

Cabás

Diciembre 2011

Patrimonio Histórico Educativo

Homenaje a

Ana María Chacón

Vicisitudes de
un maestro de
instrucción elemental

**De la cantina al
comedor escolar**

**Crónica de las
Misiones Pedagógicas
en Cantabria**

**Los Guanelianos en
España y su huella en
educación**

**La localidad y los
imaginarios sociales
en Primaria. Años 80**

Centros PHE: MUPEGA

**Vida y obra de
grandes pedagogos
a través de
una yincana
históricoeducativa**



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

Cabás n.º 6

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

@ 2011

Tabla de contenido

Artículos

Erika González García La localidad y los imaginarios sociales en el Segundo Ciclo de Educación Primaria en los años 80: una muestra representativa	1
José Miguel Saiz Gómez Los guanelianos en España y su pequeña pero profunda huella en la educación	20
Vicente González Rucandio Crónica de las Misiones Pedagógicas en Cantabria	32
Manuel Gallego Pareja Vicisitudes de un maestro de Instrucción elemental en las primeras décadas del siglo XIX: 1808-16. Condiciones de la Enseñanza de Primera Letras en Castro Urdiales en 1817. Maestros aspirantes a esa plaza en 1818	54
M.ª del Carmen Caballero Treviño De la cantina escolar al comedor escolar	78

Experiencias

Pablo Álvarez Domínguez Aprender vida y obra de grandes personajes de la pedagogía a través de una yincana histórico-educativa	91
--	----

Foto con historia

Carmen Alonso Carro Cuarenta, y UNA (Valencia 1963)	110
---	-----

Centros PHE

Emilio Castro Fustes El Museo Pedagógico de Galicia	113
---	-----

Homenaje a Ana María Chacón Pedrosa

José Miguel Saiz Gómez, José Antonio González de la Torre, Juan González Ruiz, Isabel Blanco Vargas, Pablo Álvarez Domínguez, Manuel Santander Díaz y Antonio Montero Alcaide 127

Reseñas bibliográficas

José Ramón López Bausela, *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez* 137

La localidad y los imaginarios sociales en el Segundo Ciclo de Educación primaria en los años 80: una muestra representativa

Locality and social images in the second cycle of primary education in the 1980s: a representative sample

Erika González García

Departamento de Pedagogía

Universidad de Granada

E-mail: erikag@ugr.es

Resumen:

No podemos concebir un historiador de la educación que haga caso omiso a la intrahistoria, de ahí la necesidad tan apremiante que surge para estudiar las mentalidades de los individuos y por lo tanto, los imaginarios que se van construyendo a partir de ideologías, modos de actuar y concebir el mundo y en concreto el currículum tal y como está establecido en la actualidad. En este sentido, el objetivo que nos hemos planteado en este trabajo no es otro que el de estudiar qué imaginarios sociales nos transmiten algunos de los manuales escolares de los años ochenta del Ciclo Medio de Educación General Básica (3º, 4º y 5º curso) en torno al tema de la localidad.

Palabras clave: imaginarios sociales; Ley General de Educación Básica; manuales escolares; ciencias sociales.

Locality and social images in the second cycle of primary education in the 1980s: a representative sample

Summary

We cannot conceive of a historian of education who ignores traditional life; hence the pressing need that arises to study individuals' mentalities and therefore the images they created based on their ideologies, ways of acting and how they conceived the world. In particular, we are concerned in this work with this influence on the curriculum just as it is now established. In this sense, our aim in this work is none other than that of studying what

social images have been transmitted to us by the textbooks of the 1980s for the Middle Cycle of Basic General Education (3rd, 4th and 5th years) on the subject of locality.

Key words: social images; General Law of Basic Education; textbooks; social sciences.

1. INTRODUCCIÓN

Parece que no existen muchas dudas acerca de la afirmación de que los manuales escolares, no sólo actúan como recursos o medio para la instrucción, sino que son mecanismos culturales transmisores de ideologías, valores, creencias, concepciones... acerca del mundo y de las personas; de ahí, que vayan formando unos determinados imaginarios a través de los contenidos que enseñan y los silencios que ocultan. Del mismo modo, son una manera de hacer y de interpretar el currículum, un modo de comprenderlo. Lo que realmente importa en ellos, más que la estructura y la capacidad teórica que tengan para dirigir la información que quieren transmitir, es la manera en que el alumno los utiliza como recurso y el efecto que producen en el proceso enseñanza y aprendizaje del alumno.

Teniendo presente este contexto, cualquier análisis que realicemos de los libros de texto es, por tanto, complejo y contiene pluralidad de causas y se puede enfocar desde distintas perspectivas.

Nosotros basamos nuestro análisis en la reflexión sobre los manuales escolares teniendo en cuenta el contexto sociopolítico de los años ochenta; para ello, el objetivo que nos hemos planteado no es otro que el de estudiar qué imaginarios sociales nos transmiten los manuales escolares en torno al tema de la localidad. Hemos escogido este tema porque se estudia en todos los cursos del ciclo que vamos a analizar y porque las migraciones del campo a la ciudad son una característica de los años que estamos tratando, porque se empieza a desarrollar el Estado de las autonomías que da un vuelco al Estado centralista anterior a 1978 y porque tanto en el marco normativo como en el teórico la pedagogía insiste en la necesidad de que el aprendizaje de esta etapa educativa debe contextualizarse con el entorno más próximo del alumnado.

El estudio lo hemos dividido en dos partes, una primera teórica donde haremos una breve revisión crítica de la bibliografía utilizada haciendo alusión al papel que cumplen los manuales escolares dentro del currículum y su principal función como transmisores de representaciones o imaginarios sociales y un recorrido histórico

teniendo en cuenta la situación política, económica y social en la que se encontraba España en torno a la década de los ochenta para contextualizar el tema. Una segunda parte práctica en la cual llevaremos a cabo el análisis de varios libros de texto del Ciclo Medio de Educación General Básica (3º, 4º y 5º curso). Pertenecen al área de Ciencias Sociales y son de cuatro editoriales diferentes, pioneras en aquella época y con gran influencia en todo el territorio español, como son Anaya, SM, Vicens-Vives y Magisterio Español. Ante la imposibilidad de analizar todos los manuales que existen, tan sólo analizaremos una muestra representativa.

Tomando como referencia el marco prescriptivo y su concreción en los libros de texto, partiremos de la hipótesis de que en el estudio de la localidad se generan, se reproducen o se silencian representaciones relacionadas con la igualdad, rivalidad, en función de las profesiones, barrios, etc. Emplearemos una metodología histórica, ya que este método nos permite, por un lado, orientarnos mejor para comprender el presente, porque no podemos entender éste sin hacer alusión al pasado, por su función prospectiva y, por otro lado, por su función crítica, al poner de relieve la multitud de problemáticas de cada época y la enorme dificultad de dar una solución o respuestas satisfactorias a múltiples interrogantes.

2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En este epígrafe estudiaremos cómo a través de los manuales escolares, como fuentes escritas y principales recursos de transmisión de valores, ideologías y, en general saberes, donde a través de las imágenes, o en este caso a través de los contenidos “como reflejo importante del vivir de los hombres (élites o pueblo), tanto por su cantidad, como por la riqueza de contenidos (conscientes o espontáneos) que nos transmiten” (López, 1995: 109), el autor, el currículum oculto, y la propia editorial, nos revelan las mentalidades e imaginarios colectivos fruto de un determinado momento político, social o económico.

2.1. Las representaciones sociales como teorías que explican el pensamiento colectivo

Los imaginarios son representaciones mentales o imágenes que construimos acerca de un individuo o grupo, de ahí el término imaginarios sociales; también, como afirma Carlos Barros (1993: 187), son “la capacidad mental que interviene en los

procesos de conocimiento que estimula en tal medida la acción humana, y se concentra en el estudio de las representaciones sociales”. No podemos comprender el ordenamiento de las sociedades y lo que les hace evolucionar si no prestamos atención a los fenómenos mentales que hacen que se vayan construyendo esos imaginarios colectivos; además, “porque no es en función de su verdadera condición que los hombres que regulen sus comportamientos, sino en función de la imagen que se hacen y que no es nunca un reflejo fiel” (Duby, 1999: 67). Al hilo de este argumento, hemos de mencionar que los imaginarios sociales se van configurando en torno a una gran carga ideológica, manifestándose principalmente en las instituciones y, por tanto, en los actores políticos que dirigen la sociedad.

A través de la historia, y en los libros de texto en concreto, podemos conocer algunos de los imaginarios colectivos que se han ido forjando a lo largo del tiempo; podemos apreciar, por ejemplo, la evolución de la educación de las mujeres con respecto a la de los varones, siempre discriminada en todos los sentidos. En este sentido, la niña ha sido comparada con cosas hermosas, pero en muchas ocasiones, estas metáforas no hacían otra cosa que infravalorar sus capacidades, personalidad, como también su posición dentro de la familia. Así permanecía en las representaciones sociales y cómo no en el currículum impreso de los libros de texto. “Este apego a la tradición del currículum escolar es la clave que asegura la transmisión de la memoria colectiva y la consiguiente socialización de las menores conforme a los valores y patrones que la comunidad quiere preservar frente a cualquier tentativa de cambio que ponga en peligro las relaciones de género establecidas” (Escolano, 2001: 39).

Al igual que ha ocurrido con la imagen que se transmite de las mujeres en los manuales escolares, también sucede con otros colectivos, como son: la población inmigrante, cada vez más numerosa en nuestras aulas, y también, cada vez tenida menos en cuenta, o de forma negativa, como lo constata un estudio realizado por Pérez y García-Arévalo (1994) cuando definen la imagen de América Latina como un continente homogéneo, subdesarrollado, o la estereotipada imagen de sus habitantes en cuanto a sus características físicas y culturales, o la percepción de las personas mayores, los niños, o incluso los discapacitados. Afortunadamente existen claros intentos de ruptura de algunas representaciones que no encajan con el desarrollo cultural actual.

2.2. Los manuales escolares: reflejo de representaciones sociales

Clasificar, definir y en general estudiar los manuales escolares es una tarea compleja, por la multitud de términos que se hayan ligados a éstos. En primer lugar, hemos de decir que los manuales escolares surgen con la llegada de la imprenta, y es durante el Antiguo Régimen cuando se realizan las primeras difusiones de silabarios, catones, catecismos..., todos ellos basados en el método simultáneo, el cuál consistía en que todos los alumnos y alumnas de un mismo nivel tuvieran un mismo libro de forma que el trabajo fuera homogéneo. Finalmente, con la creación de los sistemas educativos nacionales, se incorporarían los libros de texto como principales elementos transmisores de los procesos de socialización y educación. “Los libros de texto constituyen la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc., y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico” (Ossenbach y Somoza, 2001: 15). Los libros de texto, al igual que cualquier otro recurso didáctico, son productos de la cultura dominante. Por tanto, han sido y siguen siendo mecanismos de control cultural, propiedad de unas clases sociales privilegiadas, cuyo papel principal es actuar de vehículos de valores de un determinado momento histórico. Estos recursos pretenden establecer unas actitudes hacia el mundo en el que estamos insertos, proporcionándonos unas determinadas concepciones y teorías sobre cómo, por qué la realidad es como es, acerca de qué manera, quién, cuándo y dónde podemos intervenir, etc. Esto es lo que explica que podamos constatar la existencia de libros que no reproducen los mismos valores, concepciones, prejuicios..., que defienden los grupos que controlan el poder y, en mayor medida, las editoriales.

Como señala Escolano, “los textos escolares son un espejo de la sociedad que los produce, un espacio en el que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos e incluso las ideologías que caracterizan lo que los historiadores han denominado el imaginario de una época, que viene a ser al mismo tiempo un correlato de la mentalidad colectiva dominante” (1997: 22).

Es obvio, por tanto, que existen libros sexistas donde la mujer no aparece o lo hace asumiendo los roles más tradicionales y conservadores, que tienen un tratamiento diferenciador con respecto a las clases bajas, poblaciones inmigrantes o excluidos

socialmente, siendo todo ello fruto de imaginarios colectivos reflejados o transmitidos, por un lado, en el contenido escrito de forma explícita, en cuanto al trato discriminatorio, o de forma implícita con las ausencias y silencios. También, a través de las imágenes, al permitirnos “imaginar” el pasado de un modo más vivo, hacen que al ponernos frente ellas nos situemos frente a la historia, de ahí el hecho de que las imágenes fueran utilizadas en las diversas épocas como objetos de devoción o medios de persuasión, proporcionando al espectador información o placer, dando testimonio de las formas de religión, de los conocimientos, creencias, placeres, ideologías, mentalidades, etc., del pasado.

3. BREVE REFLEXIÓN EN TORNO AL CONTEXTO HISTORICO-EDUCATIVO DE LOS AÑOS 80

En este apartado realizaremos una breve síntesis de los años ochenta, de manera que nos sirva de marco de referencia en el estudio de nuestro tema, haciendo alusión a la situación política, económica y social en la que se encontraba España en la década de los ochenta. Lo finalizaremos reflexionando sobre el papel de la educación en estos años y la normativa legal a la que estaban sujetos los textos escolares.

En un principio, podríamos formular la hipótesis de que en los años posteriores al franquismo la prosperidad económica había servido para que los grupos menos favorecidos tuvieran una compensación, sin embargo, la transición a la democracia coincidía con la llegada a España de los efectos de la crisis económica mundial de los años 70, lo que produjo un desastre en nuestra economía, se alcanzó una inflación tercermundista, algo que no sucedía en España desde la posguerra, lo que provocó altas tasas de paro. Las autoridades no ofrecían demasiadas alternativas para hacer frente a esta crisis, por lo que en 1977 se firman los Pactos de la Moncloa, a través de los cuales se generó un clima más pacífico que se tradujo en el descenso de la conflictividad y de las reivindicaciones laborales. Fruto del consenso de las principales fuerzas parlamentarias se firma en 1978 la Constitución, primera Constitución pactada y no impuesta por el grupo político mayoritario, aunque sin el apoyo de los nacionalistas vascos, que reivindicaban su nacionalismo. Es en 1983 cuando España aparece como una nación organizada en diecisiete comunidades autónomas, todas ellas reguladas por sus estatutos de autonomía y regidas por sus propios gobiernos y parlamentos.

En 1981, Suárez dimite y cede el puesto a Calvo-Sotelo, que no consumó su legislatura y anticipó las elecciones a octubre de 1982, ganándolas por mayoría absoluta el Partido Socialista Obrero Español. Su principal labor consistiría en reconvertir la política presupuestaria y reajustar la economía; para ello, tuvo que cerrar numerosas empresas, sobre todo en el ámbito de la siderurgia y la construcción naval.

A pesar de que la Ley del 70 fue una ley muy criticada por todos los sectores, por la propia Administración, que en 1976 creó una comisión para evaluar el proceso de implantación y sus resultados, por la iglesia, por la enseñanza privada, y por la izquierda, que la consideró como una maniobra aparentemente democrática al servicio del capitalismo y sin financiación para llevarla a cabo, y que no todos los objetivos que se propusieron se alcanzaron y no se transformó la sociedad por medio de la educación como se pretendía, hemos de decir que fue una ley que cambió el rumbo del sistema educativo, allanando el camino a posteriores reformas como la antes citada reforma del noventa.

Pasados diez años de la implantación de la Educación General Básica y cuya principal innovación fue, como hemos comentado anteriormente, la escolarización de todos los niños y niñas desde los 6 a los 14 años, se hacía necesario cambiar las Orientaciones Pedagógicas, debido a las deficiencias que presentaban, por unos Programas Renovados, tal y como indica la Orden de 6 de mayo de 1982 (BOE de 6 de mayo de 1982), por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica.

Algunas de las carencias que hicieron que se renovaran los programas, fueron, en primer lugar, su carácter meramente indicativo, poco congruente con la necesidad de adquisición de unos niveles culturales mínimos para toda la población infantil española, la formulación de objetivos y contenidos sumamente amplios, que hacía difícil comprender cuáles eran los objetivos concretos que se debían aprender, la falta de instrumentos de apoyo al profesorado, el excesivo abuso de las fichas o el inmoderado desarrollo de los manuales escolares, que para el profesorado eran el único material sobre el que se apoyaban (Delval, 1982. 5).

Además de esta serie de indicadores, también se tuvo en cuenta que, en el caso de España, la escuela no podía ser ajena a los cambios políticos y sociales que se estaban produciendo, que dieron origen a una Constitución.

En este sentido, podemos señalar algunas características generales de los Programas Renovados, como son, en primer lugar, la estructuración de la E.G.B. en

ciclos, debido a razones de índole sociológica, pedagógica o psicológica, entre otras. Una de las razones fue el establecimiento de Niveles Básicos de Referencia, con el objetivo de controlar el rendimiento no sólo del alumnado, sino también del profesorado y de todo el sistema educativo en general. La integración de objetivos, como la educación para la convivencia, la educación vial o la educación para la salud, en las grandes áreas de aprendizaje. Otra de las características es la organización de estos Programas, que se estructuran en bloques temáticos, temas de trabajo, niveles básicos de referencia y actividades, así como la elaboración de documentos de apoyo al profesorado y la posibilidad de integrar en los programas las características propias de cada región, de modo que el alumnado conozca las peculiaridades de su entorno territorial. Concretamente, en el área de Ciencias Sociales, se dedica todo un curso al estudio de la localidad y otro curso al estudio de la región. Por todas estas razones, se hacía necesaria una reforma de los programas.

Por un lado, en cuanto al área de Ciencias Sociales, que es nuestro ámbito de estudio, según el Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero (BOE de 15 de abril por el que se regulan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la E.G.B.), algunos de los objetivos que todos los alumnos del territorio español han de conseguir al terminar el Ciclo Medio son:

- Comprender la realidad social del pasado y del presente, así como captar las relaciones e interacciones sociales de la vida humana.
- Suministrar los conocimientos indispensables que posibiliten la apertura del alumno a un mundo más amplio, a otros hombres y modos de vivir que le ayuden a comprender mejor su propia sociedad en los niveles local, regional, nacional y fomenten actitudes de convivencia y participación.
- Adquirir hábitos de sociabilidad y fomentar la aparición de actitudes de análisis y crítica constructiva del medio sociológico en el que se desarrolla la vida del alumno.

Como podemos constatar, el mundo cercano y la localidad se consideran básicos tanto para el aprendizaje como para el desarrollo de actitudes cívicas.

3.1. Normativa legal sobre los textos escolares

Una de las últimas normas que desarrolla la Ley del 70 relacionada con los libros de texto será el decreto de 20 de julio de 1974, en el que se vuelve a la uniformidad de todos los niveles, exceptuando el ámbito universitario, decreto éste que seguirá vigente hasta los años ochenta.

La Orden de 6 de mayo de 1982 (BOE del 14 de mayo de 1982), en su artículo 7º, establece que “los libros y material didáctico deberán ajustarse a los niveles básicos de referencia establecidos en la presente Orden ministerial”. Según el Documento Base, los textos y material didáctico para el desarrollo de los nuevos programas “han de garantizar la adecuación científica y pedagógica, velando porque estos instrumentos respondan siempre a la verdad científica, estén actualizados en contenido y tecnología, respeten los valores humanos y sociales, así como los deberes y derechos fundamentales contemplados en el ordenamiento legal español, fomenten la comprensión internacional, respondan a las exigencias metodológicas de la materia y tengan en cuenta las características personales de los alumnos a quienes van dirigidos” (1982: 11). Más adelante podremos comprobar con nuestro análisis si estos criterios se cumplen en los libros analizados o son mera literatura, como ocurre en la mayoría de las leyes.

El material, según la normativa, ha de reunir una serie de requisitos. A grandes rasgos, hemos de decir que los libros de texto han de tener una buena encuadernación, las páginas necesarias, no excederse, el lenguaje ha de estar adaptado al nivel de comprensión del alumnado, los contenidos han de estar orientados al objeto, y las ilustraciones no tienen que hacer una función meramente de relleno, sino informar o formar.

Haciendo referencia al material específico para el Ciclo Medio, tiene que adoptar el formato de libro de texto, en el que se ofrezca al alumno “hechos concretos, datos concretos e información abundante, que despierten y cultiven la curiosidad verificadora y lleven al niño hacia nuevos campos de interés” (Dirección General de Educación Básica, 1980: 13). A través de esta cita, podemos comprobar el gran intento de renovación, ya que no sólo se pretende el aprendizaje memorístico y sin sentido, sino que a la vez que se haga este esfuerzo, también surjan otras inquietudes, y que a partir de sus lecturas, se despierte en el alumnado nuevas inquietudes.

4. ANÁLISIS DE LOS MANUALES ESCOLARES

En este epígrafe analizaremos varios manuales escolares de los años ochenta del área de Ciencias Sociales. Esta área de conocimiento la consideramos de gran importancia dentro del currículum porque además de integrar otras disciplinas, se puede percibir en ella el carácter transversal que reflejan algunos temas, así como la transmisión de valores y actitudes. Nos centraremos en el Ciclo Medio y, en concreto, en el tema de la población, ya que existe una progresión de este mismo tema en todos los cursos. Además, es necesario valorar las representaciones desde el inicio del proceso educativo. Éstas se configuran a lo largo de toda la vida y son cambiantes. En este sentido, son fundamentales en el desarrollo educativo de las personas.

Los materiales son de cuatro editoriales diferentes; Anaya, caracterizada por su gran difusión tanto en el medio rural como en las ciudades. Es la segunda editorial más importante que tiene España en esta época junto con Santillana, por tanto es bastante relevante, aunque no podemos cuantificar cuantos lectores y profesores hacen uso de ella. SM, editorial de los marianistas, pertenece a una congregación religiosa, quizá la más importante en cuanto a facturación junto con Edebé. El ámbito de influencia era sobre todo en centros privados y concertados, aunque existen algunos libros cuyo volumen de ventas fue muy importante en la enseñanza pública como pueden ser los libros de matemáticas y ciencias de Bachillerato. Otra de las editoriales es Magisterio Español. Tuvo mucha importancia en la década de los setenta a pesar de que ha ido de más a menos, por tanto, en los años ochenta iba en un claro declive. La última es la editorial Vivens-Vives, es muy importante porque es uno de los prototipos donde se refleja el hecho de que el distintivo editorial y su calidad viene refrendada por sus autores, personas de gran prestigio a nivel nacional, como son Agustín Escolano, Eugenio García Zarza y otros muchos (Beas y Montes, 1998).

El análisis lo llevaremos a cabo relacionando nuestro tema de estudio, la localidad, con los objetivos específicos de cada curso en relación a este bloque temático como se expresan en los niveles básicos de referencia de los cursos 3º, 4º y 5º de E.G.B. Analizaremos el contenido textual así como la metodología y actividades propuestas identificando la forma en que nuestra hipótesis aparece representada como idea a transmitir a los escolares.

4.1. La localidad en el tercer curso

Con respecto al manual de tercer curso de la editorial Anaya (1987 3º de E.G.B.), hemos podido comprobar que no existe un contacto con la realidad, se dedica más a resaltar aspectos formales, no humanos, y sobre todo, estereotipos con respecto a la ciudad y al pueblo, como por ejemplo, “el pueblo es una localidad pequeña y con pocos habitantes. Tiene pocas casas, calles, y plazas. Y la mayoría de sus habitantes se dedica a una misma actividad: la agricultura, ganadería o la pesca” (Casas y otros, 1987: 14). Para explicar que no todas las ciudades son iguales hace alusión a la actividad de sus habitantes como hemos comprobado en la cita anterior, y no se tiene en cuenta que diferentes oficios no es igual que diferentes personas, ante todo somos ciudadanos, concepto este que en ningún momento aparece. La ciudad se diferencia del pueblo, entre otras cosas, por tener hospitales, escuelas..., es cierto, pero no se explica el porqué de este hecho. En consecuencia, los alumnos de una ciudad pueden sentirse más orgullosos que los de un pueblo por el mero hecho de pertenecer a una localidad con mayores recursos de todo tipo, y al revés, la localidad del pueblo puede generar una representación de los ciudadanos de segunda o tercera categoría respecto a la provincia o la capital autonómica o del Estado.

Haciendo referencia a la metodología empleada, hemos de decir que es dirigida, no es abierta, como por ejemplo se refleja en esta actividad “¿qué es una localidad?, completa en tu cuaderno: un pueblo es... y una ciudad es...” (Casas y otros, 1987: 13). Esta actividad no invita a la reflexión, tampoco se fomentan ninguna clase de actitudes y el trabajo es individual. A través de otras actividades podemos ver cómo nuevamente se encasillan las profesiones y por tanto se estereotipan y se relacionan con la ciudad o el pueblo. El ejercicio consiste en marcar las profesiones que se realizan en una ciudad y las que se realizan en un pueblo, éstas son científico, tendero, carpintero, médico, agricultor... Un ejemplo de ello es: “podemos encontrar a un científico trabajando en un laboratorio en cualquier ciudad, pero no en cualquier pueblo” (Casas y otros, 1987: 16). A través de este tipo de actividades surgen representaciones negativas de la gente que vive en los pueblos y por tanto estereotipos como el ser unos catetos. Es lógico que el científico se relacione con las universidades o con la industria, pero las demás profesiones (carpintero, tendero, agricultor...) las hay tanto en los pueblos como en las ciudades.

Lo positivo que hemos encontrado en este manual ha sido un cuadro de diálogo al final del tema a través del cual se intenta fomentar el respecto a la convivencia “las papeleras

son esas canastas de baloncesto que nos encontramos por las calles y plazas de nuestra localidad...” (Casas y otros, 1987: 17). Es importante hacer referencia a las normas de conducta, pero no vale sólo con decirlo sino que lo aconsejable sería evaluarlas.

A modo de resumen, hemos de decir que para nada este manual se ajusta a uno de los objetivos de este curso, como es el conocimiento de la localidad, de sus calles, habitantes y barrios, porque especifica que esto ha de hacerse en las grandes localidades. En este caso, un alumno de un pueblo no cumplirá este objetivo, porque según el libro de texto, en su pueblo no son importantes los barrios, las calles, la gente que allí vive o los trabajos que realizan.

4.2. La localidad en el cuarto curso.

De cuarto curso analizaremos tres libros de editoriales diferentes. Con respecto a la editorial SM (1982, 4º de E.G.B.), hemos apreciado cómo existe un contacto más directo con la realidad, una preocupación por salir al exterior del colegio y preguntar a sus habitantes; sin embargo, no se evalúan las actitudes, sólo los conocimientos.

También existen estereotipos en función del trabajo que se realice, como por ejemplo, “pregunta a algún funcionario del Ayuntamiento...” (Fernández y García, 1982: 14). A través de esta actividad, en la que se pretendía que el alumno conociera cómo es el funcionamiento de un ayuntamiento, comprobamos de nuevo la importancia o valor que se da a ciertas profesiones minusvalorando otras que quizá sean más cercanas al alumno.

No se hace alusión al pasado histórico de la gente noble y sencilla, como pueden ser las personas más pobres o desfavorecidas, tampoco se habla de los lugares próximos a la realidad del alumnado, como la panadería o la tienda de “chuches”, siempre se hace referencia a los grandes monumentos de los que el alumno se siente orgulloso. No desarrolla características comunes del pueblo como son las culturales, religiosas, de servicios..., que consideramos más importantes que las causas de mortalidad o natalidad, como por ejemplo aparece en una actividad, “pregúntale a algún médico sobre las causas más frecuentes de defunción en tu lugar de residencia” (Fernández y García Volta, 1982: 14), creemos que es una pregunta que no tiene mucho sentido además de que no todos tienen la posibilidad de conocer a un médico amigo para formularle esta cuestión.

Nos ha llamado la atención la siguiente cita: “para que exista un pueblo o ciudad los habitantes del municipio deben tener un gobierno común: el Ayuntamiento”

(Fernández y García, 1982: 9). Aquí lo importante es el pueblo no el municipio, de modo que las diferencias se hacen en función del tamaño, y no inculcando el concepto de ciudadano que es lo que nos caracteriza, no el vivir en un pueblo, municipio o ciudad. Inculca elementos de diferenciación relacionados con la localidad y que pueden fomentar el desarrollo de representaciones negativas. Así sucede, por ejemplo, cuando los habitantes de una ciudad se consideran superiores que los de un pueblo.

En términos generales, poco a poco estamos corroborando nuestra hipótesis de partida, al crearnos unos imaginarios sociales o estereotipos acerca de las personas por su lugar de residencia o trabajo que desempeña.

En el libro de texto de la editorial Anaya (1982 4º de E.G.B.) el tema de la localidad, a diferencia de los anteriores lo titula “Mi casa, mi pueblo, mi gente”. La metodología que se utiliza en este tema es interrogativa, lo cuál es bastante positivo, se aprende por descubrimiento y surgen menos estereotipos que en una metodología pasiva o cerrada que te dan todo hecho. Se invita a la reflexión a través de las preguntas y actividades como por ejemplo: “indica la importancia de los distintos edificios que se señalan para la vida del pueblo.” (Ángel y otros, 1982: 42), también podemos ver cómo no se enfatiza en las diferencias entre los monumentos, tampoco entre los trabajos que realiza la gente, a diferencia de los libros de texto anteriores, en este se hace más hincapié en el concepto de persona. Por otro lado, se explican los diferentes tipos de pueblos que hay en España, como los anejos, casas andaluzas, cortijos, barracas... En este tema para explicar lo que es un pueblo y una ciudad, no recurren a estereotipos centrados en los oficios, simplemente lo diferencian por el número de habitantes, también por los servicios que ofrecen unas y otras, pero haciendo que los alumnos deduzcan por sí mismos cuál es el motivo o la causa de que un pueblo no cuente con tantos servicios para la comunidad como una ciudad. Con respecto a los barrios, estos son tratados de igual manera, por tanto, no podemos decir que existan representaciones negativas o estereotipos en este caso. Algunos ejemplos de actividades son: “¿por qué van desapareciendo algunas viviendas? o ¿qué servicios ofrecen los pisos que no suelen darse en las viviendas rurales?...” (Ángel y otros, 1982: 45-47).

En líneas generales, de los libros analizados hasta el momento, es el que mejor presenta el tema, además de alcanzar uno de los objetivos principales de esta etapa, como es el suministrar conocimientos indispensables que posibiliten la apertura del alumno a un mundo más amplio, a otros hombres y modos de vivir que le ayuden a comprender mejor su propia sociedad.

El último libro de texto que analizaremos de cuarto curso pertenece a la editorial Magisterio Español (1982 4º de E.G.B.). El tema de la localidad a diferencia de los anteriores, lo relaciona con el papel que cumple el ayuntamiento dentro de ésta. De nuevo apreciamos cómo la única diferencia que existe entre un pueblo y una ciudad gira en torno al trabajo que desempeñan sus habitantes, como muestran las siguientes definiciones: “ciudad: localidad grande cuyos habitantes trabajan en su mayoría en la industria o en los servicios. Pueblo: localidad pequeña, cuyos habitantes se dedican, principalmente, a la agricultura, ganadería o pesca” (Martínez, y otros, 1982: 15). A través de estas definiciones se inculcan actitudes y modos de pensar negativos hacia la gente que vive en los pueblos, que se les califica, en muchas ocasiones, de pueblerinos, incultos porque trabajan en el campo, etc. Estas diferencias se deberían explicar, por ejemplo, haciendo reflexionar al alumnado de la importancia de estos servicios para la comunidad, de las herramientas que utilizan, o del esfuerzo que requieren estos trabajos. Además, una persona de ciudad pensará que un pueblo es un conjunto de casas aisladas donde lo único que hay son animales, ni colegios, ni médicos... También, explica las partes de una ciudad, como son el centro, los barrios y polígonos industriales (Martínez y otros, 1982: 16), haciendo hincapié en los monumentos, mientras que sobre de los pueblos no se hace referencia alguna en este aspecto, parece ser que los pueblos no tienen centro, barriadas y mucho menos monumentos.

La metodología que se sigue en este libro es pobre, las actividades son básicamente de observación y completar huecos. Como por ejemplo vemos en esta actividad: “hay distintas clases de pueblos, pero podemos agruparlos en..... y” (Martínez y otros, 1982: 19). En este sentido, hemos de decir que se fomenta el aprendizaje memorístico y no por descubrimiento como se indica en los objetivos de este ciclo.

4.3. La localidad en el quinto curso.

Finalizaremos este apartado analizando dos manuales escolares de quinto curso de las editoriales Anaya (1982 5º de E.G.B.) y Vicens-Vives (1985 5º de E.G.B.).

En lo que respecta al libro de texto de Anaya, consideramos que es un libro muy bien elaborado en cuanto a contenidos; emplea una metodología abierta, las actividades consisten en preguntar a gente de su localidad o recortando noticias de la prensa y por tanto en acercarse a la realidad en la que viven e informarse sobre las necesidades y servicios que tienen los ciudadanos, como por ejemplo aparece en esta actividad:

“recorrer las calles y preguntar a los mayores y niños qué necesita el pueblo o barrio” o “preparad en equipo un cuestionario y entrevistar a alguna persona del ayuntamiento para obtener datos o utilizar algún libro” (Belmonte y Cancho, 1982: 16). Se fomentan actitudes de respeto y responsabilidad hacia la conservación y cuidado del medio, además, estas son evaluadas, cosa que en los anteriores libros de texto no ocurría, y no es porque se trate de quinto curso y los objetivos sean diferentes respecto al comportamiento y valores que han de aprender los alumnos. Un ejemplo de ello lo vemos en la realización de una actividad que consiste en elaborar varios murales, uno en la calle, donde aparezcan normas como tirar los papeles a la papeleras, respetar las plantas..., en la clase, respetando los árboles del patio, recogiendo los papeles del suelo o sacando punta sobre las papeleras “en casa, en clase, en la calle, en el campo procuramos mantener el orden y respetar la naturaleza para que la vida de todos sea más agradable” (Belmonte y Cancho, 1982: 21). No aparecen estereotipos relacionados con los trabajos que se llevan a cabo en ciudades o pueblos, así como tampoco explica las diferencias entre ellos en función de la ocupación o los monumentos importantes.

El último manual que estudiaremos es de la editorial Vicens-Vives que, como comentábamos al inicio, el prestigio le viene dado por los autores que lo elaboran. Nada más abrir el libro nos encontramos con la importancia que se le da al concepto de persona al considerarla por encima de las calles, barrios, viviendas..., el elemento más importante (Escolano y otros, 1985: 18). Dentro de este tema también están incluidos conceptos como la densidad o crecimiento de la población. En este caso son tratados de forma diferente que en otros libros, ya que una de las razones que dan de por qué se produce un aumento de la población, es debido a los movimientos migratorios, en este caso, no se refiere del campo a la ciudad, sino que trata el tema de la inmigración; además, a través de preguntas como “¿con qué problemas se enfrentan los inmigrantes?” (Escolano y otros, 1985: 18), no se enfatiza en las diferencias así como tampoco se alude a ciertos estereotipos que se tienen acerca de estas poblaciones, sino que se les incita a reflexionar sobre el motivo de su salida y de las condiciones y problemas a los que tienen que hacer frente. Un ejemplo de ello es “¿cómo han afectado las migraciones a las localidades? Explica las diferencias que has observado entre ambas gráficas” (Escolano y otros, 1985: 23). Creemos que son conocimientos más cercanos a la realidad del alumnado y también más humanos que hace que se desarrollen actitudes de respeto hacia estas personas y no las veamos como gente que viene de otros pueblos o países a quitarnos nuestro trabajo o a delinquir.

Nos ha llamado la atención que, a diferencia de los otros manuales de cursos anteriores, en los que el pueblo, es el pueblo; en este libro de texto le llama comarca. No existen diferencias en cuanto a los trabajos o edificios, sino que los define todos sin hacer distinción de si se encuentran en una ciudad o un pueblo o comarca.

La metodología también es abierta, interrogativa y se fomenta el aprendizaje en equipo, lo vemos a través de estas actividades como: “haced un mural con fotos o dibujos de los productos típicos que se obtienen o fabrican en vuestra comarca” (Escolano y otros, 1985: 23).

A grandes rasgos, hemos de decir que los libros de texto de quinto curso, están diseñados para cumplir uno de los objetivos más importantes de esta etapa, como es el adquirir hábitos de sociabilidad y fomentar la aparición de actitudes de análisis y crítica constructiva del medio sociológico en el que se desarrolla la vida del alumno. Se persigue el aprendizaje de la localidad a través de su propio descubrimiento mediante la técnica interrogativa y no a través del aprendizaje memorístico o la inculcación de representaciones sociales que nada tienen que ver con el objeto de estudio como observábamos en los anteriores manuales. Un ejemplo de ello consiste en preguntar a un miembro del ayuntamiento “¿qué proyectos tiene para el futuro con respecto a la localidad?” o “¿está satisfecho o no de la colaboración de los habitantes del municipio?” (Escolano y otros, 1985: 23).

5. CONSIDERACIONES FINALES

Como decíamos al inicio, nuestro estudio se ha centrado en reflexionar sobre los imaginarios sociales que se transmiten a través de los manuales escolares y en concreto los referidos a la localidad por las funciones que desempeñan sus habitantes.

No podemos concebir un historiador de la educación que haga caso omiso a la intrahistoria, de ahí la necesidad tan apremiante que surge para estudiar las mentalidades de los individuos y por lo tanto, los imaginarios que se van construyendo a partir de estas ideologías, modos de actuar y concebir el mundo y en concreto el currículum

En cuanto a la primera parte de este trabajo, consideramos que la escuela y la sociedad en general, no podían ser ajenas a los cambios políticos y sociales que se estaban produciendo en España, los cuáles dieron origen a la Constitución de 1978 y posteriormente en 1983 a la organización de España en diecisiete comunidades

autónomas. Las editoriales consideraban necesario la idea de autonomía, tanto por causas políticas como de mercado, manifestándola en el deseo de que cada autonomía esté reflejada en los libros de texto y, por tanto, se aprecie una pluralidad.

En lo que respecta al análisis de los manuales escolares, hemos de decir que percibimos diferencias y por tanto estereotipos en función del trabajo que se desempeña en la ciudad y en el pueblo, como reflejábamos con el ejemplo del funcionario.

La gran mayoría de los manuales analizados son libros cerrados, no reflexivos, que no incitan a la indagación ni al cuestionamiento en cuanto a que no se explica por qué en un pueblo no hay hospital o instituto. En cuanto a la evaluación, debemos decir que es pobre, ya que las actitudes, por ejemplo no se evalúan y las que hay son mínimas. En general, existe un exceso de localismo, lo que puede generar estereotipos de superioridad y de relevancia en función del lugar en el que se viva.

Al hilo de este argumento, consideramos imprescindible como parte fundamental del estudio de los libros de textos, aspectos tan importantes como la dimensión ideológica que cumplen y el análisis de la presencia de estereotipos, prejuicios, sesgos que contienen, entre otras razones, por la influencia que ejercen sobre el alumnado, estableciéndose una relación más directa y dependiente en los cursos inferiores del sistema educativo entre el alumnado y los libros de texto.

En síntesis, para evitar esta problemática, creemos necesaria una revisión de los textos escolares y la participación activa del profesorado, ya que estos son un importante recurso en sus manos y dependiendo del buen o mal uso que hagan de ellos, crearán en el alumnado unas determinadas ideas o concepciones acerca del mundo y de las personas. En este sentido, haciendo referencia a los paradigmas del profesorado, un profesorado crítico con los materiales, no los usará de la misma forma que uno más técnico o positivista.

6. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES PRIMARIAS

BARROS, C. (1993). “Historia de las mentalidades: posibilidades actuales”. *Secuencia*, nº 27, pp. 185-209.

BEAS MIRANDA, M y MONTES MORENO, S. (1998). “El boom de la edición escolar. Producción, comercio y consumo de libros de enseñanza”. En ESCOLANO, A. (Dir). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 73-102.

DELVAL, J. (1982). “Comentarios sobre el Documento Base y la orientación de los Programas Renovados”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 93, pp. 4 – 11.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA. (1980). “Niveles básicos de referencia del área de Ciencias Sociales”. *Vida Escolar*, nº 209, noviembre-diciembre, Año XXII, pp. 2-9.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA. (1980). “Programas Renovados de la E.G.B.”. (Proyecto), *Vida Escolar*, nº 206, marzo-abril, Año XXII, pp. 2-16.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (1982): “Niveles básicos de referencia del área de Ciencias Sociales”. *Vida Escolar*, nº 216-217, marzo-junio, Año XXIV, pp. 82-114.

DUBY, G. (1999). “Historia de las mentalidades”; “Historia social e ideologías de las sociedades”. *Obras selectas de George Duby*. Presentación y compilación de Beatriz Rojas. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 44-66 y 67-83.

ESCOLANO BENITO, A. (1997). “El libro escolar como espacio de memoria”. En ESCOLANO, A. (Dir). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

LÓPEZ TORRIJO, M. (1995). *Lecturas de metodología histórico-educativa: hacia una historia de las mentalidades*. Valencia: Universidad de Valencia.

OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.

PÉREZ HERRERO, P. y GARCÍA-ARÉVALO CALERO, M. (1994). “La imagen de América Latina entre la población estudiantil española (13-18 años)”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 6, pp. 147-172.

Normativa citada:

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto).

Orden de 6 de mayo de 1982 (BOE del 14 de mayo de 1982).

Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero (BOE de 15 abril de 1982).

Fuentes primarias:

ÁNGEL VIVÓ, A. y OTROS. (1982). *Ser 4º Curso de E.G.B*. Madrid: Anaya.

BELMONTE, M. I. y CANCHO, F. (1982). *Experiencia Social 5º Curso de E.G.B.* Madrid: Anaya.

CASAS SÁNCHEZ, J. L., y OTROS. (1987). *Ciencias Sociales 3º Curso de E.G.B.* Madrid: Anaya.

ESCOLANO, A. y OTROS. (1982). *Ciencias Sociales 5º Curso de E.G.B.* Madrid: Vicens-VIVES.

FERNÁNDEZ SANZ, J. L. y GARCÍA VOLTÁ, G. (1982). *Guía Didáctica mi país 4º Curso de E.G.B.* Madrid: SM.

FERNÁNDEZ SANZ, J. L. y GARCÍA VOLTÁ, G. (1982). *Mi país 4º Curso de E.G.B.* Madrid: SM.

MARTÍNEZ, A. y OTROS. (1982). *Descubre tu mundo 4º Curso de E.G.B.* Madrid: Magisterio Español.

PRATS, J. y OTROS. (1982). *Ciencias Sociales 4º Curso de E.G.B.* Madrid: Anaya.

Los guanelianos en España y su pequeña pero profunda huella en la educación

José Miguel Saiz Gómez. CRIEME

Resumen

El trabajo que se presenta describe la experiencia formativa que vivieron los alumnos del colegio San José, en Aguilar de Campoo (Palencia), y que tuvo lugar entre los años 60 y 80. Este centro fue creado por la congregación guaneliana *Los Siervos de la Caridad*, procedente de Italia y fundada por don Luis Guanella. Los alumnos estaban en régimen de Internado y, al margen de la enseñanza reglada tradicional que recibían, disfrutaron de otro tipo de formación complementaria que supuso un significativo valor añadido en su formación integral, procurando un desarrollo equilibrado, armónico y completo de todas las dimensiones de la persona, tanto intelectuales como humanas y sociales.

Abstract

The work shown in this article describes the learning experience living by pupils of S. José school, in Aguilar de Campoo (Palencia), and that took place from the sixties until the eighties. This school was created by the guanelian order Serves of Charity, coming from Italy and founded by Mr. Luis Guanella. Pupils were in a boarding school regime and, besides compulsory education they got, they had other kind of further training that brought a significant added in their complete education, giving a well balanced, harmonious and full development of the human being (intellectual, human and social dimensions).

Introducción

La historia de la educación del siglo XX en España constituye para cualquier observador o estudioso una fuente relevante para comprender mejor la evolución de nuestro país. En este buceo por distintas experiencias educativas del siglo pasado encontramos entre los años 60 y 80, conviviendo con la corriente dominante de la época, el trabajo de los guanellianos en Aguilar de Campoo.

Mediante el rescate de esta experiencia queremos recuperar la memoria de un pedazo de historia fundamental para un amplio conjunto de niños de la Castilla de aquella época.

Creación del centro



Colegio San José. 1967. (Foto: cortesía de la congregación guanelliana).

Poner la mirada en esta fotografía nos transporta a los años sesenta, en el curso 1967-1968. En la imagen aparece el Colegio *San José*, en Aguilar de Campoo, Palencia. Este colegio fue construido por una congregación religiosa clerical de derecho pontificio proveniente de Italia y muy poco conocida en España, “los Siervos de la Caridad”, aunque por los lugareños era más conocida como “los italianos” o “los guanellianos”. La congregación fue fundada en 1908 por don Luis Guanella, nacido en Fraciscio (Italia), cerca del lago de Como, en 1842. En sus inicios, la congregación se dedicó a abrir espacios destinados a la caridad en diversos lugares de Italia, Suiza y Estados

Unidos y, fundamentalmente, se volcó en auxiliar a pobres, marginados, ancianos y personas con discapacidad intelectual.

