

Cabas

Diciembre 2010

Patrimonio Histórico Educativo

ESCUELA

Memoria de la escuela e identidad narrativa

Mis encuentros con Pereda

Historia del C.P. Casimiro Sainz

Presencia de vestigios franquistas en el PHE valenciano

**Matilde G. Serna
Vida y obra**

Herencia educativa de A. Manjón

**Centros PHE:
AMEIB y CEMUPE**

Instituto de Segovia 1944

La escuela ¿qué escuela?

Legislación y prácticas educativas en el XVIII

Aquellas escuelas olvidadas

Arquitectos cántabros y construcciones escolares

Cabás n.º 4

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 del Gobierno de Cantabria

ISSN: 1989-5909

@ 2010

Tabla de contenido

Artículos

Clotilde Gutiérrez Gutiérrez Legislación y prácticas educativas en el siglo XVIII	1
Cristina M.ª Moreno Fernández La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave María	13
Victoria Cabièces Ibarrodo Arquitectos cántabros y construcciones escolares	25
Juan González Ruiz Mis encuentros con Pereda	51
José Ramón López Bausela El Colegio Público Casimiro Sainz de Reinosa	67
Andrés Payà Rico La presencia de vestigios y símbolos franquistas en el patrimonio educativo valenciano	85
Agustín Escolano Benito Memoria de la escuela e identidad narrativa	103

Experiencias

Consuelo Olea Cuenca y David A. Fernández Gorgojo Vaya valle: "Aquellas escuelas olvidadas"	121
---	-----

Relato escolar

Antonio Asegurado Garrido La escuela... ¿Qué escuela?...	146
Santiago J. Alútiz Rubio Matilde G. Serna: vida y obra	150

Foto con historia

Carmen Sanchidrián Blanco

Alumnas de 7º curso del Instituto de Segovia, 1944 159

Centros PHE

Bienvenido Martín Fraile

Centro propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE). Eslabón de unión entre nuestra historia y los aprendizajes futuros 164

Jaume Serra i Barceló, Joan Carbonell Matas y Antoni Aulí Ginard

Recogida y catalogación del patrimonio histórico escolar: El caso del AMEIB 177

Reseñas bibliográficas

Rafael Jiménez Martínez, *La escuela en la memoria* 205

LEGISLACIÓN Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL SIGLO XVIII

Clotilde Gutiérrez Gutiérrez. Doctora en Hª de la Educación

Resumen

El proceso para llegar a la redacción de una Ley de educación generalizada para toda España fue largo y difícil. En este artículo nos centramos en la educación primaria, ya que era la que aportaba una enseñanza inicial y abarcaba a un mayor número de estudiantes. El proceso se inicia con la creación de la Hermandad de San Casiano, de tipo gremial en sus inicios. La influencia del pensamiento ilustrado animó a convertir dicha institución en Colegio Académico y posteriormente en Academia de Primera Educación. La guerra de la Independencia y los gobiernos absolutistas de Fernando VII impidieron avanzar en la legislación sobre aspectos educativos hasta que se proclamó la primera Ley de Educación para toda España en 1857. La realidad escolar más generalizada continuó, como en siglos anteriores, basada en iniciativas particulares, tanto eclesiásticas como civiles, aunque con una progresiva intervención de los poderes públicos en todo lo concerniente en la organización escolar.

Con la llegada de los Borbones a España, en la primera mitad del siglo XVIII, el prerreformismo borbónico presenta la novedad de un notable intervencionismo del Estado, un deseo de robustecer el poder del Monarca y un mayor espíritu de independencia y autoridad en las relaciones con la Iglesia; es el regalismo que siempre estuvo presente, ahora revitalizado.

Tras la guerra de Sucesión, nuestra cultura se vio impulsada a través de Instituciones de cuño francés:

- Biblioteca Nacional, 1714.
- Academia de la Lengua, 1714.
- Academia de la Historia, 1738.

A ello podemos añadir la creación, desde mediados del setecientos, de las Sociedades Económicas de Amigos del País, que se multiplicaron por todo el Reino y una mayor difusión de la prensa, realidades que influyeron en el Siglo de las Luces de España.

En la Europa del siglo XVIII se asiste a una carrera por llegar antes a la meta en materia de educación: enseñanza universal, de calidad y gratuita. El autor Carlo Mª Cipolla muestra la realidad legislativa sobre educación en un conjunto de países europeos.

En esta marcha va a la cabeza Prusia, donde el "Geneal Landschule Reglement" decretado por Federico II el Grande en 1763 proclama la obligatoriedad de la asistencia a la escuela para todos los niños. En Austria, bajo el mandato de María Teresa, la instrucción popular se convierte en uno de los temas más debatidos en los círculos gubernamentales; la ley proclamada en 1774 afirmaba que la educación de los niños de ambos sexos es la base de la felicidad de la nación, al tiempo que proclamaba: *"...todos los niños de ambos sexos, deben, sin excepción, asistir a las escuelas públicas desde la edad de seis años, hasta que estén suficientemente preparados para recibir una profesión"*¹.

Aunque ni la ley prusiana ni la austriaca tuvieran una aplicación inmediata y universal, el interés general por la educación favoreció considerablemente el desarrollo de la instrucción y alfabetización en estos países y otros que actuaron en este sentido, como Suiza, Francia, Holanda e Inglaterra, sobre todo en la parte escocesa, donde progresó la alfabetización, tanto en zonas rurales como urbanas.

Sin embargo en zonas de la periferia europea se hicieron pocos progresos a lo largo del siglo XVIII. Este es el caso de España.

En nuestro país, por lo que se refiere a la enseñanza primaria, no encontramos disposiciones especialmente innovadoras en la primera mitad del siglo XVIII. Es a mediados del mismo, y sobre todo en el reinado de Carlos III, cuando la obra reformista se hace más patente, partiendo del reconocimiento de la ignorancia rutinaria del pueblo y del fuerte analfabetismo que padece. De este modo los problemas pedagógicos pasan a ocupar un lugar privilegiado entre las preocupaciones de nuestros ilustrados. Estas preocupaciones tienen una concreción real a través de un buen número de disposiciones reales al respecto.

Aunque en el periodo al que nos referimos no se puede hablar expresamente de enseñanza pública en el sentido actual del término, sin embargo, sí se puede establecer una diferencia entre ella y la enseñanza regida enteramente por asociaciones religiosas o particulares. En el funcionamiento de la enseñanza pública –la que nos interesa en este momento– intervenían autoridades oficiales. El control estatal de la enseñanza era ejercido primeramente por el Consejo de Castilla, que intervenía en última instancia en todos los pleitos y cuestiones relacionados con la enseñanza y los maestros.

La facultad de examinar a los maestros se delegó en la Hermandad de San Casiano, organización de tipo gremial que se constituyó a mediados del siglo XVII, reservándose el Consejo la facultad exclusiva de expedir los títulos. Otra facultad específicamente asignada al Consejo fue la de nombrar a los visitadores de las escuelas o veedores y a los examinadores de los maestros, siempre a propuesta de la citada Hermandad; así se expresa en la Real Provisión de Felipe V del 1 de septiembre de 1743:

"Que haya veedores en dicha Congregación, que cuiden y celen el cumplimiento de la obligación de los maestros; y a este fin se elijan

*por el mi Consejo personas en la mi Corte de los profesores más antiguos y beneméritos, dándoles por él el título de visitantes*².

En otra cédula emitida el 12 de julio de 1781, se encarga a los justicias y corregidores que velen para que los padres pudientes den educación a sus hijos y que al mismo tiempo cuiden de los niños desamparados³.

Los corregidores y Ayuntamientos tenían asignadas en varios pueblos funciones de carácter ejecutivo: nombramiento de maestros, contribución al mantenimiento de la enseñanza y la proporción de los locales necesarios para la misma. Estas funciones, como la administración de los bienes donados para tal fin, son reiteradamente encomendadas a la administración local por los fundadores de Obras pías docentes.

El verdadero interés por los temas educativos y las disposiciones tendentes a su mejora no llegan hasta la segunda mitad del siglo XVIII, sobre todo en el reinado de Carlos III. En 1763 respaldó los acuerdos de la Hermandad de San Casiano que, además de tratar temas gremiales, recomendaba que los niños se abstuvieran de leer literatura de imaginación y practicasen la lectura de libros de utilidad. También se legisla sobre la necesidad de que los maestros estudien en buenos libros, cuiden la escritura y no tengan actividades que les distraigan de su actividad docente⁴.

En 1767 se produce la expulsión de la Compañía de Jesús, y, aunque es cierto que su labor educativa se centraba sobre todo en la Universidad, latín y humanidades y poco en la instrucción elemental, ésta se vio afectada por dicha expulsión, favoreciéndose una política más regalista y centralizadora en el campo de la enseñanza. Todo lo cual, en opinión de Ruiz Berrio, hace posible señalar la fecha de 1767 como el comienzo de la enseñanza secular y estatal en España, siendo una prueba de ello la subrogación de la enseñanza de primeras letras y otras de los jesuitas en maestros y preceptores seculares por oposición⁵.

No obstante, en nuestra opinión, el proceso de secularización con su intento de arrebatar la enseñanza del dominio eclesiástico fue muy lento y en la realidad casi insignificante. Gran parte de la enseñanza siguió estando bajo el control del clero, que en general poseía mejor preparación que el profesorado laico de la época. Por otra parte, el vacío dejado por los jesuitas vino a ser llenado por los escolapios, especialmente en los primeros niveles de la instrucción.

La disposición del 11 de julio de 1771, de rango nacional, fijaba por primera vez en España los requisitos que debían cumplir los maestros de primeras letras. En el preámbulo de la Real Provisión el Consejo de Castilla justificaba su contenido indicando que:

*"... la educación de la juventud por los maestros de primeras letras es uno y aún el más principal ramo de la política y el buen gobierno del Estado, pues de dar la mejor instrucción a la infancia, podrá experimentar la causa pública el mayor beneficio, proporcionándose a los hombres desde aquella edad, no sólo para hacer progresos en la ciencias y artes, sino para mejorar las costumbres*⁶.

Las condiciones exigidas a los maestros a partir de esa fecha eran:

- Certificación eclesiástica de haber sido examinados y aprobados en Doctrina Cristiana.
- Acreditación, por parte de la justicia, de vida honesta, sanas costumbres y limpieza de sangre.
- Superación de un examen sobre *"la pericia del arte de leer, escribir y contar"* ante dos comisionados del Ayuntamiento y dos examinadores o veedores.

A las maestras, tristemente, se les exigía menos: sólo el informe de vida y costumbres y el examen de doctrina cristiana.

En cuanto a las condiciones de enseñanza se señalan las siguientes:

- Se prohíbe la coeducación.
- Se manda que se enseñe, además del catecismo señalado por el ordinario de la diócesis, el *Compendio Histórico de la Religión*, de Pintón y *El Catecismo histórico* de Fleury y algún compendio de historia de la nación. Con ello se evitará el uso de fábulas frías, historias mal formadas o devociones indiscretas que se han usado hasta el momento⁷.

En 1774 los Hermanos Mayores de la Hermandad de San Casiano, al parecer influidos por las ideas renovadoras del momento, recurren al Consejo de Castilla para proponer la transformación de la Hermandad en Colegio Académico. Su propuesta fue escuchada, y el 22 de diciembre de 1780 quedaron aprobados los Estatutos del Colegio Académico del noble Arte de Primeras letras. En ellos se afirma:

*"El fin y objetivo principal del establecimiento de este Colegio Académico es fomentar con trascendencia a todo el Reino la perfecta educación de la juventud en los rudimentos de la Fe Católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes, y en el noble arte de leer, escribir y contar; cultivando a los hombres desde la infancia y en los primeros pasos de su inteligencia, hasta que se proporcionen para hacer progresos en las virtudes, en las ciencias y en las artes, como que es la raíz fundamental de la conservación y aumento de la Religión y el ramo más interesante de la Política y Gobierno económico del Estado"*⁸.

Aunque el Colegio mantiene parecidos privilegios para sus socios que la anterior Hermandad, el espíritu que lo anima es más amplio, pues una novedad importante es la introducción de las clases públicas, donde los maestros habrán de intercambiar sus experiencias. Sin embargo, la supresión de la Hermandad no supuso una mayor desclericalización de la enseñanza, puesto que la doctrina y la moral siguen estando por delante de la adquisición de otros conocimientos.

El Colegio desaparecerá a comienzos del siglo XIX y en 1804 se creó la Junta de exámenes

También en otras ciudades españolas se constituyeron Colegios Académicos, como por ejemplo en Barcelona (1793), Sevilla (1797) y Cádiz (1800).

En cuanto al aprendizaje de la lengua, la citada Real Orden de Carlos III, de 1780 establece que:

"En todas las escuelas del Reino se enseñe a los niños su lengua nativa por la Real Academia de la Lengua: previniendo que a ninguno se admita a estudiar Latinidad, sin que conste antes estar bien instruido en la Gramática española"⁹.

La Real Cédula de Carlos III del 12 de julio de 1781 es considerada por algunos autores como la que marca el inicio de la obligatoriedad de la enseñanza primaria en España, aunque para otros esa afirmación es dudosa. Estamos ante una disposición benéfica, de control, económica y además docente y éste es en realidad el carácter del nacimiento de la escuela pública en España. Para Aguilar Piñal es más bien una disposición de carácter social, muy acorde con los postulados de la Ilustración. En ella se manda que, en tanto el Consejo resuelve sobre la erección de Casas de misericordia y otros medios para socorrer a los pobres e ineptos para el servicio militar, los justicias recojan a los vagos y les den la educación conveniente, y lo mismo manda para los pobres y desamparados¹⁰.

Si a nivel nacional hay dudas y diversidad de opiniones con respecto al nacimiento de la escuela pública, existe unanimidad en cuanto al origen de la obligatoriedad escolar en el caso de Navarra. La ley 41 de las Cortes de Navarra de 1780-81 es muy clara al respecto, lo que permite incluirla entre las disposiciones vanguardistas de Europa, después de Prusia y Austria. La aportación más decisiva de dicha ley es la declaración de obligatoriedad y gratuidad escolar para niños y niñas comprendidos entre cinco y doce años de edad. Esta obligatoriedad es absoluta para los niños, llegándose a arbitrar un sistema de multas para aquéllos que contravengan la ley. Se crea la figura del Superintendente para vigilar y guiar esta enseñanza, debiendo atender al cuidado, dirección y gobierno de las escuelas¹¹.

Cuando llegó al poder Carlos IV continuaban como disposiciones fundamentales sobre la enseñanza primaria las de 1771 y 1781, Sin embargo, al crearse la Academia de Primera Educación de 1797¹² y las escuelas reales, surgió una fuerte rivalidad entre las distintas instancias: Academia, Colegio Académico, Junta General de Caridad... Ante tal situación se pensó en establecer un plan conjunto, instaurándose una Junta Superior de Enseñanza en 1797 con el encargo de redactar un Plan uniforme de todos los grados de enseñanza, destinado a toda la nación. Este objetivo no se cumplió, por lo que el gobierno se vio impulsado a zanjar la rivalidad entre los cuerpos y declarar la libertad de abrir escuelas, lo que se vio plasmado en la Real Orden del 11 de febrero de 1804, en la que se apartaban al Colegio Académico y a la Junta de Caridad de la celebración de

exámenes para maestros y se creaba una Junta para Madrid, que realizaría dicha actividad de forma gratuita:

"...una junta que presidirá el Presidente que es o fuere de la Junta General de Caridad, y que se formará del visitador general que es o fuere de la Escuelas Reales, de un Padre de las Escuelas Pías, el que su provincial nombrare, de dos individuos del Colegio Académico de Primeras letras de Madrid, a nombramiento de este Cuerpo, y de un Secretario sin voto que lo será el de la Junta General de Caridad¹³.

En 1806 la Junta de exámenes se amplió a todas las capitales de provincia.

En 1808 sobrevino la guerra y hasta las Cortes de Cádiz no se vuelve a abordar el problema docente. La Constitución de 1812 dedica el título IX a la enseñanza y establece que se deben fundar escuelas nacionales en todos los pueblos. Por otra parte se crea la Dirección General de Estudios, cuyo inspirador fue Quintana.

En realidad la enseñanza primaria no estuvo regulada hasta la aparición del *Reglamento General de Instrucción Pública* del 29 de junio de 1821. En él se establecían claramente las tres etapas docentes: primera, segunda y tercera enseñanza, especificándose que la primera había de ser pública, uniforme y gratuita. El Reglamento respondía claramente al *Plan de Estudios* redactado anteriormente por Quintana e inspirado en el francés Condorcet y, mirando más hacia atrás, en el *Plan general de instrucción pública* presentado por el ilustrado español Jovellanos en 1809¹⁴.

Durante la primera mitad del siglo XIX se siguió legislando sobre los diversos aspectos de la educación por parte de los distintos gobiernos liberales, si bien dicha legislación se vio sometida a los vaivenes de la vida política con dos líneas de actuación claramente diferenciadas: la que parte de las Cortes de Cádiz, logra continuidad en el Trienio Constitucional y reaparece definitivamente en 1834; y la que prolonga la situación anterior a lo largo de los gobiernos absolutistas de Fernando VII. La aprobación definitiva de la Ley Moyano de 1857, la primera ley de enseñanza para toda España, pone fin a ese largo proceso¹⁵.

La realidad escolar. Algunos ejemplos de renovación.

Aunque los ilustrados eran muy optimistas respecto al gran poder de la educación como medio para alcanzar la ansiada felicidad y lograr el progreso de la nación¹⁶, la realidad fue que ni sus ideas ni la legislación al respecto lograron en el siglo XVIII la reforma que el país necesitaba. Por ello sólo se puede hablar de diversas acciones, variadas iniciativas, aportaciones generosas, disposiciones locales, regionales y, en algunos casos concretos, nacionales, con la obtención de diferentes resultados en cada uno de los casos.

En la mayoría de las escuelas, sobre todo en las zonas rurales, enseñaban maestros y preceptores carentes en la práctica totalidad de los casos de una formación adecuada. Sin embargo, en las grandes ciudades, sobre todo en

Madrid, tanto las ideas renovadoras como la legislación al respecto tuvieron una mayor aplicación.

Algunos ejemplos nos informan de cómo se llevaron a la práctica las nuevas tendencias educativas y el estímulo que esto supuso para el resto de la nación.

Las instituciones ilustradas que más se interesaron por la enseñanza fueron las Sociedades Económicas de Amigos del País¹⁷. Estas entidades crearon numerosos centros de carácter profesional, especialmente para niñas, ya que se deseaba educarlas en las artes útiles, como hilar y tejer y, en menor medida, también para niños. El número de las Sociedades creadas en la segunda mitad del siglo XVIII fue muy elevado, aunque las dos que tuvieron más prestigio y sirvieron de modelo para las demás fueron la "Vascongada" y la "Matritense".

La "Vascongada" se centró en la educación básica para todos los ciudadanos, en la educación del noble y de la mujer, siendo pionera en la aplicación de las distintas propuestas educativas de los ilustrados. El Seminario Patriótico establecido en Vergara fue un modelo de formación moral e intelectual, promocionando la investigación y la actualización del saber con viajes de estudiantes al extranjero para conocer los movimientos científicos de vanguardia¹⁸.

La "Matritense" se interesó por la primera enseñanza creando "escuelas patrióticas" y "populares" destinadas a niñas. Su finalidad era el aprendizaje de las hilaturas de lino, cáñamo, algodón y lana. La Real Orden de Carlos III de 1779 se pronunció en este sentido, ya que, conocida la oposición del gremio de Cordoneros, Pasamaneros y Botoneros de la ciudad de Valencia a que se pudiese escuela de enseñanza de Niñas en lo perteneciente a la escuela de Corderería, proyectado por Sociedad Económica de Amigos del País de aquella ciudad; disponía que ni el citado Gremio de Valencia ni ningún otro...

"embarazase con ningún pretexto ni motivo el que por sus individuos u otro cualquiera se enseñase a las niñas y mujeres el hacer botones u otra cualquiera manufactura propia de su sexo y fuerzas mujeriles, y que las que supiesen construirlos, o fabricarlos los pudiesen vender de su cuenta libremente, lográndose de esta forma no tener ociosas estas manos, y que las de los hombres se pudiesen aplicar a la agricultura y otras operaciones de mayor trabajo, ó a el servicio de las armas o Marina [...] considerando las conocidas ventajas que se conseguirán de que las mujeres y niñas estén empleadas en unas tareas propias de sus fuerzas, y en que logren alguna ganancia, que a unas puede servir de dotes para sus matrimonios, y a otras con que ayudar a sus casas y, obligaciones, y lo que es más libertarlas de los graves perjuicios que ocasiona la ociosidad y que tanto número de hombres se emplean en estas manufacturas menores, se dedique a otras operaciones más fatigosas, y a que no alcanzan las fuerzas mujeriles"¹⁹.

Estas "escuelas patrióticas" también dedican parte de su actividad a la enseñanza de las primeras letras y normas de comportamiento femenino, utilizando como estímulo la concesión de premios²⁰.

Las Diputaciones de barrio, creadas para Madrid, tuvieron como finalidad inicial la asistencia y recogida de niños desocupados y enfermos; sin embargo, convierten progresivamente estos fines asistenciales en educativos, intentando con ello contribuir a la reforma social que el país necesitaba²¹.

Unas escuelas especiales, instituidas bajo la protección de la Corona, fueron las Escuelas de la Real Comitiva, destinadas a los hijos de criados y menestrales que acompañaban al Rey en el deambular trimestral por los Reales Sitios. En ellas se puso en práctica la renovación de la enseñanza que pretendía José de Anduaga, cambiando el método de escritura existente en el momento y basado en la copia y la imitación por el seguimiento de reglas y normas que permitieran una escritura más personalizada. El éxito de este ensayo didáctico favoreció la creación de la Escuela de San Isidro de Madrid, que tuvo carácter de escuela modelo para todos los enseñantes de España, deseosos de aprender el nuevo método. No obstante, como ocurrió con otros proyectos de la época, los graves acontecimientos económicos, sociales y políticos de fin de siglo impidieron una mayor difusión de dicho método.

Entre los intentos de renovación escolar se encuentra el realizado por el ilustrado, de tendencias jansenistas, José Yeregui. Su objetivo era más moral que pedagógico, pues en la escuela elemental que creó en Cadalso (localidad cercana a Madrid) pretendía iniciar a los niños en una moral rigurosa. Sus teorías educativas eran contrarias a las defendidas por los jesuitas; por ello recibió el ataque de los partidarios de éstos y del clero tradicional. Se vio fuertemente perseguido por la Inquisición y debió abandonar su proyecto²².

Tales experiencias, lo mismo que otras realizadas a nivel profesional superior –Cátedras de Matemáticas, Física, Dibujo, Náutica, etc.-, significaron la confluencia de intereses educativos y económicos promovidos por los hombres de la Ilustración, cuya finalidad era conseguir la prosperidad pública y privada de la población. En la línea de estos proyectos se enmarcan los realizados en Cantabria impulsados por la Sociedad Cantábrica de Amigos del País y la Escuela de Comercio²³.

Nos hemos referido a la escasa legislación en materia educativa en el siglo XVIII y a algunas realizaciones concretas de proyectos encaminados a mejorar la deficiente educación de la época. Sin embargo, la mayoría de los niños y niñas de la España del momento no podían beneficiarse de los mismos y seguían una enseñanza tradicional, como en siglos anteriores. En la España del setecientos el primer acceso a la educación podía realizarse por distintas vías:

- La propia familia.
- El preceptor privado.
- Las escuelas de primeras letras.

Muchos niños recibían la primera enseñanza en el seno de sus propias familias; sin embargo, éstas, en algunas ocasiones contrataban a preceptores particulares que daban clase a los alumnos en sus propias casas. Eran contratados especialmente por las élites, miembros de la nobleza en general, pues estimaban que dichos preceptores no debían ser reemplazados por los maestros de escuela. Los sectores sociales más cultos no querían que sus hijos se mezclaran con las clases populares, así se pone de manifiesto una de las paradojas de los ilustrados: defendían por una parte la igualdad ante la educación y, por la otra, querían mantener los privilegios de las élites.

Lo más habitual era que los niños permanecieran en la casa familiar hasta los seis años. A partir de esa edad, los hijos de la aristocracia, siguiendo la tradición medieval de tutelaje, podían ser enviados a la corte como pajes o a la residencia de un amigo o pariente para ser instruidos en el arte de la caballería y de la guerra. Otros eran entregados a monasterios o enviados al servicio de un prelado. Sin embargo, los hijos de los sectores sociales más humildes se empleaban como sirvientes domésticos o aprendían un oficio con un maestro artesano.

Existen testimonios, como los encontrados en Málaga y Canarias, donde niños y niñas a la temprana edad de tres o cuatro años eran entregados al cuidado de mujeres, conocidas con el nombre de "*amigas*" que estaban al frente de centros parecidos a las guarderías actuales. No se conocen datos de si ésta era una práctica habitual ni tampoco de la fecha en que se inició su funcionamiento²⁴.

Las escuelas de primeras letras fueron, durante siglos, responsabilidad municipal. Eran los Ayuntamientos y las familias las que aportaban rentas o ingresos para organizar las escuelas elementales. Los maestros eran contratados con fondos públicos, y la matrícula, cuando se cobraba, estaba sujeta a reglamentación municipal. En ocasiones exigían a las escuelas locales la admisión gratuita de niños pobres²⁵. En los pueblos de escasa población, la mayoría de los puestos escolares eran ofertados por las autoridades municipales, sobre todo en la segunda mitad del siglo XVIII, como se pone de manifiesto en el Catastro de Ensenada.

A la difusión de las primeras letras contribuyó poderosamente la Iglesia. En las catedrales y seminarios, centros de formación de quienes se preparaban para el sacerdocio, se admitía, en ocasiones, a estudiantes seculares mediante el pago de una matrícula. Esta práctica también era común entre los jesuitas y franciscanos que impartían las primeras letras de forma gratuita, y especialmente los escolapios que iniciaron su expansión en 1683, si bien su verdadera difusión se produjo en la primera mitad del siglo XVIII. El éxito de éstos últimos de cara a las autoridades fue tal que provocó el recelo y recurso judicial de los maestros profesionales, llamados también "maestros examinados", al ver disminuir el número de matriculados en sus escuelas y comprobar que, por el contrario, aumentaba en las escuelas regentadas por los Padres de las Escuelas Pías. La denuncia se formuló ante el Consejo de Castilla, concretamente ante Campomanes, fiscal de dicho

organismo. El pleito fue largo y penoso y se resolvió a favor de los escolapios, alegándose, como razón fundamental, la superioridad de su enseñanza en relación a la que impartían los "maestros examinados"²⁶.

La prensa de la época se hace eco del aprecio que se tenía a los Padres de las Escuelas Pías, como en el caso de *El Duende de Madrid*. En 1787 dicho periódico se manifiesta, por lo general, contrario a las Órdenes Religiosas; sin embargo, es decididamente partidario de esa Orden, deseando a sus miembros una mayor expansión por todo el reino, pues considera que unen a las ventajas de la educación pública la de la privada²⁷.

El clero secular también mantenía algunas escuelas gratuitas con cargo a rentas eclesiásticas o mitras arzobispales vacantes. Existen varias escuelas fundadas por algunos obispos que participaban de las ideas ilustradas sobre educación, como son las diez creadas por el Obispo Climent en Barcelona, las cuatro escuelas y diez maestros con que dotó el arzobispo Lorenzana a Madrid capital, o las que fundó Armañá en Galicia²⁸.

Era muy frecuente en la época el caso de sacerdotes que enseñaban en sus parroquias; aunque es difícil conocer el alcance y distribución de esta actividad, ya que se encontraba muy relacionada con la enseñanza de la doctrina cristiana. Se debe señalar, en este sentido, que también la enseñanza de las primeras letras por parte de los maestros estaba impregnada y era lugar común de la enseñanza religiosa, lo que llegó a crear problemas de competencia entre párrocos y maestros. Tenemos constancia, por ejemplo, del conflicto creado en Cartagena, analizado por A. Viñao Frago, en el que se demuestra que los enfrentamientos surgidos entre ambos grupos se debía a que los párrocos intentaban obligar a los maestros a realizar ciertas tareas relacionadas, aunque no directamente, con la enseñanza religiosa, como el tener que conducir a los niños desde la escuela hasta la iglesia para recibir la catequesis. El litigio nos muestra una situación de deslinde y progresiva separación de los maestros respecto a la tutela, control y sujeción al clero. De esta forma, la configuración gremial-civil de la función docente, con el apoyo, control y regulación estatal, que se va haciendo patente de forma progresiva, aparece como un paso más hacia una mayor secularización de la enseñanza, a medida que avanza el siglo²⁹.

Entre las vías de acceso a los estudios merecen especial mención las fundaciones benéfico-docentes, especialmente en las zonas rurales. Tuvieron una etapa de fuerte crecimiento en el último tercio del siglo XVIII y posibilitaron el acceso a la educación a muchos niños, ya que pagaban a los maestros y proporcionaban locales escolares. La geografía de las mismas muestra que buena parte de las provincias con más fundaciones son aquéllas que tradicionalmente ofrecen las tasas más elevadas de alfabetización y escolarización: Burgos, Santander, Ávila, Álava, Vizcaya y León. Aunque la correlación no sea exactamente exacta, el grado de correspondencia es suficientemente expresivo³⁰.

Observamos que no existió un plan sistemático de creación de escuelas antes de la España constitucional. En general fueron las autoridades locales las que al tomar conciencia de su necesidad pusieron los medios adecuados para su construcción, así como para la contratación de maestros. En los

lugares donde no llegó esta oferta pública se recurrió a la caridad y al altruismo de particulares –civiles y religiosos- para cubrir su falta.

En la época a la que nos venimos refiriendo, los más afectados, los padres, no sentían la necesidad ni el interés que se siente en la actualidad por la educación de los hijos. Eran los gobernantes y minorías ilustradas los que presionaban para lograr la escolarización de los niños, con el fin de potenciar la economía y hacer posible la difusión del programa de ciencia, política y cultura que defendían.

En los escritos de la prensa de la época se manifiesta que tanto la enseñanza privada como la pública son válidas para lograr el objetivo de una buena educación; la diferencia está en los resultados de una y otra. Se pone de manifiesto que la enseñanza particular consigue, mejor que la pública, educación y buenos modales; mientras que la pública ofrece "*un mayor desenvolvimiento y un conocimiento más temprano del mundo*". La enseñanza privada, en el propio domicilio, tiene el defecto de aislar al niño en la familia, desaprovechando, así, la ocasión de proporcionarle un espíritu más social y ciudadano.

Existe un progresivo intento, por parte de ciertos sectores de la sociedad, de poner orden y unificar criterios en la diversidad de propuestas escolares existentes en el país y de que sea el gobierno de la nación el encargado de vigilar y supervisar su funcionamiento.

Esta inquietud se va haciendo realidad, como ya vimos más arriba, a partir de la Constitución de Cádiz de 1812 y, sobre todo, después de la definitiva instalación de los liberales en el poder en 1833.

¹ CIPOLLA, Carlo María (1983), *Educación y desarrollo en Occidente*, Barcelona, p. 75.

² Novísima Recopilación, libro 8, título 1º, ley 1ª.

³ LUZURIAGA, Lorenzo (1916) *Documentos para la historia escolar de España*, Madrid, pp. XIII-XIV.

⁴ *Ibídem*, pp. 103 y ss.

⁵ RUIZ BERRIO, Jesús (1988) *Revista de Educación*, "La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados", Madrid, p. 173.

⁶ *Ibídem*, p. 174.

⁷ Novísima Recopilación, libro 8º, título 1º, ley 2ª.

⁸ *Ibídem*, ley 3ª.

⁹ *Ibídem*.

¹⁰ AGUILAR PIÑAL, Francisco (1973) *Boletín de la Real Academia de las Buenas Letras de Sevilla*, "La enseñanza primaria en Sevilla durante el siglo XVIII", pp. 51-52.

-
- ¹¹ RUIZ BERRIO, Jesús, “La educación...” pp. 179-180.
- ¹² LUZURIAGA, Lorenzo, *Documentos...*, pp. 249 y ss.
- ¹³ Novísima Recopilación, libro 8º, título 1º, ley 7ª.
- ¹⁴ AGUILAR PIÑAL, Francisco, “La enseñanza...”p. 40.
- ¹⁵ VIÑAO FRAGO, Antonio (1982) Madrid. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial en sus relaciones con la enseñanza secundaria*. RUIZ BERRIO, Julio (2001) Madrid. *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. “Constitucionalismo y educación en España”, pp. 115-157. MONTERO ALCAIDE, Antonio. *La ley de Instrucción pública. (Ley Moyano, 1857)* [en línea], < junio 2009>. GONZÁLEZ RUIZ, Juan. *Buscando a don Claudio Moyano*. [en línea], < diciembre 2009>.
- ¹⁶ GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde. *Ilustración y educación*. [en línea] < diciembre 2009>.
- ¹⁷ DEMERSON, Paula (1974) San Sebastián *Las Sociedades Económicas de Amigos del País. Guía del investigador*. (En colaboración con Francisco Aguilar Piñal y Jorge Demerson).
- ¹⁸ MENDIOLA QUEREJETA, R. (1961) Vergara. *Los estudios en el Real Seminario de Vergara*.
- ¹⁹ AMS (Archivo Municipal de Santander), Leg. A-22, doc. 76.
- ²⁰ VARELA, Julia (1988) Madrid, *Revista de Educación*, “La educación española o como fabricar sujetos dóciles y útiles”. pp. 245-273.
- ²¹ PERNIL, P. (1988) Madrid, *Revista de Educación*, “Caridad, Educación y Política ilustrada en tiempos de Carlos III”, pp. 327-343.
- ²² LA PARRA E. (1988) Tours, *Ecole et Eglise en Espagne et en Amerique Latine*, “Un proyecto educativo del ilustrado José Yeregui. 1734-1804”.
- ²³ GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde, *Educación e Ilustración*. [en línea] < diciembre 2009>.
- ²⁴ KAGAN Richard, (1981) Madrid. *Universidad y Sociedad en la España Moderna*. P.51
- ²⁵ *Ibidem*, pp.59-60.
- ²⁶ SÁNCHEZ JIMÉNEZ, C.(1979) Madrid, *ANALES del Instituto de Estudios madrileños*, “Recurso de los maestros de primeras letras de Madrid, quejándose de que los Padres Escolapios extendían la enseñanza fuera de los límites de su Instituto”, 1767. Tomo XVI, pp. 317-325.
- ²⁷ LABRADOR HERRAIZ, C y DE PABLOS RAMIREZ, J.C. (1989) Madrid. *Educación en los papeles periódicos de la Ilustración española*, pp. 130-131.
- ²⁸ MAYORDOMO, A. (1988) Madrid, *Revista de Educación*, “Iglesia, Religión y Estado en el Reformismo pedagógico de la Ilustración española”, pp. 458-463.
- ²⁹ VIÑAO FRAGO, A. (1988) Tours, *Ecole et Eglise en Espagne et en Amerique latine*. “Catequesis, curas y maestros. Un conflicto gremial e institucional”. Cartagena, 1793. pp. 3-1.
- ³⁰ *Idem*, (1986) Tours, *L’ enseignement primaire en Espagne et en Amerique latine de XVIII siècle à nos jours*, “Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental”. P.77.

