gentes y de su cariño y reconocimiento, a su manera, de nuestra labor.

Para contar esta experiencia, no he encontrado datos de ella en mi búsqueda de información, ya que si no recuerdo mal fue una convocatoria de la Delegación de Educación de Santander que se publicó en alguna revista profesional, quizás en “Vida Escolar” o en el periódico del SEM, y que algún fin de semana leí y me llevó a pensar que me serviría para ayudar a mejorar las condiciones de la escuela. Supongo que igual en los archivos de la actual Consejería de Educación, Cultura y Deporte se conservará el registro de esta historia.

Voy a buscar un tipo de narración que acerque, que implique y que, a la vez, permita expresar los sentimientos y emociones que hacen del recuerdo un instrumento valioso.

Qué es lo que influyó en mí para complicarme la vida con esta actividad de alfabetizadora de adultos. Yo creo que fue un cúmulo de cosas que, en aquellos años de rebeldía juvenil, empezaban a aflorar, con noticias y más conocimiento de la realidad que estábamos viviendo y la necesidad de abrir caminos de libertad personal para otras personas que ni se daban cuenta de que

no la tenían; el deseo y la necesidad de creer que la escuela podía proporcionar la cultura y hacer entender la igualdad entre los seres humanos; el estar abierta a que en la mitad larga del siglo XX se debían promover programas que conectasen más con lo que tú pensabas que había que cambiar y poder ofrecer otras aspiraciones, otros modelos y otra realidad posible. Todo esto, unido al miedo, en aquellos tiempos en que esta forma de entender la educación como rompedora de lo establecido como bueno te hacía ser muy cuidadosa para no suscitar recelos e impedimentos que pudieran truncar la labor emprendida.

Situación personal, física y ambiental de la experiencia

En el curso 1966-1967, con un año de experiencia y con diecinueve de edad, tenía poco bagaje profesional y poca preparación personal para las situaciones de adulta y responsable que asumía en estos primeros años de docencia. Con alumnado en edad escolar era más fácil, pero al iniciar esta otra actividad, en la que algunos de los participantes eran mayores que yo, la intuición tuvo que hacer muchas cosas por mí; y seguro que de los errores fui aprendiendo sobre la marcha.

Mi llegada al pueblo fue precedida de una convocatoria de concejo para ver en qué casa me podían acoger, pues la vivienda de la escuela no reunía condiciones de habitabilidad y el edificio de la escuela no disponía de servicio, y en las casas, sin agua y sin alcantarillado, les daba reparo acoger a la maestra. Después de muchos debates de si me tenían que acoger los padres que tuvieran hijos, y otras vicisitudes largas de contar, pensamos mi padre y yo en volvernos a casa y que la Delegación de Educación me buscara acomodo. Provisionalmente, me instalé en casa de un matrimonio sin hijos, que luego fueron una familia para mí y con los que viví hasta que me marché del pueblo.

La escuela estaba situada entre la iglesia y el árbol de juntas. Era un edificio de planta rectangular y con dos ventanas al sur y una al oeste, con una puerta también al sur y un tillado de madera y paredes blancas. Por todo mobiliario, tenía cuatro bancos y cuatro mesas de madera artesanal, con muchos agujeros y cuatro huecos para los tinteros que ya no existían, a cada lado de la clase. Una mesa para el maestro/a, que en otro tiempo fue y que ahora, subida en una tarima alta, era un nido de polillas; tuvo que ser reparada con papel adhesivo, de lo que se empezaba a vender y que tantos agujeros tapó. También había una silla de madera con aires lejanos de autoridad, y que igualmente reparamos. El patio de la escuela, por llamarlo de alguna manera, era el lugar donde los chicos jugaban al fútbol en verano. Y no quedaba un cristal en las ventanas, aunque los cartones tapaban los huecos que los cristales dejaban, dando tamiz al sol que entraba. No existía ninguna fuente de calor. En otras escuelas había una estufa de fundición, que en muchas ocasiones hacía mal la combustión; pero tosiendo, oliendo y saliendo a la calle, algo calentaban; aquí ni eso había. Biblioteca o algo similar tampoco había; ni un triste libro del Quijote, ni balda que lo sustentara. Ante este panorama, lo primero pedir ayuda. Arreglaron los cristales, con el miedo a que el primer domingo que jugaran al balón los rompiesen. Pedir una red era demasiado y dinero para material, una utopía. La estufa, una pica en Flandes. Y así hubo que buscar la manera de hacer aquel habitáculo habitable y sacar la imaginación a pasear hasta dar con la idea de que un indiano, benefactor del pueblo en otras cosas, pudiese echarnos un cable para comprar una estufa de butano. Y así fue como, encontrada la dirección, me puse en contacto con él. Y, con el presupuesto de la estufa, le envié la solicitud, que fue atendida y pudimos tener una catalítica de tres fuegos de butano que nos proporcionó un invierno menos frío en el aula. No recuerdo bien, pero creo que sí le escribimos dándole las gracias.

El sábado bajaba a casa, y allí fui buscando la manera de, con algunos materiales que me iban guardando y otros que compraba, acercar al aula lápices, bolígrafos, cuadernos, tinta, plumillas, tizas... para que la pizarra y el pizarrín no fueran los únicos instrumentos que utilizaran.

Aprovechaba para subir alguna revista profesional: leía la del SEM y otras que me prestaban, como “Vida Escolar”. Y en una de ellas, como he dicho antes, vi la convocatoria de plazas para ser alfabetizadora voluntaria de adultos. No existía ninguna remuneración económica, pero daban cajas de libros y algunos materiales fungibles, con una gratificación para realizar alguna actividad al final del trabajo con el alumnado. Y pensé lo largo que se me hacía el tiempo cosiendo y leyendo poco, pues no se encendía la luz por economía hasta que no era noche ciega. Y comenté a mis compañeras del pueblo cercano y de otro más apartado si les gustaría sumarse a la experiencia. Acordamos las tres hacer las indagaciones entre los chicos y chicas del pueblo que pudieran estar interesados en esta actividad, ya que cuando se iba la luz del sol acababan sus tareas y se aburrían mucho en las casas, ya que en muchas no había ni radio. Como en los tres sitios la respuesta fue positiva -en mi caso había muchos mozos y mozas, tantos como unos dieciocho-, enviamos las solicitudes, que fueron aceptadas. Y en este punto comenzó nuestra experiencia.

El disponer del material aportado por la Delegación de Educación estaba supeditado a que fuéramos nosotras a recogerlo y llevarlo al pueblo. Como no teníamos tiempo para ello, yo pedí a mi padre que lo recogiera en Santander y que en el coche de línea lo trajese hasta el cruce y que desde allí al pueblo lo subiera en los burros, junto al tocadiscos, discos, revistas y libros de casa, que había previamente yo preparado.

Eran las doce del mediodía. Yo había acabado la clase e iba al campanario a tocar las campanas del ángelus, que también era una manera de avisar a las madres de que después del rezo los chicos/as iban a ir a casa a comer, para que dejaran sus faenas domésticas o agrícolas, cuando a lo lejos divisé la comitiva que iba llegando al pueblo. Era un día soleado y apretaba el calor; y nunca olvidaré a mi padre con un pañuelo blanco con cuatro nudos encajado en su cabeza y cubierto de sudor. Me dijo: “esto solo se hace por una hija”.

Con la llegada del material y la instalación de un enchufe, dimos por iniciado el comienzo de las actividades de verdad, es decir, la planificación de saber el punto de partida de cada uno y sus aspiraciones al participar de esta experiencia, ya que algunos querían sacar el Certificado de Estudios Primarios, pues su deseo era salir del pueblo a buscar otros oficios o empleos; otros tenían que hacer la *mili* y querían saber leer y escribir mejor para comunicarse por carta con sus familias o novias; y las chicas, por su parte, aspiraban a dejar el pueblo e irse a servir en casas o con familiares y, en definitiva, buscarse otros medios de vida.

Constatamos con las pequeñas pruebas que les pasamos que había diferentes niveles en el grupo y también diferencias importantes entre los chicos y las chicas, ya que ellas presentaban mejores niveles en materias instrumentales, pues habían asistido más tiempo y con más regularidad que los chicos a la escuela. Ellos, en épocas de hierba o trashumancia del ganado, faltaban mucho tiempo a clase.