Los antecedentes de este colegio comienzan con la llegada del primer cohermano el 1 de marzo de 1965, don Carlo de Ambroggi. Él mismo escribía unos meses más tarde: *“Desde hace ya algunos años, voces con autoridad invitaban a los hijos de Don Guanella a trasplantar alguna de sus obras en España, donde se sentía la necesidad de Institutos de caridad y asistencia social para los más desheredados. En la solicitud venía también de la esperanza de poder encontrar vocaciones y formar buenos religiosos para las numerosas casas esparcidas en Latino América, tierra que reconoce en España a su Madre-patria. “*

Después de la beatificación de don Luis Guanella en el año 1964 y gracias al impulso del Cardenal Arcadio Larraona, Prefecto de la Sagrada Congregación de los ritos y navarro de nacimiento, y a la positiva acogida de los obispos de Pamplona y Palencia, el proyecto comienza a hacerse realidad.

Los guanelianos inician su labor en el ámbito educativo el 24 de octubre de 1965, en una sede provisional, antes hospital, próxima a la iglesia de Aguilar. Allí germina lo que posteriormente culminaría con la construcción del Colegio *San José*. El colegio cuenta en aquellos momentos con ocho alumnos de doce años y dos cohermanos italianos llegados cuatro días antes, don Enrico Bongiascia y el Hno. Juan Vaccari, que junto al padre Carlos de Ambroggi, empiezan la aventura guaneliana en España.

En 1966 el número de alumnos llega a veinte. El centro va consiguiendo nuevos alumnos de forma lenta y laboriosa, visitando casa a casa y recorriendo los pueblos de Palencia y provincias limítrofes. Los chicos van llegando en su mayor parte de Palencia, Burgos, León, Valladolid y Cantabria.

A mediados de noviembre del 1966, después de un inicio de otoño con intensas lluvias, empieza la preparación del terreno adquirido detrás de la Peña Aguilón para la nueva sede del colegio. Con ocasión de la visita del superior general don Armando Budino, el 1 de mayo de 1967 se bendice la primera piedra, aunque el edificio ya se encuentra al final del primer piso.

Durante los cursos posteriores el colegio se iría llenando de alumnos en régimen de internado, ya en 1968 el centro contaba con 79, en 1971 con 133 y en el curso 1972/73 alcanzaría un máximo de 148, una cifra elevada teniendo en cuenta que en el colegio no se impartían todas las enseñanzas. En los primeros años se cursaba desde 1º hasta 4º de Bachillerato (más un año anterior que se llamaba Ingreso). Posteriormente, con el cambio a la EGB, se impartía desde 5º hasta 8º. Algunos alumnos completaban estudios en el Colegio de San Gregorio, también ubicado en Aguilar. La mayoría del alumnado procedía del medio rural y de familias con pocos recursos. El coste que

suponía la estancia del niño en el centro en el año 1967 era de 300 pesetas al trimestre, y con ello se cubrían todos los gastos: estancia, formación, actividades, comida, lavandería...

Lo que, sin duda, cabe destacar de este centro, fue la labor educativa que quizá pudiéramos calificar de inusual y probablemente asincrónica. La mayor parte de esa labor no se hizo en el aula, sino fuera de ella. El centro desarrollaba sus clases como cualquier otro centro, y sus profesores, españoles, laicos y buenos profesionales, seguían más o menos la misma pauta y forma que se seguía en otros colegios contemporáneos. Los alumnos llegaban de sus pueblos de origen acostumbrados a memorizar, a copiar, a obedecer, a trabajar en sus campos y, en algunos casos, a cargar desde tempranas edades con responsabilidades familiares. El estatus social de las familias de los niños era variado, pero la congregación procuraba que las condiciones no fueran obstáculo para la integración en el centro de los hijos que venían de familias con dificultades económicas.

Cuando el alumno acababa sus clases habituales, comenzaba otro tipo de formación, una formación que probablemente fuese sorprendente para los pequeños en contraste con sus anteriores experiencias.

Fundamentos pedagógicos

No podemos olvidar que el centro, según señalaban sus responsables, se crea persiguiendo un objetivo vocacional pero además de ello o, quizá, tan importante como ello, era formar personas. Aquellos novicios, hermanos o sacerdotes, en su mayor parte italianos, traen ideas nuevas y buscan despertar y enriquecer una serie de valores que potencien el desarrollo de adultos responsables, autónomos, capacitados, críticos, creativos y comprometidos.

Los educadores procuraban que en el centro se respirase un clima de familia y que los alumnos se sintiesen queridos, estimulados, valorados y respetados. En palabras de Juan Bautista Aguado, presidente de la ONG *Puentes*, íntimamente ligada a los guanelianos, se nos describe esta relación de la siguiente manera:

El Proyecto Educativo Guaneliano dice que “La familia constituye el ambiente natural donde la vida humana nace y se desarrolla, donde el hombre descubre su propia identidad y encuentra la respuesta a sus necesidades fundamentales”. Y Don Guanella deseaba reproducir en sus fundaciones, lo mejor posible, la atmósfera de una familia: la espontaneidad de la relaciones, la profundidad de los afectos, la alegría del vivir juntos, el espíritu de entrega y donación, la aceptación del otro... en fin todas esas cosas que nos vienen a la cabeza cuando oímos la palabra ‘familia’.

En muchas ocasiones, el papel del educador se podría asemejar más al de un padre que al de un profesor, cuidando a los alumnos, siendo su confidente e intentando

resolver sus problemas, sin olvidar la moderada disciplina que ha de ordenar la vida en el centro. Estas personas intentaban seguir la máxima del fundador don Luis Guanella: *Educare è principalmente opera di cuore* (la educación es sobre todo obra del corazón).

En un centro de estas características es evidente que una de las tareas prioritarias consistía en cubrir los aspectos espirituales de los alumnos, pero sin olvidar los materiales. Encontramos otra ilustrativa frase de don Guanella que refleja una idea presente en los miembros de la congregación: “El pan sin la trascendencia es el pienso que se da al ganado. La misa sin el plato de sopa es una burla atroz al hambriento y una bofetada a Cristo”.

Además de la formación espiritual y religiosa, que era una tarea inherente a todo el proceso formativo, favorecían una formación integral intentando no establecer separaciones u oposiciones. Se trabajaba fundamentalmente en tres grandes bloques: las artes y la cultura, los deportes y el desarrollo personal y social.

Formación Física

En cuanto a los deportes, en el colegio se practica voleibol, fútbol, balonmano, baloncesto y tenis, además de los distintas pruebas de atletismo, entre las que destaca el campo a través y las carreras de fondo entusiasmados por el ídolo palentino del momento, Mariano Haro.



Curiosamente, no había ninguna predominancia excesivamente relevante a favor de un determinado deporte, los alumnos van pasando por todos ellos, muchos descubriendo una actividad que les resultaba agradable y les había pasado desapercibida hasta el momento. Todo esto se facilita organizando pequeñas “olimpiadas” que añaden el aliciente de una sana competitividad entre los grupos. Se procura potenciar el compañerismo y la diversión, y los responsables de cada grupo están atentos para evitar cualquier atisbo de discriminación o marginación que pudiera surgir por alguna limitación en capacidad física o intelectual. Además de los deportes, y cuando las condiciones climáticas u horarios no permitían desarrollar actividad al aire libre, los tiempos de ocio se dedican a juegos de interior, entre ellos destaca el fútbolín y el ping-pong. También se favorece el juego de mesa como herramienta de desarrollo intelectual, y se enseña a jugar al ajedrez o las damas. Para promover el uso de estos

juegos se organizan campeonatos dentro del centro y, en ocasiones, con otros centros del pueblo. Conjuntamente con los deportes mencionados, era habitual organizar esparcimientos que requiriesen cierto esfuerzo intelectual. Entre ellos destaca “la búsqueda del tesoro”, en el que se combina la audacia para resolver las pistas y el deporte que conlleva, ya que no estaba exento de dar grandes caminatas antes de alcanzar el objetivo deseado. Cada cierto tiempo se planificaban largas excursiones a pie; el monte Vernorio, el pantano de Aguilar, o Las Tuerces eran lugares habituales de estas largas marchas en las que se combinaba el deporte, la diversión, el aprendizaje y alguna que otra agujeta.



Imagen izda.

Excursión a pie al pantano de Aguilar. (Foto: cortesía de la congregación guaneliana).

Imagen dcha.

Excursión a pie a Las Tuerces. (Foto: cortesía de la congregación guaneliana).

Los campamentos de verano fueron otra herramienta de aprendizaje en convivencia y diversión, a través de ellos se conocieron diversos lugares de la montaña palentina e incluso de los Picos de Europa.

Formación cultural

Las artes eran profusamente mimadas en el colegio. El teatro, sobre todo el sainete, es una pieza habitual que ameniza muchas tardes de invierno. Cabe destacar el carácter inclusivo de la actividad, el objetivo no era la perfección en el desarrollo de la obra, sino la participación de los alumnos, cada uno dentro de sus posibilidades.



Alumnos representando *La cartera del muerto* de Pedro Muñoz Seca. 1972. (Foto: cortesía de la congregación guaneliana)

Se intenta implicar lo máximo posible a los niños y, para realzar la actividad y gozar de un mayor incentivo, se procura representar obras en el teatro de la localidad o frente a las familias, hecho que hacía que la recompensa de la actuación fuese más intensa. Era habitual que las obras representadas en el pueblo, además de interpretadas, fuesen escritas por los propios alumnos y seleccionadas a través de concursos literarios que se desarrollaban en el centro. El escenario no solo se usa para teatros, sino que con mucha frecuencia, prácticamente todas las semanas, se organizan concursos culturales. Esta actividad se hace por equipos y se juega con un abanico de atractivas pruebas: búsqueda de objetos, preguntas sobre actualidad, pruebas de habilidad, etc. Los alumnos con sus responsables de grupo decoran el escenario, preparaban vestuario y pruebas, y organizan el desarrollo del concurso.

La música era una propuesta habitual y muy atrayente, se enseña a tocar el armonio, la bandurria, el laúd, la guitarra, el acordeón y la batería. Se ensaya asiduamente para intervenir en distintos actos y celebraciones y, de vez en cuando, se ofrecen conciertos de obras clásicas a familias y público en general. Además de tocar instrumentos, de forma ritual los fines de semana y a través de los altavoces, se impregna el patio con alegres canciones y éxitos del momento.

El cine era un medio seductor para potenciar el debate y la opinión. La proyección de películas no queda en mera visualización y entretenimiento, sino que se organizan

ciclos de cine fórum que derivan en amplias y apasionadas discusiones que sirven para ir asentando el criterio de los adolescentes. Es habitual trabajar con colecciones de autores de gran talla, como Alfred Hiscot, cuyos trabajos son propicios para la reflexión y el análisis.



Las manualidades también consumían un tiempo del quehacer diario, la marquetería es una de las labores de mayor aceptación. Los alumnos utilizan complejas plantillas traídas para la construcción en ocume de edificios emblemáticos, carruajes, animales, etc.

También el mural y el collage eran asiduos recursos para expresar lo que el alumno sentía y pensaba sobre los temas que se iban proponiendo periódicamente. Los trabajos finales dan lugar a extensas exposiciones que pintan las paredes del colegio.

Alumnos realizando marquetería.

(Foto: cortesía de la congregación guaneliana)

La literatura acompañaba al alumno desde su primer día en el centro. Se lee diariamente, algunas veces de forma individual, otras en grupo. Los encuentros para la participación común de un libro no siempre se circunscribían al escenario de la clase, en ocasiones, el campo o la peña próxima al centro son lugares idóneos para sumergirse en el mundo de las letras. No solo la lectura era objeto de interés, sino que se intentaba impulsar la creatividad del alumno procurando mejorar sus destrezas expresivas; para ello se organizan exposiciones en común o concursos literarios centrados en la narrativa, la poesía o el teatro.

Formación personal y social

El desarrollo personal y social del alumno era otro pilar del colegio. Las actuaciones se encaminaban hacia un alumno autónomo y responsable. Todos los alumnos tienen

alguna responsabilidad que favorece su propia autoestima; se cuenta con el encargado de poner la música, el encargado del cine, el encargado del comedor, el encargado de mantenimiento, el encargado de repartir la merienda, etc. Y así, un sinfín de pequeñas tareas con una complejidad adaptada a las capacidades del alumno. En el centro no había servicios de limpieza externos, así que los propios alumnos contribuyen a mantener el centro en óptimas condiciones de orden y limpieza. Todo esto no solía generar ningún rechazo, más bien al contrario, los alumnos se sentían satisfechos de la confianza que en ellos se depositaba para la realización de las tareas. La higiene personal también se cuida minuciosamente aunque el agua, con frecuencia fría excepto en la ducha semanal, hace que esta obligación no tenga muy buena acogida, máxime en el lavado de pies nocturno.

Eran frecuentes los debates que giraban alrededor de diversos temas. Las cuestiones expuestas solían atender a valores tanto personales como sociales. Se tratan y debaten rasgos de la personalidad como, por ejemplo, la creatividad, la responsabilidad y la autonomía. Asimismo, se intenta analizar las causas de los principales problemas sociales, la guerra, el hambre, la pobreza, la marginación, etc. Las sesiones suelen seguir el esquema de una introducción general, un trabajo en equipo, la exposición de conclusiones de cada equipo y el debate general con respecto a las conclusiones. Existía un significativo respeto por la opinión de los demás, lo que hacía que los debates fuesen muy participativos. Los educadores procuran que el debate no solo quede en el análisis de los distintos asuntos, sino que buscan el compromiso y participación del alumno; que el niño, aunque sea de forma mínima, vislumbre en qué puede contribuir para solucionar los problemas o mejorarse a sí mismo.

La formación afectiva también se tenía en cuenta. Se utiliza una serie de diapositivas denominada "Educación para el amor", de los Salesianos, en la que se trata de construir una pedagogía de la sexualidad. En ella se muestran los diferentes procesos afectivo/sexuales que iba encontrando el individuo desde su nacimiento hasta la madurez, deteniéndose especialmente en los cambios de la adolescencia porque era la etapa en la que el alumnado del centro estaba inmerso.

Con los alumnos mayores se solían hacer experiencias de voluntariado; se da de comer y/o se visita a los ancianos de la residencia de "las Hermanas de los Ancianos desamparados", y se colabora en actividades organizadas desde Caritas de Aguilar. En general, se participa con frecuencia en las distintas actividades culturales, sociales, deportivas y religiosas de la villa. Entre las actividades había una singular y curiosa; consistía en pasar un día con personas de diferentes profesiones con las que los alumnos conversaban y escuchaban las experiencias de su profesión y de su vida.

Toda esta labor que combinó de forma exquisita sus facetas lúdica y formativa hizo que la mayor parte de los alumnos disfrutasen de un grato recuerdo de su paso por el

centro. Un escrito de un exalumno menciona: *“Y realmente mis años de colegio fueron estupendos. Recuerdo la envidia sana que otros amigos del pueblo, que estudiaban en distintos colegios de frailes, tenían cuando les contaba la vida del mío y cómo nos trataban. La verdad es que me sentía cada vez más orgulloso de mi “Colegio San José” de Aguilar de Campoo. Años de internado llenos de vida, de apertura intelectual, social y espiritual. Años de tenis y campo a través, de concursos de poesía, de tiendas de campaña y escaladas, de excursiones y cultura, de trabajo y cine fórum, de armonio y guitarra, de exámenes y aprobados, de esfuerzo y disciplina, de teatro y concursos, pero sobre todo de amistad y convivencia, de serenidad y alegría, de oración y eucaristía, de diario y propósitos, de Jesús y de María, de Luis Guanella y más Guanella.”*



Alumnos disfrutando de la nieve en Peña Aguilón (Aguilar de Campoo). 1968 aprox. (Foto: cortesía de la congregación guaneliana)

Comienzo de la crisis

Sin embargo, la crisis vocacional que se vive en toda España, se va sintiendo en el colegio de Aguilar con la disminución progresiva de alumnos, que pasan de 148, número más alto en el curso 1972/73, a 56 en el curso 78/79, y esto sumando los alumnos que habían quedado en Aguilar y algunos que habían continuado estudios posteriores en Palencia. En Palencia se mantenía una casa residencial en la que no se impartían estudios reglados. Hasta el año 1984 se mantiene un máximo de 64 alumnos entre ambas sedes.

En un artículo publicado en el año 1979 por los responsables del colegio, se presenta con claridad la problemática de la disminución numérica, de la poca preparación intelectual y motivación vocacional y de la baja perseverancia de los alumnos. Los

autores definen este período de “espera”, diciendo que el futuro próximo (en dos o tres años) podría dar indicaciones suficientes para ver hacia dónde ir. Terminan diciendo que *“se percibe entre nosotros, los formadores, un cierto pesimismo acerca de la validez de nuestro trabajo, pero en general se supera trabajando con entusiasmo. Como alternativa a esta forma de trabajo vocacional, estamos intentando proyectarnos hacia los jóvenes (...)”*

Cierre del centro

El 31 de octubre de 1990 llega la autorización para el cierre desde el Consejo General aunque, realmente, se celebra el 7 de septiembre de 1991 con un encuentro de ex alumnos. Con este cierre finalizan 25 años del memorable episodio que la congregación Guaneliana realizó en el mundo educativo de nuestro país. La congregación continuó con su labor de ayuda en el barrio de San Blas de Madrid con los niños y jóvenes en riesgo social y en Palencia con un centro para personas con discapacidad intelectual.

En el presente año se ha celebrado la canonización de don Luis Guanella y, entre otros actos organizados por tal evento, se convocó en Aguilar un encuentro de los antiguos alumnos que contó con una gran afluencia. En el acto fue frecuente encontrar manifestaciones de añoranza hacia una pedagogía que marcó el posterior desarrollo personal e intelectual de los que vivieron esta experiencia.

Posteriormente, el edificio fue adquirido por la Fundación *Santa María la Real* y utilizado como centro de estudios del románico. En 2001 es rehabilitado por las escuelas taller y convertido en la “Residencia la Tercera Actividad”, papel que desempeña en la actualidad.

Quiero finalizar el artículo dando las gracias a la congregación Guaneliana por su colaboración y, en especial, al padre D. Andrés García Velasco por facilitar datos de gran interés para este estudio.

Bibliografía

- Bautista Aguado, J. “Somos de casa” (Documento interno de la congregación)
- Página oficial de los guanelianos: <http://guanelianos.org>
- Instituto San Luis Gonzaga (Argentina):
http://www.sanluisgonzaga.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=92 (Consultada 15 de Noviembre de 2011)

- Obra don Luis Guanella (Colombia):
<http://www.wix.com/colombialuisguanella/website#!centro-don-lu%C3%ADs-guanella>
(Consultada 7 de Noviembre de 2011)

Crónica de las Misiones Pedagógicas en Cantabria

Vicente González Rucandío

Resumen

Las escasas referencias bibliográficas existentes sobre las actuaciones de las Misiones Pedagógicas de la II República en Cantabria explican en parte el desconocimiento, cuando no la minusvaloración, de la labor que desarrollaron. Recurriendo a las fuentes hemerográficas, se descubre un poco más la dimensión alcanzada por los dos tipos de misiones que visitaron los pueblos de Cantabria: las no oficiales, en 1933, y las dependientes del Patronato de Misiones Pedagógicas (años 1934 y 1935). Tanto unas como otras no habrían podido realizarse sin la participación entusiasta y generosa de profesores y alumnos de la Escuela Normal del Magisterio Santander.

A partir de la creación de las Misiones Pedagógicas el 29 de mayo de 1931, poco después del advenimiento de la II República, fueron muchas las peticiones recibidas por el Patronato de Misiones Pedagógicas para llevar las escuelas ambulantes, como las denominó su inspirador, Manuel Bartolomé Cossío, “a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas, a las más abandonadas”¹.

Misión Pedagógica de Santander (no oficial)

El fracaso en las gestiones realizadas en 1932, encaminadas a organizar en la ciudad de Santander una Misión dependiente del Patronato, en la cual se integrasen todos los centros docentes y culturales de la ciudad, motivó a Pedro Díez Pérez, catedrático y director de la Escuela Normal del Magisterio, y presidente de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (adherida a UGT), a organizar una Misión no oficial, para lo que contó con la importante colaboración de la Asociación Profesional de Estudiantes del Magisterio, perteneciente a la FUE (Federación Universitaria Escolar), así como la de profesores de la Escuela del Magisterio Joaquín Buendía y Lorenzo Gascón Portero.

Durante los últimos meses de 1932 y primeros de 1933 se llevan a cabo los preparativos para poner en marcha las primeras actuaciones. Para ello, los estudiantes forman un cuadro artístico, que elige las obras de teatro y las poesías para recitar, mientras que entre todos, incluidos los profesores --que también se ejercitan como carpinteros--, tienen dispuesto el entramado del teatro desmontable, a la vez que elaboran materiales para el decorado y vestuario.

Al carecer de dotación económica, por no ser todavía Misión Pedagógica dependiente del Patronato oficial, los organizadores solicitan apoyo popular. Contribuyen con sus donativos sociedades de obreros, entidades y particulares². Entre éstos, destaca el del doctor Enrique D. Madrazo, a quien, de todos modos, le parece que “ganarían más los alumnos con un cine escolar, de más prestigio educador”, sin negar “la eficacia de la carreta de la farándula”, admitiendo que “en materias educativas todo es experimental y la experimentación dirá”³.

También se recaudaron fondos en un festival benéfico, en el Salón Radio-Cinema de La Albericia (Santander), que sirvió, por otra parte, de ensayo último, cara al público, del cuadro dramático de la Misión, que escenificó las obras teatrales que representaría en la primera salida por la provincia.

Aun siendo insuficiente la cantidad de 1390 pesetas, obtenida hasta la víspera de emprender el primer viaje misionero⁴, y pese a “la indiferencia, en unos casos, y la hostilidad, en otros, de muchos santanderinos, en nada menguarán nuestros entusiasmos despiertos”⁵, señalaba Pedro Díez Pérez, quien tenía recientes las críticas públicas de algunos padres de alumnos de Magisterio, católicos, que le acusaban de ser partidista en la selección del alumnado participante, faltando, según ellos, el criterio de la imparcialidad “en bien de la cordialidad de los alumnos, sin distinción de ideas”⁶. En su réplica, el director de la Escuela del Magisterio rechaza que haya habido “partidismos” y revela que los

“muchachos y muchachas de la FUE y de fuera de ella que integran la Misión [...] han tenido que soportar, por su gesto noble y generoso, incluso la hostilidad de los que ahora hablan de una cordialidad entre todos los alumnos”, llegando a la conclusión de que, tras esos padres, “se esconden quienes tienen como norma de conducta: no hacer y no dejar hacer”⁷. “Nos bastan --escribiría días más tarde-- las adhesiones espirituales de hombres que, como el insigne doctor Madrazo, tienen bien probados su amor a Santander y a la educación popular”⁸.

A la Inspección de Primera Enseñanza de Santander se dirigió el director de la Escuela Normal del Magisterio, igualmente, pidiendo ayuda. Entre los inspectores no hubo unanimidad en la respuesta “por no tener la Misión carácter oficial”, acordando “mirar [la] con simpatía, dejando al criterio particular de cada inspector el apoyo que ha de prestar a la misma”⁹, sin que, finalmente, ninguno de los inspectores se brindase a cooperar en esta Misión Pedagógica no oficial.

Primera salida: actuaciones en Llanos de Penagos y Vargas

El domingo 14 de mayo de 1933, “desde las seis de la mañana, la Escuela Normal presentaba un aspecto inusitado. Los profesores Díez Pérez y Gascón Portero dirigían la colocación de los útiles de la Misión. Vestidos con mono de mecánico, ayudaban a los muchachos de la FUE a cargar el tablado en la camioneta cedida por el Ayuntamiento”. Así narra el diario *El Cantábrico*¹⁰ los comienzos de la primera salida de la Misión Pedagógica de Santander a la provincia. “Tras esta camioneta, camina otra con todo el elenco, que lleva la alegría propia de sus años”, refiere *La Región*¹¹, que prosigue:

“Maestros seguidos de sus niños; [...] cohetes y entusiasmos, armonizan la pintoresca campiña hasta llegar a Llanos. Tras de las camionetas corre la muchachada rural. El pueblo va acudiendo y a lo largo del camino se inicia la peregrinación hacia donde vaya el elenco”¹². “Penagos saluda a los misioneros. Llanos ha levantado un arco de flores a la entrada del pueblo para recibir a la farándula de estudiantes. La plaza de este pueblo se transforma rápidamente. Los misioneros arman el teatro en pocos minutos.



Preparando el entramado para la representación teatral de la 1ª Misión Pedagógica en Llanos de Penagos. 14 de mayo de 1933. (Foto cortesía de Francisco Ramos)

Todos ocupan los puestos que se les tienen señalados. Con una precisión admirable se lleva todo a la práctica. Díez Pérez y Gascón Portero son otros tantos muchachos que acarrear los tableros, colocan tornillos, ponen las decoraciones. Los más pequeños detalles están previstos.

Ultimando los preparativos del escenario. Al fondo, la camioneta cedida por el Ayuntamiento de Santander. Misión de Llanos de Penagos. (Foto cortesía de Francisco Ramos)



Pedro Díez Pérez explica lo que son las misiones. Evoca la figura del maestro Cossío con palabras llenas de unción. La representación comienza: *Las aceitunas*, de Lope de Rueda; *El juez de los divorcios* y *Los habladores*, de Cervantes, y *El nietecito*, de Benavente, obtienen un éxito rotundo.



Representación del entremés *El juez de los divorcios*, de Cervantes. Misión de Llanos de Penagos. (Foto cortesía de Francisco Ramos)

Los aldeanos curtidos por el trabajo rudo, los chiquillos hambrientos de saber, los maestros de la República, aplauden sin cesar. Las recitaciones emocionan a las gentes de la aldea. Los coros misioneros, dirigidos por Julia García, hacen que el entusiasmo se desborde”¹³.

Vista parcial del público presenciando la actuación de la Misión de Llanos de Penagos, en la plaza del pueblo. Al fondo, portada de la iglesia parroquial. (Foto cortesía de Francisco Ramos)



Subieron al escenario para representar los entremeses y pasos mencionados las actrices Carlota Silva, Florentina Aldecoa, Carmen Rivero Gil y Josefina Morante; y los actores Cándido Alonso, Jesús Sánchez, Ángel Mozo, Fernando Ávila, Máximo González, Guillermo Sanz, Francisco Fernández de la Vega, Higinio Gómez, Manuel Suárez Algorri y Juanito López.

En los intervalos de cada pieza teatral, Marina Corona recitó poesías de Rubén Darío y de Jesús Cancio.

Las componentes del coro fueron Ángeles Silva, Sara Cimiano, Pilar Torcida y Hortensia Alonso, que interpretaron tonadas montañesas y el himno nacional, dirigidas por Julia García, directora también del Orfeón Pablo Iglesias, la única que, con el niño Juanito López, no era estudiante de Magisterio.

De la parte técnica se encargaron especialmente Juan Antonio Echevarría Ubierna, Domingo Rodríguez Martín, Pedro Mier y Miguel Cárcaba.

Después de bajar de Llanos de Penagos, por la tarde, esperaron a la conclusión del partido de fútbol, que se disputaba en el pueblo de Vargas, para actuar de nuevo, esta vez en la bolera de la carretera. Por temor a que la noche se echase encima, abreviaron el programa, cosechando el mismo éxito que por la mañana.

Tras esta primera experiencia, llegaron las reflexiones:

“Salida hecha ‘soto voce’, sin invitaciones ni boato alguno y casi sin anunciar en la prensa; pero animados los misioneros de un vivo entusiasmo íntimo para llevar ‘gratis et amore’ la diversión a los pueblos alejados de la mano de los Gobiernos históricos. La diversión y los aires de la ciudad. Estamos casi satisfechos y muy contentos”¹⁴.

En estas dos primeras actuaciones se había desarrollado el programa tomando como referencia el de las Misiones Pedagógicas organizadas por el Patronato. Dos de las piezas teatrales representadas en

Llanos y Vargas --los entremeses *Las aceitunas* y *El juez de los divorcios*-- figuraron desde la primera Misión oficial celebrada en Ayllón (Segovia) en diciembre de 1931. Pero aún estaban lejos de alcanzar los propósitos que anidaban los misioneros santanderinos:

“La Misión santanderina [...] tiene ante sí el problema de procurarse medios y aportaciones personales para atender a cuanto los pueblos puedan necesitar en el aspecto cultural, desde conversadores que traten sin espectáculo alguno problemas útiles locales, agrícolas, sociales, éticos, etc., hasta las nuevas diversiones [...]: radio, gramófono con discos, cine, material para instalar la exposición de copias de cuadros clásicos [...]

Para dar solución a estos problemas es conveniente cambiar la conducta seguida hasta hoy en la colaboración social por algunos órganos portavoces de la opinión. En lugar de hablar o protestar y apartarse, hay que aproximarse para trabajar lo más a fondo posible. ‘Echar una mano’; pero sin llevarse nada, sino trayendo lo que se pueda”¹⁵.

Actuación en la Escuela Normal del Magisterio

Al regreso de sus primeras actuaciones en la provincia, la agrupación misionera se presentó en sus propias instalaciones de la Escuela Normal del Magisterio el 19 de mayo de 1933. Así lo contaban los periódicos de Santander:

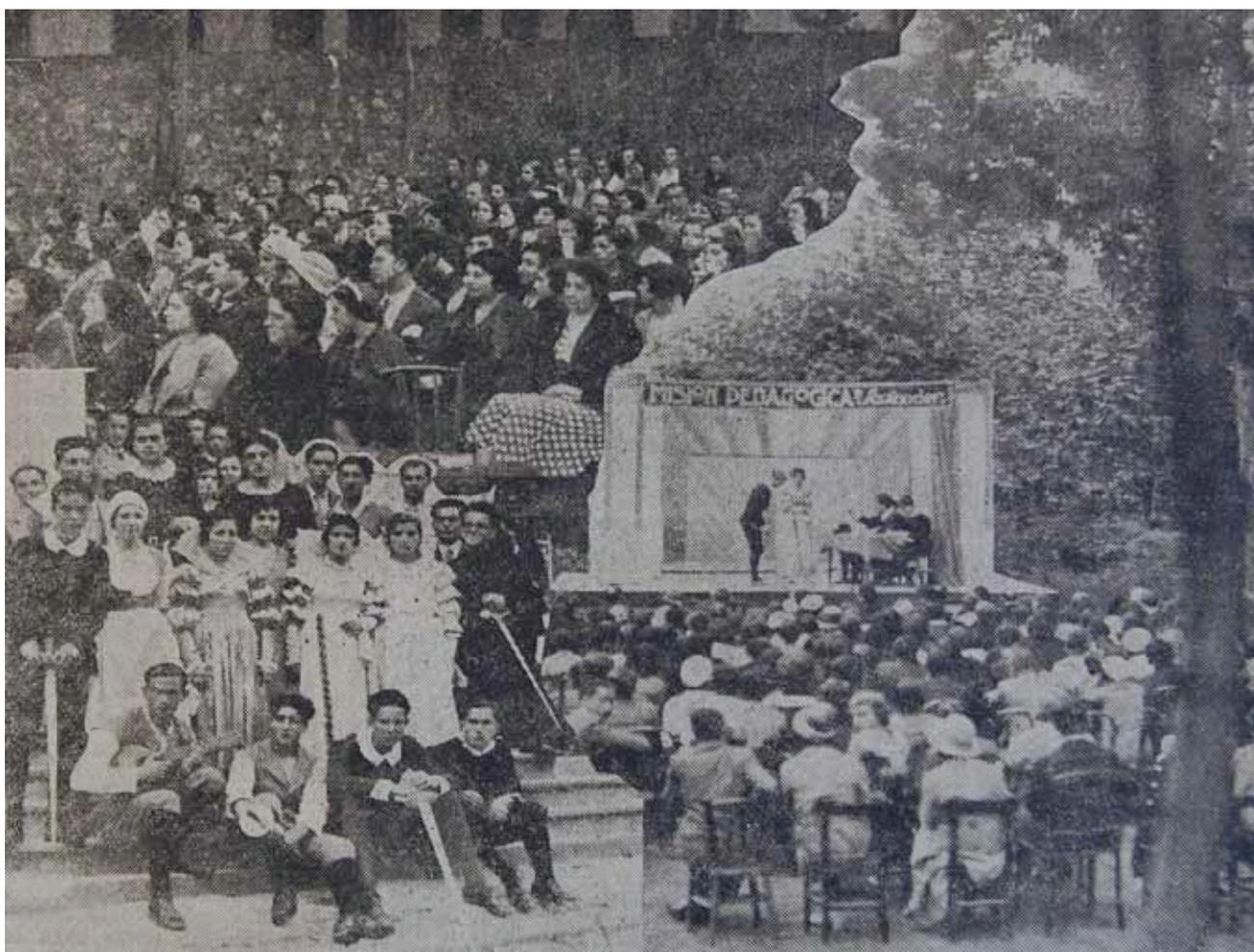
“Alumnos y profesores han roto los libros apestados de texto y se aprestan a tomar las páginas de la vida. Esto venimos observando en la Escuela Normal, donde parece haberse echado abajo las puertas claustrales para dejar ver el florido rincón donde se halla enclavada.

[...] Se representa parte del programa que lleva la Misión Pedagógica en su labor educativa por las más apartadas aldeas. Público selecto --autoridades locales y universitarias-- tomó asiento en una explanada que, a fuerza de golpes de azadón, hicieron manos de profesores y alumnos. Maestros cursillistas oteaban la labor de la Misión. Fue para ellos un curso nuevo que no contaban al venir al cursillo que se celebra en esta ciudad”¹⁶.

“Unos jóvenes tramoyistas, afectos a aquel centro de enseñanza superior, montaron el tablado de la farsa sobre una plataforma de regulares dimensiones, y después de un discurso del señor Díez Pérez para dar a conocer al público los buenos deseos que inspiran a la Misión Pedagógica en su labor artística y cultural, se corrió el telón, apareciendo la primera escena de *El juez de los divorcios*, de Cervantes, obra representada con gran discreción por el elenco de la Normal [...]

Terminado con aplausos de la asamblea el cuadro cervantino, la señorita Marina Corona recitó una bella composición de Rubén Darío, y después pusóse a representar otra obrita del maestro Benavente (*El nietecito*), a la que siguió otra de un autor clásico (*Las aceitunas*, de Lope de Rueda).

[...] Figuran también en la famosa carreta de la farándula --ahora arrastrada por un motor trepidante-- Ángeles Silva, Antonio Pinedo, Jaime Cárcoba, Domingo Rodríguez, Juan Antonio Echevarría, Ángel Setién, Julián Barrio y Eugenio Ortega, los cuales componen un coro, dirigido por la señorita Julia García”¹⁷.



Actuación de la Misión Pedagógica en los jardines de la Escuela Normal de Magisterio de Santander. Público que asistió al espectáculo. Escena de *El juez de los divorcios*. Actores y actrices del cuadro teatral, estudiantes del Magisterio. (Foto: Samot. *El Cantábrico*, 20 de mayo de 1933, p. 1)

Segunda salida: Saja y Mazcuerras

El domingo 28 de mayo de 1933 salieron de nuevo los integrantes de la Misión Pedagógica de Santander rumbo a dos aldeas de la provincia: Saja y Mazcuerras.

La elección, sobre todo, de Saja respondía fielmente al objetivo trazado por el Gobierno de la República, al crear las Misiones, de visitar las aldeas “más pobres, más escondidas, más abandonadas”. Así describe en qué condiciones materiales se hallaba la Escuela Nacional de Saja el director escolar Jesús Revaque, acompañante y colaborador de la Misión:

“Saja es un caso típico de lo que para la escuela se destinaba en el régimen desaparecido. Un cuartucho malsano, sin aire, sin ventilación, de paredes desconchadas, apuntalado por varios sitios, es la escuela. Aquel local, en el que los aldeanos no hubieran metido sus ganados por miedo a que enfermaran, sirve de albergue a los niños durante cinco horas al día. Los chiquillos tienen allí todas las incomodidades. No podemos imaginarnos cómo durante años y más años consintieron los vecinos que sus hijos entraran allí”¹⁸.

La programación de esta segunda salida fue similar a la de la primera, al igual que la acogida que dispensaron a los misioneros estas gentes, llegadas incluso de los pueblecitos cercanos:

“[...] Se les recibió en Saja con entusiasmo, con arcos de ramajes y estrepitosos voladores, con letreros saludadores y vivas cariñosos.

En Saja, y en la plaza del pueblo, se levantó el teatro portátil en un santiamén, ante el asombro de los aldeanos. Son las dos y media. A la gente se le ha quitado la gana de comer. Está presa por la gracia de la estudiantina, y las obras de Cervantes y Benavente, y las recitaciones. [...]

Sin comer un solo bocado, los estudiantes desarman el estuche de la farándula y marchan a Mazcuerras, donde son recibidos con las mismas muestras de agrado.

Se escoge un rincón apacible donde comer. La voz de la llegada del elenco escolar se corre por el pueblo. Se van congregando, y ven cómo los muchachos y las señoritas hacen teatro al aire libre de balde. ¡Señores! A ellos, los aldeanos, les cuesta trabajo creer que el teatro sea de balde y que al final de la función no se pase una bandeja al auditorio.

Termina la función. El himno nacional rasga el aire en la aldea, donde la genial Concha Espina engendró *La niña de Luzmela*. Se grita viva la Misión. Se suplica vuelvan pronto. Los estudiantes misioneros aureolan su cara de alegría y contento. De un soplo desarman el teatro y lo cargan sobre sus hombros para trasladarlo a la camioneta. Los aldeanos preguntan qué quieren decir las enormes letras que llevan marcadas en los ‘monos’ y se les dice: Federación Universitaria Escolar, FUE, es decir, renovación. Se retorna entre cánticos [...]”¹⁹.

Nueva actuación en la Escuela Normal

La Misión Pedagógica de Santander no oficial alternaba su actividad cultural en el medio rural, que era el destinatario principal de la misma, con actuaciones urbanas, generalmente en los jardines de la Escuela Normal del Magisterio. Ese fue el caso de la actuación el 29 de mayo de 1933, al regreso de Saja y Mazcuerras, ofreciendo el mismo programa a estudiantes forasteros.

Alejandro Casona habla de las Misiones Pedagógicas en Ampuero

En el transcurso de la Semana Pedagógica de Ampuero, celebrada del 9 al 16 de julio de 1933, la última conferencia de carácter pedagógico

“corrió a cargo del joven literato don Alejandro Rodríguez --así se le conocía entonces a Casona--, uno de los más sólidos valores del Magisterio español, quien versó sobre ‘Las Misiones Pedagógicas en la aldea’.

Refiere algunos hechos anecdóticos de las Misiones, y expresa todo el dolor que le produjo, yendo de misionero a una oculta aldea de las montañas de León, la visión de aquellas pobres gentes, sumidas en el más hondo atraso y en la más espantosa de las miserias, que cuando se apoderan de un pedazo de pan blanco traído de la feria de Astorga, lo meten, para comerlo como una golosina, entre los dos trozos de su pan negro, hecho con Dios sabe qué extrañas materias”²⁰.

No fue informado Alejandro Casona acerca de la existencia de la Misión Pedagógica de Santander no oficial²¹, como se deduce de lo referido en su intervención:

“Hace un llamamiento a los maestros montañeses, de cuyo esfuerzo espera mucho el Patronato de Misiones Pedagógicas, preguntando si no sería posible hallar en Santander una docena de compañeros dispuestos a laborar por los nobilísimos fines que aquel Patronato persigue, para lo que, ante todo, se necesita de una gran generosidad y de un gran entusiasmo, que son las virtudes esenciales de los misioneros de la cultura, que no descansarán hasta que en España no haya un solo rincón en que exista un analfabeto”²².

Otra conferenciante, también representando al Patronato de Misiones Pedagógicas, que se dedica a la divulgación de éstas en Santander, fue María Luisa Navarro de Luzuriaga. El 12 de agosto de 1933, durante el desarrollo del VI Congreso de la FIAM (Federación Internacional de Asociaciones de Maestros), ante los delegados de los países asistentes, disertó sobre las Misiones Pedagógicas, explicándoles “su organización, su alcance, sus métodos y los beneficiosos resultados obtenidos, que colocan a esa entidad cultural de nuestro país a la altura de las mejores del extranjero”²³.

Tanto en una como en otra conferencia se proyectaron dos películas documentales sobre la labor de las Misiones Pedagógicas.

Última actuación de la Misión Pedagógica de Santander no oficial

La penúltima actuación del alumnado de la Escuela Normal tuvo como escenario el hipódromo de Bellavista, ante los niños de las colonias escolares, a fines de agosto de 1933, con un programa muy parecido al de las actuaciones anteriores: teatro, poesía y música (canciones regionales).

La sesión del 3 de septiembre de 1933, en la aldea de Venta-Encinas (Pesaguero), fue la última de las actuaciones de esta Misión. En la siguiente crónica periodística se destaca el interés que, como en los lugares anteriores, despierta su presencia, subrayándose la asistencia numerosa de los maestros de la comarca:

“El solo anuncio de la llegada de las Misiones Pedagógicas de Santander a Venta-Encinas (Pesaguero) hizo que el domingo pasado se desplazara de la villa lebaniega y otros pueblos de la región, a aquel bello lugar, una cantidad de gente considerable para presenciar la labor teatral de los simpáticos ‘faranduleros’ que componen la Misión Pedagógica montañesa. [...]

Se representaron las obras siguientes: *El nietecito*, de Benavente; *El juez de los divorcios* y *Los habladores*, de Cervantes; y, como final de fiesta, los coros normalistas santanderinos entonaron diversas canciones españolas y recitación de poesías, sirviendo de escenario a este magnífico festival, que perdurará por mucho tiempo en la memoria de cuantos lo presenciaron, una hermosa pradera próxima a la carretera de Tinamayor, a pleno aire y sol.

Todos los artistas fueron aplaudidísimos, contribuyendo a la brillantez del acto que dejamos reseñado la presencia en Venta-Encinas de casi todos los maestros de la región lebaniega, que acudieron a estrechar la mano de sus compañeros santanderinos”²⁴.

A finales de septiembre de 1933 se anuncia la interrupción de nuevas salidas por haber sido nombrados los artífices de estas misiones, Lorenzo Gascón Portero y Pedro Díez Pérez, presidentes de los tribunales de los cursillos de selección de maestros para cubrir vacantes de escuelas. Aunque estaba previsto atender las peticiones de los pueblos interesados al cabo de tres meses, no hubo más actuaciones misioneras hasta el año 1934.

Misiones Pedagógicas de Valderredible de 1934

Son los mismos componentes de la Escuela Normal del Magisterio de Santander, que por su cuenta habían puesto en marcha las misiones en 1933, quienes solicitan al Patronato de Misiones Pedagógicas la inclusión de la entonces provincia de Santander en el programa de las misiones auspiciadas por el organismo oficial para el año 1934, presentando como bagaje la ejecutoria de las misiones realizadas en el año anterior sin su auxilio. Aprobada la petición, el Patronato encomienda a Vicente Valls Anglés²⁵ la dirección de unas Misiones Pedagógicas centralizadas, promovidas directamente por el Patronato, con su correspondiente dotación económica y de material, que se desarrollarán entre el 3 y el 9 de abril de 1934 en Valderredible. Vicente Valls será acompañado, por una parte, por el profesor Lorenzo Gascón y los estudiantes de Magisterio Juan Antonio Echevarría, Domingo Rodríguez Martín y Guillermo Martínez Onecha, que se encargarán de utilizar recursos nuevos, como el cine y la música clásica; y, por otra, por el profesor Pedro Díez Pérez, que se trasladó desde Santander a Polientes con el teatro desmontable y los estudiantes del cuadro artístico. Asimismo, viajó con ellos la inspectora de Primera Enseñanza Julia Gómez Olmedo, delegada por la Junta de Inspectores de Santander “para que informe acerca del carácter de dicha organización, para proceder en consecuencia”²⁶.

Una de las novedades de esta primera Misión Pedagógica oficial consistía en la periodicidad de las salidas. Por razones económicas, se llevaron a cabo en siete días sucesivos, de los cuales sólo uno coincidió en domingo, y concentradas en una misma zona de Cantabria, el Ayuntamiento de Valderredible, concretamente en las aldeas de Polientes, Ruerrero, Quintanilla de Rucandio, Arantiones, San Martín de Elines, Quintanilla de An, Villanueva de la Nía y Bárcena de Ebro, aunque también acudieron campesinos de las aldeas cercanas a las señaladas.