LA HERENCIA EDUCATIVA DE ANDRÉS MANJÓN: APRENDER JUGANDO EN LAS ESCUELAS DEL AVE MARÍA.

Cristina M^a Moreno Fernández. Universidad de Granada

Resumen

El presente artículo tiene como tema central el papel de los juegos dentro de la pedagogía manjoniana y su estudio a partir de la metodología del Patrimonio Histórico. Para ello, se toma como ejemplo los diversos juegos que aún persisten en las Escuelas del Ave María del Sacromonte en Granada.

Introducción

En el primer número de esta revista me propuse hacer un breve resumen de lo que supusieron las Escuelas del Ave María en Granada y la labor de su creador, el Padre Andrés Manjón¹. Así mismo me centraba en su patrimonio arquitectónico que era y es un fiel reflejo de su función educativa y daba algunas pinceladas sobre los juegos que en sus plazas y edificios podemos encontrar. Pero es ahora cuando me gustaría destacar este ingente patrimonio nacido de la imaginación que supuso uno de los aspectos más significativos de la pedagogía manjoniana: enseñar jugando.

El juego en la pedagogía manjoniana

El juego es uno de los principales aspectos de la pedagogía manjoniana, si bien, Andrés Manjón no fue el creador de este concepto, supo desarrollarlo extraordinariamente en las Escuelas del Ave María. Este concepto se basaba en la necesidad del niño, sobre todo del párvulo, de jugar, pues es algo innato en su naturaleza activa. Es por ello que desarrollará una amplia teoría, que no ha quedado en desuso, en la que propugna el hecho de enseñar jugando. Teoría, que implanta en aquellas actividades que son susceptibles de ello, ayudando con esto a la comprensión y mayor retención de la materia en la mente del niño.

Por esta razón y observando los juegos de los niños de las Escuelas del Ave María, ideará varios "títeres pedagógicos" que podemos dividir en dos grupos. El primero de ellos está compuesto por los juegos que construirá en las plazas de los cármenes. Estos, han llegado hasta nosotros debido a la naturaleza de su materialidad ya que fueron contruidos con materiales

¹ MORENO FERNÁNDEZ, Cristina María. "Una escuela de Cármenes: El patrimonio arquitectónico de las Escuelas del Ave María de Granada" [en línea]. En *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. Nº 1. Junio 2009.

muy resistentes, lo que unido a la tradición de las técnicas constructivas empleadas, típicas de la zona²: empedrado granadino y ladrillos de barro cocido, ha permitido su fácil mantenimiento y reparación. Así, podemos encontrar todo tipo de juegos a lo largo del recorrido de las Escuelas. Rayuelas, mapas, planetarios, etc., pueblan un espacio mágico que se desarrolla en plena naturaleza a los pies del Conjunto monumental de la Alhambra y el Generalife. El segundo grupo se compone por lo que hoy podríamos llamar juguetes: fichas, tablillas de madera, petos con letras y números,..., en definitiva todos aquellos objetos cuya finalidad era enseñar jugando.

Las materias educativas y sus juegos

Como ya hemos expresado antes, los juegos son por su materialidad susceptibles de ser divididos en dos grupos pero para una mejor comprensión de los mismos vamos a desarrollarlos dentro de una clasificación por materias atendiendo a las nombradas por Andrés Manjón en sus escritos (Matemáticas, Gramática, Geografía...).

1. Matemáticas:

Baraja de números: Sobre este juego encontramos la primera referencia en el Diario del Padre Manjón el día 24 de agosto de 1895. Así nos dice: "*Se hallan estos días útilmente entretenidos los niños mayores jugando durante las horas de recreo con barajas de números, que les hace su profesor, y con las cuales suman y restan y hacen otras operaciones. Los niños son hombres en pequeño, y tienen, como los mayores, inclinación al azar y la pugna: dirigir estas inclinaciones a objetos útiles debe ser una de las principales miras del educador*" (PRELLEZO, 1973:41). De estas barajas no se ha conservado ninguna ya que lo más probable es que estuvieran realizadas en papel u otro material de difícil preservación.

Bloques de números: Se trata de un juego compuesto por una serie de bloques de madera de los que sólo se conservan unos pocos en la Cueva de la Maestra Amiga, habilitada hoy en día como un pequeño museo de estas Escuelas. Este juego tenía el objetivo de enseñar a los niños el sistema de numeración decimal. Según aumenta el número de unidades aumenta la altura del bloque llegando a formar una escalera. Los bloques de madera llevan un número y sobre éste los símbolos que lo identifican según las unidades que representan. Posiblemente se trate del juego que Andrés Manjón anota en su Diario el día 10 de noviembre de 1901 con el nombre de "Lugares aritméticos": "*Así llamamos a un juego cuyo fin es dar a conocer los números por el lugar que ocupan, y lo hemos hecho hoy*" (Ibidem, 1973:271).

² Las Escuelas del Ave María se extienden entre los barrios del Albayzín y Sacromonte granadinos.



Niños del Ave María jugando con los bloques de números.

Las tiendas: Este juego tenía como objetivo trabajar las unidades del sistema métrico, las capacidades y monedas: *"Para facilitar la explicación, conviene tener las medidas de capacidad del sistema métrico y verlas, manejarlas y comprobarlas, llenándolas, vaciándolas y comparándolas. Al efecto, se puede imaginar un mercado, almacén o tienda, donde los niños compran, venden, permutan, miden, contratan o pagan"* (Idem, 1973).

Rayuela geométrica: Se trata de una rayuela realizada en la plazoleta del Carmen de San José³ con la técnica del empedrado granadino. En ella aparecen una sucesión de las distintas figuras geométricas. Se encuentra en muy buen estado de conservación ya que la técnica constructiva en la que se realizó ha permitido su fácil restauración.



Rayuela geométrica en la plaza del Carmen de San José.

³ Para conocer más sobre este carmen: MORENO FERNÁNDEZ, Cristina María. "Una escuela de Cármes: El patrimonio arquitectónico de las Escuelas del Ave María de Granada" [en línea]. En *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. Nº 1. Junio 2009.

Números romanos: En la plaza de la Capilla se encuentra el juego que muestra los números romanos trazados con ladrillos sobre empedrado granadino. Existe otro juego de las mismas características, aunque más reciente, en la entrada a la Cueva del maestro Enrique Amaya, en la cual se impartió clase de párvulos.



Números romanos en la plaza de la Capilla.

A medio camino entre las Matemáticas y la Gramática encontramos los siguientes juegos:

Abecedario, sistema decimal y números romanos: En la plaza de la Capilla podemos encontrar este juego que a modo de compendio cuenta con la presencia del abecedario en letras mayúsculas, los números romanos y el sistema decimal.

Fichas de letras y números: Una serie de fichas realizadas en madera en las que encontramos letras y números para la composición de palabras y la realización de cuentas matemáticas.



Pizarrines y fichas de madera con números y letras.

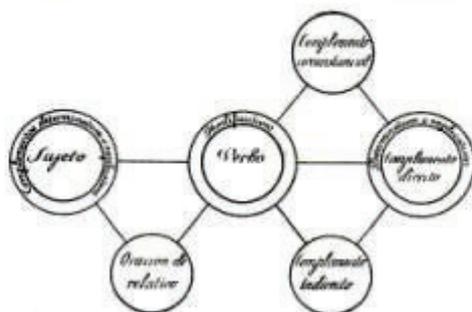
Petos de los niños: "El juego de los escapularios con letras, guarismos y otros signos, que hacen los párvulos, me ha gustado esta tarde" (PRELLEZO, 1973:242). Esto es lo que Andrés Manjón anotó en su Diario el día 11 de diciembre de 1900. Los petos de tela en los cuales podemos encontrar de un lado letras y de otro, números y signos, tanto gramaticales como matemáticos, se encuentran en la Cueva de la Maestra Amiga. Fue uno de los juegos más recurridos en las visitas de personalidades importantes a las Escuelas.



Petos conservados en la Cueva de la Maestra Amiga y niñas formando el nombre de las Escuelas durante una visita.

2. Gramática:

Las partes de la oración: Este juego estaba formado por una serie de círculos que representan las partes invariables de la oración: sujeto, verbo y complementos, en los cuales se situaban los niños para formar oraciones. Se encuentra en la plaza de la Capilla y su estado de conservación es bueno.



Juego de las partes de la oración.

3. Geografía:

Juegos en los mapas: Andrés Manjón entiende la Geografía como una ciencia que tiene que ser aprendida por medio de la experimentación por parte del niño, con la utilización de mapas que puedan recortar, dibujar, rellenar... De los diversos juegos que se llevaban a cabo en los mapas tenemos amplias referencias en su Diario. Así encontramos que el día 28 de agosto de 1895 realiza la siguiente anotación: *"En este y otros días observé que los niños de la clase elemental se entretenían durante el recreo en señalar, sobre mapas mudos, montañas y ríos, regiones y provincias de España, haciendo de maestros los niños más adelantados. Los niños se hallaban gustosos y aprendían jugando la geografía patria"* (Ibidem, 1973:42).

Otras referencias son: "Mapa grande de España".- *Se está pintando en la pared del jardín-mapa uno mayúsculo por D. Manuel Olmos y su ayudante, Segundo"* (Idem, 1973:137). El jardín-mapa al que alude en esta cita es el mayor de cuantos se hicieron en las Escuelas. Se encuentra frente a la puerta de entrada de la Capilla, cercado por unas verjas y con una columna que sostiene la imagen de la Virgen del Pilar, ubicada sobre Zaragoza. Esta columna se erigió en diciembre de 1900 (Idem, 1973:241) para enseñar a los niños el lugar en que se encuentra la patrona de España.

"Comerse a España", juego representado en el mapa de España en el que el maestro pone pan en las diferentes regiones, este pan será comido por los diferentes países europeos. Así Andrés Manjón anota en su Diario el 9 de mayo de 1901: *"Pone el maestro pan en las diferentes regiones; los ingleses se comen el pan de Galicia y Andalucía; los franceses, el de Cataluña, Aragón y Valencia; los portugueses, Extremadura y las Castillas; quedan Vascongadas y Navarra con Asturias para semilla nueva de la Patria. Los niños aprenden geografía y amor a la defensa de la Patria, una y grande"* (Idem, 1973:258).

Por otro lado, en los mapas mundi se llevaba a cabo otro juego llamado "Geografía física y religiosa", el juego consistía en repartir entre los niños productos típicos de cada país: minerales, vegetales, animales... así como, unas cartas con los principales templos y monumentos, que los niños debían colocar en su lugar. Este juego es descrito por Andrés Manjón el día 11 de mayo de 1901 en su Diario (Idem, 1973:258).

El día 14 de junio de 1903 anotará el siguiente juego: "Viaje alrededor de la tierra".- *le harán los niños del Ave-María el 19, tocando de paso en los estados que tienen puertos, y diciendo razas y los cultos de cada región, todo ello representado con figuras simbólicas"* (Idem, 1973:324). Para este juego se empleaba en ocasiones un barco que iba navegando y haciendo escala en los principales puertos.



Mapas en relieve y niñas jugando en ellos.

Los hoyos: Anotación que hace el día 25 de diciembre de 1900 *"Dos juegos de instrucción escolar se han inaugurado hoy, (...) y el de los hoyos, para enseñar las provincias que hay en España"* (Idem, 1973:241). De este juego no he localizado más referencias y en los mapas que aún se conservan en las Escuelas no hay ningún indicio que nos lleve a situarlo.

El planetario: Andrés Manjón entiende que la Astronomía forma parte de la Geografía, por lo que estará presente dentro de ésta en sus planes de estudios.

El día 4 de marzo de 1903 se instala este nuevo juego en la plazoleta que une los cármenes de Santa María y Jesús: *"Hoy se ha colocado en el Ave-María el sistema planetario, consistente en un aparato giratorio al aire libre donde giran todos los planetas alrededor del sol"* (Idem, 1973:315).

Será uno de los juegos que junto con los realizados en los mapas más guste e impresione a los visitantes de las Escuelas. Así el 13 de junio de 1903 podemos encontrar anotado: *"El sistema planetario, puesto en el jardín del Ave-María, será objeto de estudio para los niños, a fin de que lo digan y actúen el día 19 en su fiesta infantil del Corpus"* (Idem, 1973:324).



Planetario.

4. Historia:

Entendiéndola del mismo modo que la Geografía y yendo ambas de la mano en los procedimientos de enseñanza.

La rayuela histórica: Se encuentra en la plaza de la Capilla, su estado de conservación es bueno aunque necesitaría una limpieza para que su visualización fuese más fácil.

El día 10 de diciembre de 1900 anota en su Diario: *"El juego que los niños llaman la rayuela ha sido aplicado a la explicación de la historia patria y sacan más provecho de él que de los libros"* (Idem, 1973:242). Ampliándolo posteriormente en mayo de 1901: *"Hago una ampliación del juego de la*

rayuela en lo tocante al desarrollo de la historia de España” (Idem, 1973:259).

Ocho meses más tarde, el 27 de enero de 1902, nos lo describe como: “*Es una síntesis gráfica de la historia patria dicha rayuela, y no disgusta a los niños y espectadores. Es una enseñanza movida” (Idem, 1973:280).*

Este juego tendría el siguiente desarrollo:

- Comenzaría por el Triángulo enmarcado por las letras A y Z por ser Dios que es principio y fin y la T que representa a Túbal descendiente de Noé y mítico primer poblador de la Península.
- C, C-I e I: representa en los extremos a Celtas e Iberos y en el centro la unión de los dos pueblos.
- En la siguiente fila encontramos a: F. Fenicios y G. Griegos, que son los pueblos comerciantes, mientras que C. Cartagineses es el pueblo invasor.
- R. + R. son Romanos y Cristo que nace en tiempo de estos.
- S. Suevos, A. Alanos, V. Vándalos y V.V. Visigodos terminan el periodo de la Edad Antigua.

Comienza un nuevo período dividido en dos por tratarse de una época marcada por la presencia de musulmanes y cristianos en la Península. Los primeros invaden desde el Sur mientras que los segundos reconquistan desde el Norte. Así, a la derecha nos encontramos con los musulmanes que empiezan su andadura con:

- E. Emires y seguirán con C. Califas, A. Almorávides, A. Almohades, B. Benimerines y T. Taifas, considerando a Granada como la última y más importante.

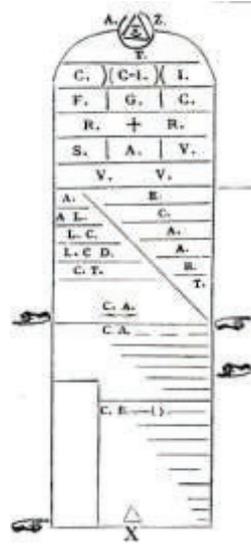
En el lado izquierdo, los cristianos comienzan con:

- A. Reino Asturiano, A.L. Asturias y León, L.C. León y Castilla, L.C.D. estos y se vuelven a unir reinos que se dividen.
- C.T. Trastámaras, C.A. Castilla y Aragón unificados con los Reyes Católicos. Aquí encontramos dos manos, la que mira a Oeste representa a Colón y el descubrimiento de América, mientras que la que mira a Este, representa a Aragón en Guerra con Italia.

Se inicia el tercer período correspondiente a la Edad Moderna con

- C.A. Casa de Austria iniciada por Carlos V y marcado con la separación de Portugal (rectángulo de la izquierda) en época de Felipe II, y

- C.B. Casa de los Borbones con el triángulo que personifica a Isabel II destronada y la X que representa la incógnita del futuro y el fin del juego.



Esquema de la rayuela histórica.

5. Ciencias naturales:

El cuerpo humano: Se trata de uno de los juegos ubicados en la plaza de la Capilla. Realizado con empedrado granadino representa el contorno del cuerpo humano en el cual los alumnos tenían que colocar los huesos del esqueleto que se hacían con cañas recogidas en los jardines de las Escuelas.



Juego del cuerpo humano.

6. Otros:

La pared lateral de la Capilla: En ella hay un compendio de Geografía, Matemáticas y Música, utilizando los cuarterones lisos de la fachada a modo de pizarras para el juego de los niños.

El reloj: Igualmente en la plaza de la Capilla y en empedrado granadino y ladrillos. Dos círculos concéntricos de ladrillo marcan el reloj en el cual se distribuyen las horas en números romanos. Con unas cañas los niños marcaban las horas que el maestro les iba indicando.

El Batallón infantil: Había tres batallones compuestos de todos los niños del Ave María. Consistía en jugar a los soldados y para ello contaban con un uniforme y unos estandartes. Este batallón era invitado a todos los festejos celebrados en Granada: Día de la Virgen de las Angustias, corridas de toros, Corpus Christi. Y según lo escrito por Andrés Manjón "*Tiene tres fines: el orden, la instrucción y la caridad*" (Idem, 1973:77).

Encontramos aún más en la Hoja 27 de *El Pensamiento del Ave-María* donde cuenta el propósito de este juego, algunos de los objetivos que busca son:

- 1º. Favorecer el desarrollo físico con la gimnasia militar.
- 2º. Procurar el orden disciplinar con menor esfuerzo y mayor gusto de los alumnos.
- 3º. Promover la instrucción, singularmente en Geografía e Historia de España.
- 4º. Facilitar a los niños entretenimientos y juegos que, siendo de su gusto, conduzcan a algo práctico.



El batallón infantil en el Paseo del Salón de Granada.

Conclusión:

No quiero acabar este artículo sin señalar que aunque estos juegos ya no forman parte de la enseñanza de las Escuelas dentro de los programas de

las distintas asignaturas. Muchos de ellos sí lo hacen en el aprendizaje del día a día de los alumnos por medio de su presencia en las zonas de juego. Esto nos lleva a pensar que el Padre Manjón sigue ejerciendo, aunque de una manera distinta, su labor pedagógica a través de este legado.

Bibliografía:

MANJÓN, Andrés. El Pensamiento del Ave-María: colonias escolares permanentes establecidas en los Cármenes de Granada y difundidas por toda España. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1916.

MORENO FERNÁNDEZ, Cristina M^a. EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL: El Patrimonio Educativo de las Escuelas del Ave María del Sacromonte de Granada. Proyecto fin de Máster, 2008.

MORENO FERNÁNDEZ, Cristina M^a. "Una escuela de Cármenes: El patrimonio arquitectónico de las Escuelas del Ave María de Granada" [en línea]. En *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. Nº 1. Junio, 2009.

PALMA VALENZUELA, Andrés. Avemarianos: Identidad y Memoria. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 2005.

PRELLEZO GARCÍA, José Manuel. Diario del Padre Manjón (1895-1905). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1973.

Arquitectos cántabros y construcciones escolares

**Victoria Cabièces Ibarrola. Instituto Ataulfo Argenta,
Castro Urdiales, Cantabria.**

Introducción

Dentro del patrimonio escolar de Cantabria hemos de resaltar un importante legado de edificios de excelente factura, al que sin duda han contribuido con su buen hacer profesional un destacado número de arquitectos, tanto locales como foráneos. Las líneas que a continuación se redactan quieren recoger esa valiosa aportación, aunque algunas escuelas actualmente hayan desaparecido o cambiado su función. En esta ocasión nos ceñiremos a los arquitectos nacidos en la región y que realizaron construcciones escolares de finales del XIX hasta la primera mitad del XX. Nos ocuparemos en otra oportunidad de las construcciones de los últimos cincuenta años.

No pretendemos exponer sus biografías, que en muchos casos han sido estudiadas en sendas monografías, sino constatar la autoría del rico patrimonio escolar que proyectaron. Señalaremos algunos arquitectos y sus obras escolares, que nos permitirán conocer la evolución de las tipologías y la adaptación a las novedades más sobresalientes en el panorama artístico del momento.

Cuando hablamos de patrimonio escolar no podemos quedarnos únicamente en las tipologías sino que debemos contemplar que tras el edificio, además del promotor que lo impulsa, hay una idea trazada por el arquitecto que lo proyecta. El grado de implicación de éste en su desarrollo permite apreciar un resultado discreto o una obra destacada.

En España en el siglo XIX los arquitectos municipales se ocupaban de la construcción de escuelas en sus ayuntamientos y cuando no contaban con esta figura, la tarea era asumida por los arquitectos provinciales.

Las directrices para los proyectos de escuelas no se marcarán legislativamente hasta etapas posteriores, en que se van proponiendo modelos a seguir por los arquitectos.

En 1869 se convocó un concurso para la redacción de varios proyectos de escuelas en función del número de alumnos. Respondía a una iniciativa europea de regular los tipos de construcciones y que se llevó a las Exposiciones Universales y especialmente a la de Londres de 1862.¹ Francisco Jareño Alarcón fue el arquitecto que presentó una serie de modelos (en concreto diez) y que obtuvo el reconocimiento de la Comisión que juzgó los proyectos.

En 1878, Enrique María Repullés y Vargas realizó unos nuevos proyectos de escuelas, que adaptó tras recorrer varios países europeos, en concreto Francia y Bélgica. Para él son ineludibles las condiciones higiénicas, remarca

la importancia del patio de recreo, instando a la construcción de un patio cubierto para que los niños ejerciten las fuerzas corporales. También recomienda la presencia de una fuente en el jardín y un huerto escolar.²

El Real Decreto de 28 de abril de 1905 firmado por Cortezo, que era médico, impulsó la construcción de edificios escolares que respondieran a una mejor higiene y salubridad. Contenía como apéndice una Instrucción Técnico-higiénica elaborada por el recién creado Negociado de Arquitectura, que en opinión de Visedo³ no se ha mejorado desde entonces sino que ha sido adaptada a otras situaciones en 1934, 1967, 1971, 1973 y 1975.

Se presentaron doce propuestas de planos del Arquitecto Luís Domingo Rute, que se impulsaron desde el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para que se pudiera llevar a cabo la pretensión normativa. En las disposiciones se prohibió que el local de la escuela se utilizara para otras funciones como sucedía a menudo. Se dispuso que cada arquitecto pudiera adecuar el edificio a la climatología local.

El paso más importante para controlar la arquitectura de las escuelas se dará con la creación de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares en 1920 y se supervisará por los arquitectos escolares provinciales.

En 1934 se vuelven a redactar unas Instrucciones Técnico-sanitarias, con orientaciones generales sobre el concepto de escuela.

La ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria plantea que los proyectos pueden ser redactados por cualquier arquitecto y el Ministerio de Educación Nacional será el que apruebe su realización. Esta normativa se refundió en la Ley de Educación Primaria de 21 de diciembre de 1966.

Con este marco legislativo de referencia, los arquitectos fueron proyectando las escuelas de acuerdo a las modas estilísticas y al presupuesto.

La muestra de arquitectura escolar por tanto, es diversa y atiende a la opción de cada arquitecto por vincularse al Historicismo, al Modernismo, Regionalismo o Racionalismo.

A continuación expondremos las obra escolares atendiendo al criterio cronológico del nacimiento de los arquitectos.

Arquitectos

RUIZ de SALCES, Antonio

Nació en Fresno de Campoo, cerca de Reinosa,⁴ en 1820 y murió en 1899. Trabajó como auxiliar del arquitecto Francisco Jareño en la Biblioteca Nacional de Madrid.

En Cantabria diseña en 1861 el Colegio de San Juan Bautista, actual Instituto Marqués de Manzanedo, en la localidad de Santoña. Poco más tarde, en 1863, proyectó la escuela de Ingenieros de Madrid que no se llevó a cabo.

En el edificio escolar despliega un rico repertorio para ensalzar la función a la que se destina y a su comitente el indiano Juan Manuel Manzanedo González, nacido en la localidad. La obra se inició en 1861 y se inauguró en 1871, como acredita una lápida que se conserva en el actual Instituto de Secundaria. Se ha estimado que se invirtió un 1.000.000 de pesetas.⁵ En el proyecto de Ruiz de Salces se hacía referencia a 2.418.907,76 reales de vellón.

El edificio de piedra tiene un cuerpo central y alas en los laterales, en línea con otros ejemplos escolares de la época, y es de inspiración clásica.⁶



Ala izquierda de la fachada principal con busto del Marqués de Manzanedo

Dice Fernández-Guerra que Ruiz de Salces estudió los planos de los mejores colegios en Europa y América para adaptarlos a las necesidades españolas. *“Llenas de luz, ventiladas y espaciosas las aulas; y en sus aparadores, gradería de alumnos y cátedra del profesor, cada cual apropiada á la materia que ha de enseñarse. Los gabinetes de Náutica, de Física, de Historia natural, próximos á sus clases respectivas; y el laboratorio, dispuesto de suerte que en imprevisto caso no pueda ocurrir desgracia. Al Mediodía la biblioteca; el gimnasio cerca del lugar de esparcimiento y recreo; los anchuroso dormitorios, vigilados perfectamente; todo en fin cual exigen la ciencia y la experiencia, viniendo á competir el Colegio con los mejores de Alemania, Bélgica y los Estados-Unidos.*

Sencilla la decoración exterior, pero elegante y armoniosa, no es copia servil del genio griego y romano, aunque uno y otro la hayan discretamente sugerido. Tiene la fisonomía característica de la buena arquitectura moderna; y produce en nuestro ánimo la agradable impresión que el Regio Museo de Madrid”.⁷



Fachada posterior del edificio, con patio

El interior alberga detalles de gran riqueza en su decoración, que exceden los habituales en edificios destinados a función docente.



Hornacina con escultura de inspiración clásica

En la Memoria descriptiva⁸ del proyecto del Instituto de Segunda Enseñanza el arquitecto traduce su emoción por haber sido escogido para desarrollarlo y dirige estas palabras al Marqués: *"Habiéndome V. manifestado la gran idea que hace tiempo tenía concebida, de crear en Santoña un establecimiento de Segunda Enseñanza, cuyo objeto principal fuese proporcionar a las clases pobres y a la medianamente acomodadas de aquel país, una educación tan perfecta cuanto permita el estado actual de la enseñanza pública en España, y habiéndome dispensado al propio tiempo la confianza de encargarme como Arquitecto el estudio del edificio que ha de servir para el expresado objeto, he acogido este trabajo no sólo con el celo y buena fe que deben acompañar a todo artista en el desempeño de lo relativo a su profesión, sino con un particular afecto, y hasta con entusiasmo, al ver que una persona que con su inteligencia y asiduo trabajo*

ha logrado reunir cuantiosos bienes de fortuna, dedica una gran parte de ellos a difundir la instrucción entre sus semejantes..."

A continuación presenta los diversos contenidos referidos a normativa, proyecto, presupuestos, relación de mobiliario, etc. y refiere su interés por el colegio *"En la ejecución de este proyecto no he perdonado medio ni vigilia para conseguir el acierto, utilizando para ello no sólo mis conocimientos como Arquitecto, sino también los que me ha suministrado la experiencia en la enseñanza de algunas materias..."*⁹

El arquitecto dejó en Santoña otras dos obras muy ligadas al Marqués de Manzanedo: el Hospital Nuestra Señora del Puerto construido entre 1864 y 1868 y el Palacio en 1873.

RODRIGUEZ COLLADO, Atilano

Nació en Santander en 1843 y murió posiblemente en 1893. Fue arquitecto municipal de Santander entre 1869 y 1878, donde desarrolló una fecunda actividad.

Entre sus obras más conocidas podemos citar el Club de Regatas, de 1881, así como una serie de viviendas en las principales calles de la ciudad. Hizo un proyecto de Escuela de niños de ambos sexos para el distrito Este de la Ciudad en agosto de 1873.

En 1882 realizó el Colegio San José de Santander, para la orden religiosa de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl. Es un edificio sencillo que pretende cumplir con su función docente sin alardear de monumentalidad.¹⁰

El proyecto diseñado por Rodríguez consta de un cuerpo central de tres alturas con tejado a cuatro aguas y dos cuerpos laterales de dos, rematados con airosas hornacinas con imágenes religiosas. Cuenta con amplios ventanales para dotar de buena iluminación a las dependencias, como se puede apreciar en los alzados principal y lateral.¹¹



Alzados del Colegio San José

RUCOBA OCTAVIO DE TOLEDO, Joaquín

Nació en Laredo en 1844 y murió en 1919. Fue arquitecto municipal de Málaga hasta 1883 y de Bilbao de 1883 a 1886, donde dejó obras muy reconocidas.

Colaboró como Vocal de la Junta Directiva de las Escuelas de Artes y Oficios de Bilbao de 1886 a 1893.¹²

En esta ciudad construyó en 1887 las hoy desaparecidas Escuelas de Albia en las que desplegó un repertorio muy al uso de las escuelas segregadas en las que aulas y espacios destinados a niños y niñas, marcaban la diferencia de sexo. En el ala destinada a los niños se disponía de una biblioteca y en el ala de las niñas, una sala de labores. En este edificio desarrolla un rico repertorio de elementos decorativos de estilo clasicista.



Fachada principal de las Escuelas de Albia, en Bilbao

En Santander fue arquitecto diocesano desde 1900 y realizó el Palacio Episcopal, la iglesia de la Visitación (las Salesas) y restauró la catedral. En Cantabria le vemos activo desde finales del XIX como acreditan diversas obras que proyectó: La escuela de Baltezana (Castro Urdiales) de 1892; el Colegio de San Clemente y Santa Ana de Sobremazas (Medio Cudeyo) de 1901; Doctor Velasco (Laredo) de 1908; las escuelas de Barrio de Arriba (Riotuerto) 1911 y el Colegio de los Sagrados Corazones (Santander), hoy desaparecido.

En Baltezana diseña una sala para escuela y una vivienda para maestro en dos alturas, muy en consonancia con las casas rurales. Su fachada principal recogía, entre cortafuegos de sillería caliza, una balconada a la que daban las alcobas y la sala; en el piso inferior se disponían la cocina, el comedor y el despacho.¹³

Los planos los firmó en Bilbao el 17 de febrero de 1892.¹⁴



Estado actual de la escuela que acoge actividades de una asociación del barrio.

Posteriormente, en 1901 construyó el Colegio de San Clemente y Santa Ana, un edificio más convencional con los dictados de Jareño que como hemos mencionado se seguían para las construcciones escolares. Era el llamado *modelo adicional* que constaba de cuerpo central de mayor altura, que servía para vivienda de los maestros y en ocasiones para dependencias del ayuntamiento y dos cuerpos laterales para las aulas.

En su localidad natal, Laredo, proyectó unas magníficas escuelas, que en la actualidad se utilizan como Casa de Cultura y que son la sede de los Cursos de Verano de la Universidad de Cantabria. Fue un proyecto realizado a instancias de un indiano emigrado a Uruguay, Federico Velasco Barañano que adquirió gran prestigio profesional y que dispuso la compra de terrenos entre las calles llamadas del Muelle y Eguilior. Los planos están firmados en Santander en mayo de 1908. En opinión de Ordieres¹⁵ el Doctor Velasco influyó con sus conocimientos en dar importancia a los espacios destinados al cultivo del cuerpo, así se dispuso entre sus dependencias, patios cubiertos, cancha de pelota, jardín y huerto. Su coste se estima en 200.000 pesetas.¹⁶



Fachada posterior del edificio de las Escuelas del Dr. Velasco, actual Casa de Cultura

Es un edificio simétrico que vuelve a reproducir el modelo adicional y consta de un cuerpo central de mayor altura que los dos laterales donde se ubican las aulas, que son espaciosas y siguen las directrices higienistas con buena ventilación e iluminación.

La decoración de la cubierta que destaca en el conjunto evoca la influencia de la arquitectura francesa por sus mansardas y sus ojos de buey.¹⁷



Fachada principal de las escuelas del Dr. Velasco

En su obra de Riotuerto vuelve a desarrollar un modelo adicional, con cuerpo central en dos alturas y con alas destinadas a aulas.¹⁸ La portada es singular respecto a estas tipologías docentes ya que dispone de una fachada rematada en hastial escalonado a la que se superpone una estructura de cuatro alturas a modo de torre de campanas y coronada con una cruz. En su interior alberga una capilla bajo la advocación del Sagrado Corazón.

Estaba destinada a una fundación de Francisco del Cerro Escudero.



Escuelas de Barrio de Arriba de Riotuerto.

TORRIENTE Y AGUIRRE, Emilio de la

Nació en 1859 y murió en 1949.

Fue arquitecto municipal en Laredo en torno a 1915 y arquitecto diocesano, ocupándose de la restauración de la catedral de Santander.

Entre sus obras destinadas a la docencia encontramos la escuela de Bárcena de Cicero de 1890, desaparecida en los años 60 y el Colegio María Auxiliadora de los Salesianos en Santander, que se construyó entre 1894 y 1908.

Hizo en 1902 el proyecto de las escuelas de Ampuero que finalmente se llevó a cabo en 1916 y en ese mismo municipio reformó la escuela de Rascón, en 1923.¹⁹

En 1930 el terreno llamado "La Alameda" fue una donación del indiano Julián Lastra Humara donde se construyeron las escuelas de Adal-Treto y la vivienda de maestros.²⁰

Es una escuela de tipo adicional con cuerpo central de dos alturas y destinado a vivienda de los maestros y aulas en los brazos laterales a las que se ingresa por accesos porticados. El piso inferior del cuerpo central presenta en su fachada el acceso y una ventana a la derecha y el superior se resalta con un balcón corrido con dos puertas. Destaca esta parte del edificio, además de por su altura, porque acoge un pequeño recinto ajardinado cerrado con murete. Las aulas cuentan con dos ventanas para iluminar el aula.



Escuela de Adal

En la construcción del edificio de los Salesianos destacan elementos del neogótico como se aprecia en la iglesia en la que sobresale la torre con pináculos, portada con parteluz, rosetones y vanos de arcos apuntados,²¹ aunque todo el edificio muestra la apuesta por ese estilo en sus recursos decorativos.



Colegio María Auxiliadora de Santander

Los Salesianos llegaron a Santander en 1892 para atender unas escuelas para niños pobres y se instalaron en la calle de Prado de Viñas, pero no reunía las condiciones necesarias. Ante la demanda de alumnos pensaron en construir un nuevo colegio, mientras debieron ampliar el centro existente con un pabellón de tres alturas.