Nuestro horario comenzaba al caer la tarde. Y entre seis y media y siete esperábamos a que el grupo llegase escuchando música y canciones de actualidad, con los comentarios de cómo les había ido el día y si tenían alguna novedad que contar. Yo les repetía las noticias que escuchaba en la radio por la noche; y aún recuerdo el anuncio que Radio Andorra emitía (esta era la única emisora que se escuchaba malamente; y si las pilas no estaban muy nuevas, peor que peor). La programación de esta emisora iba precedida del anuncio de “Iberia, líneas aéreas de España,

donde únicamente el avión recibe más atenciones que usted, les ofrece su boletín informativo de todos los días a esta misma hora...”. Esa era mi fuente para informarles de lo que pasaba por el mundo, y localizábamos en los libros los lugares donde ocurrían las cosas, hasta que llegaban todos y todas. He de decir que venían limpios y mudados después del duro trabajo que hacían, y eso ya era una mejora personal hacia sus compañeros.

Entre los objetivos que las tres maestras nos propusimos estaban como prioritarios no solo los aprendizajes de las materias instrumentales, a las que dedicábamos una hora diaria, sino también aspectos comunicativos, relacionales, que tanta falta les hacía desarrollar, pues al ser su trabajo solitario con animales o en las tierras, también solos, la comunicación era más bien familiar, y era conveniente que desarrollaran habilidades para desenvolverse en ambientes más amplios. La higiene, la alimentación, la salud, fueron temas que abrieron debates; y necesitamos hacerles entender que los tiempos iban pidiendo estas mejoras de la realidad que existía. La segunda hora la dedicábamos a aprender cosas que en su medio iban necesitando, y conectándolo con la geografía, historia local y nacional y con la necesidad de saber medir sus tierras de formas irregulares. En general, era el programa escolar adaptado a un mundo de adultos. He de decir que en cuestión de naturaleza, animales y plantas, los libros se quedaban atrás de lo que ellos por experiencia conocían y sabían describir con minuciosidad; era una inteligencia natural que aprovechábamos para hacerles comprender las cuestiones más abstractas y que generaban más dificultades. He de recordar que en todo momento se ayudaban, y en una sociedad tan machista, por entonces, no opusieron reparos a la hora de un aprendizaje cooperativo, para ayudarse entre chicos y chicas a ir escribiendo, leyendo y memorizando las tablas de multiplicar u otras cuestiones que se anotaban en el encerado para ser aprendidas.

El curso se fue desarrollando con alegría, y empezamos a planificar lo que haríamos con el dinero de la gratificación. Querían ir de viaje. Algunos no salían del pueblo hasta que no iban a la *mili*. Y pensamos las tres maestras en juntar los dineros y planificar el viaje sobre los sitios que habían manifestado tener ganas de conocer y que en los libros más les habían gustado, y que no estuviesen muy lejos, para poder aportar una cantidad para realizar el viaje. Acordamos tres días de finales de junio, viernes, sábado y domingo, para visitar Valladolid, Burgos y León. La experiencia fue preciosa y recuerdo la regañina de la dueña de la pensión *España* de Valladolid, porque los chicos/as no habían tirado de las cadenas en los servicios y los habían atascado. No se nos ocurrió advertirles de esa necesidad, aunque sabíamos de sobra que ellos no tenían agua en las casas del pueblo.

Los resultados escolares fueron muy buenos. Dos de los chicos sacaron el Certificado de Estudios Primarios y los demás aprendieron a leer, escribir y calcular con las operaciones de las cuatro reglas bastante bien, con reflejo en la vida real para comprar y vender animales y otras cosas con más seguridad. Aún lo recuerdan con mucho gusto, pues, además de aprender, disfrutaron de la música y de la lectura de libros y novelas, que empezaron a comprar y cambiarse entre ellos/as.

Como colofón de esta experiencia, diré que fue tanto o más gratificante para las tres maestras que lo llevamos a cabo como para los alumnos y alumnas asistentes, pues en nuestros viajes de fin de semana comentábamos lo que había pasado y mejorábamos con las experiencias que le habían dado resultado a las otras. Nos permitió disfrutar de nuestro tiempo en el pueblo y de ganarnos su respeto y confianza. Y a pesar de ser tan jóvenes como ellos, no fue necesario tomar distancias, pues entendieron perfectamente nuestra dedicación.

Manualidades en una escuela-cabaña de los valles pasiegos (1985)

Francisca Peña Ruiz



Esta foto me retrotrae más de veinticinco años atrás en el tiempo, pues fue tomada en 1985 en el Barrio de La Sota (San Pedro del Romeral, Cantabria), en la zona de los pasiegos, cuando yo trabajaba en las Escuelas Unitarias dentro del Programa de Educación Compensatoria.

Este programa había comenzado dos años antes, con el gobierno socialista, y el núcleo fundador lo formaban un puñado de maestros que con mucho entusiasmo y dedicación hicieron un estudio del mundo rural y de las necesidades de las Escuelas Unitarias.

Dichas Escuelas se agruparon por zonas y se crearon Centros de Recursos donde acudían los maestros a reuniones y se debatían temas, se elaboraban materiales y se programaban actividades conjuntas para profesores y alumnos, y así contribuir a sacarlos de su aislamiento. También se crearon las revistas *Quima* (que al principio fueron dos hojas), con aportaciones de lo propios maestros y de especialistas en el mundo educativo, y *Peonza*, revista esta sobre literatura infantil y juvenil, que aún persiste; las escuelas de verano; etc.

Mucho se podría hablar de la magnífica labor del Programa de Educación Compensatoria en las Escuelas Unitarias, pero me voy a centrar en la foto.

Varios días por semana nos desplazábamos desde la sede de Santander a las escuelas para llevar materiales educativos y realizar determinadas actividades con los alumnos. Una de mis zonas fueron los valles pasiegos de La Vega y San Pedro del Romeal.

Los niños de la foto iban a la escuela de La Sota, barrio perteneciente a San Pedro. La escuela era una cabaña, y en el dintel de la puerta aparecía la palabra “Escuela” para que el viandante la distinguiera del resto de las cabañas desparramadas por el valle. Allí se afanaban en aprender y convivir dos docenas de escolares, desde los cuatro a los catorce años, muy apiñados porque la escuela resultaba pequeña para tanto niño.

Tan llena estaba la escuela que cuando hacíamos alguna actividad especial con los más pequeños teníamos que salir fuera para encontrar un espacio donde agruparlos, además de para no estorbar la marcha del resto de la clase. El lugar era el porche. Y, como se puede observar en la foto, la atención puesta en la tarea no puede ser más intensa, pues ni siquiera la novedad de ser fotografiados los distraía de su trabajo de recortar para algún mural que estábamos confeccionando.

Los niños de esta escuela eran especialmente alegres y sociables, debido a que las cabañas llamadas “vividoras” estaban muy cercanas unas de otras; eso les permitía comunicarse fuera del horario escolar, a diferencia de los niños de escuelas de otras zonas pasiegas que, debido a la distancia existente entre sus viviendas solo se veían con otros niños y adultos en la escuela, y se mostraban por ello más tímidos y silenciosos.

Esta experiencia es para mí inolvidable, pues cada día que me asomaba por aquellos parajes era como si retrocediera mucho tiempo atrás, cuando aún no había luz ni en escuelas ni en cabañas (de ahí que solo se impartiera clase hasta el mediodía). Los caminos estaban sin asfaltar; aún se veían algunos pizarrines y pizarras sobre las mesas y los niños exploraban con asombro y entusiasmo nuevos materiales escolares; el patio de recreo eran los prados circundantes y algunas escuelas estaban en medio de la nada, apareciendo los niños por diferentes caminos y veredas que les conducían desde sus cabañas, en algunos casos después de caminar varios kilómetros, hasta el refugio siempre tonificante de su escuela.

El Museo Pedagógico de Aragón

Un territorio para repensar y soñar la educación

Víctor Juan

Director del Museo Pedagógico de Aragón



El Museo Pedagógico de Aragón abrió sus puertas en junio de 2006, fruto de la colaboración del Ayuntamiento de Huesca y el Gobierno de Aragón. Es, por lo tanto, un proyecto joven, emergente. Cualquier institución necesita tiempo para consolidarse y para devolver a la sociedad lo que se espera de ella. El Museo Pedagógico de Aragón depende de la Dirección General de Patrimonio Cultural. Está ubicado en la plaza de Luis López Allué de Huesca, en un edificio de propiedad municipal, concretamente en la antigua sede del mercado de la ciudad. La exposición permanente se extiende en dos plantas en las que se muestran unas 2000 piezas. También se puede contemplar la

recreación de tres aulas correspondiente a tres períodos históricos: principios del siglo XX, la II República y el nacional-catolicismo. Además se han diseñado espacios temáticos como el dedicado a la infancia, al magisterio, a la escritura, a Ramón Acín o a los maestros aragoneses que introdujeron la imprenta Freinet en sus aulas...