A diferencia de las misiones que no gozaron del apoyo del Patronato, realizadas en domingo y al aire libre, las de Valderredible se celebraron durante la semana, en locales cerrados y de noche, por exigencias de las proyecciones cinematográficas y para facilitar la asistencia del mayor número de vecinos, que podrían asistir al terminar su jornada laboral.

Otra novedad para los misioneros fue encontrarse con un ambiente poco favorable al principio, como refleja Jesús Revaque en uno de sus artículos en la prensa al referirse a las dos primeras actuaciones en Polientes los días 3 y 4 de abril:

“Para Valderredible era algo desusado que fueran allí gentes que nada les pedían y, en cambio, les llevaban diversiones y cultura. Aprovechándose, sin duda, de lo desacostumbrado de esta manera de actuar, ‘almas piadosas’, moralistas de nuevo cuño, habitantes del valle, habían realizado una campaña en contra de las Misiones. Aquellos señores que iban a enseñarles cosas, tenían por principal objetivo --dijeron-- sembrar la cizaña”²⁷. “Y era, sin duda, que allí no comprendían cómo podían tenerse tantas generosidades con ellos cuando siempre que alguno de fuera llegaba a las aldeas era con el exclusivo objeto de cobrar tributos o pedir los votos”²⁸. “Había que impedir a todo trance que les escucharan. Pensaron, sin duda, que bastaría aquella propaganda para lograr el fracaso de la Misión. Y si en algún punto lograron en la primera actuación un retraimiento, el triunfo rotundo, magnífico, indescriptible, tuvo lugar durante la segunda”²⁹.

En la memoria de las actividades misioneras, redactada por Lorenzo Gascón, se hace constar el entusiasmo de los espectadores durante el desarrollo de las mismas:

“En Ruerrero y Quintanilla de Rucandio se congregaron campesinos de Arenillas, Villota, Ruijas, Riopanero, Arroyuelos, Villaverde, Santamaría y Repudio. El local era insuficiente para contener a tanta gente, que aguantó sin desfallecimiento, y sin dar

pruebas del menor cansancio, todos los actos misionales. Tanto las películas como el verso y la música cautivaron a los oyentes. En este pueblo, las viejucas no conocían la luz eléctrica, ni el cine, ni el gramófono. Durante la ejecución del disco titulado *Sevillanas del siglo XVIII, cantadas por la Argentinita*, hubo dos interrupciones de mujer con un repetido ‘¡olé!, ¡olé!’. Al preguntar D. Ferreolo (médico de Polientes) a una viejecita por qué lloraba durante el espectáculo, respondió: ‘Porque no sé si es verdad lo que estoy viendo. Yo había oído hablar de todas estas cosas, pero no las había visto antes’. Como estábamos alumbrándonos con una luz de carburo y otra de petróleo, y se llegó a ver muy poco porque se apagó la primera, montamos la lámpara eléctrica, cuya instalación estaba preparada. La curiosidad de algunos se dirigía a preguntar cómo podíamos, con una caja tan pequeña, tener a la vez para el cine y para la luz. [...]

Las gentes tenían que permanecer agachadas para no hacer sombra en la pantalla, porque el techo eran tan bajo que sobre las cabezas de los espectadores, situados en pie, no quedaba sitio para el cuadro que proyectaba el cine. Aunque al llegar no nos recibió nadie, al salir fuimos acompañados por un numeroso grupo de personas, que se disputaban el transporte de los bultos”³⁰.

Fueron los vecinos de estos lugares de la Cantabria rural de 1934 quienes primero conocieron, probablemente, el cinematógrafo, y contemplaron, asombrados, los documentales y películas proyectados, un total de 50, siendo el promedio de 3 a 5 proyecciones cinematográficas por sesión, correspondiendo a Quintanilla de An y a Polientes, con 13 y 12, respectivamente, el mayor número películas exhibidas, debido a que en estas dos localidades pudieron disfrutar tres días de las actuaciones misioneras³¹.

La ausencia del Teatro y Coro, que el Patronato enviaba a otros lugares, se suplió parcialmente, en las Misiones Pedagógicas de Valderredible, con la participación del cuadro artístico de la Escuela Normal de Magisterio de Santander, formado por “señoritas Silva, Rivero Gil, Morante, Villarías, Aldecoa y Pich, y los señores Sánchez, Mozo, Alonso, González, Mora, Algorri, Sanz, Ávila, Porres y Setién”³², experimentados en estos menesteres por haber actuado con la Misión Pedagógica de Santander no oficial. Representaron los entremeses cervantinos *La guardia cuidadosa*, *El juez de los divorcios* y *Los habladores*, aunque sólo en dos lugares: Polientes y San Martín de Elines. El coro fue sustituido por los discos de música.

Con los dos equipos de misioneros que se repartieron las doce actuaciones efectuadas en los ocho pueblos colaboraron, entre otros maestros del valle, Alejandro Jiménez, de Ruerrero; Felipe Corada, de Quintanilla de An; Cirilo García, de Villota, y Fabio Méndez. Asimismo, fue valiosa la ayuda prestada por el médico, alcalde y secretario municipal.

Misiones Pedagógicas de Valderredible de 1935

Las siguientes Misiones Pedagógicas en Cantabria bajo la protección del Patronato volvieron a tener como escenario Valderredible. Si bien es cierto que había otras zonas de la región tan necesitadas como la de este valle, tal era el caso de Soba o Liébana, quedaban otros pueblos de los 52 que constituían el municipio de Valderredible que reunían los requisitos exigidos por el Patronato en su objetivo de llevar a las gentes “el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos de toda España, aun los apartados, participen de las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos”³³.

Las Misiones Pedagógicas de Valderredible de 1935 son de las denominadas delegadas, es decir, el Patronato confía en los colaboradores que ya habían participado en las de 1934, entregándoles la dotación del material técnico y artístico, además de asumir los gastos que conlleva su puesta en

práctica. En este caso, la garantía de la colaboración venía avalada por ser sus integrantes, en su mayor parte, los impulsores de las misiones no oficiales y sin apenas recursos de dos años atrás: los profesores de la Escuela Normal del Magisterio de Santander, Lorenzo Gascón Portero y Pedro Díez Pérez, y los estudiantes de la misma Domingo Rodríguez Martín, Guillermo Martínez Onecha y Juan Antonio Echevarría Ubierna. También fueron invitados, interviniendo activamente en los dos equipos que se formaron, el inspector de Primera Enseñanza de la provincia montañesa Daniel Luis Ortiz Díaz y el director del Grupo Escolar Menéndez Pelayo de Santander, Jesús Revaque (éste había acompañado a los expedicionarios en casi todas las misiones celebradas hasta entonces).

El 10 de mayo de 1934 partieron de Santander los siete misioneros provistos de:

“dos cinematógrafos y unas baterías de acumuladores compuestas por doce cajas pesadas y de regular tamaño; cuatro blocks de discos; dos gramófonos ortofónicos; dos transformadores eléctricos para poder trabajar con toda clase de corrientes mayores de cincuenta voltios; dos cajas para accesorios, como son pinzas eléctricas de toma, cables, linterna eléctrica; unos libros, unos versos copiados a máquina; las palabras del señor Cossío, copiadas también, etc.; en fin, trescientos kilos de peso en material; muchos más kilos de peso en preocupaciones y todas las toneladas que se quieran imaginar de ánimos y buen humor”³⁴.

También llevaron las siguientes películas documentales:

*“En el fondo del Atlántico, Animales artísticos, Campesinos tagalos, Plantas carnívoras, Rincones bellos de la naturaleza, Fabricación de la porcelana, Del gomero al neumático, Carbón bituminoso, La seguridad en el mar, Sistemas de riegos, Maravillas de la naturaleza, El trigo, Obtención del petróleo, El país de la China, costumbres, tipos, arte; Animales de la costa, La industria del cuero y La fabricación de automóviles. Y cuatro películas cómicas tituladas Cachalote, Servicio a la carta, Barón fanfarrón y Bramidos y rugidos”*³⁵.

Ese mismo viernes 10 de mayo, de seis a nueve de la noche, dieron la primera sesión en la única aldea que visitaron en las misiones del año anterior, Quintanilla de Rucandío, de cuarenta vecinos:

“Avisados los pueblos de los alrededores, bajaron gentes de Renedo de Bricia, Allen del Hoyo, Soto Rucandío, Rucandío y Espinosa de Bricia; bajaron también maestros de estos pueblos con sus niños, a los que hubo que dar una sesión de cine para que pudieran volverse a sus casas antes de que fuera de noche, pues muchos de ellos eran pequeños y los campos estaban intransitables por la lluvia.

Los vecinos de Quintanilla de Rucandío prepararon un local, el cual, a medida que se acercó la noche, se fue llenando de labriegos y muchachos, con sus cayados de pastor, según iban dejando las labores del campo.

Hizo la presentación el joven maestro del mismo pueblo, don Agustín García.

Rodamos diversas películas, alumbrándonos con la corriente de un equipo de acumuladores que llevamos, pues en este pueblo no hay luz eléctrica, y leímos algunos romances y cuentos de puro sabor popular, explicándoles cómo esta poesía ha nacido de ellos mismos; cómo el romance castellano canta lo que el pueblo siente y quiere, y cómo por esto son tan del agrado suyo. [...]

Las gentes de estos lugares retirados --señala Domingo Rodríguez tras la actuación en Salcedo el día 12-- muestran especial atención a la lectura de los romances castellanos, algunos de los cuales son ya sabidos por las ancianas, y también a las canciones y música popular que nosotros les hacemos oír con un orden determinado, intercalando música y poesía culta, para que vayan observando las diferencias de canto y música existentes entre las distintas regiones españolas, y entre éstas y dicha poesía y música culta. [...]

La sesión duró desde las ocho hasta las once y media de la noche, a pesar de lo cual todo el pueblo, reunido en la Casa Concejo, siguió todas las lecturas y explicaciones sin mostrar cansancio, no obstante haber tenido que estar todo este tiempo de pie. Muchos, entre los ancianos y niños, veían por primera vez una película.

El señor Gascón explicó el artículo 49 de nuestra Constitución, relativo a la enseñanza, exhortándoles para que pusieran todas sus atenciones en la escuela”³⁶.

Ese mismo día, domingo, por la mañana, hubo sesión en Ruanales, y el otro equipo, por la tarde, intervino en Campo de Ebro. Tanto para el desplazamiento a Ruanales como a Salcedo tuvieron que utilizar cuatro caballerías para cargar el material.

El programa de lecturas preparado para distribuir en las diversas actuaciones comprendía romances, cuentos y poesías:

“Los romances de *La condesita*, de *La loba parda*, el del *Conde Olinos*, *La misa de amor*, *La canción de una gentil dama y un rústico pastor*, *Una cena* de Baltasar de Alcázar, *El romancero del Cid* y las poesías de Machado son los versos que más hemos leído en Valderredible.

Entre los cuentos de que más hemos abusado están los titulados *El buen hombre y su hijo*, *El mozo que se casó con mujer brava* y *El bachiller y el nigromante*, todos del conde Lucanor.

Después de una o varias lecturas, se proyecta la primera película y se explica lo indispensable durante la proyección, para continuar, al terminar ésta, con lecturas y música hasta la película siguiente. [...] Cada bobina de película tiene unos cien metros de longitud y su proyección dura de veinte a treinta minutos, según la velocidad que se imprima al proyector. Como estos aparatos son únicos, hay que emplear un tiempo en cambiar la película proyectada por otra y arrollar aquélla. Estos intermedios son aprovechados por los misioneros para distraer a los pueblos e ilustrarlos con las lecturas, charlas y música. [...] Cuatro o cinco películas suelen integrar el programa de la misión. [...]

En la Misión a Valderredible llevamos, además de trozos populares de casi todas las regiones españolas, música de los siguientes autores: Wagner, Beethoven, Bach, Debussy, Grieg, Borodin, Weber, Bizet, Albéniz, Chapí y Falla. Cuando la música es de alguno de los autores anteriores, advertimos detalladamente la significación del trozo musical. Son escuchados con satisfacción las composiciones muy expresivas, los solos instrumentales y los coros. *El espectro de la Rosa*, el coro de los peregrinos de *Tannhäuser* y *En las estepas del Asia central* nos han dado excelente resultado”³⁷.

Los restantes pueblos donde se celebraron las actuaciones de las Misiones Pedagógicas, que concluyeron el 15 de mayo, fueron Villota de Ebro, Rocamundo, Población de Arriba, Loma Somera, Navamuel y Rasgada.

Tampoco fue fácil ganarse la confianza de estas gentes, al principio, como ya ocurrió en los pueblos misionados el año anterior:

“Al recelo de los primeros momentos, que por instinto natural tienen todos los pueblos para los forasteros que vienen a ofrecerles algo ‘desinteresadamente’, sucede luego el mayor entusiasmo y el sentimiento por nuestra partida luego que comprueban que, en efecto, sólo nos proponíamos divertirlos e instruirlos”³⁸.

En el pueblo de Población de Arriba, carente, como la mayoría, de luz eléctrica, también hubo de recurrirse a las caballerías.

“Sin embargo, a pesar de la penosidad de estas jornadas, del trabajo a veces agotador del montaje de los aparatos, del rodaje de las películas, de las continuas intervenciones en las lecturas y explicaciones de la sesión, y de las pocas seguridades que tenemos de poder descansar cómodamente, pues, como en Salcedo, acaso tengamos que pasar la noche malamente, a pesar de la buena voluntad de los vecinos, nos damos por pagados con sólo observar la profunda emoción que invade a estas gentes y poder hablar con ellas. Todo esto constituye para nosotros un acicate y un estímulo, con el cual nos damos por bien pagados”³⁹.

Coincide en este sentimiento Lorenzo Gascón:

“Nosotros somos, sin duda, los únicos que vamos a dar gratis y con gusto, aun a costa de nuestro sueño o de nuestras piernas, y sin otra remuneración que la satisfacción de enseñar, la alegría de ver a los pueblos contentos y el placer de unos días de campo, aunque a veces terminamos vivaqueando a la intemperie con todos los bártulos, junto a una fogarata y aguantando la llovizna hasta más de medianoche, porque debido a causas imprevistas no fue posible recogernos antes, o pasando momentos de gran emoción (léase miedo), a través de la peligrosísima carretera que conduce al pueblecillo de Loma Somera...”⁴⁰.

El profesor Gascón justifica públicamente cómo invirtieron la consignación económica:

“Hemos gastado los siete misioneros, en los cinco días que ha durado la misión a los diez pueblos de Valderredible, las siguientes cantidades del presupuesto de la República:

Por hospedaje en Polientes, Cabañas, Reinosa y Salcedo, 268,35 pesetas. Por viajes en tren, más 243 kilómetros recorridos por las carreteras del valle, 377,25 pesetas. Por transporte del bagaje (300 kilos de peso en veintidós cajas, más nuestros maletines), 67,50 pesetas, y por gastos menores, cuya mayor partida es la de unas fotografías ampliadas para la Memoria que tenemos que presentar al Patronato, 24,75 pesetas. Total, menos de 750 pesetas, y, por tanto, menos de 75 pesetas por cada sesión misional. Si hay quien dé más, que levante el dedo.

Todo esto ha sido posible gracias a las atenciones y facilidades que nos concedieron el médico de Polientes don Ferreolo Postigo y don Gabriel Pérez y hermanos.

Vaya también, y muy principalmente, nuestro agradecimiento para los afanosos maestros del valle, a quienes admiramos por la magnífica labor que realizan tan lejos de la comodidad y de la recompensa”⁴¹.

No actuó el Teatro de la Misión, dependiente del Patronato, ni el de los estudiantes de la Escuela del Magisterio, en esta segunda participación de las Misiones Pedagógicas en Valderredible. El coro, al igual que en el año anterior, fue sustituido por los discos musicales.

Misiones Pedagógicas urbanas

Al regreso de las Misiones Pedagógicas de Valderredible, en la segunda quincena del mes de mayo de 1935, los misioneros actuaron en la ciudad de Santander: tres sesiones en la Escuela Normal del Magisterio y otra en el Grupo Escolar Menéndez Pelayo. No he encontrado ninguna información sobre ellas en los rastreos hemerográficos. Tampoco se las menciona en la bibliografía consultada.

Últimas Misiones Pedagógicas en Cantabria: las de Tresviso y Lebeña

“El 7 de los corrientes [julio de 1935] se han celebrado misiones pedagógicas en Tresviso, el pueblo más aislado, quizá, de toda la provincia de Santander. El Patronato de Misiones Pedagógicas, por mediación de sus delegados en esta provincia, don Lorenzo Gascón y don Pedro Díez Pérez, profesores de la Escuela Normal del Magisterio Primario, se ha desplazado hasta allí, donde sólo y exclusivamente llegaron los rebecos y las cabras, donde todo es desidia y marasmo, donde las gentes se encuentran real y verdaderamente desterradas, donde las libertades ciudadanas se hallan totalmente coartadas por obra y gracia del caciquismo, donde la cultura y la civilización se encuentran en el más espantoso y lamentable estado de abandono...”⁴².

La villa de Tresviso, en 1935, sólo era accesible a través del camino desde Urdón, en pleno desfiladero de La Hermida, construido en el siglo XIX para transportar el mineral de zinc extraído en Ándara, dentro del macizo oriental de los Picos de Europa; camino de considerable desnivel --830 metros-- que hubieron de superar los misioneros a pie, cargando el material a lomos de caballerías.



Camino para subir a Tresviso desde Urdón (en el desfiladero de La Hermida). El mismo que recorrieron los misioneros para ofrecer la Misión Pedagógica a los tresvisanos en 1935. (Foto: Vicente González Rucandio. 2008)

Jorge Tobeimar, que fue maestro de la Escuela Nacional de niños de Tresviso, reconocía haber vaticinado el fracaso de esta actividad cultural en aquel lugar:

“Por lo pronto, los encargados de dar la misión fueron recibidos con franca y manifiesta hostilidad por aquellas gentes, que se basaban en bulos y suposiciones preñadas del más grande absurdo. [...] Pero prontamente reaccionaron al ser sabedores de lo que se trataba, hasta el extremo de quedar con un notorio sentimiento al no poder realizar los señores misioneros una segunda sesión que aquéllos solicitaron.

Los señores Gascón y Díez Pérez tuvieron a bien regalar al vecindario con la recitación de unos versos, poesías y cuentos escogidos, que constituyeron el mayor deleite de aquél, y con la proyección de cuatro películas sumamente instructivas, tituladas *Fabricación de la porcelana*, *Obtención del carbón*, *Un viaje por la China* y otra cinta cómica de dibujos. Durante los intermedios, las gentes fueron obsequiadas con unos discos de gramófono impresionados con música selecta y cantos regionales.

El local-escuela, donde se realizó la Misión, estaba totalmente abarrotado de vecinos, habiendo tenido necesidad de apuntalar aquél --dato que quisiera hacer resaltar--, ya que no ofrecía las suficientes condiciones de seguridad para poder sostener el enorme número de aquéllos que en el mismo había”⁴³.

Después de bajar de Tresviso, sin abandonar el desfiladero, el pueblo de Lebeña fue testigo de la última de las Misiones Pedagógicas en Cantabria de las que tengo noticia. Tuvo lugar en el local de la escuela, durante tres horas, siendo su anfitrión el maestro Florentino García, quien narra en la prensa, en primer lugar, las películas proyectadas:

“La primera versó sobre el trigo y su recolección, no para describir cómo se elabora, etc., pero sí para hacerles notar la diferencia tan notable que existe en los tiempos primitivos, que todo era a base del brazo del obrero, cosa que más tarde vino a ser sustituido, bastante tiempo después, por todos los artefactos conocidos, como tractores, máquinas de segar, etc.

A continuación, para amenizar el acto, el señor Gascón habló unas palabras al pueblo para hacerle ver cómo en estas aldeas estamos privados del teatro, casino, etc., interpretando una pieza musical sobre cánticos populares de Cataluña, y, en el descanso, con amenos cuentos sobre la vida pastoril.

La segunda película versó sobre la alubia, el arroz, su recolección en Filipinas, el árbol del país, el cáñamo, etc.; diferencias de costumbres en el trabajo de dicho país, flora y fauna, pesca, etc.

En el descanso, alternando con cantares populares de otras regiones, [...] don Pedro habló de un artículo de la Constitución [...] y su relación entre la escuela antigua y la de nuestros días, comparando la escuela laica y la confesional [...].

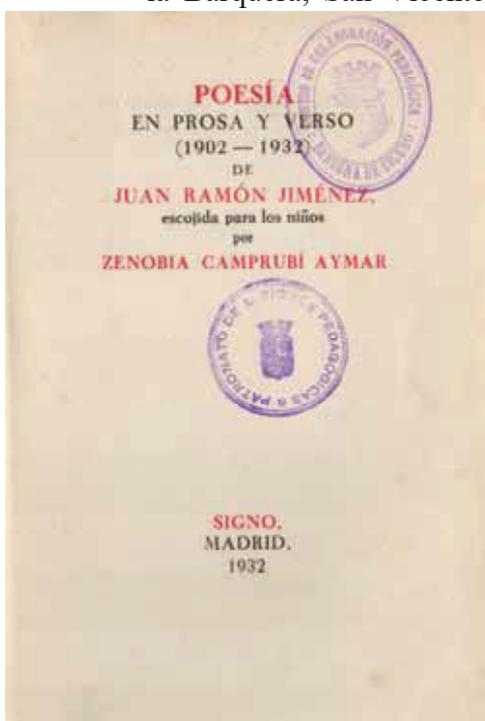
Se amenizaba, entre acto y acto, con algunos clásicos, entre ellos el del Cid, y para los pequeños, unos cantos [...], quedando el público muy satisfecho y terminando el acto con el himno de Riego, lazo que nos une a todos los republicanos, y máxime a estos trabajadores de la enseñanza que tanto interés se toman por educar al pueblo. [...]”⁴⁴.

Ninguno de los dos informantes de estas misiones hace alusión a los demás acompañantes, si es que los hubo; desde luego, tampoco se representaron piezas teatrales. Habría sido toda una heroicidad intentar trepar, hasta Tresviso, y descender, con el tablado teatral desmontable que tanto resultado dio en las misiones de 1933.

Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas

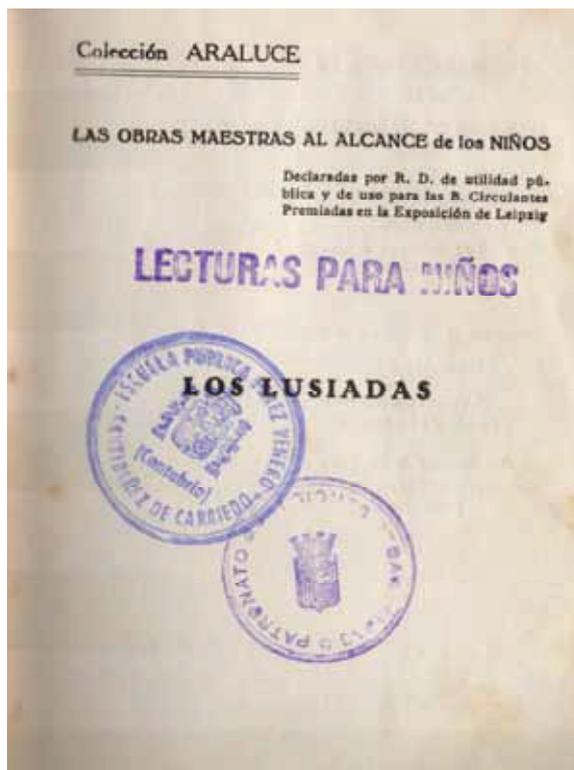
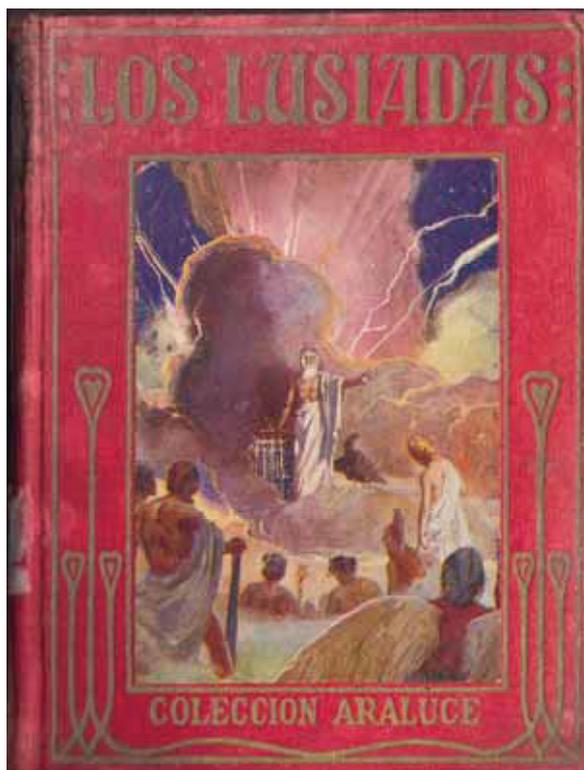
El primer servicio del Patronato de Misiones Pedagógicas del que se benefició Cantabria, antes de que empezasen a actuar las misiones, fue el de bibliotecas. Se crearon en 1932 y 1933, respectivamente, 16 y 62 bibliotecas. Se enviaron lotes de cien libros, que se distribuyeron en las siguientes escuelas y Centros de Colaboración Pedagógica:

“La Abadilla de Cayón, Abanillas-Portillo, Astillero, Bárcena de Cicero (1 biblioteca a escuela y 1 al Centro de Colaboración Pedagógica) [véase ilustración adjunta], Bárcena de Ebro, Bárcena de Toranzo, Beranga, Barrio Palacio, Bolmir, El Bosque, Bustillo del Monte, Cacicedo, Campollo, Campoo de Suso (Centro de Colaboración Pedagógica), Los Carabeos (Centro de Colaboración Pedagógica), Castañeda, Castillo Pedroso, Colindres, La Concha, La Cueva, Elechas, Entrambasmestas, Frama, Gandarilla, Hazas de Cesto, Horna, Ledantes, Liaño, Liérganes (1 biblioteca a escuela y 1 al Centro de Colaboración Pedagógica), Limpias, Luey, Matamorosa, Miera, Mirones, Monte (Ateneo Popular), Molledo, Muriedas, Nestares, Novales, Pámanes, Potes, Prases (2 bibliotecas), Puente Viesgo, Renedo de Piélagos, Rubalcaba, Quintanasolmos, Rasgada, San Martín de Toranzo, San Miguel de Luena, San Miguel de Meruelo, Santander (3 bibliotecas), Santayana de Soba, Santiago de Heras, Santibáñez de Carriedo (2 bibliotecas) [véase ilustración adjunta], Santiurde de Toranzo, Santoña, San Vicente de la Barquera, San Vicente de Toranzo (2 bibliotecas), Sardinero, Sarón, Sobrelapeña, Soto-Iruz, Susilla, Valdeolea, Vega de Carriedo, Villabáñez (2 bibliotecas), Villanueva de la Nía, Villapresente, Villasevil de Toranzo, Villegar, Voto (Centro de Colaboración Pedagógica)”⁴⁵.



Uno de los libros que componía el lote de 100 enviado por el Patronato de Misiones Pedagógicas al Centro de Colaboración Pedagógica de Bárcena de Cicero en mayo de 1933. (Fondos del CRIEME de Polanco, Cantabria)

Verificado el recuento de esta relación, la suma real es de 79 bibliotecas⁴⁶, y añadiendo las concedidas en 1934 (66)⁴⁷, el total alcanzó las 145 bibliotecas⁴⁸, es decir, 14 500 libros, la única cifra fehaciente, pues no hay datos de 1935 --ni de 1936 ni de 1937-- al no publicarse las memorias correspondientes a esos años, aunque en sus relatos los componentes de las Misiones Pedagógicas de Valderredible de 1935 anunciaron la pronta llegada de los cien libros en cada uno de los diez pueblos misionados.



Libro encuadernado con portada ilustrada. Se indicaba que su lectura era recomendada para los niños. Recibido por la Escuela Nacional de Santibáñez de Carriedo en 1933. (Fondos del CRIEME de Polanco, Cantabria)

Estos lotes de libros se depositaban en las escuelas, pero tenían carácter de biblioteca popular y circulante, y su concesión exigía el compromiso del maestro o de la maestra de custodiarlos y de prestarlos a los vecinos, puesto que eran los mismos maestros quienes solicitaban las bibliotecas, salvo las destinadas a los Centros de Colaboración Pedagógica, con el informe favorable de la Inspección de Primera Enseñanza.

PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS

Autor *Béres Galdos*

Título *Tragalgar*

Tomo _____

Será devuelto el día *1* de *Febrero* de *1934*

Selaya *16 de enero de 1934*

(Firma del lector)

M. Montes

Recibo del préstamo de un libro en Selaya, que permitía su lectura fuera de la biblioteca. (Fondos del CRIEME de Polanco, Cantabria)

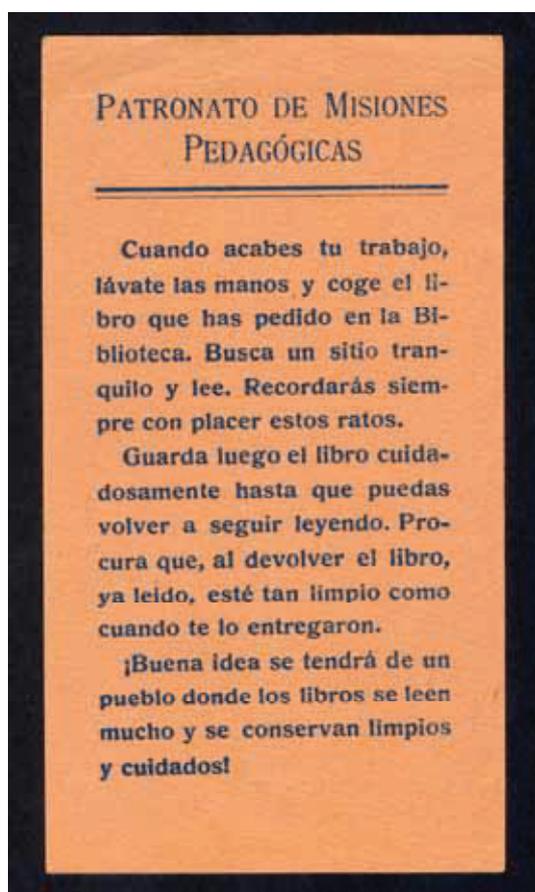
El corresponsal del periódico *El Cantábrico* en Potes comenta la creación de la biblioteca de Misiones Pedagógicas en aquella localidad de Liébana:

“El Patronato de Misiones Pedagógicas ha remitido a la escuela graduada de esta villa una interesante colección de libros, admirablemente seleccionados, para instalar en la referida escuela una biblioteca que sirva de complemento para la cultura de los niños.

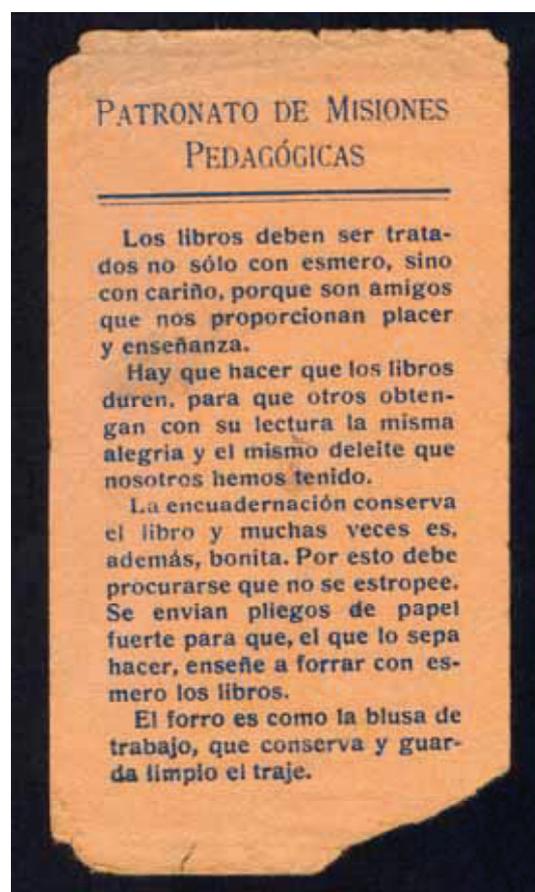
Sabemos que el culto director de la escuela graduada, don Miguel Rengel, piensa poner --con buen acierto-- a la disposición de los vecinos de la villa los volúmenes recibidos, pudiendo los lectores llevar los libros a sus casas y leerlos con toda comodidad y calma.

Nosotros, que ya hemos visto la biblioteca, podemos afirmar que todos los libros son interesantes y de gran valor, y para que nuestros lectores se den una idea de su contenido, damos a continuación una lista de algunos de los autores [...]: Víctor Hugo, Pérez Galdós, Dante, Guillén de Castro, Dantín Cereceda, Goethe, Dickens, Shakespeare, Azorín, Remarque, Marañón, Pérez de Ayala, Valera, Cervantes, Pardo Bazán, Gabriel Miró, C. de Burgos, Ortega y Gasset, Bécquer, Unamuno, Blasco Ibáñez, Homero, Lope de Vega, Pío Baroja, Machado, Ganivet, Tolstoi, Joaquín Costa, Dostoievski, Espronceda, Larra, Duque de Rivas, Zorrilla, Edgard Poe, Julio Verne, Giner de los Ríos, Llopis [...]

Queremos hacer constar un detalle y es el siguiente: desde que la biblioteca fue solicitada [...] hasta su creación, han transcurrido, escasamente, ocho o diez días. Esto prueba el deseo que existe por parte del Ministerio de Instrucción Pública de contribuir por todos los medios al mejoramiento intelectual de los pueblos que por estas cuestiones se interesan”⁴⁹.



Marcapáginas con mensajes para el buen uso de los libros de Misiones Pedagógicas. (Fondos del CRIEME de Polanco, Cantabria)



De los 14 500 libros del Patronato de Misiones Pedagógicas donados a Cantabria, 79 de ellos se pueden encontrar en el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME), en Polanco. En su labor de recuperación del patrimonio escolar, los responsables del CRIEME han logrado rescatar libros que pertenecieron al Centro de Colaboración Pedagógica de Bárcena de Cicero, a la escuela de este pueblo o del de Hazas de Cesto y a la Escuela Nacional de Santibáñez de Carriedo, todos ellos enviados entre 1932 y 1933. Es muy probable que aún queden más libros con el sello de Misiones Pedagógicas en otros centros docentes de Cantabria. Bueno sería que, en las remodelaciones futuras de las bibliotecas escolares, en caso de falta de espacio, se tuviera en cuenta la conveniencia de preservarlos, en vez de eliminarlos, procediendo a su transferencia al CRIEME. Es la única huella visible y táctil de la siembra cultural depositada por aquella iniciativa de la II República.

Final de las Misiones Pedagógicas

Desde que ocupase el Gobierno la coalición radical-cedista (centro-derecha) a fines de 1933, las asignaciones presupuestarias para Misiones Pedagógicas disminuyeron en general, reduciéndose a la mitad de 1933 a 1935 (de 800 000 a 400 000 pesetas), aunque, paradójicamente, Cantabria, entre 1934 y 1935, no se vio afectada, ya que se celebraron un total de 24 misiones (con 28 sesiones). Las bibliotecas creadas en 1934 fueron 66, número ligeramente superior al del año precedente. Se desconoce si estas restricciones repercutieron en el envío de bibliotecas en 1935. “Entre el 18 de julio de 1936 y el 31 de abril de 1937, el Gobierno de la República crea 32 bibliotecas en escuelas nacionales de provincias”⁵⁰, ignorándose si alguna correspondió a Cantabria.

Lo que sí se sabe es que en Cantabria, a partir del 26 de agosto de 1937, con la entrada de las tropas franquistas, se procedió --como ya se había hecho antes en otras zonas sublevadas-- a expurgar las bibliotecas donadas por el Patronato de Misiones Pedagógicas, incautando y destruyendo “cuantas obras de matiz socialista o comunista se hallen en bibliotecas circulantes y escuelas”, siendo su desaparición considerada como “un caso de salud pública”, autorizándose aquellas “cuyo contenido responda a los sanos principios de la Religión y de la Moral cristiana”⁵¹.

Si importante es la conservación patrimonial de estos libros, transcurridos 79 años desde su distribución, más aún lo es rehabilitar para la historia a los misioneros que, comprometidos de manera altruista con los ideales culturales de la II República, recorrieron 32 pueblos de Cantabria, con un total de 38 sesiones, entre 1933 y 1935. Las trayectorias vitales posteriores de algunos de los más relevantes fueron nefastas: Lorenzo Gascón Portero, profesor de Química, exiliado en Francia; Pedro Díez Pérez, profesor de Psicología y Filosofía, asesinado en Asturias en 1937; a Domingo Rodríguez Martín y a Guillermo Martínez Onecha, estudiantes y luego maestros, no se les permitió dedicarse a la enseñanza; a Juan Antonio Echevarría Ubierna, sí, pero inhabilitado para el ejercicio de cargos directivos. Jesús Revaque Garea, director escolar, exiliado en México; Daniel Luis Ortiz Díaz, inspector de Primera Enseñanza, exiliado en Túnez y en República Dominicana, y Vicente Valls Anglés, expulsado de la Inspección de Primera Enseñanza y encarcelado. La única que no sufrió ningún tipo de sanción fue la inspectora de Primera Enseñanza Julia Gómez Olmedo. Tanto a éstos como a los demás que han aparecido a lo largo de esta crónica es hora ya de que se les libere de la condena del olvido y se les coloque en el pedestal preponderante que se merecen en la historia de la educación de Cantabria.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Del texto de Manuel Bartolomé Cossío leído en las actuaciones de las Misiones Pedagógicas, en *Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-diciembre de 1933*. Madrid, 1934, pp. 9 y 10, citado por Pérez Galán, Mariano, en *La enseñanza en la Segunda República*. Mondadori. Madrid, 1988, p. 303.

² Salvo la del doctor Madrazo, que fue de 100 pesetas, las aportaciones de los particulares eran modestas (entre 2,25 y 5 pesetas), siendo un poco más elevadas las de las sociedades obreras (a título de ejemplo, mencionar las de limpiabotas, curtidores, pintores y decoradores, aserradores, carpinteros, constructores de carruajes, cerveceros, metalúrgicos, obreros del volante y empleados de oficina y técnicos). Escasos fueron los ayuntamientos cooperantes; a resaltar, por el importe de la ayuda (100 pesetas), el de Astillero. *La Región*, 8 de mayo de 1933, p.1, y *El Cantábrico*, 15 de mayo, 3 y 15 de junio de 1933.

³ Diego Madrazo, Enrique: “Misión pedagógica. Una carta del doctor Madrazo”. *La Región*, 30 marzo de 1933, p. 1.

⁴ El total de la recaudación fue de 1 845 pesetas, dado a conocer tras la última de las actuaciones misioneras, en Pesaguero, con la que concluyó el periplo cultural de la Misión Pedagógica de Santander no oficial. *La Región*, 26 de septiembre de 1933, p. 2.

⁵ Diego Madrazo, Enrique: “Misión...”

⁶ “Para el señor director de la Normal”. *El Diario Montañés*, 10 y 17 de marzo de 1933, p. 8.

⁷ Díez Pérez, Pedro: “Para varios padres de familia”. *La Región*, 22 de marzo de 1933, p. 1. El 31 de agosto de 1933, *El Diario Montañés* insistía: “Lástima que la obra de cultura que desarrollan los futuros maestros no sea protegida con carácter más plural y con exclusión de toda mira partidista” (p. 8).

⁸ Diego Madrazo, Enrique: “Misión...”

⁹ *Libro de actas de las sesiones de la Junta de Inspectores de la provincia de Santander*. Acta de la sesión de 1 de abril de 1933. Archivo del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME). Polanco (Cantabria).

¹⁰ “Las Misiones Pedagógicas”. *El Cantábrico*, 16 de mayo de 1933, p. 1.

¹¹ Malumbres, Luciano: “Las Misiones Pedagógicas. Hacen su primera salida llevando por escudero escuela”. *La Región*, 16 de mayo de 1933, p. 1.

¹² *Ibidem*.

¹³ “Las Misiones Pedagógicas”. *El Cantábrico*, 16 de mayo de 1933, p.1.

¹⁴ Gascón Portero, Lorenzo: “Notas misioneras”. *La Región*, 17 de mayo de 1933, p. 1.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ “La Misión pedagógica eleva su tablado en la Escuela Normal”. *La Región*, 20 de mayo de 1933, 1.

- ¹⁷ “Las Misiones escolares. La de la Escuela Normal”. *El Cantábrico*, 20 de mayo de 1933, p. 5.
- ¹⁸ Revaque, Jesús: “Por los pueblos de la provincia”. *El Cantábrico*, 2 de junio de 1933, p. 1.
- ¹⁹ “La segunda salida de las Misiones Pedagógicas”. *La Región*, 30 de mayo de 1933, p. 1.
- ²⁰ Bálsamo, José: “La Semana Pedagógica en Ampuero”. *El Cantábrico*, 18 de julio de 1933, p. 4.
- ²¹ No es de extrañar, pues, que este desconocimiento de sus actuaciones haya llegado a nuestros días. En el libro-catálogo *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*, Sociedad Estatal de Comunicaciones Culturales/Residencia de Estudiantes, Madrid, 2006, pp. 46, 509 y 517, sólo se mencionan las misiones de Valderredible, en 1934 y 1935, y la de Tresviso, en 1935.
- ²² Bálsamo, José: “La Semana...”
- ²³ “El VI Congreso Internacional de Asociaciones de Maestros”. *El Cantábrico*, 13 de agosto de 1933, p. 1.
- ²⁴ EL Duende de Liébana: “Potes. Las Misiones Pedagógicas de Santander, en Venta-Encinas (Pesaguero)”. *El Cantábrico*, 8 de septiembre de 1933, p. 7.
- ²⁵ Vicente Valls Anglés tenía la plaza de inspector de Primera Enseñanza en Madrid, pero en ese momento era inspector general de Cataluña en comisión de servicios. Conocía la entonces provincia de Santander porque en los años 1922 y 1923 la había recorrido en sus visitas como inspector de Primera Enseñanza e impulsor de las “Conversas Pedagógicas”, reuniones comarcales de maestros para tratar de temas didácticos, precedentes en parte de los Centros de Colaboración Pedagógica establecidos en la II República.
- ²⁶ *Libro de actas de las sesiones de la Junta de Inspectores de la provincia de Santander*. Acta de la sesión de 2 de abril de 1934. Archivo del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME). Polanco (Cantabria).
- ²⁷ Revaque, Jesús: “Las Misiones Pedagógicas en Valderredible”. *El Cantábrico*, 20 de abril de 1934, p. 1.
- ²⁸ Revaque, Jesús: “Balance de las Misiones Pedagógicas”. *El Cantábrico*, 20 de julio de 1934, p. 1.
- ²⁹ Revaque, Jesús: “Las Misiones Pedagógicas...”
- ³⁰ *Ibid.*
- ³¹ *Memoria de la Misión Pedagógico-Social de Sanabria (Zamora). Resumen de los trabajos realizados en el año 1934*. Patronato de Misiones Pedagógicas. Madrid, 1935, pp. 96, 97 y 98.
- ³² “La Misión Pedagógica en Valderredible”. *El Cantábrico*, 6 de abril de 1934, p. 4.
- ³³ Preámbulo del decreto de 29 de mayo de 1931 (*Gaceta* del 30) por el que se crean las Misiones Pedagógicas.
- ³⁴ “Las Misiones Pedagógicas”. *La Región*, 10 de mayo de 1935, p. 1.

³⁵ *Ibídem.*

³⁶ Rodríguez Martín, Domingo: “Las Misiones Pedagógicas”. *La Región*, 14 de mayo de 1935, p. 2. Debió de ser un error de transcripción, pues era el artículo 48 el que más referencias contenía sobre la educación.

³⁷ Gascón Portero, Lorenzo: “Qué es una Misión Pedagógica. Diez Misiones a Valderredible, 738 pesetas”. *La Región*, 25 de mayo de 1935, p. 1.

³⁸ Rodríguez Martín, Domingo: Las Misiones...”

³⁹ *Ibídem.*

⁴⁰ Gascón Portero, Lorenzo: “Qué es una Misión...”

⁴¹ *Ibídem.*

⁴² Tobeimar, Jorge: “Las Misiones Pedagógicas siguen actuando. En Tresviso”. *La Región*, 17 de julio de 1935, p. 2.

⁴³ *Ibídem.*

⁴⁴ García, Florentino: “Las Misiones Pedagógicas siguen actuando. En Lebeña”. *La Región*, 17 de julio de 1935, p. 2.