El escritor José María Pereda se implicó para que las obras se llevaran a cabo. Bastarrica ²² dice que en la Crónica del Colegio se recoge cómo era una obra de gran envergadura pero que contaba con escasa economía. Los terrenos se adquirieron donados por Doña María Ajete y los planos se encomendaron al arquitecto Emilio de la Torriente. El contratista fue Felipe Monte. Se emplazó en el Paseo del Alta. La construcción se paró en diversas ocasiones.

“Echáronse primero los cimientos de la iglesia, proyectada tan en grande –diría en monumental– que en mero sueño quedó en trece lustros. Seguidamente se comenzó el colegio en sus dos brazos angulares, simultáneamente”.²³

La planta baja se destinaba a capilla, recibidores, comedores y cocinas. En el piso principal se hallaban la dirección, los gabinetes de física, química e historia natural y otras salas de estudio y cátedras. En el segundo piso los dormitorios de los religiosos de los alumnos y en la buhardilla el resto de servicios. Tenía terrenos para huerta y patios de recreo.²⁴ El colegio se inauguró el 2 de febrero de 1908 aunque de manera parcial.

El conjunto actual se debe también a la aportación de otros arquitectos que diseñaron otros edificios, así José Manuel Bringas realizó la escuela de formación profesional en 1956 y Ramiro Sainz abordó la construcción de la iglesia y de la residencia en 1960.

LAVÍN CASALÍS, Valentín Ramón

Nació en 1863 y murió en 1939 en Santander. Fue arquitecto municipal entre 1892 y 1929.²⁵ Fue reconocido como un importante urbanista.

Ejerció de profesor y director de la Escuela de Artes y Oficios de Santander. Entre 1896-1898 se desarrolló un plan extraordinario de obras municipales que permitió la construcción de una escuela en la zona Oeste de la ciudad de Santander. El proyecto realizado por Lavín Casalís se presenta en 1897 y se materializó en un edificio de tres plantas, que fue inaugurado por la reina M^a Cristina y su hijo Alfonso en 1900.²⁶

Proyectó las escuelas de Zurita, de 1897 y las escuelas de la Arquera, en Llanes (Asturias), de 1900.

En Arquera desarrolló una construcción de calidad creada a instancias del indiano Manuel Fernández Cue que a su regreso de Cuba contactó con él para encargarle la obra. La fundación se realizó ante un notario santanderino y la regentaron los Hermanos de la Doctrina Cristiana. El edificio tiene forma de "T". En el brazo largo, de una altura, se disponen las aulas y en el transversal, de dos pisos y ático abuhardillado, la recepción, cocina y habitaciones para los religiosos.²⁷

En las escuelas de Pámanes, de 1909 recurrió al modelo de tipo adicional, de amplia aceptación en las escuelas del territorio, como venimos presentando. Constan de un cuerpo central de dos alturas que habitualmente se destinaban a vivienda de los maestros y alas laterales de una, para aulas.²⁸ El cuerpo central destaca por sus arcos de gran porte en piso inferior así como por el frontón que remata la cubierta.



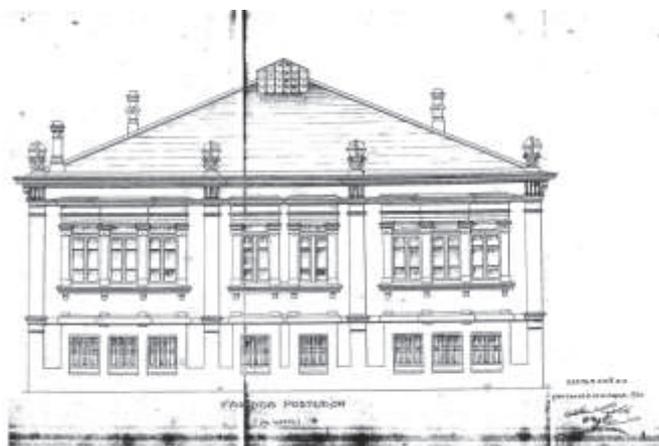
Escuelas de Pámanes

En 1910 firmó los planos de las escuelas Municipales del Este²⁹ y en la Memoria manifestaba que *La sencillez y la modestia que debe presidir en el trazado de los edificios escolares, no son razones que obligan a darles apariencia de fábrica ó prisión, antes por el contrario y mucho mas mediando la circunstancia de estar en el casco de la Ciudad sino que obligan por el contrario á buscar dentro de ellos mismos, agradable aspecto, buenas proporciones y conveniente decoración*

...En los años de la niñez las impresiones son fuertes y vivas, y es necesario sacar fruto de estas circunstancias haciendo que el niño distinga en su aspecto exterior también el edificio escuela de la casa habitación que está

acostumbrado á ver y tenga hacia ella la consideración y el respeto que pueda merecerle un momento por decirlo así.

El edificio proyectado sin lujos de decoración, sobrio de líneas y sin ajustar á estilo determinado tiende a dicho fin ó al menos ese ha sido el propósito del autor.



Fachada posterior (al Norte) de las Escuelas Municipales del Este

También se ocupó del proyecto y Memoria de las Escuelas Municipales del Centro, con la misma fecha que las del Este, 25 de Octubre de 1910.³⁰

LAREDO CARRANZA, Eladio

Nació en Castro Urdiales en 1864³¹ y falleció en Santa Cruz de Tenerife en 1941.

Arquitecto municipal desde 1895 en Castro y entre 1899-1907 en Laredo donde desarrolló diversos edificios, como el Mercado, lo que enfadó al laredano Rucoba interesado en ellos y con más fama.

Como arquitecto en Castro Urdiales proyectó las escuelas de Otañes y de Mioño, de 1896; las de Santullán, de 1907 y las escuelas del Mercado de 1908, Además planteó la reforma de la escuela de La Barrera en 1897, pero no se llevó a cabo.

Junto con su hijo Laredo de la Cortina presentó un proyecto de escuelas para el centro de la ciudad, firmado en 1926 en San Sebastián. En realidad son diversos proyectos de casas baratas, casa de maestros y un grupo escolar. Este proyecto finalmente no se llevó a cabo.³²

El expediente de la subasta para la construcción de las escuelas de Mioño y de Otañes se inició en 1896.³³ El arquitecto Laredo utilizó en sus fachadas el ladrillo y la mampostería, así como el azulejo en los antepechos de los vanos, completando la decoración con cerámicas vidriadas que realizó el reputado ceramista Daniel Zuloaga al que también veremos trabajando en el Instituto Santa Clara de Santander.



Detalle de la fachada de la Escuela de Mioño

Constan ambos de dos alturas pero el de Otañes destaca por su mayor tamaño ya que el piso superior se destinó a viviendas de los maestros y a salón de actos. Ambos se destacan por su fachada simétrica con un cuerpo central enmarcado por esquineras de ladrillo.³⁴



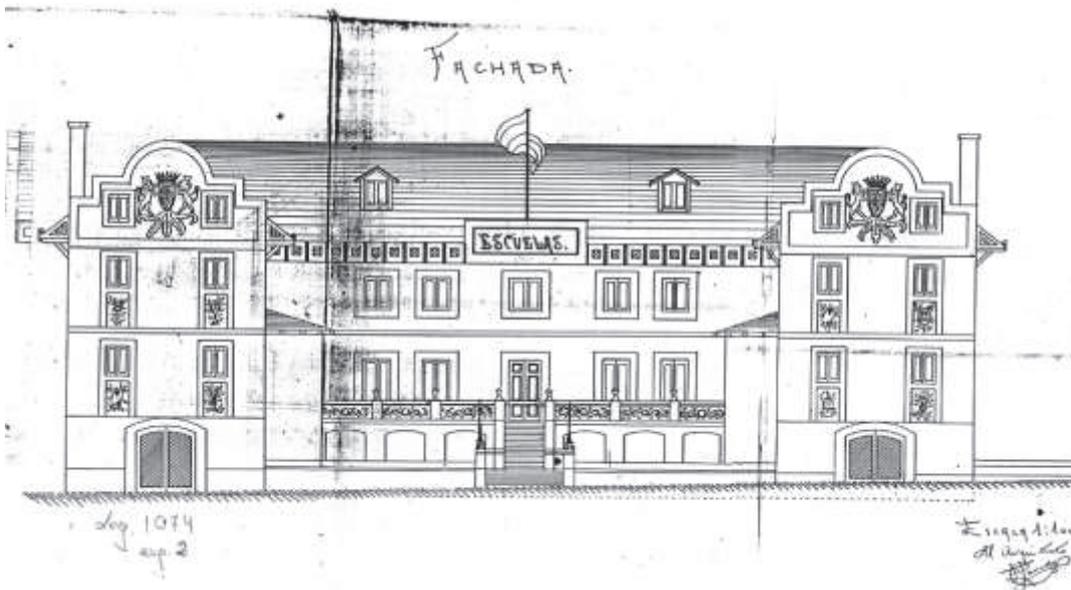
Escuelas de Otañes

Laredo firma en Madrid los planos para una escuela en Santullán, en 1907. La propuesta difiere de otras construcciones escolares que había realizado en Castro Urdiales ya que prima la horizontalidad. En la fachada sur destacan los grandes ventanales que permiten cumplir con las orientaciones de luminosidad y ventilación. En el interior se disponían dos aulas para los niños y para las niñas, a las que se accedía separadamente por los extremos, resaltados sobre el paramento central y con cornisa de carácter geométrico, mientras la cubierta central era a dos aguas.³⁵



Escuela de Santullán

El proyecto escolar más importante se llevó a cabo en el centro urbano castreño. Son las Escuelas públicas llamadas del Mercado en los terrenos del ex-convento de San Francisco, que desde la desamortización no se utilizaba con fines religiosos. Los planos y condiciones facultativas se firman en 1908 y se termina la obra en 1913.³⁶ Estuvieron en uso hasta 1965. Se demolieron al construirse un nuevo colegio.



Fachada principal de las Escuelas del Mercado

Es un edificio de mayor porte que los citados anteriormente ya que tiene planta baja, planta principal, segunda planta y bajo cubierta para las casas, cuya iluminación se obtenía mediante mansardas. Tiene la fachada principal simétrica en la que destaca el cuerpo central que se retranquea respecto a los laterales que rematan por airosas cornisas. La decoración de toda la fachada es sobria. Laredo dispone reutilizar el material del convento para la cantería.

BRINGAS VEGA, Gonzalo

Nació en la localidad de Laredo en 1880 y murió en Santander en 1943. Desempeñó el cargo de Arquitecto provincial y fue inspector de construcciones escolares.³⁷

Muchos edificios notables en nuestra región llevan su firma, entre ellos destacaremos el Palacio de La Magdalena, los pabellones del Hospital Marqués de Valdecilla y el Real Club Marítimo de Santander.

En el apartado que nos ocupa destacaremos su aportación a un proyecto de julio de 1908 que se desarrolló en el municipio de Colindres y que se aprobó en Madrid en 1909. En realidad el arquitecto encargado de proyectar las escuelas fue el arquitecto provincial Alfredo de la Escalera, que desarrolló varios proyectos entre 1890 y 1893 sin conseguir llevarlos a cabo. En esta situación se hizo cargo Bringas que introdujo notables cambios en el proyecto para que fuera más económico, eliminando los materiales nobles se que proponían anteriormente. El resultado fue un edificio de referencias modernistas. Además, al inaugurarse en 1911, amplió su función, acogiendo la Casa Consistorial.



Escuelas y Casa Consistorial de Colindres³⁸

La planta es de esquema en "U", con dos brazos laterales y el cuerpo central de dos alturas. Se añadió un piso para cumplir la nueva función que se le asignó, aunque en el proyecto no se contemplaba.³⁹

En 1926 se ocupó del grupo escolar de Heras cuya promoción era del Marqués de Valdecilla. Se colocó la primera piedra el 2 de agosto de ese mismo año. Desarrolló un edificio de planta en "U" de estilo regionalista.



Escuela de Heras

En el municipio de Reocín proyectó en 1934, las escuelas de Villapresente, Helguera y Caranceja.

En ese mismo año redacta un proyecto para una escuela en Sámano, Castro Urdiales, a propuesta de la Junta de Beneficencia Provincial, con el legado de un indiano Manuel Villanueva.⁴⁰ Es un proyecto que destaca por su simetría y sus amplios ventanales, con ingresos laterales mediante escaleras.



Escuela en Sámano

GONZÁLEZ-RIANCHO GÓMEZ, Javier

Nació en Santander en el año 1881 y falleció en 1953. Fue arquitecto municipal desde 1907 hasta su jubilación en 1951.⁴¹

La obra más emblemática del arquitecto es el palacio de La Magdalena, que presentó junto a Gonzalo Bringas, y elegida por Alfonso XIII entre otras propuestas de reconocidos arquitectos.

Destinó muchos de sus proyectos a tipologías escolares que a continuación citaremos cronológicamente: Son de los años 20 las escuelas de Maliaño,

Escobedo y Sarón. En 1924, las escuelas de Puente Viesgo. En 1926, la de Miera, las de Uceda y las de Revilla de Camargo. En 1928, el Grupo Escolar Menéndez Pelayo en Santander y las escuelas de Muriedas. En 1929, el Colegio de las Esclavas de Santander. En 1930 en Piélagos, las escuelas de Barcenilla, de Parbayón, de Arce y de Vioño. En 1931, el Colegio José M^a Pereda (Escuelas verdes). El Grupo Escolar de Peñaherbosa (Colegio Calvo Sotelo), de 1932, actualmente demolido y la escuela mixta de Linto (Santander) de 1947.⁴²

Las escuelas de Puente Viesgo, en lamentable estado de conservación, son un ejemplo de arquitectura regionalista. Son del tipo adicional con un cuerpo central en dos alturas, con cubierta a cuatro aguas en la que destaca el alero. El piso inferior tiene ingreso bajo arcos de ladrillo caravista que nos recuerda el soportal de las casas rurales y el superior muestra un balcón corrido entre esquinales de piedra. Las dos alas cuentan con amplios ventanales para las aulas, en consonancia con las ideas higienistas que potenciaban la iluminación y la ventilación.



Escuelas de Puente Viesgo

En Revilla de Camargo se construyeron dos edificios escolares y seis viviendas para maestros y un parque. Sus benefactores fueron Agapito Cagiga y M^a Luisa Gómez Mena.

El edificio tiene un cuerpo central rematado en frontón semicircular y aletas laterales. Destacan los arcos de medio punto bícromos y decorados con molduras en las claves. Las aulas se disponen en los laterales.⁴³



Fachada principal de las escuelas de Revilla de Camargo

También construyó las viviendas para los maestros con referencias regionalistas.



Viviendas para los maestros en Revilla de Camargo

El grupo escolar Menéndez Pelayo se ubicó en un solar que propuso Lavín Casalís y el proyecto fue redactado por González Riancho. Se sacó a subasta en 1927. El Acta de recepción es del 2 de julio de 1928⁴⁴.

La planta en "H" tiene cuerpo central y dos salientes de fachada al norte y al sur. El edificio es de dos plantas y un ático con orientación al sur. La planta baja dispone de dos entradas, una al sur y otra al oeste, y acoge las aulas, salón de actos, museo, biblioteca, dirección, sala de profesores, aseos...

Su exterior destaca por su simetría, sus ventanales y la decoración de azulejos con motivos de animales y guirnaldas e incluso una imagen de Marcelino Menéndez Pelayo. Tenía seis unidades, tres para niños y tres para niñas.⁴⁵



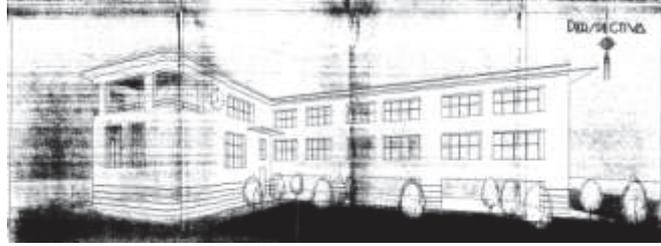
Proyecto de Escuelas Graduadas

También redactó, entre 1931 y 1932, un par de proyectos para el grupo escolar José María Pereda, que sufrió diversas ampliaciones hasta su entrada en funcionamiento en 1940. El primero tenía una clara influencia del regionalismo mientras que la propuesta definitiva plasma la visión racionalista que se impulsó en arquitectura España en los años 20. El grupo escolar Peñaherbosa (denominado posteriormente Calvo Sotelo) se proyectó en 1932 y se subastó junto con el José María Pereda, se recibió en 1935.⁴⁶

La Memoria del José María Pereda está firmada por el arquitecto el 21 de diciembre de 1931. Su emplazamiento estaba en un solar de la calle Sol (sitio de San Simón), con una superficie de 2.213,50 m. Proyecta un edificio de tres plantas, en dos naves a escuadra, de manera que cierren al Oeste que es la orientación fría y húmeda en Santander, protegiendo el patio escolar. Dice que la planta baja se destina a patio cubierto, muy necesario aquí por la lluvia. También tiene salón de actos y proyecciones y el establecimiento de aparatos de ejercicios gimnásticos. El piso principal alojará tres salones de clases, la biblioteca, una sala de maestros y los servicios de roperos, lavabos y retretes. En la planta segunda se dispondrán tres clases con sus servicios accesorios, el museo escolar, un salón de costura o dibujo y un amplio espacio cubierto para clases al aire libre.

En cuanto a la decoración exterior, siguiendo las normas modernas, se ha huido de formas y ornamentación inadecuada y muchas veces postiza, dejando lisa y llanamente acusada la estructura interior y haciendo fluir la belleza de la construcción de la sencillez y adecuada disposición de los servicios.

En cuanto al campo escolar está emplazado delante del edificio, abrigado por el mismo y perfectamente soleado, sirviendo a la vez para proporcionar vista y perspectiva a la edificación.⁴⁷



Perspectiva del Colegio José María Pereda

SAINZ MARTÍNEZ, Ramiro

Nació en Silió en 1887 y murió en 1974.

Fue arquitecto municipal y sustituyó a González-Riancho. Proyectó los Jardines de Piquío en 1925.

También se debe a él la construcción de la iglesia del Colegio María Auxiliadora, de los Salesianos, que se había diseñado por Emilio de la Torriente pero que no se había completado. La obra que se inauguró en marzo de 1960 se diseñó en consonancia con el neogótico del conjunto del edificio primitivo, además se adosó al templo una ampliación de la residencia de tres pisos que tenía dormitorios, salones para recibir, enfermería, despacho entre otras dependencias.⁴⁸



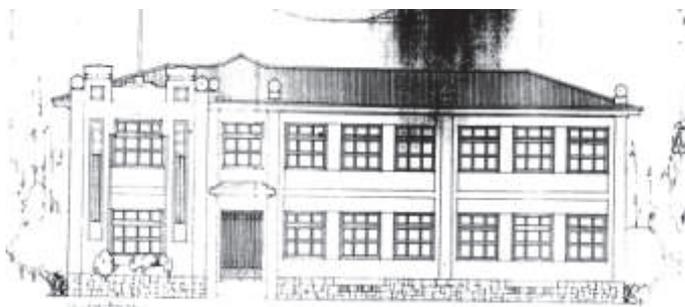
Iglesia del Colegio de los Salesianos

Realizó el Colegio de las Mercedarias y el grupo escolar "Marqués de Estella" en Peñacastillo.

El grupo escolar, nacido al amparo de la política de construcciones escolares bajo la Dictadura de Primo de Rivera, se proyectó en 1927 y se inauguró en 1929.⁴⁹

La propuesta de edificio del arquitecto Sainz se distanciaba de las escuelas diseñadas por sus coetáneos más en línea con el Regionalismo como vemos en la obra de González-Riancho o de los arquitectos de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares.

En las condiciones facultativas dice el arquitecto Sainz Martínez que *El solar tiene una superficie de unos 4.768,67 metros cuadrados. La orientación viene obligada por el clima de nuestra región y su emplazamiento por la relativa facilidad de su acceso, por la diseminada población de Peñacastillo, que obliga a buscar una equidistancia de los diferentes núcleos que la componen. El edificio ha de constar de tres grados y será destinado a niños exclusivamente. Consta de dos alturas distribuidas conforme a las necesidades que modernamente se exigen en este género de construcciones. La planta baja tiene dos entradas independientes, una general y otra secundaria en su parte posterior, destinada a servicio de comunicación del edificio con el campo escolar. Por ambas entradas mediante unas rampas de ligera pendiente, se da acceso al portal y vestíbulo común que facilita la distribución del edificio y permite su aprovechamiento como sala de espera y cámara reguladora de corrientes de aire y temperatura. Una marquesina protectora en cada una de las entradas, sustituye a los pórticos que tan indispensables se hacen en nuestro país,...De este vestíbulo arranca la escalera que enlaza las dos plantas...Aprovechando las orientaciones S. O. y S. E. se han distribuido los locales destinados a clases, museo y dirección, dejando para el ángulo Norte el grupo de evacuatorios y lavabos, y para la fachada N. O. las galerías...Los locales destinados a clases son cuatro: tres de ellos para orales y una para trabajos manuales; además dispone de dos amplios salones destinados a museo, biblioteca, sala de proyecciones, debiendo ejercer una doble función con objeto de que satisfaga cumplidamente todas las necesidades, sin multiplicar, al mismo tiempo, los locales...*⁵⁰



Fachada principal del grupo escolar de Peñacastillo

LASTRA LÓPEZ, Deogracias Mariano

Nació en Santander en 1889 y murió en 1955.

Obtuvo el título de Arquitecto en la Escuela de Arquitectura de Madrid, en 1918.

Tras la muerte de Leonardo Rucabado en 1918, Lastra asume la dirección de las obras que éste dejó sin acabar como la Biblioteca Menéndez Pelayo en Santander y la Iglesia y Asilo de San Vicente Mártir en Los Corrales de Buena.

En un primer momento estuvo vinculado al Regionalismo pero posteriormente su obra se relaciona con el Racionalismo como atestigua la sede del Ateneo de Santander.

Participó activamente en la política siendo concejal del Ayuntamiento de Santander desde 1931 hasta 1937, que se exilia a Francia.

Trabajó como arquitecto municipal en Torrelavega de manera que muchas escuelas de este Ayuntamiento llevan su firma, como las escuelas unitarias de La Montaña, de 1922; Ganzo, de 1924; Viérnoles, Sierrapando, Campuzano y Duález, todas de 1929.

En otros municipios construyó las escuelas de Silió, de 1924-1925; de Maoño-Azoños, de 1926; en Reocín, las de Cerrazo, de 1927; de Los Corrales de Buelna, Barros y San Mateo en 1930; de la misma fecha es la escuela de San Pantaleón de Aras en Voto; en Polanco en el barrio de la Iglesia y en Menocal, de 1932; en Hoz de Anero, de 1932; la escuela de niñas de Villasuso de Cieza, de 1933; las escuelas de Pedreña de 1934 y en Villacarriedo las de Pedroso, de 1935.

En el barrio de la Iglesia de San Pantaleón de Aras (Voto), se encuentra una escuela proyectada por Lastra en los años 30.⁵¹ La construcción se debe a la filantropía de la familia indiana Abascal Rivas. Se trata de un edificio que aúna la escuela con vivienda para maestro. Es de planta rectangular, de dos alturas y tejado a dos aguas, de teja curva. La fachada principal es la opuesta a la de la torre de la iglesia y destaca por estar presidida por una gran cruz, sobre la que se ha dispuesto un escudo en blanco y remate de la cornisa con bolas de tipo herreriano. Esta ornamentación se repite en la fachada opuesta. A ambos lados de la cruz hay dos ventanas enmarcadas por sillares. La entrada a la vivienda se protege con una cubierta de teja curva. En la fachada lateral, paralela a la carretera, hay un balcón corrido entre hastiales, en una clara alusión a la vivienda rural que cuenta con este elemento de manera habitual.



Escuela y vivienda de San Pantaleón de Aras.

En el municipio de Ribamontán al Monte, en Hoz de Anero el indiano Mamerto Casanueva donó las escuelas y viviendas para los maestros de

cuyo proyecto se encargó el arquitecto Lastra en 1932. Son dos edificios diferenciados, cada uno cuenta con un aula de amplios ventanales y vivienda en dos alturas.



Escuelas de Hoz de Anero

BRINGAS VEGA, José Manuel

Nació en Laredo en 1900.

Se le conoce por su trabajo en la reconstrucción de la catedral de Santander tras el incendio de 1941.

Construyó en 1929 las escuelas promovidas por el Ayuntamiento de Ampuero para sus barrios de Ahedo y Bernales (actualmente está incorporado a Rasines). Son construcciones con cubierta a dos aguas que acogen el aula y los servicios y un espacio de ingreso.⁵²

Proyectó un edificio construido en la cuesta de la Atalaya., se trata de las escuelas de Formación Profesional "Antonio Trueba Barquín" que fueron inauguradas en octubre de 1956. Perteneían a la congregación Salesiana y se dispusieron en los terrenos del colegio de María Auxiliadora. Fueron donadas por Antonio Trueba y su mujer Eusebia Gómez, suegros del arquitecto.

Consta de un pabellón de tres pisos, planta baja con terrazas. Disponía de 14 aulas y una nave para talleres de carpintería y mecánica. Tenía capacidad para 600 alumnos.⁵³



Pabellones de los Salesianos

Conclusión

Cuando nos acercamos a un edificio escolar podemos apreciar no sólo la tipología que presenta sino las manifestaciones de la sociedad que lo ha hecho posible con su política educativa, con sus leyes y con la concreción de ellas, con el arquitecto que mima su proyecto, con sus impulsores filántropos, vecinos o instituciones.

Tenemos numerosos ejemplos de escuelas diseminadas por todo el territorio, pero vemos como sus edificios terminan siendo muy vulnerables ya que a veces son demolidos, porque al estar tan apegados al medio rural carecen de monumentalidad. Otras escuelas son desafectadas y utilizadas para múltiples funciones, algunas radicalmente distintas para las que fueron inicialmente creadas...

Si hablamos de conservación del Patrimonio Cultural e Histórico de nuestros pueblos, debemos insistir en la recuperación y mantenimiento de las escuelas, evitando el grave deterioro que algunas sufren, por no mencionar su pérdida irreparable. Ante esta situación no podemos mostrar indiferencia, sino energía para defender su presencia como legado de épocas pasadas. Tienen un valor material pero sobre todo forman parte de nuestra memoria colectiva.

¹ ORTUETA HILBERATH, E. de. *Modelos de escuelas de Educación Primaria pública avalados por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Norba -Arte XVII. 1997. Universidad de Extremadura, 1999. Pág. 172.

² LAHOZABAD, P. *Higiene y Arquitectura escolar en la España Contemporánea (1838-1936)*. Revista de Educación, núm.298 (1992). Pág. 107-108.

³ VISEDO, J. M. *Espacio escolar y reforma de la Enseñanza*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 11, Mayo/Agosto 1991. Págs. 125-135.

⁴ FERNÁNDEZ-GUERRA, A. *El libro de Santoña*. Madrid. Imprenta de Manuel Tello. 1872. Págs. 56-66. Dice que Ruiz de Salces aunque era de familia humilde consiguió el diploma de Arquitecto y diez años más tarde fue premiado en la exposición de Bellas Artes de 1862 por su proyecto del Instituto de Segunda Enseñanza, Comercio y Pilotaje para Santoña. En 1871 vio concluido el edificio y ocupó una silla de número en la Real Academia de San Fernando.

- ⁵ RÍO DIESTRO, C. del *El proceso alfabetizador en Cantabria en el s. XIX. Aportación de las fundaciones benéfico docentes en dicho proceso*. I Encuentro de Historia de Cantabria. Actas. Santander. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria. 1999. Pág. 926.
- ⁶ Se hacía referencia a sus características en Cabieces Ibarrondo, Victoria “La promoción indiana en la arquitectura escolar de Cantabria”, *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*. N.º 1. Junio 2009. Págs. 13-15.
- ⁷ FERNÁNDEZ-GUERRA, A. *El libro de Santoña*. Págs. 59 y 60.
- ⁸ La Sociedad Recuperación Histórica de Santoña “REHISAN” conserva el libro manuscrito por el arquitecto D. Antonio Ruiz de Salces que cuenta con 312 páginas con el título “Memoria Descriptiva, Presupuestos y Pliegos de condiciones para la construcción del Instituto Manzanedo y del Asilo para 12 enfermos en Santoña”. Referencia recogida en MUELA, M. A. Pág. 39.
- ⁹ MUELA, M. A. *Juan Manuel Manzanedo y González. Primer Marqués de Manzanedo. Primer Duque de Santoña*. Santander. Consejería de Cultura, Turismo y Deporte del Gobierno de Cantabria. 2005. Págs. 39-40.
- ¹⁰ SAZATORNIL RUIZ, L. *Arquitectura y desarrollo urbano de Cantabria en el siglo XIX*. Santander. Universidad de Cantabria, Colegio de Arquitectos de Cantabria y Fundación Botín, 1996. Pág. 245.
- ¹¹ Archivo Municipal de Santander, Legajo 2060.
- ¹² ORDIERES DÍEZ, I. *Joaquín Rucoba. Arquitecto (1844-1919)*. Santander. Ediciones Tantín, 1986. Pág. 59.
- ¹³ CABIECES IBARRONDO, V. (coord.). *El patrimonio de nuestros pueblos: Itinerario didáctico en el municipio de Castro Urdiales*. Santander. CEP de Castro Urdiales y Caja Cantabria. 1994. Pág. 29.
- ¹⁴ Archivo Municipal de Castro Urdiales, Legajo 154. Expediente 1.
- ¹⁵ ORDIERES DÍEZ, I. *Joaquín Rucoba. Arquitecto (1844-1919)*. Santander. Ediciones Tantín, 1986. Pág. 74.
- ¹⁶ RÍO DIESTRO, C. del *El proceso alfabetizador en Cantabria en el s. XIX. Aportación de las fundaciones benéfico docentes en dicho proceso*. I Encuentro de Historia de Cantabria. Actas. Santander. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria. 1999. Pág. 926.
- ¹⁷ Sobre estas escuelas y su promotor nos ocupamos más ampliamente en “La promoción indiana en la arquitectura escolar de Cantabria”, *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*. N.º 1. Junio 2009. Págs. 10-11.
- ¹⁸ LLANO DÍAZ, A. “Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria (1850-1936), *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*. N.º 1. Junio 2009. Pág. 8.
- ¹⁹ ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A. (Dir.) *Catálogo Monumental de las Cuencas del Asón y del Agüera (Cantabria)*. Santander. Asociación Grupo de Acción Local de la Comarca Asón-Agüera. 2001. Tomo I. Págs. 67,124-127.
- ²⁰ MAZARRASA MOWINCKEL, K. *Catálogo monumental del Ayuntamiento de Bárcena de Cicero*. Santander, Excmo. Ayuntamiento de Bárcena de Cicero. 1994. Pág. 23.
- ²¹ RODRÍGUEZ LLERA, R. *Arquitectura regionalista y de lo pintoresco en Santander (1900-1950)*. Santander. Delegación de Cultura del Excmo. Ayuntamiento de Santander y Ediciones de librería Estudio. 1988. Pág. 205.
- ²² BASTARRICA, J. L. *Los salesianos en Santander*. Pamplona. Ediciones D. Bosco. 1981. Pág. 58.
- ²³ BASTARRICA, J. L. *Los salesianos en Santander*. Pág. 60. La realidad fue que la iglesia se inauguró en 1960 y su arquitecto fue Sainz Martínez.
- ²⁴ BASTARRICA, J. L. *Los salesianos en Santander*. Págs. 88-89.
- ²⁵ José Simón CABARGA en su obra *Santander. Biografía de una ciudad* recoge en un Apéndice el *Censo de arquitectos titulares del municipio santanderino* que Lavín Casals se graduó en 1887 y que comenzó a trabajar para el Ayuntamiento después de la catástrofe del Machichaco hasta su jubilación en 1925.
- ²⁶ LLANO DÍAZ, A. *Apuntes para una historia de las escuelas públicas santanderinas (1923-1937)*. Santander. Centro de Estudios Montañeses. 2002. Pág. 13.
- ²⁷ FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, M. F. *Escuelas de indios y emigrantes en Asturias. Rehabilitación de las escuelas de Vidiago*. Gijón. Ediciones Trea, S. L. 2003. Págs. 92-95.
- ²⁸ LLANO DÍAZ, A. “Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria (1850-1936), *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*. N.º 1. Junio 2009. Pág. 8.

- ²⁹ Archivo Municipal de Santander, Legajo 1555.
- ³⁰ Archivo Municipal de Santander, Leg. 2172.
- ³¹ ORDIERES DÍEZ, I. *Eladio Laredo. El Historicismo Nacionalista en al Arquitectura*. Bilbao. Ayuntamiento de Castro Urdiales. Derivados del Flúor. 1992. Pág.17.
- ³² Archivo Municipal de Castro Urdiales Leg. 1274. Exp. s/n 1.
- ³³ Archivo Municipal de Castro Urdiales Leg. 423. Exp. 17.
- ³⁴ CABIECES IBARRONDO, V. *El patrimonio escolar del Municipio de Castro Urdiales*. XXV Aniversario Instituto de Bachillerato Ataúlfo Argenta de Castro Urdiales. Santander. I. B. Ataúlfo Argenta de Castro Urdiales, 1992. Pág. 29.
- ³⁵ CABIECES IBARRONDO, V. (coord.). *El patrimonio de nuestros pueblos: Itinerario didáctico en el municipio de Castro Urdiales*. Santander. CEP de Castro Urdiales y Caja Cantabria, 1994. Pág. 49.
- ³⁶ Archivo Municipal de Castro Urdiales Leg. 1074, Exp. 2
- ³⁷ Gran Enciclopedia de Cantabria. Tomo II. Pág.28. Editorial Cantabria, S.A. 2002.
- ³⁸ La fotografía es del fondo de D^a M^a Carmen Urriola de Colindres.
- ³⁹ GÓMEZ MARTÍNEZ, J. *Colindres en el siglo XIX: El "Barriónuevo". (I)*.Santander. Altamira. Revista del Centro de Estudios Montañeses. Tomo LVIII. Vol. II. 2001. Pág. 92.
- ⁴⁰ Archivo Municipal de Castro Urdiales Leg. 870. Exp.11.
- ⁴¹ Cabarga, J. S. dice que sustituye a Lavín Casalís y que entró como auxiliar del Ensanche en 1906, desempeñando el cargo de arquitecto municipal desde 1925 hasta el 12 de diciembre de 1951.
- ⁴² MORALES SARO, M. C. *Javier González de Riancho (1881-1953). Arquitecto*. Oviedo. Colegio Oficial de Arquitectos de Cantabria. 1983. Págs. 103-105.
- ⁴³ CABIECES IBARRONDO, V. "La promoción indiana en la arquitectura escolar de Cantabria", *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*. Nº 1. Junio 2009. Págs. 16-17.
- ⁴⁴ Archivo Municipal de Santander Leg. 2207, nº 4.
- ⁴⁵ G. SAMPERIO, R. *El Centro Escolar Público más antiguo de Santander*. Santander. Cambio Educativo, nº 3. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Noviembre 2004. Págs. 58-60.
- ⁴⁶ LLANO DÍAZ, A. *Apuntes para una historia de las escuelas públicas santanderinas (1923-1937)*. Santander. Centro de estudios Montañeses. 2002. Pág. 30.
- ⁴⁷ Archivo Municipal de Santander Legajo 2195.
- ⁴⁸ BASTARRICA, J. L. *Los salesianos en Santander*. Págs. 338-342.
- ⁴⁹ LLANO DÍAZ, A. *Los grupos escolares en Cantabria*. SÁNCHEZ GÓMEZ, M. A. (coordinador). *Grupo Escolar Ramón Pelayo. 75 Años de labor educativa y Social. 1933-2008*. Santander. C. P. Ramón Pelayo, 2009. Págs. 112-113.
- ⁵⁰ Archivo Municipal de Santander, legajo 1776, nº 3.
- ⁵¹ LOSADA VAREA, C. *Catálogo Monumental del municipio de la Junta de Voto*. Santander. Exmo. Ayuntamiento de Voto, 1997.
- ⁵² ARAMBURU-ZABALA HIGUERA, M. A. (Dir.) *Catálogo Monumental de las Cuencas del Asón y del Agüera (Cantabria)*. Santander. Asociación Grupo de Acción Local de la Comarca Asón-Agüera. 2001. Tomo I. Págs. 67, 132.
- ⁵³ BASTARRICA, J. L. *Los salesianos en Santander*. Págs. 325-326.