Nos queda mucho por hacer, aunque durante estos seis años hemos realizado centenares de visitas guiadas, hemos diseñado varios talleres para los grupos de visitantes, hemos catalogado nuevas piezas que han aumentado la colección, hemos realizado estudios e investigaciones que han sido la base para la

planificación de espacios nuevos o para completar el discurso de los ya existentes y, como más adelante comentaremos, hemos publicado algunos libros o monografías que nos han permitido difundir el patrimonio histórico educativo de Aragón y entender mejor la escuela, el trabajo de los maestros, el concepto de infancia que se sostenía en cada época, la relación de las teorías pedagógicas con las prácticas de los maestros en las escuelas, etc. Además, desde su inauguración, el Museo Pedagógico de Aragón ha colaborado con otras instituciones prestando temporalmente piezas para las exposiciones organizadas tanto dentro como fuera de Aragón.

El discurso del Museo Pedagógico de Aragón se refiere a un tiempo conocido y reconocible puesto que todos hemos sido niños y todos hemos asistido a la escuela. Por eso el visitante tiene la sensación de transitar un territorio familiar. Hay un riesgo evidente que hemos procurado evitar: la nostalgia. Hemos querido mostrar críticamente algunos de los hitos que explican la escuela que hemos padecido o disfrutado, el tipo de profesores que la sociedad ha necesitado en cada momento, el modelo de infancia que se ha construido históricamente, los valores representados en los símbolos que presidían las aulas, en las celebraciones, en los manuales escolares o en los cuadernos de los niños. Las escuelas reflejan fielmente los valores de una sociedad. Así, analizar la educación de cada época es, en realidad, analizar la sociedad de cada momento.

EL MUSEO ES SU COLECCIÓN

La colección del Museo Pedagógico de Aragón está formada por más de 15000 piezas entre las que pueden destacarse los libros (manuales escolares, pero también literatura infantil, libros de formación del profesorado...), el mobiliario escolar (pupitres, mesas y sillas del profesor, pizarras...), el material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de todas las áreas, los documentos administrativos relativos al funcionamiento de las escuelas (correspondencia oficial, documentos del profesorado...), las fotografías, el material del alumno (cuadernos, carteras, útiles de escritura...). La colección del Museo Pedagógico de Aragón continúa incrementándose con piezas que proceden, fundamentalmente, de materiales antiguos que recibimos de las escuelas y de donaciones de personas que tras visitar el museo y comprobar el tratamiento que les damos a las fotografías, a los cuadernos escolares, a las labores o a los libros, deciden donar o ceder al museo los materiales que guardan en sus casas para que estén a disposición de todos.



Durante estos años hemos aprendido a valorar nuestra colección, hemos entendido mejor lo que las piezas representan y hemos descubierto algunas de sus características. Señalaré ahora tres:

-Las piezas del Museo Pedagógico de Aragón son transparentes. No analizamos exclusivamente lo que son sino lo que representan. El valor de estos materiales reside en las historias que nos cuentan, en las historias que nos permiten contar. No son materiales exclusivos o valiosos por su rareza. El mundo escolar, el mundo de la cultura, en general, es un universo simbólico sometido a interpretación. El valor de nuestras piezas reside en que nos permiten analizar aspectos esenciales referidos a la educación. Durante estos años hemos aprendido a interrogar a las piezas y a escuchar los secretos que los objetos guardan, ya que en ellos se ha depositado la memoria de las personas, de las ideas, de los valores de una determinada época. Lo importante, en definitiva, no es el valor material de los objetos sino la interpretación que puede hacerse de los mismos

-Las piezas del Museo Pedagógico de Aragón son polivalentes y admiten varias lecturas. Un mismo objeto (un libro de texto, un pupitre, un cuaderno o una fotografía) nos sirve para mostrar y reflexionar sobre el modelo de infancia, sobre el currículo establecido oficialmente, sobre una manera de entender la institución escolar, sobre los valores de una sociedad o sobre el trabajo de los maestros. Otros materiales no son estrictamente pedagógicos, pero explican el contexto escolar. Por ejemplo, el brasero individual que los niños llevaban a la escuela para calentarse las manos y poder sostener la pluma no es estrictamente un material pedagógico, pero evidencia las carencias de la sociedad.

-Las piezas de Museo Pedagógico de Aragón exigen un trabajo permanente. Es necesario investigar sobre los objetos para encontrar el sentido de cada pieza. Hemos huido de la anticuaria, de la exposición de objetos raros, curiosos o anecdóticos. Queremos que cada pieza contribuya al discurso general del museo, un discurso abierto y crítico.

LAS PUBLICACIONES DEL MUSEO PEDAGÓGICO DE ARAGÓN

Nuestras publicaciones representan el espacio simbólico que el Gobierno de Aragón creó al poner en marcha el Museo Pedagógico, un espacio para la reflexión, para el estudio, para el debate, para la investigación, para la recuperación de biografías de maestros y maestras, para la recuperación de proyectos e iniciativas que florecieron en la educación aragonesa. En algunas ocasiones tenemos la certeza de transitar por un territorio por el que nadie había pasado porque algunas cosas nos las estamos contando por primera vez. Hasta el momento, el Museo Pedagógico ha publicado 22 títulos en la colección «Publicaciones del Museo Pedagógico de Aragón», el último de ellos la edición facsímil de *Cartilla para escribir en seis días* de Pedro Martínez Baselga. Además, han visto la luz tres números de la revista *Aragón Educa. Revista del Museo Pedagógico de Aragón*, una publicación semestral que sirve para tres propósitos: dar a conocer los planes, programas y líneas de trabajo del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, difundir el trabajo que está haciendo el profesorado en sus centros, el resultado de sus investigaciones y teorizaciones y, finalmente, la revista es un instrumento para difundir el patrimonio histórico educativo. También hemos distribuido tres números de la colección «Encartes del Museo Pedagógico de Aragón» (*Ramón Acín y la Junta para Ampliación de Estudios*, un *Álbum fotográfico* con imágenes significativas de la educación aragonesa del siglo XX y la carpeta *Ideas apuntadas sobre el centenario de la muerte de Joaquín Costa*), una colección miscelánea que nació unida a *Aragón Educa. Revista del Museo Pedagógico de Aragón*¹.

¹ El Museo Pedagógico de Aragón también tiene una sede digital [museopedagogicodearagon.com] que puede visitarse todos los días del año. Allí se ofrece, junto a otras informaciones de interés, una apretada síntesis de la colección «Publicaciones del Museo Pedagógico de Aragón»: <http://www.museopedagogicodearagon.com/publicaciones.php> y la versión digital completa de *Aragón Educa. Revista del Museo Pedagógico de Aragón*: <http://aragoneduca.museopedagogicodearagon.com>

LA COMPLICIDAD DE LOS VISITANTES

En el Museo Pedagógico de Aragón hemos recibido durante estos años cerca de cien mil visitantes, personas de todas las edades, niños de educación infantil y primaria, estudiantes universitarios, hombres y mujeres que asisten a los centros de educación de personas adultas, asociaciones culturales, grupos de maestros, jubilados, viajeros procedentes de todo el Estado y personas que han venido de más lejos. Todos han conocido -durante más o menos tiempo- la institución escolar. Por eso solemos decir que el Museo Pedagógico se cuenta por sí mismo. Cada uno puede hacer una lectura personal de la exposición permanente.

Muchos grupos de visitantes han realizado alguno de los talleres que hemos diseñado en el Museo Pedagógico:

Recortables para muñecas de Ramón Acín

Proyectamos un multimedia sobre la biografía y la obra de Ramón Acín. Planteamos la explicación en tres niveles distintos para ajustar la información a la edad de los visitantes. El taller concluye con la elaboración de un recortable diseñado por Ramón Acín. Esta actividad va dirigida a visitantes de todas las edades.

Cien años de Escuela

Repasamos los principales hitos de la historia de Aragón y de España durante el siglo XX, analizando las características de la institución escolar y del sistema educativo. Esta actividad va dirigida preferentemente a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

Transformar el mundo con palabras. La imprenta Freinet en Aragón

Durante los años treinta del pasado siglo en Aragón se desarrollaron interesantes experiencias con la imprenta escolar. Recuperamos la trayectoria vital y profesional de los protagonistas de esta historia: Simeón Omella, Herminio Almendros, José Bonet Sarasa, Freinet y, por supuesto, leemos algunos de los hermosos textos libres que los escolares de Plasencia del Monte, Barbastro o Agüero compusieron letra a letra.