⁴⁵ *Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931. Diciembre de 1933. Informes. I.* Edición a cargo de M^a Dolores Cabra Loredo. Ediciones El Museo Universal. Madrid, 1992, p. 179.

⁴⁶ En “La República y la Enseñanza”, *La Región*, 11 de mayo de 1933, p. 7, se menciona el envío de bibliotecas circulantes a los Centros de Colaboración Pedagógica que, en Bárcena de Cicero, Santoña, Valdeprado del Río y Voto, se formaron por iniciativa del inspector don Virgilio Pérez. De ellas, no aparecen en el listado anterior del Patronato la de Santoña (la que se señala en él es la destinada a la escuela), ni la del Valdeprado del Río, por lo que supondrían dos más.

⁴⁷ *Memoria de la Misión Pedagógico-Social...*, p. 76. Sólo se da esta cifra, pero no el listado de los lugares que las recibieron.

⁴⁸ La 7^a provincia después de Soria, Huesca, Asturias, Pontevedra, Salamanca y Madrid. Martínez Rus, Ana: *La política del libro sobre la Segunda República: socialización de la lectura.* Memoria de doctorado. Universidad Complutense de Madrid. 2001, p. 104 (www.ucm.es/BUCM/tesis/ghi/ucm-t25567.pdf).

⁴⁹ El Duende de Liébana: “Potes. También a la villa lebaniega llegan libros”. *El Cantábrico*, 9 de junio de 1933, p. 6.

⁵⁰ *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936.* Sociedad Estatal de Comunicaciones Culturales/Residencia de Estudiantes, Madrid, 2006, p. 58.

⁵¹ La Junta de Defensa Nacional adoptó la primera disposición al respecto el 4 de septiembre de 1936 (B.O. del 8); en www.represa.es/documentos_1936_septiembre.html.

Vicisitudes de un maestro de Instrucción elemental en las primeras décadas del siglo XIX: 1808-16. Condiciones de la Enseñanza de Primera Letras en Castro Urdiales en 1817. Maestros aspirantes a esa plaza en 1818.

Manuel Gallego Pareja

Resumen

Francisco Antonio Nogales, natural de Herrera de Pisuergra, ejerce la docencia de Primeras Letras en Castro entre los años 1808–1816, cuando decide dejar su plaza, disconforme con su estancada situación económica, que contrasta, ofensivamente para él, con el tratamiento recibido por el médico y el cirujano, recién llegados a la Villa.

En la segunda parte, veremos las condiciones bajo las cuales el nuevo Maestro –1817- ha de impartir su enseñanza, según las exigencias de la Corporación Municipal. Terminaremos analizando las solicitudes de los candidatos a esta vacante, en 1818.

Descriptores

- Instrucción Elemental siglo XIX
- Maestros candidatos
- Condiciones Enseñanza
- Panorama Educación España
- Escuelas Primeras Letras

Marco Histórico

Los años en los que transcurre esta experiencia vital de nuestro protagonista, 1808–18, constituyen un periodo histórico determinante en la evolución social española. Si lo miramos desde una óptica actual, diríamos que se trata de una década marcada por una acentuada globalización política europea; en especial, el segundo quinquenio, 1814 -18.

En este corto espacio de tiempo, la lenta Restauración Borbónica en Francia (entre 1814-24 Luis XVIII regresa de su exilio en Verona y otorga la Carta Constitucional), estimulada por el Congreso de Aquisgrán, 1818, que la admite en la Santa Alianza y retira las tropas de ocupación de suelo francés, supondrá el fin de los movimientos revolucionarios españoles del cuatrienio 1810-14, marcado por el comienzo del aislamiento internacional de España en el s. XIX y el inicio del primer periodo absolutista, 1814-20. Tras su regreso (22-3-1814), Fernando VII comienza jugando un Papel de árbitro. Lo necesitan, en principio,

todos: los liberales para consolidar las reformas y los absolutistas para acabar con ellas. El juego dura mes y medio escaso, la caída Napoleón, la Restauración Borbónica en Francia, comentada con anterioridad, y el apoyo de un tercio de los diputados constitucionales –realistas- animan al monarca a decretar la abolición de la Constitución de 1812, con fecha 4 de mayo, condenando la labor de las Cortes de Cádiz, deshaciendo su labor reformista, restaurando el absolutismo e instaurando una política personalista, con gobiernos inestables y gobernantes ineptos:

- Restauración de la Inquisición.
- Supresión del Consejo de Estado y Tribunal Supremo.
- Cierre de universidades, teatros y revistas...
- Regreso de los jesuitas.
- Inmoralidad administrativa y fiscal.
- Represión contra los enemigos del régimen: Persecución de los afrancesados y los constitucionales.
- País destrozado económicamente: ruptura del comercio americano (emancipación de colonias americanas), caída de los precios, quiebra de la banca y aumento del déficit.
- Por todo esto, la burguesía se inclinó hacia el liberalismo.
- La oposición liberal corre a cargo de los militares, algunos antiguos guerrillero, que se inclinaban hacia las tesis liberales o las sociedades secretas y anti- absolutistas, como la masonería.
- Es una época de pronunciamientos, sublevaciones o golpes de estado militares. El fracaso de la mayoría, acaba con la muerte de sus dirigentes.

Sus repercusiones en el ámbito de la Enseñanza, lo mencionaremos en el apartado correspondiente.

La situación en Castro

La Guerra de la Independencia, con el prolongado “sitio” de la Villa y su forzada claudicación, causó estimables pérdidas materiales y humanas en la población castreña. Los franceses castigaron la heroica resistencia de la población, saqueando, destruyendo, incendiando, sembrando un terror gratuito entre la ya sufrida población.

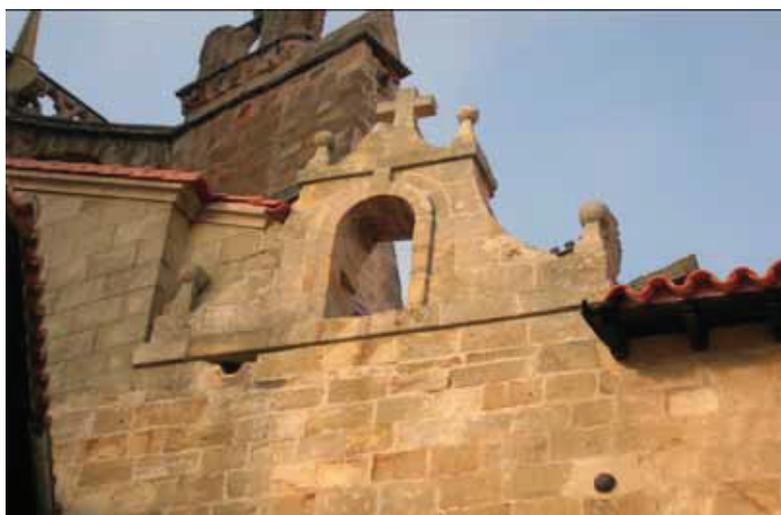


Dintel de una ventana del Casco Antiguo, donde figura el número de casas quemadas



Cañón de la época utilizado, como amarre en el puerto

Semejante desastre terminó por arruinar a una población empobrecida por la aguda crisis económica de la segunda mitad del siglo anterior. En consecuencia, las dos primeras décadas del s. XIX fueron de auténtico desastre económico, lo que originó una significativa pérdida de población. No hay que perder de vista que (como muy bien analizan Ojeda, 2001: 223-228; Garay y Ojeda, 2003,69) la actividad pesquera, junto con otras íntimamente relacionadas: carpinteros de ribera, actividad portuaria, etc. generaban la inmensa mayoría de los escasos recursos económicos de la localidad. El resto de actividades tradicionales: agricultura, ganadería, se vieron igualmente afectadas por la guerra.



Una de las varias balas de los cañones franceses, incrustadas en la fachada de la Iglesia de S. María

Las consecuencias se arrastraron durante muchos años. Todavía en la década de los años veinte, los libros de cuentas municipales ponen de manifiesto la casi nula actividad portuaria. No será hasta finales de los años treinta cuando comience a notarse una recuperación de esta fuente de ingresos, gracias a la salida de mineral de hierro.

Por estos años, Castro rondaba los dos mil habitantes, si tomamos como referencia el censo más cercano, de 1822, que recoge una población de 2311 personas. (Campuzano, 1987:13-14).

Ya han comenzado a planificarse los actos conmemorativos del próximo BICENTENARIO



El panorama de la Educación

En estos años, la educación no tenía el reconocimiento de servicio público. Ese valor no llegaría hasta 1857 con la conocida como Ley Moyano. Eran años en los que pocos valoraban la educación como una necesidad. La propia Iglesia, por ejemplo, la utilizaba como un medio más de afianzamiento de su poder, pero la consideraba una obra pía más, dependiente de la caridad y humanismo de personas económicamente privilegiadas (indianos, en su mayoría) que se autoerigían como protectores locales. Generalmente, por su vinculación afectiva con el lugar de su nacimiento.

Cada ayuntamiento obraba según su criterio, cuando lo tenía. Lo veremos en los documentos escaneados de 1816, donde las autoridades locales enumeran las obligaciones exigibles al maestro de Primeras Letras.

Imaginamos que no serían muy distintas a las vividas por el maestro F. A. Nogales durante los ocho años anteriores. No notaría demasiado los

cambios introducidos por la Constitución de 1812, a pesar de su trascendencia histórica.

La revolución liberal, nacida al rebufo de la guerra de la Independencia, intentó plasmar en la Constitución sus amplias expectativas sobre la necesidad de una educación que sustente las aspiraciones de libertad. En consecuencia, promulgaron la soberanía de la ley sobre el rey y una nueva sociedad fundada en los principios de libertad, igualdad y propiedad.

Respetaron la estructura educativa existente en ese momento, pero incluyeron importantes ideas renovadoras en el campo educativo. Entre ellas, cabe señalar su defensa de la universalidad de la educación primaria para toda la población sin excepciones y la uniformidad de los planes de enseñanzas para todo el Estado. Igualmente, se señala que las competencias en educación recaen sobre las Cortes y no sobre el Gobierno.

Paralelamente, en 1813, se constituye una Junta de Instrucción Pública y se le encarga un informe sobre la reforma general de la educación nacional. Tomando como base este trabajo, su presidente, el poeta y político Manuel José Quintana, elaboró en 1814 su famosa memoria, "informe Quintana", de gran trascendencia para el futuro de la educación en España. Con Fernando VII sería encarcelado en Pamplona. Liberado en 1820, al finalizar el primer periodo absolutista, tras la nueva proclamación de la abolida Constitución y el inicio del Trienio Constitucional. Se trata de una exposición de principios básicos basados en el ideario liberal, en el que se defiende que la instrucción debe ser igual, universal, uniforme, pública y libre. Sin que ello implique el monopolio del Estado. Posteriormente, durante el Trienio Liberal, sería declarado ley.

Quintana defendía que ignorante era igual a esclavo. Por esa razón, era partidario de *señalar desde ahora a los maestros de Primeras Letras una subsistencia segura y decorosa...*

Tras el regreso de Fernando VII, la anulación de la Constitución, así como los decretos de las Cortes de Cádiz, se produce una vuelta de la educación a manos de la Iglesia y un retroceso al Plan de 1771, más acorde con los principios del absolutismo; aunque, legalmente, se decretó la continuidad y vigencia del plan Caballero de 1807, que no había llegado a tener oportunidad de desarrollarse, debido a la interrupción que supuso la guerra de 1808–14. Dicho plan, obra del ministro de Gracia y Justicia que había sustituido a Jovellanos, incorporaba propuestas ilustradas –como la de mayor intervención estatal en temas educativos – aunque enmarcadas dentro de un tono general conservador- (Gutiérrez, C. ,Santander, 2001).

Las Escuelas de Primeras Letras

La comentada falta de obligatoriedad llevaba implícita un escaso grado de receptividad por parte de las familias y del propio alumnado, que se reflejaba en un absentismo excesivo y perjudicial para los tibios intentos de

disminuir las vergonzantes tasas de analfabetismo. Especialmente, en el entorno rural. En estos años, la media nacional, seguía siendo superior al 80%. Es difícil valorar lo que no se conoce, máxime con el estómago vacío. La lucha por el sustento diario tenía, como es natural, prioridad absoluta.

Por otro lado, los escasos fondos disponibles de los recién constituidos Ayuntamientos Constitucionales o sus diferentes Juntas Vecinales, no garantizaban una continuidad en la financiación, por lo que en muchos de ellos funcionaban por temporadas, dependiendo de los recursos disponibles. Mayor continuidad solían tener las Escuelas dependientes de alguna obra pía o fundación. La Iglesia no solía estar presente en el ámbito rural o núcleos marginales de las localidades más pobladas.

A lo enumerado, habría que sumar la pobre formación de los Maestros, así como las precarias condiciones en que solía impartirse esta enseñanza: edificios ruinosos, fríos, lúgubres, incómodos; masificación y escasez de los materiales más imprescindibles.

Con este panorama, era milagroso alcanzar objetivo alguno, a pesar de la humildad de los mismos: una alfabetización básica que permitiese entender y firmar papeles. Leer, escribir, contar, sumar y restar de memoria. Sin olvidar, por supuesto, el recitado de oraciones religiosas. (Díaz, J.A., Santander, 1997).

Iremos aportando otros detalles sobre estas escuelas a lo largo del artículo.

A tenor de estos antecedentes, podemos comprender mejor la peripecia vital de nuestro protagonista.

Cartas del Maestro Francisco Antonio Nogales a las autoridades municipales castreñas

Tengo controladas tres: de junio, agosto y diciembre. Remitidas desde Herrera de Riopisuerga. Todas de 1818.

<< ¡Adiós, mi dinero! >>

Carta primera:

Dirigida a D Francisco Melchor de la Marina, Síndico Procurador General, al que trata de amigo.

Herrera de Ropisuerza y Junio 12 de 1818.

Sr. Sr. Francisco Melchor de Marina

Amigo mio: Cuando sali de esa V. me quedo deudora de 850 reales, y aunque el año pasado me ofrecio Sr. Juan G. cobrarla la mayor parte creo nada hecho pues no me ha avisado por lo mismo, y por saber la actividad de U. paso a Suplicar. le se sirva, como sindico de reintegrarme o cobrarme alguna o toda la cantidad, pues si lo hace V. asi, se quedara con media onza por el trabajo, para ayuda de abitar ami q. D. D. Quintale Robustiano, de quien dese saber sus adelantos. La cantidad de 850 reales se halla anotada en la lista de deudas q. el año pasado formo el Reg.º de cam. Reg.º y Sindico y esta contada en los num.º 114 y 115 que le puede a U. servir de gobierno y docum.º q. alli esten para cobranza. Esp.º q. abraza de seros me diga con franqueza si lo hará, y poniendome alas ordenes de mi Sr.ª Angela, con mil afectos ala Brinda Gemara y Robustiano ag.º con respecto ya hombre disponga del afecto de mi antiguo y Sr.º Amigo

L. B. S. R. Francisco Antonio Novales



Leg. 1095
Dec. 1/18

Carta 1, Herrera de Ropisuerza, 12 de Junio de 1818.

Le expone que *cuando abandonó la Escuela, la Villa le adeudaba 850 reales*. Le pide se sirva cobrarle o reintegrarle alguna o toda la cantidad.

Se permite ofrecerle media onza por el trabajo. Aunque puntualizando que lo hace como ayuda para su querido discípulo Robustiano, su hijo.

Matiza que la *dicha cantidad aparece anotada en la lista de deudores que el año pasado firmó el Regidor*. Le concreta incluso los números de los asientos, para facilitarle su cobranza.

Se despide, como *antiguo y siempre amigo*, expresando su esperanza de tener respuesta a vuelta de correo.

Se pone a las órdenes de su esposa y transmite *mil afectos para sus hijos*.

<< *El que se ahoga no repara en lo que se agarra.* >>

Carta segunda:

<< *Los lamentos son el lenguaje de la derrota* >>

Fechada el 14 de agosto. También dirigida al Sr. Síndico, aunque de tono más formal. La encabeza con el tratamiento de *Muy Señor mío y amigo*.

Comienza diciendo que es la tercera (así que se deducen que existe otra, entre la anterior y la presente, que no se ha conservado o se encuentra ubicada en otro expediente ajeno a esta historia).

En esta ocasión, vuelve a recordarle el asunto de la deuda, pero centra su atención en otro tema: La publicación en la Gaceta (antecedente del BOE.) de la vacante de la que había sido su escuela.

Le expresa su disposición a volver, *siempre y cuando el Ayuntamiento le aumente la pobre dotación asignada de 8 reales diarios hasta los cuatrocientos ducados*. Manteniéndole, así mismo, la casa.

Se sincera y le aclara el motivo del enfado, que motivó su abandono de la Villa. Le recuerda su trabajo *durante 9 años. Años de miseria, durante los cuales no se le concedió ni un real de aumento*. Por el contrario, *en cuanto llegan el médico y el cirujano, sin haber hecho ningún mérito, le aumentan al primero 2000 reales al año y al segundo dos o tres reales diarios...*

Se despide haciendo una reflexión sobre su petición de mejor dotación, teniendo en cuenta que, en los últimos 26 meses, otros dos Maestros han abandonado la plaza.

<< *El mundo valora poco lo que paga poco* >>



Señor D. Francisco Marina
Herrera de Ríopisuerga 14 de Agosto de 1818

Muy Señor mio y Amigo: Aunque no me ha contestado V a mis dos cartas, vuelvo a escribirle la 3.ª con dos objetos 1.º para que me conteste al contenido de la deuda que esa V.ª me debe de los 850 r. y la 2.ª para decirle que he visto en Gaceta esa escuela vacante con la pobre dotacion de 8 r. diarios y casa; cuya renta tan corta me ha resfriado pretendierla apesar del afecto que la tengo: pero si esos Señores me dan hasta los 400 ducados y casa bolvere gustoso a ella. Es verdad que la doy al parecer sin motivo, pero haga se V. cargo que he trabajado en los años de miseria en ella no se me da ni un real de aumento despues de 3 años, y a penas llega el Medico y el Cirujano sin haver echo ningun merito le aumentan al 1.º 2000 r. al año y al 2.º dos ó tres reales diarios, esto me sofoca. Pero mediante que ya han tenido dos Mitros en el ofi de 26 meses que de el Ayuntamiento hacer un esfuerzo porirme mejor dotacion y la que ofrecen y bolvere a servirles. Congame V. alas ordenes

Carta 2, Herrera de Ríopisuerga, a 14 – VIII – 1818

Carta tercera:

<< Cuando uno se queja de su trabajo,
que lo pongan a no hacer nada >>

Remitida el 6 de diciembre. Ya no la encabeza con saludo amistoso alguno. La dirige de manera impersonal al Muy Ilustre y Noble Ayuntamiento. Aunque, singulariza a la hora de dirigir sus súplicas, al igual que en la despedida. Tampoco vuelve a mencionar la deuda reclamada en las epístolas precedentes.

Dice haber dejado la Escuela *con dolor suyo y lloros de sus amados discípulos*. Continúa afirmando no poder seguir haciéndose el desentendido a los deseos que le han manifestado de *que vuelva a ser su Maestro, como lo fue desde el 14 de febrero de 1808, hasta el 18 de mayo de 1816...*

De seguido, *suplica se digne ponerla otra vez a mi cargo con la misma renta que tenía a mi salida de ella*, garantizando que de ese modo logrará esa noble Villa tener Maestro largo tiempo, si lo tiene de vida...

Termina expresando su esperanza en recibir *esa gracia, como premio al infatigable celo con que desempeñó el magisterio por espacio de 8 años, 3 meses y 4 días...*

<<Mejor que combatir una desgracia es, a veces, tratar de ser feliz dentro de ella>>

No conocemos el salario concreto que tenía asignado el Maestro Nogales antes de su salida de la Villa. Es de suponer que sería el mismo o muy similar al ofrecido en la vacante. Como referencia podemos analizar los datos aportados por Clotilde Gutiérrez (referidos al año 1753, Catastro de Ensenada) en su magnífico trabajo sobre estas Escuelas en Cantabria, donde manifiesta que el nivel de salarios durante las primeras décadas del siglo XIX, se mantuvo en unas cuotas parecidas a ese año de referencia. Un cambio favorable no llegará hasta la llegada de los liberales al poder, a partir de 1833.

Por cierto, resulta cuando menos sorprendente que, en el Catastro de Ensenada (1752-54), sólo aparecen dos escuelas de Primeras Letras en el Partido Judicial de Castro, ambas en Guriezo. Un siglo más tarde (1845 -50), en el Diccionario de Madoz, ya aparecen diez: Ontón – Mioño – Castro (2) – Islares - Oriñón – Guriezo - Puente - Sámano y Otañes. (Gutiérrez, C. Santander 2001,134).

Si partimos del sueldo del sueldo medio de un Maestro de Primeras Letras, 366 reales de vellón, obtenemos el gráfico comparativo, inserto a continuación del escaneado de la tercera carta.


 Muy Ilustre y Noble Ayuntamiento
 de Castro-Urdiales

Habiendo desado esta Escuela con dolor mio y lloros de
 mis amados Discipulos, y no pudiendo hacerme el desen-
 tendido á los deseos que me han manifestado de que me
 ha á ser su Maestro como lo fué desde 14 de febrero
 1808 hasta el 18 de Mayo de 1816 en que la dege-
 nass á

Suplicar á V.S. se digne ponerla otra vez
 á mi cargo con la misma renta que tenia á mi salida de
 ella, y de éste modo logrará esa noble Villa tener Me-
 tro largo tiempo si le tengo de vida.

Espero recibir gracia que servirá de pe-
 mio al infatigable celo con que desempeña el magistero
 en ella por espacio de 8 años 3 meses y 4 dias: muy
 agradecido pídará á Dios por la felicidad de la Villa
 así como por que sea la vida de V.S. por muchos
 años como lo desea su servidor Q. B. S. M.

Francisco Antonio Aguales

Herrera de Ríopisuerga 6 de
 Diciembre de 1818.

Leg 1095
 des (pl) (s)



Carta 3, Herrera de Ríopisuerga, seis de Diciembre de 1818

SUPERIORES	INFERIORES	SIMILARES
Médicos, 3540	Marineros, 284	Zapateros, 409
Precept. Gramát., 1096	Pastores, 221	Sastres, 377
Boticarios, 946	Canteros, 216	Carpinteros, 360
Cirujanos, 725	Sacristanes, 205	Tejedores, 309
Abogados, 571	Taberneros, 197	Herreros 307
Escribanos, 547	Notarios Apostólicos, 170	
Mesoneros, 743	Criados, 133	
Cuberos, 607		
Tenderos, 563		

Pero, para valorar en su justa medida la frustración del maestro Nogales, es ilustrativo conocer las obligaciones que conllevaba su trabajo, muy por encima de todo lo imaginable, si nos atenemos a parámetros actuales. Para ello, vamos a comentar un documento (tres páginas) fechado el 17 de Enero de 1817 (cinco meses después de su abandono de la Villa), firmado por nueve miembros de la Corporación, donde se detallan las condiciones bajo las cuales Juan de Sorrón, su primer sustituto, debía impartir su enseñanza.

Condiciones Enseñanza.1:

Comienza fijando las obligaciones retributivas del Ayuntamiento: trescientos reales anuales pagados en tres plazos iguales, más cuatrocientos reales para pagar la renta de la casa habitación donde viva.

A continuación, fija el calendario y horario de trabajo, diferenciando entre temporada de invierno y verano. La primera, la enmarca entre el 14 de septiembre y el dos de mayo, fijando el horario de mañana entre las ocho y las once y media; y el tarde, entre las dos y las cuatro y media.

Los restantes meses, temporada de verano, la entrada por las mañanas será a las siete. Por la tarde, de dos y media a cinco.

En ambos casos, su primera obligación será llevarles a misa.

Condiciones Enseñanza. 2:

En el punto tercero fija como día de asueto exclusivamente los sábados por la tarde, dedicando las mañanas al aprendizaje de la doctrina cristiana.

Advirtiéndole, eso sí, que cualquier sábado por la tarde, puede ser requerido por cualquier miembro de la Corporación, para que convoque a sus alumnos a fin de verificar sus conocimientos sobre la Doctrina. Termina con la amenaza de que un mal resultado puede conllevar medidas correctoras.

Fija también como no lectivos los días festivos de verano. Especificando que dichos días, como los demás de precepto, acudirá con los niños a la Parroquia a Vísperas y Rosario. También los llevará con la Cruz, como siempre se ha acostumbrado, a las procesiones públicas.

En el último apartado de esta página, le recuerda que debe tener un asiento formal, y controlar la asistencia diaria, de los niños y niñas que concurren a su Escuela.

Condiciones Enseñanza. 3:

Comienza en el punto 5, puntualizando que, mientras estén en la Escuela, los alumnos le tratarán de Vd., utilizando este mismo tratamiento entre ellos, por la educación que de este modo adquieren.

En el punto siguiente aclara, que el surtido de los silabarios y otros materiales que faltan, queda a cargo del Ayuntamiento y por lo mismo no podrá exigir a los niños cosa alguna...

En el último apartado, le informan que si una vez concluido el silabario necesitan los niños pasar a aprender vocablos enteros, podrá traer de su cuenta los libros correspondientes según el adelantamiento de los niños, pero antes de dárselos deberá acordar su precio con el Síndico procurador General.

Lo firman las siguientes personas: Santa Cruz, Helguera, José Antonio de Carral, Ocharan, Llaguno, Baquiola, Peñarredonda, Varanda y Presilla.

Tiene esta relación de condiciones muchas coincidencias con otra anterior emitida, en 1811, por el Ayuntamiento de Santander, donde se especifican las reglas que deben observarse en las Reales Escuelas de primeras letras de Niños de la Ciudad. Para las Escuelas de Niñas, no aparece nada similar hasta 1838. Aunque este reglamento santanderino es extremadamente meticuloso, puntualizando observaciones sobre temas tan comprometidos como la higiene exigible a los alumnos; la no admisión por padecer enfermedad o achaque contagioso; el nombramiento de "celadores", *a fin de que informen al Maestro sobre las faltas de sus condiscípulos, tanto en la Escuela como fuera de ella...*(Gutiérrez, C. Santander 2001,186-87).

En las siguientes páginas, podemos contemplar las tres imágenes correspondientes a los documentos tratados sobre las condiciones de la Enseñanza.

tambien abreva la Escuela desde laudo
para las quatro y media; y en los otros
de la dos y media hasta las cinco:
3.^a Que no se de dar a sueto a los niños mayor
los sabados por la tarde, haciendo los q^o por
la mañana se dediquen unicamente a aprender
la doctrina Curricular, en q^o se tendra el mayor
cuidado y es mes, pues q^o quando el Ayun-
tamiento, o algunos Individuos de el tengan
por conveniente para algun sueldo a la tar-
de de tenerse se como si fueren los niños la doc-
trina Curricular se le dara abno para q^o los
haya de ver, y uno estubieren bien instruidos
con arreglo a su Capacida, tomaron hute
-norias la providencia conducentes. Quedan
exceptuados ademas de Escuela toda la otra ve
mano, y entos, y demas a precepto asistido
con los niños a la Parroquial leada a Mi-
-peras y Morais, y los de Bara con sus
como siempre se ha acostumbrado a las pro-
ceiones publicas, cuidando de q^o bayan en
de las con la mayor compostura
4.^a Quedara tener un amento formal de los niños
y niñas q^o asieren a la Escuela y encargand
a algunos de su satisfaccion para un Reu-
to diario para q^o sepa el q^o falta, y
le camyne en caso de q^o no haya concurrido

5.^o Que a los niños los tratara con la debida
 compostura, y siempre que estén en la Escuela
 de Vm^o, limpiamente y como a otros se
 trae a tu, para por el medio conreneder
 en el respeto que están de uide a ctitio
 y a ellos entre si útil por la Educac^o
 que de ese modo adquieren

6.^o Quada a cargo del Ayuntamiento. el estudio de
 Silabarios q faltan, muestras, y Reglas, y
 por lo mismo no podrá exijir a los niños
 cosa alguna a pretexto de haerse las, pues
 que ya despues de traídas no las necesitan

7.^o Que como Conduido el Silabario necesitan
 los niños para ar à aprender vocablos en
 tener, podrá el maestro traer de su cuenta
 libros correspondientes segun el adelantam^{to}
 de los niños, y a mes de darselos a condara su
 precio con el Caballero Sindico Por grat^a
 de la villa.

Ayuntamiento de Carroo. y en car^a
 17 de 1817:

Staluz
 Helguera
 Brevilla
 Baquela
 Alguno
 Jose An^o de Blarad
 Sarand^a

Obligaciones del Maestro de Primeras Letras. Tercera parte.

Como Nogales bien sabía, los maestros seleccionados duraban poco. Por lo mismo, el Ayuntamiento se ve obligado al año siguiente, 1818, a volver a convocar la vacante.

Aparecen en el expediente un total de siete solicitudes, todas de diferentes provincias y localidades. De ellas, sólo una corresponde a una localidad cántabra. Vamos a verlas por orden alfabético:

Candidatos

Alonso de Abad, Félix, natural de Madrid, casado, de 33 años de edad. En su expediente aparecen dos peticiones de Informes, una dirigida al Cura Párroco y otra al Alcalde de Barrio. En la primera petición, fechada el 24 de agosto, se afirma que solicita la plaza entre 12 pretendientes. La respuesta trae fecha de 19 octubre y utiliza la misma solicitud. Afirma el Cura que es hombre temeroso de Dios, lo que conviene para la educación y enseñanza de los niños. Dice que escribe bien y lee el Castellano y Latín con perfección y muy excelente en el manejo de todas las cuentas.

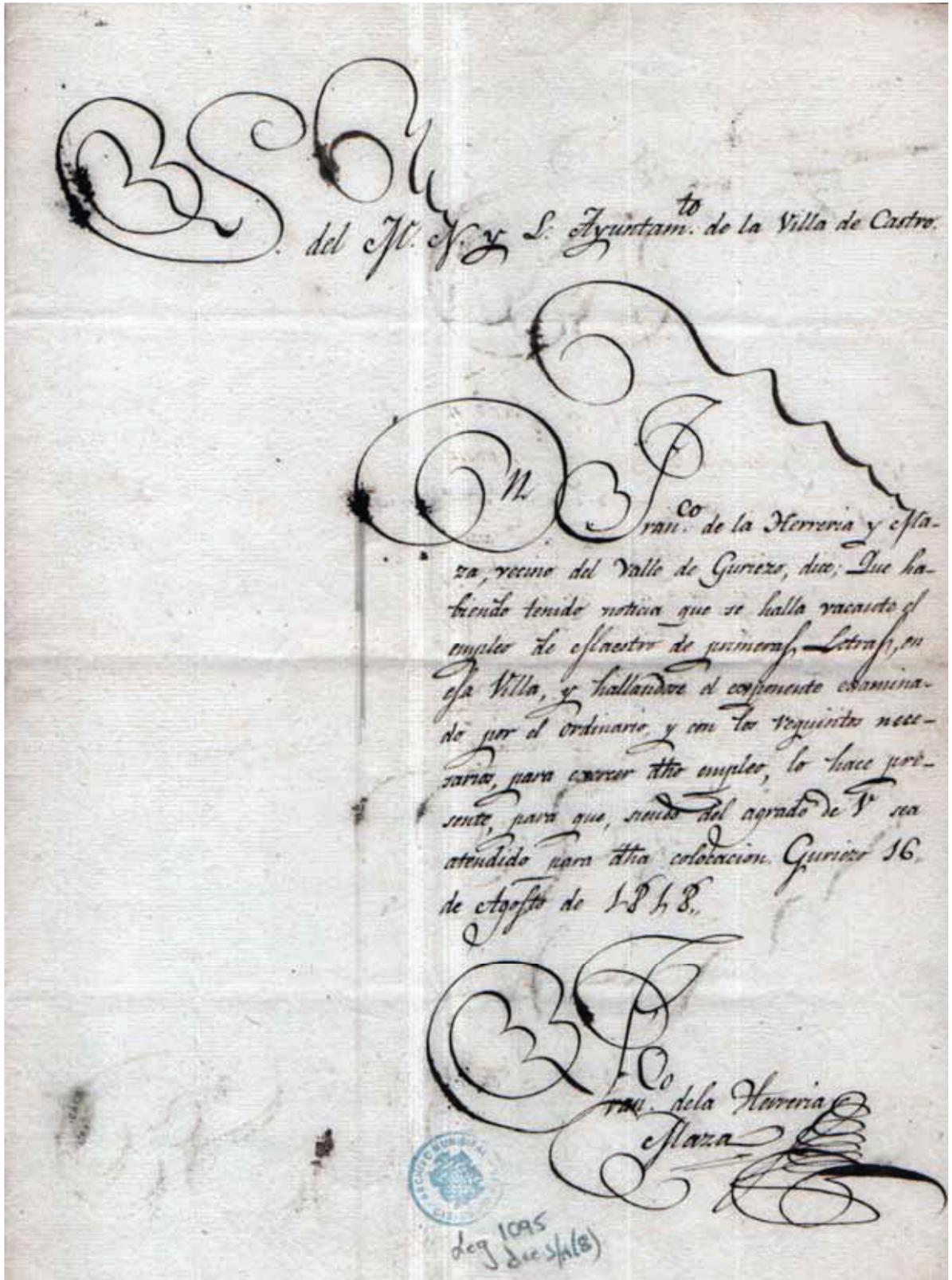
El Alcalde de Barrio de la calle de Alcalá también responde utilizando como soporte la propia solicitud. Viene fechada el 18 octubre. Lo retrata como un sujeto de la respetable conducta política y moral, siendo igualmente hijo de buena familia. Su padre D. Tiburcio Alonso Abad, tuvo el destino de Agente de número de Indias por su S. M.

No aparece, sin embargo, ninguna petición de informe dirigida al colegio de la Corte donde asegura haber trabajado como pasante, o a la persona que menciona como referencia, Fermín *Brabo*, para solicitar información sobre su conducta, circunstancias y demás cualidades...

José de Larrondo, natural de Erandio, afirma ser profesor de Primeras Letras. Su solicitud viene fechada en Guadalajara, con fecha 17 agosto. Aclara en ella que el número de alumnos que reciban gratis la enseñanza se deberá señalar de antemano. También matiza que todos los enseres de la habitación Escuela serán por cuenta de la Villa. Y termina puntualizando que a su llegada, caso de ser elegido, se le darán 300 reales, que no deberán entrar en cuenta de su paga.

Francisco de la Herrería y Maza, vecino del Valle de Guriezo. Su solicitud viene fechada el 16 de agosto. Muy escuetas, afirma solamente estar examinado por el ordinario y reunir los requisitos necesarios para ejercer ese empleo.

La incluimos entre los documentos adjuntos, ya que se trata, como hemos dicho, de la única solicitud presentada por un maestro de Cantabria.



Solicitud del aspirante de Guriezo

Luís de Respaldiza, su carta viene fechada el 19 agosto. Vecino de la Ciudad de Orduña y maestro de Primeras Letras, con título del Supremo Consejo. Casado, de 37 años, afirma haber ejercido muchos años en su Ciudad. En su expediente, aparecen dos certificaciones: Una del Alcalde y otra del Cura Párroco. Este último, llamado Rufino M^a de Gaviña, dice que sus costumbres morales son buenas, así como su destreza en escribir y leer. En contar, no era muy adelantado, aunque regular. Termina explicando que durante el tiempo que ejerció allí el Magisterio de primeras letras, tuvo alteraciones. En principio, fue entregado; al fin, un poco flojo, pero podía ser la causa la veleidad de su destino, puesto que enseñaba voluntario.

Agustín Sierra, residente en Poza de la Sal, fechada el 28 agosto. Se considera ceñido de las cualidades de aptitud e idoneidad suficiente a su desempeño, tanto por su buena lectura, escrito, doctrina cristiana y buenas costumbres, como por la buena ortografía, por haber estudiado la lengua latina en la Villa de Pancorbo, en cuyo Gimnasio estuvo por espacio de un año enseñando sus primeros rudimentos, en clase de Repetidor y llevar además nueve años dedicado al oficio de escribano.

Aparece un certificado del Alcalde, en el que corrobora que lleva 9 años empleado en la Curia.

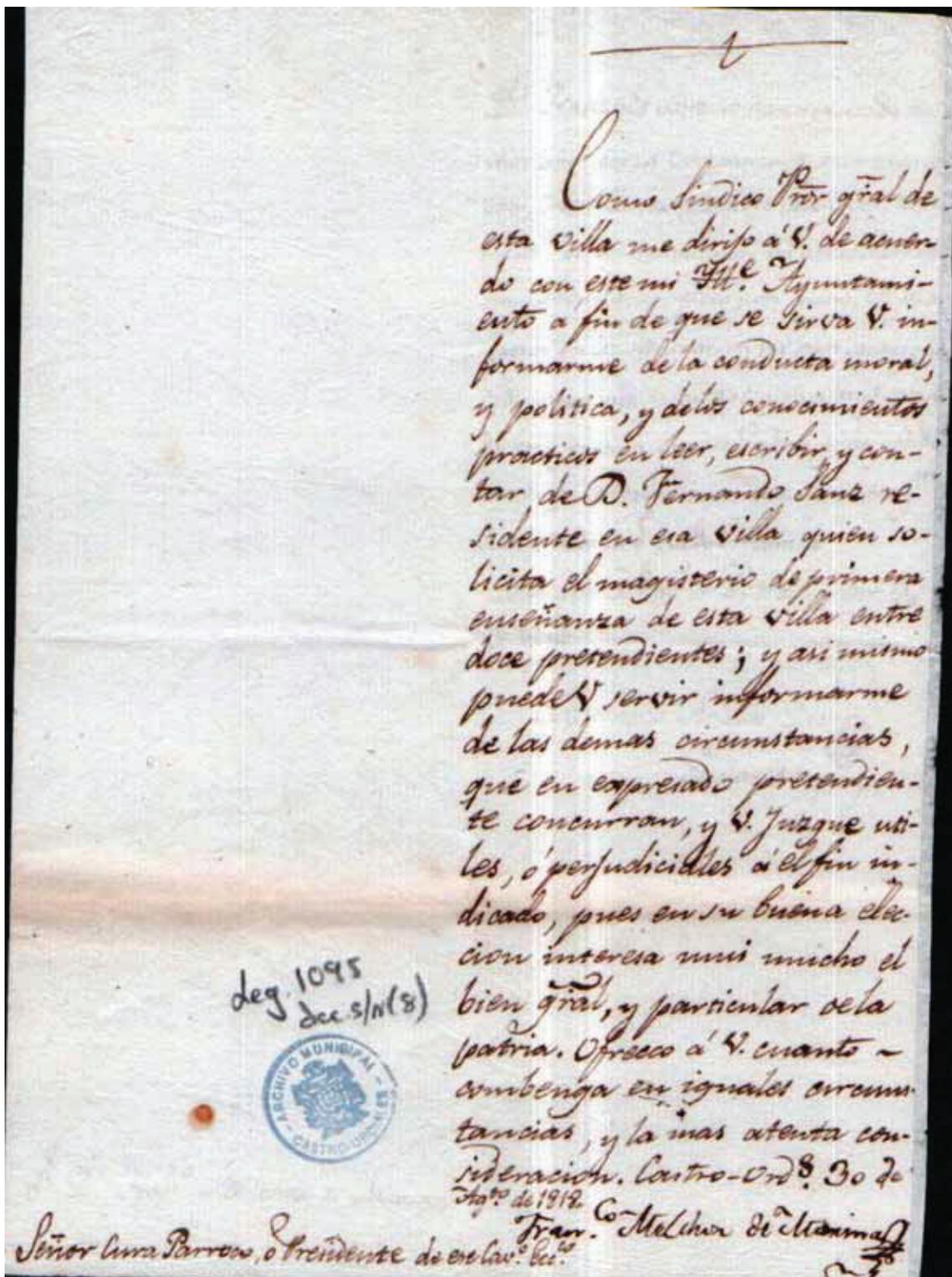
Por su parte, el Cura, Saturnino Ruiz Quintana, contesta que reúne todas las cualidades y circunstancias que puedan desearse para el Magisterio, sin embargo, no se ha ejercitado en él y sí en el oficio de escribiente, en el que está bien instruido.

Fernando Sanz, solicitud fechada el 17 agosto. Natural de la Villa de Villanasur Río de Oca, de 53 años, maestro de Primeras Letras. Expone que lleva más de 19 años ejerciendo el Ministerio en la Villa de Poza, que se lo ganó por oposición en vista de sus méritos, compitiendo con los demás aspirantes que concurrieron a ella. En total lleva 29 años de ejercicio del Magisterio. Durante esta época tiene hechas tres oposiciones, como se puede acreditar con documentos que conserva. En todas ha quedado con lucimiento.

Sin embargo, el certificado del Alcalde, Manuel Gutiérrez, no comparte su optimismo. Testimonia que hablando con la debida ingenuidad y con la veracidad correspondiente, no puede menos de decirle que en los 10 ó 12 años que lleva ejerciendo en esa Villa no se ha visto el mayor adelanto en sus alumnos, aunque su conducta es *irreprochable*, pero no así la autoridad que requiere tal Ministerio para imponer respeto y ser de, además, de edad mayor de 50 años.

El Cura, Saturnino Andrés Díez Guilarte, también en la misma solicitud, responde que se ha ejercitado muchos años en la Enseñanza y que tiene la instrucción necesaria, especialmente en Aritmética. Continúa afirmando que ha acreditado sana conducta y aplicación, aunque los progresos en los muchachos no han correspondido, acaso por falta en ellos y sobrada

indiferencia en sus padres. Y ha podido también contribuir su poca "representación".



Solicitud de Informes sobre el aspirante Fernando Sanz

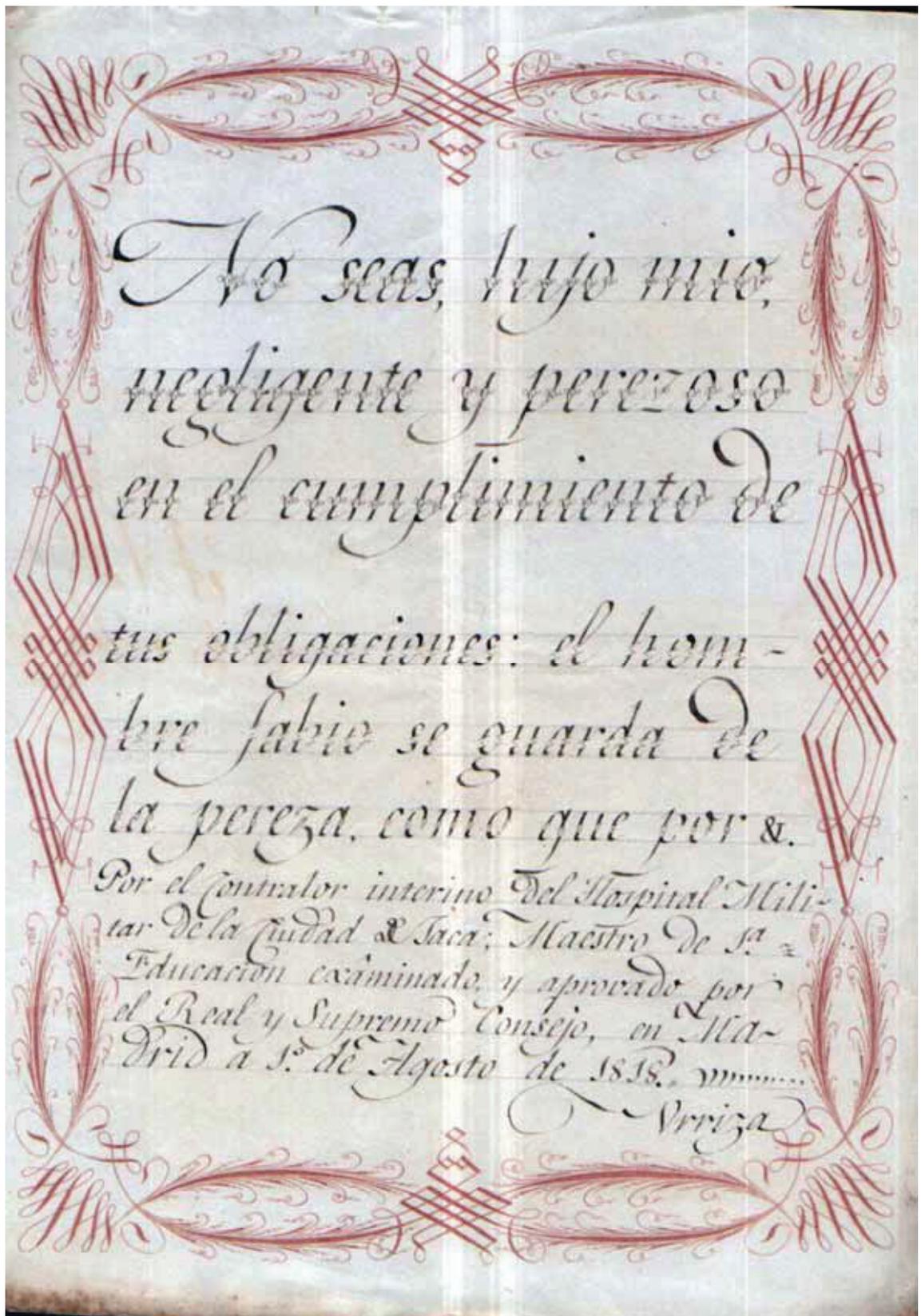
Blas de Urriza, solicitud fechada el 1 agosto. Se presenta como contralor Interino del Hospital Militar de la Plaza de Jaca y Pagador del Ministerio de la Real Hacienda de la misma. Hace una breve biografía de sus últimos años, en los que asegura haber abandonado casa, familia y Magisterio, cuya residencia lo era en la Villa de Salvatierra, provincia de Álava, para incorporarse al Ejército, con el objeto de ser útil a su amable Patria, y defender los derechos de ella y de su Rey. Procediendo previa licencia, arribó a esta Corte con el fin de postrarse ante los pies del Trono, y pedir a S. M. se dignarse agraciarlo con cualquiera de los dos referidos destinos, que le asegurasen la indispensable manutención de sí y de su familia.