Mis encuentros con Pereda

Juan González Ruiz. Inspector de educación

Recuerdo muy bien cuándo y cómo tuve por primera vez conocimiento de quién había sido José María de Pereda. Lo recuerdo como se suelen recordar las cosas de niño, porque yo tenía entonces sólo nueve años. Y lo he recordado mucho tiempo después, ahora mismo, porque en aquellos momentos de mi infancia andaluza nada podía hacer presagiar que, pasado ya más de medio siglo, mi relación con Pereda habría de ser mucho más estrecha y cercana: tan profunda y personal como que mis últimos años de vida activa como funcionario dedicado a tareas educativas los he pasado en la casa que el novelista se hizo construir en el barrio de la Iglesia, núcleo espiritual del municipio de Polanco: como quien dice, he sido su huésped póstumo. Allí, además, he podido atisbar algunos aspectos de la vida del novelista montañés poco conocidos pero no carentes de interés: éste es el motivo por el que, al hilo de vivencias muy personales, publico este escrito, junto con algunas ilustraciones inéditas, en la revista digital en la “casa de Pereda”.

Acudía yo en mis años infantiles a un colegio de Utrera, en la provincia de Sevilla, donde vivía con mi padre y mi madre, andaluz él y castellana ella. Cursaba entonces el año de ingreso al Bachillerato, en el que era libro de lectura uno muy usado en aquella y en anteriores y posteriores épocas: el *Libro de España*, de la Editorial Luis Vives, de Zaragoza.

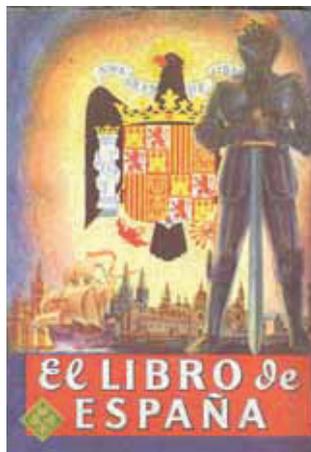


Fig. 1. El libro de España

Quienes lo hayan leído en sus tiempos escolares recordarán sin duda el hilo argumental de tal libro: un recorrido, muy acorde con los criterios ideológicos de la época franquista¹, por la geografía, la historia, el arte, la economía, y otros variados aspectos de la naturaleza y la cultura de nuestro país. Un par de hermanos huérfanos, Antonio y Gonzalo, emprenden desde Francia un largo y enrevesado itinerario por todas las regiones españolas en busca un pariente que les acoja. Para bien y para mal, la nómina de monumentos y de personales ilustres que aparecen en el libro, tantas veces leído y releído, forma una parte importante de mi sustrato cultural.

En su accidentado viaje, los dos hermanos no pasan por Santander, pero un vendedor ambulante pasiego que les acompaña durante un tiempo, el señor Roldán, les habla de la capital de su provincia natal, la Montaña, de sus bellezas y de sus hijos ilustres. Entre ellos, naturalmente, Marcelino Menéndez Pelayo y José María de Pereda.



Fig. 2. Página de *El Libro de España* con alusiones a Santander y a Pereda.

¹ Me refiero, naturalmente, a la versión de los años 50 del pasado siglo. La original data de 1928.

Por aquel entonces acudía yo en verano a casa de mi tía, maestra en la provincia de Palencia, en cuyo desván encontré unos años después, adolescente ya, un tesoro en forma de colección de viejas revistas de los años treinta del pasado siglo XX; entre otras "Lecturas", que por aquella época era una publicación dedicada a la literatura y el arte (incluido el cine) por completo diferente a la que actualmente lleva el mismo título.



Fig. 3. Portada de la revista *Lecturas* en la que comenzó a publicarse *El Sabor de la tierra*.

Y en uno de sus números, el 154 correspondiente a marzo de 1934 (Fig. 3), empecé a leer una novela apasionante de uno de aquellos montañeses ilustres, José María de Pereda, bien distinta a las otras dos que, por obligación de estudios, había medio leído hasta entonces ("Peñas arriba" y "Sotileza"): se titulaba ésta "El sabor de la tierra", y contaba la vida cotidiana, idílica en sus gozos y en sus sombras, de unas pequeñas aldeas situadas en la provincia de Santander, aquella "Cantabria" o "Montaña" tan ensalzada por el señor Roldán de mis otras lecturas infantiles.

El relato, seriado en cuatro números consecutivos de la revista, aparecía ilustrado con deliciosos dibujos de un tal Apeles Mestres, que los firmaba con un bello monograma y de cuya obra pronto tuve alguna otra noticia. No así de las localidades que aparecían en la novela, cuyos sugerentes nombres me resultaba imposible localizar en mapa alguno. Dos de aquellas ilustraciones centraron mi interés. Una de ellas la que hacía las veces de portada, por ser la primera, que representaba una pequeña iglesia o ermita con una humilde espadaña, bien distinta a los solemnes y poderosos templos tan comunes en Andalucía y en Castilla; como también resultaba distinto el robusto árbol, una cagiga según el texto y una encina según mi vocabulario botánico, que aparecía en primer término.



Fig. 4. Portada de la primera edición de *El sabor de la tierra*, reproducido en la revista *Lecturas*.

La otra reproducía un lance de un juego nunca visto por mi: ninguno de los pasatiempos infantiles practicados en las dos regiones de mi infancia y mis años mozos se parecía a ese otro, descrito por Pereda de forma tan ajustada a su primaria rudeza y a su emocionante dinamismo: la "brilla", con sus elementales instrumentos, la "cachurra" y la "catuna".



Fig. 5. El juego de la *brilla* visto por Apeles Mestre tal como aparece en *El sabor de la tierra*, tanto en la primera edición como en la de la revista *Lecturas*.

Todo lo cual acrecentó en mí el deseo de conocer el escenario real del relato y de las costumbres que en él aparecían, y de comprobar en qué medida podían pervivir, pasado casi un siglo, tal cual habían sido retratadas por el novelista en 1882, fecha en que apareciera su primera edición.

Enseguida supe que aquellas aldeas de ilocalizables nombres correspondían a las del entorno en que el autor de la novela había nacido y vivido sus años infantiles: Polanco, en la entonces llamada provincia de Santander. Y que de ahí procedía la viveza de la narración y la autenticidad de las descripciones. Pero, enfrascado en los estudios y trabajos de la juventud y de la primera madurez, no pasaron de ahí mis inquisiciones, y el señor Pereda, como quien dice, dejó de interesarme, y mucho menos de alimentar el deseo de profundizar en el conocimiento de su vida y de su obra.

Hasta que, por diversas circunstancias entre las que la voluntad jugó un papel más importante que el azar, en el verano del año 1974 nos instalamos en Santander mi familia y yo, que acababa de ganar las oposiciones a Inspector de Educación. José María de Pereda no era ya sino un brumoso recuerdo, no más que un poso de los estudios de Bachillerato y de los años llamados "comunes" de Filosofía y Letras; el desván de mi tía había sido desmantelado y de su colección de revistas no quedaba rastro alguno. Mis preocupaciones culturales habían cambiado radicalmente, y mi mundo era otro.

Pero, de repente, Pereda volvió a irrumpir de nuevo en ese otro nuevo mundo particular. Mi primera zona de inspección incluía el municipio de Polanco, y allí estaba, entre el colegio de monjas y la escuela pública, que hubieron de recibir mis visitas de inspección a poco de comenzar el curso siguiente, la casa natal de José María Pereda casi tal cual se mostraba en el dibujo de Apeles Mestres que yo recordaba haber visto en alguna de las entregas mensuales de *El sabor de la tierruca* leídas en las viejas revistas de mi tía. No me atreví a entrar en ella, como tampoco en otra casa, de distinto porte, situada allí mismo y rodeada de una cerca. La primera se encontraba cerrada tantas veces acudía yo a Polanco; la segunda, de la que se me informaba que había sido mandada construir por el mismísimo Pereda para residencia propia, estaba ocupada por la Sección Femenina del Movimiento, la organización política única y exclusiva para las mujeres de la época franquista; y yo era muy celoso tanto de mis competencias profesionales, que no comprendían asuntos tales, cuanto de mis propias afinidades electivas.

No pude reconocer, sin embargo, la solemne estampa que daba portada a la novela. La cagiga había desaparecido, y sólo se conservaba, a modo de monumento conmemorativo sobre una borrosa inscripción, un trozo casi fosilizado de su tronco muerto. La espadaña

de la iglesia, dedicada según supe a *San Pedro ad Víncula*, había sido sustituida por una torre prismática, más firme y con fortaleza mayor para soportar el peso de las campanas. Fui poniendo nombre a los escenarios de la novela perediana, y he de confesar que *Cumbrales* perdió algo del encanto que hasta entonces había tenido para mí al convertirse en el *Barrio de la Iglesia*.

Mis prioridades eran entonces que todas las localidades del municipio de Polanco fueran dotados de los servicios educativos mejores y más adecuados a sus condiciones geográficas y sociales. De las relaciones a que tales trabajos me llevaron guardo los mejores recuerdos, especialmente de tres personas que, cada uno desde sus propios intereses y circunstancias, facilitaron mi trabajo y me mostraron grandes dosis de comprensión y colaboración: Julio Cabrero (padre) como alcalde del Ayuntamiento, Luis Lobón como maestro de la escuela unitaria pública, y sor Teresa del Castillo como directora del colegio de Hijas de la Caridad. Pasados pocos años se lograron tanto la adecuación de este último al nuevo sistema educativo cuanto la erección de un colegio público completo y moderno, al que, si no se le dio el nombre de José María de Pereda por la existencia de otro homónimo en la cercana Torrelavega, se le otorgó el de quien escribiera el prólogo a *El sabor de la tierruca*: su más conspicuo amigo Benito Pérez Galdós, perpetuando de esta manera el recuerdo de una amistad ejemplar.

Tendría que esperar a mis últimos años de servicio activo, hace algo más de un lustro, para tener un nuevo y muy fecundo contacto con José María de Pereda. La ocasión se dio cuando fui encargado por la Consejería de Educación de poner en marcha un centro para la conservación y recuperación de nuestro pasado escolar, algo así como un museo escolar, precisamente en la casa que el novelista se había mandado construir en 1872 (Fig. 6), recién restaurada tras el abandono que siguió a su ocupación, durante casi cuarenta años, por la Sección Femenina. Entre unas cosas y otras, de Pereda quedaba poco en la casa, así es que el equipo de profesionales del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (que fue el complicado nombre que se dio oficialmente a la institución) hubimos de hacer un intenso esfuerzo de síntesis para armonizar nuestro propio nacimiento con el centenario de la muerte de José María.



Fig. 6. La antigua casa de Pereda en el barrio La Iglesia de Polanco, sede ahora del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela.

Surgió así todo un programa de actividades y de propuestas de participación bajo el nombre genérico de *¡A jugar con Pereda!* Su núcleo era precisamente el juego tan certeramente descrito en *El sabor de la tierruca*, que, por una feliz coincidencia, había sido adoptado como emblema por un grupo de animosos maestros empeñados en conservar y difundir los juegos populares y tradicionales de Cantabria: *La Brilla*.

Profundizar en la obra de Pereda me permitió conocer detalles de sus escritos en los que se refleja la situación de la enseñanza mediado el siglo XIX, ajena por completo en su miseria tanto a los intentos de modernización de una sociedad anclada en su más arcaica tradición cuanto a los tímidos ensayos de construcción de un sistema educativo nacional. Empecé a valorar mucho más sus escritos, y a encontrar en ellos sugestivos puntos de vista lejos del monolítico cliché de narrador costumbrista sumiso a la tradición con que venía siendo presentado en los manuales al uso de historia de la literatura española. Pero esta especie de familiaridad no se limitó a la conciencia de estar ocupando la casa que fue suya, ni a la comprensión más profunda de su obra; me llevó también a descubrir algunas facetas muy curiosas y poco conocidas de las relaciones de nuestro escritor con Castilla, a las que, de nuevo y por azares personales ajenos a mis propias intenciones, asistía como espectador de primera fila.

Todo comenzó con una visita a nuestro centro de Ángel Cea, arquitecto preocupado por las construcciones escolares y con una especial sensibilidad hacia todas las cuestiones históricas y artísticas,

especialmente las relacionadas con su profesión. Me confesó que su interés por el noble caserón que ocupábamos venía avivado porque tenía conocimiento de que él mismo era descendiente de la familia, venida de Castilla, que Pereda había instalado como guardeses de toda la finca. El origen preciso de la misma constituyó para mí una sorpresa: Quintana de Valdivielso, en la provincia de Burgos. Y es que en otra de las aldeas de la Merindad de Valdivielso tengo una casa familiar, donde paso mis ocios y desde la que indago, bien que muy superficialmente, en la historia, las tradiciones y el arte de la vieja y venerable Castilla.

He de decir que algún tiempo atrás ya había llamado mi atención un hecho sobre el que, acumulando datos y referencias, he llegado a construir una especie de estudio etnográfico que quizás vea la luz algún día futuro. El motivo inicial era la similitud entre la *cachurra*, instrumento básico del juego de la brilla descrito en *El sabor de la tierra*, y un utensilio del oficio de pastor, usado en muchos lugares de nuestro país pero especialmente en la comarca de las Merindades del norte castellano, conocido allí como *cachavo*. La iconografía comparada es extraordinariamente sugestiva, pero sin duda habrá de resultar suficiente traer aquí, como contrapunto a la ilustración de la novela perediana (Fig. 5) otras tres imágenes en las que aparece el utensilio castellano.

En la primera aparece un cachavo real, traído del Valle de Valdivielso, seguido de cuatro cachurras (Fig. 7), elaboradas en el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, de Polanco, siguiendo tanto la descripción perediana como la que se contiene en la *Memoria sobre el valle de Iguña*², redactada en 1918 por el que luego sería inspector de educación Daniel Luis Ortiz Díaz como trabajo académico propio de sus estudios en la Escuela Superior de Magisterio bajo la dirección del director de esta institución, Luis de Hoyos Sainz, seguramente uno de los más prestigiosos etnógrafos de nuestro país, muy ligado a Cantabria y fundador del Museo del Pueblo Español.

² ORTIZ DÍAZ, Daniel Luis: *El Valle de Iguña 1918*. Torrelavega, Cantabria Tradicional 2004.

Me consta que este tipo de tareas se encargaba a todo el alumnado de la Escuela, al menos dentro de la asignatura específica desarrollada por Luis de Hoyos. Qué otros alumnos de Cantabria y de Burgos pudieron haber pasado por dicho centro, así como el acceso y análisis de sus memorias escolares etnográficas análogas a la que nos ocupa, debería ser objeto de un interesante trabajo de investigación; algo de eso se ha hecho ya en Asturias.



Fig. 7. Cachurras de diversas tallas.

La segunda, una fotografía extraída de una magnífica muestra de etnografía, obra de Antonio Zavala: la biografía de Justo Peña Fernández, que pasó su vida de pastor por el entorno de la Merindad de Valdivielso (Fig. 8)³. En esta obra se ponen de manifiesto, con la autenticidad de un relato de primera mano magníficamente transcrito, los variados usos que una herramienta tan primaria como un palo de madera ligeramente curvo y abultado en uno de sus extremos puede tener en un oficio aparentemente de escaso desarrollo tecnológico.

³ PEÑA, Justo, y ZAVALA, Antonio: *El pastor del páramo*, Oyarzum, Editorial Sendoa, 1995, Biblioteca de Narrativa Popular, 2 volúmenes.



Fig. 8. Justo Peña Fernández, el pastor del páramo.

Y, por último, una representación artística medieval, que acredita el uso tradicional del cachavo, tan similar a la cachurra, en tierras burgalesas. Se trata de una de las tablas del retablo de la iglesia de San Pedro de Tejada (siglo XII), en Puentearenas, otra pequeña localidad de las que componen la Merindad de Valdivielso, que se encuentra actualmente en el Museo Arqueológico de Burgos: representa a los santos Felipe y Santiago el Menor (Santiago el de Alfeo). La tradición martirológica atribuye la muerte de este último apóstol a un golpe dado con una maza de batanero, pero el artista autor de la tabla citada (ya en el siglo XV) representa al santo con una a modo de porra, que no es sino un ejemplar cabal de *cachavo*.



Fig 9. De izquierda a derecha: santos Felipe y Santiago el Menor (o Alfeo), en el retablo de la iglesia de San Pedro de Tejada (Puentearenas de Valdivielso).

Respecto de la familia guardesa de la casa de Pereda en Polanco, poco pude averiguar en Valdivielso y su entorno: pasadas cinco o seis generaciones, la memoria entre las gentes sencillas de los pueblos de la Merindad se diluye en vaguedades o sencillamente desaparece, mientras que la documentación que pudiera aportar algún conocimiento más preciso en el mejor de los casos navega por archivos de azaroso mantenimiento y dudoso acceso.

Pero las pesquisas tuvieron una feliz recompensa. Si no la cuna de los guardeses, sí encontré en Valdivielso nada menos que la de la familia de doña Diodora de la Revilla Huidobro, la discreta esposa de José María de Pereda (Fig. 10), de la que tan escasa información se dispone: “una dama de agradable presencia, de mucha bondad y relevantes virtudes”, según un biógrafo del novelista.

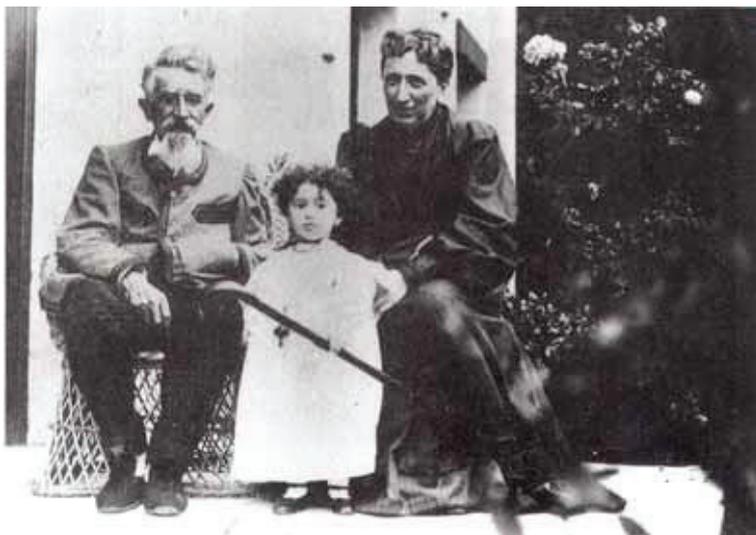


Fig. 10. José María de Pereda en 1905, un año antes de su muerte, acompañado de su esposa y de su nieta, a la puerta de su casa de Polanco.

La familia sigue residiendo en uno de los pueblos de la Merindad, precisamente Quintana de Valdivielso. Allí mantienen el recuerdo de su pariente novelista, por más que José María no reflejara en su obra gran cosa del paisaje y del paisanaje de la tierra de su esposa. Y allí cuidan de algunos tesoros históricos y artísticos de considerable importancia. Entre los segundos, la iglesia románica de San Pedro de Tejada (Fig. 11), de donde procede el retablo con la imagen de Santiago Alfeo a la que antes aludí.

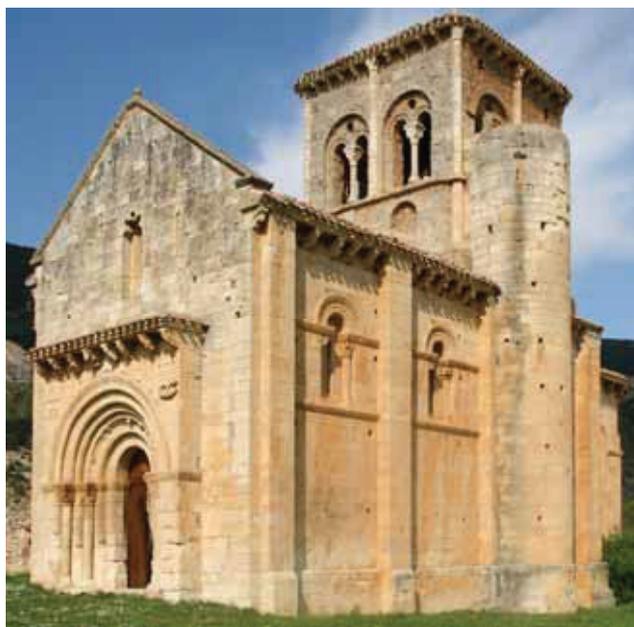


Fig. 11. La iglesia de San Pedro de Tejada, en Valdivielso.

De los primeros, el colegio de niñas fundado por la familia en vida de Pereda, cuando ya éste se había casado con doña Diodora. Tuvo diversas denominaciones desde su inauguración en 1883, cuando fue encomendado a una orden religiosa ("Hermanas terciarias de San Francisco de Asís bajo la advocación de la Divina Pastora", según reza en el acta fundacional), y se clausuró en 1974, cuando, bajo el nombre de *Colegio de Jesús, María y José*, era regentado por una bisnieta de una cuñada de José María de Pereda, Belinda de la Revilla Huidobro. En el archivo fotográfico que allí se conserva, y gracias a la generosa amabilidad de la familia Palencia-Huidobro, pude tener acceso a algunos detalles de la biografía de José María de Pereda poco conocidos hasta ahora, como la existencia de la misma Belinda, bastante más joven que su hermana Diodora y de apariencia bien distinta.



Fig. 12. *Belinda de la Revilla Huidobro*: hermana de Diodora, la esposa de José María de Pereda.

Allí se guardan ejemplares de primeras ediciones de sus novelas dedicados por José María de Pereda "a mi hermano Aurelio", que denotan la excelente relación que mantenía con el hermano mayor de su esposa. Allí he podido ver alguna interesante imagen familiar que desconocía.



Fig. 13. Grupo familiar ante la puerta trasera de la casa, poco antes de la muerte en 1893 del hijo mayor de Pereda, Juan Manuel.

No menor interés encierra la fotografía sin fecha de un José María de Pereda joven y sin perilla, en una pose tan mundana y cuidada como las que adoptó en los retratos de edad madura pero con un punto de desenfado que no deja de sorprender; al dorso, una mención igualmente insólita: "Pepín Pereda".



Fig. 14. José María Pereda (*Pepín Pereda*) en sus años mozos.

El magnífico edificio del Colegio (fig. 15) se conserva cuidadosamente adaptado para el turismo rural con una dedicación especial al conocimiento del arte y la naturaleza de la comarca de las Merindades de Burgos⁴, en su interior se guardan muchos documentos y testimonios de su pasado escolar, se presentan exposiciones y se desarrollan ciclos de conferencias y otras actividades culturales.

Cabría pensar que el azar ha acercado la herencia de ambos cónyuges, José María y doña Diodora, desde sus solares de nacimiento, Polanco y Valdivielso respectivamente, a una actividad común con la que se siente muy identificado quien escribe estas líneas: la conservación y la difusión del patrimonio histórico escolar. Seguramente sería para ellos una sorpresa, puesto que ni uno ni otra se dedicaron a la enseñanza, pero sin duda alguna constituye una forma muy sugestiva de recuperar una relación, la del novelista con la tierra castellana de su esposa, sobre la que se dispone de escasos testimonios directos.



Fig. 15. Colegio de Quintana de Valdivielso, fundado por la familia de la esposa de Pereda, en la actualidad.

Pero, al menos y sin mayores elucubraciones, resulta más que fiable la presunción del origen castellano de los guardas de la casa perediana de Polanco: con toda probabilidad los trajo doña Diodora desde su pueblo natal, basándose en la confianza que proporciona el paisanaje y probablemente sin que su afamado esposo participara en una decisión tan doméstica y tan alejada del ámbito en el que se desarrollaban sus preocupaciones literarias y políticas.

⁴ Arte y Natura: <http://www.arteynaturavaldivielso.org/>

Acabo este escrito de circunstancias dejando en el aire unos cuantos interrogantes, que bien podrían convertirse en propuestas para investigaciones de mayor alcance y más cuidadosa metodología: ¿Cómo, cuándo y dónde conoció José María de Pereda a su futura esposa? ¿Qué relación mantuvo con los de la Revilla Huidobro, además de las empresas industriales y los negocios en los que participaban ambas familias? ¿Cómo influyeron en su obra literaria el paisaje y las costumbres tradicionales castellanas, aparentemente tan ausentes de sus escritos? ¿Qué recuerdo queda en Polanco de la familia de guardas vallevielsanos? ¿Qué viajes pudo hacer Pereda a Quintana de Valdivielso; a qué se dedicaba en sus posibles estancias; qué testimonios de ellas quedan allí? ¿Acudió alguna vez al colegio de Quintana, a cuya inauguración en 1884 no asistió, y en la que, además de liturgias religiosas, hubo discursos variados y gran concurrencia de gentes importantes de la política y las letras? ¿Se interesó de alguna manera por el rico patrimonio artístico y etnográfico del Valle de Valdivielso?

Aunque otros vientos soplen actualmente, no dejo de tener en cuenta que, por muy *montañés* que resulte José María, en sus tiempos la provincia de Santander era una más de las de Castilla, *La Montaña* no era sino *las montañas de Castilla*, y las Merindades de la provincia de Burgos, lo mismo antes que ahora, la antesala de lo que en nuestros días llamamos Cantabria.

En Polanco y en Toba de Valdivielso, por el otoño de 2010.

El Colegio Público “Casimiro Sainz” de Reinosa

José Ramón López Bausela. Universidad de Cantabria

Construir y poner en funcionamiento un nuevo centro educativo es un proceso extremadamente complejo cuyo éxito depende, en buena medida, de la confluencia de múltiples iniciativas y, sobre todo, del tesón y la perseverancia de corrientes de opinión ciudadana y autoridades locales.

El colegio público *Casimiro Sainz* de Reinosa no fue una excepción a esta dinámica. Edificado a finales de la década de los sesenta del pasado siglo, en la recta final de la dictadura franquista, la investigación de los avatares que atravesaron las distintas fases del proyecto original no ha sido fácil, especialmente en lo relativo al acceso y localización de las fuentes documentales primarias, muchas de ellas desaparecidas debido a que en aquellos momentos el Estado español se sustentaba en un aparato administrativo y burocrático fuertemente centralizado. Con la llegada de la democracia y el Estado de las Autonomías buena parte de los legajos archivados en las Delegaciones provinciales se perdieron en depósitos que no reunían las condiciones adecuadas para su conservación o fueron destruidos por distintas causas, muchas veces simplemente por falta de espacio, cuando se asumieron competencias y las distintas Consejerías tuvieron que organizar sus propios archivos.

La amistad con algunos de los protagonistas de los hechos que voy a narrar a continuación junto con mi vocación investigadora en el campo de la Historia de la Educación y el hecho de haber sido el último director del colegio son algunas de las circunstancias que han contribuido a reconstruir el proceso de creación de este centro educativo en el que se educaron durante casi cuarenta años muchas generaciones de reinosanos.

El origen de una justa reivindicación

La referencia documental más antigua que hemos hallado sobre el tema que nos ocupa es un escrito remitido al ayuntamiento de la ciudad el 15 de junio

de 1967 por José Manuel Díaz González, secretario asesor de las secciones sociales de la delegación sindical comarcal de Reinosa⁵. En el mismo, se informaba que varios de los asistentes a la reunión celebrada el 27 de mayo habían puesto de relieve la escasez de escuelas de enseñanza primaria existente en la capital campurriana, insuficientes a todas luces dado que, según sus cálculos, la ratio era de un maestro por cada noventa alumnos.

A esta situación había que añadir la existencia de zonas que aunaban una densidad de población elevada con expectativas de crecimiento importantes y en las que no se ubicaba escuela alguna, constituyendo esta situación un peligro real para los niños² a causa del tráfico y la distancia que debían recorrer desde su domicilio a los grupos escolares concentrados casi exclusivamente en la zona norte de la ciudad.

Por otro lado -se subrayaba también en el escrito- el grupo escolar *Concha Espina*, considerado el más importante de la localidad, se encontraba, a pesar de su magnífico aspecto exterior, en deficiente situación, sobre todo en el aspecto sanitario, debido al mal estado de los servicios.

Cinco días más tarde, la Comisión Municipal Permanente del Ayuntamiento de Reinosa, en sesión ordinaria celebrada el 20 de junio, acusa recibo de este escrito, acordando que su contenido pasara a ser estudiado por la Comisión de Cultura, comunicando la decisión adoptada al Concejal de Cultura, Teodoro Pastor³.

El alcalde da los primeros pasos

El tema económico, como casi siempre, constituía el factor decisivo para emprender un proyecto de esta envergadura por lo que el alcalde, Vicente González, inició la búsqueda de fuentes de financiación que permitieran acometer una empresa tan necesaria para la ciudad de Reinosa. Uno de sus contactos en la capital, su amigo el arquitecto Javier G. de Riancho Mazo, se

⁵ N. Ref. JMD/ZN, Nº 566.

² La naturaleza del contenido de este artículo me obligaría a una reiteración excesiva de las normas ortográficas acordadas para una utilización no sexista de la lengua. Por este motivo, opto por el masculino, bien entendido que, salvo precisión en contra, cuando utilizo el mismo me estoy refiriendo a ambos sexos.

³ Excmo. Ayuntamiento de Reinosa, Negociado: SECRETARÍA, Nº (ilegible).

entrevistó en su nombre con el Delegado Provincial de Primera Enseñanza para informarse acerca de la posibilidad de obtener una subvención.

En carta fechada en Santander el 13 de julio de 1967, Riancho contesta al alcalde diciéndole que el Delegado le ha confirmado que los grupos escolares entraban dentro de las subvenciones que el ministerio programaba conceder además de que, en su opinión, eran la solución más deseable porque este tipo de centros resolvía problemas de carácter más general, añadiendo que ya estaban recibiendo instancias y documentaciones por lo que recomendaba presentar lo antes posible la de Reinosa para remitirla posteriormente a Madrid ya que, en última instancia, era el ministerio quien resolvía sobre la petición planteada. Sugería también la máxima autoridad educativa provincial que se indicara si el grupo escolar tenía proyectado comedor escolar con el objeto de estudiar la cuantía de la subvención.

El arquitecto finalizaba su carta indicando que, en su opinión, después de este primer contacto, lo más conveniente era que el alcalde o algún concejal en quien delegase se entrevistara en persona con las autoridades provinciales para aclarar pormenores relativos al terreno donde se proyectaba construir el nuevo centro además de otros asuntos relacionados con el tema ya que el tiempo y los plazos administrativos apremiaban.

El informe del concejal delegado de Educación y Cultura

Mientras el alcalde movía los hilos en Santander en busca de recursos, Teodoro Pastor, concejal de Educación y Cultura del Ayuntamiento de Reinosa, presentaba el 3 de agosto a la corporación municipal un informe relativo al proyecto de creación del nuevo grupo escolar. El contenido del mismo volvía a incidir tanto en el aumento experimentado en el censo escolar -cuadro 1- como en la inadecuada distribución de los grupos escolares de la ciudad.

El censo se acompañaba del Plan de Ordenación de la ciudad en cuyos planos podía apreciarse que, efectivamente, en la zona sur de la localidad se ubicaba un único centro educativo, el pequeño grupo de niñas *Matías Montero* que contaba con tan sólo tres aulas y una matrícula de cincuenta

alumnas. Además, según el concejal, este centro estaba en malas condiciones lo que daba lugar a un aumento de la matrícula en la escuela graduada *Ángel de los Ríos* que se encontraba sobrecargada.

Cuadro 1.- Censo escolar de la ciudad de Reinosa en el año 1967

	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
<u>CENTROS PÚBLICOS</u>			
<i>Concha Espina</i>	220	30	250
<i>Fuente de la Aurora</i>	120	30	150
<i>Ángel de los Ríos</i>		210	210
<i>Matías Montero</i>		50	50
<i>Centro de Subnormales</i>	10		10
<u>CENTROS PRIVADOS</u>			
<i>San José</i>	630		630
<i>Niño Jesús</i>		350	350
<i>Santa Isabel</i>		50	50
<i>Nuestra Señora del Carmen</i>		50	50
<i>D^a M^a Ascensión Arenal</i>		20	20
TOTAL	980	790	1770

El informe se hacía eco también del escrito remitido por la sección social del sindicato comarcal del metal e insistía en que la aspiración a disponer de un centro de enseñanza primaria en la zona sur de Reinosa era una preocupación del Ayuntamiento en los últimos años dado el aumento de la población en aquella zona, circunstancia que había sido tratada en distintas reuniones con la Junta Municipal de Primera Enseñanza y en los contactos habituales mantenidos con la Inspección Provincial.

Atendiendo a toda esta casuística se consideraba oportuno acogerse a la convocatoria del Ministerio de Educación y Ciencia para el Plan de Construcciones Escolares ya que la concesión de una subvención suponía un aporte económico del cincuenta por ciento del coste total de la construcción, asumiendo las arcas municipales el resto de la inversión.