Los visitantes elaboran una carpeta y se les invita a guardar en ella los



textos que escriban para reflexionar, para contarse el mundo y, por lo tanto, para apropiarse de él.

Esta actividad está dirigida a visitantes de todas las edades.

Si no puedo estudiar no quiero vivir. Joaquín Costa y la educación

Cien años después de su muerte queremos recuperar el lado más humano de Costa, acercándonos al hombre despojado de calificativos grandilocuentes. La primera condición para entender a Costa es descubrir al hombre que tuvo sueños, fue feliz, se sintió solo, estuvo triste, tuvo amigos, se enamoró, superó las dificultades...

El legado de Joaquín Costa es su pasión por el conocimiento, su deseo de entenderlo todo que ya reflejó en sus escritos de juventud en su rotunda declaración «Si no puedo estudiar, no quiero vivir».

Actualmente, estamos terminando el diseño de un taller dedicado al *sistema métrico decimal* que en las próximas semanas podremos ofertar a nuestros visitantes.

En el Museo Pedagógico de Aragón no queremos mirar exclusivamente al pasado. Aspiramos a ser un centro de documentación sobre la escuela, el magisterio y la educación aragonesa. Aspiramos a convertirnos en un centro cultural abierto a la sociedad y, finalmente, aspiramos a ofrecer espacios para la reflexión y el debate sobre el presente de nuestras escuelas. Aspiramos a ser un espacio para soñar la educación que queremos y necesitamos.

Entre la espada y la pared

La represión del profesorado cántabro durante la Guerra Civil y la postguerra

Jesús Gutiérrez Flores, Fernando Obregón Goyarrola, Enrique Gudín de la Lama y Enrique Menéndez Criado

Jesús Gutiérrez Flores, Fernando Obregón Goyarrola, Enrique Gudín de la Lama y Enrique Menéndez Criado, *Entre la espada y la pared. La represión del profesorado cántabro durante la Guerra Civil y la postguerra*. Santander, Asociación de Investigadores e Historiadores de la Guerra Civil y el Franquismo, 2011, 396 pp.



Ya en la “Introducción” de *Entre la espada y la pared* nos explican los autores el porqué de tan significativo título.

Sucede que en una profesión tan vocacional como es la de docente el interés del ejercicio de la misma está focalizado en los alumnos: su aprendizaje, sus capacidades, sus dificultades... Por ello, el “verse de pronto en el ojo del huracán”, amenazados los que la ejercían “por consignas y dictámenes que muy probablemente no compartiesen en la intimidad de sus conciencias”, como consecuencia de la Guerra Civil y la consiguiente postguerra, tuvo que provocarles una situación de gran perplejidad al sentirse obligados a dar respuestas vitales a algo que se salía totalmente del campo en el que se debía desenvolver su profesión de maestros (p. 11).

“Por qué a nosotros, los maestros”, se podrían haber preguntado ellos entonces, lo mismo que nos lo podemos preguntar nosotros, al leer sus biografías en *Entre la espada y la pared*, ahora: ¿Por qué el de los profesores fue un colectivo sobre el que la represión de ambos bandos se cebó

en esos turbulentos años de la vida española? ¿Fue solo por el mero hecho de ser maestros? ¿Por qué un país que tradicionalmente dedicaba muchos menos recursos a la educación que otros de la Europa más cercana sin embargo, llegado este momento de conflicto, dirige su brutalidad con tanto interés hacia los docentes?

Quizás a responder a alguno de estos interrogantes nos puede ayudar lo escrito precisamente en este mismo número de *Cabás* por Peirats, Tarín y Barberá en “Las voces de la memoria. Recuperación de un pasado colectivo a través de una exposición pedagógica” dentro del apartado “Experiencias”: La influencia neoliberal sobre la escuela actual hace que los docentes sean meros “aplicadores neutros” del conocimiento generado por los expertos. Algo muy alejado de maestros y pedagogos de otro tiempo, que “debatieron la función social de la escuela, sus contenidos pedagógicos y los modos de enseñar y aprender; apostaron por el cambio a través de la innovación; entendieron la democracia, más que como un referente fijo, como una búsqueda compartida; en definitiva, creyeron en la educación como motor de cambio personal y social” (p. 2).

Y para situar mejor el “otro tiempo” de los maestros del periodo concreto que abarca el libro, de los maestros que se vieron entre la espada y la pared, comienzan los autores por contextualizar “La educación en España a comienzos del siglo XX” (pp. 17-28), dejando para el capítulo siguiente su concreción en Cantabria.

Al comenzar ese recorrido de un siglo, desde la síntesis normativa que supuso la *Ley Moyano* de 1857, se nos pone en guardia sobre las pocas “ocasiones en que la educación ha supuesto una preocupación prioritaria del gobierno correspondiente” (p. 17). Aunque la creación en 1900 de un ministerio específico para la instrucción supuso un gran avance y favoreció “el cambio de percepción que se estaba dando en la sociedad: ir a la escuela era una necesidad, no un capricho” (p. 20).

Señalan los autores la importancia, comenzado el siglo XX, de la llegada a España de los nuevos movimientos pedagógicos de origen europeo, que se unen a la sensibilidad creada por la Institución Libre de Enseñanza un poco antes. Coincidiendo todos ellos, y es lo que aquí más interesa resaltar, en el papel del maestro como coordinador, orientador y motivador del aprendizaje del niño.

Muy importante, como indican también Gutiérrez Flores, Obregón, Gudín y Menéndez, es dejar constancia de que la educación en España fue un terreno en el que el clericalismo y el anticlericalismo tradicionalmente estuvieron presentes: “La escuela era uno de los terrenos en los que se movía el anticlericalismo intelectual. La escuela constituía un gran activo ideológico que convenía controlar. La Iglesia, los ilustrados, la masonería, los conservadores, los liberales, los socialistas y los anarquistas, fueron conscientes de la utilidad de la escuela como transmisora de los valores e ideas que debían inculcarse a las nuevas generaciones” (pp. 22-23).

Esa “lucha por el control de la educación y la enseñanza” hizo que el quehacer de los docentes que después sufrirán las consecuencias se desarrollara en un campo de batalla ideológico excesivamente activo; por el que los autores de *Entre la espada y la pared* hacen un rápido recorrido, dedicando las últimas tres páginas del mismo a la política educativa durante la II República.

Desde la página 29 hasta la 55, el libro concreta cuál era la situación de la enseñanza en Cantabria, para ayudarnos a situar el telón de fondo de lo que van a ser el núcleo central de *Entre la espada y la pared*: los docentes represaliados durante y después de la Guerra Civil.

La tasa de alfabetización en esta región, como en general en todo el norte de España, era superior a la de otras zonas, a pesar de la existencia de trabajo infantil, prohibido de manera expresa. Los autores demuestran esa existencia a través de testimonios recogidos de primera mano (pp.30-31).

A ese relativamente alto nivel de escolarización colaboraron en gran medida los emigrantes, indianos (a América) o jándalos (a Andalucía), que sufragaron la construcción de escuelas en sus lugares de origen: el Marqués de Valdecilla sería el caso más destacado de entre estos benefactores.

Curiosamente, la escolarización en la capital de la provincia fue, hasta bien entrado el siglo XX, bastante deficiente en relación con la de muchas zonas rurales.

La creación de escuelas, algunas graduadas, y de institutos recibió en Cantabria, como en el resto de España, un impulso importante durante la Dictadura de Primo de Rivera y, sobre todo, durante la República. Los autores de *Entre la espada y la pared* reproducen párrafos sacados directamente de libros de actas de varios municipios, que detallan vicisitudes de algunas de esas construcciones; y citan los nombres de profesores destacados de los institutos en vísperas de la Guerra Civil, profesores que favorecían que “la vida cultural y educativa de Santander (fuera) rica e intensa. Las tertulias, conferencias, publicaciones, en la prensa escrita y en libros, reflejaban la actividad intelectual y académica del claustro santanderino” (p. 40).

Y no solo iniciativas individuales, sino que medidas tan conocidas tomadas desde el gobierno de la II República como fueron las Bibliotecas populares, las Misiones pedagógicas (puede consultarse en *Cabás* 6 un artículo de González Rucandio sobre ellas) y la Universidad Internacional de verano favorecieron un dinamismo cultural en la década de los años treinta antes nunca visto en la provincia de Santander. A ello se refieren Gutiérrez Flores, Obregón, Gudín y Menéndez en las páginas 43 a 48.