Da como seguro de que no perderá momento, ni omitirá fatiga alguna, que conduzca a la más pronta y perfecta educación de los vecinos de esa heroica Villa. Si consigue esa gracia anunciará al Soberano, que sin perjuicio de obedecer y abrazar cualquier gracia que pueda conferirle en premio de sus ímprobos fatigas y loables servicios contraídos así en campaña, como en la referida plaza de Jaca, ha abrazado la que Vd. le acaba de conferir. Si el que suplica consigue la aprobación que solicita, en seguida pedirá a S. M. que teniendo en consideración sus servicios, se digne señalarle algún sueldo diario, para que unido al que Vd. le confiera, pueda sostenerse con decencia.

Adjunta varios documentos de sus servicios. Así como un curioso modelo de estilo caligráfico.

Paralelamente a estos acontecimientos, se funda, en una de las principales pedanías de Castro, Sámano, otra Escuela de Primeras Letras. Se trata de la Fundación de D. José Carranza y Helguera, creada por testamento el 24 de julio de 1817. Sus Patronos administrativos, como suele ser habitual, fueron el Cura Párroco de Castro Urdiales, el Síndico del Ayuntamiento, el Beneficiado más antiguo de la Iglesia de S. Nicolás del Valle de Sámano y el pariente más cercano del fundador.

Como también suele ser habitual, una vez transcurrido un tiempo desde su fundación, los pleitos entre Patronos (Ayuntamiento) y Herederos se hicieron endémicos en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX.



Modelo caligráfico del aspirante Blas de Urriza

Bibliografía Básica

- Enrique Campuzano Ruiz, *Guía de Castro Urdiales*, Santander, 1987.
- Victoriano Punzano, *Los Gobernadores de Armas de Castro Urdiales [8 de Julio de 1812 – 11 de Mayo de 1813]*, Santander, 1982.
- Javier Garay Salazar y Ramón Ojeda San Miguel, *Notas históricas del Noble Cabildo de Pescadores y Mareantes de San Andrés y San Pedro de Castro Urdiales*, Bilbao. 1993.
- Gutiérrez Gutiérrez, Clotilde, Enseñanzas de primeras letras y latinidad en Cantabria [1700 – 1860], Universidad de Cantabria, Santander, 2001.
- Díaz y Pérez De la Lastra, Jesús Adonis, *La Escuela Rural en Cantabria*, Santander, 1997.
- Sánchez Llamosas, José Pedro, *Refranes y dichos populares. Miscelánea de curiosidades. Castro Urdiales y Comarca*, Madrid, 2006.
- Junceda, Luís, *Diccionario de Refranes, Dichos y Proverbios*, Madrid, 2004.
- *Diccionario de Citas*, Barcelona, 2004.

Vocabulario Esencial

Contralor. Antiguo cargo de la casa real de Borgoña, equivalente al de veedor en la de Castilla. // Antiguo oficial interventor de las cuentas en el Cuerpo de Artillería y en los hospitales militares.

Ducados. Moneda de oro que se usó en España hasta el S. XVI. Después, moneda imaginaria, equivalente a 11 reales de vellón.

Maravedí. Antigua moneda española, que tuvo diversos valores y calificativos. El que circuló últimamente valía 1/34 de real de vellón.

Onza. Moneda de oro acuñada en España durante los siglos XVII y XVIII y primer tercio del XIX. Con peso de una onza aproximadamente y valor de 320 reales (80 pesetas). Su peso era de 28,75 grs.

Reales:

Real de plata. Moneda efectiva que valía 2 reales de vellón o 68 maravedíes.

Real de vellón. Valor de 34 maravedíes, equivalente a 25 céntimos de peseta.

Regidor. Concejal de un Concejo o Ayuntamiento.

Síndico Procurador. Persona elegida por una Corporación para cuidar de sus intereses.

De la cantina escolar al comedor escolar

M^a del Carmen Caballero Treviño. Doctora en Farmacia

El establecimiento de programas de alimentación infantil sobre bases caritativas, unido a la enseñanza aparece en Europa en las postrimerías del siglo XVIII y comienzos del XIX.

En 1790 Benjamín Thompson (conde de Rumford) inició en Munich, Alemania, un programa combinado de enseñanza y alimentación para niños hambrientos y vagabundos. El alimento servido a los niños consistía en una sopa a base de patatas, cebada y guisantes (Sopa Rumford), que no incluía carne dado su elevado coste y la carencia de una financiación adecuada para sus proyectos. Esto le llevó a centrar sus esfuerzos en el desarrollo de comidas que proporcionaran la mejor nutrición al menor coste, diseñando dietas equilibradas para los pobres.

Muchos países le requirieron para desarrollar la alimentación colectiva estableciendo programas en Inglaterra, Escocia, Francia y Suiza. En Londres, por ejemplo, se consigue alimentar a 60.000 personas diariamente con la citada "Sopa Rumford". La magnitud de la obra emprendida le impulsó a desarrollar instalaciones más eficientes en la preparación de las comidas, acreditándole como inventor de la olla de doble cocción (baño maría), una cocina económica y una cafetera de goteo.¹

En Inglaterra, John Pounds, zapatero de Portsmouth, en 1818 comenzó a enseñar a niños pobres de forma gratuita suministrándoles alimentos. Además de la lectura y la aritmética, John dio lecciones sobre cocina, carpintería y zapatería. Después de su muerte, Thomas Guthrie ayudó a promover la idea de Pounds para los niños necesitados, y comenzó una escuela caritativa en Edimburgo. El sheriff Watson estableció otra en Aberdeen (Escocia) que, si bien en 1841 era sólo para muchachos, daría paso en 1843 a una para muchachas y a una mixta en 1845. Más de 200 escuelas gratuitas para los niños pobres se establecieron en Gran Bretaña durante los siguientes ocho años.

En Francia Víctor Hugo mientras que estaba exiliado en Guernesey en 1865, aportaba fondos para las comidas calientes de los niños de una escuela próxima. Seis años más tarde, "La Sociedad Popular para cocinas en las escuelas públicas" se estableció en Angers, Francia. El objetivo era suministrar comidas en la escuela a los niños que no podían pagar, cobrándose dos centavos al resto. En 1867 Duray, ministro de Instrucción Pública, había solicitado una atención especial a la nutrición de los niños, lo que condujo a establecer programas de almuerzo en la escuela para los niños necesitados en cerca de 464 lugares.

Ya en las postrimerías del siglo XIX, ante la realidad de una infancia hambrienta y carente de lo más indispensable, con un nivel de absentismo escolar considerable, se plantea la necesidad de ofrecer un plato de comida caliente como señuelo para atraerlos a la escuela, surgiendo así las CANTINAS ESCOLARES que pueden considerarse el antecedente del comedor escolar como suministrador de la comida de mediodía a los niños que asistían a la escuela.

Se intenta que su acción abarque el mayor número posible de escuelas y, así mismo, de niños beneficiarios, centrando sus objetivos más en la cantidad que en la calidad, debido en gran medida a la limitación de recursos económicos en que se sustentaba.

Un breve repaso por las diferentes ciudades europeas nos dará una idea de la importancia que la cantina escolar adquirió realizando una labor que iba más allá del suministro de alimentos y de ahí la gran difusión alcanzada a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

En Francia, la ciudad de París en 1880 adoptó un proyecto que pretendía la instalación de cantinas escolares en las escuelas comunales con el fin de proporcionar una comida al día a los niños más necesitados. La gran importancia concedida a esta institución hizo que el municipio de París consignara en el presupuesto de 1899 un crédito de 900.000 francos. Posteriormente, en el II Congreso de Higiene escolar (1905), se aludió a la necesidad de que en las cantinas establecidas, bajo la subvención de la municipalidad de París, los alimentos fueran apropiados a las funciones digestivas de los niños, para subsanar la defectuosa alimentación proporcionada por las familias, bien por ignorancia, bien por pobreza, mientras que se aprobaba la necesidad de organizar de manera unificada las cantinas escolares en lo referente a las reglas de higiene.²

En las cantinas de Francia, los programas del almuerzo eran supervisados por los profesores que recibían 25 centavos por día por esta labor. La participación estaba abierta a todos los niños y sólo pagaban una cantidad que equivalía al coste del alimento los que podían pagar. El anonimato de los niños que recibían comidas gratis fue protegido mediante la entrega de boletos para el almuerzo iguales que los de las comidas de pago.

En las escuelas de París, en el año escolar 1908-09, había 853 comedores que suministraron comidas para 38.531 niños. El 32% de las comidas fueron pagadas mientras que el 68% restante fueron servidas gratuitamente. Desde esta época siguieron en aumento los auxilios municipales y en 1909 el crédito alcanzó 1.400.000 francos. A esta cantidad había que sumar el importe de las raciones de pago que alcanzaron un 40%, aproximadamente, del consumo total. Fuera de la capital, un informe de 1909 mostró 2.867 comedores en funcionamiento en Francia, que servían almuerzos a 147.974 niños. Las estadísticas de algunos años (Tabla 1) demuestran con claridad el desarrollo de esta institución.

Años	Raciones gratuitas	Raciones de pago
1892	3.917.000	3.054.000
1898	5.892.000	3.338.000
1907	11.239.800	7.835.000

Tabla 1. Raciones servidas en las cantinas escolares de la ciudad de París

En Alemania, en 1875, distintas sociedades privadas financiaban la alimentación en las escuelas, como en el caso de Hamburgo (Sociedad Filantrópica de la Escuela de Hamburgo) y Dresden (Sociedad para la Alimentación Escolar Niños Necesitados). A estos programas se unieron, en algunas ciudades, los subvencionados por la municipalidad con lo que se consiguió llegar al 6% de la población escolar antes de terminar el siglo. La mayor parte de las cantinas escolares estaban sostenidas por asociaciones particulares que recibían subvenciones de los municipios.

También en Alemania, otro programa fue el de "colonias de vacaciones", donde a los niños enfermos y débiles de las zonas muy pobladas de las ciudades se les dieron unas vacaciones en el país por unas semanas cada verano. Dichos programas, fueron patrocinados, en su mayoría, por maestros y médicos. El trabajo y los logros de las colonias de vacaciones se debatieron en la convención celebrada en Leipzig en 1890. A esto siguió una investigación sobre la necesidad de la alimentación escolar con apoyo del gobierno, cuyo informe fue publicado en 1896. Había en ese momento programas de alimentación escolar en funcionamiento en setenta y nueve ciudades alemanas. El informe estimuló el interés generalizado de tal manera que, en 1897, un proyecto de ley fue introducido en el Reichstag, con la finalidad de proporcionar comidas escolares en todas las ciudades. El proyecto de ley fue derrotado debido al temor de que provocase una afluencia masiva de personas hacia dichas ciudades.

Ya en 1908, en Alemania, recibían los auxilios de la cantina en Berlín, 7.000 escolares; en Hamburgo 3.000; en Leipzig, 2.200, y en Ludwigshafen, 1.230 o sea el 10% de la población escolar. En los años sucesivos se observa que estas fundaciones se propagan proporcionándose comida a los niños de las escuelas en ciudades como Munich, Nuremberg y otras.

En Inglaterra, en 1879, Manchester se convirtió en la primera ciudad inglesa en proporcionar comidas escolares para los niños pobres y desnutridos. Ante los problemas para conseguir soldados aptos para su alistamiento en el ejército durante la guerra de los Boer (1899-1902), en 1904 se llevaron a cabo investigaciones cuya conclusión fue que “entre las causas en contra del bienestar físico de la población, la falta de nutrición adecuada es uno de los más graves” y que “la cuestión de la alimentación adecuada y suficiente de los niños es la que tiene la conexión más estrecha posible con cualquier régimen que se adopte para su desarrollo físico e igualmente para su trabajo mental”,³ lo que originó una recomendación para el establecimiento de almuerzos escolares en los que los niños pagarían una pequeña cuota.

En años sucesivos, en Inglaterra, se nombrarían hasta cuatro comités que confirmarían los informes anteriores de las comisiones, siendo el suministro de comidas aprobado por ley en el Parlamento en diciembre de 1905. La ley decía que los niños que asistieran a una escuela pública de primaria debían disponer de los alimentos necesarios que les permitieran sacar el máximo provecho de la educación impartida en ellas y si ello no fuera así, la autoridad local educativa debería adoptar las medidas que considerase adecuadas para proporcionar a esos niños, dichos alimentos.⁴

La circular enviada a las escuelas inglesas por el Consejo Nacional de Educación, sobre el contenido de la citada ley establecía entre otras cosas:

“Y tiene como objetivo garantizar que para este fin las comidas adecuadas estarán disponibles tanto para aquellos cuyos padres están en condiciones de pago como para aquellos a los que los alimentos se deben dar gratuitamente”. La inspección médica se añadió al programa en 1907 y el servicio de comidas a través de los períodos de vacaciones fue autorizada en 1914.

En 1920 un millón de escolares en Gran Bretaña recibían alimentación, pero no fue hasta 1941 cuando se establecieron los niveles de proteínas, grasas y calorías que debían proporcionarse en las comidas escolares, que serían revisados a lo largo de los años, introduciéndose modificaciones, tendentes a tener en cuenta tanto la edad de los escolares, como las frecuencias con que se deberían servir algunos alimentos.⁵

En Noruega las comidas escolares han sido responsabilidad municipal, lo que introducía diferencias entre ciudades grandes y pequeñas, dando lugar a que, en algunas comunidades rurales aunque se prescribían los alimentos a llevar a la escuela, no todas financiaban dichas comidas con fondos públicos. Por ejemplo, en la década de 1890, los ayuntamientos de Bergen y de Oslo, introducen un sistema para dar una comida caliente gratis, 3-4 días a la semana, durante los meses de otoño e invierno para los alumnos necesitados. Este servicio se costea con el producto de los impuestos, lo mismo que cualquier otro servicio público. La comida se prepara en una cocina central y se envía a las distintas escuelas. El almuerzo consistía en sopa, carne, verduras y pan. El número de alumnos que se beneficiaban de estas comidas variaba, entre las ciudades, entre los diferentes barrios y a lo largo del tiempo. En 1909, en su libro sobre la higiene de la escuela, el profesor Axel Holst planteó algunas cuestiones críticas relacionadas con la adecuación nutricional de la mencionada comida caliente, señalando la falta de verduras y argumentando que muchos de los niños tenían dificultades para digerir una comida escolar pesada y con abundancia de grasa.⁶ Ya en la década de 1930, Carl Schiøtz director de los servicios de la Escuela de Medicina en Oslo (1919-1931), insistió en sustituir la comida caliente de las escuelas, cuyo objetivo era proporcionar tanto alimento como fuera posible por el menor precio, por un desayuno consistente en pan crujiente, margarina, queso o salchicha, una manzana, una zanahoria cruda o una naranja, y leche, lo que, según su criterio,

serviría mejor a las necesidades nutricionales de los escolares.⁷ Se trataba de dar a los niños en la escuela los alimentos correctos en cantidades científicamente calculadas para cubrir las necesidades de vitaminas y minerales. La leche fue incluida por Schiøtz no sólo por su valor nutricional, sino también para servir de lección a la hora de elegir los alimentos correctos: muchos niños noruegos bebían regularmente café y había que enseñarles a beber leche en vez de café. Se pretendía inculcar en los niños una manera de elegir la comida adecuada, que sirviera para aleccionar al resto de la población.⁸ Este modelo fue aprobado en Oslo y Bergen, extendiéndose rápidamente por otras ciudades. Estudios posteriores confirmarían que los alumnos con el denominado “Desayuno de Oslo” ganaban más peso que los que habían recibido la habitual comida caliente. Mientras que en Oslo, ponen en práctica este modelo de desayuno como una medida universal, gratuita para todos los que querían participar, en Bergen nunca se aplicó, quedando limitada a aquellos que cumplieran con los criterios de necesidad económica.

En Suiza, al principio los almuerzos, proporcionados por sociedades privadas, iban dirigidos a un 8% de los niños de la escuela primaria como forma de estimular la asistencia de los que, por vivir a grandes distancias de la escuela, no podían ir a casa para la comida de mediodía. Posteriormente las investigaciones del Doctor Huber dirigidas a la mejora de la atención y del trabajo escolar que referían los maestros, en las escuelas que suministraban alimento, dieron lugar en 1903 a una orden nacional que obligaba a los municipios a proporcionar alimento a los escolares necesitados, autorizándose en 1906 el uso de fondos estatales.

El Dr F. Erisman de Zurich hizo un estudio de los almuerzos escolares en toda Suiza concluyendo que, en general, eran insuficientes en proteínas y grasas. Entre sus recomendaciones para la gestión y la mejora de las comidas apunta:

"La comida escolar debería ser una comida nutritiva. Su contenido debería suministrar 816 calorías o la mitad del total de calorías diarias necesarias por niño. Debe ser especialmente rica en proteínas y grasas aportando alrededor de las siguientes cantidades para un niño de diez años de edad: 40 gramos de proteínas, 26 gramos de grasa, 100 gramos de hidratos de carbono, insistiendo en la variedad".

En los primeros años de 1900, la alimentación escolar se había extendido por la mayoría de los países europeos al igual que la institución de la cantina escolar:

- En Italia, en sus inicios, alrededor de 1890 las cantinas escolares eran sostenidas casi exclusivamente por los ayuntamientos. Milán gastó en 1906 la cifra de 300.000 liras. Turín gastó en el mismo año 150.000 liras. Son muchas las poblaciones que las tenían establecidas. Merece citarse la ciudad de Vercelli (Piamonte) donde estaban sostenidas por el Ayuntamiento obligándose a los niños a tomar parte en las comidas de las cantinas. En 1914 unas cincuenta ciudades italianas estaban llevando a cabo algún tipo de programa de alimentación escolar.
- En Austria, tenían igual carácter que las de Alemania. En 1904, recibían alimento en Viena 9.798 escolares. Las cantinas estaban sostenidas por sociedades particulares pero, en vista de la misión social que aquellas realizaban, fueron subvencionadas en 1905 por el municipio con 80.000 coronas con lo cual recibieron un gran impulso.
- En Bélgica, no existen estadísticas sobre el número de cantinas escolares en esas fechas, pero se calcula que la ciudad de Bruselas gastaba en 1910, en este servicio social, unos 800.000 francos, Nevers unos 2.000 francos, mientras que Lieja suministró a los niños de sus escuelas 304.297 raciones gratuitas.
- En Holanda, por el Real Decreto de 1900 se autorizó a los municipios a suministrar alimentos y ropa en las escuelas públicas o privadas a los niños que no podían, debido a la falta de recursos,

ir regularmente a la escuela o a aquellos que probablemente no siguieran asistiendo a la escuela con regularidad si no les fueran proporcionados alimentos y ropa, convirtiéndose en el primer país en adoptar una legislación nacional específica para proporcionar almuerzos escolares.

Después de este breve repaso por diferentes países de Europa nos vamos a centrar en España, donde a finales del siglo XIX, y a diferencia de lo que sucedía en la mayoría de ellos, apenas se contaba con legislación protectora e instituciones adecuadas para responder a la diversidad de problemas que aquejaban a la infancia: mortalidad, explotación, abandono, mendicidad, analfabetismo, etc. Las familias no consideraban necesario dotar a sus hijos de una instrucción básica, máxime cuando ello les impedía utilizarlos como mano de obra barata, por lo que la asistencia a la escuela era minoritaria, sobre todo entre las clases más humildes. A nivel general, en las zonas rurales, la tasa de escolarización era bastante menor que en la ciudad motivada por ocuparse, ya desde niños, a faenas agrícolas o marineras, como forma de aliviar la dura situación familiar y por la consideración de que la enseñanza era más para los “pudientes” y no tanto para los pobres. Las razones de tipo económico familiar no fueron las únicas que impedían a los niños ir a la escuela, porque el número de escuelas era bastante limitado y muchas zonas carecían de ellas.

Frente a dicha situación la llegada del siglo XX irá acompañada de transformaciones y comenzarán iniciativas, que contribuirán a propiciar, junto con nuevas tentativas pedagógicas y legislativas, la modernización y europeización de la educación española. Se pretendía informar a los padres sobre los beneficios de la enseñanza, para que colaborasen en la difícil tarea de educar y enviasen a sus hijos a la escuela evitando así el absentismo y el elevado analfabetismo.⁹

La cantina escolar que había surgido en Europa a finales del siglo XIX, no se materializa en España hasta comienzos del XX:

Las primeras cantinas se establecieron en Madrid con un carácter netamente benéfico o filantrópico. La Asociación de Caridad Escolar Madrileña estableció en 1901 cantinas escolares en la capital con el objeto de proporcionar alimento, ropa y calzado a los niños necesitados que asiduamente acudían a las escuelas públicas y, en cuanto era posible, medicinas a los enfermos y premios a los padres como incentivo para regularizar la asistencia escolar. Las cantinas se emplazaban en los barrios limítrofes más humildes de la ciudad, siendo atendidas por una cocinera y una maestra, encargadas de la dirección higiénica y pedagógica de los niños durante la comida y los recreos.¹⁰

La primera se inauguró en una escuela del barrio de Cuatro Caminos. En la memoria publicada por la mencionada asociación, iniciadora de las cantinas en España, se hace un estudio detenido de los medios que se utilizaban para sostener estas fundaciones, y se determina el sentido social de esta institución con las siguientes palabras:

“No representan nuestras cantinas la sopa del convento, ni el rancho del cuartel, que se ofrece a la pobreza, sino la continuación o sustitución del hogar necesitado de donde sin apariencias de limosna, se proporciona a los niños comida sana y abundante, y se cuida al propio tiempo de su educación, durante las horas que la madre no puede hacerlo, por verse precisada a salir de casa para ganar el propio sustento o aumentar los ingresos de la familia”.

El éxito conseguido con la instalación de esta primera cantina estimuló a la sociedad mencionada, y, antes de seis meses, se estableció otra en la calle de Rodas. Se consiguió asociar a esta obra al Ayuntamiento de Madrid, para lo cual se modificó el reglamento, creándose las Juntas de Distrito en las que se da ingreso a los Tenientes de Alcalde. Organizadas estas Juntas, se crearon otras dos cantinas: una en la calle de Trafalgar, que se inauguró oficialmente en mayo de 1902, y otra en la calle de Trujillo, que comenzó a prestar servicio en junio del mismo año.

Desde que fue inaugurada la primera cantina hasta finales de 1905, se proporcionaron a los niños más de 200.000 raciones. En los años siguientes se lograrían subvenciones por parte del estado y del municipio incrementándose los donativos particulares.

El Ayuntamiento de Madrid consignó en los presupuestos de 1909 la cantidad de 50.000 pesetas, en un intento por emular lo que se hacía en Europa. A finales de la primera década del siglo, la Asociación sostenía cantinas que suministraban, aproximadamente, seiscientos raciones diarias, a partir de subvenciones oficiales y de una suscripción privada (los marqueses de Linares aportaban 2.500 pesetas anuales, la más importante de las partidas).¹¹

En los años siguientes, se asiste a una sucesión de medidas legislativas tendentes a regular la cantina escolar entre las que cabe mencionar el Real Decreto de 10 de Enero de 1907, que creó la Junta para el fomento de la educación nacional, entre cuyas responsabilidades figuran las “*colonias y cantinas escolares*”.¹² Dicha Junta, suprimida por Real Decreto de 18 de Noviembre de 1907, por el nuevo ministro de Instrucción Pública, dio paso en su lugar a la Junta Central de Primera Enseñanza cuyo objetivo entre otros era el de “*fomentar el establecimiento de asociaciones protectoras de la infancia, cantinas, colonias de vacaciones*”. Nació así la Junta Provincial de Protección a la Infancia (Ley del 31 de diciembre de 1908), que sería la encargada del sostenimiento moral y material de las cantinas escolares, ayudada con las suscripciones particulares, y con las subvenciones y donativos obtenidos.

En el Primer Congreso Español de Higiene Escolar (Barcelona, abril de 1908), el Dr. Tolosa Latour afirmaba:

“Yo os digo sinceramente que si de este Congreso no se obtuviera más resultado práctico que el de acallar el hambre de los niños de la escuela, podríamos darnos por satisfechos, dada la urgencia, por lo menos en nuestra patria, de resolver el problema de la nutrición y el lúcido desarrollo de la infancia”.¹³

Los servicios de las cantinas madrileñas eran gratuitos para los alumnos necesitados, mientras que los más favorecidos contribuían con un pequeño estipendio a su sostenimiento.

El movimiento iniciado en Madrid se propaga por el resto de España: Barcelona, Valencia, Granada, Toledo, Cuenca, León, Segovia, Bilbao y otras poblaciones, sostienen cantinas relacionadas con las escuelas públicas. En otras capitales la acción particular realiza estas funciones sociales en centros de enseñanza privada.

En años posteriores se asiste a un importante desarrollo de las cantinas:

- Las estadísticas de 1917, contemplan la existencia de 144 cantinas escolares en todo el país, sostenidas bien por fondos públicos, o iniciativas privadas.²
- En el Anuario Estadístico de 1934, dentro del apartado de instituciones complementarias de primera enseñanza, según el censo escolar formado con referencia al día 1º de Septiembre de 1933, se contabilizan en España 476 cantinas escolares que daban alimento a 36.872 niños de primaria. Sólo en Madrid su número es de 24, asistiendo a ellas 2.610 escolares de primera enseñanza (INE, 1934).
- En 1950, según datos del Anuario Estadístico seguían existiendo cantinas escolares y, sólo en Madrid se contabilizaban 92 a las que acudían 6.413 niños, de las 422 repartidas por todo el país que daban servicio a 22.373 escolares de enseñanza primaria (INE, 1950).

Aunque en su creación subyace una finalidad asistencial o benéfica: “proporcionar alimento sano a los escolares necesitados”, la cantina escolar debe cumplir también unos fines educativos ya que de lo contrario, ni la escuela ni el maestro tendrían que ocuparse de este problema, señalándose entre sus objetivos:

- regularizar la asistencia a la escuela,
- potenciar el efecto del ambiente escolar, disminuyendo el de la calle,
- fomentar la socialización entre los escolares,
- inculcar la práctica de normas de higiene,
- evitar la ingestión de alimentos fríos, transportados en dudosas condiciones higiénicas,
- mostrar los fundamentos de la higiene alimentaria que comprendería no sólo la costumbre de comer limpiamente, sino la elección de los alimentos, así como la vigilancia de la masticación y la bebida.¹⁴

Se insiste en no convertir las cantinas escolares en problema de beneficencia, procurando extender sus beneficios a pobres y ricos, haciendo prevalecer el principio de que la escuela es de todos.¹⁵

La organización de la cantina es igual en las diferentes ciudades en que se instala y las diferencias hacen referencia más a las disponibilidades económicas, siempre escasas, lo que obligaba a limitar el número de niños beneficiarios de las papeletas que daban derecho a la comida, pudiendo incluso anularse si hubiera otros más pobres.

La Junta de Protección a la Infancia además de instalar el comedor en buenas condiciones higiénicas y de comodidad debía proporcionar a cada niño, cubierto, plato, vaso, servilleta y toalla. Había una encargada de repartir la comida y de hacer la limpieza diaria, mientras que los profesores, en turno gratuito, eran los encargados de vigilar y educar durante las comidas. También se permitía que los niños pudientes asistieran de dos en dos a servir la comida con objeto de manifestar su cariño a los necesitados, y recibir su agradecimiento.

Se entendía, pues, la misión de organizar y dirigir una cantina como deber inherente a la función educadora. Sin embargo, y con escasísimas excepciones, el trabajo que realizaban los directores de las mismas era voluntario, gratuito y, en la mayoría de los casos, ni siquiera reconocido por la administración.

Frente a esta situación, se demandaba que las horas de trabajo que conllevara la marcha normal de una cantina fueran computadas exactamente igual que las horas de clase² y que, para asegurar su eficacia educativa, fuera retribuido a los maestros el tiempo que a ellas dedicaran.

A modo de ejemplo, en el Reglamento de la cantina escolar de Logroño creada el 15 de diciembre de 1911 y que prolongará su existencia hasta finales de los años setenta en plena transición democrática, se dice:

“La comida se compondrá de dos platos abundantes: uno de cocido compuesto de garbanzo, patata y tocino, y otro que será de carne en salsa, o bacalao, etc.; una pieza de pan, y ya habrá donantes que en día señalado provean de postre”.

En el periodo 1932-1935, las instituciones complementarias de la escuela, como las cantinas y las colonias escolares, experimentarían un gran apoyo en los presupuestos del Ministerio, consignándose un crédito de 2.000.000 pesetas para el año económico de 1933 en el capítulo de Instituciones Complementarias de la misma, como subvención con destino al servicio de cantinas escolares.

Curso	Nº de edificios- escuelas	Nº de maestros	Alumnos matriculados
1930-1931	33.446	36.680	2.078.696
1935-1936	42.766	51.593	2.502.322

Tabla 2. Fuente: Estadísticas Básicas de España, 1900-1970. Madrid (1975)

La mayoría de los centros en 1936 eran escuelas unitarias, llamadas así por acoger a los niños desde párvulos hasta adolescentes, no sólo porque resultaban más baratas frente a las graduadas, donde se impartían los conocimientos adecuados a cada edad y a cada nivel educativo (“grados”), sino también por la dispersión de la población en municipios rurales.

Una de las constantes de España, en la década de los años treinta y cuarenta, fue la escasez de alimentos. En este sentido, si hubo un colectivo con una supervivencia particularmente difícil y complicada, fue el de los niños, ya que la deficiente nutrición propició la aparición de un buen número de enfermedades infecciosas.

A pesar de los esfuerzos que se hicieron mediante la instalación de comedores infantiles destinados a niños menores de 12 años y auspiciados por el Auxilio Social de la Falange, entre la infancia la deficiente nutrición era una constante. El objeto de los comedores de Auxilio Social era proporcionar alimento y sanidad tanto a niños huérfanos como a aquéllos cuyas madres, por ocuparse en tareas fuera del hogar, dada la precariedad económica, no podían atenderlos.¹⁶

El primero de estos comedores infantiles, se crea en Valladolid en 1936, alcanzándose, en 1939, la cifra de sesenta centros de alimentación infantil dependientes de Auxilio Social, en toda España, en los que eran atendidos 72.000 niños.

Sobre los platos que componían el menú que se ofrecía a los niños que acudían a estos comedores, a modo de ejemplo, se cita la publicación aparecida en La Vanguardia Española en su edición del jueves 7 de diciembre de 1939:¹⁷

“Minuta que se servirá hoy en las instituciones de Auxilio Social: Comedores infantiles: Comida: Sopa de arroz con picadillo. Fabada asturiana. Membrillo. Pan”.

Estos comedores utilizaban instalaciones cuya infraestructura en numerosas ocasiones era muy precaria, a lo que había que sumar la insuficiencia de los alimentos administrados. En cuanto a los mismos, a pesar de que los costes diarios asignados por niño no podían ser inferiores a 1,10 pesetas, parece que la realidad era otra y así un informe médico de 1942 señalaba:

*“Los menús no alcanzan ni con mucho satisfacer las necesidades del organismo ni en reposo absoluto, tanto por su valor calórico como por la calidad de los mismos, y es tal su deficiencia que podríamos asegurar la terminación en plazo breve en alguna de las enfermedades carenciales, especialmente la del gran síndrome de diarreas y edemas del sugeto (sic) sometido a este plan de alimentación”.*¹⁸



Figura 1. Niños comiendo en Auxilio Social.

La pobre alimentación de muchos niños constituía un terreno abonado para las enfermedades infecciosas, máxime si se tiene en cuenta que las condiciones de las viviendas distaban bastante de ser las más adecuadas. En este capítulo merece especial atención la figura de los llamados “preventorios Infantiles” donde recibían a los niños desnutridos, de la España del hambre, abocados a una tuberculosis, para darles aire puro y sobre todo una buena alimentación que en sus casas no les podían proporcionar. La base del régimen dietético consistía en administrar alimentos:

- con alto contenido en nitrógeno,
- ricos en grasas de fácil digestión,
- en hidratos de carbono y
- con un complemento de legumbres, ensaladas y frutas.

En España, en aquel momento, los alimentos no sólo eran escasos sino de mala calidad. El testimonio de Grande Covián, recogido en su libro “La Ciencia de la Alimentación”, publicado en 1947, resulta bastante significativo. En el capítulo dedicado a “La alimentación y la medicina preventiva”, afirmaba que grandes masas de población recibían dietas que no alcanzaban el nivel mínimo establecido. Los individuos que padecían estas deficiencias nutritivas mostraban un precario estado de salud, que se manifestaba en un menor vigor físico, en una mayor sensibilidad a las infecciones y causas de enfermedad, en una mayor mortalidad y una menor esperanza de vida.¹⁹ Seguían siendo muchos los niños que no acudían a la escuela o que lo hacían durante muy poco tiempo: las necesidades de subsistencia familiar, debido a la precariedad económica, primaban sobre la asistencia a la misma, sin olvidar que algunos padres no veían la necesidad de tal cosa, sobre todo si lo que tenían eran hijas.

A partir de 1950, los niños pudieron durante años engañar un poco el hambre gracias a la generosidad de los estadounidenses que donaron alimentos por valor de 129,4 millones de dólares procedentes de organizaciones católicas norteamericanas (National Catholic Welfare Conference) administrados por Caritas.²⁰ Coincidiendo con el establecimiento de relaciones bilaterales con los Estados Unidos en los años 50, el reparto y consumo de leche se extiende en los colegios, de lo cual se encarga el Departamento de Complemento Alimenticio del Servicio Escolar de Alimentación y

Nutrición de la Dirección General de Enseñanza, que hizo posible que cada día pudiesen tomar en las escuelas nacionales lo que por entonces se denominó el “complemento alimenticio”: 25 gramos de leche en polvo que, disueltos en agua, se convertían en un cuarto de litro de leche. El reparto de la leche era diario y de manera esporádica se repartía también queso y mantequilla salada, que se acompañaba con el pan que los alumnos aportaban de sus casas, sirviendo como merienda. Una circular de las autoridades educativas de la época recordaba que ese “complemento alimenticio” no debía en ningún caso suministrarse fuera de la escuela ni ser objeto de comercio.

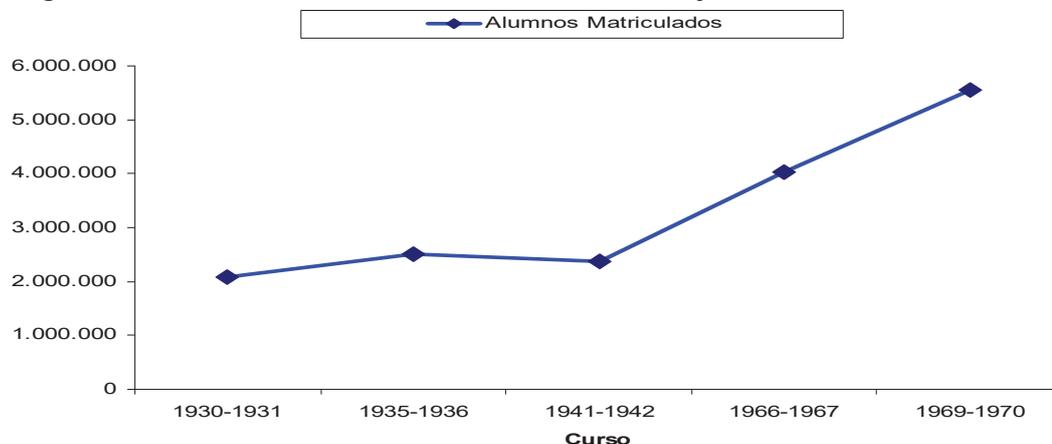


Figura 2. Fuente: Estadísticas Básicas de España, 1900-1970, Madrid, Confederación española de Cajas de Ahorros (1975)

A mediados de los años sesenta, no todas las familias con niños cuyo domicilio estaba alejado del centro escolar podían permitirse pagar el servicio de comedor por lo que algunos centros ofrecían, por un precio módico, que la comida fuera traída de casa (cestas) para ser consumida en algunas de las mesas dispuestas a tal fin en el comedor del centro escolar.

Entre los cambios socioeconómicos, que se produjeron en nuestro país, entre la década de los sesenta y mediados de los setenta, es necesario señalar:

- La tasa de mortalidad infantil bajó un 80%.
- La ratio neta de escolarización llegó a alcanzar el 100% de los menores en edad escolar, situación que no ha variado prácticamente desde entonces hasta la actualidad.²¹

Estas mejoras, entre otras, son debidas a razones de contexto, por los procesos de cambio que ha experimentado la sociedad española en general, influidos por los avances del estado de bienestar que se consolidan con los años, incrementándose hasta nuestros días.

Los cambios sociales acontecidos en las últimas décadas, han propiciado que se esté asistiendo a un incremento sostenido en la demanda del servicio de comedor escolar, lo que ha llevado a un aumento, tanto en el número de centros que disponen del mismo, como en el de usuarios que lo utilizan. En la actualidad a los usuarios de escasos recursos económicos y con domicilio alejado del centro escolar se han añadido otros por razones de comodidad, incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar, ampliación del repertorio alimentario, adquisición de buenas maneras sociales, etc.²²

En el curso 2007-2008, el número de centros que ofertaban el servicio de comedor escolar a nivel nacional era de 12.553, correspondiendo 5.556 a centros de Primaria, según el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. En total, unos 803.148 alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 6 y 12 años, realizaron la comida principal, durante el

curso 2007-2008, todos los días en su centro docente, de los cuales 215.955 lo hicieron en la Comunidad de Madrid.²³

Mientras que en el pasado la alimentación de la escuela pretendía paliar las carencias y la desnutrición de los escolares, en la actualidad, el objetivo se amplía también a optimizar su estado de salud, que según la definición de la OMS, se entiende como el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo ausencia de enfermedad o invalidez.²⁴

Por otro lado, la creciente prevalencia de la obesidad infantil se ha traducido en una respuesta política real de los gobiernos, con la aplicación de iniciativas basadas en la escuela, incluidas las normas para las comidas escolares, conscientes de su contribución al adecuado estado nutricional y en la adquisición de unos correctos hábitos alimentarios.^{25,26}

Aprender a comer, como cualquier otro aprendizaje, supone una disciplina que tiene su inicio en los primeros años de vida y en la que están implicados en primer lugar familia y escuela, pero también la sociedad, apoyando la labor educativa que ambas desarrollan.²⁷ En la actualidad se contempla la conveniencia de la incorporación del comedor escolar a los proyectos educativos de los centros docentes y su gestión con una visión integral y profesionalizada.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Gunderson GW. The National School Lunch Program Background and Development. Early European Experience. 2009. Disponible en: www.fns.usda.gov/cnd/lunch/.../ProgramHistory.htm (Acceso septiembre 2009).
- 2.- Comas J, Correas D. Cantinas y colonias escolares. Madrid, Revista de Pedagogía. 1935; 35-44.
- 3.- Bryant LS. School Feeding: Its History and Practice at Home and Abroad, Philadelphia and London, J. B. Lippincott. 1913; 22-45.
- 4.- British Parliamentary Papers. A Bill to Amend the Education Act of 1902, Provision of Meals Act of 1905. 1905; (132): 485.
- 5.- Evans CE, Harper CE. A history and review of school meal standards in the UK. J Hum Nutr Diet. 2009; 22: 89-99.
- 6.- Holst A. Skolehygiene. En oversikt for laerere. Kristiania: Aschehoug. 1909.
- 7.- Schiøtz C. Om en fullstendig omlegning av skolebespisningen i Oslo. Nordisk Hygienisk Tidsskrift. 1927; 1-33.
- 8.- Andresen A, Elvbakken KT. From poor law society to the welfare state: school meals in Norway 1890-1950. J Epidemiol Community Health. 2007 May; 61(5):374-7.
- 9.- Revista Complutense de Educación. Ed. Universidad Complutense. Madrid. 1993; 4 (1):1-147.
- 10.- Ruiz C, Palacio I. Higienismo, Educación ambiental y Previsión escolar. Ed. Universita de Valencia. Valencia. 1999; 69.
- 11.- López A. Los inicios de la protección social a la infancia en España. Clásicos CEPE. Madrid. 1992; 254.
- 12.- El Magisterio Valenciano. 1907; 1466-1467.
- 13.- Tolosa Latour M. La Higiene escolar y la Educación protectora. Revista PRO INFANTIA. 1912; 40:486.
- 14.- Labbé M. La educación alimentaria de los niños, en BILE 744. 1922; 70-80.
- 15.- Llopis R. La revolución en la escuela. M. Aguilar, Editor. Madrid. 1933; 224-225.
- 16.- Orduña M. El auxilio social (1936-1940): la etapa fundacional y los primeros años. Madrid. 1996; 309.
- 17.- La Vanguardia Española edición del jueves 7 de Diciembre de 1939. Disponible en: <http://www.lavanguardia.es/hemeroteca/> (Acceso febrero de 2009).
- 18.- FAS. Fondo de Auxilio Social del Archivo Histórico Provincial de Lleida. Disponible en: <http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/fondoDetailSession.htm?id=635445> (Acceso noviembre 2009).
- 19.- Grande Covián F. La ciencia de la alimentación. Madrid. Ed. Pegaso. 1947; 257-9.
- 20.- Barciela C. La ayuda americana a España, 1953-1963. Universidad de Alicante. 2000.

- 21.- Ruiz de Azúa E. Un primer balance de la educación en España en el siglo XX. En Cuadernos Historia Contemporánea. 2000; (22): 162.
- 22.- Aranceta J, Pérez C, Dalmau J, Gil A, Lama R, Martín MA, Martínez V, Pavón P, Suárez L. El comedor escolar: situación actual y guía de recomendaciones. Anales de Pediatría. Barcelona. 2008 Jul; 69(1): 72-81.
- 23.- Estadística MEPSD. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Disponible en: <http://www.educacion.es/.../plantilla.jsp?id...estadisticas> (Acceso enero 2010).
- 24.- Organización Mundial de la Salud. Basic Documents. 33ª ed. Geneve: World Health Organization (WHO). 1983.
- 25.- Veugelers P. J., Fitzgerald A. L. Effectiveness of School Programs in Preventing Childhood Obesity American Journal of Public Health. 2005. 95(3); 432-435).
- 26.- Nelson M, Lowes K and Hwang V and members of the Nutrition Group, School Meals Review Panel, Department for Education and Skillst. The contribution of school meals to food consumption and nutrient intakes of young people aged 4-18 years in England. Public Health Nutrition: 2007 Jul; 10(7):652-62.
- 27.- López-Nomdedeu C. Educación nutricional de niños/as y adolescentes. En: Alimentación Infantil y Juvenil. Estudio EnKid. vol III; Barcelona. Masson. 2002; 61-67.

APRENDER VIDA Y OBRA DE GRANDES PERSONAJES DE LA PEDAGOGÍA A TRAVÉS DE UNA YINCANA HISTÓRICOEDUCATIVAⁱ

LEARNING ABOUT THE LIFE AND WORK OF PROMINENT PEDAGOGUES THROUGH A HISTORICAL AND EDUCATIONAL GYMKHANA

Pablo Álvarez Domínguezⁱⁱ
Universidad de Valenciaⁱⁱⁱ

Hemos modificado tan radicalmente nuestro entorno, que ahora debemos modificarnos a nosotros mismos para poder vivir dentro de él.
Norbert Wiener.