Mientras tanto, como medida transitoria hasta la construcción del nuevo centro y en un intento de paliar la necesidad de plazas escolares en la zona sur, el ayuntamiento había ofrecido a la Dirección General de Enseñanza Primaria un local en el edificio del antiguo instituto donde estaban instaladas las aulas de la escuela unitaria *Matías Montero* para que pudiera funcionar como una clase de párvulos al inicio del curso escolar 1968/69.

El informe del concejal concluía que tras estudiar los terrenos disponibles en la zona sur de la ciudad, dentro del casco urbano de la población, se consideraba el lugar más apropiado para la ubicación del nuevo colegio el ocupado por la antigua cárcel del Partido Judicial que, con una superficie aproximada de mil doscientos metros cuadrados, era suficiente para albergar un grupo escolar de seis grados.

El pleno del Ayuntamiento acordó por unanimidad, entre otras cuestiones, solicitar la subvención a la Junta Provincial de Construcciones Escolares, preparar la documentación necesaria y facultar al alcalde para llevar adelante el proyecto⁴.

Los ecos del proyecto en la prensa regional

La iniciativa municipal para la construcción del nuevo centro fue resaltada en titulares por *La Hoja del Lunes*, que coincidía en que el conjunto de los existentes en Reinosa no era suficiente para cubrir adecuadamente las necesidades del municipio⁵. Esta cuestión, que el concejal corroboraba a lo largo de la entrevista, se sustentaba en el hecho de que la matrícula quedaba cubierta nada más abrirse el plazo de inscripción, claro indicador de la insuficiencia de plazas disponibles.

Sin embargo, lo más significativo es que la noticia reiteraba públicamente las deficientes condiciones de los centros existentes en la zona norte, cuestión denunciada tanto por los sindicatos como por Teodoro Pastor y que ahora, este último, volvía a retomar, afirmando que a pesar de haberse

⁴ Excmo. Ayuntamiento de Reinosa, registro de salida nº 2145, de 5-VII- 1967. Todo este proceso se desarrolló al amparo de lo establecido en la ley de Construcciones Escolares de 22 de diciembre de 1953 y el Reglamento de 23 de julio de 1955. Un escrito del alcalde con registro de salida nº 2357, de 31-X-1967, dirigido al Gobernador Civil y Presidente de la Junta Provincial de Construcciones Escolares oficializaba la solicitud de subvención. Como arquitecto del proyecto figuraba Javier G. de Riancho.

⁵ “La enseñanza primaria en Reinosa”, *La Hoja del Lunes*, Santander, 18-IX-1967, p. 14.

llevado a cabo durante las vacaciones obras de arreglo y pintura en las clases para que al comenzar el nuevo curso estuvieran presentables, en general, "el material de estas escuelas se halla en malas condiciones, ya que se trata de muebles antiguos, que, naturalmente, han sufrido mucho con el constante uso, al pasar los años". En un intento de paliar esta situación -explicaba el concejal- se había llevado a cabo a mediados del curso anterior un reparto del material existente en el instituto viejo entre los distintos centros escolares, esperando renovar en estos momentos otra gran parte, asegurando que no pasaría mucho tiempo "sin que todos estos grupos cuenten con material adecuado a las necesidades y a los tiempos que vivimos, ya que es preocupación del Municipio que los niños se encuentren a gusto en la escuela".

El concejal finalizaba la entrevista destacando "la eficacia de los maestros y maestras con que contamos en Reinosa, los cuales forman un conjunto digno de todo encomio por la intensa y abnegada labor que han de llevar a cabo y el número de alumnos que cada uno debe atender", elogio al que se adhería el periodista que, sin embargo, dejaba en el aire una afirmación que denota la preponderancia que el sistema educativo franquista concedió siempre a la enseñanza privada: "Y gracias a los distintos colegios privados que funcionan en la ciudad, con un número elevadísimo de alumnos, tenemos casi solucionado el problema de plazas. Si estos no existieran, ¿qué haríamos con nuestros niños?"

Dos días más tarde será el diario *Alerta* quien revele a sus lectores, entre otros pormenores, que la capacidad del nuevo centro escolar proyectado será de 250 alumnos⁶.

En este otro reportaje se recogen además de las declaraciones de Teodoro Pastor, las de Venancio Casafont, médico de la empresa Naval comprometido en la creación de una Escuela de Formación Profesional en Reinosa, y las de la señora Barquín de Vallejo, directora de la Sección Delegada del Instituto de Enseñanza Media que había comenzado su

⁶ "El problema de la enseñanza en Reinosa", *Alerta*, Santander, 20-IX-1967, p. 11.

andadura el curso anterior aunque, como ella misma reconocía, de una forma un tanto irregular.

En esta entrevista el concejal de Cultura, además de incidir en los argumentos ya conocidos para la construcción del nuevo centro escolar, aportaba datos concretos sobre la estructura del nuevo centro -seis aulas, comedor y otros servicios-, sugiriendo, incluso, que "se podría alojar en él, además, un centro para niñas subnormales".

En cuanto al punto en que se encontraba el expediente administrativo para la solicitud de la subvención, Teodoro Pastor aseguraba al periodista que ya se habían entregado los proyectos al Gobierno y estaban a la espera de que Madrid los aprobara.

Por otro lado, también daba cuenta de la cuantía de la inversión municipal -30.000 pesetas- destinada a la reparación de las escuelas reinosanas de cara al curso recién iniciado, estimando en 600.000 el presupuesto necesario para acometer las reformas que, en opinión de los técnicos, precisaba el grupo escolar *Concha Espina*.

No faltó tampoco la cita obligada a la enseñanza privada que, según el concejal, resolvía el problema de matrícula de la primera enseñanza en Reinosa aunque de forma gravosa "para la economía de las familias, que muchas veces se ven precisadas a mandar sus hijos a estos colegios, por no encontrar plazas en las escuelas", por lo que estimaba que con la construcción del nuevo grupo escolar "el problema de la enseñanza en Reinosa estaría resuelto por unos cuantos años".

Apenas transcurridos cuatro meses de estas declaraciones todos los planes del ayuntamiento se vendrían abajo. El secretario administrador de la Junta Provincial de Construcciones Escolares de Santander trasladaba al alcalde la negativa de la Junta Central de Madrid a autorizar la construcción de un nuevo grupo escolar en Reinosa, alegando que según los informes recibidos "las únicas aulas existentes en esa localidad en mal estado son las 3 correspondientes al Grupo Escolar 'Matías Montero', que, por otra parte han sido trasladadas recientemente, por lo tanto, no procede acceder a sustituir y agrupar escuelas que se encuentran en buenas condiciones de

funcionamiento. Podrían [sic] plantearse la creación de alguna escuela especial para recoger el exceso de matrícula de los otros Grupos Escolares”⁷.

Vuelta a empezar

A pesar de que la decisión de la Junta Central fue un duro golpe para todos, tanto las autoridades locales como los sectores que apoyaron siempre la construcción del nuevo grupo escolar -rama sindical del metal y prensa regional- redoblaron sus esfuerzos en pos de su objetivo.

Cinco días después de conocerse oficialmente que la subvención había sido denegada, el alcalde de Reinosa aseguraba desde las páginas del diario *Alerta*: “El grupo escolar que teníamos solicitado para paliar una importante necesidad de la ciudad nos fue denegado. Sin embargo, atendiendo a nuestras razones, parece que se reconsidera la petición”⁸.

Este mismo medio reproducía al día siguiente la distribución que la Junta Provincial de Construcciones Escolares había llevado a cabo con el crédito de 9.700.000 pesetas asignado a la provincia de Santander⁹. En el listado aparecen detalladas tanto las localidades beneficiarias de las distintas partidas económicas como el objetivo al que iban destinadas las mismas, quedando patente que Reinosa no había recibido cantidad alguna.

A pesar de que el sistema político existente en nuestro país en aquellos momentos no toleraba crítica alguna a las decisiones oficiales, el malestar generado por esta situación era palpable en el ambiente de la ciudad, como lo atestigua la crónica recogida en la sección “Rincón del Ebro”¹⁰ en la que el cronista, Roberto Cayón, además de comentar el disgusto de los reinosanos y subrayar las razones que avalaban la ejecución del proyecto, afirmaba:

⁷ Junta Provincial de Construcciones Escolares, Santander, Núm. 451, 15-I-1968.

⁸ “Los Alcaldes son noticia”, *Alerta*, Santander, 20-II-1968.

⁹ “Se reúne la Junta Provincial de Construcciones Escolares”, *Alerta*, Santander, 21-II-1968.

¹⁰ “Insistimos en pedir el grupo escolar”, *Alerta*, Santander, 21-II-1968.

"[...] es justo insistir, y así nos consta lo han hecho nuestras primeras autoridades, sobre esta auténtica necesidad e imprescindible creación del grupo. Nosotros, ante el continuo ruego de los padres de familia, indicándonos el interés en nuestra colaboración, preguntamos: ¿No habría posibilidad de una nueva consideración del proyecto, vistos los motivos de peso apuntados? ¿Sería mucho pedir que la Junta Central de Construcciones Escolares reconsiderara nuevamente esta justa petición?

Ojalá que nuestra voz, que en definitiva es la de todos los reinosanos, tuviera su eco, primero a escala provincial, y más tarde en la capital de España. Y que la solución no se hiciera esperar"¹¹.

Por su parte, la Comisión Municipal Permanente del ayuntamiento de Reinosa, en sesión ordinaria celebrada el 23 de enero acordaba dirigirse nuevamente a la Junta Provincial de Construcciones Escolares con el fin de solicitar a este organismo que reconsiderara su petición, alegando, entre otros motivos, que:

"[...] las tres Escuelas que funcionan en Matías Montero no son de reciente traslado, puesto que el mismo se realizó en el año 1931 ó 32, que estas tres escuelas han llevado su vida ligada al Colegio Femenino de 2ª Enseñanza, primeramente en el antiguo Hotel de la Salud, sito en el paseo de Cupido, y posteriormente por creación en tiempo de la República de un Instituto de Grado Elemental, se trasladó este Colegio femenino a Matías Montero, instalándose en sus bajos las tres referidas escuelas. Que desaparecido hoy el Colegio de 2ª Enseñanza femenino, por creación de una Sección Delegada de 2ª Enseñanza, por haber contraído el Ayuntamiento de Reinosa el compromiso con el Ministerio de Educación y Ciencia, de transformar los locales que ocupaban el colegio femenino de 2ª Enseñanza en viviendas para Profesores de la Sección Delegada y por el estado ruinoso en que se encuentra esta edificación, es

¹¹ Ibidem.

*completamente necesario el traslado de estas tres escuelas de Matías Montero*¹².

Por otro lado, existe también constancia documental relativa a la solicitud de apoyo por parte del ayuntamiento al Servicio de Inspección de Enseñanza Primaria de Santander¹³.

Tras seis meses de intensas gestiones, el proceso culminó felizmente. Prácticamente finalizado el mes de julio de 1968, el Gobernador Civil comunicaba al alcalde de Reinosa la concesión de una subvención de dos millones de pesetas para la construcción de ocho escuelas en la localidad, convocándole a una reunión el cinco de agosto para concretar si el ayuntamiento se comprometía a iniciar las obras lo antes posible y recibir instrucciones concretas sobre las formas de cobro de la subvención¹⁴.

La prensa regional informó a la opinión pública del reparto del crédito extraordinario de cinco millones de pesetas concedido a la provincia de Santander. En esta ocasión Reinosa sí figuraba en la lista de beneficiarios con la cantidad de un millón de pesetas para atender a la construcción de ocho escuelas. En titulares se indicaba también que en el ejercicio económico de 1969 sería acreditada una cantidad idéntica si las obras llevaban el ritmo previsto¹⁵.

El ambiente del acto de inauguración del curso escolar 1968/69 estuvo impregnado de satisfacción por el final feliz de todo el proceso, y las palabras de los principales actores de esta pequeña historia dan fe de la confluencia de esfuerzos y voluntades que hicieron posible el mismo. La inspectora de zona, Asunción Merino, se refirió "al interés del Ayuntamiento con relación a la mejora de los grupos existentes como también a las próximas realizaciones en proyecto que demostraban el afán y la dedicación

¹² Excmo. Ayuntamiento de Reinosa, registro de salida nº 283, de 30-I-1968. La ortografía, sintaxis y redacción del escrito son fieles al original.

¹³ Escrito del inspector Juan Mingot Jiménez, Santander, 3-II-1968. Excmo. Ayuntamiento de Reinosa, registro de salida nº 361, de 7-II-1968.

¹⁴ Junta Provincial de Construcciones Escolares, Santander, Núm. 636, 26-VII-1968. El 22 de julio, el secretario administrador de la Junta comunicó al alcalde lo siguiente: "Reinosa...Solicitan: 8 escuelas. Se autorizan 5 de nueva creación y 3 de sustitución por así indicarlo la Inspección en su Informe de fecha 26 de marzo de 1968". Escrito nº 621. Esto prueba que el Servicio de Inspección cumplió fielmente su promesa de apoyo al proyecto.

¹⁵ "Cinco millones de pesetas para construcciones escolares en la Montaña", Alerta, Santander, 10-VIII-1968.

municipal por resolver el problema de la enseñanza primaria"¹⁶, palabras a las que el alcalde correspondió afirmando que "ello no era un esfuerzo del Ayuntamiento, sino más bien una obligación que le correspondía y en la que, a pesar de los pocos medios disponibles, estaban dedicados con el mayor interés"¹⁷.

Los últimos ajustes al proyecto original

Todavía fue necesario que el ayuntamiento solicitara a la Junta Provincial de Construcciones Escolares una ampliación de la cuantía de la subvención concedida¹⁸. El motivo de la misma fue que la Junta Central notificó al arquitecto municipal la conveniencia de variar el proyecto original ampliando la superficie de las aulas, que debían pasar de unas dimensiones de 4,80 x 8,30 metros a otras, más espaciosas, de 6 x 8 metros. Además de esta reforma se sugería situar el comedor escolar en la primera planta en lugar de la planta alta, una ampliación de servicios para dotarle de una zona de dirección compuesta de un despacho, secretaría y sala de visitas y finalmente, un patio cubierto que resguardase a los niños durante el recreo de las duras condiciones climatológicas de la localidad.

Según explicaba el alcalde en el expediente, la asunción de este conjunto de modificaciones había dado lugar a un nuevo proyecto en el cual el número de aulas pasaba de ocho a nueve, además de incluir la ampliación de servicios ya reseñada y una biblioteca.

El expediente incluía una certificación del secretario del ayuntamiento, Ramón Robles Moratinos, que da fe de que en sesión extraordinaria celebrada el 22 de octubre se acordó aprobar por el pleno municipal una solicitud de ampliación de la subvención original debido a que las variaciones incorporadas al proyecto inicial se traducían en una edificación de tres plantas en lugar de dos y un presupuesto de 3.953.558,29 pesetas, cuyo desglose recogemos en el cuadro 2.

¹⁶ "Inauguración del curso en el Colegio Concha Espina", Alerta, Santander, 5-X-1968.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Excmo. Ayuntamiento de Reinosa, registro de salida nos 2805, 2806 y 2807, de 30-X-1968.

La corporación municipal añadía un argumento más para fundamentar el aumento del número de aulas al subrayar que se había iniciado la construcción de ciento ochenta viviendas en la zona donde estaba proyectado el nuevo centro escolar.

Cuadro 2.- Desglose de gastos e ingresos presentado por la Intervención Municipal de Fondos

1º.- Gratificación Secretario, Interventor y Depositario (0,4 %)	16.000,00
2º.- Id. Jefe Provincial del Servicio Provincial de Inspección y Asesoramiento (0,05%)	2.000,00
3º.- Para pago de las obras	3.953.558,00
4º.-Para gastos no previstos	46.442,00
TOTAL ESTADO DE GASTOS	4.018.000,00
1º.- Importe producto venta bienes inmuebles	482.107,00
2º.- Subvención del MEC y aportación municipal a cargo del presupuesto ordinario	3.535.893,00
TOTAL ESTADO DE INGRESOS	4.018.000,00

Estas cantidades sufrieron posteriormente un ligero ajuste, como puede verse en el cuadro 3, antes de ser publicadas oficialmente¹⁹.

Cuadro 3.- Desglose de gastos e ingresos definitivo presentado por la Intervención Municipal de Fondos

1º.- Gratificación Secretario, Interventor y Depositario (0,4 %)	15.450,00
2º.- Id. Jefe Provincial del Servicio Provincial de Inspección y Asesoramiento (0,05%)	1.931,00
3º.- Para pago de las obras	3.852.314,00
4º.-Para gastos no previstos	10.305,00
TOTAL ESTADO DE GASTOS	3.880.000,00

¹⁹ Boletín Oficial de la Provincia de Santander, 6-XI-1968, p. 1052; 3-I-1969, p. 8; 14-II-1969, p.138.

1º.- Importe producto venta bienes inmuebles	482.107,00
2º.- Subvención del MEC y aportación municipal a cargo del presupuesto ordinario	3.397.893,00
TOTAL ESTADO DE INGRESOS	3.880.000,00

El pliego de condiciones técnicas especificaba que el solar en que se emplazaba el edificio era de propiedad municipal, recogiendo en su artículo 64 el precio final de las obras que ascendía a 3.752.121,77 pesetas, desglosadas en las siguientes partidas:

1.- Movimiento de tierras	32.222,84
2.- Cimientos	20.056,80
3.- Saneamiento	21.035,00
4.- Hormigones	1.137.894,80
5.- Albañilería	466.061,75
6.- Pavimentos y revestimientos	675.312,50
7.- Carpintería metálica	219.637,00
8.- Carpintería de madera	135.097,00
9.- Fontanería	164.070,00
10.- Fumistería y aparatos	56.390,00
11.- Electricidad	26.750,00
12.- Calefacción	250.028,80
13.- Pintura	181.529,40

Suma ejecución material	3.386.085,89
11,75 % de Beneficio Industrial	366.035,88

SUMA SUBASTA	3.752.121,77

Cantidad a la que había que añadir un 1,25 % de honorarios por la elaboración del proyecto (32.320,18), más otro 1,25 % por la dirección del mismo y 16.160,09 en concepto de dietas por fuera de residencia para el arquitecto, junto con otras 19.392,10 en concepto también de honorarios para el aparejador.

La suma total - 3.852.314,32 - superaba en treinta y dos céntimos a la reflejada en el informe de la Intervención Municipal de Fondos.

Finalmente, como ocurre en casi todos los proyectos de esta naturaleza, las cantidades originales sufrieron un incremento importante a causa de los imprevistos que fueron surgiendo en el proceso de ejecución de las obras. En nuestro caso concreto existe constancia de un presupuesto adicional, fechado en octubre de 1971, por una cuantía de de 806.755 pesetas. Entre las razones alegadas por el arquitecto en la memoria que acompaña al presupuesto para explicar las nuevas partidas destacan: la construcción de un sótano para reubicar un viejo transformador eléctrico que estaba situado en una de las esquinas del solar donde se edificaba el nuevo centro con el fin de evitar peligros a los niños, algunos cambios en pavimentos, carpintería, hormigones y albañilería y la necesidad de cerrar el patio para cuya acometida hubo que llevar a cabo una explanación, nivelación y apisonado del terreno circundante, levantar una pared de ladrillo visto con pilastras sobre hormigón ciclópeo en relleno de las zanjas e incorporar hormigón en masa en los muretes, así como rematar el cierre con una verja metálica de doble ángulo de 40 milímetros de malla reforzada.

El nuevo centro entra en funcionamiento

El grupo escolar comenzó su andadura en el curso escolar 1971/72, adoptando el nombre del insigne pintor cántabro Casimiro Sainz²⁰.

Casi a punto de finalizar el curso y unos días antes de su inauguración oficial la empresa Astilleros Españoles S.A., en un acto público organizado en el centro, hizo entrega al mismo de una importante dotación de material

²⁰ La Comisión Municipal Permanente propuso este nombre para el nuevo grupo escolar en la sesión ordinaria celebrada el 30 de junio de 1970. Excmo. Ayuntamiento de Reinosa, registro de salida nº 2285, de 2-VII-1970.

pedagógico y deportivo. Al acto asistieron altos cargos de la citada empresa junto con el teniente de alcalde y delegado de Cultura Teodoro Pastor, uno de los mayores valedores de todo el proyecto. También estuvieron presentes una representación del Jurado de Empresa, la directora del centro, el profesorado y distintos grupos municipales.



Mayo de 1972.- Acto de entrega de material pedagógico y deportivo al grupo escolar *Casimiro Sainz* de Reinosa por parte de Astilleros Españoles S.A. En la imagen, de izquierda a derecha, Pilar Sedano, profesora del centro; Teodoro Pastor, teniente de Alcalde y delegado de Cultura del Ayuntamiento; Asteinza, jefe de Relaciones Industriales de la empresa; María Luisa García Guinea, primera directora del grupo escolar.

La cuantía de la dotación otorgada por la empresa ascendió a treinta mil pesetas y según la crónica local "el acto que estuvo revestido de una gran sencillez pero al mismo tiempo de gran trascendencia por cuanto fue presenciado además por los cientos de escolares que agrupa este recién estrenado y moderno grupo escolar, comenzó con unas palabras de agradecimiento del señor Pastor Martínez hacia esta magnífica obra social que cada año realiza la más importante empresa de nuestra ciudad"²¹.

²¹ "Un acto en el grupo Casimiro Sainz", Alerta, Santander, mayo 1972.

La directora del grupo, María Luisa García Guinea, "se expresó en idénticos términos agradeciendo al Jurado de Empresa y a Astilleros Españoles su interés por la educación escolar en la juventud de nuestra ciudad"²².

Por su parte, el señor Asteinza, en nombre de la empresa expresó "su satisfacción por el interés que el Ayuntamiento tenía en esta Delegación de la Enseñanza y al mismo tiempo por saber que esta colaboración contribuía a facilitar la labor de la enseñanza a todos los niños de Reinosa y en gran medida al gran porcentaje de ellos, hijos de trabajadores de Astilleros Españoles S.A."²³.

El acto finalizó con una actuación del coro del grupo escolar Casimiro Sainz que interpretó un repertorio de canciones muy aplaudido por el público asistente.

El colofón de todo el proceso lo constituye la inauguración oficial que tuvo lugar el viernes, 28 de julio, acto que estuvo presidido por el Gobernador Civil de la provincia.



Inauguración oficial del grupo escolar Casimiro Sainz. De izquierda a derecha: María Luisa García Guinea, primera directora del grupo escolar; Olegario Jorrín, párroco; Teodoro Pastor, teniente de alcalde y delegado de Cultura del ayuntamiento de Reinosa; y, Claudio Colomer Marqués, Gobernador Civil de la provincia.

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

La visita del Gobernador se dio a conocer a la opinión pública unos días antes, enmarcándola en una apretada agenda de inauguraciones que incluía "más de una veintena de calles que han sido urbanizadas en su totalidad y cuyo importe asciende a unos veinte millones de pesetas. Además será inaugurado el Instituto de Enseñanza Media, así como también el nuevo Grupo Escolar Casimiro Sainz y la reforma del Grupo Escolar Concha Espina, obras por importe de casi treinta y siete millones de pesetas. En total, el valor de las obras que serán inauguradas por nuestra primera autoridad el próximo viernes, aunque esta fecha no esté todavía confirmada, asciende a la importante cifra de ochenta y seis millones de pesetas"²⁴.

Epílogo

El curso 2007/08 fue el último para este colegio que representó una apuesta decidida por la cultura, el crecimiento y la modernización de Reinosa. Yo mismo, desde nuestra revista escolar *Mostaza* me dirigía a la comunidad educativa con las palabras que reproduzco a continuación y que espero sirvan de reconocimiento a la labor de tantos y tantos maestros que dejaron lo mejor de sus vidas entre los pasillos, patios y paredes de sus aulas:

"Tras más de treinta años de actividad académica ininterrumpida el edificio del Colegio Público Casimiro Sainz cierra sus puertas para siempre. Muchos de vosotros os preguntaréis por qué no digo, simplemente, que el Casimiro se cierra, que desaparece como centro educativo para fusionarse junto con el Nº 2 y el C.R.A. de Campoo, formando todos un único centro público que iniciará su actividad el próximo curso 2008/09 con el nombre de Alto Ebro.

Pues bien, no lo hago porque creo sinceramente -como lo creen todos mis compañeros- que no es así, porque después de muchos años dedicado a la enseñanza sé que un Colegio es mucho más que un edificio, el cual, al fin y a la postre, sólo representa el soporte físico del proyecto que se alberga y desarrolla entre sus muros.

²⁴ "El viernes vendrá el Gobernador Civil", Alerta, Santander, 25-VII-1972, p. 20. Este mismo medio cubre en su tirada del 30-VII-1972, p. 17, la visita del Gobernador.

Como ocurre en nuestra vida privada cuando nos cambiamos de piso, lo importante es trasladar a la nueva casa lo que nuestra familia representa, es decir, que el hogar somos nosotros y ese hogar tendrá siempre cabida en cualquier vivienda sean cuales fueren sus dimensiones. Somos nosotros, con nuestro bagaje interior, con nuestras ilusiones, los que damos vida a los sitios que habitamos. Los muebles vendrán después.

Por este motivo el Casimiro no se cierra, sólo se traslada. En nuestras manos queda la responsabilidad de que su legado permanezca de la mejor manera que se puede permanecer que es diluyéndose, aportando su riqueza a esta nueva etapa que se abre ante nosotros.

Sirvan estas líneas también para trasladaros a todos -compañeros, familias, alumnos- mi gratitud por estos años en los que me habéis brindado la oportunidad de representaros ante la comunidad.

Sólo me resta añadir que el Casimiro forma parte de mi vida, al igual que espero permanecer, de alguna manera, aunque sea un poquito, en vuestro recuerdo”.

LA PRESENCIA DE VESTIGIOS Y SÍMBOLOS FRANQUISTAS EN EL PATRIMONIO EDUCATIVO VALENCIANO

Andrés Payà Rico. Universitat de València

RESUMEN

El presente artículo recoge una serie de testimonios materiales y vestigios del franquismo presentes en la actualidad en escuelas y edificios educativos valencianos. Estos elementos del pasado, huella del modelo arquitectónico de la dictadura, constituyen, para bien o para mal, parte del patrimonio educativo y escolar, ante lo cual reflexionamos sobre la necesidad o no de su conservación. Para tal fin, hacemos uso de fotografías e imágenes de dichos elementos presentes en la vía pública y, por lo tanto, a la vista de todos, sin entrar en el análisis de otros materiales, símbolos o vestigios que permanecen en el interior de centros educativos y escuelas.

ABSTRACT

This article describes a group of material evidences and traces of the Franco period which remain nowadays in Valencian schools and educative buildings. These elements from the past, trace of the Franco period architectonic style, constitute, for better or worse, part of the educative and school heritage and this article analyzes the necessity (or not) of its preservation. To this end, some pictures of the mentioned elements in the public highway and then, in full view of everyone, have been used. Other materials, symbols or traces which remain on the inside of some buildings or schools haven't been taken into consideration.

1- Edificios y espacio escolar franquista: una parte del patrimonio educativo material.

Previo al estudio de algunos de los símbolos, recuerdos o vestigios presentes en las instituciones educativas franquistas, es necesario aludir al

espacio escolar como un elemento de la cultura material de la escuela, así como de aquello que representan y configuran en cuanto a constructos sociales. Esta afirmación no es baladí, pues el espacio que configuran las escuelas, en cuanto a construcciones humanas, está condicionado y tiene un significado pedagógico o formativo, “de ahí que el espacio no sea jamás neutro, sino que recoja, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quiénes lo habitan”¹. Varias son las interpretaciones y los autores que han estudiado con anterioridad estas relaciones o lecturas sociales sobre el espacio escolar, entre las cuales cabría recordar, por las implicaciones que tiene para nuestro objeto de estudio, a Michel Foucault², el cual califica a la escuela como un espacio cerrado junto a otras instituciones disciplinarias, de dominación y control, como los hospitales o las cárceles, por ejemplo. En nuestro contexto español y desde la óptica de la historia de la educación, Agustín Escolano se ha referido a la materia, a propósito de lo cual ha escrito que:

“la arquitectura escolar puede ser contemplada como un programa educador, es decir, como un elemento del curriculum invisible y silencioso, aunque ella sea por sí misma bien explícita o manifiesta. El emplazamiento de la escuela y sus relaciones con el orden urbanístico de las poblaciones, la traza arquitectónica el edificio, sus elementos simbólicos propios o incorporados y la decoración exterior e interior responden a patrones culturales y pedagógicos que el niño interioriza y aprende”³.

Así pues, nuestro objeto de estudio (los símbolos presentes en el exterior de las escuelas y edificios educativos franquistas) no estará conformado por

¹ VIÑAO FRAGO, A. (1993-1994) “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones” en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* nº 12-13, p. 19.

² FOUCAULT, M. (1976) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI de España.

³ ESCOLANO BENITO, A. (1993-1994) “La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum” en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* nº 12-13, p. 111. Véase también ESCOLANO BENITO, A. (2001) “La escuela en la ciudad. La arquitectura escolar como discurso” en HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (Coord.) *Cuestiones actuales de filosofía y pedagogía: Liber Amicorum Serafín M. Tabernero del Río*, Salamanca: Hespérides, p. 87-98.

estructuras neutras, sino por un escenario y un discurso que encierra valores como, por ejemplo, el orden, la disciplina y la vigilancia, así como toda una semiología llena de símbolos estéticos, culturales e ideológicos. A lo largo de la historia de la educación y, especialmente durante el franquismo, los edificios-escuela⁴ han servido de “estructura material para colocar el escudo patrio, la bandera nacional, las imágenes y pensamientos de hombres ilustres, los símbolos de la religión (...) Ello expresa toda una instrumentación de la escuela al servicio de los ideales nacionales, religiosos y sociomorales”⁵. Muchos son los ejemplos, explícitos o no, de ello, como los manuales escolares o de lectura, como el de Adolfo Maíllo de 1952, donde se puede leer: “Mi escuela es grande, limpia, con muchas ventanas. En las paredes hay varios mapas, un retrato del Caudillo y una imagen de la Virgen María”⁶. En este sentido, es muy interesante el análisis de la distribución del aula y de la escuela por dentro y a ello se han dedicado ya otros historiadores de la educación con anterioridad⁷, siendo más que conocida la distribución del aula nacional-catolicista donde los retratos de Franco, José Antonio Primo de Rivera y la Inmaculada Concepción flanqueaban al crucifijo. A pesar de lo ello, nosotros –por la imposibilidad/dificultad de realizar un trabajo etnográfico del aula más exhaustivo- nos referimos aquí únicamente a elementos y ornamentos del exterior de los centros educativos ubicados y visibles desde la vía pública.

La política de construcciones escolares durante el franquismo vivió diferentes etapas, las cuales se sucedieron tras el gran impulso escolar de la Segunda República y el parón y la destrucción de centros durante la Guerra Civil española. En un primer momento la dictadura caminará entre la pobreza material y la abundancia espiritual, con una gran escasez de medios para la enseñanza, siendo incapaz de impulsar la construcción de

⁴ Para el análisis y estudio de los edificios y la arquitectura escolar, véase la *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 21, nº 44, 2009, (Ejemplar dedicado a arquitectura escolar).

⁵ ESCOLANO BENITO, A. (1993-1994) “La arquitectura como programa...”, Op. Cit., p. 108.

⁶ MAÍLLO, A. (1952) *El libro de la lectura vacilante*, Burgos: Hijos de S. Rodríguez, p. 48-49.

⁷ Véase, por ejemplo: WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Madrid: Centro de publicaciones del MEC o LÓPEZ MARTÍN, R. (2001) *La escuela por dentro: perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*, Valencia: Universitat de València.

edificios públicos⁸, con lo que proliferarán las escuelas en régimen de patronato y de iniciativa particular, fundamentalmente religiosa⁹. Como concluye Antonio Viñao al respecto, el período comprendido entre 1939 y 1951 fue de "total y absoluta inhibición estatal en el campo de las construcciones escolares, rompiendo de este modo la tradición iniciada en la dictadura primorriverista y reforzada durante la II República"¹⁰, lo cual se explica por diversas razones y limitaciones, entre las que destacan el ruralismo conservador, la escasez de recursos y el incumplimiento de la legislación urbanística¹¹. Esta situación no cambiará hasta el 22 de diciembre de 1953 con la Ley de Construcciones Escolares, la realización de un "Plan Quinquenal" en 1956 y la creación de la Junta Central de Construcciones Escolares en 1957. Durante esta primera fase de los años 50 y 60, el objetivo era escolarizar a más de un millón de niños que no tenían escuela, así como a otros mal escolarizados o en régimen de enseñanza doméstica. A pesar de ello, "más de medio millón de niños continúan sin escolarizar en 1965, y hay que esperar a 1974 para conseguir una escolarización del 99'8% de la población entre 6 y 14 años, es cierto también, no obstante, que la expansión del sistema escolar es bien evidente a finales de los cincuenta y durante toda la década de los setenta"¹², pues el número total de alumnos en preescolar y primaria pasa de de 2.792.791 a 3.387.350 entre los años 1950 y 1960. Toda una desastrosa situación que cambiará en las últimas décadas del franquismo, fruto del impulso constructor tecnocrático que perseguía una mayor escolarización, desde un nuevo modelo educativo de acuerdo con las exigencias del desarrollo, la

⁸ LÁZARO FLORES, E. (1975) "Historia de las construcciones escolares en España" en *Revista de Educación* nº 240, p. 117.

⁹ VISEDO, J.M. (1991) "Espacio escolar y reforma de la enseñanza" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 11, mayo-agosto 1991, p. 129.

¹⁰ VIÑAO FRAGO, A. (2007) "La escuela y sus escenarios en la España del siglo XX: el espacio en la arquitectura escolar" en GÓMEZ, J., ESPIGADO, M.G. y BEAS, M. (Coord.) *La escuela y sus escenarios*, El Puerto de Santa María: Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, p. 20.

¹¹ *Ibidem*, p. 20-24.

¹² MAYORDOMO, A. (1999) "Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa" en MAYORDOMO, A. (Coord.) *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia: Universitat de València, p. 23.

eficacia y la racionalidad que perseguía la transformación y el despegue económico del país.

En este contexto de construcción de escuelas durante el franquismo y a los símbolos externos que las acompañan dedicamos a continuación nuestro estudio, bajo la convicción, como acabamos de explicitar más arriba, de la importancia y significatividad que toda esta semiología tiene en el análisis y comprensión de los procesos de formación y de interiorización de valores, consciente o inconscientemente, propios de la dictadura. Por el sentido instructivo y adoctrinador de estos espacios y símbolos, así como por la relevancia que tienen para el estudio del patrimonio educativo y escolar (en este caso valenciano), mostramos a continuación unos ejemplos de recuerdos y vestigios que todavía permanecen de aquellos años y que, seguramente, pronto desaparecerán.