El Santander de preguerra, sobre todo en verano, era una ciudad, por la citada Universidad Internacional y por otras actividades que iban teniendo lugar (“La Barraca”, con Federico García Lorca, fue una de ellas), donde el interés por la cultura era patente.

Y, por último, dentro de las páginas introductorias de *Entre la espada y la pared* que estamos señalado que sirven para contextualizar las situaciones que sobre los profesores se producirán tras el 18 de julio de 1936, los autores se refieren a “La supresión de los colegios de religiosos” (49-55).

La retirada de los crucifijos de las escuelas y la aprobación, en junio de 1933, de la *Ley de Confesiones y de Congregaciones religiosas* fueron dos de las medidas que se adoptaron por gobiernos republicanos, cuya descripción apoyan los autores con un testimonio de una alumna que vivió la primera de las dos medidas y con la transcripción del Libro de Actas del Ayuntamiento de Ampuero en relación a la segunda, en concreto en lo referente a la supresión del colegio de monjas existente en esa villa (p. 49).

La supresión de los colegios de religiosos no solo creó un evidente conflicto desde el punto de vista ideológico, sino que también causó muchos inconvenientes debido a los problemas de escolarización que surgieron por la desaparición de todas las plazas escolares existentes en esos centros. Así, incluso en ayuntamientos gobernados por socialistas, como el de Reinosa, no se acató la norma.

Los autores nos relatan también los problemas que hubo sobre lo anterior en Los Corrales de Buelna, en Santoña y en Astillero. En concreto, sobre lo acaecido en Santoña se cuentan las dos versiones que se dieron de un incidente que acabó con un disparo que alcanzó al catedrático de Francés del Instituto *Manzanedo* (pp.53-54).

Contextualizados los años previos al estallido de la Guerra Civil en lo que se refiere al ámbito de la enseñanza, los autores se adentran a continuación en la descripción de la represión del profesorado en Cantabria; dedicando un capítulo (pp. 57-84) a la producida durante el año largo en que la provincia se mantuvo bajo la legalidad republicana y otro (pp. 85-127) a la que se produjo tras su toma por las tropas franquistas, tanto en el tiempo que restaba de Guerra Civil como en los años posteriores.

Depuración republicana del magisterio en Cantabria

La repercusión sobre la sociedad civil del conflicto armado que tuvo lugar en España entre los años 1936 y 1939 fue muy grande. Y aunque hoy en día estemos acostumbrados a ver esas repercusiones en los múltiples conflictos que jalonan nuestro planeta, en aquella época resultaba relativamente novedoso: “Este contacto constante e inédito de la sociedad civil con la muerte producida por la guerra es el que nos lleva a pensar que el imaginario colectivo de las poblaciones en guerra sufrió transformaciones en la primera mitad del siglo XX, como ya percibió S. Freud en sus *Consideraciones sobre la guerra y la muerte*” (Beatriz Pichel Pérez, “Rastros de la muerte en la guerra: el imaginario colectivo y las ciencias de la vida en la primera mitad del siglo XX”. En revista *Bajo Palabra*, núm. 2, 2007, 117-182, p. 180).

“Desde los primeros combates saltó por los aires la estructura del Estado”, nos dicen los autores de *Entre la espada y la pared* (p. 57). En concreto, la provincia de Santander vivirá, hasta su toma por las tropas franquistas en agosto del 37, una especie de “autogobierno” por el aislamiento respecto al Gobierno de la República, en especial desde que este se ve obligado a desplazarse, en noviembre del 36, de Madrid a Valencia.

Muchos docentes de Cantabria (los autores recogen una gran cantidad de nombres de maestros, profesores de instituto, inspectores... en las páginas 58 a 61) vieron transformada su vida cotidiana por los avatares políticos que se irán sucediendo desde julio de 1936. Los de izquierdas o dedicándose más intensamente a la actividad política que ya desarrollaban (Daniel Luis Ortiz, Jesús Revaque, Antonio Berna...) o accediendo a ella. Y los de derechas o pasándose a la zona sublevada, los que pudieron hacerlo, o sufriendo diferentes acciones de represión.

De estas últimas, nos dan datos los autores en las páginas 61 a 63, con detalle de los maestros asesinados “por el mero hecho de ser maestros” (p. 61). Difícil destacar alguno de estos casos de

barbarie extrema, porque todos ellos sobrecogen. Además, veintisiete religiosos dedicados a la enseñanza fueron asesinados por la represión republicana en Cantabria (pp. 63-66).

La represión más incontrolada, por las fechas que indican los autores, se produjo en los meses inmediatamente posteriores al inicio de la Guerra, antes de la creación de los tribunales populares.

Cuando estos tribunales se pongan en marcha, curiosamente usarán el mismo lenguaje que el que estaba siendo utilizado en la zona tomada por el bando franquista, calificando de “desafecto al régimen” al que no pensaba “igual que los que mandaban” (p. 67). Y se aplicarán las normas que el Gobierno iba publicando en la *Gaceta de Madrid* para expulsar de la labor docente a los funcionarios hostiles a la República.

Pero, con una estructura administrativa desmoronada, en la provincia de Santander la autoridad pasó de los órganos oficiales a diferentes comités integrados por militantes izquierdistas de diversos partidos y sindicatos.

Hasta entrado 1937, la enseñanza no pudo organizarse (el comienzo del curso de septiembre del 36 fue aplazado y el mismo no empezó, señalan los autores, hasta enero del 37 en los Institutos, la Escuela de Comercio, la de Trabajo y la de Náutica y hasta marzo del 37 en la primera enseñanza, y no en todos los sitios); pues, entre otras cosas, con 350 maestros apartados de las aulas por el proceso de depuración, el déficit de docentes era muy grande; y las medidas que se intentaron poner en marcha para la apertura de los centros con el apoyo de otro personal no funcionaron. Desde febrero de 1937 y hasta agosto de ese mismo año, en que la provincia es tomada por las tropas franquistas, gracias a la tarea de reorganización administrativa del Estado promovida por el gobierno de concentración de Largo Caballero, cambió la situación y hubo, dentro de lo posible, una cierta normalidad en las tareas docentes de los establecimientos educativos.

El proceso de depuración de docentes considerados no afectos a la República, que explican los autores apoyándolo en documentos de casos concretos obtenidos de primera mano en diferentes archivos, prosiguió a lo largo de todo este periodo. Hasta que, a finales de agosto de 1937, todo cambie con la indicada toma de la provincia de Santander por las tropas franquistas.

Depuración franquista del magisterio en Cantabria

“La incorporación de Cantabria a la España de Franco... comenzó el 14 de agosto de 1937 y culminó el día 26 del mismo mes... Para entonces, el régimen de Franco ya contaba con un entramado institucional y un desarrollo normativo que venía rigiendo la llamada zona nacional, siendo particularmente eficaz en lo que a la represión se refiere” (p. 85). El magisterio de Cantabria “afecto” a la República se libró, por ello, casi totalmente de la represión más incontrolada que sufrió en otras partes de España tomadas desde un primer momento por las tropas sublevadas.

Las páginas siguientes de *Entre la espada y la pared*, plagadas de datos obtenidos la mayoría de ellos de primera mano a partir de testimonios de personas entrevistadas, hacen referencia a casos

de docentes asesinados sin juicio durante este periodo o fallecidos en la cárcel (pp. 87-90) y a los fusilados tras Consejos de Guerra (pp. 90-96), que generalmente habían luchado en el ejército republicano u ostentado cargos políticos o sindicales.

A nivel nacional, la depuración de los docentes en la zona franquista pasó por varias fases desde el punto de vista normativo.

Una primera fase se puede considerar al periodo en el que no se habían creado todavía órganos específicos de depuración del magisterio (pp. 97-98).

Una segunda, en la que se crea la llamada Comisión de Cultura y Enseñanza del nuevo Estado, presidida por José María Pemán de octubre del 36 a enero del 38. Esta institución, germen del futuro Ministerio de Educación Nacional, creó las comisiones depuratoras por decreto (los autores dicen, erróneamente, “orden”) aparecido en el Boletín Oficial del Estado de 11 de noviembre de 1936, en cuyas consideraciones, que se transcriben en *Entre la espada y la pared*, se “sospecha” del magisterio en general: “El hecho de que durante varias décadas el Magisterio en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones haya estado influido por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición con el genio y tradición nacional, hace preciso...” Se crearon comisiones depuratoras diferentes para los docentes de los diversos niveles de la enseñanza.