Resumen

El trabajo que presentamos a modo de experiencia didáctica, se integra en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje -que vinculados a la asignatura de “Historia de la Escuela” de 2º curso del Grado de Maestro-, venimos desarrollando en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. El profesorado universitario tiene entre sus funciones enseñar contenidos; pero además, ha de ser capaz de idear y mostrar nuevas formas de hacérselos llegar significativamente al alumnado. Y, ante la exigencia de contribuir al desarrollo de una metodología participativa, dinámica y constructiva en el aula universitaria, traemos a colación el diseño y aplicación de una yincana históricoeducativa, concebida como una alternativa concreta a la transmisión unidireccional del conocimiento en lo que respecta al enseñar y aprender vida, obra y máximas educativas de grandes personajes de la Pedagogía.

Abstract

The presented work is a didactic experience developed during the “History of Education” course at the Faculty of Educational Sciences at the University of Valencia in Spain. One of the functions of the university teacher is to teach content; but moreover, one has to be able to develop new forms of getting those to students in a significant way. In order to contribute to developing a participative, dynamic and constructive didactic in the university classroom, we hereby present the design and application of a historic and educational gymkhana. It is conceived of as a concrete alternative to the unidirectional transmission of knowledge in relation to teaching and learning about the life, work and educational maxims of prominent figures in the history of education.

Palabras clave

Didáctica de las Ciencias Sociales; Historia de la Educación e Historia de la Escuela; Patrimonio históricoeducativo.

Key words

Didactics of the Social Sciences; History of Education and History of School; Historic and Educational Heritage.

0. Introducción

El aprendizaje en la Universidad puede llegar a alcanzar límites insospechados; lo que se viene poniendo de manifiesto en algunos casos -a través de impecables trayectorias académicas y posteriores brillantes inicios profesionales-, en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Queremos entender que el conocimiento no entiende de espacios, ni de fronteras; que la creatividad personal es inagotable; que la motivación es el motor que mueve al estudiante; que el buen hacer se justifica con la constante superación personal; que el espacio universitario nos puede ayudar a ser mejores personas; que la humildad es requisito imprescindible para convertirse en un buen profesional de la educación; y sobre todo, que se puede aprender de manera diferente, constructiva, significativa, grupal y activa en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Pensamos que el asunto -nada baladí-, no es cuestión de utopía, sino de posibilidad (Álvarez, 2010a; 2011b).

El EEES nos insta a buscar alternativas específicas a la transmisión unidireccional del conocimiento (Imbernón y Medina, 2008). No resulta suficiente con afirmar que es importante tomar en consideración el aprendizaje del estudiante como un punto de partida. Al alumnado le corresponde asumir el protagonismo, debiéndose convertir en el elemento principal de todo proceso didáctico. Al profesorado desde este planteamiento, se le exige el diseño de espacios y actividades didácticas suficientemente significativas, mientras ha de actuar como guía en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades del alumnado, orientadas hacia la futura práctica profesional. De esta forma, desplazar la prioridad del proceso educativo al aprendizaje del estudiante, viene a representar una ruptura importante con el modelo tradicional, aún extraoficialmente en vigor en la institución universitaria. En efecto, desde la Universidad se ha de seguir propiciando un cambio metodológico aparentemente radical, que ha de concretarse en el planteamiento de unos objetivos más prácticos, en el diseño y aplicación de unas metodologías constructivistas más innovadoras, en la regulación y aplicación de estrategias docentes más integradoras y dinámicas, en la adopción de nuevas formas de evaluación acordes con los planteamientos metodológicos que se adopten, en la organización óptima del uso de los recursos y de los espacios, etc. Y, justamente desde este planteamiento, las actividades didácticas a desarrollar en el aula universitaria han de convertirse en el eje central de todo proceso metodológico. Así, tomando en consideración este deseo y/o necesidad, el objeto del presente trabajo se concreta en proponer al profesorado universitario con docencia en Facultades de Ciencias de la Educación, el uso de una yincana históricoeducativa como recurso didáctico para el aprendizaje de vidas, obras y máximas pedagógicas más importantes de grandes personajes de la Historia de la Pedagogía.

¿Cómo podemos conseguir una mayor implicación y participación del estudiante universitario en el aula universitaria (López, 2005; López, 2002)?; ¿qué mecanismos y estrategias didácticas hemos de fomentar para facilitar tal implicación (Álvarez, 2008)?; ¿cuáles son las circunstancias que han de darse para que el profesorado universitario se anime a diseñar y ejecutar nuevas actividades didácticas, innovadoras experiencias docentes y buenas prácticas de trabajo grupal y cooperativo (Johnson, 1999; Ovejero, 1990)?; ¿cómo podemos hacer frente a la fobia docente de priorizar lo práctico sobre lo teórico, y de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo de competencias profesionales (Álvarez, 2010)?; ¿con qué problemas/proyectos y

dificultades tenemos que contar para superarla?. Éstas y otras tantas, son preguntas que nos hacemos constantemente en el acontecer del ejercicio docente universitario, sin encontrar respuestas determinantes y claramente concluyentes. Imbernón y Medina (2008), nos animan a responder a estas cuestiones desde el modelo pedagógico del aprendizaje reflexivo experimental. Un modelo poco conocido en el campo de la educación superior, a pesar de su enorme potencial para la formación y la mejora de la práctica docente, y con el que se puede llegar a alcanzar buenos resultados. Si lo que realmente queremos es que el alumnado universitario sea capaz de caminar por sí mismo de manera autónoma, hemos de plantearnos alternativas didácticas viables que permitan -mediante una práctica guiada-, desplegar significativamente los contenidos de las asignaturas, ajustar las formas de transmisión de los conocimientos, y cambiar -cuando sea preciso-, tanto las formas docentes, como las tradicionales actividades de aprendizaje. Necesitamos pues reaprender a enseñar en la Universidad actual (Benedito, 1992; Mingorance, 1993; Ramsden, 1993). Así, a la hora de enseñar el conocimiento académico, hemos de hacerlo atendiendo a las coordenadas de un aprendizaje activo y en grupo (Blake, Mouton y Allen, 1991; Bonals, 2000), en el que el estudiante ha de asumir mayor protagonismo en el desarrollo de los procesos didácticos en la Universidad (Mondragón, 2000; Cuesta y Mainer, 2009).

1. Una yincana para aprender contenidos históricoeducativos en la Universidad: por qué

Si acudimos al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, una yincana es un conjunto de pruebas de destreza o ingenio que se realiza por equipos a lo largo de un recorrido, normalmente al aire libre y con finalidad lúdica. La palabra *gymkhana* proviene del término hindi y persa *khana* (khāneh en persa), que significa “lugar de reunión”, y de *gend*, que significa “pelota”: *gēdkhāna*, juego de pelota. Sin embargo, el significado actual designa un lugar en el que se celebran concursos y pruebas de habilidad orientadas a alcanzar un objetivo. En el subcontinente indio, y en otros países asiáticos como Malasia, Tailandia, Birmania y en Singapur, así como en el este de África, una *gymkana* hace referencia a un club deportivo y social. Las yincanas o serie de juegos por equipos al aire libre, se conocen en algunos países como juegos múltiples o carrera de obstáculos en los que varios equipos participan superando pruebas de tiempo, habilidad y agilidad para ir ganando algo a cambio, sea puntos, algún objeto o pistas para pasar a otro nivel y seguir superando otras pruebas hasta llegar al final. En este juego se establece un tiempo determinado para terminar con todas las pruebas establecidas desde el comienzo. Tradicionalmente, la yincana se suele utilizar en encuentros o retiros como convivencias o campamentos, reuniones familiares, clases de Educación Física, actividades de ocio y cultura, etc., ya que este tipo de actividad propicia la integración de las personas y les ayudan a estar en actividad de un modo lúdico, entretenido y divertido.

La Historia de la Educación es una ciencia formativa y, conjuntamente con la Pedagogía, la Filosofía, la Sociología y la Psicología, constituyen interesantes campos de conocimientos que contribuyen a ampliar el horizonte de acciones del educador para responder creativamente a los problemas propios de toda tarea social y cultural. En la actualidad, hacer Historia de la Educación implica hacer una Historia más completa, implica hacer una lectura desde la educación, de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales. El papel estratégico que ha jugado la educación en los diferentes momentos de la historia como instrumento de homogeneización cultural, así como en la

construcción de mecanismos de control político, ideológico y social, parecería por sí solo razón suficiente para justificar el estudio del pasado en lo que respecta a las relaciones entre educación, sociedad y cultura (Mallo, 2009). Al alumnado de las Facultades de Ciencias de la Educación españolas les cuesta trabajo entender que la Historia, en general, y la Historia de la Educación o de la Escuela, en particular, se constituyen en un soporte necesario para la construcción o legitimación de toda teoría pedagógica. Probablemente sea éste uno de los principales motivos por los que no llegan a entusiasmarse con La Historia de la Escuela, de manera particular en el caso que nos ocupa en los estudios de Magisterio. El estudio del pasado educativo ha de contribuir necesaria y curricularmente a la búsqueda de las raíces que han configurado la profesión docente a la cual los estudiantes van a acceder. Como señala Mallo (2009: 86), *“a partir de la Historia de la Educación, los futuros docentes pueden desarrollar una visión histórico-cultural de los hechos a los que han de enfrentarse, desarrollar un pensamiento crítico sobre la realidad social y educativa, identificar, apropiarse y desarrollar los conocimientos propios de su saber y de su quehacer, y reconstruir los rasgos definitorios de su propia identidad como grupo social y profesional”*. En cuestión, todas las situaciones a las que se enfrenta el docente responden a categorías histórico-culturales y no pueden reducirse únicamente a un análisis técnico. Temáticas como: el currículo, los métodos, los desempeños docentes, los dispositivos institucionales de escolarización, la función social de la educación, etc., son de naturaleza social y cultural, y por tanto, son tributarios de una historia que los condiciona en su estructura y evolución (Escolano, 1994).

La construcción del EEES implica, -en lo que concierne al ejercicio de la docencia, en general-, una reconceptualización total de los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyada en teorías constructivistas, donde la mera transmisión de conocimientos ha de ser suplantada por la adquisición de un amplio elenco de competencias transversales y específicas (Goñi, 2005). A las metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje les corresponde compartir protagonismo con la interacción entre alumnado y profesorado, las nuevas tecnologías, las innovaciones educativas, la extensión cultural y la transferencia del conocimiento. En la actualidad, los modelos clásicos de Bruner y Ausubel sobre el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo (Pozo, 2001), respectivamente, junto con las teorías constructivistas más recientes, coinciden en la obligatoriedad de concebir al estudiante como un ser activo u organismo vivo, cuyos aprendizajes dependen, tanto de lo que ya conoce, como de la forma en la que se trata la nueva información. El constructivismo entiende que el aprendizaje significa reconstrucción, invención, creación, etc., correspondiéndole al sujeto construir el conocimiento de forma activa e inventar nuevos conceptos utilizando ideas que ya existen. Si nuestros estudiantes son capaces de acomodar nuevos núcleos de información a sus esquemas mentales previos, es posible que hayamos sido partícipes de lo que supone el desarrollo y ejecución de una clase constructivista. Así pues, desde estos planteamientos, los profesores universitarios estamos convocados a cooperar en el diseño de actividades y recursos que contribuyan a garantizar un aprendizaje significativo de las disciplinas históricoeducativas por parte del alumnado (Álvarez, 2009).

Los historiadores e historiadoras de la educación hemos de ser conscientes de que no enseñamos historia a futuros historiadores, sino a futuros profesionales del magisterio, la pedagogía, la educación social, etc. Estos estudiantes están obligados por sus planes de estudios a conocer dignamente el pasado de la educación y de la

institución escolar; y de igual forma ocurre que el profesorado universitario ha de hacer suya la obligación moral de darlo a conocer dignamente a través de prácticas educativas innovadoras, actividades didácticas significativas, recursos adaptados, acciones participativas de carácter cultural, etc. Y en este sentido, una yincana para aprender contenidos históricoeducativos, por qué entonces: pues por contribuir desde la posibilidad local en la necesidad global de construir y proponer alternativas didácticas para acercar el conocimiento históricoeducativo a los estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad actual. En algunas ocasiones, tal vez nos puede venir bien anteponer nuevas convicciones a viejas convenciones.

Lo más difícil de la innovación en la Universidad no es que suceda puntualmente, sino que se mantenga y desarrolle en el tiempo. La creatividad humana es inagotable, siempre abriendo nuevos caminos, siempre aspirando a algo nuevo. Pero, sin embargo, igual de inagotable se presenta nuestra clásica perseverancia por mantener el orden didáctico establecido ante el miedo o la incertidumbre de lo que no conocemos suficientemente. Tal y como pone de manifiesto López (2001), en las aulas de la Universidad actual encontramos una metodología poco diversa, marcada por el abuso de la clase magistral, así como unas herramientas y recursos didácticos (por ejemplo, el vídeo, la práctica guiada, el estudio de casos, el ordenador, el power point, Internet, etc.) infrautilizados y/o en muchos utilizados inadecuadamente desde el punto de vista pedagógico.

Partimos de que el conocimiento se cimienta y edifica a partir de la interacción. Y, en este caso, entendemos que la realización de una yincana históricoeducativa en el aula universitaria lleva consigo la oportunidad de aprender a trabajar en equipo. El trabajo en grupo conlleva un proceso cooperativo, que supone el descubrimiento de las fortalezas y debilidades de las personas que lo integran, a la vez que permite analizar mecanismos para mejorar continuamente la dinámica de todo el grupo. El trabajo en equipo es una metodología de enseñanza-aprendizaje en la que no sólo enseña el personal docente, sino que los alumnos también se enseñan mutuamente. Tres razones justifican esta tipología de trabajo (García y Álvarez, 2008):

- Eficacia: La acción grupal suele ser más segura y efectiva que la gestión individual o la simple adición de acciones individuales.
- Colaboración: las ayudas pedagógicas facilitadas a los estudiantes se optimizan con mayor facilidad, a la vez que permite analizar problemas comunes.
- Coherencia: Exige al profesorado el acuerdo en planteamientos comunes y criterios y principios de actuación coherentes.

En el caso que nos ocupa, hemos concebido el trabajo en equipo ligado a una serie de características fundamentales, que se concretan en:

- Estimular al alumnado.
- Resolver situaciones relacionadas con el mundo real, toma de decisiones o su actividad profesional.
- Permitir realizar trabajos colaborativos: planificar, decidir, consensuar, etc.
- Fomentar además el aprendizaje autónomo en relación con la puesta en común.
- Posibilitar el desarrollo de destrezas comunicativas: argumentar, promover, decidir, etc.
- Permitir desarrollar actividades interpersonales.

- Promover el compromiso individual y la responsabilidad personal.
- Valorar el funcionamiento del grupo con el fin de mejorar la efectividad personal.
- Etc.

Y, en consecuencia, pensamos e insistimos en que la Universidad actual ha de ser capaz de dar respuestas innovadoras a las nuevas demandas de formación que exige la universidad europea y a las demandas formativas que reclaman constantemente los estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación españoles.

2. Consideraciones en torno al diseño de una yincana históricoeducativa

Al enfrentamos al diseño de una yincana históricoeducativa, se ha de tener en cuenta una serie de características, elementos y circunstancias específicas. En nuestro caso particular, hemos tomado en consideración aspectos como:

- a) *La necesidad de crear expectación en torno a la realización de la yincana en el día y hora previamente pactados:* con el fin despertar la curiosidad e interés del alumnado universitario, días antes de la fecha de la celebración de la misma, es importante anunciarla, colocando incluso un cartel en el aula y/o enviando una convocatoria especial por correo electrónico y/o entorno virtual de aprendizaje. Es lo que hicimos en esta ocasión.

 <p>Celestine Freinet</p>	 <p>UNIVERSIDAD DE VALENCIA. FACULTAD DE MAGISTERIO</p> <p>Asignatura: “HISTORIA DE LA ESCUELA”</p>
<p>¿Te animas a conocerlo a través de una yincana históricoeducativa?...</p>	<p>OS ESPERAMOS:</p> <p>El próximo día 9 de noviembre de 11 a 13 horas.</p> <p>Aula P2.05.</p>

. Modelo de cartel anunciador de una yincana históricoeducativa. Fuente: elaboración propia.

- b) *La edad de los participantes:* en el caso que nos ocupa nos referimos a personas adultas, cuyas edades se encuentran entre los 19 y 21 años en su mayoría, participando también algunos sujetos de mayor edad que también cursan sus estudios universitarios.
- c) *El número de participantes:* para que exista un mínimo de emoción en el desarrollo de la yincana, el número de personas que participan no ha de bajar de veinte. De cuarenta a cien jugadores constituye una cifra ideal. Conviene asegurarse siempre de que se cuenta con un número suficiente de potenciales participantes. En nuestro caso han participado grupos de una media de cuarenta alumnos.
- d) *Trabajo individual o grupal:* la participación en una yincana puede ser tanto individual, como grupal. En esta ocasión hemos optado por desarrollar una yincana grupal, conformándose ocho grupos aleatorios de cinco personas cada uno (cuarenta alumnos). A cada grupo se le asigna un número y/o un nombre. Cada uno de ellos nombra a su líder o representante.
- e) *El contexto y el espacio en los que se va a desarrollar:* campus universitario, aulas y demás dependencias del centro universitario.
- f) *El número de pruebas de la yincana:* el número ideal no está establecido, dependiendo siempre del tiempo del que se dispone y del número de participantes. En función de esto, se pueden diseñar más o menos pruebas, siendo lo ideal contar con suficientes para que la misma se torne más completa y divertida. Existen pruebas muy simples y/o sencillas, y otras más complejas o difíciles de ejecutar. Hemos diseñado un total de veinticuatro pruebas. Cada uno de los ocho grupos ha de realizar tres, asignadas por sorteo. Cada prueba tiene asignado un número y su contenido aparece redactado en una tarjeta tamaño cuartilla.
- g) *El tiempo con el que se cuenta para realizar la yincana:* clases de dos horas, en horario matinal o de tarde.

ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN
▶ Presentación de la yincana	5 minutos
▶ Conformación de los grupos aleatoriamente	10 minutos
▶ Sorteo y asignación de tres pruebas para cada grupo	5 minutos
▶ Realización de las tres pruebas por parte de cada grupo	45 minutos (como máximo)
▶ Exposición del resultado de las pruebas por parte del alumnado y evaluación de las mismas por parte del jurado	50 minutos
▶ Evaluación final del desarrollo de la yincana	5 minutos
	Total: 120 minutos

. Temporalización para el desarrollo de la yincana históricoeducativa.
Fuente: elaboración propia.

- h) *La tipología de las pruebas a realizar:* inclusión de un número significativo de pruebas de diversas categorías (de movimiento, de involucración, de

descubrimiento, de habilidad, de empatía, de búsqueda, de consulta, de interpretación, de comunicación, de gestión y transferencia del conocimiento, etc.).

- i) *Los materiales y recursos a utilizar*: el diseño de cada prueba ha de ser coherente con la cantidad de recursos y materiales que se tienen a disposición. En este caso son necesarios algunos básicos como: acceso a biblioteca, conexión a Internet, teléfonos móviles, pen driver, cámaras de fotos, grabadoras, rotuladores y lápices de cera de colores, cartulinas, bolígrafos, tijeras, folios, cartón, cuerda, elástico, telas y disfraces, cinta adhesiva, etc.
- j) *La evaluación de las pruebas realizadas*: un jurado se ha de encargar de evaluar el resultado de cada una de las pruebas que se han realizado. En lo que a nuestro caso respecta, consideramos oportuno conformarlo por tres personas; el profesor y dos alumnos, los cuales se han de ir alternando entre todos los participantes tras evaluar entre tres y seis pruebas cada uno de ellos. Las pruebas se evalúan como aptas o no aptas. De los tres votos, que no serán secretos, dos a favor conlleva superar la prueba. Cada grupo elige libremente la forma de exponer en clase las muestras y evidencias de que las actividades se han hecho correctamente, así como sus resultados (internet, power point, exposición oral, cámara de fotos, vídeos, móviles, etc.). En esta yincana no han de haber ganadores y perdedores. Todos los participantes han de ser ganadores en la medida en que se pone empeño e interés por querer superar las pruebas de la mejor forma posible.

3. Las pruebas de la yincana históricoeducativa

Tras un largo periodo de tiempo documentándonos en torno al diseño y desarrollo de yincanas, profundizando en torno a su organización, ahondando en torno a diferentes tipos de pruebas, concretando recursos y materiales a utilizar, visualizando en la red Internet ejemplos prácticos de algunas de ellas, etc., diseñamos las siguientes pruebas para la yincana históricoeducativa objeto de este trabajo, cuyo centro de estudio en esta ocasión se ha venido a concretar en la vida, obra y máximas pedagógicas del pedagogo Celestine Freinet:

- 1) Elaborar un poema de rima asonante o consonante de al menos 15/20 versos en el que se describa lo más detalladamente posible la pedagogía del autor objeto de estudio. Elegir y consensuar grupalmente un título para el poema.
- 2) Elaborar un cuestionario cerrado de 10 preguntas sobre la vida, obra y máximas pedagógicas más importantes del autor objeto de estudio. Las preguntas han de ser cerradas y formuladas con precisión. Las respuestas han de ser de opción múltiple y se han de recoger 3 opciones de respuesta por preguntas. Sola una opción será la correcta.
- 3) Componer una canción escolar cuya letra recoja con detalle y concreción los aspectos más importantes de la vida, obra y pedagogía del autor objeto de estudio. La canción ha de tener al menos cuatro o cinco estrofas y un estribillo. Seleccionar música para cantarla a coro haciendo uso de instrumentos musicales elaborados y/o encontrados en el entorno del aula universitaria. La letra de la canción ha de recogerse por escrito para que el grupo clase tenga acceso a ella y pueda participar a la hora de cantar el estribillo.
- 4) Buscar a través de las fuentes de información que se tengan al alcance en el entorno universitario, los datos más importantes relacionados con la vida, obra y

pedagogía del autor objeto de estudio. Seleccionar a 3 estudiantes que transiten por dependencias de la institución universitaria y contarle en dos o tres minutos a cada uno de ellos un resumen de la información encontrada. Se han de grabar en vídeo los momentos en los que los diferentes miembros del grupo dan a conocer a los estudiantes la oportuna información.

- 5) Buscar en Internet un foro de carácter cultural, educativo, divulgativo, etc. y participar en él con un mensaje que incluya: a) Presentación del grupo que escribe (Universidad, Titulación, Asignatura, Grupo, etc.); b) Explicación del motivo por el que se participa en el foro; c) Apuntes biográficos y descripción de las máximas pedagógicas más importantes del autor objeto de estudio; d) Remisión a diversas fuentes de información que permita profundizar sobre él (libros, artículos, páginas webs, etc.); e) Saludo cordial.
- 6) Localizar a dos profesores universitarios y preguntarles si conocen vida, obra y máximas pedagógicas más relevantes del autor objeto de estudio. En caso afirmativo, se han de grabar en vídeo sus respuestas. Si por el contrario no lo conocen, los miembros del grupo han de apuntarles al profesorado algunas ideas básicas y/o las más representativas relacionadas con el autor en cuestión.
- 7) Entrar en algunas de las populares redes sociales (facebook, twenti, twiter, etc.), y cada miembro del grupo ha de subir a alguna de ellas dos fotografías del autor objeto de estudio, dejando constancia a través de un mensaje escrito de las particularidades de su vida, obra, teorías y planteamientos pedagógicos más importantes.
- 8) Preparar y/o programar una llamada telefónica para que en el aula algún amigo o familiar de los miembros del grupo cuente durante 3/4 minutos a la clase y por teléfono una serie de apuntes de interés relacionados con la vida, obra y máximas pedagógicas del autor objeto de estudio. Al familiar o amigo se le puede pasar toda la información con anterioridad a la llamada en directo, o bien se le puede indicar la fuente de la que se puede extraer.
- 9) Elaborar en un espacio no superior a una carilla de un folio a ordenador un resumen de la vida, obra y principios educativos más importantes del autor objeto de estudio. Una vez elaborado, se ha de mandar un correo electrónico masivo a todos los compañeros de clase en el que se adjunten, tanto el resumen, como una fotografía del autor, en formato .jpg.
- 10) Elaborar en un espacio no superior a una carilla de un folio a ordenador un resumen de la vida, obra y principios educativos más importantes del autor objeto de estudio. Una vez elaborado, se ha de mandar un correo electrónico masivo a 40 conocidos y/o familiares, al menos, en el que se adjunten, tanto el resumen, como una fotografía en formato .jpg del autor.
- 11) Diseñar y elaborar un cartel gráfico, de al menos 40x50, que recoja los principales apuntes relacionados con la vida, obra y máximas pedagógicas del autor objeto de estudio. No se ha de olvidar incluir una fotografía suya, así como otros elementos que contribuyan a captar la atención del público. El cartel, ha de colgarse en dependencias de la facultad y tras presentarse al grupo-clase, ha de seguir instalado en el lugar seleccionado. Se ha de demostrar en clase que el cartel ha sido colgado.
- 12) Confeccionar un cartel gráfico de grandes dimensiones, que recoja los principales apuntes relacionados con la vida, obra y máximas pedagógicas del autor objeto de estudio. No se ha de olvidar incluir su foto, así como otros elementos que contribuyan a captar la atención del público. El cartel, ha de colgarse en la parada del autobús de la puerta principal de la facultad y tras

presentarse al grupo-clase, ha de seguir instalado en el lugar seleccionado. Se ha de demostrar en clase que el cartel ha sido colgado.

- 13) Grabar en móvil un mensaje de voz de 3 minutos de duración como máximo, en el que se cuente a modo de resumen una serie de apuntes básicos y clarificadores relacionados con la vida, obra y máximas pedagógicas del autor objeto de estudio. Tras ello, todos los miembros del grupo han de poner como fondo de pantalla de su móvil una fotografía del autor en cuestión y han de conseguir que 6 compañeros de clase como mínimo, también la pongan.
- 14) Buscar información básica sobre la vida, obra y máximas pedagógicas más importantes del autor objeto de estudio. Una vez seleccionada, el grupo ha de preparar y posteriormente desarrollar una breve representación teatral en la que de forma libre presente al grupo clase un resumen del contenido a transmitir.
- 15) Seleccionar información básica sobre la vida, obra y máximas pedagógicas más importantes del autor objeto de estudio. Posteriormente, un miembro del grupo con ayuda de sus compañeros ha de disfrazarse del autor en cuestión y debiendo recitar en clase un discurso pedagógico de no más de 3 minutos de duración en el que se ponga especial énfasis en sus planteamientos educativos más significativos.
- 16) Acudir a la biblioteca/hemeroteca de la Facultad y buscar el mayor número de obras posibles escritas por el autor objeto de estudio, así como otras obras y artículos de revistas (al menos 3), que versen sobre el mismo autor y/o su pedagogía como tema central de los mismos, aún estando escritos por otros autores. La información encontrada ha de llevarse a clase.
- 17) Localizar media docena de monumentos, calles, plazas, centros educativos, centros sociales y culturales, etc., dentro de la geografía española, que hayan sido dedicados al autor objeto de estudio. Elabora un documento Word en el que conste: a) Nombre del monumento, calle, plaza, centro, etc.; b) Fotografía del monumento, calle, plaza, centro, etc.; c) Ubicación, descripción y motivo del mismo; d) Fuente de la que se ha extraído la información.
- 18) Elaborar un folleto o díptico que resuma detalladamente la vida, obra y máximas pedagógicas más importantes del autor objeto de estudio. Ha de estar bien maquetado, incluyendo tanto fotografías, como otros elementos gráficos (esquemas, recuadros, ilustraciones, etc.). Una vez elaborado, se ha de fotocopiar al menos una docena de ejemplares para repartirlos entre las personas participantes.
- 19) Realizar una representación teatral (roleplaying) de 3 minutos de duración, a través de la cual se dé a conocer el contenido de la vida, obra y máximas pedagógicas más importantes del autor objeto de estudio.
- 20) Elaborar un resumen de la vida, obra y máximas pedagógicas más importantes del autor objeto de estudio. Una vez desarrollado, los estudiantes han de salir de la Facultad y contarle a dos o tres personas de la calle el contenido de ese resumen, pidiéndoles además una opinión al respecto. Estos momentos han de grabarse con la cámara de vídeo del móvil, los cuales se visualizarán con posterioridad en el aula.
- 21) Elaborar una receta pedagógica en la que se describa de manera detallada una de las principales propuestas metodológicas de carácter didáctico más importantes planteadas por el autor objeto de estudio. No se ha de olvidar incluir: a) Ingredientes; b) Modo de preparación; c) Proceso de elaboración; d) Papel del educador; e) Producto final.

- 22) Seleccionar información básica sobre la vida, obra, recursos didácticos y técnicas pedagógicas más importantes del autor objeto de estudio. Buscar en la Universidad a tres estudiantes que individualmente estén dispuestos a elaborar un dibujo a color que represente gráficamente parte de la información puesta de manifiesto en relación con el mencionado autor.
- 23) Confeccionar un álbum fotográfico que contenga, al menos veinte fotografías en blanco y negro relacionadas con la vida, obra, recursos didácticos y técnicas pedagógicas más importantes del autor objeto de estudio. No se ha de olvidar incluir a pié de página la descripción del contenido de cada fotografía, junto con la fuente de información de la que se extrae cada una de ellas.
- 24) Elaborar cinco/seis caretas de tamaño natural con la fotografía de la cara del autor objeto de estudio.

“HISTORIA DE LA ESCUELA”
<i>YINCANA HISTÓRICOEDUCATIVA</i>
<p>PRUEBA NÚMERO 1: Elaborar un poema de rima asonante o consonante de al menos 20 versos en el que se describa lo más detalladamente posible la pedagogía del autor objeto de estudio. Elegir y consensuar grupalmente un título para el poema.</p>

<small>© Prof. Pablo Álvarez Domínguez</small>

. Modelo de ficha para las pruebas de la yincana históricoeducativa.
Fuente: elaboración propia.

4. Galería fotográfica: la yincana históricoeducativa en escena

A modo de ejemplo, en la siguiente tabla y de manera visual, nos encontramos con una representación fotográfica que recoge algunos de los momentos en los que los estudiantes se enfrentan al desarrollo de las diferentes pruebas de las que consta la yincana históricoeducativa a la que nos venimos a referir.



<p>Foto 1: Celestine Freinet.</p> 	<p>Foto 2: La organización de la yincana.</p> 
<p>Foto 3: Búsqueda de obras de Freinet.</p> 	<p>Foto 4: Las obras de Freinet.</p> 
<p>Foto 5: Una canción dedicada a Freinet.</p> 	<p>Foto 6: Freinet en Internet.</p> 
<p>Foto 7: Contamos en la calle quién era Freinet.</p> 	<p>Foto 8: Grabamos lo que sabemos de Freinet.</p> 



Foto 11: Pasando en papel las ideas de Freinet.



Foto 12: La pedagogía de Freinet a través de dibujos



Foto 13: Te cuento por mail quien fue Freinet.

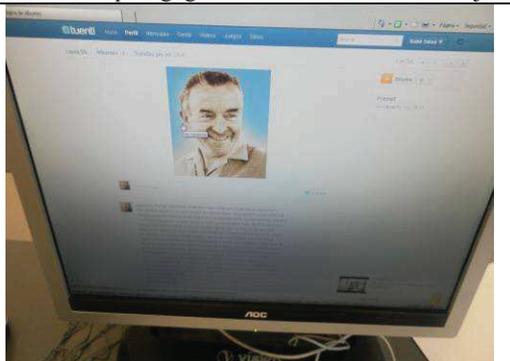


Foto 14: Freinet en las redes sociales (tuenti).



Foto 15: Role playing sobre Freinet.



Foto 16: Navegando con Freinet por Internet.



Foto 17: el jurado evalúa las pruebas de la yincana.



Foto 18: la cara del aprender disfrutando.

. Fotografías realizadas en el transcurso del desarrollo de la yincana históricoeducativa. Fuente: colección particular.

5. Evaluación de la experiencia didáctica: el alumnado reflexiona y opina

En términos generales, y a modo de evaluación de la experiencia pedagógica que nos ocupa, podemos apuntar que el aprendizaje de vida, obra y máximas educativas más importantes de Freinet, resulta especialmente novedoso y sugerente para el alumnado participante en la yincana. Los objetivos planteados se alcanzan notablemente y, particularmente, los estudiantes interiorizan el núcleo de información objeto de estudio sin mayor dificultad, poniendo en práctica diversidad de habilidades y competencias generales. En este caso, la originalidad a la hora de hacer las actividades de la yincana, la creatividad desarrollada, la capacidad de trabajo y el uso de las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes llegan a desafiar al profesorado agradablemente. Todo ello, viene a poner de manifiesto que un modelo educativo centrado en el aprendizaje autogestionado por grupos y tutorizado por el profesor, puede ser capaz de aportar luces esperanzadoras orientadas al desarrollo metodológico que el EEES viene demandando al profesorado universitario. El uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario viene a contribuir positivamente en la formación teórica y procedimental de los futuros profesionales de la educación y en la construcción de una nueva Historia de la Educación y de una nueva Historia de la Escuela.

La positiva valoración de esta experiencia pedagógica por parte del alumnado participante, viene a coincidir con las apreciaciones del profesorado. Tras una evaluación del desarrollo y realización de la yincana por parte de los estudiantes a través de un foro de opinión -abierto en el Espacio Virtual de Aprendizaje de los alumnos^{iv}-, traemos a colación una muestra de las particulares opiniones que al respecto se vertieron por escrito a través de la red Internet:

“La yincana fue una forma animada de acercarnos más a la vida de un gran pedagogo: Freinet, en este caso... A través de ella hemos descubierto aspectos de su vida y su pedagogía valiéndonos del juego, y su vida, obra y máximas pedagógicas difícilmente se nos va a olvidar... Ha sido una lección importante, de cómo hacer que el aprendizaje sea eficaz, a través de la eficiencia, desarrollando la creatividad, la búsqueda de recursos, ...” (PFB).

“Predicar con el ejemplo. Por fin. Cuántas veces nos habrán hablado de lo importante que es la preparación de actividades prácticas que sean del interés de los niños, y qué pocas veces hemos podido experimentar nosotros mismos la efectividad de este tipo de recursos. Bueno, ¡más bien ninguna!... Si el propio Freinet hubiera vivido en nuestros días, yo me lo imagino participando en esta yincana con nosotros. ¿Qué mejor manera de estudiar a un pedagogo que como se estudiaría él a sí mismo?...” (EPS).

“¿Dónde se ha visto realizar una yincana en una asignatura como Historia de la Escuela?... Ya podemos decir, que nosotros hemos podido realizar esta dinámica. Parecía imposible que se pudieran hacer este tipo de actividades en una asignatura como Historia de la Escuela. Pero ya hemos comprobado que se puede hacer, que es posible, que es una manera interesante de aprender, que es totalmente novedosa y diferente a las formas que utilizamos habitualmente en la Universidad. Ya era hora de poder trabajar un autor como Freinet a través de estas actividades... Me encantaría poder realizar más actividades de este tipo en lo que queda de cuatrimestre.” (VCM).

“Son muchos los que defienden en la Universidad la utilización de recursos o técnicas innovadoras y motivadoras, adaptadas a los tiempos de hoy en día. Personalmente nunca había trabajado de esta forma y me ha parecido muy útil tanto para nuestra adquisición de conocimientos, como para poder llevarlo a la práctica en nuestra futura profesión docente. A través de la tecnología, involucrando a otras personas ajenas al contexto exclusivo del aula, se adquieren los conocimientos de forma significativa al mismo tiempo que lúdica y divertida”. (MMH).

“Con la realización de la yincana se ha demostrado que mediante la actividad lúdica el aprendizaje es mucho más ameno e intenso. Cuando he llegado a casa después de la yincana, no me ha hecho falta documentarme, pues tenía todos los conocimientos frescos en mi cabeza. Me ha encantado poder compartir con mis compañeros esta experiencia tan divertida, y estoy segura que es algo que no vamos a olvidar fácilmente”. (RMM).

“Gracias a clases como la del pasado viernes, podemos ver y experimentar otro modo de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de servirnos de ejemplo para el día de mañana, nos ayudó a aprender cosas sobre uno de los grandes pedagogos de la historia... Me pareció especialmente interesante el hecho de hacer llegar a miembros del contexto extrauniversitario los conocimientos que adquirimos en clase... He de reconocer que el día que hicimos la yincana sentí que había vuelto a la escuela, me lo pasé en grande, como todos”. (TPEF).

“Es genial la idea de hacer una yincana para estudiar la vida, obra y máximas pedagógicas de un autor en una asignatura como Historia de la Escuela. Hemos pasado un rato divertidísimo en el que además de aprender cosas nuevas divirtiéndonos, lo hemos hecho de manera cooperativa haciendo que nuestro aprendizaje sea más eficaz. Seguro que a ninguno de nosotros se nos olvidará nunca el nombre de Freinet... Pienso que esto de la yincana es una actividad interesante para que los alumnos aprendan con ganas y motivación y se enfrenten a un nuevo tema con ilusión. Pero para ello se necesitan profesores que tengan ganas de hacer este tipo de actividades y se las crean ellos mismos”. (IMMT).

“Estas actividades son los ingredientes que necesita la escuela de hoy en día y que, por desgracia, carece de alguno de ellos... Actualmente, la escuela se ha convertido en una institución poco atractiva para la gran mayoría de los niños. El motivo más importante es que se encuentra un poco anclada en el pasado. Es decir, no ha evolucionado con el tiempo, lo que para el niño supone una falta de interés y motivación, puesto que éste en el siglo XXI tiene otras aspiraciones, intereses e ilusiones... Considero que como futura maestra, es importante llevar a cabo actividades como éstas en el aula, pues fomentar la creatividad, el cooperativismo, etc., es imprescindible... En una palabra, necesitamos ilusionar al alumnado impartiendo el conocimiento de una manera más dinámica y sugerente”. (ECG).

Entre estas aportaciones, puntualmente el alumnado llega a señalar como puntos débiles o susceptibles de mejora en relación con el desarrollo de la yincana históricoeducativa, los siguientes:

- Escaso tiempo para planificar la realización de las pruebas.
- Algunas pruebas requieren de mucho esfuerzo y trabajo.

- Hay pruebas que supone un compromiso grande a la hora de tener que implicar a personas ajenas a la asignatura.
- La primera vez que se desarrolla en clase la yincana puede llegar a resultar no del todo exitosa.
- Poco tiempo para realizar correctamente todas las pruebas encomendadas.
- Son muchas pruebas para realizar en poco tiempo. La sobrecarga de pruebas se puede entender como un error pedagógico.
- No da tiempo a exponer en profundidad los resultados de las actividades realizadas.
- A veces es difícil tener a manos todos los recursos que se necesitan para realizar cada una de las pruebas.
- A algunos grupos les tocan unas pruebas muy difíciles y a otros más fáciles.
- Puede resultar recomendable que cada grupo, en lugar de realizar tres pruebas, elija solamente dos.
- Las pruebas de buscar información sobre la vida del autor y resumir no resultan especialmente motivadoras.
- No todo el alumnado sabe manejar igual de bien los recursos tecnológicos (grabación de vídeo, descarga de archivos desde el teléfono al ordenador, etc.).
- Etc.

6. A modo de reflexión y conclusión final

Probablemente se aprenda a ser un profesional de la educación por ensayo y por error. En el camino docente, debemos sortear distintas dificultades como: construir nuestra propia identidad profesional, dominar las técnicas y procedimientos básicos para ser un buen comunicador e interlocutor, resolver el problema de la disciplina, adaptar los contenidos al nivel de conocimiento del alumnado, encontrar los recursos y actividades más innovadoras para motivar al estudiante, dar con el sistema de evaluación más justo y equitativo, ilusionarnos con las tareas del acontecer educativo cotidiano, etc. Los profesores tenemos que luchar cada día por convertirnos en maestros de humanidad, mientras pensamos y sentimos, y hacemos pensar y sentir con la educación (Esteve, 1998). A veces, lo que de verdad es más importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es ayudar al alumnado a que se comprendan a sí mismos y a entender desde la práctica el mundo que les rodea. Desde esta consideración como telón de fondo justificamos la aplicación de yincanas históricoeducativas en el contexto universitario como herramienta innovadora que viene a contribuir en la necesidad y propósito de diseñar, crear y ejecutar estrategias metodológicas participativas en la Universidad, orientadas al aprendizaje constructivo del conocimiento. No podemos olvidar que el aprendizaje ha de construirse siempre en una atmósfera de cordialidad. Hemos de preocuparnos por cómo conectar lo que el alumnado sabe, lo que ha vivido, lo que le puede preocupar, con los nuevos contenidos que deseamos introducir.

Los profesionales de la educación hemos de lanzarnos un reto importante: tenemos que divertirnos explicando un tema, y esto es imposible si cada año repetimos las mismas explicaciones como una salmodia, de la misma forma y con las mismas actividades e idénticos ejemplos. Como señalaba Esteve (1998: 47), *“la renovación pedagógica, para nosotros, ha de ser una forma de egoísmo: con independencia del deseo de mejorar el aprendizaje del alumnado, la necesitamos como una forma de encontrarnos vivos en la enseñanza, como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunicación, nuevos caminos para hacer pensar a nuestros estudiantes”*.

Y, a modo de conclusión final, queremos entender que son bastantes los múltiples beneficios asociados a la aplicación de una yincana históricoeducativa como técnica de aprendizaje en el aula universitaria, pues:

- Promueve la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje y adquisición del conocimiento históricoeducativo.
- Capitaliza la capacidad que tienen los grupos para incrementar el nivel de aprendizaje mediante la interacción entre sus compañeros y con el entorno.
- Reduce los niveles de falta de motivación ante el aprendizaje de la Historia de la Educación y desinterés por el conocimiento del pasado educativo.
- Contribuye a acercar el conocimiento históricoeducativo al alumnado de forma innovadora y lúdica.
- Promueve el aprendizaje cooperativo y autodirigido.
- Promueve el desarrollo de la capacidad para acceder a las fuentes de información históricoeducativas autónomamente, propiciando el aprendizaje de la selección de la información y del razonamiento crítico.
- Facilita el desarrollo de la habilidad para exponer oralmente la información seleccionada.
- Incrementa la satisfacción del alumnado con la experiencia de aprendizaje promoviendo actitudes más positivas hacia el material de estudio.
- Facilita un mayor rendimiento académico del alumnado en asignaturas históricoeducativas.
- Permite desarrollar la capacidad de liderazgo.
- Prepara al alumnado para el futuro ejercicio docente, aportándole actividades y pautas didácticas.

En definitiva, el diseño y puesta en práctica de la yincana históricoeducativa que presentamos en este trabajo -concebida desde la teoría y llevada a la práctica en el aula universitaria-, se muestra como una interesante y atractiva actividad didáctica (del agrado del alumnado), especialmente apta y amena para propiciar el estudio de vidas, obras y máximas pedagógicas de grandes personajes de la pedagogía, integrados en asignaturas históricoeducativas, vinculadas a titulaciones adscritas a las Ciencias de la Educación.

7. Bibliografía

- ÁLVAREZ, P. (2008). “Fotografías y sentimientos para un museo pedagógico. Análisis del desarrollo de una metodología participativa en la Universidad desde una perspectiva comparada”. En LÓPEZ, F. (Dir.). *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. Sevilla: Sociedad Española de Educación Comparada.
- ÁLVAREZ, P. (2009). “El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz como recurso para la enseñanza de la Historia de la Educación”. En BERRUEZO, M.R. y CONEJERO, S. (Coords.). *El Largo Camino Hacia una Educación Inclusiva: la Educación Especial y Social del Siglo XIX a Nuestros Días*. Vol 2. Pamplona-Iruñea: SEDHE, pp. 563-572.
- ÁLVAREZ, P. (2010). *Aprender en la Universidad a través de maletas pedagógicas*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Sevilla: Universidad de Sevilla. Edición Digital A3. SL. (DL: SE-5116-2010 – ISBN: 978-84-693-5151-2).
- ÁLVAREZ, P. (2011a). “El arte de enseñar y aprender Historia de la Escuela a través de maletas pedagógicas”. En CELADA, P. (ed.): *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de*

perspectiva histórica. El Burgo de Osma (Soria): SEDHE, Universidad de Valladolid y CEINCE, pp. 267-276.

ÁLVAREZ, P. (2011b). “La interpretación del Alcázar de Sevilla: una experiencia didáctica en un viaje pedagógico”. *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, nº 5, junio, pp. 1-7.

BENEDITO, V. (coord.) (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.

BLAKE, R. R.; MOUTON, J. S. y ALLEN, R. L. (1991). *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace*. Bilbao: Ediciones Deusto.

BONALS, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.

CUESTA, R. y MAINER, J. (2009). “Didáctica crítica y educación histórica: pensar, desear actuar de otra manera”. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, pp. 62-67.

ESCOLANO, A. (1994). “La investigación histórico-educativa y la formación de profesores”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, enero-marzo, pp. 55-70.