2- La presencia de símbolos franquistas en el patrimonio escolar valenciano.

Para el estudio, la ejemplificación e ilustración de los símbolos franquistas en las escuelas valencianas, acudimos a la fotografía, bajo el convencimiento compartido con el profesor Viñao Frago, que al estudiar el espacio y la arquitectura escolar, “el elemento iconográfico es esencial. Las ilustraciones, debidamente elegidas, son en general un buen complemento de los textos. Son también texto. Aquí lo son por partida doble. Como tales ilustraciones y por referirse a una cuestión, la del espacio escolar, en la que la visualización resulta imprescindible como instrumento tanto de exposición como de análisis”¹³. Apostamos por la importancia de las imágenes y de la fotografía para el estudio del patrimonio escolar y la historia de la educación, por tratarse de una excelente fuente de información en auge entre nuestra área de conocimiento. Fruto de la diversificación de intereses temáticos que nos acercan más a la microhistoria y a la etnografía, se viene destacando progresivamente cada vez más el valor de la fotografía como fuente documental para la interpretación histórica, a través de la cual se puede reconstruir e interpretar un hecho social más allá de su componente

¹³ VIÑAO FRAGO, A. (1993-1994) “El espacio escolar. Introducción” en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* nº 12-13, p. 16.

meramente ilustrativo¹⁴. En este sentido hay que destacar el artículo que recientemente han publicado María del Mar Del Pozo y Teresa Rabazas sobre las fotografías y la cultura escolar en el franquismo¹⁵, mediante la exploración y análisis de un archivo etnográfico de la Universidad Complutense de Madrid, desde un doble enfoque narrativo y comunicativo e interpretado a través de los conceptos de “visualización” y “visibilidad”. El alcance y la pretensión de nuestro breve trabajo no es tal, ni tampoco el objeto de estudio, pues mientras que las profesoras de las universidades de Alcalá y Madrid se centran en el interior del aula y las prácticas escolares que en ella tienen lugar, nosotros fijamos nuestra atención, únicamente, en una parte de los elementos externos de los centros escolares.

Las fotografías que aquí reseñamos son parte de la historia de la escuela española y valenciana. Una parte del pasado educativo franquista que permanece aún hoy en el presente¹⁶ como testimonio de un tiempo pretérito, pero que pronto no será más que recuerdo. Como popularmente se dice: “serán historia”. En los últimos años, estos símbolos están siendo retirados de las calles, plazas e instituciones públicas fruto de la aplicación de la conocida Ley de la Memoria Histórica (2007), como parte de una “*serie de medidas en relación con los símbolos y monumentos conmemorativos de la Guerra Civil o de la Dictadura (...) en el convencimiento de que los ciudadanos tienen derecho a que así sea, a que los símbolos públicos sean ocasión de encuentro y no de enfrentamiento, ofensa o agravio*”¹⁷. En virtud de esta Ley, el artículo 15 establece que las Administraciones públicas retirarán progresivamente escudos, insignias, placas y otros objetos y menciones conmemorativas. Tal es el caso de los

¹⁴ COMAS, F. (2010) “Fotografía i història de l’educació” en *Educació i Història. Revista d’Història de l’Educació* nº 15, enero-junio 2010, p. 11.

¹⁵ DEL POZO, M. del M. y RABAZAS, T. (2010) “Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l’arxiu etnogràfic” en *Educació i Història. Revista d’Història de l’Educació* nº 15, enero-junio 2010, p. 165-194.

¹⁶ Fotografías realizadas en Valencia durante el mes de octubre de 2010.

¹⁷ *Ley 52/2007, de 27 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura*. BOE núm. 310, Jueves 27 de diciembre de 2007, p. 53.410-53.411.

escudos que acompañan algunos de los colegios públicos, así como de las placas cerámicas universitarias que se encuentran, en su mayoría, en céntricas calles de la ciudad de Valencia.

En este sentido, cabe recordar que la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado aprobó una resolución¹⁸ el 29 de enero de 2008 del Sindicato de Estudiantes, por la que se instaba a las Administraciones educativas a retirar los símbolos franquistas de los centros educativos. A pesar de todo ello, en la actualidad continúan existiendo estos recuerdos del pasado en escuelas sostenidas con fondos públicos como es el caso de los Centros de Educación Primaria e Infantil valencianos de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana que a continuación describimos:



Colegio Público San Juan de Ribera, c/ Maestro Gozalbo nº 8, Valencia.

¹⁸ La resolución fue aprobada por 9 votos a favor, 5 en contra y 2 abstenciones.

Este centro educativo, en actual rehabilitación, está situado en una céntrica calle de la capital valenciana y debe su nombre al que fuera arzobispo de Valencia, patriarca de Antioquía, canciller del Estudi General, virrey y capitán general de Valencia, siendo una de las figuras más relevantes de la historia valenciana de mediados del siglo XVI e inicios del XVII. La relevancia y significatividad del santo valenciano es tal que el año 2011 acaba de ser declarado en este mes de octubre por el gobierno valenciano "2011 Año San Juan de Ribera", a pesar de lo cual la escuela que lleva su nombre mantiene en la fachada el escudo anticonstitucional. Un referente icónico que identificaba al franquismo¹⁹ y que incorpora la cartela con conocido lema «Una Grande Libre», junto con otros motivos heráldicos que se añaden a los del escudo tradicional de España (armas de Castilla, León, Aragón, Navarra²⁰ y Granada, y las Columnas de Hércules con la cartelera *Plus Ultra*), así como otros tomados del escudo de los Reyes Católicos: el águila de San Juan (por la devoción al evangelista, que llevó a Isabel la Católica a incorporar el lema «*sub umbra alarum tuarum protege nos*» -protégenos bajo la sombra de tus alas-) y el yugo y las flechas, que también tomó la Falange, y que adoptaron los Reyes Católicos por coincidir con las iniciales de sus nombres (Isabel y Fernando).



Colegio Público Teodoro Llorente, c/ Juan Llorens nº 59, Valencia.

Este gran y emblemático grupo escolar construido durante el franquismo en 1951, está ubicado en el barrio de Arrancapins, distrito de Botánico, y

¹⁹ Fue formalmente descrito, aprobado y regulado por el Decreto nº 470 de 2 de febrero de 1938.

²⁰ El escudo de Navarra sustituía a las armas de Aragón-Sicilia de los Reyes Católicos.

acoge a una población de 410 escolares cuyas edades oscilan entre los 3 y los 12 años. Si bien ocupa una manzana, una de sus fachadas (la principal, que recae en la calle Juan Llorens) está presidida también por un águila de San Juan y el escudo con el yugo y las flechas. Es quizás este uno de los casos más conocidos en la ciudad de Valencia y que ha despertado más debates y protestas a propósito de la permanencia o no de este tipo de símbolos en edificios de titularidad pública. Si bien, tanto este centro educativo como el anterior caso referenciado, al no ser edificios protegidos, monumentos con valor artístico o símbolos que afectan a la Iglesia Católica por razones religiosas (únicas salvaguardas o excepciones que contempla la Ley de la Memoria Histórica), podrían realizar la reforma demandada, suprimiendo estos elementos de sus frontispicios.



**Colegio Público Padre Manjón, c/
Castillo de Cullera nº 3, Valencia.**

Este centro escolar está dedicado al sacerdote y pedagogo burgalés de la escuela activa y fundador de las escuelas del Ave María en Granada, Andrés Manjón²¹, el cual, paradójicamente, se convirtió en un referente e icono de la educación franquista, llegando incluso a citar su persona y obra educativa como paradigma de la pedagogía española en el preámbulo de la Ley de Educación Primaria de 1945:

²¹ MANJÓN, Andrés (2009) *Escritos socio-pedagógicos: educar enseñando*, Edición e introducción de Andrés Palma y José Medina, Madrid: Biblioteca Nueva.

“Cuando se quiebra la tradición pedagógica de nuestro siglo imperial, al advenir el mal llamado de las luces (...) aún tiene fuerza España para alumbrar una nueva creación pedagógica, la de un pobre y desmedrado clérigo, don Andrés Manjón, caballero en una asnila por los parajes granadinos, que mucho antes que los pedagogos del día proclama y practica las ventajas de la escuela al aire libre y da nueva forma y vida al sistema clásico del docere delectando y del ludus”²²

La escuela se encuentra en la pedanía de La Torre en la ciudad de Valencia, perteneciente al distrito de los Poblados del Sur. Este núcleo de población, cuyo origen fue una alquería fortificada del siglo XIV, vivió una gran expansión durante el desarrollismo de la década de los 60, con la construcción de edificios de entre tres y cinco alturas distribuidos en plano reticular y promovidos, en su mayoría, por el Instituto Nacional de la Vivienda franquista. Junto a una sede de la Universidad Popular de Valencia y un centro ocupacional, este centro escolar es la única infraestructura educativa del municipio pedáneo. El colegio se construyó durante la expansión y crecimiento de la Torre para cubrir las necesidades de escolarización de la pedanía, tiene dos puertas de entrada (una para niños y otra para niñas) situadas en los extremos del edificio, ambas acompañadas y presididas, como se observa en la fotografía, por el escudo franquista con un excelente estado de conservación de similares características que los anteriores reseñados.

3- Otros elementos y vestigios del pasado franquista en la educación valenciana.

Pero la presencia de los símbolos del pasado educativo franquista no se limita únicamente a escudos en escuelas públicas de la ciudad de Valencia, sino que también están presentes en la denominación de diferentes escuelas de la Comunidad Valenciana. Así, en la provincia de Alicante aún hoy hay colegios dedicados a destacados miembros franquistas como el

²² Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (B.O.E. del 18 de julio de 1945), Ministerio de Educación Nacional, Preámbulo.

General Moscardó (Aspe), Victor Pradera (Elche) o Primo de Rivera (Callosa del Segura y Crevillent). En la ciudad de Castellón se encuentra el colegio Serrano Suñer, y en Valencia, sendas escuelas con el nombre del falangista Enrique Terrasa, y del ministro de educación (1951-1956) y primer defensor del pueblo, ya en democracia, Ruiz Giménez, respectivamente. Cabría preguntarse por el alcance de la Ley y/o de la Resolución aludidas, sobre la permanencia o no de nombres para centros educativos como el de "Villar Palasí", presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y ministro de educación (1968-1973) nacido en Valencia y artífice de la Ley General de Educación (1970) que tanto reformó y modernizó la educación española, el cual tiene dedicados seis centros escolares en territorio valenciano (Orihuela, Burjassot, Paterna, Quart de Poblet, Sagunt y Valencia). ¿Es pues necesaria la supresión de todo vestigio y recuerdo del franquismo, o existen algunas excepciones?

De otro lado, existen otras huellas del pasado vinculadas a la educación valenciana que no se circunscriben únicamente a los edificios escolares o a la denominación de éstos. Tal es el caso de los azulejos o placas artesanales (con una gran tradición ceramista valenciana, como parte de nuestro patrimonio cultural) del **SEU** (Sindicato Español Universitario²³) y del **Club Universitario** franquista. Estas composiciones cerámicas se encuentran en la calle Universidad nº 1 y 3, justo enfrente de la sede histórica y paraninfo de la Universitat de València, situadas en el edificio que fuere la sede de dicho Sindicato fundado en 1933²⁴. La Ley de Ordenación Universitaria de 1943 estableció la obligatoriedad a sindicarse en el SEU de todos los estudiantes universitarios, con lo que se incorporaba al ámbito académico toda la parafernalia falangista. El SEU en el Distrito Universitario de Valencia tuvo un gran protagonismo y control en la Universitat de

²³ RUIZ CARNICER, M.A. (1996) *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid: Siglo XXI Editores.

²⁴ Sobre el sindicalismo estudiantil valenciano en la República y en la guerra civil, puede consultarse MANCEBO, M.F. (1988) *La Universidad de Valencia en guerra. La FUE (1936-1939)*". Valencia: Ayuntamiento de Valencia y Universitat de València.

València²⁵, especialmente en los años 40 y 50, controlando todos los estamentos académicos, administrativos y culturales universitarios. Así, el SEU participaba en: la ideologización política mediante la asignatura obligatoria (también en la universidad) de *Formación para el Espíritu Nacional*; homenajes a los caídos, desfiles, celebraciones, inicios de curso, actos falangistas, ejercicios espirituales, la tuna, el Teatro Español Universitario...

El emblema del SEU que aparece en sendos mosaicos cerámicos, lo describió el autor de manuales escolares de Formación del Espíritu Nacional y Formación político-social para estudiantes de magisterio, Aurelio Rodrigo en 1955: "*está formado por un cisne blanco con alas abiertas, el yugo y las flechas y un tablero ajedrezado. El cisne es la figura principal, nos recuerda al Cardenal Cisneros y simboliza pureza e imperio cultural; el yugo y las flechas representan el ideal falangista de unidad y servicio a la Patria, y el tablero ajedrezado en rojo y negro nos recuerdan la constante preocupación por llevar a cabo la Revolución Nacional-Sindicalista*"²⁶, un diseño que se le atribuye al pintor falangista Alfonso Ponce de León.

Para ilustrar lo que aquí venimos exponiendo sobre la importancia de los símbolos y su relación con la interiorización y asociación de valores, permítasenos reflejar aquí unas palabras llenas de retórica franquista de uno de los escritores icono del falangismo, Sánchez Mazas, que en la revista *Haz* (publicación periódica y órgano de comunicación del SEU), relata el significado, las implicaciones y el por qué de la elección del cisne del Cardenal Cisneros en dicho escudo:

"Lleva el S. E. U. por guión una enseña azul de Alcalá, donde el cisne de plata de Cisneros tiene el escudo. Haced honor al símbolo

²⁵ SANZ DÍAZ, B. y RODRÍGUEZ BELLO, R. (1999) *Memoria del antifranquismo: la Universidad de Valencia bajo el franquismo, 1939-1975*, Valencia: Universitat de València; y RODRÍGUEZ TEJADA, S. (2009) *Zonas de libertad: dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia*, Valencia: Universitat de València.

²⁶ RODRIGO SOSPEDRA, A. (1955) *El Movimiento Nacional*, Valencia: Gior.

elegido. El ave parlante del blasón canta el apellido del cardenal letrado, militar y gobernante, duro fundador del tiempo cesáreo. Pero también quiere decir cultura, imperio, estilo, exactitud. Sólo hay dos aves imperiales: el águila y el cisne. Quizá sea el cisne la mejor. El parece recordar, con su pura elegancia, con su alejandrina belleza, el clásico Imperio de Alejandro, el primer gran Imperio de cultura. (...) El secreto del cisne consiste en que es la más fuerte, dura y valiente de las aves de guerra, la sola que nace frente al águila y le vence. Cuando la cultura rige al heroísmo y se vuelve como Minerva armada, vence a los gigantes (...) Haced, pues, honor al símbolo del cisne y batíos por él. Sed, como él, invencibles en todos los terrenos”²⁷.



²⁷ SÁNCHEZ MAZAS, R. (1935) “El SEU, con el guión del cisne” en *Haz* nº 5, 28 de mayo de 1935, p. 1.

4- Reflexiones finales.

Como hemos visto, estos espacios escolares y sus símbolos externos no son neutros y contienen una serie de significados de gran importancia, pues como quedó escrito en un monográfico de la revista *Paedagogica Historica* sobre la arquitectura escolar, “más que ser visto como un ‘contenedor’ pasivo y neutral, si es que eso se reconoce, el edificio escolar, sus diversos espacios, los muros, las paredes, ventanas, puertas y muebles, junto con los rincones exteriores, jardines y espacios abiertos son aquí considerados como elementos activos que conforman la experiencia de la escuela”²⁸. Así pues, podemos concluir que estas escuelas y los elementos ornamentales que lucen en sus fachadas, constituyen lo que Pierre Nora²⁹ denominó “lugares de memoria” (*lieux de mémoire*). Unos espacios que están cargados de recuerdos, positivos y negativos, y que forman y conforman parte del patrimonio escolar experiencial de todos y cada uno de los que hemos pasado por esta institución educativa. Estos recuerdos, como demostró Mercedes Suárez³⁰, están cargados de emotividad, existiendo una relación de afecto o rechazo en los diferentes testimonios de los alumnos respecto a los edificios, su arquitectura, las instalaciones y espacios escolares de estudio y juego, etc. así como los símbolos que los acompañan.

Es evidente pues, que los distintos elementos de los edificios escolares (como los ejemplos que hemos expuesto aquí) hablan y están cargados de significados, constituyendo lugares de memoria y una parte muy importante de lo que se ha venido a denominar *historia material de la escuela*, “son elementos de intermediación social y cultural. Las cosas y objetos físicos y materiales de la escuela nos hablan tanto, o más, que las propias palabras o

²⁸ BURKE, C. (2005) “Introduction. Containig the School Child: Architectures and Pedagogies” en *Paedagogica Historica* nº 41, p. 494-495.

²⁹ NORA, P. (1984) *Les lieux de mémoire*. I. La République, París: Gallimard.

³⁰ SUÁREZ, M. (2006) “Crónicas autobiográficas: as condicións físicas da escola rural galega” en SUÁREZ, M., CID, XM. y BENSO, C. (Coord.) *Memoria da escola. Cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, p. 96-99.

gestos del maestro o de los niños”³¹. Entonces, si estos espacios escolares y los símbolos que los acompañan son tan relevantes y forman parte de la memoria, surge la cuestión sobre si su eliminación no sería un nuevo acto de incautación de la memoria escolar.

Cabría preguntarse si esta acción no constituiría una eliminación de los lugares de la memoria como hiciese el propio franquismo con monumentos, conmemoraciones, emblemas, museos, calles, nombres de colegios³²... de la Segunda República, o por el contrario, un acto de justicia democrática. Como escribe Fernández Soria, “el olvido de la memoria histórica conduce a la ignorancia y la pérdida de identidad”³³ y la incautación de los lugares emblemáticos de la memoria colectiva y escolar es un error. Aquí reside la pregunta sobre si los vestigios y símbolos aquí reseñados son parte del patrimonio escolar y es necesario conservarlos, o bien un vestigio del franquismo que hay que eliminar. A nuestro parecer, cabría conservar estos elementos si bien quizás no sea el sitio más adecuado la puerta principal de entrada a unas escuelas públicas, aunque no creemos que la decisión sea nuestra ni que a nosotros nos corresponda tal justificación, simplemente llamamos a la reflexión y, más que contestar preguntas, consideramos que la función de los historiadores es plantear nuevos interrogantes y esgrimir argumentos para el debate.

5- Bibliografía

- BURKE, C. (2005) “Introduction. Containig the School Child: Architectures and Pedagogies” en *Paedagogica Historica* nº 41, p. 489-494.
- COMAS, F. (2010) “Fotografía i història de l’educació” en *Educació i Història. Revista d’Història de l’Educació* nº 15, enero-junio 2010, p. 11-17.

³¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, JM. (2002) “Etnografía e historia material de la escuela” en ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, JM. (Coords.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch, p. 225.

³² FERNÁNDEZ SORIA, JM (2002) “Incautación y rectificación de la memoria escolar” en ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, JM. (Coords.) *La memoria...*, Op. Cit., p. 84-100.

³³ *Ibidem*, p. 67.

- DEL POZO, M. del M. y RABAZAS, T. (2010) "Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic" en *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* nº 15, enero-junio 2010, p. 165-194.
- ESCOLANO BENITO, A. (1993-1994) "La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum" en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* nº 12-13, p. 97-120.
- ESCOLANO BENITO, A. (2001) "La escuela en la ciudad. La arquitectura escolar como discurso" en HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (Coord.) *Cuestiones actuales de filosofía y pedagogía: Liber Amicorum Serafín M. Tabernero Río*, Salamanca: Hespérides, p.87-98
- FERNÁNDEZ SORIA, JM (2002) "Incautación y rectificación de la memoria escolar" en ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, JM. (Coords.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch, p. 67-106.
- FOUCAULT, M. (1976) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI de España.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, JM. (2002) "Etnografía e historia material de la escuela" en ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, JM. (Coords.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch, p. 225-246.
- LÁZARO FLORES, E. (1975) "Historia de las construcciones escolares en España" en *Revista de Educación* nº 240, p. 114-126.
- *Ley 52/2007, de 27 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura*. BOE núm. 310, Jueves 27 de diciembre de 2007, p. 53.410-53.411.
- *Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945* (B.O.E. del 18 de julio de 1945), Ministerio de Educación Nacional, Preámbulo.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2001) *La escuela por dentro: perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*, Valencia: Universitat de València.
- MAÍLLO, A. (1952) *El libro de la lectura vacilante*, Burgos: Hijos de S. Rodríguez.

- MANCEBO, M.F. (1988) *La Universidad de Valencia en guerra. La FUE (1936-1939)*". Valencia: Ayuntamiento de Valencia y Universitat de València.
- MANJÓN, Andrés (2009) *Escritos socio-pedagógicos: educar enseñando*, Edición e introducción de Andrés Palma y José Medina, Madrid: Biblioteca Nueva.
- MAYORDOMO, A. (1999) "Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa" en MAYORDOMO, A. (Coord.) *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia: Universitat de València, p. 7-39.
- NORA, P. (1984) *Les lieux de mémoire. I. La République*, París: Gallimard.
- *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 21, nº 44, 2009, (Ejemplar dedicado a arquitectura escolar).
- RODRIGO SOSPEDRA, A. (1955) *El Movimiento Nacional*, Valencia: Gior.
- RODRÍGUEZ TEJADA, S. (2009) *Zonas de libertad: dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia*, Valencia: Universitat de València.
- RUIZ CARNICER, M.A. (1996) *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- SÁNCHEZ MAZAS, R. (1935) "El SEU, con el guión del cisne" en *Haz* nº 5, 28 de mayo de 1935.
- SANZ DÍAZ, B. y RODRÍGUEZ BELLO, R. (1999) *Memoria del antifranquismo: la Universidad de Valencia bajo el franquismo, 1939-1975*, Valencia: Universitat de València.
- SUÁREZ, M. (2006) "Crónicas autobiográficas: as condicións físicas da escola rural galega" en SUÁREZ, M., CID, XM. y BENSO, C. (Coord.) *Memoria da escola. Cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, p. 79-122.
- VIÑAO FRAGO, A. (1993-1994) "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones" en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* nº 12-13, p. 17-74.
- VIÑAO FRAGO, A. (1993-1994) "El espacio escolar. Introducción" en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* nº 12-13, p. 11-16.

- VIÑAO FRAGO, A. (2007) "La escuela y sus escenarios en la España del siglo XX: el espacio en la arquitectura escolar" en GÓMEZ, J., ESPIGADO, M.G. y BEAS, M. (Coord.) *La escuela y sus escenarios*, El Puerto de Santa María: Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, p. 9-36.
- VISEDO, J.M. (1991) "Espacio escolar y reforma de la enseñanza" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 11, mayo-agosto 1991, p. 125-135.
- WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Madrid: Centro de publicaciones del MEC.

MEMORIA DE LA ESCUELA E IDENTIDAD NARRATIVA

Agustín Escolano Benito. Centro Internacional de la Cultura Escolar

Nacemos, como advirtió el poeta Rainer María Rilke, en un mundo interpretado, pero tenemos al tiempo necesidad de liberarnos de los corsés con que se nos quiere hacer inteligible, y en consecuencia hemos de construir con nuestro esfuerzo, personal o compartido, una nueva lectura de las cosas, de las palabras y de nosotros mismos.

Esta es seguramente la clave de la "condena hermenéutica" a que estamos inexorablemente abocados. De ella habla en su reciente ensayo –aún en curso de edición– nuestro colega Joaquín Esteban. Tal es probablemente el mayor desafío existencial adscrito a la condición humana, un reto que tampoco es seguro que vayamos a resolver con nuestra actitud, pero que sí afecta, de modo radical, a la construcción de nuestra propia identidad narrativa.

La respuesta a tan importante expectativa y demanda está sobredeterminada, y al tiempo también asistida, por dos acervos culturales: uno, el que nos aporta la tradición disponible, esa especie de memoria colectiva adscrita a la historia efectual reflexionada de la que habló la hermenéutica clásica; otro, el que se va configurando, al nivel de la subjetivación, en la memoria de cada biografía personal. Con ambos contenidos urdimos el tejido de la respuesta hermenéutica a la condena interpretativa, y en los dos juegan un papel esencial los contenidos de la memoria.

En este breve ensayo queremos aportar algunos elementos de reflexión relativos a la función que desempeña en esta tarea interpretativa la memoria gestada y depositada en la experiencia escolar, un componente que hoy es prácticamente universal en el contexto de las sociedades de democracia cultural avanzada, en las que todas las generaciones que cohabitan en los escenarios de nuestro tiempo han estado sometidas a los dispositivos de normalización de la educación institucionalizada, y guardan por tanto memoria de su cultura.

El tema de la memoria es susceptible de múltiples abordajes. Nosotros nos hemos venido ocupando también de él desde hace algunos años desde un prisma más bien antropológico en sus relaciones con la educación, y más concretamente con la construcción sociocultural de los componentes estructurantes de ésta: la proyección de la memoria en la identidad narrativa de los sujetos, en la configuración de la cultura de la escuela que analizamos los historiadores de la educación, en la definición del *habitus* del oficio de enseñante, en el formateado de las prácticas pedagógicas dominantes e incluso en la semántica añadida a los materiales semióforos que median en la relación entre los actores de las instituciones de formación y que hoy se recogen y ordenan en los museos pedagógicos. Todas estas facetas del mundo de la escuela, y por extensión de la educación, están

sobredeterminadas por ingredientes y procesos que se vinculan a la memoria.

Somos, más allá de los espasmos del presente, constitutiva y ontológicamente memoria, como subrayó el filósofo español Emilio Lledó. Los individuos y los grupos humanos nos abrimos al mundo de la vida a partir de los deseos, pero las expectativas de estos nacen y se socializan bajo el *ethos* estructurante de la memoria, un valor que nos permite, según sugería María Zambrano, "no avanzar a ciegas", si bien ello haya de hacerse escribiendo y borrando, como en los juegos de arena, los contenidos de los recuerdos, o viajando por el quimérico museo de formas inconstantes a que aludía Jorge Luis Borges al referirse a la volubilidad de lo mnemónico.

Algunos elementos de la memoria permanecen estables, pero muchos de ellos se deforman una y otra vez en el caleidoscopio de los juegos de espejos a que son sometidos cuando se recuerdan. Tal vez por ello, los ríos, cuando quieren orientar el sentido de su marcha, se calman y sosiegan en el tracto de su *cursus* o recorrido, e incluso parece que discurren a veces hacia atrás, hacia sus fuentes, en busca de los orígenes de su constante devenir, si bien este bucle retrospectivo sólo lo pueda percibir la imaginación y la poesía. Igualmente los humanos practicamos la genealogía para orientar el sentido de la marcha de nuestros asuntos. Tal vez por eso Deleuze habló, y no metafórica sino ontológicamente, de la "memoria del futuro".

En el marco de los límites de este trabajo, nuestra aportación continúa en línea con estos planteamientos. Alude al papel que juega la memoria en la construcción "cultural" del "sí mismo" de los sujetos educados, de los espacios destinados a albergar su formación como contenedores de recuerdos, del influjo de la experiencia en la configuración de los tiempos cortos y largos en que se articulan los ritmos ritualizados de la vida de las instituciones educativas. Analiza asimismo la impronta de la tradición en la definición de los contenidos curriculares y de los modos con que se regula la sociabilidad pedagógica y la gobernanza de la escuela.

La escuela en el recuerdo

El diario español de provincias *Heraldo de Soria* trae en la última plana de uno de sus ejemplares recientes un reclamo de atención hacia la memoria de la escuela. Desde la apelación expresa al mundo de los recuerdos –un universo narrativo cada vez más demandado en los procesos de revisión de vida- invita a sus lectores al juego de encontrar identidades. Es esta una de las vías por las que la prensa contribuye a educar la mirada histórica de los lectores, más allá de los registros del tiempo presente –más espasmódicos sin duda- a los que suele atender prioritariamente el periodismo.

Con esta provocación (¿lo reconoce? –se interpela al lector-), además de alimentar posibles rictus nostálgicos en sus clientes, y de sacar a la luz pública los fondos archivísticos que el medio ha ido acumulando de forma bancaria, la proposición introduce el perspectivismo de la memoria en los hábitos de lectura de quienes están acostumbrados a navegar sólo entre

grandes titulares, elementos noticiosos o contenidos de crónicas, reportajes u otras informaciones de actualidad que cambian a diario.



Recorte de prensa del Heraldo de Soria, edición correspondiente al 2 de junio de 2010, última página. Escena escolar de hace veinticinco años. La imagen promueve un juego de memoria e identificaciones que aboca a la genealogía de los narratorios personales.

Como podrá observarse, la escenografía de esta página de prensa muestra una clase de educación infantil de un centro escolar datada en 1985, esto es, hace ahora un cuarto de siglo. El tiempo transcurrido corresponde, en el plano biográfico y en el histórico, a un ciclo de duración intermedia que no es el del cortocircuito del presente, toda vez que ya permite introducir perspectiva en los procesos que afectan a potenciales sujetos lectores. Los niños y las niñas que aparecen en la ilustración tendrán ahora, aproximadamente, treinta años. ¿Se reconocen los jóvenes adultos actuales en esta representación de su pasado que marca un punto importante en la genealogía de su proceso vital? ¿Estimulará su inesperada percepción mecanismos hermenéuticos de autocomprensión, interpretación y revisión de vida? Quienes se hayan identificado en la imagen, ¿qué recordarán de su "paso" ritual por la escuela infantil? ¿Cómo relacionarán estos contenidos de la memoria, ahora recuperados por azar, con el momento actual del proceso de construcción de su identidad narrativa y de la fenomenología cambiante de la sociedad en la que ahora viven?

He aquí algunos interrogantes que afectan al papel de la memoria escolar en las historias de vida de los sujetos, y por extensión en las representaciones colectivas que conforman las tramas comunitarias de referencia, sustentadas en la etnohistoria de las formas elementales de sociabilidad y cultura. Estas memorias de la escuela, tanto en el plano individual como en el colectivo, ayudarán en parte a buscar la respuesta a esa "condena hermenéutica" que constituye a la condición humana, y son por tanto una mediación cultural en clave antropológica.

Los contenidos de la memoria

En una primera interpretación de la memoria registrada en la imagen anterior, así como en la reconstrucción de los procesos de desarrollo de los individuos y del grupo como colectivo que en ella se reflejan, es probable que la lectura de la escena permita a quienes se encontraran este día con el citado medio de la prensa escrita, y se identificaran con las imágenes que ofrece, reflexionar, entre otras muchas cosas, sobre cuestiones como las que seguidamente se ilustran y comentan. Esta consideración es extensible a cualquier otra escenografía que registre algún contenido de memoria relativa al pasado educativo de los sujetos.

Lo primero que suelen recordar las personas en relación a su escolarización son los escenarios en los que esta se llevó a cabo. El papel que los espacios escolares jugaron en la formación de los primeros patrones del esquema corporal de las personas y de las prácticas de sociabilidad es esencial en la construcción de la memoria biográfica. Las arquitecturas –según se ha dicho repetidas veces- no son simples espacios neutros en los que se vacía mecánicamente la educación formal, sino escenarios con una definida semántica cultural que educa silenciosamente. En otro orden de cosas, las construcciones escolares son, más allá de los registros individuales, verdaderos templos del saber y símbolos ejemplares de toda la comunidad. Construir escuelas –decía el periodista Luis Bello- es algo más que edificar materialidades, toda vez que tal actividad participa en la tarea gigantesca de la construcción de una nación.



Escuela graduada La Farigola (Barcelona, 1918)



Escuela rural de niños y niñas (Gormaz, Soria, c. 1920)

Quienes se educaran en estos contenedores escolares no habrán olvidado su fábrica, el orden de sus elementos arquitectónicos, la estética de su porte, la estructura interna que se anuncia desde el exterior, las relaciones de género que se incoaban ya desde la puerta de ingreso al centro (en un caso), su contextualización... En la memoria de quienes habitaron estos edificios habrán quedado impresas las características de aquellos "templos del saber", construcciones de referencia paradigmática para un entorno urbano (la Barcelona del noucentismo, en un caso) o de un medio rural (la Castilla del regeneracionismo, en el otro).



Interior de la Escuela Modelo Froebel (Madrid, c. 1930)



Interior de escuela laboratorio (Madrid, c. 1965)

Dos interiores de escuela: una escuela infantil influida por el modelo Froebel, con ambiente activo y régimen acogedor (de maternaje), y una escuela-laboratorio para la enseñanza de idiomas (con diseño de tecnoestructura). Dos ambientes elegidos para el contraste, dos ecosistemas bien distintos, cuyo recuerdo guardarán sin duda quienes se formaron en ellos. En un caso, se asociará al valor de lo lúdico y lo social-grupal el ambiente escolar de corte familiar del espacio habitado; en el otro, se ponderará el poder de lo tecnológico como mediación estructurante de un entorno de aprendizaje individualizado.

La arquitectura de las escuelas ha ejercido sobre los sujetos que en ellas se educaron durante un tiempo medio o largo un influjo de gran poder de impregnación. Los edificios escolares registran en sí mismos contenidos y valores de memoria, y ellos son al tiempo inductores de influencias duraderas en las memorias de los actores que vivieron bajo el cobijo de sus muros. Un buen ejemplo de la intencionalidad socioformativa de los contenedores físicos que acogieron a la infancia es el edificio-escuela de la localidad española de Becerril de Campos, obra realizada en 1909, antes de que se pusiera en marcha la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, en 1920.

No nos resistimos a reproducir algunas imágenes de esta curiosa fábrica constructiva, de influencia francesa, que ya en su estructura visible exteriormente revela las características de un modelo de orden social, con específicas relaciones de poder, todo un programa moralizador escrito sobre piedra y criterios definidos de las relaciones tradiciones del género.

Obsérvense la armonía del conjunto, la asignación de espacios diferenciados a niños y niñas (con entradas laterales no visibles en esta imagen frontal), la simbología de poder atribuible a la torre central, la inclusión del ayuntamiento en el mismo contenedor, la estética historicista con ribetes

regionalistas de su arquitectura y las epigrafías morales con que se decoran los huecos del inmueble (las conocidas máximas del poeta romántico español Francisco Martínez de la Rosa, inscritas en piedra para su diaria y permanente contemplación de los menores y de toda la comunidad). Todo una programa educador inscrito en la materialidad del espacio escolar que sería internalizado y luego recordado por los sujetos de las sucesivas generaciones que se instruyeron y formaron en su interior y que siguieron proyectando a diario sobre él sus miradas.