La tercera fase se iniciará con la creación del Ministerio de Educación Nacional en febrero del 38. Al frente del Ministerio se sitúa a Pedro Sainz Rodríguez (el el pasado número de *Cabás* hacíamos la reseña del muy esclarecedor libro de José Ramón López Bausela sobre Sainz Rodríguez titulado *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*), que reorganiza y centraliza todo lo hecho hasta el momento al crear la Oficina Técnico-Administrativa de Depuración. Se varía la estructura de las comisiones por niveles de enseñanza y se redefinen las sanciones que podían imponerse.

Visto desde la distancia que da el paso de los años, se corre el riesgo de leer con un afán solo erudito la fría descripción de los instrumentos legales que se utilizaron para tramitar los expedientes de depuración de los docentes en el periodo al que nos estamos refiriendo. Pero los autores quieren, siendo fieles al convencimiento que generó el título de su libro, transmitirnos que desde el punto de vista individual, de cada persona que, de repente, vio cambiada, no sabiendo muy bien por qué, su vida, todo se tiñó con una sensación grande de angustia. Su pretensión es que, aunque también ellos se vean obligados como investigadores a hacerlo, los lectores vayamos más allá de la pura descripción de la formalidad de los procesos de depuración: “Cosa muy diferente era el trámite administrativo que había de seguir cada maestro, que podía llegar a transformarse en una pesadilla” (p. 101).

A finales de agosto del 37, toda la provincia de Santander estaba ya bajo el control franquista. Comenzó entonces el proceso depurativo del personal perteneciente a la Instrucción pública. Y, como en otras zonas de España ya se había hecho antes, se procedió a suspender provisionalmente a todos los funcionarios de la enseñanza y se dio un plazo de quince días para que solicitasen su reingreso los que así lo quisiesen.

Se crearon dos comisiones (pp.103-104), una presidida por el Gobernador Civil, que se encargaría de los profesores de Instituto, de la Escuela Normal, de la Escuelas de Comercio y de

Trabajo y de la Inspección; y otra, que se ocuparía del magisterio, presidida por el director del Instituto de Santander.

A resaltar que, entre los informes preceptivos que se incluían en los expedientes (de la parroquia, del ayuntamiento y del cuartel de la Guardia Civil), los “parroquiales eran particularmente valorados a la hora de resolver sobre los maestros, son los que aparecen en primer lugar en los expedientes de depuración” (p. 105). Y que, cuando el expediente se resolvía con la separación definitiva del servicio, al quebranto económico se unía “una tremenda humillación profesional” (p. 113).

Sobre lo que les sucedió a Blas Cabrera (rector de la Universidad de Verano de Santander) y a Orestes Cendrero (catedrático de Instituto y autor de libros de texto muy difundidos por toda España) se extienden los autores de *Entre la espada y la pared* en las páginas 113 a 114. Sobre la utilización de la figura de Menéndez Pelayo en las 115 a 116. Y sobre los que tomaron el camino del exilio (algunos tan ilustres como Enrique Rioja o Jesús Revaque) en las 118 a 120.

Antes de pasar a la segunda parte del libro, constituida por las biografías de docentes víctimas de la represión, a la bibliografía y a los anexos, los autores nos aportan unas “Conclusiones”.

La primera de ellas es que, a pesar del esfuerzo de múltiples investigadores sobre la depuración del magisterio en España en la Guerra Civil y en la postguerra, “aún no ha llegado el momento de sacar conclusiones generales” (p. 121), por la falta de uniformidad que tuvo el proceso y por lo difícil que se hace elaborar unas cifras relativamente exactas sobre todos los datos que se pueden tener en cuenta referentes a lo sucedido.

También afirman los autores que, a pesar de la dificultad para concretar cifras, “hubo depuración republicana y, en el caso de Cantabria, las sanciones afectaron a un porcentaje significativo de maestros” (p. 124); y que en la posterior depuración franquista “el conjunto total de maestros que fueron juzgados en consejos de guerra y condenados es de 225 maestros... además de los 39 fusilados, ‘paseados’ o muertos en cárcel” (p. 125).

Muy a tener en cuenta, señalan igualmente, esa diferencia de Cantabria, donde el magisterio sufrió la represión por parte de ambos bandos, respecto a algunas otras zonas de España que o siempre estuvieron bajo el dominio de las fuerzas sublevadas (Castilla y León, parte de Andalucía) o siempre bajo la legalidad republicana (Madrid) (p. 126).

Y también debe no olvidarse, indican, que en los expedientes de depuración intervenían tanto los “grandes valores” que teóricamente se dirimían en aquellos días como el conocimiento directo que se tenía de las personas (“aquella pequeña sociedad en que todos conocían a todos”, *Ibid.*). Eso explica algunas resoluciones que los autores nos ponen como ejemplo.

Las dos restantes partes de *Entre la espada y la pared*, lo más valioso sin duda de la investigación, están constituidas, como acabamos de señalar, por un “Diccionario biográfico” y unos “Anexos”; además de la relación de las fuentes que han utilizado los autores (pp. 253-254) -

las quince personas a las que entrevistaron personalmente- y de los archivos y las publicaciones periódicas consultados y de una amplia bibliografía (pp. 254-263).

Comienza la *Segunda Parte* con una “Advertencia” (p. 131): “A continuación se desarrollan breves reseñas biográficas de más de 200 profesores cántabros o que ejercieron la docencia en Cantabria durante el periodo de la Guerra Civil, y que en la mayoría de los casos fueron asesinados, encarcelados o represaliados de diversas formas, o bien tuvieron que salir al exilio para salvar su vida en aquellos años tan duros. Este trabajo quiere servir de homenaje y acto de desagravio hacia todos aquellos docentes que sufrieron de esa manera la Guerra Civil y que, habitualmente, quedaron relegados al más absoluto silencio, a veces tan sólo recordados por sus familiares y antiguos alumnos”.

No queremos citar aquí expresamente a ninguno de los hombres y mujeres que van apareciendo en el “Diccionario biográfico” entre las páginas 133 y 251. Nos parecería una injusticia hacia los no citados, porque todos ellos coincidieron al mismo nivel, aunque después variaran las consecuencias de ello, en sentirse “entre la espada y la pared”.

Como este trabajo seguramente es el inicio de muchos otros de la Asociación de Investigadores e Historiadores de la Guerra Civil y el Franquismo, que constituyen los autores, sí animamos desde aquí a todas las personas que detecten en la gran multitud de datos que nos aportan Gutiérrez Flores, Obregón, Gudín y Menéndez posibles errores u omisiones, algo de lo que son conscientes los cuatro historiadores (*Ibid.*), a que se los transmitan con la vista puesta en futuras investigaciones.

Finaliza el libro con ciento veintisiete páginas (267-394) de “Anexos”:

-Los claustros de los institutos cántabros el primer año de guerra (Institutos “Santa Clara” y “Menéndez Pelayo” de Santander, Instituto de Santoña, Instituto de Torrelavega e Instituto Elemental de Segunda Enseñanza de Reinosa) (pp. 267-275).

-El claustro de la Escuela Superior de Comercio de Santander (pp. 275-277).

-El claustro de la Escuela Normal de Magisterio de Santander (pp. 278-279).

-El claustro de la Escuela de Trabajo de Santander (pp. 280-281).

-Relación de maestras que salieron con expediciones de niños evacuados (a la zona republicana, a Dinamarca y Suecia y a otros lugares) (p. 281-283).

-Personas que acompañaron a la expedición de niños camino del exilio de Dinamarca y Suecia hasta Gijón para realizar el embarque (p. 283).

-Relación de Maestros Nacionales encargados de los despachos de Asistencia Social (pp. 283-284).

-Reproducción de cuatro documentos del periodo de la depuración republicana (pp. 285-288).

-Reproducción de cuatro documentos del periodo de la depuración franquista (pp. 289-295).

-Listado de docentes (pp. 299-314) sometidos a procesos de depuración en Cantabria durante el periodo republicano (1936-1937), con indicación del nombre, la localidad en la que ejercían, el puesto (maestro, profesor de la Escuela Normal, catedrático de Instituto, etc.), la sanción propuesta por la primera comisión depuradora (octubre de 1936), la sanción que apareció en el Boletín Oficial de la Provincia de Santander (enero y febrero de 1937), la fecha concreta de esos dos meses en que se publica en el Boletín Oficial de la Provincia de Santander y, en la última columna, la propuesta de la nueva comisión depuradora (11 de agosto de 1937) de readmitir a los docentes que, habiendo sido separados provisionalmente, solicitaron su reposición.