ESTEVE, J. M. (1998): “La aventura de ser maestro”. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, febrero, pp. 46-50.

GARCÍA, N. y ÁLVAREZ, B. (2008). “Análisis desde la perspectiva profesor versus alumno del trabajo en grupo en la Universidad”. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 11, pp. 41-51.

GOÑI, J. M. (2005). *El espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad: competencias, tareas y evaluación*. Barcelona: Octaedro.

IMBERNÓN, F. y MEDINA, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Octaedro.

JOHNSON, D. W. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

LÓPEZ, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.

LÓPEZ, J. (2002). “Innovación en la Universidad: algunas reflexiones y una experiencia en la Universidad de Sevilla”. Conferencia en la 1ª Jornada de Innovaciones Educativas Universitarias. Consejo de Rectores de Panamá. Ciudad de Panamá. En <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/julian/29.pdf>

MALLO, M. S. (2009). “Aportes desde la Historia de la Educación: ¿por qué y para qué la Historia de la Educación?”. *Quehacer educativo*, diciembre, pp. 83-86

MINGORANCE, P. y otros (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

MONDRAGÓN, H. (2002). “Conversaciones sobre la didáctica en la universidad”. *Pensamiento Educativo*, 1, pp. 67-88.

OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

POZO, I. (2001). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

RAMSDEN, P. (1993). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.

ULICH, D. (1974). *Dinámicas de grupo en la clase escolar*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

<http://gincanas.es> (Consultada el 17/11/2011).

<http://videos.programaspara.es/gincana> (Consultada el 19/11/2011).

<http://www.ginkanaludoteca.com/talleres-para-adultos> (Consultada el 19/11/2011).

ⁱ Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación Precompetitivo, titulado: “*Diseño y elaboración de un Espacio Virtual de Aprendizaje para el estudio del patrimonio educativo*”. Universidad de Valencia. Referencia: UV-INV-AE11-40751.

ⁱⁱ E-mail: pablo.alvarez@uv.es

ⁱⁱⁱ Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

^{iv} http://aulavirtual.uv.es/dotlrn/classes/c020/33603/c12c020a33603g-2B-2E-2S/forums/forum-view?forum_id=119597975

Cuarenta, Y UNA (Valencia 1963)

Carmen Alonso Carro



Una, es decir yo, estudiaba segundo curso de Filosofía y Letras en el viejo caserón universitario de la calle de la Nave, en Valencia. Estaba a punto, pues, de acabar lo que llamábamos ‘comunes’ y de escoger alguna de las especialidades que entonces se impartían en Valencia (Historia y Filosofía), que me llevaría, tras los correspondientes tres cursos, a convertirme en Licenciada en Filosofía y Letras.

Corrían los últimos meses del año 1963. Yo acababa de cumplir 18, y fue entonces cuando, en un arrebato juvenil, comuniqué a mi familia que no me gustaba ninguna de las opciones que se ofrecían, y que dejaba de estudiar. Mi padre, no se muy bien si como castigo o, sencillamente, actuando en consecuencia, me buscó un trabajo más o menos adecuado a mis condiciones e intereses. Alguna vez había expresado mi inclinación por la enseñanza, así es que, de repente y sin más estudios ni titulación, me vi al frente de una clase de cuarenta mocosos y mocosas de entre 2 y 6 años de edad en un centro privado de un barrio marginal de la capital del Turia.

Se llamaba *Academia Cumbre*, y no tenía nada que ver con el actual colegio valenciano del mismo nombre, que pertenece a los Legionarios de Cristo. Ocupaba el piso bajo de una sencilla casa de viviendas del extrarradio urbano de Valencia, al borde mismo de la huerta que se iba recortando a medida que crecía la ciudad. Tres exiguas, mal iluminadas y peor ventiladas habitaciones hacían las veces de clases: una de niños, otra de niñas (ambas para edades entre los 6 y los 14 años), y la tercera, mixta de párvulos, a mi cargo. La maestra de las niñas, doña Amparo, ejercía también de directora desde un pequeño despacho habilitado en la cocina. Un mínimo local de aseo al fondo de un estrecho patio de luces completaba la dotación de espacios. Ni patio de recreo, ni gimnasio, ni zona de juegos, ni biblioteca: nada parecido a un centro actual de los niveles elementales de enseñanza.

Estaba al final de la calle Sagunto, más allá del colegio de los Salesianos, que aún existe, y tras la avenida de circunvalación conocida como ‘Tránsitos’. Esta última vía era de una configuración muy curiosa, a la vez que muy ilustrativa de los rasgos rurales de la tercera ciudad española en número de habitantes: en las dos orillas de cada uno de los tramos rectos de su envolvente trazado tenía unas roderas metálicas a modo de anchos carriles paralelos, por los que circulaban a buena velocidad y con notable ahorro de esfuerzos los carros de tracción animal que ponían en comunicación a los mercados de la ciudad con la inmediata huerta.

Era el único centro de enseñanza elemental, público o privado, en una barriada de familias muy humildes, muchas de ellas inmigrantes de zonas rurales de la Valencia interior o de otras provincias limítrofes. Ignoro lo que el empresario, que tenía alguna otra academia por el casco urbano valenciano, cobraba por alumno, y tampoco las condiciones bajo las que se contrataba al profesorado. Pero yo no recibía más de 800 pesetas al mes (ahora serían algo menos de 6 euros), y mi titulación no pasaba de un Bachillerato Superior por Letras.

Vivía yo por entonces en el barrio de Mestalla, junto al campo de fútbol. Para acudir a mi trabajo iba andando por la margen izquierda del río Turia, pasando por delante de los jardines de Viveros (siglo XIX), del Museo de Bellas Artes San Pío V (ss. XVII y XVIII), del Real Monasterio de la Trinidad (s. XIII), y de la estación central del ‘trenet’ conocida como ‘del pont de fusta’(inicios del s. XX). Un paseo, tan hermoso como histórica y estéticamente variado, que me llevaba al puente de Serranos, donde tomaba el tranvía número 6 hasta mi destino laboral.

Mis cuarenta pequeños alumnos apenas cabían en la sala, estrecha y alargada. Los pupitres tenían una sencilla estructura metálica, y la mesa y su asiento corrido eran de tablero aglomerado chapado de formica. Se distribuían en dos columnas que dejaban en medio un pasillo, y estaban orientados en una sola dirección: hacia el pizarrón que formaba la pared frontal pintada de negro. En uno de sus extremos, una pequeña mesa donde yo tenía escasas ocasiones de sentarme; en el otro, la puerta acristalada de entrada, que comunicaba con el patio de luces y proporcionaba la única y exigua iluminación de la clase. Ningún atisbo, pues, de adecuación funcional ni higiénica a un alumnado infantil de tan corta edad.

Poco puedo decir de lo que hacíamos en clase, ni de los métodos que empleaba, ni de los recursos con que contábamos: intentaba guardar un cierto orden, atendía a las necesidades de todo tipo que pudieran expresar mis pequeños discípulos, recitaba con ellos algunas oraciones, cantaba las musiquillas más tradicionales y, sobre todo, trataba de que empezaran a leer (con la cartilla ‘Palau’), a escribir (con los cuadernos ‘Rubio’) y a contar (con lo que tuviera a mano). Tenía que hacer de madre además de maestra, y todo sin haber cumplido 19 años.

No era extraño que la clase se convirtiera con frecuencia en un guirigay, mezcla de risas, lloros, voces y chillidos, en el que yo podía participar con algún que otro grito pidiendo orden y silencio, expresando enfados o repartiendo elogios y reprimendas. En una de estas, un pequeño de tres años al que había tenido que reñir dio una temprana muestra de lo que luego habría de llamarse ‘contestación estudiantil’. Encarándose ante mi metro ochenta de estatura desde sus no más de sesenta centímetros, me soltó con gesto de pocos amigos: *Mu chula vienes tú hoy ¡¿eh?!*

El día de la foto, el fotógrafo se presentó de improviso, y faltaba una alumna. La entrada en la clase de un adulto desconocido armado de un extraño instrumental produjo un sobresalto en mi alumnado, y una chiquilla se echó a llorar. Hube de cogerla en brazos,

mientras el resto de sus compañeros se apiñaban a mi alrededor, más por protegerse del invasor de su cotidianidad que por seguir sus indicaciones.

Y así salió la fotografía, testimonio entrañable de mi primera experiencia docente, de un tiempo irremediabilmente pasado, y de una cultura escolar felizmente superada.

*Carmen Alonso Carro,
desde Santander, por noviembre de 2011.*

EL MUSEO PEDAGÓGICO DE GALICIA

Memoria viva de la escuela gallega



EMILIO CASTRO FUSTES
ASESOR TÉCNICO

Índice

Gestación y origen del museo	3
Funcionamiento y realizaciones.....	7
Singularidades.....	11
Retos de futuro	12

Gestación y origen del museo

El Museo Pedagógico de Galicia, en adelante *MUPEGA*, se ubica en el barrio compostelano de San Lázaro, estratégicamente situado en la avenida del mismo nombre que sitúa a los peregrinos que acceden por el llamado Camino Francés a escasos metros de la meta soñada: la catedral y sepulcro del Apóstol Santiago. El museo ocupa en su totalidad un edificio emblemático construido a finales de los años ochenta del siglo pasado como residencia para estudiantes hijos de gallegos emigrados, posteriormente adaptado a servicios administrativos y por último vaciado y acondicionado para albergar una colección museográfica representativa del pasado educativo de Galicia. La puesta en marcha de este hermoso y pionero proyecto fue el resultado de varias iniciativas previas que cuajaron el 13 de noviembre del año 2000 con la publicación en el *Diario Oficial de Galicia* del decreto fundacional.¹

Los antecedentes institucionales del *MUPEGA* se remontan al año 1926 cuando en la ciudad de La Coruña se constituye oficialmente el Museo Pedagógico Regional², fruto de las iniciativas de la Asociación del Magisterio Oficial del Partido de La Coruña que decide crear un centro semejante a los ya existentes en otras provincias españolas, claramente influenciados por las ideas y actuaciones del Museo Pedagógico Nacional, que desde 1883 dirigía brillantemente D. Manuel Bartolomé Cossío, y también por las ideas reiteradas en los frecuentes certámenes y congresos pedagógicos celebrados a lo largo de todo el Estado entre la segunda mitad del XIX y primera del XX.

¹ DOG nº 268, de 13 de noviembre de 2000. Págs. 15169 a 15171.

² R. O. de 8 de octubre de 1926. *Colección legislativa de instrucción pública*. Madrid, Imprenta de La Enseñanza, 1927, p. 574.

En el largo periodo que transcurre desde aquel efímero proyecto herculino y la constitución oficial de nuestro museo, se sucedieron a lo largo de la geografía gallega numerosas exposiciones monográficas de temática escolar más o menos y significativas que, con motivo de alguna efeméride escolar, de alguna celebración o aniversario destacado, aparecían y desaparecían sin solución de continuidad, después de laboriosos trabajos de recogida, restauración y hasta catalogación por parte de sus promotores.

Este afán expositivo tuvo su apogeo central en torno a las dos últimas décadas del pasado siglo, y a modo de ejemplo de esta tipología de musealización escolar pasajera y puntual, destacaremos algunas exposiciones significativas:

- *Cen anos de escola en Ourense*. Organizada por el grupo de investigación Concepción Arenal de la Facultad de Educación de Ourense. Ourense, mayo de 1991
- *O Instituto de Lugo a través dos seus documentos (1842-1992)*. Exposición conmemorativa de los 150 años de vida del Instituto de Lugo. Lugo, mayo de 1992.
- *A escola da memoria*. Exposición organizada por los Centros de Recursos de la provincia de Pontevedra. Pontevedra, noviembre de 1995.
- *Gallaecia Fulget. Galicia Brilla. Cinco séculos de historia universitaria*. Exposición conmemorativa del V Centenario de la Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, septiembre de 1995-septiembre de 1996.
- *Cien años de las escuelas Da Guarda*. Colegio Eusebio Da Guarda, A Coruña, mayo-junio de 1998.

Por último conviene no olvidar que en los numerosos museos de índole etnográfica diseminados por la geografía gallega es habitual encontrar un pequeño rincón dedicado a la infancia y a la escuela, con abigarradas muestras de arqueología escolar, y que en algún que otro centro educativo se han consolidado exposiciones de material escolar para disfrute y deleite de sus usuarios y promotores.

Pero no podemos terminar esta semblanza histórica del advenimiento del *Mupega* sin citar otro precedente legislativo que, a la postre, quedó en el capítulo de propósitos nunca realizados. Nos referimos a la lejana fecha de abril de 1988 cuando la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento Gallego aprobó por unanimidad una proposición no de ley por la que se instaba a la Xunta a crear una "*Biblioteca e Centro de Documentación e Difusión Pedagóxica de Galicia*"³ que, entre sus funciones, se fijaba ya la de actuar como centro museístico y conservador del patrimonio y pasado pedagógico gallego.

Sin embargo habría que esperar al año 1999 para atisbar una muestra evidente del futuro centro. Será entonces, cuando en el Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades, adscrito a la Consejería de Educación, se constituye un equipo estable de trabajo para afrontar el proyecto de investigación destinado a dar forma al *Mupega* bajo la dirección del profesor de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela D. Vicente Peña Saavedra, que a la sazón sería el primer Coordinador Científico del museo, una vez oficializada su creación al año siguiente.

Es así como, en un mes tan cargado de conmemoraciones relacionadas con el magisterio y la infancia⁴, el Consejo de la Xunta reunido bajo la presidencia de D. Manuel Fraga y a instancias del Consejero de Educación, D. Celso Currás, acordó aprobar por unanimidad la creación de un museo que venía a cubrir un

³ *Boletín Oficial do Parlamento de Galicia*. Nº 249, 30 de abril de 1988, p. 4875.

⁴ Declaración Universal de los Derechos del Niño por la UNICEF. Festividad del Magisterio en varios países.

hueco en el universo museístico gallego, a la vez que se situaba como el primero de su tipología creado por una administración pública en todo el territorio peninsular.

La dotación de un equipo estable de trabajo, la correcta ubicación de sus fondos y la conveniente dotación económica situaban al *MUPEGA* en el centro de todas las miradas y en el arquetipo ideal para otras experiencias que de museísmo pedagógico existían en aquellos momentos en nuestro país, como eran los casos tan significativos y notables de *La escuela del ayer* en Huesca, el *Centro de Documentación y Museo del Niño* en Albacete o el *Laboratorio-museo Cossío* en la Universidad Complutense de Madrid, producto todos ellos del trabajo entusiasta, altruista y erudito de excelentes profesionales de la educación como eran y son los maestros D. Rafael Jiménez y D. Juan Peralta o el catedrático universitario D. Julio Ruíz Berrio, respectivamente⁵.

La aparición del *MUPEGA* creemos que generó otros dos beneficios en aquel momento auroral, por un lado la percepción de que favorecía un nuevo renacimiento del museísmo pedagógico que, entre otras cosas, ha servido para rescatar del olvido considerables aspectos de la cultura escolar y poner en valor singulares colecciones de objetos escolares que, quizás por su presencia cotidiana en nuestro entorno más próximo, no representaban elementos con un mínimo prestigio social ni eran piezas codiciadas museísticamente hasta entonces, y por otro lado la irrupción del *MUPEGA* en el ya lejano 2000 propició o favoreció, al menos, una nueva y pujante corriente de investigación educativa, expresa y palmariamente manifiesta en los títulos de conferencias, ponencias o comunicaciones que se van presentando en reconocidos foros convocados por las distintas sociedades e instituciones del sector educativo universitario.

⁵ La bibliografía sobre este tema empieza a ser abundante, pero citaremos aquí la obra colectiva PEÑA SAAVEDRA, Vicente. (dir) :*"I Foro Ibérico de museísmo pedagógico"*. Santiago de Compostela.Xunta de Galicia, 2003.

Funcionamiento y realizaciones

El Decreto fundacional del MUPEGA determina notoriamente su función primordial: “*promover y desenvolver la recuperación, salvaguardia, estudio, muestra y difusión del legado pedagógico de nuestra Comunidad Autónoma*”, y establece para su correcta consecución la siguiente estructura organizativa:

-El Secretario General de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria que ejercerá la gestión general del museo.

-Un Coordinador Científico que supervisará y organizará el trabajo de las personas adscritas a cada una de las tres áreas de que consta el museo:

1. Área de *Documentación y Recursos*.
2. Área de *Conservación y Mantenimiento*.
3. Área de *Exposiciones, Estudios y Publicaciones*.

-Un administrador que será un funcionario adscrito a la Secretaría General y que además actuará como secretario de los órganos colegiados que oportunamente se establezcan.

Con esta estructura, el MUPEGA armonizará las actividades y funciones propias y además las que se generen en otros espacios museográficos que, de esta naturaleza, existan en Galicia, pero especialmente las realizadas en los denominados institutos históricos de Galicia que, desde el año 2002, mantienen un acuerdo de colaboración y apoyo mutuo y que propició una organización solidaria y única en todo el Estado que recibe el nombre de *Red Mupega*.⁶

⁶ . El 11.03.2002, en el paraninfo del instituto Otero Pedrayo de Ourense se procedió a la firma de las Bases que regularán desde entonces las actividades museísticas de los institutos históricos de Galicia bajo la coordinación del Museo Pedagógico de Galicia-MUPEGA-.

Desde la misma fase proyectiva del museo -1999- se inició el proceso de acopio de mobiliario escolar, libros, cuadernos y material didáctico diverso en las escuelas dispersas por toda la geografía gallega, en algunos casos con actividad y en otros muchos en completo abandono de sus funciones debido a la pujante ola constructora derivada de la aplicación de la nueva Ley General de Educación de 1970, que trajo como consecuencia el surgimiento de nuevos centros y agrupaciones escolares. Aquel primer patrimonio público, más algunas generosas donaciones particulares, generó en un tiempo récord un espléndido acervo educativo que, en la data inaugural -21 de octubre de 2004- frisaba la nada despreciable cifra de 40.000 piezas.

Con estos mimbres y la ilusión de un proyecto compartido con la sociedad gallega en general y con el sector educativo en particular, visualizado inmediatamente en nuestra repleta agenda de visitas, el museo puso en marcha un amplio programa de tareas encaminadas todas ellas a profundizar en los fundamentos de nuestra propia naturaleza fundacional: memoria, investigación y difusión del legado educativo de nuestra Comunidad Autónoma.

Atendiendo a este paradigma se fueron programando varios congresos y actividades científicas específicas⁷, se convocaron algunos certámenes entre nuestros centros educativos para implicar a su alumnado en la labor de recuperación y valoración del patrimonio escolar más próximo, la representación institucional del museo estuvo presente en importantes foros y coloquios nacionales e internacionales al objeto de dar a conocer nuestro modelo y conocer otras experiencias.

En paralelo a estas actividades de matiz más científico, nuestras salas específicas fueron escenarios privilegiados de una amplia miscelánea de *exposiciones temporales* que fueron abordando distintos aspectos, objetos y conceptos de lo que llamamos *cultura escolar*⁸, al mismo tiempo que una parte

⁷ I Foro Ibérico de museísmo pedagógico (2001), I Jornadas Científicas de la SEPHE (2005), I Encuentro Iberoamericano de museos pedagógicos (2008), IV Jornadas de institutos históricos de España (2010).

⁸ Algunas de estas exposiciones temporales llevaron epígrafes como: *Os medios audiovisuales en la escuela* (2004), *Ronsel de ilusiós* (2006/2007), *Máis de cen anos de prensa escolar en Galicia*

representativa y significativa de nuestro fondo patrimonial se organizó como *aula itinerante*, bautizada con los nombres de *Espazo Mupega* y *Microespazo Mupega*, para recorrer la geografía gallega visitando aquellos centros educativos y organismos oficiales que así lo reclamaron al objeto de celebrar alguna conmemoración educativa. Esta clara misión difusora se completó e incrementó considerablemente de diversas *publicaciones* en soporte impreso y digital⁹, además de la construcción de un moderno y atractivo sitio web, que facilita la interactividad con nuestros usuarios y se muestra imprescindible en los tiempos actuales.

En el apartado dedicado a la memoria material e inmaterial de la escuela, el museo sigue manteniendo vivo su compromiso institucional con la recuperación y puesta en valor del patrimonio que nos es propio por definición. Y así, a la ingente tarea inicial, cuantificada en otro punto de este trabajo, y que se centró más en la denominada cultura material de la escuela, prosiguió un cometido más proclive a rescatar del olvido el patrimonio inmaterial de la escuela a través de un programa audiovisual de historias de vida que nos acercaron aquellos

(2006/2007), *150 anos da Lei Moyano* (2007/2008), *Xogos e xoguetes en Galicia. Tradición e modernidade* (2009/2010).

⁹ PEÑA SAAVEDRA, Vicente y FERNANDEZ GONZÁLEZ, Manuel: *“La Primera Luz. Estudio introductorio”*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia. 2000.

PEÑA SAAVEDRA, Vicente (dir): *“Os museos da educación en internet”*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia. 2004.

PEÑA SAAVEDRA, Vicente (dir): DVD *“ I Jornadas científicas de la Sociedad Española para el estudio del patrimonio histórico-educativo”*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia. 2005

PEÑA SAAVEDRA, Vicente (comp.): *“Mupega. Memoria Inaugural”*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia. 2005

RIAL SÁNCHEZ, A. y LORENZO MOLEDO.M. (coordinadores): *“A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional”*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia. 2009.

aspectos invisibles de la etapa escolar en la voz de sus verdaderos protagonistas: costumbres, cantos, saludos, tratamientos, vivencias personales y profesionales en suma.¹⁰



Portada-tipo del programa "Educadores..."



Portada "Os museos en internet"



Portada folletos "Espazo Mupega Itinerante"



Cartel Exposición temporal: "Xogos.."

¹⁰ PEÑA SAAVEDRA, Vicente (dir): DVD "Educadores galegos: historias de vida profesional". Santiago de Compostela. Xunta de Galicia. 2004.

Singularidades

El Museo Pedagógico de Galicia comparte con otras instituciones análogas objetivos y funciones que emanan de su propio corpus fundacional, con unos ligeros pero apreciables matices inherentes a su propia denominación. Así, este museo apuesta desde un principio por una clara vocación investigadora que compagina felizmente con la tarea expositiva que con carácter retrospectivo se hace de la cultura escolar. Determinación coleccionista que se limita a un determinado ámbito geográfico, Galicia, lo que le confiere precisamente una serie de singularidades marcadas por las circunstancias geográficas y humanas de la sociedad gallega y por ende de su escuela.

Así, destacaremos como propias algunas peculiaridades presentes en nuestra estructura museográfica:

- La clara apuesta por la recuperación y puesta en valor del juego y juguete tradicional gallego, que se evidencia en los distintos núcleos museográficos habilitados al efecto dentro y fuera del museo- vestíbulo, primera planta, ludoteca y patio de recreo-, además de su compromiso con asociaciones y entidades específicas existentes dentro y fuera de nuestra Comunidad Autónoma.
- La propuesta museográfica dedicada expresamente al legado educativo indiano¹¹, estratégicamente situado en un lugar privilegiado del museo con el objeto de evidenciar a nuestros visitantes la ingente tarea de nuestros emigrantes a Ultramar manifestada en el notable equipamiento cultural y educativo de la Galicia del primer tercio del siglo XX.

¹¹ Núcleo museográfico: “As escolas chegadas de alén mar”.

- La recreación de un espacio educativo no formal, como sede imaginada, de las conocidas como escuelas de ferrado, de extraordinaria relevancia en la historia de la educación gallega.
- Por último, la incorporación de un espacio específico para albergar el rico patrimonio educativo de los llamados institutos históricos, que en nuestra Comunidad Autónoma conciertan de manera ejemplar con el MUPEGA un acuerdo de colaboración excepcional en todo el Estado, que ha de servir para garantizar la continuidad en el tiempo de su herencia exclusiva.



Nuevos y originales espacios museográficos

Retos de futuro

El MUPEGA se ha propuesto ser un museo vivo y un museo abierto a la sociedad que lo generó y a la que sirve, para lo cual no cesa en su empeño de actualización y mejora, abriendo nuevas líneas de trabajo que favorezcan la óptima consecución de sus fines fundacionales.

Así, pretendemos ampliar la zona expositiva dedicada a las aulas históricas incorporando ya el aula de los años ochenta, del postfranquismo y que empieza a ser histórica para muchos de nuestros jóvenes visitantes. Sin que la enumeración sea indicativa de un determinado orden temporal, otros proyectos están en la carpeta de futuribles como:

- Incorporación de nuevos institutos históricos a nuestra Red Mupega
- Trasladar el complejo trabajo de catalogación de fondos -muy avanzado- a un sistema integrado de documentación y gestión museográfica - DOMUS-, que facilite el intercambio de información y posibilite un modelo normalizado de consulta en un entorno global.
- Mejorar la comunicación con nuestro público visitante para un mejor aprovechamiento de las visitas didácticas, con la aportación de actividades pre y post visita al museo, que enriquezcan la propia didáctica del centro.
- Recuperar el papel central que nuestro museo ocupó a nivel nacional con nuestra reincorporación a aquellos organismos y colectivos con los que nos unen los mismos objetivos.

En definitiva, nuestro museo, como afortunadamente otro buen número de centros hermanos, ha de seguir por la senda marcada por la aspiración permanente de ser un mecanismo cultural dinámico, evolutivo y permanentemente al servicio de la sociedad, abierto al público de forma permanente, que coordina, adquiere, conserva, investiga, da a conocer y

presenta, con fines de estudio, educación y esparcimiento, el patrimonio material e inmaterial, en nuestro caso de la escuela, al objeto de cumplir con las recomendaciones que se infieren de la propia definición oficial de museo, que hace el ICOM -International Council of Museums-¹².

Santiago de Compostela, 21 de noviembre de 2011

¹² El **ICOM** es una organización internacional, creada en 1946, de museos y profesionales, dirigida a la conservación, mantenimiento y comunicación del patrimonio natural y cultural del mundo, presente y futuro, tangible e intangible. El MUPEGA es socio institucional desde el año 2004.

Homenaje a Ana María Chacón Pedrosa

José Miguel Saiz Gómez, José Antonio González de la Torre,
Juan González Ruiz, Isabel Blanco Vargas, Pablo Álvarez
Domínguez, Manuel Santander Díaz, Antonio Montero Alcaide.



Abrimos este número de *Cabás* dedicándolo a nuestra amiga y compañera Ana María Chacón Pedrosa, fallecida la madrugada del día 7 de noviembre de 2011 después de luchar con una larga enfermedad.

En esta revista Ana puso toda la ilusión y empeño, y en ella vemos el lugar más adecuado para expresar la muestra de cariño de todos aquellos que tuvimos la fortuna de conocerla y trabajar con ella.



Siempre en el recuerdo...

Ana..., aún cuesta pronunciar el nombre de nuestra gran amiga y compañera sin que la emoción te hiera. Hace dos años del fatídico día que un simple informe médico anunciaba tímidamente la cruel enfermedad que acabaría sesgando una vida llena de ilusiones.

Ana llegó a este centro ya antes de su inauguración. Ella estaba aquí cuando empezó a gestarse el proyecto, entusiasmada por dar vida a lo que entonces sólo eran ideas. Nuestra amiga ejerció su labor en colegios de distintas comunidades y centros de profesores, y en su ansia de evolucionar y encontrar nuevos retos, descubrió en el Centro de Recursos de Polanco una fuente de desarrollo profesional que le satisfacía de forma plena. Trabajar con ella estos últimos años ha sido algo inmensamente gratificante y enriquecedor. Ante todo, hay que destacar su faceta humana, siempre ha sido una persona alegre, jovial y muy optimista. Ana llegaba todos los días al trabajo con una sonrisa en sus labios y una palabra agradable, era una de esas pocas personas que, por fortuna, durante sus 48 años nunca perdió la capacidad de reír.

Era inquieta, dinámica, proactiva, decidida, entregada, comprometida, responsable... y, sobre todo, muy creativa. En su cabeza no paraban de rebullir proyectos que irían dando sentido a la faceta más educativa del CRIEME. Así nacieron "Viajamos a la escuela del pasado", "Aquellas escuelas olvidadas", el "Rincón del alumno", el "Cuaderno viajero", "Jugamos con plumilla", concursos escolares, exposiciones... Ponía tanta ilusión en cada proyecto que se hacía muy fácil seducir a los centros con nuestras propuestas. Ninguna actividad le resultaba ingrata, más bien al contrario, le inquietaba no poder poner en marcha todas las iniciativas que le surgían de forma tan natural como respirar. Con ella, la labor diaria era apasionante; disfrutaba de compartir en equipo, se comprometía siempre con la tarea y sabía valorar el quehacer de los demás. Ana no sumaba su trabajo al del otro, tenía la capacidad de multiplicarlo. Ella, como buena maestra de infantil y pedagoga que había sido, era una profesional "todo terreno"; se enfundaba en una sencilla bata de colegio y, al igual que reflexionaba y escribía, también recortaba, pintaba, pegaba, movía... y todo con enérgico entusiasmo. En el centro permanece viva y presente la imagen de Ana montando las exposiciones temporales, trabajando en los talleres o guiando a las visitas, y recordamos cómo simplemente con su presencia nos contagiaba a todos convirtiendo un trabajo en un disfrute.

Su labor en Polanco nunca estuvo sujeta ni al calendario ni al reloj; era frecuente encontrarla por las mañanas comentándote la última idea que había tenido la noche anterior, el trabajo que había finalizado la pasada tarde o las ingeniosas ocurrencias que traía del último museo visitado. Era una persona abierta, sociable y exquisita en el trato, su manera de ser propició el acercamiento de muchas personas e instituciones. Hacía que cualquiera se sintiese cómodo en sus entrevistas y vídeos, facilitaba la comunicación y la relación, y nunca dejó de contestar a un correo o de responder a un compromiso.

Ana quería participar; participar en los centros, participar en los congresos, participar en las publicaciones, participar de una comida con los compañeros o de una excursión al campo. Siempre ha querido participar, siempre ha querido vivir plenamente.

Incluso con el azote de las quimioterapias, los mareos y los dolores, Ana siempre estuvo ahí. Desde casa, aun estando de baja, en cuanto tenía un momento de respiro enviaba un mensaje, llamaba para preguntar sobre la marcha de los proyectos e incluso te mencionaba algún que otro plan a poner en marcha el día de su vuelta. Nunca se resignó a la enfermedad, nunca dio la batalla por perdida, siempre hubo un hueco para la esperanza. Ella fue un ejemplo para todos, incluso en sus últimos momentos.

Benjamin Franklin nos dice "¿Amas la vida? No desperdicies el tiempo porque es la sustancia de que está hecha.". Esta cita reflejaba el sentir de Ana. Incluso antes de su enfermedad y hablando, en ocasiones, del fin de nuestros días, a ella no le preocupaba el fin en sí mismo, lo que le inquietaba es que el diario de su vida estuviese lleno de hojas en blanco.

Por fortuna, consiguió rellenarlo con excelente contenido y caligrafía. Conociendo la forma de ser de Ana, sé que no le gustaría que su recuerdo sólo nos evocase dolor, así que mis últimas palabras serán como a ella le hubiesen gustado, recordando la suerte que hemos tenido de convivir con alguien tan especial, de compartir trabajo, viajes, congresos y buenos momentos, de la fortuna que tuvimos participando de sus ideas y proyectos, de lo que aprendimos, de lo que nos enseñó respecto al trabajo y de lo que nos enseñó respecto a la misma vida.

José Miguel Saiz Gómez. CRIEME

Razón y corazón

Respecto a la muerte de Ana Chacón, me doy cuenta de que ha sido la primera vez, y espero que sea la última, que esto le ha sucedido, sin tenerle que suceder, a una persona de mi círculo más cercano.

Sabemos que la muerte es un fenómeno de la vida, no algo ajeno a ésta. Que, lo dice Heidegger en *El ser y el tiempo*, "la muerte es un modo de ser que el `ser ahí´ toma en sí tan pronto como es". Somos, desde nuestro mismo inicio, un "aún no" relativo a nuestro fin, continúa Heidegger. Pero mientras el final de una fruta, por ejemplo, coincide con su madurez, con su plenitud, con la incapacidad para surgir más posibilidades en ella que las ya agotadas, la muerte a una persona le quita, le arrebatada siempre posibilidades.

Y, en el caso de Ana Chacón, las posibilidades quitadas han sido muchas. Muchas por la edad que tenía, cuarenta y ocho años, en la que el "aún no" de Heidegger aparecía como algo claro y rotundo, potenciado por una vitalidad que todo lo llenaba. Y muchas también porque estaba en un momento de su biografía en el que vivía ilusionada con sacar adelante diferentes objetivos en el terreno profesional.

Uno de estos objetivos era, sin duda, la continuidad de la revista digital *Cabás*.

A la manera del conocimiento para Pascal, siempre me pareció que los actos de Ana estaban guiados por el *corazón*, que llegaba allí donde la razón no llega. Un corazón que conseguía un conocimiento directo, espontáneo, adivinatorio que abarcaba mucho más que lo que pudiera abarcar la pura razón.

Y, guiada por ese corazón, sintió que una revista digital dedicada al patrimonio histórico-educativo era posible realizarla desde el CRIEME de

Polanco; que se podía, cada seis meses, reunir artículos sobre este campo si éramos capaces de hablar con unos y con otros, insistirles, convencerles... Todavía no existía un nombre para la revista. Pero Ana Isabel Martínez, profesora de Inglés en el Instituto de Heras, nos trajo, como donación para el CRIEME, su bonito cabás de cuando era niña. Y de nuevo el corazón de Pascal funcionó en Ana: "Ya tengo nombre para la revista. Se llamará *Cabás*. El nombre viene que ni pintado. Y le diré a José Miguel que coloque en la cabecera de la revista una imagen del de Ana Isabel, que es muy bonito."

Y el *Cabás* se empezó a llenar de artículos, de experiencias, de fotos con historia... Y Ana Chacón se ilusionaba metiendo en cada número de su *Cabás*, como una niña que mete en el suyo cuadernos y útiles de escritura antes de ir a la escuela, los originales que muchas veces tanto había costado conseguir.

Dice Francisco Umbral en su *Mortal y rosa* que "el universo no tiene otro argumento que la crueldad ni otra lógica que la estupidez". Y argumentos y lógicas así hicieron que la enfermedad, como al hijo de Umbral en ese libro, no le dejara a Ana continuar. E hicieron, a la vez, que los demás, como le pasó al novelista, nos quedáramos "viviendo tu muerte, porque la muerte hay que vivirla en la vida."

Séneca, en el tratado *De consolación*, insta a Polibio a que se alegre "de haber tenido un tan buen hermano, y da gracias del usufructo que de él gozaste, aunque fue más breve de lo que deseabas." Y, también, a que se concentre "en esta ocasión más hondamente en tus estudios... No halle el dolor por parte alguna entrada en ti. Alarga asimismo la memoria de tu hermano en alguna obra de tus escritos... La memoria del ingenio es inmortal; dale ésta a tu hermano."

Vamos a seguir las sabias enseñanzas del estoico romano y hacer que este número 6 de *Cabás*, y todos los siguientes que esperemos lo continúen, se conviertan en mejor monumento a la memoria de Ana Chacón que "labores de piedra" o "fábricas de mármol", porque ni las tempestades ni el tiempo, dice Séneca, eso lo consumen.

José Antonio González de la Torre. CRIEME

El baúl de Ana

He vuelto a Polanco con el ánimo cargado de recuerdos del pasado, pero roto por la cruel realidad del presente.

Porque nuestro museo de Polanco, sin Ana, encierra un vacío que los recuerdos no pueden llenar. Ya no suena su alegre llamada *¡al café!*; ni las tertulias de intenso trabajo del Sotileza tienen la vigorosa pasión que ella imprimía a sus opiniones; ni fluye la cascada continua de sus proyectos e iniciativas; ni corretea, piso arriba piso abajo, el travieso *Plumilla*; ni acuden a su imperiosa invitación colegios, grupos de alumnos, profesores, investigadores, padres, abuelos; ni la revista *Cabás* levanta diligente su semestral vuelo. Destilan tristeza *La Cartilla* del curso 2011-2012, las *Vidas Maestras* de jubilados de este año, los *Cuadernos Viajeros*, la exposición *Trazos*, el *Aula Histórica*. Tristes estamos los compañeros de Ana; tristes y vacíos, aunque rebosemos de recuerdos felices, que quisiéramos fecundos. Conocí a Ana hace unos cuantos años, cuando la mecánica de asignación de

tareas en la Inspección me llevó a visitar el aula de una maestra de Laredo, desconocida para mí, para informar su solicitud de licencia de estudios. Tenía previsto dedicarle no más de una hora, pero me quedé toda la mañana. Su clase de pequeños de cuatro años era (y aquí vale de verdad el tópico) como una colmena laboriosa a la vez que ordenada y feliz. Sus niños no me hicieron caso en absoluto, tan absortos estaban en sus tareas y tan interesados en lo que les proponía su 'seño': una maestra joven, guapa, alegre y simpática, que, en la conversación posterior, rebosaba y transmitía ideas e ilusiones sobre una profesión docente a la que estaba dedicada en cuerpo y alma. Quedé abrumado por su entusiasmo, y, a la vez, enardecido por su ejemplo: aprendí mucho de aquella visita, y por mucho tiempo conservé impresionado el recuerdo de su protagonista.

Hasta que, acabado el siglo, volví a encontrarme con Ana cuando preparaba el equipo que habría de poner en marcha el museo escolar de Cantabria en Polanco, el llamado oficialmente Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela. Su respuesta a una primera y sutil invitación fue tan entusiasta como cabía esperar de aquella maestra de párvulos que había conocido en Laredo quince años atrás. En poco tiempo leyó, investigó, viajó, preguntó, y, sobre todo, pensó en lo que podría ser un museo escolar y lo que ella misma estaría dispuesta a hacer en él; elaboró un proyecto que explicaba con pasión, y, tras un proceso de selección, pasó a formar parte del equipo inicial (junto con José Antonio, José Miguel y yo mismo) que emprendió la emocionante aventura de conservar, recuperar, estudiar y difundir el rico patrimonio histórico escolar de nuestra región.

Revivía yo con desánimo estos recuerdos recorriendo las frías salas de nuestro museo de Polanco, cuando reparé en un humilde objeto abandonado en el suelo del otrora soleado y alegre despacho de Ana, ahora triste y oscuro: un baúl, el baúl de *La escuela del pasado*, el baúl de Ana. Lo creí, como todo el resto, vacío e inerte. Pero dentro de aquel sencillo objeto, ahora huérfano de su creadora, que había cargado con él por tantos sitios predicando el respeto y la devoción por las viejas escuelas, estaban las huellas del trabajo de Ana, el legado que dejaba a quienes podíamos mantenerlo vivo y ser fieles tanto a su recuerdo como a su obra. Allí estaban la *Cartilla*, y *Plumilla*, y *Cabás*, y los *Cuadernos Viajeros*, y el aliento de sus ideas, de sus proyectos, de sus ilusiones.

Allí se encerraba la valiosa herencia de una compañera inolvidable. Comprendí que Ana no había querido irse sin dejarnos, además de tantos y tan gratos recuerdos, un precioso tesoro. Desde ahora, nuestro museo de Polanco, cual castillo encantado, tendría un auténtico tesoro escondido dentro de un baúl: el baúl de Ana.

Juan González Ruiz

El ejemplo de Ana

Cuando conocí a Ana Chacón, estaba en preparación el primer número de la Revista Digital *Cabás*.

Rápidamente, me transmitió que una revista de las características de la que en el CRIEME de Polanco estaban elaborando no existía y que, por ello, podría ser un importante medio de difusión de investigaciones sobre el patrimonio histórico-educativo. Además, me continuó diciendo, la edición digital posee unas ventajas que la edición impresa no tiene, porque puede llegar a estar al alcance de personas interesadas en lugares muy diversos de manera inmediata.

El tiempo le dio rápidamente la razón, porque empezaría, ya al poco de la aparición del primer número, a recibir correos de lectores de muchos lugares que se congratulaban por la existencia de una publicación de esas características.

Me enseñó Ana en aquel mes de febrero de 2009 los artículos que ya se habían recibido e iban a ser publicados. Aún faltaba alguno, ya comprometido, para ese número 1. Y, cuando estos fueron llegando, su ordenador se convertía en una caja de regalo que ella, sin despegar los ojos de la pantalla, abría sabedora de que dentro había un valioso contenido. Me impuse la obligación de leer los artículos rápidamente, porque sabía que ya al día siguiente Ana me preguntaría por lo que me había parecido el último recién llegado. Y no solo porque intuía yo que esa interrogación se iba a producir, sino porque, estando acostumbrada a la mucho más tediosa lectura de libros y publicaciones de didáctica, la de los artículos que después iban a aparecer en *Cabás* me iba resultando muy interesante. El sueño que al filo de la medianoche me aparecía habitualmente con los teóricos del currículo no llegaba a manifestarse con la lectura de los originales recibidos para *Cabás*.

Ni la enfermedad pudo con el entusiasmo de Ana Chacón por sacar adelante los últimos números de *Cabás*. Porque, para asombro de los que hemos sido sus compañeros, Ana quiso, disciplinadamente, aprovechar los momentos que el tratamiento le daba tregua para continuar trabajando en la que fue su revista.

Ma Isabel Blanco Vargas. CRIEME

Pensar y sentir el pasado de la escuela: Recordando a Ana Chacón

Polanco: jamás en mi existir tuve oportunidad de pisar tu pedagógico suelo; y, aún cuando hoy, desde la Valencia del Turia de verte la dicha pierdo; me entristece que haya tenido que partir Ana al celeste cielo, para que a esa fértil tierra llegue para ella, tan raso y sencillo verso.



Fotografía: Antonio Javier Berenguel.

Ayer te soñamos con babi azul y blanco de cuadritos; sonrisa en la cara; mejillas sonrosadas; coletas rubias con lazos rojos en el pelo; y pluma en mano con tinta negra -mientras dibujabas sobre papel de estraza lo que significaba para ti la escuela-. Fue agradable despertar y encontrarte esta vez en nuestro pensamiento y entre nuestros sentimientos, sentada sobre un viejo pupitre cántabro, jugando a pesar de los años, a ser la mejor maestra; regalando tu mejor hacer, estar y ser a quienes te rodeaban, mientras mecías a un muñeco en tus sueños, como si fueras una niña que disfrutaba con sus zapatos nuevos augurando una infancia de carcajadas perennes.

Afortunadamente, tiene el corazón razones que la propia razón desconoce; tiene el ser humano la capacidad de vivir un sueño despierto cuando el recuerdo permanece vivo; tiene el ejercicio docente la capacidad de hacer y hacernos mejores a través de la construcción de sueños educativos -ligados a los sentimientos más auténticos-; tiene el pensamiento un valor incalculable cuando se despliega y se encuentra a solas con el espíritu; tiene el adiós un matiz siempre celeste cuando resucita en el alma; tiene la vida lecciones que nos enseñan a reflexionar para mejorar cada mañana. Pero, a pesar de todo y, aún así, sigue siendo preciso en el acontecer de nuestros días, insistir en interiorizar la capacidad de aprender a esperar lo inesperado. Eurípides así nos lo recordaba.

Por octubre, te llegó tu última tarde terrenal; el anochecer definitivo te alcanzó cuando aún no habías terminado de memorizar todas las tablas de multiplicar; cuando todavía no habías sido capaz de centuplicar los valores que durante mucho tiempo habías hecho personalmente tuyos; cuando ni siquiera habías terminado de sumar todo lo conseguido; cuando te faltaba aprender a dividir por tres cifras todo aquello que no nos humaniza del todo; cuando realmente no te había dado tiempo a elevar al cubo el sentimiento hecho canción de cuantos escolares visitaron el CRIEME, para hacer hablar a tantas piezas inertes -pero a la vez tan vivas-, que conforman la cultura empírica de la escuela (Escolano, 2009).

La noche te usurpó silenciosamente mientras te quedaban fuerzas para soñar que otra educación es posible; para pensar que una escuela mejor puede construirse día a día; para jugar a fruncir sobre tela de seda el bordado más fino del tiempo educativo; para imaginar que serías capaz de vencer a la debilidad del cuerpo; para contribuir en la recuperación del patrimonio y memoria de un ente social llamado escuela. Y, se paró el reloj del tiempo, a la par que lentamente comenzaron a dormir para siempre las manillas del reloj de tu vida. Y, el jilguero dejó de cantar; la flor se marchitó en un segundo; el sol no fue capaz de brillar reluciente; el agua de la mar dejó de fluir con fuerza; el poeta no pudo encontrar rima asonante alguna; la maestra no terminó de construir su mejor metáfora; la abuela no encontró el caramelo de fresa ácida en el bolsillo de su falda; y, las campanas de la torre del templo, cerraron un agrio anochecer con su repicar más lúgubre.