Escuela de niños y niñas (Becerril de Campos, Palencia, 1909)

Escuela de instrucción primaria –de niños y de niñas- de Becerril de Campos (Palencia, España), construida en 1909. Todo un programa pedagógico en sus órdenes arquitectónicos, en su estética, en su simbología, en su sociabilidad implícita y en sus epigrafías moralizantes que han informado las memorias individuales y la colectiva de diversas generaciones. Su traza es una mimesis o representación de las concepciones sociales de la época en que se erigió, al igual que las catedrales góticas lo fueron –como subrayó Erwin Panofsky- de los modelos y estructuras sociales del Medievo.



Epigrafías exteriores con máximas morales (Becerril de Campos, 1909)

Los muros de las escuelas se constituyeron, en su exterior y en su interior, en espacios gráficos para registrar valores, símbolos y mensajes moralizantes que sus patrocinadores y la *intelligentsia* cultural de la época querían transmitir a las generaciones en formación y a toda la comunidad. El caso de la escuela de Becerril de Campos es verdaderamente excepcional como espacio de memoria epigráfica. Todo el edificio de la escuela se ofrece como un escenario pedagógico. Las máximas para niños, escritas medio siglo antes, aún estaban vigentes en la moral del regeneracionismo de comienzos del siglo XX. Leídas una y otra vez y recitadas en la escuela y en la casa pasaron a constituir toda una memoria colectiva de vigencia intergeneracional.

Otra dimensión de la experiencia escolar, que aflora asimismo en las prácticas de recuerdo, complementaria casi siempre a la reminiscencia de los escenarios, es la que afecta al orden del tiempo. La función que los metódicos y rigurosos cronosistemas del cotidiano de la escuela –los horarios de la jornada y los calendarios del curso, principalmente– desempeñaron en el ajuste de los biorritmos personales, socializados hasta el ingreso en la institución educativa en el ámbito próximo de la familia o en los espacios lúdicos informales de interacción social, ha entrado a formar parte de los códigos de convivencia que los sujetos guardan con fidelidad en su memoria. La asistencia a la escuela supuso el “destete” de los ritmos domésticos del hogar y el ingreso en un nuevo tiempo social.



Calendario escolar de mesa (1967)

Núm. 1.º — CUADRO DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO, aplicable à escuelas que tengan menos de sesenta alumnos.

(Puede adoptarse en las escuelas de sesenta à ochenta niños.—Los ejercicios indicados en letra mayúscula, son los dirigidos por el Maestro.)

Orden de las ejercicios.	Duración de los ejercicios.	1.ª DIVISIÓN.	2.ª DIVISIÓN.	3.ª DIVISIÓN.	
MAÑANA.					
Entrada y oración.					
1.º	3 min.				
	1/4 hora.	Estudio de la lección de la lengua cas- tellana.	Estudio de la lección de la lengua cas- tellana.	LECTURA Y NOCIONES DE GRAMÁTICA.	
2.º	1/4 hora.	Escritura, revista de asco y lista de asistencia.			
3.º	25 min.	RECITACIÓN DE LA GRAMÁTICA; REPETI- CACIÓN DE LA LECCIÓN SIGUIENTE. LOS LUNES HISTORIA SAGRADA.	Poner en limpio Primeros instruo- la lección del tores. día anterior.	Cálculo mental ó escrito.	
4.º	1/4 hora.	Poner en limpio Primeros instruo- la lección del tores. día anterior.	Corrección de LA COMPOSICIÓN Y LEC- CION ORAL DE GRAMÁTICA. LOS LUNES HISTORIA SAGRADA.	Oraciones y catecismo.	
5.º	50 min.	Corrección de LA COMPOSICIÓN É EXE- CUCIÓN DE LA SIGUIENTE.	Segundos instruo- tores. Composición en limpio.	Lectura.	
6.º	1/4 hora.	Segundos instruo- tores. Composición en limpio.	Lectura.	Escritura.	
7.º	20 min.	DICTADO DE ORTOGRAFÍA USUAL COMÚN À LAS DOS DIVISIONES.			Copiar versos ó ejercicios en la pizarra.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y EL TRABAJO

Modelo de horario escolar para unitaria de varias secciones (mitad del s. XIX)

Dos cronosistemas para introducir gobernabilidad en las aulas y regular con ritmo metódico los trabajos y los días de alumnos y profesores: el que reguló los microtiempos de la organización de la escuela (el horario) y el que marcaba la agenda del curso (el almanaque). A veces, estos documentos se colgaban en los muros de las clases -incluso por norma administrativa-, y en otras ocasiones se situaban sobre la mesa del profesor. La hora del cuento, la de los problemas, la del dictado, la de la lectura, la de la oración o la de la caligrafía serán siempre recordadas por su mecánica repetición. Los ciclos de la semana, del trimestre y del curso también se incorporarán a la memoria social e individual. Estos órdenes del tiempo ritmaron la vida de la infancia y de los enseñantes con persistente mecanicismo, disciplinando los cuerpos y las mentes. Ningún adulto podrá olvidar tampoco la hora del despertar para asistir a la escuela, la de la salida al recreo, los meses de exámenes o los esperados ciclos de las vacaciones.

Un importante y significativo segmento de la memoria escolar lo constituye sin duda también el recuerdo de los sujetos con quienes compartimos los espacios y los tiempos a lo largo de los años de infancia y adolescencia en que estuvimos escolarizados. Las relaciones con los compañeros y compañeras (según el caso) y la interacción cotidiana con los pares de edad, de uno u otro sexo (en régimen de separación o de cohabitación), ha sido un elemento esencial en el desarrollo de nuestra sociabilidad infantil, así como en la internalización de las primeras pautas relativas a las relaciones entre iguales, y a las de género, que han ejercido una impronta determinante sobre las actitudes de las personas adultas.

En el capítulo de los recuerdos acerca de los actores que intervienen en la vida de la escuela, un contenido esencial de la memoria es la imagen que conservamos de los profesores que nos formaron (personalizada pero asimismo estereotipada). En la experiencia escolar se origina y consolida la

percepción personal y social del enseñante –primera representación de la autoridad externa al íntimo círculo de la domesticidad- como una figura con roles ambivalentes: el docente es un actor que enseña y examina, tutela y disciplina, acompaña y controla, premia y castiga... Es decir, un adulto, distinto a los otros mayores con los que el menor ha tratado. El profesor ha ejercido sobre nosotros improntas bipolares y estimas a veces controvertidas. Él es –y ella, claro- el maestro compañero, pero también el enseñante que nos juzga; él nos enseña, al tiempo que nos somete a las disciplinas del orden escolar.

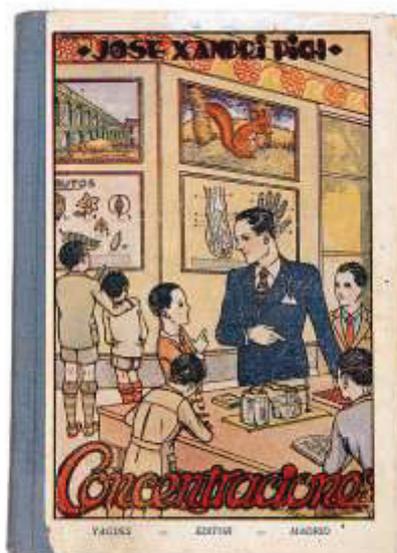


Interior de escuela valenciana de comienzos del siglo XX

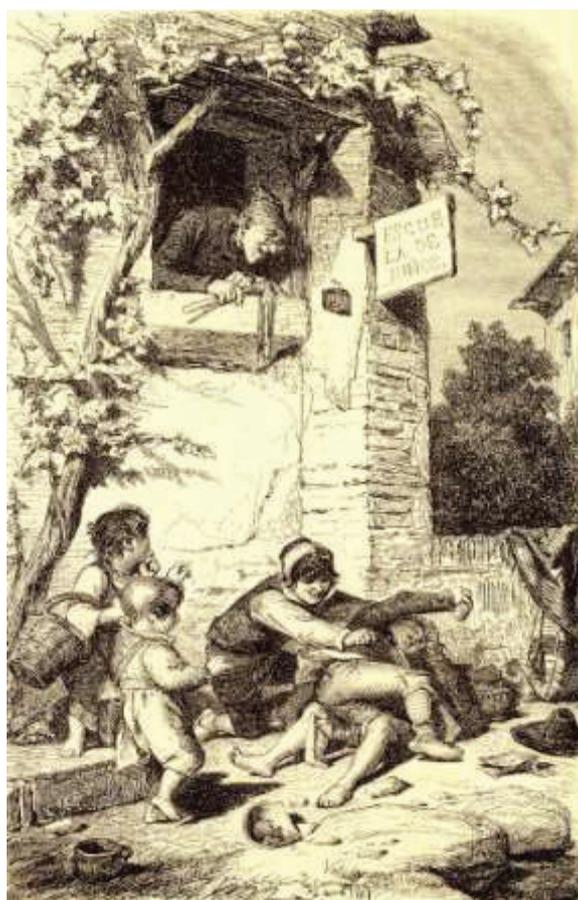


Interior de escuela sevillana de comienzos del siglo XXI

¿Cómo no recordar a nuestros pares de edad? El compañero de mesa o de juego, el contrincante, el amigo por afinidades, el cómplice en las travesuras... ¿Cómo no recordar los modos de interacción con ellos, las relaciones de cooperación y de liderazgo-dependencia? En geometrías disciplinadas de filas e hileras, en pupitres móviles, en régimen abierto y cooperativo... Bajo estos dispositivos se socializó la infancia y con ellos se forjaron amistades y conflictos en la larga marcha hacia la afirmación del yo-en-el-mundo y hacia el establecimiento de redes de sociabilidad, algunas de ellas duraderas y estables, y otras efímeras pero bien registradas en el universo de los recuerdos infantiles.



Representación del maestro en actitud de señalar-enseñar



Representación del maestro en actitud de castigar

Todos recordamos a nuestros maestros y profesores. "Nadie olvida un buen maestro" –afortunado título de un conocido libro español-, pero tampoco a un maestro severo y arbitrario. De quienes fueron nuestros enseñantes

recordamos sus roles, sus actitudes, su trato, su imagen personal... La iconografía de distintas épocas ha representado a los docentes en actitud de enseñar (señalando con el dedo índice), amenazando con las disciplinas y otros instrumentos del rigor, en paternal o maternal disposición de acogida y tutelaje, en situación de dirigir, guiar, orientar... La memoria guarda todos estos comportamientos como estereotipos de un oficio, el de educar.

La memoria es también evaluativa. Somete a examen aquello que guardamos y lo pone en relación a los valores dominantes de la época presente. Analiza y pondera los contenidos, las actitudes y las habilidades que la escuela nos transmitió, la funcionalidad práctica del acervo cultural que aprendimos, la inutilidad de lo que hemos dado a la región de lo inservible, la ambivalencia de lo cuestionable y hasta lo que ha sido postergado al disco duro del olvido. En esta revisión, los sujetos tienen la oportunidad de reconocer la larga influencia de muchos de los modos y métodos con que nos instruyeron y nos trataron los enseñantes, así como de las formas de comunicación con que se instrumentaron en las aulas y fuera de ellas las interacciones. Al recordar finalmente los objetos de la infancia, los adultos pueden valorar asimismo la impronta que dejaron en ellos los objetos, los iconos y los textos que formaban parte del ajuar material de la escuela, aquellas mediaciones-huella que circularon en el pequeño universo de la institución educativa.

Es posible que al reactivar los contenidos de la memoria los sujetos reflexionen sobre los aprendizajes personales y sociales de aquella lejana etapa de su desarrollo y sobre las permanencias, metamorfosis y cambios de las pautas de cultura que se gestaron en las primeras experiencias formativas. Todos estos patrones con que nos modeló la cultura escolar constituyen una *Bildung* compartida, una sociabilidad común que nos permite entendernos como miembros de una misma generación y como herederos –desde la óptica de las continuidades– de una tradición disponible que, si bien está sujeta a cambios y transformaciones, también asegura determinadas pautas culturales estables. Y hasta es probable que en este ejercicio de reconocimiento los sujetos empiecen a ponderar el valor de la memoria en la construcción del sentido comunitarista de la vida, así como de la necesidad de mirar de vez en cuando por el retrovisor para saber hacia donde vamos y así orientar, con la aconsejable prudencia histórica –la *phrónesis* hermenéutica–, la dirección y los significados de nuestra evolución personal y colectiva.

Los patrones empíricos de la cultura escolar

Una parte importante y significativa de los comportamientos que practicamos a diario, la mayor parte de ellos de forma no consciente y mecánica, proceden de la experiencia en la vida escolar, es decir, del *habitus* incoado en la larga socialización institucional de la formación. Al comprobar de forma empírica estas conductas, los sujetos pueden asumir que la memoria no es sólo un ejercicio de recuerdo, sino cultura encarnada, esto es, una tradición ontológicamente incorporada a nuestra propia subjetividad.

Recordemos, a título de ejemplificación, algunos de los patrones de

comportamiento observables en nuestras acciones cotidianas que ejecutamos de forma más o menos mecánica:

- La actitud que adoptamos al leer (forma de coger un libro, distancia visomotora respecto de él, posición ergonómica con relación a la mesa y el asiento, movimiento de pasar las hojas del impreso...). Estas conductas se estructuraron en las primeras adaptaciones de nuestro cuerpo a las materialidades y prácticas escolares, es decir, en la organización de nuestro primer esquema corporal.
- El gesto con que la mano toma y usa los instrumentos de escritura, el formato que damos al distribuir un espacio gráfico, el tipo de letra que usamos de modo dominante en nuestro estilo escribano, las formalidades de ciertas producciones manuscritas (cartas, informes, documentos administrativos, notas o apuntes...). Todas estas pautas fueron asimismo configuradas en las prácticas de aprendizaje de la escuela.
- Las formas retóricas de expresión en las exposiciones orales relativas a diversas situaciones sociales, los modos dialógicos de la comunicación interpersonal, las estrategias usadas en los debates de grupo y las conversaciones ordinarias... Tales modos de producir enunciados están también influidos por los procedimientos orales usados por maestros y alumnos durante la vida escolar.
- Los procedimientos de expresión matemática de que nos servimos en la vida cotidiana: los cálculos aritméticos, las presentaciones contables, los diseños topológicos y gráficos a mano alzada, las estimaciones de distancias... Todos estos modelos, rediseñados hoy por los lenguajes de las nuevas tecnologías, aún subyacen en los hábitos de los sujetos educados en otras pautas, quienes a menudo se resisten a sustituirlos por los del lenguaje digital sobrevenido.

Desde que la escuela se hizo obligatoria, en los países de democracia avanzada, su cultura y sus esquemas de sociabilidad han entrado a formar parte de nuestra memoria individual y colectiva. Nuestro cuerpo es también un registro de hábitos y conductas, un soporte material y vital de memoria, la memoria encarnada en voces, gestos, escrituras, actitudes y otras modalidades del comportamiento humano.

Los esquemas de las estructuras institucionales, las imágenes de los comportamientos de los actores que participan en la convivencia escolar, los contenidos de los *curricula*, el ajuar de las mediaciones con que se instrumenta la acción educativa, los modos y métodos de gestionar las relaciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje, todos estos elementos, y los símbolos que los acompañan, han entrado a formar parte de los marcos estructurados de nuestra memoria personal y social.

La escuela ha sido una de las instituciones culturales de mayor impacto en

el mundo moderno. Querida u odiada, pero siempre recordada, ella fue un escenario clave de nuestra sociabilidad infantil, un lugar esencial en el desenvolvimiento de nuestra propia identidad narrativa y un ámbito de creación de cultura que nos ha cohesionado con todas las demás gentes del común.

Antes de comenzar el siglo XIX eran muy pocos los niños que iban a la escuela, y menos aún las niñas. Sin embargo, a lo largo de los dos últimos siglos, la institución escolar se ha ido imponiendo como albergue universal para acoger y socializar a toda la infancia y la juventud. Mi país, España, alcanzó la tasa 100 de escolarización hace ahora algo más de dos décadas. En los dos últimos siglos hemos asistido no sólo al proceso de inclusión de todos los menores del tejido social en las redes de la educación obligatoria, sino a la invención de una nueva cultura, la inventada o recreada por la escuela, constituida por el amplio repertorio de prácticas –algunas de ellas vernáculas, otras importadas o adaptadas del exterior- y discursos – asociados a las prácticas o apropiados por adaptación de de propuestas externas- que ordenan la gobernanza de la vida cotidiana en las instituciones docentes y que han acabado por sobredeterminar nuestros comportamientos en sus manifestaciones empíricamente observables.

La inmersión de la infancia, de toda la infancia, en el universo de la escuela no sólo ha tenido proyecciones antropológicas, sino también socioculturales. A través de la cada vez más larga insolación institucional, la infancia se convirtió en un colectivo a tutelar, controlar e instruir, al tiempo que en un objetivo a socializar conforme a los nuevos valores de ciudadanía en que se quería cimentar la nación y el mismo Estado. La escuela pasó así a erigirse, con diferentes ritmos según los países, en una agencia patriótica de nacionalización de los sujetos acogidos a su implacable disciplina. De este modo, las reglas de gobernabilidad escolar entraron a formar parte del *ethos* de la cultura y de la sociedad, y por consiguiente también de la memoria individual y colectiva.

Cuando los sujetos que han estado sometidos a estas influencias se disponen a contar su biografía casi siempre recurren, tras las obligadas referencias a los datos de origen local y familiar, a las primeras experiencias formativas experimentadas en la arena escolar: “antes de cumplir los seis años de edad fui a la escuela de...”.

La identidad narrativa de los individuos, de la que habla Paul Ricoeur, se podría representar hilvanando imágenes de los rituales de paso mediante los cuales las personas ha llegado a socializarse. Una de las prácticas biográficas que ilustraría este ensamblaje es aquella que se apoya en los iconos que guardamos de estas ritualidades. Cualquiera puede recuperar de su cajón de sastre particular las fotografías de los principales eventos que han afectado a su vida: la del bautizo (si lo hubo) o su entrada en familia, la del ingreso en la escuela, la de la primera comunión (si la hubo) o la del paso a la segunda infancia, la del paso a la adolescencia, la de presentación en sociedad como joven, la del servicio militar (en los varones), la del matrimonio... La sociedad posmoderna ha introducido cambios en este “archipiélago de rituales”, pero los tiempos y los pasos persisten en las edades del hombre y de la mujer bajo otras formas de sociabilidad. En

cualquier caso, la mayor parte de los adultos de hoy sí han cruzado, de un modo u otro, por estos procesos biográficos.

La imaginaria sintaxis de estas imágenes generaría una especie de convoy de iconos en el que se materializaría el proceso narrativo diacrónico por el que viajarían los ciclos biográficos que estructuran la vida de las personas. Cada sujeto podría en definitiva contar su vida comentando las imágenes en que quedó registrada su biografía. La pérdida de alguno de estos iconos o el olvido de lo que representa indicaría truncamientos o lagunas a interpretar. Algunos analistas del campo de la psicología sugieren una cierta analogía entre estos vacíos y los *lapsus linguae*, sospechando que la ausencia u olvido de un icono de un determinado rito pudiera ser expresión de alguna falla en la construcción del narratorio vital de las personas.

Pues, bien, en este hilo conductor de representaciones estaría la mimesis de lo biográfico, y en ella el paso por la escuela, al tiempo que su recuperación por la memoria, constituiría un eslabón necesario. Ello se hace especialmente patente cuando los individuos se ven afectados por trastornos de memoria, como sucede en el caso de los enfermos de Alzheimer y otras demencias seniles. A estos efectos, glosaremos una interesante experiencia llevada a cabo en 2009 en el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) con grupos de personas mayores afectadas en diferentes grados por estas dolencias que cursan con pérdidas de memoria.

El experimento trataba de estimular los restos de memoria que mantienen estas personas mediante la presentación como estímulos de objetos, imágenes, sonidos y manuales procedentes de la escuela a la que asistieron durante su infancia. Diseñado en colaboración con técnicos de la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer de Soria (psicólogos, médicos, terapeutas, asistentes sociales), el ensayo puso de manifiesto, entre otras cosas, varias conclusiones relevantes en relación a los objetivos del ensayo:

- La posibilidad de activación mediante estímulos adecuados de recuerdos antiguos, escolares en este caso.
- El desencadenamiento de una actitud narrativa en los sujetos.
- El poder estimulador de los materiales escolares respecto a mecanismos cognitivos, psicomotores y expresivos.
- La resocialización e interactividad de los recuerdos personales de unos y otros miembros del grupo.
- La creación de nuevas situaciones de sociabilidad que potencian el campo de memoria más allá de los registros estrictamente individuales.

La filmación del experimento reflejó dos registros. En el primero, los sujetos narran los usos de objetos, es decir, los diferentes modos de aplicación de los elementos materiales de la escuela. En el segundo, las personas del grupo relatan en régimen de interactividad recuerdos infantiles asociados a la vida escolar. Unos recuerdos estimulan otros y el conjunto de ellos llega a constituirse en una especie de narratorio colectivo de efectos terapéuticos sobre el grupo. En el proceso registrado se pudo observar una notoria mejoría del clima afectivo-social del grupo, de la expresividad lingüística, de

la motricidad y del comportamiento en general de todos y cada uno de los sujetos.

La experiencia se inspiró en la lectura por parte de varios de los profesionales intervinientes del libro de Umberto Eco *La misteriosa llama de la reina Loana*, una obra en la que – como es conocido- se narran las peripecias que sigue el personaje del relato, Yambo Bodoni, que ha perdido la memoria personal o biográfica como consecuencia de un ictus cerebral al que sobrevive, para reconstruir su propia vida –mejor dicho, la memoria colectiva de las personas de su generación- tomando contacto con los libros, imágenes y objetos que compartió durante la infancia con sus pares de edad.

Por consejo de su terapeuta, el personaje hace un viaje al desván de la casa rural en la que vivió sus primeros años, una pequeña aldea al pie de las colinas del Piamonte. En él se guardaban los manuales y los *comics* en los que el sujeto de la narración se había iniciado en la cultura letrada y en la iconografía de la época. También encontrará allí Bodoni objetos de infancia y adolescencia, escolares y no escolares, que igualmente habían constituido el bagaje material de los trabajos y los juegos compartidos con sus pares de edad y con los familiares. Aunque él no lo sospechara, porque su dañado cerebro no lo podía reconocer, al situarse en aquel abandonado desván se colocaba ante la biblioteca y el museo que, a memoria ciega, le iban a proporcionar el contacto con las claves esenciales de la memoria colectiva común a todos los hombres y las mujeres de su generación.

Aquel desván era un aula inmensa, donde se archivaba la cultura objetual, icónica y textual de él y de sus pares. Yambo entraba en él como quien accede a una caverna en la que se guardaba aún la enciclopedia y el repertorio de materiales de que se había nutrido la memoria suya y la de todos los compañeros. Su capacidad perceptiva no llegaba a identificar sin embargo más que improntas o sombras de las formas que tejieron las representaciones infantiles, pero sin duda frente a aquella epifanía volvía a tomar contacto con los estímulos empíricos que, de no haber sufrido el accidente neurológico, recordaría ahora sin duda con absoluta claridad.

Yambo penetraba en esa caverna, a la que, por consejo terapéutico, tenía que ingresar el solo, como Tom Sawyer, intentando explorar en aquel laberinto, entre sombras y penumbras, las señales de un micromundo ubicado en la planta en la que la casa limitaba con el paraíso celeste. Si una bodega anuncia los infiernos, un desván podía prometer un paraíso - advierte Eco-. En su labor minuciosa y casi detectivesca, al modo de Sherlock Holmes, el personaje no encuentra ya recuerdos, que han sido borrados irreversiblemente de su memoria, sino indicios para formularse a sí mismo conjeturas acerca de lo que fue suyo, y que ahora necesitaba reaprender para situarse al nivel de la memoria colectiva en que se materializaba la experiencia histórica compartida por todos los menores que crecieron bajo el influjo de la cultura fascista y de la de posguerra en la Italia de aquel tiempo. No obstante la violencia simbólica que llevaban adherida muchas de aquellas señales de los objetos, textos e iconos, la biblioteca y el museo de la infancia albergaban un tesoro de valor incalculable (una "tradición disponible"), con cuyo contacto sentía retornar a lo que él parecía intuir como el paraíso perdido.

Era aquella una memoria material, neblinosa y en mosaico, casi browniana –confesaba el personaje al final de laboriosa investigación-, pero esta aproximación a las fuentes de sus primeras improntas culturales le había puesto tal vez en situación para acercarse a ver el centro de su *aleph*, donde podía adivinar, quizás como en un sueño, la “cartilla” de sus primordiales recuerdos y los códigos de la caja negra de su oscura y opaca mente. Reaprendiendo esta vieja gramática, Yambo Bodoni estaría en condiciones de volver a conectar con sus pares de edad, con su lenguaje, con su cultura, con su memoria.

Mediante la creación narrativa, Umberto Eco ejemplifica cómo los textos, iconos y objetos son contenedores semánticos “semioforos”, esto es, portadores de señales, que pueden ser reaprendidos desde la amnesia sobrevenida o descodificados mediante la sospecha por necesidad. Como se recordará, también Guillermo de Baskerville, ficticia encarnación de Sherlock Holmes, mostraba a su joven discípulo Adso en *El nombre de la rosa* las huellas para investigar por abducción (como en la semiología de Peirce) las tramas criminales que acontecieron en la misteriosa abadía de Melk. La narratividad, que siempre es compañera inseparable de la hermenéutica, cumple aquí una función pragmática, la de ser reveladora de una semiología asociada a la investigación de la cultura material, y la de contribuir a la educación histórica de las personas.

Pues bien, el experimento acerca de los usos terapéuticos del patrimonio escolar comentado se inspira en el discurso subyacente en este relato. Los sujetos afectados por el síndrome de Alzheimer tienen importantes pérdidas de memoria, pero el contacto con estímulos como los que ofrece la cultura material de la escuela a la que asistieron puede reactivar determinados recuerdos que aún conservan en el disco duro de la memoria, pero que si no se activan permanecen en desuso en el fondo pasivo de la mente. Es esta sin duda una perspectiva de gran interés que es preciso someter a experimentación con más grupos y a seguimientos evaluativos más largos y afinados que permitan profundizar en una realidad extremadamente compleja.

He aquí pues otra muestra de un nuevo campo de estudio en torno a la presencia de la escuela en la memoria de los sujetos y en la colectiva. Ello avala el interés actual, en las democracias ilustradas, por recuperar la cultura material e intangible en las que se hace presente esta memoria y por difundir estos bienes en la sociedad en orden a la educación patrimonial de los ciudadanos, una perspectiva que se adhiere a la que de un modo general se orienta a la educación histórica de las personas y de los colectivos que puede orientar una respuesta desde la reflexividad a la “condena hermenéutica” a que estamos abocados.

Referencias:

- Luis Bello, *Viaje por las escuelas de España*, Madrid, Madrid, Magisterio Español, Compañía Iberoamerica de Publicaciones y Espasa-Calpe, 1926-1929, 4 vols.
- Rodrigo Díaz, *Archipiélago de rituales*, Barcelona, Anthropos, 1998.
- Umberto Eco, *La misteriosa llama de la reina Loana*, Barcelona, Lumen, 2005.
- Agustín Escolano (ed.), "Memoria de la escuela", *Vela Mayor-Anaya Educación*, 11,1997.
- Agustín Escolano y José M^a Hernández (eds.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia Tirant lo Blanch, 2002.
- Agustín Escolano (ed.), *La cultura material de la escuela*, Berlanga, CEINCE, 2007.
- Joaquín Esteban, *La condena hermenéutica*, en prensa.
- Emilio Lledó, *Memoria de la Ética*, Madrid, Taurus, 1994.
- Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid Trotta, 2006.
- María Zambrano, *Notas sobre mi método*, Madrid, Mondadori, 1989.

Vaya valle: "AQUELLAS ESCUELAS OLVIDADAS"

*Consuelo Olea Cuenca y David A. Fernández Gorgojo.
CEIP Virgen de la Velilla, Polientes*

Nos gustaría compartir nuestra experiencia "Vaya valle; Aquellas Escuelas Olvidadas", que hemos desarrollado el pasado curso 2009-2010 en el "CEIP Virgen de la Velilla", que es la escuela que tenemos en Valderredible. Quizá conozcáis un sabio proverbio africano que dice: "Se necesita de todo un pueblo para educar a un niño"

Cada año, intentamos echar mano de "todo nuestro pueblo" para optimizar en la medida de lo posible la educación de las personas que representan el futuro del valle. Dentro de nuestro Proyecto Común Anual "VAYA VALLE" solemos tomar iniciativas que nos permitan llevar a cabo intercambios con nuestro entorno próximo. La filosofía es desarrollar un Proyecto para que al menos una vez al año todos estemos implicados al mismo tiempo en una misma cosa. De esta manera aumentamos las posibilidades de interacción y cooperación entre niños y niñas, la colaboración docente, la implicación por parte de las familias, la interacción con otros miembros de la comunidad, la participación de otras instituciones del entorno.



Tal y como se anota en nuestro Proyecto Educativo de Centro, nos encontramos en un valle que es un lugar con enorme riqueza natural, social y cultural. Para nosotros es muy importante que los niños y niñas de la escuela se relacionen con su medio. Con esto, entendemos nuestro municipio como un objeto de estudio (conocimiento del entorno próximo) y al mismo tiempo como un medio para conseguirlo (interacción con el medio social circundante).

La elección de un tema en el claustro de profesores es el primer paso para iniciar el proyecto anual, y esto no siempre resulta sencillo. En este caso, el **Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela** de Polanco puso sobre de la mesa de nuestra sala de profesores una idea lo suficientemente interesante como para que todos nos pusiéramos de acuerdo. Se trataba de un proyecto relacionado con la recuperación de

información sobre antiguas escuelas ya cerradas. Se nos presentó una propuesta totalmente abierta, que podríamos completar en función de nuestras necesidades y de nuestros recursos.



Valderredible, nuestro municipio, está lleno de localidades (hasta 52) entre las que podemos encontrar varias decenas de escuelas cerradas, con lo cual materia prima sí que había. Nos pareció una propuesta muy adecuada ya que constituía por sí misma una fuente potencial de actividades que, de una manera totalmente globalizada y contextualizada, nos permitirían no sólo continuar investigando nuestro entorno próximo (objetivo prioritario del proyecto común), sino también desarrollar objetivos de carácter curricular.

A medida que hacíamos reuniones y más reuniones, la idea inicial iba tomando forma. No fue una tarea fácil en sus comienzos, tuvimos ciertas dificultades, dificultades por otra parte que a día de hoy también aparecen. En la escuela siempre hemos hecho muchas reuniones de claustro, reuniones con el Ayuntamiento, charlas con los padres y otros miembros de la comunidad educativa para que este tipo de proyectos continúe y cada curso se enriquezca más. Esta clase de trabajo que ya teníamos conseguido ha ayudado mucho tanto en las fases de preparación y enriquecimiento del proyecto, como a la hora de llevarlo a la práctica.

1. OBJETIVOS Y FASES DE PREPARACIÓN DEL PROYECTO: Se trataba de ofrecer dentro de un mismo proyecto un gran abanico de posibilidades, donde cada grupo se pudiese agarrar a unas u otras cuestiones en función de sus intereses y sus posibilidades.

Para que se entienda mejor el trabajo realizado, estructuraremos en fases el trabajo realizado desde la coordinación. Siempre teniendo en cuenta que estas fases son intuitivas, y que no las hemos tenido en cuenta durante la preparación del trabajo.

1ª Fase- "Conocemos el proyecto": El profesorado lleva el tema al aula y los niños y niñas proponen aspectos concretos que les interesaría estudiar de él (sería el *qué*). Después proponen unos medios para conseguir ese fin (sería el *cómo*). Por nuestra parte, los maestros mediamos en ese proceso,

hacemos propuestas, y complementamos sus aportaciones. En las reuniones de coordinación intentamos dar forma a las propuestas de trabajo respetando los intereses manifestados por el alumnado. Lógicamente, este proceso de planificación implicaría al alumnado y profesorado una posterior tarea de autoevaluación. Al final, suponemos que cada aula se interesaría por unas cosas concretas en las que podría profundizar, para después compartirlas con el resto del colegio. Siempre tenemos en cuenta, dado el carácter global y contextualizado de nuestra propuesta pedagógica, que van a surgir contenidos de diferentes áreas de aprendizaje (lectura, escritura, matemáticas, conocimiento del medio, etc.), que el alumno deberá poner en juego para poder cumplir con sus propósitos.

2ª Fase- Búsqueda de objetivos. Al igual que sucede cuando planificamos cualquier otra actividad, debemos decidir qué queremos conseguir con todo esto. Hubo que concretar unos objetivos, unas metas que sirviesen de brújula para posteriormente decidir qué línea seguir. Teniendo claro esto, la siguiente cuestión era determinar qué actividades resultan más convenientes para la consecución de dichos objetivos. Además, había que concretar ambas cuestiones en dos ámbitos: a nivel de aula y a nivel de centro. Realmente, podemos partir de un objetivo general que sí teníamos muy claro:

“Descubrir, valorar y comprender la historia de aquellas escuelas que formaron parte de la geografía física, humana y educativa de Valderredible y que hoy poca gente recuerda”.