-Listado de docentes (pp. 315-385) sometidos a procesos de depuración en Cantabria durante el periodo franquista (1937-1942), con indicación del nombre (precedido por una X en caso de que esa persona hubiera sido sometida a depuración durante el periodo republicano), la localidad en la que ejercían en el momento de realizar las solicitudes (que puede no coincidir con aquella de la que eran titulares), el puesto (maestro, profesor de la Escuela Normal, catedrático de Instituto, etc.; se añaden también, en este caso, docentes de centros privados), indicación de los docentes que a 15 de octubre de 1937 no habían solicitado reposición (según un listado publicado en esa fecha), la propuesta inicial (confirmación o algún tipo de sanción), la fecha concreta en que se publica la propuesta inicial en el Boletín Oficial de la Provincia de Santander, la fecha concreta en que se publica la propuesta inicial en el Boletín Oficial del Estado, la resolución (confirmación o algún tipo de sanción), el número de años de suspensión de empleo y sueldo (si se hubiera producido sanción), el número de años con prohibición para solicitar vacantes (si se hubiera producido sanción), el traslado forzoso (si se hubiera producido sanción), la fecha concreta en que se publica la resolución en el Boletín Oficial de la Provincia de Santander, la fecha concreta en que se publica la resolución en el Boletín Oficial del Estado o la referencia concreta de esa resolución existente en los expedientes conservados en el Archivo General de la Administración (AGA) de Alcalá de Henares.

-Relación de profesores y maestros vascos que toman posesión de forma provisional de las escuelas de la provincia de Santander tras la toma franquista de Vizcaya (pp. 386-394).

-Relación de maestros vascos para los trabajos del Ayuntamiento de Santander (p. 388).

El trabajo de Jesús Gutiérrez Flores, Fernando Obregón, Enrique Gudín y Enrique Menéndez plasmado en *Entre la espada y la pared. La represión del profesorado cántabro durante la Guerra Civil y la postguerra* debemos valorarlo en su justa medida.

Suponemos que es un trabajo que, lejos de ser el final de un recorrido, es el inicio, el comienzo de un proceso de aclaración de lo sucedido en esas etapas tan traumáticas de la historia de España que fueron la Guerra Civil y la postguerra.

Suponemos también que a los cuatro autores, que forman la Asociación de Investigadores e Historiadores de la Guerra Civil y el Franquismo, les estarán llegando y les llegarán en el futuro numerosas aclaraciones y ampliaciones por parte de familiares y conocidos de docentes

represaliados o de otros investigadores sobre los datos que aparecen en su libro *Entre la espada y la pared*.

Los nuevos datos serán, sin duda, germen de otras investigaciones por parte de los citados historiadores, germen de la búsqueda de la verdad histórica como proceso.

Sabemos que hay quienes sostienen que de este periodo histórico está todo dicho, que la verdad histórica sobre el mismo ya se alcanzó y que no es necesario indagar más.

No estamos de acuerdo. Y recogemos aquí, para apoyarlo, lo señalado en una obra muy conocida, *Historia y verdad* de Adam Schaff. En ella, afirma el autor que “el conocimiento es, pues, un proceso infinito, pero un proceso que acumula las verdades parciales que la humanidad establece en las distintas etapas de su desarrollo histórico: ampliando, limitando, superando esas verdades parciales. El conocimiento siempre se basa en ellas y las adopta como punto de partida para un nuevo desarrollo. (...) Lo que acabamos de afirmar sobre el conocimiento también es válido para la verdad. (...) En este sentido, es un devenir: al acumular las verdades parciales, el conocimiento acumula el saber y en un proceso infinito tiende hacia la verdad total, exhaustiva...” (Barcelona, Crítica, 1976, pp. 113-114).

Ojalá el devenir de la Asociación de Investigadores e Historiadores de la Guerra Civil y el Franquismo sea muy largo y dé frutos tan dignos de elogio como *Entre la espada y la pared. La represión del profesorado cántabro durante la Guerra Civil y la postguerra*.

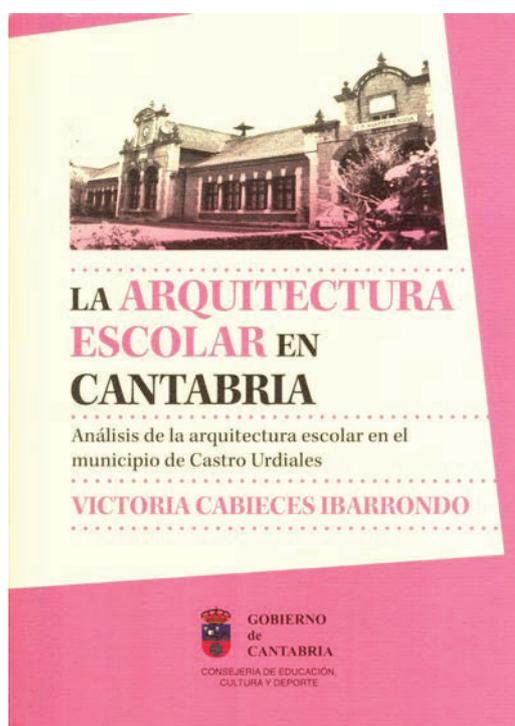
José Antonio González de la Torre.
CRIEME

La arquitectura escolar en Cantabria

Análisis de la arquitectura escolar en el municipio de Castro Urdiales

Victoria Cabièces Ibarrodo

Victoria Cabièces Ibarrodo, *La arquitectura escolar en Cantabria. Análisis de la arquitectura escolar en el municipio de Castro Urdiales*. Santander, Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, 2011, 194 pp.



El edificio escolar muestra, más allá de sus valores arquitectónicos (felizmente incluidos en los últimos tiempos en las guías artísticas de los municipios o comarcas), otras muchas cosas, tales como la política educativa de la época en la que se construyó o las propuestas pedagógicas que se querían favorecer con la distribución de sus espacios. Aunque para acceder a todo esto debe haber alguien que se aplique con mucha dedicación a investigarlo.

Juan González Ruiz, en su *Viaje apasionado por las escuelas de Cantabria*, que comentamos dentro de esta misma sección del número 5 de *Cabás*, recorría los edificios escolares de toda la región con la mirada de un viajero al que le salía no solo describir lo que veía, sino contextualizarlo con multitud de datos y referencias.

Victoria Cabièces Ibarrodo realiza otro recorrido por las escuelas de Cantabria en su *La arquitectura escolar en Cantabria. Análisis de la arquitectura escolar en el municipio de Castro Urdiales* que, de manera similar al realizado por el viajero anterior, primero describe, pero después añade informaciones; de las cuales, como sucede con las del libro de Juan González

Ruiz, muchas de ellas seguramente de no haber sido publicadas ahora se hubieran perdido irremediadamente.

Acostumbrados a unos sistemas educativos ya “hechos”, en los que no concebimos sino cambios derivados de la coyuntura sociopolítica del momento, se nos hace difícil situarnos en épocas en las que desde los ayuntamientos y el Estado se tuvieron que hacer esfuerzos por inventarse las instituciones escolares, conscientes de la necesidad de que aprendiesen las nuevas generaciones lo que un ciudadano debía saber de la realidad que lo circundaba.

Esta apuesta institucional por implantar de manera generalizada escuelas nos la desgrana Victoria Cabieces en las “Consideraciones históricas” con las que abre su libro: “Una escuela nace como respuesta a una decisión política que valora la importancia del aprendizaje de la población a la que se destina. Es también la respuesta espacial al sistema de enseñanza-aprendizaje y generalmente responde a la iniciativa de una comunidad que la demanda y que cuando lo consigue ve logrado un sueño, a veces largos años esperado.” (p. 7)

El paseante que en su camino se topa con el edificio de una escuela, ya sin uso educativo, rehabilitado para otra actividad o, en el peor de los casos, en ruinas, debe mirarlo no con ojos de curiosidad o de la en boga nefasta pseudonostalgia hacia la enseñanza de otro tiempo, sino con esa mirada más profunda que da el saber contextualizar el momento histórico de su creación y de los años de su posterior funcionamiento.

Para esa contextualización, nos pueden ayudar las doce páginas que dedica Victoria Cabieces a resumir el despliegue normativo del sistema educativo español, con sus “luces” y sus “sombras”, en el citado primer capítulo; desde mediados del siglo XVIII hasta finales del siglo XX, con alguna consideración específica sobre Cantabria.