Los que tuvimos la suerte de vivir con Ana algunos días, horas, minutos..., de alegrías y sonrisas compartidas, seguramente sigamos siendo capaces de encontrar momentos para -recordándola-, dibujar en un pizarrín el símbolo del amor; saltar a la comba o lanzar una peonza haciéndonos niños mientras jugamos; abrir un cabás para oler a lápices Alpino; buscar un cuaderno amarillo para toparnos con la mejor caligrafía; escuchar la nana de la infancia más tierna para sentir un fuerte abrazo en la distancia; rezar una oración de paz en voz baja para darle la bienvenida al día; recitar un poema de memoria para cantar a la amistad auténtica; señalar en un mapa político la ciudad del compromiso, el pueblo de la voluntad y el río de la responsabilidad que nos lleve al mar de la satisfacción personal; respirar en definitiva, el aire más puro del tiempo educativo (Álvarez, 2011).

El CRIEME, en su empeño por conservar y recuperar el patrimonio históricoescolar cántabro, deberá seguir caminando. Machado nos lo recordaba: "Al andar se hace el camino; el camino se hace al andar". Ahora, a este centro de recursos, interpretación y estudios de la escuela, le corresponde dar nuevos pasos con el esfuerzo de otras tantas personas que con ilusión cada día ponen de manifiesto lo que mejor saben hacer, pensar y sentir. Ana seguirá siendo recuerdo y memoria escolar siempre viva; evocación para el trabajo con el alumnado; ejemplo del pasado del CRIEME y testimonio pedagógico para el mañana de la escuela; inventario y catálogo del fondo documental y bibliográfico de los sentimientos estudiantiles cántabros; y, por supuesto, continuará siendo contenido memorial imprescindible de exposiciones permanentes en la catedral educativa por excelencia levantada en el suelo pedagógico de Polanco. Sabemos que cuanto más oscuras se pongan las mañanas de la escuela, más necesaria seguirá siendo la luz educativa.

Nos recuerda Josefina Cuesta (1998: 207), que el silencio y el olvido están indisolublemente unidos a la acción de la memoria. Todo silencio u olvido, sostiene un proyecto o una identidad, eliminando el pasado en aras de un presente o de un futuro que se pretende construir. Y, precisamente por ello, confiamos en que estas palabras que escribimos hoy tratando de rendir nuestro particular homenaje a Ana Chacón, mañana sean al menos, testimonio y voz capaces de poner en valor el trabajo que esta maestra fraguó, tanto en cuanto fue capaz en su presente de pensar y sentir el pasado de la escuela. Mientras tanto, la nostalgia seguirá siendo exponente del juego de los tiempos en el recuerdo y expresión del privilegio que éste concede al pasado.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, Pablo (2011): La recuperación del patrimonio histórico-educativo. Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación y Posibilidades Didácticas. CABÁS: patrimonio histórico-educativo, nº 5, junio, pp. 1-20. En línea: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos5/197--la-recuperacion-del-patrimonio-historico-educativo-museos-de-pedagogia-ensenanza-educacion-y-posibilidades-didacticas>
- CUESTA, Josefina (ed.) (2009): Memoria e historia. Madrid: Marcial Pons.
- ESCOLANO, Agustín (ed.) (2007): El patrimonio material de la escuela y la Historia de la Educación. Cuadernos de Historia de la Educación, nº 6, pp. 7-10.

Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Valencia

A destiempo



Manuel Santander, Luis Fernando González, Antonio Montero, Inspectores de Educación de Andalucía, con Juan González y Ana Chacón en el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (Polanco, Cantabria), durante el Seminario sobre Patrimonio Histórico Escolar celebrado del 28 al 30 de mayo de 2008. La fotografía recoge el momento en que Manuel Santander dona al Centro un ejemplar, de 1931, correspondiente a la obra Pedagogía, de Rodolfo Llopis.

La muerte es siempre una cuestión de tiempo. De esta forma, tan taxativa como inexorable, aludía Saramago al definitivo colofón de los días que rescinde el contrato de la vida. Siempre temporal, aunque nos parezca indefinido; sin más cláusulas de revisión que el celebrado cumplir de los años. Pero, zas, en ocasiones la muerte irrumpe a destiempo y da al traste con el convenio de la vida que parecía estipulada para llenar los años. Ana ya no está porque la muerte la sorprendió a destiempo. Por eso, al cabo, cumplir los años es sobrevivir. ¿Cómo que Ana no está? Ahora más que nunca ella está presente en las reservadas estancias del recuerdo; a salvo, sí, a salvo de la que dicen segunda muerte del olvido. Incluso a quienes sólo tuvimos la oportunidad de conocerla y compartir con ella muy pocos días

nos dejó la impronta de quien pareciera haber estado mucho tiempo al lado, alegrando cada jornada con el regocijo de su presencia y el obsequio de sus modos. Porque Ana es uno de esos parabienes de la vida que el destino -tal vez una forma más alta de ponerle nombre al azar, a la oportunidad o a la confabulación de las circunstancias- hace casi sin que nos demos cuenta de ello. La muerte es una cuestión de tiempo, afirmaba Saramago en su estoica manera de entenderla, pero la vida, sí, la vida, es una cuestión de días. De un día detrás de otro, de luces crepusculares cuando amanece y anochece, en la sesión continua de la vida con los argumentos de cada jornada. Por eso el *carpe diem* importa, más no en su atropellada manera de *vivir al día* sino en la intensa de *vivir el día* con la sabias disposiciones para saberse vivo y disfrutarlo, a pesar de los tropiezos y las encrucijadas que también procuran, así es, el negro regalo del infortunio. Ana fue sabia en sus modos de estrenar y apurar cada día, de hacerlos más completos para quienes disfrutaron de su presencia, de afirmarlos en sus espléndidas y cuidadas formas de ser, de aderezarlos de empatía en sus maneras de estar. Decimos que Ana fue, pero el pasado sólo procede para dar constancia de eso mismo, de cuando ella estaba a este lado de los días; porque, en el firme presente de las certezas, Ana está en los inmortales registros del recuerdo, en la imperecedera reserva de la memoria.

Manuel Santander Díaz y Antonio Montero Alcaide

José Ramón López Bausela, *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*. Madrid, Biblioteca Nueva / Ediciones de la Universidad de Cantabria (PubliCan), 2011, 326 pp.



Que una persona tenga desde edad temprana la capacidad intelectual y el bagaje cultural necesario para disponer de su propia concepción de la educación, y de la sociedad en general, y que consiga que su voz sobre ellas se deje oír en lugares y publicaciones de gran repercusión mediática no es lo habitual, pero podemos encontrar algunos casos. Ortega y Gasset, sin ir más lejos, pudo desde muy joven hacer que sus ideas tuvieran una gran difusión pública. Pero que en alguien de estos se dé posteriormente la ocasión de poder disponer de herramientas políticas para aplicar en la realidad lo que hasta entonces solo fueron teorías, ya resulta prácticamente imposible.

Sin embargo, en la persona sobre la que el profesor López Bausela realiza su estudio *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra* -el que fuera ministro de Educación Nacional en la zona dominada por los sublevados durante la Guerra Civil, entre enero del 38 y abril del 39, Pedro Sainz Rodríguez- sí se produjo la rarísima excepción de poder llevar a la práctica lo que hasta ese momento eran meras teorías.

Pedro Sainz Rodríguez tuvo la ocasión de, durante los quince meses que fue ministro de la España de Franco, poder plasmar en normas ideas largamente maduradas en su cabeza a lo largo de muchos años, con “una autonomía de gestión y un poder de decisión prácticamente absolutos”. (p. 22)

El autor de esta investigación es José Ramón López Bausela; doctor en Ciencias de la Educación; Maestro, y también director en la actualidad, del CEIP *María Blanchard* de Santander y profesor del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

Señala en el *Prólogo* al libro Manuel de Puelles Benítez que “resulta sorprendente que una personalidad tan decisiva para la política educativa” española de las décadas de los años veinte y treinta del siglo pasado como Pedro Sainz Rodríguez “no haya merecido un estudio detenido y profundo, salvo el que le dedicó hace ya bastante tiempo Alicia Alted”, hasta ahora. (p. 16)

Pero, y aunque haya sido necesario esperar muchos años, el libro de José Ramón López Bausela nos aporta unas conclusiones muy esclarecedoras de la personalidad, intenciones y hechos que hasta su cese como ministro de Educación Nacional conformaron la vida de Pedro Sainz Rodríguez.

El libro se estructura en dos partes.

Una primera que incluiría los años de inicio y consolidación en la vida pública de Sainz Rodríguez, que el profesor López Bausela va desgranando cronológicamente al hilo de lo por él manifestado en conferencias o en escritos.

Y una segunda parte que cubriría el periodo en el que Sainz Rodríguez, al ser nombrado primero Delegado Nacional de Educación y Cultura y luego ministro de Educación Nacional por Franco, puede llevar a la práctica su concepción de lo que cree que debe ser la enseñanza en sus diferentes niveles.

La lectura de lo que nos dice López Bausela sobre esos dos periodos se convierte en algo muy apasionante; y no solo por el interés del contenido, sino también por la manera de relatarlo, que aporta amenidad a una investigación que, a tenor de los múltiples documentos y publicaciones examinados, se ofrece como muy rigurosa.

López Bausela señala una fecha concreta para determinar el inicio de la actividad pública de Pedro Sainz Rodríguez: el 27 de octubre de 1924.

Ese día, el joven catedrático de la Universidad Central asiste a un banquete-homenaje que en su honor organizaron una serie de compañeros suyos de esa universidad, entre ellos Adolfo Bonilla y San Martín, para celebrar el éxito de su discurso de apertura del curso académico 1924-1925, que se había titulado *Evolución de las ideas sobre la decadencia española*.

En ese discurso aparecen afirmaciones que, tiempo atrás, Sainz Rodríguez ya había esbozado en sus colaboraciones en la revista *Filosofía y Letras*, fundada por él junto a otros estudiantes universitarios en 1914.

López Bausela nos hace ver que en esos artículos que publica en *Filosofía y Letras* Sainz Rodríguez ya “va perfilando un corpus ideológico que le caracterizará a lo largo de su vida” (p. 30), consistente en “la defensa beligerante de la existencia de una cultura nítidamente española”. (p. 31)

Así, en el aparecido en marzo de 1919 en esa publicación, siendo ya Sainz Rodríguez un joven doctorando, y titulado *Las polémicas sobre la cultura española*, “centra la causa y el origen de los ataques y descalificaciones a la

cultura española tradicional en su desconocimiento, debido, principalmente, a la falta de investigaciones rigurosas sobre el tema” (p. 33), ocupando espacio destacado en el artículo la referencia a la conocida polémica en torno a la ciencia española mantenida entre Laverde Ruiz y Menéndez Pelayo en el siglo anterior.

López Bausela ve ya formado, en este momento biográfico tan temprano, el perfil ideológico que acompañará a Sainz Rodríguez a lo largo de toda su vida: una firme vocación investigadora centrada en la divulgación de las que él considera las principales figuras de nuestra cultura tradicional, con el objetivo de destruir algunos tópicos falsos existentes sobre ella, y, en segundo lugar, “la búsqueda del elemento aglutinador que posibilite la definición de una conciencia nacional que, en la línea de sus maestros Menéndez Pelayo y Bonilla San Martín, identificará con un catolicismo intransigente, sustentador, a su vez, de la monarquía tradicional”. (p. 34)

En 1921, nos encontramos a Sainz Rodríguez, flamante catedrático de Literatura en la Universidad de Oviedo, pronunciando el discurso de apertura, por ser el catedrático más joven, del curso académico 1921-1922.

En este, junto con la apología de la tradición de corte menendezpelayista a la que ya nos hemos referido, aparece, de forma explícita, la significativa crítica al sistema político de partidos. Curiosamente, es durante su estancia en Oviedo cuando conocerá Sainz Rodríguez personalmente a Francisco Franco, entonces coronel.

En 1923, gana por oposición la Cátedra de Bibliología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid.

En la capital, una vez conseguido el ansiado objetivo de volver a residir allí, Sainz Rodríguez inicia, señala López Bausela, una “sutil estrategia que despliega con la finalidad de labrarse una imagen pública que, con distintos matices y ramificaciones, se proyectará en diferentes planos”. (p. 43) Así, potencia la imagen de opositor a la recién estrenada Dictadura de Primo de Rivera, aunque “su pretendida disidencia política no transgredirá los límites de la crítica, más bien tibia, hacia algunas disposiciones concretas”. (p. 44)

Y, tras los precedentes a los que hemos hecho referencia analizados por López Bausela, se centra el autor en lo que él considera, como decíamos más arriba, momento fundamental del despegue público de Sainz Rodríguez: el discurso de apertura del curso académico 1924-1925, del 2 de octubre de 1924, en el Paraninfo de la Universidad Central de Madrid y el banquete-homenaje que a los pocos días se le rindió por el éxito del mismo.

Usando “un doble lenguaje para provocar en el auditorio una elevada tasa de ambigüedad interpretativa” (p. 46), centra su discurso *Evolución de las ideas sobre la decadencia española* en el momento gravísimo que, en su opinión, estaba atravesando España, sin aclarar la responsabilidad de la Dictadura en ello.

Para solucionarlo, recurre Sainz Rodríguez a las dos notas características de su ideología que ya habían aflorado en discursos y escritos anteriores: el culto a la tradición y la búsqueda de un elemento aglutinador que alimente una conciencia colectiva generadora del concepto de nación, en el que las ideas del francés Renan, tan estudiado por Ortega, le sirven de guía.

La corona sería ese elemento aglutinador; aunque no sea ella la que genere el ideal comunitario, sino que este será generado por un catolicismo beligerante en estrecho y fiel maridaje con el trono.

Y para llevarlo a buen término deberá asumirse la necesidad de la existencia de “una élite directora, minoritaria y consciente de su rol trascendente en la proyección de los hechos históricos que informan la historia patria” que impregne a la masa de esos ideales, formalmente similar a lo que aparece en *La rebelión de las masas* de Ortega. López Bausela transcribe, sobre lo anterior, en la página 51 de su libro este fragmento del discurso: “Es evidente que la unidad religiosa, junto con la unión personal de los reinos bajo un mismo rey, fue el elemento fundamental de la unidad española. Y esta unidad religiosa, conservada a todo trance, hace que el ideal católico sea algo que en lo sucesivo estará profundamente ligado a nosotros y que se irá difundiendo lentamente hasta penetrar e informar con su espíritu las manifestaciones más íntimas de nuestra cultura y de nuestra filosofía”.

En este discurso atisba José Ramón López Bausela, analizando su contenido, la visión que tiene Sainz Rodríguez de que la Dictadura de Primo de Rivera está favoreciendo el que entre la masa se estén asentando ideales revolucionarios que acabarán por socavar los cimientos de la monarquía. Y eso, para el futuro ministro de Franco, exigiría un contrapeso contrarrevolucionario en el que, sin duda, él se ve como posible protagonista.

El final del discurso del 2 de octubre de 1924, dado el alboroto que se organizó en el Paraninfo, apenas pudo ser oído; pero en él alentaba Sainz Rodríguez a la élite intelectual a que suministrara “a la masa, desde la esfera del pensamiento, nuevos ideales con la finalidad de forjar esa unión necesaria e imprescindible para superar la decadencia”. (p. 56)

A los pocos días, el 27 de octubre, como ya hemos señalado, se celebra en el Palace el banquete-homenaje por el éxito del discurso. El poder de convocatoria, por la repercusión del discurso, fue muy grande, reuniéndose allí políticos, catedráticos universitarios, literatos, militares, periodistas e intelectuales. Pero el acto no llegó a su fin, y Sainz Rodríguez ni pudo dirigirse a los asistentes, porque gritos de petición de una república provocaron la llegada de los guardias para suspender el acto.

A partir de ese momento, Sainz Rodríguez ya es un personaje relevante en la política española que aglutinará a intelectuales opositores a la Dictadura de Primo de Rivera pero que no están de acuerdo con una solución republicana para la difícil situación. De todas maneras, su actitud no puede ser de frontal oposición a la Dictadura, que era en aquellos momentos el último sostén del monarca, sino que su trabajo conspirativo lo deberá realizar desde dentro del sistema a favor de la corona.

La conferencia que pronunció el 19 de diciembre de 1924 en Madrid titulada *La evolución política española y el deber social de los intelectuales* corrobora, nos dice el profesor López Bausela, que la estrategia de Sainz Rodríguez no era de confrontación con Primo de Rivera, al justificar de alguna manera en esa conferencia la intervención militar de este y criticar el sistema de partidos políticos. Sus pretensiones, con la llamada a la creación de una liga de intelectuales comprometidos con la política nacional, eran más bien estar a la expectativa ante el rumbo que podían tomar los acontecimientos en España en los próximos años.

Ya convertido en persona relevante de la opinión pública española, los siguientes años, nos dice López Bausela, sitúan, dentro de su faceta política, a Sainz Rodríguez como miembro del simulacro de parlamento que fue la Asamblea Nacional Consultiva de la Dictadura de Miguel Primo de Rivera. Y en

ella su papel fundamental podríamos sospechar que fue el de impedir que la cada día más desprestigiada monarquía acabara por caer.

De entre todas las intervenciones en ese órgano, se destaca en *La contrarrevolución pedagógica del franquismo de guerra* que la que le reportó a Sainz Rodríguez más celebridad fue la del 29 de octubre de 1927. En ella, critica el plan que para el bachillerato había aprobado el año anterior el ministro Eduardo Callejo (el que ha pasado a la historia como *Plan Callejo*).

Sus críticas vienen de la poca importancia que se le da en ese plan a la enseñanza de la gramática, de la religión y del latín, así como la que él considera prematura necesidad de elección entre las Letras o las Ciencias por parte de los alumnos. A los doce años deberán “elegir la dirección total que va a dar a su vida”.

Tanto en esta intervención como en otras, que señala López Bausela, en la Asamblea, Sainz Rodríguez tiene un claro interés por desvincular su persona, en ese momento histórico, de “opciones políticas o ideologías concretas” (p. 75). Aunque en una intervención que tuvo el 15 de diciembre de 1928 desliza unas palabras que dejan muy claro cuál era su talante ante la actividad política. En ella, recrimina al ministro de Instrucción pública, Eduardo Callejo, el que no tenga arrestos suficientes para imponer una reforma integral de la enseñanza en un momento en el que un poder dictatorial le deja en sus manos los mecanismos para hacerlo: “yo creo que a un Gobierno dictatorial, la máxima responsabilidad política que se le puede exigir es por no hacer uso de la Dictadura... (...) Lo que no haga S.S. desde el Ministerio de Instrucción pública de tipo dictatorial, se quedará sin hacer en España...”. Aunque, nos dice José Ramón López Bausela, “la historia, sin embargo, refutaría irónicamente este pronóstico de Sainz Rodríguez. Transcurridos tan sólo diez años otra dictadura otorgaría al Ministerio de Instrucción pública todos los poderes para llevar adelante una reforma y estas duras palabras constituyen un claro precedente del *modus operandi* de quien la llevaría a cabo”. (p. 83)

Pero, hasta que ese momento llegue, hay que analizar, siguiendo a López Bausela, el papel que en la política española durante el periodo republicano va a jugar Pedro Sainz Rodríguez.

Comienza ese capítulo de *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra* dedicado a la Segunda República con una cita de un discurso del año 34 donde Sainz Rodríguez, de una manera muy clara, identifica a la república implantada en España con “un sistema político puesto al servicio de unas fuerzas desnacionalizadoras...”.

Tras la proclamación de la República el 14 de abril de 1931, dos días después de las elecciones municipales, se celebrarán las elecciones generales a Cortes Constituyentes el 28 de junio de ese mismo año, siendo elegido diputado Sainz Rodríguez por la circunscripción de Santander.

En el proceso de redacción de la nueva constitución, el papel de Sainz Rodríguez nos lo explica de manera muy gráfica López Bausela al recurrir a una confesión que muchos años más tarde hará en su libro de memorias *Testimonio y recuerdos* (Barcelona, Planeta, 1978), en donde confiesa en la página 165 que “si veía que la actitud de la Cámara era de una intransigencia absoluta, pensaba no volver a intervenir y más bien trabajar en la reacción que inmediatamente se fraguó en toda España, laborando contra la República para

terminar, incluso por la violencia, con un régimen que los republicanos administraban violentamente”.

Destacar sobre este periodo la intervención que realizó el 8 de septiembre de 1931 en el hemiciclo, dentro de los debates previos a la aprobación del texto constitucional. Aunque muchos diputados abandonaron sus escaños al tomar la palabra Sainz Rodríguez, los que se quedaron en los mismos tuvieron que oír cómo este hacía un ejercicio de desprecio a la voluntad popular, al no considerar representativas a las Cortes, apareciendo, una vez más, en Sainz Rodríguez la firme convicción de que el pueblo español no está preparado para decidir su propio destino

Los temas sobre los que centrará su crítica en esa intervención serán el divorcio, la disolución de las órdenes religiosas y la propiedad, además del problema catalán, indicando que todo el texto constitucional destila un “sabor sectario y jacobino” y faltando en el mismo el elemento aglutinador que posibilitase la participación de los españoles en un proyecto común, que en su opinión, siguiendo a Menéndez Pelayo, es la religión. Y, por último, propone un pacto: “Yo confío en que la derecha española sabrá además transigir con una legislación social que sea lo más avanzada en su género a cambio de que la izquierdas respeten la tradición espiritual”.

Tras la aprobación del artículo 24, el 14 de octubre de 1931, que regulaba las órdenes religiosas, Sainz Rodríguez y otros diputados de derechas decidirán retirarse de las Cortes.

Desde ese momento, se está él dando cuenta, señala López Bausela, de que por la vía parlamentaria poco podía hacer en su defensa a ultranza de la monarquía. Y emprenderá, ya desde estas fechas, el camino de la conspiración, mediante la relación con diferentes altos cargos del estamento militar.

Refleja también López Bausela en este capítulo de su libro dedicado a la Segunda República la conferencia pronunciada por Pedro Sainz Rodríguez en la Sala Narbón de la calle Jesús de Monasterio de Santander, con motivo de la celebración de una asamblea de la entidad por la que había salido elegido diputado, la Agrupación Regional Independiente.

Al hilo de los contenidos de esta conferencia, López Bausela señala que se puede entrever claramente que Sainz Rodríguez pretende realizar en esas fechas, como hizo durante la Dictadura de Primo de Rivera, el doble juego de ante la opinión pública aparentar que admite el papel de la política en la dirección de lo público (en este caso, abogando por la creación de una unión de todas las fuerzas de la derecha) mientras que, por otra parte, sigue realizando actividades conspirativas cercanas a los miliares al margen de las reglas establecidas legalmente, para recurrir, si se presenta la ocasión, en un momento dado al lenguaje de la fuerza.

En esa conferencia de Santander, dice López Bausela que Sainz Rodríguez, a partir de un “particular análisis deja reducido el panorama de la vida pública española a la ‘estafa política’ sufrida por la gran masa ciudadana que vive cercada por el oscurantismo...” (p. 104), siendo el Parlamento “una farsa”, que “lo era antes y lo es ahora y lo será siempre.” Y ocupa espacio importante en la misma el tema de la enseñanza religiosa: “si volvemos la vista atrás veremos que España fue grande porque tuvo una educación católica y una cultura religiosa”, y también la idea de imperio. Apareciendo al final de la conferencia,

por primera vez en una de sus intervenciones, la expresión “democracia orgánica”.

En términos similares, pero aún más radicalizados, se expresará a los pocos días, el 11 de noviembre, en otra conferencia dada en Madrid, donde tacha a los partidos políticos de “bandas y organizaciones de asalto al Poder público” y a la constitución que estaba a punto de aprobarse de “monstruo jurídico que hiere el ánimo de España si rige un solo día.” Llega incluso a descalificar *El capital* de Marx por ser obra de alguien que posee “todas las taras de un judío internacional..., representante de una raza que está proscrita”.

Tras la aprobación, el 9 de diciembre, de la Constitución, dice López Bausela que “la personalidad de Sainz Rodríguez discurrirá a partir de esta fecha en una nueva dimensión”. (p. 113)

En ese mismo mes de diciembre aparecerá el primer número de la revista *Acción Española*, cuyos objetivos para su promotor, Eugenio Vegas Latapie, eran, nos lo cuenta en sus memorias de 1987, oponerse a un poder que consideraban injusto, contraponiendo a este “unos principios de justicia y de derecho anteriores y superiores a toda ley...” que otorgan “la licitud moral de derrocar incluso por la violencia lo que fuera incorregible por otros procedimientos.” Sainz Rodríguez, aunque no llegue a escribir nada para la revista, colaborará en muchas actividades, conferencias y cursos, con las personas del grupo que la realizaba.

Una de esas colaboraciones será el discurso que pronunció en el homenaje que *Acción Española* organizó el 20 de mayo de 1934 para celebrar el regreso de Yangüas y de Calvo Sotelo de su exilio. De nuevo, crítica de la existencia de partidos políticos y del juego parlamentario, algo contrario, dice, al “alma española”.

La radicalidad de este discurso, señala en la nota 33 de pie de página López Bausela, era algo intencionado. Porque Sainz Rodríguez, como dirá en sus memorias, quería acercarse a los tradicionalistas y a las juventudes de José Antonio y, también, ir preparando la idea de que Calvo Sotelo era la persona que podría liderar el cambio de rumbo que él propugnaba.

Curiosamente, si en el discurso de 1931 en Santander decía que el bloque de derechas que debía formarse “no necesita caudillos, no debe tenerlos...”, ahora, en 1934, parece que en la figura de Calvo Sotelo ha encontrado a uno, al que ensalza como “un regalo espléndido” de la Providencia para “la conquista del Estado”.

En el verano de 1936, los acontecimientos se precipitan; llegando al momento más decisivo cuando el 13 de julio cae asesinado José Calvo Sotelo. Tras este suceso, las minorías de Renovación Española y Comunión Tradicionalista se retiran del Parlamento.

El 17 de julio Sainz Rodríguez se dirige a Burgos para participar en el alzamiento. Todo está preparado para que el general Sanjurjo tome el mando del golpe militar. Pero el día 20 el avión que lo trae desde Portugal se estrella. A pesar de que han muerto dos piezas claves del plan original, Calvo Sotelo y Sanjurjo, una vez más la inteligencia de Sainz Rodríguez le permite adaptarse a las nuevas circunstancias.

Al asumir Franco todos los poderes de la Junta de Defensa Nacional, Sainz Rodríguez se deja caer, aparentemente, a un segundo plano, nos indica López Bausela. Y en la Junta Técnica de Estado la Presidencia de la Comisión de Cultura y Enseñanza se le da a José María Pemán.

Pero, cuando ya pasa un tiempo, en concreto en agosto de 1937, y avalado por Serrano Súñer, entonces sí será nombrado Sainz Rodríguez Delegado Nacional de Educación y Cultura.

Sigue ahora también López Bausela, como a lo largo de todo el estudio, la metodología consistente en recurrir a los textos concretos de Sainz Rodríguez para analizar así su perfil ideológico. En concreto, de esta convulsa etapa analiza una entrevista que le hicieron para *El Diario Vasco* aparecida el 11 de agosto de 1937 y el discurso que, en presencia de Franco, pronuncia el 12 de octubre de ese mismo año en Burgos en un acto de concentración del Sindicato Español Universitario. En ambos casos, se intuye ya que el proceso biográfico de Sainz Rodríguez, que López Bausela ha ido desgranando a lo largo de casi ciento cincuenta páginas de referencias textuales concretas estudiadas directamente, va a culminar con algo por él largamente buscado.

Lo que decíamos al principio que es casi imposible que se produzca en la casi totalidad de los casos, se ha producido en Sainz Rodríguez. Se han dado las circunstancias para que unas ideas tan amplias, en cantidad y en profundidad, sobre lo que debía ser la cultura y la educación en España puedan ser llevadas a la práctica. La “batalla de la cultura” ha comenzado. Y, como dice Sainz Rodríguez en un fragmento del discurso de Burgos ante los miembros del SEU reproducido por López Bausela, “el Cid anda suelto por las tierras de España ganando las batallas de Dios y de la civilización”.

El 30 de enero de 1938 la Junta Técnica de Estado se transformará en Gobierno. Y al día siguiente, el 31 de enero, un decreto nombrará a Pedro Sainz Rodríguez ministro de Educación Nacional. Había llegado su tan ansiado momento.

El capítulo 6 del libro (“Pedro Sainz Rodríguez, ministro”) es de apasionante lectura. En pocas páginas, aparecen insinuadas por parte de José Ramón López Bausela muchas motivaciones políticas de personajes muy diferentes en una época trascendente para el futuro de España. En el centro de todas esas motivaciones está la actitud de Pedro Sainz Rodríguez, aún, señala el autor, por aclarar, ya que él nunca llegó a hacerlo.

Serrano Súñer, José Pemartín, Eugenio d’Ors, José María de Areilza... aparecen en un mosaico en el que Sainz Rodríguez actúa con un cierto distanciamiento (aparentemente -dijo irónicamente- no tenía “tiempo para ser ministro” debido a la dedicación a sus estudios e investigaciones), aunque logre sacar adelante muchas disposiciones “como si fuera para la eternidad”. Y, de alguna manera, acertó en lo de la eternidad, porque señala López Bausela que “para una labor ministerial de apenas catorce meses de duración... la proyección ideológica de buena parte de sus disposiciones en el sistema educativo del Nuevo Estado (durará) hasta bien entrada la década de los sesenta”. (p. 151)

La segunda parte de la investigación, como indicábamos al principio de esta reseña, la dedica López Bausela a analizar cómo Sainz Rodríguez llevó a la práctica su “contrarrevolución pedagógica” (lo que da título al libro) en los diferentes niveles educativos: en la enseñanza primaria, en el bachillerato y en la universidad. Nos vamos a referir sucintamente a lo que aparece en el libro sobre cada uno de los tres niveles.

En la enseñanza primaria, el objetivo, señala López Bausela, era claro por parte de todos los técnicos del recién creado ministerio: destruir la escuela republicana. Aunque la pugna por liderar ese proceso entre los distintos sectores ideológicos que apoyaron el alzamiento estuvo presente desde el inicio prácticamente del mismo.

El *corpus* ideológico -Patria y Dios- aparecerá en la circular de 5 de marzo de 1938 que la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza dirigirá a inspectores y maestros nacionales, municipales y privados de la zona bajo control de los sublevados. Esa circular dicta instrucciones referentes a cuatro ámbitos curriculares concretos: educación religiosa (no solo como mera asignatura, sino, como se diría en la actualidad, como “materia transversal”), educación patriótica (para aprender a amar a España), educación cívica (que inculcaría sacrificio, disciplina, lucha y austeridad) y educación física (que queda, de momento, pendiente de una regulación más profunda).

Analiza López Bausela la participación más o menos directa de Sainz Rodríguez en la continuidad del proceso de depuración de los maestros comenzado desde el mismo momento del alzamiento, recordando el autor todo lo acaecido en este proceso hasta la llegada de Sainz Rodríguez al Ministerio. La centralización en la Oficina Técnico-Administrativa de los expedientes de depuración de los maestros de la España Nacional y la reposición provisional en sus destinos a quienes no tuvieran propuesta de separación definitiva del servicio tuvo como intención profunda agilizar el proceso para normalizar el funcionamiento de las escuelas, sin por ello disminuirse la presión depuradora.

Otra acción que señala López Bausela que tenía “vocación de eternidad” era la elaboración de los programas escolares de primera enseñanza. Pero, a pesar de ese carácter, jamás se llegarían a materializar en los catorce meses que estuvo Sainz Rodríguez como ministro. Se crea una comisión de técnicos que elaboraron los programas en el plazo previsto; pero estos no llegaron a publicarse, oficialmente por falta de papel; aunque López Bausela intuye otras razones para explicar por qué no se publicaron.

Respecto al texto único, señala la oposición que desde dentro del propio Ministerio tuvo la pretensión de Sainz Rodríguez de que el Instituto de España elaborara los textos que obligatoriamente se deberían usar en todas las escuelas, públicas y privadas, y la solución intermedia que tuvo que adoptar. En nuestra web (www.muesca.es) pueden verse portadas de esos libros en “Area de investigación y documentación / Manuales escolares III” y una foto reciente de la nave de *Artes Gráficas Aldus* de Santander, donde se imprimieron para su distribución por toda la zona Nacional.

Respecto a la formación de los maestros, Sainz Rodríguez ve la necesidad de impregnar a estos de los valores propugnados por el Nuevo Estado. Las organizaciones católicas programan sus propias actividades formativas ya desde 1936. El Ministerio en el verano de 1937 convoca también cursillos de dos semanas de duración. Pero destaca López Bausela el Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria celebrado en Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938, que tuvo el objetivo de transmitir los principios ideológicos del nuevo régimen, más que ocuparse de cuestiones didácticas. El curso lo cerró Sainz Rodríguez con un discurso titulado *La escuela y el Estado Nuevo*, que López Bausela desmenuza, concluyendo este que “el Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria constituye un campo de batalla en el que las dos principales líneas ideológicas que apoyaron el

alzamiento militar, fascista falangista y tradicional católica, van a enfrentarse a la hora de imponer un sistema de valores representativo del modelo social que pretendían perpetuar a través de los maestros, batalla que, en un principio, parece decantarse a favor de la Falange, pero que irá cambiando de signo gradualmente con el paso de los meses y el devenir de los acontecimientos históricos que condicionaron la política de las autoridades estatales, que en última instancia son las que tiene capacidad decisoria". (p. 195)

En octubre de 1938, un grupo de doscientos maestros e inspectores fueron seleccionados para viajar a la Italia fascista a conocer de primera mano la "disciplina" que regía entonces en aquel país. Sainz Rodríguez los despide en Sevilla, y en el discurso que da en ese acto vuelve a las mismas ideas del dirigido a los cursillistas en Pamplona, como va explicando López Bausela.

El último apartado dedicado a la contrarrevolución en la enseñanza primaria lo dedica López Bausela a la provisión de nuevos maestros e inspectores. En esta, lógicamente, como se ve con claridad en las diferentes órdenes que reseña López Bausela, se favoreció la colocación de maestros afectos ideológicamente al nuevo régimen.

En el Bachillerato, los cambios fundamentales se concretan en la única norma con rango de ley que publicó el Ministerio de Educación Nacional durante los meses que fue ministro Pedro Sainz Rodríguez: la *Ley reguladora de los estudios del Bachillerato*, de 20 de septiembre de 1938 (BOE del 23 de septiembre).

Esta ley se planteó, señala López Bausela, como una "antítesis de los principios educativos republicanos en el nivel específico de la segunda enseñanza" (p. 209), favoreciendo a la enseñanza privada y confesional, además de suponer una clara subordinación al estamento castrense.

Fue un ejemplo diáfano de la aplicación de sus valores basados en la tradición católico-monárquica, por parte de Sainz Rodríguez. Porque su proyecto educativo era fruto de maduraciones realizadas a lo largo de muchos años, que López Bausela ha ido describiendo en las páginas anteriores de su libro, no algo surgido de repente: "Sainz Rodríguez, lejos de improvisar, promovió desde la cúpula ministerial una estrategia de conjunto que respondía a un programa largamente madurado cuya potencialidad transformadora dejaría sentir su influjo durante décadas en el futuro entramado social de la nación española". (p. 218)

Por ello, su Bachillerato Universitario (se tenía la idea de crear también enseñanzas medias de carácter más práctico) no lo concibe como algo especializado, sino "formativo, clásico y cíclico", culminado con un examen de Estado.

Para evitar que en el Consejo de Ministros la ley no fuera vista con buenos ojos por personas supuestamente poco versadas en las humanidades, tan presentes en el programa de la ley, Sainz Rodríguez, según nos relata López Bausela, realiza una serie de acciones previas para favorecer la aprobación de la misma. Aunque sobre todo la novedosa enseñanza del griego que se propone en la ley choca con las dificultades de la inexistencia de profesorado y de libros adecuados.

En el preámbulo de la ley será, dice López Bausela, "donde la pluma del ministro Sainz Rodríguez refundirá en el crisol de su apasionado verbo,

asumiendo como propios los principales postulados pedagógicos que sobre la enseñanza media José Pemartín había formulado un año antes”. (pp. 217-218) Con la aparición de la ley, había llegado el momento de poner en práctica el antídoto a lo que criticó años atrás, en la Asamblea Nacional Constitutiva, del *Plan Callejo*, creando un medio de formación efectivo para las “futuras clases directoras”, como se dice de manera explícita en el preámbulo de la misma. Para las otras clases de ciudadanos (los que deben ser “dirigidos”), habría otras enseñanzas medias diferentes, más “prácticas”, para no llenar en exceso a las profesiones liberales (los que deben “dirigir”).

El Bachillerato Universitario dirigido a las futuras élites lo entiende Sainz Rodríguez como lo que en los deportistas sería el acondicionamiento físico general, previo a la especialización en su disciplina concreta, que serían los estudios universitarios.

Resumiendo, en el preámbulo de la ley ya se destacan las referencias a la separación de la función docente de la examinadora por la instauración del examen de Estado, la mejora de los libros de texto, la creación de la Inspección de la Enseñanza Media, la desaparición del aprendizaje memorístico y las facilidades que se dan para la creación de establecimientos particulares para impartir este nivel educativo, al no exigirse nada más que un profesor titulado por cada grupo de disciplinas fundamentales.

De todas las medidas, fue la instauración del examen de Estado, señala el profesor López Bausela, la que creó mayor polémica, al limitar la potestad calificadora de los catedráticos de los institutos a un mero papel de control, ya que ese examen final al cabo de siete años era el que otorgaba la titulación.

López Bausela realiza a continuación una explicación del proceso que siguió la elaboración de lo que en un principio iba a ser solo decreto, pasando a continuación a profundizar en lo incluido en la ley propiamente dicha, ya justificado en el preámbulo:

-Trato de favor hacia la enseñanza privada (supresión de institutos, desvío de las clases más desfavorecidas hacia otros estudios, reserva de un porcentaje mínimo de plazas gratuitas en los centros privados).

-Control estatal (creación del Libro de calificación escolar, que debería ser cumplimentado en todos sus apartados, incluso para los alumnos que, como el propio Sainz Rodríguez cuando niño, decidiesen estudiarlo de manera particular en sus domicilios).

-Currículo enciclopédico (a toda luces “excesivo”, señala López Bausela).

-Instauración de un examen de Estado (la más polémica de las decisiones de la ley y la que primero entró en vigor).

-Inspección y enseñanza privada confesional (creación de un cuerpo específico de inspectores para este nivel educativo y celos en la enseñanza confesional por la introducción de personal ajeno a sus centros para impartir la nueva educación física y premilitar).

-Privilegios a la enseñanza privada (en especial, en cuanto a las exigencias de las titulaciones de los profesores).

Todo ello, nos dice López Bausela para finalizar, conformó “un proyecto educativo y cultural que, a pesar de no alcanzar las cotas de eternidad con las que Sainz Rodríguez pergeñó el conjunto de su obra legislativa, permaneció incólume en sus líneas fundamentales -elitismo, segregación, currículo enciclopédico, reválidas globales, crecimiento exorbitante de la enseñanza

confesional- hasta la reforma de 1970, a pesar de la llevada a cabo por Ruiz Giménez en el año 1953". (p. 252)

Y, por último, en la Universidad, Sainz Rodríguez comienza por adoptar una serie de medidas, a veces muy enmarañadas, para que no se vieran perjudicados los alumnos afectos al nuevo régimen que estaban luchando en el frente de batalla. Y, además, y favorecido ello por la suspensión de la actividad académica en las universidades de la zona Nacional, se pudo realizar, sin la premura de otros niveles de enseñanza que debían seguir funcionando, un proceso concienzudo de depuración del profesorado universitario.

Como en el caso del Bachillerato, se centra López Bausela en la norma fundamental específica que se fue elaborando durante el mandato de Sainz Rodríguez, en este caso en la ley que iba a ser la que ordenara la universidad en el nuevo estado, pero que no dio tiempo a publicarse durante los meses que estuvo al frente del Ministerio.

Analiza previamente dos disposiciones "cuyo contenido pone de relieve la línea estratégica madurada por Sainz Rodríguez para llevar a cabo su obra desde una perspectiva de globalidad". (p. 258)

La primera es la suspensión de los exámenes extraordinarios que se fueron convocando, para no favorecer a los jóvenes que estaban en la retaguardia respecto a los que luchaban en el frente; aunque sí se regularán cursos intensivos para compensar los perdidos por estar en el campo de batalla.

Y la segunda, de mayor calado en relación con la biografía anterior de Sainz Rodríguez, fue la disolución de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, siendo sustituida en casi todas sus funciones por el Instituto de España.

Para elaborar una ley de reforma de la Universidad se crea una comisión que realizaría los trabajos previos a la redacción del proyecto.

A pesar de que Sainz Rodríguez pretende enlazar esta nueva ley con la del ministro César Silió de 1919, la diferencia entre ambas leyes será grande, dice López Bausela, en lo referente a la autonomía universitaria, que para la ley que se estaba ahora preparando se consideraba peligrosa. Aunque sí coincidirá con la de Silió en el interés de que la universidad española fuera solo para las élites.

Analiza López Bausela los borradores a los que ha tenido acceso que sirvieron para conformar la futura ley. Y en esos borradores, señala, se ve con claridad que se quería crear una estructura jerarquizada para los establecimientos universitarios que permitiera "al Estado el control efectivo sobre los contenidos culturales e ideológicos a difundir entre la juventud universitaria española" (p. 278), creándose para ello el llamado Consejo Superior Universitario.

Junto a ello, se baraja la posibilidad de suprimir universidades, llegando a escribirse que esa supresión dejaría solo tres universidades en toda España, buscando, como con el nuevo bachillerato, la limitación del acceso a los estudios a masas de estudiantes. E, igualmente, se plantea en los borradores la creación de un examen de Estado. Además, analiza el autor de *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez* lo que aparece sobre el carácter a la vez de docente y de científica que se pretende tenga la universidad, sobre la enseñanza religiosa en este nivel, sobre la estructura del personal docente y su sistema de acceso y sobre la posibilidad de existencia de universidades privadas.

En lo que fue el borrador de la ley definitiva, va analizando López Bausela sus cuatro partes, aunque se da cuenta de que Sainz Rodríguez “en un contexto condicionado, como ya hemos indicado, tanto por su situación personal dentro del gabinete ministerial como por el enfrentamiento, cada vez más evidente, entre la Iglesia y la Falange por el control del sistema educativo, utilizó, en esta ocasión, una redacción más ambigua que en el conjunto de su anterior normativa”. (pp. 292-293)

Pero la ley no pudo ser aprobada de manera inmediata, porque el cese de Sainz Rodríguez como ministro cuando estaba el proyecto en proceso de culminación lo impidió.

Será su sucesor en el cargo, Ibáñez Martín, el que terminaría el proceso, a partir de las líneas esbozadas en el proyecto de Sainz Rodríguez, en 1943.

El libro de José Ramón López Bausela *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra* posee muchas virtudes.

Desde el punto de vista formal, el estar escrito de una manera que su lectura en ocasiones sorprende por su amenidad aunque esté tratando contenidos profusos, por la cantidad de información que maneja, y profundos, por los matices conceptuales que introduce, que exigen la máxima atención.

Y desde el punto de vista de las aportaciones que realiza, resaltar su ayuda para esclarecer una época de la historia de España que condicionó totalmente nuestro devenir hasta, al menos, la llegada del desarrollismo.

Utiliza el rigor de basarse en las fuentes documentales, pero sin limitarse a describir meramente las mismas. Porque López Bausela las contextualiza, las compara y las juzga, sin que sus juicios pequen de aventurados, aunque tampoco de excesivamente simplistas.

En los dos últimos capítulos del libro realiza un resumen de la personalidad de Sainz Rodríguez y de sus acciones en el terreno educativo cuando tuvo en su mano el poder de hacerlo.

Tanto sobre momentos de la faceta puramente biográfica y motivacional como sobre algunos de los hechos realizados nos parece que López Bausela podría en futuras publicaciones aportar mucho al esclarecimiento de tan importante etapa histórica española.

Transcribe López Bausela lo que dice Dionisio Ridruejo en sus *Casi unas memorias* sobre su personalidad y la de Sainz Rodríguez: “Ni sus leyes ni mis discursos decían todo lo que éramos. Hay muchos hombres de una sola pieza. Creo que ni él ni yo lo éramos”. (p. 303)

Por lo que se ve a lo largo de las trescientas páginas de su investigación, José Ramón López Bausela está en condiciones de ir desentrañando de manera muy eficaz cada una de las “piezas” que componen, como señala Ridruejo, la vida y los hechos del personaje fundamental, y de todo su entorno social y político, de *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra*.

José Antonio González de la Torre. CRIEME