El capítulo siguiente (pp. 19-24) concreta aún más lo señalado en el capítulo anterior, al referirse específicamente a la legislación española sobre construcciones escolares publicada a lo largo de los siglos XIX y XX: Desde el reglamento de 16 de febrero de 1825, que derogaba el de 1821, ya con criterios higienistas de espacio y ventilación, hasta lo contemplado en la LOGSE y la normativa que la desarrolla. Siendo nombres de personas concretas que cita la autora, ya que cumplieron un importante papel en esta tarea, los de Pablo Montesino, Francisco Jareño, Enrique María Repullés, Félix Martí Alpera o Luis Domingo Rute, entre otros.

Pasa a continuación Victoria Cabieces a distinguir, en el capítulo 4, las diferentes *Tipologías escolares*. Y comienza (p. 25) con una definición general de lo que es recibir una enseñanza estructurada que Viñao Frago nos acercaba, en un artículo publicado en el núm. 12-13 de *Historia de la Educación*, nada menos que desde el siglo XIII, cuando Alfonso X el Sabio en el *Código de las Siete Partidas* la define así: “Estudio es ayuntamiento de Maestros, e de escolares, que es fecho en algun lugar, con voluntad, e con entendimiento de aprender los saberes.”

Pero de unos lugares a otros donde se ha impartido instrucción ha habido mucha diferencia.

Si nos remontamos en el tiempo, vemos que los edificios destinados a la primera enseñanza no diferían en su tipología del resto de los del pueblo o ciudad donde se ubicaban, aunque había excepciones, para bien y para mal.

Los planos más antiguos que se conocen, señala Victoria Cabièces, de un edificio específico destinado a escuela en Cantabria son los de La Revilla, en el valle de Soba, trazados por Pedro de Avajas y de fecha 23 de junio de 1660. Todo un lujo en una época donde se recurría a pórticos de iglesias o a dependencias que no reunían las más mínimas condiciones para la enseñanza.

Resume Victoria Cabièces en tres los tipos de construcciones escolares existentes hasta que, ya entrado el siglo XX, se generalizara la construcción de escuelas graduadas: las de una sola planta sin vivienda para el maestro, con muros de mampostería y en algún caso con retretes; las que estaban dotadas de vivienda para el maestro (de dos plantas, con la vivienda en la superior, o de una sola, con la vivienda adicionada) y el modelo con un cuerpo central (para vivienda o dependencias municipales) de dos o más plantas y el resto, dedicado a las aulas, de solo una.

El gran impulso que se da a la educación en España a comienzos del siglo XX, favorecido por la creación del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, se refleja también en el interés por hacer de las construcciones escolares algo basado en modelos elaborados con criterios técnico-higiénicos avanzados. Se crea dentro del Ministerio primero el Negociado de Arquitectura Escolar y, unos años después, la Oficina técnica de Construcción de Escuelas.

En este punto, Victoria Cabièces se detiene en los responsables ministeriales que sucesivamente fueron los encargados de realizar esos modelos de escuelas: el ya citado Luis Domingo Rute en 1905 (modelo que quedó pronto anticuado ante el interés por construir escuelas graduadas), Julio Sáenz y Barés (encargado de realizar modelos de escuelas graduadas, en 1911) y Antonio Flórez Urdapilleta, máximo responsable desde 1920 hasta 1936, por lo tanto durante la Dictadura de Primo de Rivera y durante la República, momentos ambos de gran impulso a la construcción de escuelas.

Para la tipología de las escuelas rurales en Cantabria desde mediados del XIX hasta la Guerra Civil, nos remite Victoria Cabièces al artículo de Ángel Llano aparecido en el número 1 de esta revista *Cabás*. Y para los grupos escolares de esta región, a una publicación del mismo autor de 2009 (nota 61).

Lo señalado en la *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*, ya sin citar la autora a arquitectos concretos, una referencia al llamado *Plan Tena* y una tabla con las concentraciones escolares construidas en Cantabria desde 1973 hasta 1979, al amparo de la *Ley General de Educación* de 1970, y otra con los centros más recientes completan este capítulo.

A los promotores de las construcciones escolares dedica las siguientes páginas la autora de *La arquitectura escolar en Cantabria. Análisis de la arquitectura escolar en el municipio de Castro Urdiales*.

Cuando el Estado o los ayuntamientos no asumían la obligación de crear escuelas que cubriesen las necesidades de toda la población, obligación que desde 1812 estaba claramente establecida, a menudo eran instituciones privadas, no necesariamente religiosas, las que lo hacían.

En Cantabria, esta iniciativa privada cumplió un papel mucho mayor que en otras partes de España, por las construcciones escolares que los llamados indianos, emigrantes que habían hecho fortuna en América, promovieron en sus lugares de origen (la propia Victoria Cabièces publicó

en el número 1 de *Cabás* el artículo “La promoción indiana en la arquitectura escolar de Cantabria”).

Pero antes de hablar de ello, se detiene la autora en las escuelas que el prestigioso cirujano Enrique Diego-Madrado puso en marcha en su pueblo natal, Vega de Pas, en 1910 (el *CRIEME* de Polanco publicó en 2009 un estudio de José Antonio Ricondo Torre sobre las bases pedagógicas en las que fundamentó el doctor Madrado esta singular iniciativa). Y también en la referencia a las escuelas creadas para los hijos de los trabajadores de una serie de empresas que se instalaron en Cantabria a lo largo del siglo XX: Solvay, Nestlé, etc.

Entre los indianos que promovieron escuelas, destaca al Marqués de Manzanedo, al Marqués de Comillas y al Marqués de Valdecilla. Aunque de los tres es el último el que en la creación de más escuelas intervino.

El capítulo se completa con interesantes fotografías en color de edificios escolares, que ilustran lo referido en el texto.

Muy interesante resulta el capítulo 6, donde se hace un exhaustivo recorrido por los arquitectos con obra escolar en Cantabria, con relación de las escuelas por ellos construidas.

En el capítulo 7 selecciona la autora veintiocho fotografías de edificios de centros de Cantabria dedicados a la enseñanza, desde el siglo XVII hasta 1933, con indicación de su lugar de emplazamiento, la institución o persona que promovió su creación, el arquitecto que lo construyó y la fecha en la que se hizo. Aunque el seleccionar algunas, dice Victoria Cabieces, no contradice el que se deba entender que “todas las escuelas forman parte del patrimonio cultural de nuestra comunidad independientemente del valor artístico que contengan porque son todas ellas portadoras de un valor intangible al haber contribuido en cada pequeño rincón de nuestra geografía a mejorar la instrucción de sus vecinos.” (p. 61)

El resto del libro es propiamente la guía para realizar un documentado recorrido por las escuelas del municipio de Castro Urdiales.

En esta zona de Cantabria, quiere la autora “plasmar cómo se materializan en un espacio concreto todas las variables que se han de analizar a la hora de valorar el edificio escolar” (p. 70), y que han sido desarrolladas en las páginas anteriores del libro: la política educativa, la legislación sobre construcciones escolares, las distintas tipologías de escuelas, los promotores de las mismas... Dedicando, señala asimismo, algunas líneas a los proyectos que, por diversas causas, no llegaron a ver la luz y a las pérdidas irreparables de edificios escolares, “por desidia o por lucro.” (Ibid.)

El recorrido por el municipio de Castro Urdiales va acompañado de fotografías, antiguas y recientes, de los edificios; planos de las construcciones y unas cuantas fotos, también, de niños y niñas en algunas de las escuelas, en el interior de las aulas o con el edificio de fondo. De gran valor, lógicamente, son las fotografías de edificios ya desaparecidos.

A este estudio de Victoria Cabieces Ibarrondo se le concedió, en 2011, el primer premio en la convocatoria del *III Premio de Investigación sobre el Patrimonio Histórico Escolar de Cantabria*.

Si recomendábamos, al comentar el *Viaje apasionado por las escuelas de Cantabria* de Juan González Ruiz, en el número 5 de *Cabás*, acompañar a tan informado viajero por la virtualidad de las páginas de ese interesante libro, cuando el viaje recale en la zona oriental de Cantabria recomendamos como algo imprescindible añadir como equipaje el libro de Victoria Cabieces, porque en este caso sí que se cumple lo de que cuatro ojos -los de los datos que obtenemos a partir de ambos autores- ven más que dos.

José Antonio González de la Torre.
CRIEME