A partir de este objetivo, se van desprendiendo otros más concretos, de los cuales, algunos se tendrían en cuenta en el trabajo dentro de todos los grupos, y otros serían más propios de algún grupo en concreto. Nosotros hemos quedado en intentar lo siguiente:

- *Conocer y valorar la historia de algunas de las escuelas de Valderredible contada por sus auténticos protagonistas.*
- *Facilitar y mejorar las relaciones y convivencia entre los distintos miembros de la comunidad educativa.*

- *Hacer partícipe de ese estudio a toda la Comunidad Educativa: alumnos, familias, instituciones y toda persona vinculada de alguna manera a dicha escuela.*
- *Favorecer el desarrollo de la propia identidad y de un sentimiento de pertenencia a la comunidad que nos contextualiza.*
- *Desarrollar la curiosidad y el respeto de los elementos patrimoniales de nuestra escuela de ayer, fomentando el conocimiento de este patrimonio, su puesta en valor, y por consiguiente su cuidado.*
- *Conocer, comparar y valorar los útiles de la escuela de ayer y hoy. (Infantil)*
- *Conocer y comparar los cuentos de ayer y de hoy. (1º ciclo)*
- *Acercar al alumnado a la comprensión del valor histórico de dichos objetos. (Infantil y los demás)*
- *Descubrir, compartir, jugar y valorar los juegos tradicionales y los juguetes de nuestros abuelos/as y padres y madres. (Infantil)*
- *Aproximar al alumno al hecho histórico escolar a partir de su estudio, en su entorno más próximo, de la historia de la escuela donde aprende y se educa. (3º ciclo y 2º ciclo de Primaria)*
- *Aprender a interpretar la historia, trabajando tanto con los datos como con los objetos, con el fin de extraer conclusiones de la época actual en la que el alumno está estudiando. (3º ciclo y 2º ciclo)*
- *Aprender y recopilar, mediante testimonios, canciones e instrumentos que cantaban y tocaban los niños de aquellas escuelas. (Música)*
- *Aprender y recopilar, mediante testimonios, juegos y deportes, si se practicaban, por los niños de aquellas escuelas. (Ed. física)*
- *Reconocer y valorar la profesión docente a través de testimonios de antiguos docentes.*
- *Investigar las diferencias entre la escuela actual y la de nuestros abuelos.*
- *Tener conciencia del emplazamiento y el por qué de las escuelas olvidadas y qué son hoy en día.*
- *Investigar el porqué de tantas escuelas olvidadas en un entorno como nuestro Valle y cómo se ha podido acabar solamente con una.*

3ª Fase – Extensión del proyecto al resto de la comunidad. “Y cuanta más gente mejor”: Para que la idea funcione, necesitamos la colaboración de muchas personas, ¿cómo hacemos para que nuestra comunidad educativa colabore?



Mediante una carta, comenzamos informando a las familias del proyecto que habíamos pensado trabajar a nivel de centro este curso. En esa carta se solicitaba colaboración, y explicábamos de alguna manera cómo nos pueden ayudar. A lo largo del curso hay muchos más contactos con ellos para que la colaboración no sea solamente en un momento puntual. Para que todo funcione como es debido, es necesario que los participantes vivan el proceso como algo propio.

El nivel de participación fue bueno, y las familias a lo largo del proyecto han aportado muchas cosas: Nos ayudaron cuando visitamos las escuelas, nos recibían o nos ayudaban con los contactos, en algunas aulas las familias entraron a explicar sus experiencias a los grupos, colaboraron en la preparación de dinámicas y actividades como por ejemplo juegos tradicionales, desde casa informaron a sus hijos sobre algunas cuestiones concretas propuestas para investigar...

En otra dimensión, también fue vital el trabajo realizado en colaboración con el personal del ayuntamiento como siempre nos puso las cosas bastante fáciles a la hora de pedir colaboración y ayuda para que proyectos como éste tengan gran éxito. Los contactos son casi semanales y se les tiene informados de nuestras actividades y cómo pueden participar en ellas.

En este caso el ayuntamiento tuvo un papel muy activo, primero poniéndonos en contacto con personas de nuestro valle que habían asistido a esas escuelas para poder aportarnos información sobre ellas. Y después, ayudando a recaudar todo el material posible de esas escuelas para que en la semana cultural hiciésemos en el colegio una exposición. Incluso el propio alcalde de Valderredible recibió a los niños y les mostró lo que quedaba de la escuela de su pueblo.

Para desarrollar algunos de los objetivos propuestos en este proyecto también contactamos con personas ajenas a nuestra comunidad, la Consejería de Educación a través de nuestro inspector, el Centro de Recursos, Interpretación y Estudio de la escuela de Polanco, ya que eran las personas que mejor podían ayudarnos a explicar y hacer ver a los demás miembros de nuestra comunidad una visión general de lo que era el sistema educativo en el que ellos estudiaron y cómo es el sistema educativo en el que estudian sus hijos. Si partimos de la idea que debemos conocer y comprender las cosas para poder valorarlas, este era un buen paso.

4º Fase – Inicio de todo el proceso: Con unos objetivos claros, una colaboración patente, y una serie de decisiones tomadas, no queda más que iniciar el trabajo.

2. DESARROLLO DEL PROYECTO: Una buena idea se ha convertido en un proyecto, y el buen desarrollo de cualquier proyecto depende de dos factores; el nivel de preparación previa, y la habilidad para reconducir en función de las circunstancias. Y aquí la idea básica es que el primer factor minimice todo lo posible al segundo factor.

Este apartado que pretende explicar el desarrollo práctico del proyecto, podría abordarse desde dos niveles de actuación diferentes, aunque el trabajo sea realmente uno solo; el visible desde el grupo-clase, y visible desde el grupo-colegio:

2.1. EL TRABAJO EN EL AULA

Dentro del aula, cada grupo podía preparar la investigación de las escuelas desaparecidas al nivel que se desease. Pero siempre, todas las actuaciones debían estar coordinadas, de manera que si a dos grupos les interesaba una misma cosa podían trabajarla juntos, o si había cosas importantes que quedaban vacantes, alguien asumiese ese trabajo. En principio no hubo grandes problemas de coordinación. Lógicamente, entendemos que la implicación de unos grupos ha sido mayor que la de otros. Pero en el resultado final observamos aportaciones fruto del trabajo de todos.

Como sería "alargar hasta el infinito" compartir todo lo realizado en los diferentes grupos en todas sus fases, nos detendremos exclusivamente en el trabajo realizado por el 3º ciclo de Educación Primaria entendiéndolo como ejemplo. Así se vivió este trabajo en el aula de "los mayores":

¿Qué vamos a hacer?

Cuando se plantea esto en las clases de "Lengua" y "Cono", son varias las caras de incertidumbre, cuando en el aula se propone el estudio de las escuelas que había antes en Valderredible. Rápidamente, después de una pequeña charla ya se oyen las primeras frases: "Mi abuelo me cuenta cada cacho cosa de antes", "Jo, los maestros según cuenta mi padre les pegaban y castigaban por cualquier cosa", otro dice: "Sí, les daban con una regla en las manos"... Muchos han oído cosas a sus padres, abuelos, pero no saben que es lo que pueden estudiar de eso. Ahora es el momento de investigar de una manera seria.

Distintos puntos de vista

Por parte de los chicos y chicas empieza una lluvia de ideas sobre lo que podemos investigar en este proyecto, el material, las asignaturas, los edificios... Todo el alumnado de 3º ciclo decide recoger toda la información posible sobre las distintas escuelas. Les apetece indagar todos los aspectos posibles sobre las escuelas de sus padres y abuelos, y ver las diferencias con la nuestra.

Tenemos que tener en cuenta, que cada vez que los docentes hacemos una propuesta de trabajo, de este tipo al grupo, se pone en marcha uno de los grandes objetivos: explorar lo que saben, ver qué estrategias de resolución utilizan, analizar cómo y qué piensa cada niño y cada niña, y en función de la respuesta planificar el siguiente paso, la siguiente propuesta de trabajo

¿Cómo lo vamos a hacer? La respuesta es el trabajo cooperativo

Es la pregunta que casi se oye al unísono en la clase. Entre todos, buscamos las maneras o estrategias que podemos utilizar para recabar información. Después de un largo debate, todos llegan a la conclusión que en esta ocasión una vía muy fiable y con la cual podemos sacar mucha información es preparar una entrevista con todas esas preguntas que han surgido. Y que quien mejor nos puede contestar son aquellos que fueron y vivieron la experiencia.



Esta vez las caras de todos comienzan reflejar entusiasmo. Les ilusiona la idea de ir a sus pueblos y entrevistar algún familiar, vecino...que la gente de sus pueblos vean cómo trabajan. (Es un gran refuerzo para su autoestima) Como una más, participo de su entusiasmo y voy dándole forma a todo lo que ellos me transmiten. Llevo al aula unos modelos aportados por nuestros compañeros de Polanco. Entre todos, modificando y añadiendo alguna cuestión decidimos utilizarlos. Por otra parte, para colaborar con el trabajo desarrollado desde 2º ciclo de Primaria, emplearemos otro sistema de recogida de información: una "hoja de registro" de datos.

Reflexionamos para ver lo que cada uno nos puede aportar, se observan las diferencias entre unos y otros, las diferentes potencialidades, cada cual aporta lo que él piensa, dialogan, sacan conclusiones. Esta vez decidimos trabajar en equipos de tres mediante trabajo cooperativo, leemos bien las preguntas, debatimos en los grupos si hay algo que no se entienda, observamos los cuestionarios, contribuimos, si lo vemos necesario, con alguna cosa que nos parezca importante y no esté ahí, etc.

Una vez analizados los documentos, se aportan algunas preguntas que creemos que son importantes para averiguar cosas de aquella época y también se cambian algunas cuestiones de la hoja de registro. Entre todos, hemos conseguido hacer la herramienta que vamos a manejar para sacar esa información que nos interesa. Pero sólo habíamos empezado... algunos niños y niñas ya lanzaban otras muchas cuestiones, ¿Qué personas entrevistaríamos? ¿Qué pueblos visitaríamos? ¿Cómo íbamos a distribuirnos en las entrevistas? ¿Tendríamos que ir escribiendo todo lo que nos contestaban los entrevistados? ¿Las hojas de registro cómo se iban a organizar?

Ahora sí, ahora ya estaban enganchados al proyecto, empezaban sus dudas, sus preguntas...una parte importante de nuestro trabajo iba a ser buscar soluciones para esas preguntas. Algunas cuestiones se resolvieron en nuestra aula y otras en la de 2º ciclo. Los mismos alumnos propusieron hablar con la dirección del centro para que se encargase de ello (buscar a las personas, autobuses para las rutas...). Decidimos que el formato más conveniente para recoger las entrevistas sería el vídeo. Mientras que para las hojas de registro se tomaría nota a mano, y habría dos parejas

trabajando separadas para poder cotejar después la información que se pudiese anotar de forma errónea.

¿Cuándo lo vamos a hacer?

El trabajo ya está repartido. Cada uno ya sabe a quién va a entrevistar. En clase hemos hecho "simulacros" de entrevistas. Hemos tenido reuniones con el 2º ciclo y hemos determinado parejas de trabajo y nuestro método a seguir. Y, ¿todo esto para cuándo? preguntaban muchos niños. El profesorado en colaboración con AMPA, Ayuntamiento y resto de familias determinamos unas fechas y unos contactos para las rutas que posteriormente íbamos a hacer.

¡Ahora sólo falta hacerlo! Quedaba por delante lo más llamativo para ellos que es realizar las entrevistas, y quizá lo más rollo que será pasar las entrevistas a nivel escrito para determinar una serie de conclusiones.

Los alumnos se van a mezclar en las distintas rutas, compartiendo su experiencia con alumnos de diferentes edades, además de posibilitar ensayos de interacción con otros, nos permite que haya alumnos de nuestro ciclo en todos los pueblos para el trabajo posterior.

Todos los días, una escuela

Los días posteriores a las salidas, el tema de las escuelas está en los comentarios de los niños. Unos se cuentan a otros la experiencia que han vivido. Mientras uno dice: - "Jo, no veas la escuela a la que fue Fernando, el alcalde. ¡Vaya materiales con los que estudió!" Otro comenta: - "Pues los castigos que les hacían en Orbaneja, alucináis. Y así comentario, tras comentario".

Durante varios días, empleamos parte de nuestras sesiones en el aula para visionar las grabaciones realizadas en los diferentes pueblos. Transcribimos las entrevistas para poder trabajar con esa información, es un momento muy importante para cada alumno, sus compañeros están viendo su trabajo. (Otro momento importante para la autoestima). Invitamos al aula, a familias que habían asistido el primer año de "cole" en la concentración "Virgen de la Velilla" de Polientes, cuando se cerraron todas las demás escuelas. Tras el trabajo de análisis de esos textos, la reflexión sobre esa información, tras escuchar lo que los otros dicen y sacar conclusiones entre todos aparece un trabajo conjunto titulado "De las escuelas unitarias a la concentración" en forma de PowerPoint. Dicho trabajo sería el que posteriormente se expondría en el seminario cooperativo de las jornadas culturales.

Los días de ensayo

Controlando el tiempo, los niños empiezan a ensayar la presentación de su trabajo. Se dividen la presentación y van saliendo a exponerlo con el apoyo de las imágenes de las diapositivas a su espalda. Son sólo ensayos, pero los nervios afloran en algunos de ellos. Tantos días de trabajo para unas horas de ensayos, y tantas horas de ensayos para exponer en unos minutos. Pero todo el esfuerzo se hace valer cuando todos observamos la gran exposición que realizaron, y la sesión termina con aplausos de sus compañeros, que suponen una gran recompensa a su trabajo bien hecho



2.2. EL TRABAJO A NIVEL DE CENTRO

La base fundamental del proyecto fue la búsqueda de información a través de las excursiones. Claro está el trabajo no se quedó solamente en eso. A nivel de centro lo más destacable sería lo siguiente:

Excursiones a las escuelas

La escuela se dividió en dos grandes grupos para viajar de pueblo en pueblo realizando visitas a las antiguas escuelas. De esta manera logramos hacer dos rutas cada día de excursión, aumentando nuestras posibilidades. El equipo de profesores se dividió en dos equipos; estos equipos se equilibraron ya que había presencia en ellos de profesorado de todos los ciclos. Cada tutoría dividió a su vez al alumnado en dos grupos que viajarían por separado. Desde dirección se contrataron dos autobuses para cada salida. Por otra parte, las responsabilidades se repartieron también, tanto entre el profesorado (fotografía, vídeo, botiquín, desayunos saludables, teléfono y coordinación...) como el alumnado (hojas de registro, entrevistas...)





En cada pueblo nos recibiría una especie de “embajador” que nos mostraría las escuelas, nos explicaría lo más destacado de las mismas, y respondería a nuestras preguntas. El Ayuntamiento nos facilitó contactos en los principales pueblos de valle donde están localizadas las escuelas que nos interesaban. Estos “embajadores” eran personas del valle que normalmente habían sido alumnos de aquellas escuelas. La coordinación con estos embajadores era importante. Antes de la excursión hablamos con cada “embajador”, y les pasamos un guión con las preguntas que íbamos a hacer en las entrevistas, de manera que podían hacerse una idea de lo que iba a suceder cuando llegásemos, y dispondrían de tiempo para preparar la información necesaria antes de encontrarse con nosotros. En algunos pueblos, además, han tenido detalles bonitos.





El esquema en cada salida venía a ser similar. Cada grupo tenía que llevar a cabo unas cosas diferentes en las visitas. El 3º ciclo de primaria grababa su entrevista en cada escuela. De manera que el 2º y 3º ciclo completaría las hojas de registro de información diseñadas en el aula. Por otro lado, infantil y 1º ciclo de Primaria, trabajarían juegos y cuentos tradicionales.

CUADRANTE DE LAS RUTAS PROGRAMADAS PARA NUESTRA INVESTIGACIÓN	
RUTAS A	RUTAS B
<p><u>Ruta 1: Día 24 de febrero de 2010;</u></p> <p>BUSTILLO DEL MONTE LOMA SOMERA BÁRCENA QUINTANILLA DE AN</p>	<p><u>Ruta 1: Día 24 de febrero de 2010;</u></p> <p>SUSILLA SOBREPEÑA REBOLLAR DE EBRO</p>
<p><u>Ruta 2: Día 30 de marzo de 2010;</u></p> <p>VILLOTA DE ELINES ARENILLAS DE EBRO RUIJAS Comida todos juntos en Polientes ROCAMUNDO</p>	<p><u>Ruta 2: Día 30 de marzo de 2010;</u></p> <p>ORBANEJA DEL CASTILLO SAN MARTÍN DE ELINES VILLAVERDE DE HITO Comida todos juntos en Polientes RUERRERO</p>

Con todo esto hacemos un total de 15 pueblos visitados para observar sus escuelas, y comprender cómo era la vida en ellas.



Exposición museo de "AQUELLAS ESCUELAS OLVIDADAS"

El centro se convirtió en un pequeño museo durante toda la semana. Aquí acudieron visitantes diversos para observar el resultado de nuestro trabajo de recopilación. En los diferentes pueblos visitados observamos diferentes objetos que finalmente nos permitieron exponer en la escuela. Por un lado, recreamos una pequeña aula que más o menos se correspondería con las de las épocas observadas, solo que formada por elementos de todas ellas. Por otra parte, también realizamos una exposición de libros y otros materiales de diferentes épocas que nos han prestado en esas mismas escuelas o también otros particulares.



El resultado de esta exposición, junto con los últimos trabajos realizados en el 'Proyecto de Mejora de Espacios Comunes', resultó muy llamativo a todos los visitantes.

Semana cultural

Nuestras jornadas culturales constituyen una especie de colofón que supone el cierre de este proyecto común con actividades que salpican al alumnado que produce cultura y la recibe, a las familias, que hacen lo propio, y al resto de miembros implicados que corresponda dependiendo de la temática y de la participación disponible. En este aspecto, el presente ha sido el mejor año con diferencia, ya que ha participado profesorado, alumnado, familias, otras personas de valle, Ayuntamiento, Consejería, Servicio de Inspección...



Procuramos que la semana coincida con las fiestas del municipio, porque a parte de que la fecha es inmejorable, el proyecto común toma cuerpo a partir de la propia cultura que tenemos en Valderredible, y la fiesta manifiesta una parte de esa cultura. Este ha sido nuestro cuadrante de actividades programadas para la semana cultural 2010:

•

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<p>11:30-12:30H</p> <p>Recorrido de los distintos ciclos por la exposición del hall de materiales antiguos de las escuelas del valle.</p> <p>13:00-14:30</p> <p>Seminario: diferentes exposiciones a cargo del alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> •Infantil; Canciones, rifas y retahílas. •1er ciclo : "Déjame que te cuente" •2º ciclo: "Las escuelas del futuro" •3er ciclo: "De las escuelas unitarias a la 	<p>9:30-17:50</p> <p>Convivencia con el CEIP "Valdeolea" de Mataporquera, cuyo tema será las actividades del proyecto PIPO. Habrá exhibiciones de las mismas a lo largo del día.</p>	<p>10:00-14:30h</p> <p>Talleres simultáneos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Visionado de películas. •Taller de recuperación de antiguos juguetes. •Taller de plástica. •Taller sobre escuelas olvidadas en Latinoamérica. <p>16:00-17:50</p> <p>Convivencia en la presa con diferentes juegos.</p> <p>(Esta actividad fue cambiada por el mal tiempo a la lectura de cuentos tradicionales de los mayores a los pequeños)</p>	<p>9:30-17:50h</p> <p>Salida didáctica a la Escuela de Salcedo y al Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco.</p>	<p>10:00h Visita a la antigua escuela de Polientes.</p> <p>11:30h inauguración del gimnasio del centro a cargo de las autoridades de Valderredible.</p> <p>12:30h. juegos tradicionales a cargo de las familias del centro.</p> <p>14:00h. comida todos juntos en el comedor</p>

<p>concentración”</p> <p>16:00-17:50</p> <ul style="list-style-type: none">•Inauguración de la Semana Cultural “Aquellas escuelas olvidadas” por parte de la Excma.Sra.Consejera de Educación, DªRosa Eva Díaz Tezanos, en la entrada del colegio.•Charla a cargo de José Antonio González de la Torre del Centro de Interpretación de la Escuela de Polanco y Valentín pastor miembro del Servicio de Inspección de la Consejería de Educación sobre el sistema educativo de nuestros abuelos y el actual.				
--	--	--	--	--

Dentro de estas jornadas culturales, hay varias cosas que han implicado un trabajo mayor, y que por lo tanto han resultado más enriquecedoras:

Exposición seminario-cooperativo



Cada grupo de alumnos prepara una exposición para el resto de la escuela. Una mañana nos reunimos en un espacio, y los grupos se turnan para transmitir al resto las cosas que han observado, la información que han descubierto, o las conclusiones de la investigación llevada a cabo, con la ayuda de proyecciones, murales y otros materiales de apoyo llevados a cabo casi siempre por ellos mismos.

A dicha exposición está invitada cualquier persona de la comunidad educativa. Suelen venir a vernos algunas familias.

Visita a Polanco



Una de las jornadas realizamos una salida didáctica que nos llevó primero a una escuela más, la de Salcedo (bien presentada al público). Posteriormente, paramos en el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco. Donde pudimos ver que otros antes que nosotros habían llevado a cabo una recopilación de material, y una serie de investigaciones como habíamos hecho nosotros (ilógicamente a un nivel muy distinto!).

En Polanco observamos el museo, realizamos la visita guiada e incluso manipulamos algunos materiales en talleres.

La visita fue muy positiva ya que tras realizar nuestro trabajo, observamos una cosa similar hecha por otros, y además nos sirvió como fuente de nuevos conocimientos.

3. EVALUACIÓN FINAL DE TODO EL PROCESO: Como el año que viene tenemos pensado desarrollar un nuevo proyecto común, resulta útil realizar una valoración que permita un feedback que nos lleve tanto a la identificación y mejora de aspectos mejorables, como a la identificación y refuerzo de puntos fuertes.

Al finalizar la actividad, cada maestro/a con su grupo de alumnos/as (así como es el resto de maestros), evaluará el nivel de consecución de los objetivos programados y la idoneidad de los distintos elementos

contemplados en la misma, quedando constancia en el correspondiente documento de evaluación.

Se entregará a la persona coordinadora de la realización de dicha actividad que luego se lo hará llegar a la dirección del centro (en este caso coinciden ambos cargos) para aportar a la memoria final de curso

A título de orientación podemos utilizar el siguiente modelo de recogida de información:

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES					
ACTIVIDAD:					
Evaluación realizada por: (Ciclo, nivel, especialista, etc.)					
Fecha de realización:					
1.- Es compatible con los objetivos de nuestro P.E.C.	1	2	3	4	5
2.- Valora el nivel de conexión entre esta actividad y los objetivos de la programación docente.	1	2	3	4	5
3.- Ayuda a conseguir los contenidos programados.	1	2	3	4	5
4.- Valora el nivel de influencia en el desarrollo de competencias básicas.	1	2	3	4	5
5.- Se ha tenido en cuenta los diferentes aspectos del alumnado y atiende a la diversidad.	1	2	3	4	5
6.- Valora el nivel de participación de los alumnos.	1	2	3	4	5
7.- Ha permitido la colaboración de otros miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
8.- Valora el nivel de influencia en el aula de esta actividad.	1	2	3	4	5

9.- Valora la relación entre el tiempo/ esfuerzo empleado en esta actividad y los resultados obtenidos.	1	2	3	4	5	
10.- Valora la relación entre los resultados obtenidos y los recursos empleados.	1	2	3	4	5	
11.- Valoración global de la actividad.	1	2	3	4	5	

Finalmente, quizá dentro de este apartado de evaluación convenga aclarar que hubo varias cosas que no se han podido plantear, ya que algunas buenas ideas eran incompatibles entre sí, y otras cosas que teníamos pensado llevar a cabo, pero que al final no hubo oportunidad de realizar o de completar, como la elaboración del un "álbum Hoffman" con los datos recogidos y las fotografías realizadas, elaboración de un "mapa de escuelas" para señalar sus ubicaciones en el valle, elaboración de un montaje con el material de vídeo que recoge las entrevistas...

AGRADECIMIENTOS

- En primer lugar muchas gracias a todos los niños y niñas del "CEIP Virgen de la Velilla" por su esfuerzo en este trabajo que salió muy bien. Gratitud que debe extenderse a las familias que se han mostrado muy colaboradoras, y que han podido comprobar que cuando se suman el resultado de lo que se hace en la escuela se dispara. Y por supuesto, al equipo de profesores que para este proyecto redobló sus esfuerzos, y que durante mucho tiempo rindió por encima de lo que marcan las propias obligaciones laborales. Por supuesto, no hubiésemos conseguido llevar a cabo un proyecto de este nivel sin la ayuda de todo el personal de mantenimiento, limpieza y cocina de Ayuntamiento y colegio.

- Ha sido importante el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco, que realizó la propuesta inicial, nos asesoró en algunos momentos, y recibió a la escuela en su centro.

- Ayuntamiento de Valderredible, sobretodo en las personas de Luis Fernando Fernández Fernández, Sr. alcalde que participó activamente y que nos recibió personalmente en su pueblo para mostrar a los niños y niñas su escuela) y Ernesto Saiz Val incansable concejal que siempre se vuelcan con nuestra escuela.

- Esta escuela debe también un agradecimiento a las personas que nos han recibido en los diferentes pueblos, y a las Juntas Vecinales o responsables que nos han prestado los materiales para el museo-exposición.

- Finalmente debemos agradecer el apoyo de la Consejera de Educación, Rosa Eva Díaz Tezanos y al resto de personal de la Consejería que apoyaron nuestro trabajo con su presencia en la jornada de inauguración de nuestra semana cultural. Y a nuestro antiguo inspector Valentín Pastor, que también nos apoyó y participó en las charlas sobre las escuelas del pasado en las jornadas culturales.

ANEXOS

Anexo I: Modelo de registro de información de las escuelas visitadas

**ESCUELA DE
LOMA SOMERA**

La escuela de Loma Somera, fue inaugurada el año 1821, había asignaturas como: geometría, cálculo, religión, historia...

Como máximo de alumnos parece que hubo 40, y cuando cerró la escuela había sólo 5 alumnos. Siempre ha estado un maestro. Su horario era de 8:30 a 14:00 y de 16:00 a 18:00 o 19:00 de la tarde, en la escuela había: pupitres de 2 en 2, pizarras...

El edificio tenía dos partes: escuela y concejo. La escuela era gratuita, y se cerró en 1965. También está en rehabilitación, había algún ejercicio para la iglesia. El edificio siempre fue una escuela, y ahora es un almacén.

SILVIA



Anexo II: Ejemplo de entrevista realizada

ENTREVISTA

PUEBLO: LOMA-SOMERA

ENTREVISTADOR: ELOY AMIGO

ENTREVISTADO: FERNANDO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

LA ESCUELA Y EL MAESTRO

1.- ¿Cómo ibais a la escuela? ¿A qué distancia estaba? ¿Había carreteras? ¿En invierno se dificultaba la asistencia a la escuela por la nieve?

Se iba andando porque todos eran del pueblo y no había mucha distancia. En invierno cuando nevaba mucho había algunos problemas pero los vecinos abrían senda para que los niños pudiéramos ir al colegio.

2.- ¿Cómo estaban repartidas las clases?

Sólo había una clase. Los mayores se sentaban delante y los más pequeños (3 años más o menos) detrás. Entendían que debían prestar más atención a los mayores para intentar que aprendiesen más. La escuela para los pequeños era un poco para cuidarlos.

3.- ¿Cómo era la forma de enseñar de los maestros? ¿Qué relación tenía con sus alumnos? ¿Y con los padres?

Distinta a la de ahora. Fundamentalmente dar la lección, utilizar la memoria en casi todo y de forma muy repetitiva.

La relación era muy cotidiana porque tenían que vivir aquí, en el pueblo. Se quedaban en casa de algún vecino del pueblo (en la de la persona entrevistada se quedó alguna maestra). Convivían con los jóvenes del pueblo.

Los maestros tenían un prestigio importante. Los padres los respetaban mucho por la cultura que estos tenían. Su actitud era de aprecio y respeto.

4.- ¿Qué valor daban los padres a la escuela?

En mi época (los 60) mucha importancia porque se empezaba a vislumbrar que el futuro pasaba por estudiar. Los pueblos se veían que no tenían futuro como salida

profesional para los jóvenes y entonces no había otro futuro que no pasase por estudiar.

LOS ESCOLARES

1.- ¿A qué edad empezabais el colegio?

Sobre los 3 ó 4 años, a modo de lo que podía ser una guardería.

2.- ¿Cuántos asistían regularmente a la escuela? ¿Había épocas en las que se faltaba mucho? ¿Por qué?

Normalmente, salvo en épocas que se requería mano de obra en casa, todos iban a la escuela. Los chicos y chicas mayores a veces se necesitaba que trabajasen en casa.

3.- ¿Qué material escolar llevaba el alumno a clase?

Un maletín cuadrado donde se metían unos cuadernos (Rubio), la pizarra (trozo de piedra de pizarra) que tenía colgada un trapito, el pizarrín (para pintar en la pizarra) que era un trozo de pizarra que pintaba. Para borrar se echaba un escupitajo y se borraba con el trapito.

En la escuela había enciclopedias (Álvarez) y una pequeña biblioteca de uso común.

4.- ¿A qué jugaban los alumnos en el recreo? ¿Dónde se hacía el recreo?

Se hacía al lado de la escuela, en la calle. Había división de chicos y chicas. Las chicas al castro, los chicos al aro, al pincho... El recreo duraba una media hora.

5.- ¿Cómo se mantenía la disciplina? ¿Qué premios se otorgaban? ¿Qué castigos se imponían?

A nadie se le ocurría ser indisciplinado porque si no luego teníamos problemas en casa.

A veces algún maestro mantenía la disciplina con castigos corporales que no tenían mucho sentido. Ej. Manos extendidas en cruz y en cada mano libros que pesaban muchísimo y ponerse contra la pared. Si bajabas las manos te daban. Otras veces con los dedos juntos de las manos te daban con la regla. A veces te dejaban en la escuela y te cerraban.

Premios sólo había de escritura y redacción. La Caja de Ahorros te ingresaba 50 pesetas en la caja y te daba lápices Alpino de colores a quien redactase bien.

6.- ¿Qué rutinas había que realizar todos los días? (formar filas, rezar, canciones, encender la estufa...)

Salíamos de casa y llevábamos astillas para la escuela para la estufa y al entrar había que cantar “Cara al sol” de pie, a veces sentado.

También había algunas rutinas en cuanto a las asignaturas por días, los viernes por ejemplo siempre religión.

7.- ¿Se desayunaba en clase leche en polvo? ¿Cómo era ese momento?

Durante una época (bastante larga) se desayunaba leche que mandaban los americanos. La mayoría de la gente de este pueblo no apreciaba esa leche porque en casa tenían animales, pero aquellos que tenían necesidad pues sí aunque era una minoría.

Era una leche horrorosa comparada a la de aquí.

En torno al recreo se hacía en una perola grande y se repartía en un vaso. Los niños contentos porque llegaba el recreo pero no por la leche que era horrible.

8.- ¿Has tenido algún contacto posterior con tu maestro o con antiguos compañeros?

Con una maestra que se quedaba en la casa de mis padres y nos conocíamos mucho sí. Cuando estaba en la universidad me llamó y escribió.

El recuerdo era muy bueno (de ella).

LAS MATERIAS

1.- ¿Cuál era el calendario escolar?

Parecido al de ahora. Vacaciones en Navidad, Semana Santa y verano, pero eran más cortas.

2.- ¿Cómo aprendían los niños a leer y escribir?

Un misterio. Se aprendía con los cuadernos y cartillas de Rubio. Se hacían letras, se veían y se repetían una y otra vez. Era un método de observación y repetición. Se veían dibujadas y se intentaban hacer y luego había que decir su nombre. Después uníamos sílabas y palabras.

3.- ¿Cómo aprendían a contar? ¿A medir? ¿A calcular?

Parecido a escribir pero con números.

Para medir teníamos un cartel con las medidas, un metro de tablillas de madera con el que medíamos las cosas.

A calcular con sistemas arcaicos.

4.- ¿Cómo se enseñaba la Historia? ¿La Geografía? ¿Las Ciencias Naturales? ¿La Religión?

La Historia a base de memorizar. Se estudiaba historia de España, ni universal, ni de Europa. Básicamente se trataba de repetir acontecimientos, fechas y personajes que intervinieron; no se trataban ni los problemas, ni como habían sucedido...

La geografía con el mapa de España, mapamundi también. Había que visualizarlo y memorizar. También había mapas mudos donde había que poner los ríos, montañas, etc., aprenderlos de memoria.

Las ciencias naturales mediante láminas de diferentes temas como del cuerpo humano.

La religión se aprendía con un libro llamado catecismo, que había que aprenderlo de memoria, la maestra decía la pregunta y nosotros la respuesta. Ej. ¿Eres cristiano? Sí, soy cristiano por la gracia de Dios.

Pregunta ► Respuesta

También, a veces, en la enciclopedia Álvarez había que dibujar unas cosas que había en ella (como el ojo representando a Dios) y poner unas frases.

5.- ¿Hacías dibujo? ¿Música? ¿Educación Física? ¿Trabajos manuales? ¿Otras lenguas?

Dibujos sí. Música no, sólo se cantaba de cara al mes de mayo para ir a la iglesia. Cánticos y poesías a la Virgen.

Educación Física no. Después de clase ya se corría mucho trayendo las vacas, etc.

Trabajos manuales no. Otras lenguas en el pueblo no, ya fuera del pueblo sí.

6.- ¿Visitaba el inspector la escuela? ¿Preguntaba a los niños la lección?

Sí, de vez en cuando. Los alumnos ese día se portaban muy bien.

Preguntaba a los niños alguna cosa pero no excesivo.

**7.- ¿Qué materiales había en la escuela para la enseñanza? ¿Qué aparatos?
¿Mapas, carteles?**

Una pequeña biblioteca, que era un armario pequeñito con libros, se utilizaban enciclopedias, libros de lectura (Quijote básicamente). Mapas, pizarras, pupitres, tinteros. Ningún aparato.

Teníamos un brasero que llevaba cada uno y lo poníamos en los pies. Eran latas de sardinas de 5 Kg, se cogía la brasa de casa, se metía en la lata con ceniza y se ponía en los pies de cada uno porque la estufa común no daba mucho calor para todos.

Había poco material individual, todo era colectivo.

8.- ¿Había biblioteca en la escuela o en el municipio? ¿Se utilizaba?

(Respondida en la anterior) Biblioteca como las de ahora no.

9.- ¿Qué opinas sobre aquellos textos escolares: enciclopedias, lecciones de cosas, libros de lectura?

Tenía una ventaja porque con la enciclopedia tenías una visión global de todo. Ahora todo está más en compartimentos (cada asignatura). Tengo un buen recuerdo de esas enciclopedias (Álvarez) porque daban una visión global importante no porque fuesen tan buenas.

10.- ¿Recuerdas alguno que consideres especialmente valioso para el aprendizaje?

Enciclopedia Álvarez (por lo explicado anteriormente)

11.- Los niños y las niñas ¿hacían las mismas cosas en clase? ¿Y en el recreo?

Los niños y las niñas estaban juntos desde que se crea esta escuela (1921) .Todos hacíamos las mismas cosas, excepto cuando las niñas hacían costura y los niños _____ ¿Historia de la patria?

12.- ¿Se hacían excursiones?

Sí, se hacían algunas, recuerdo a la fábrica de Cuétara. Bajábamos andando a Bárcena, allí cogíamos el autobús y a la vuelta otra vez andando los 6 km a casa.

13.- ¿Habéis vivido el paso de vuestra escuela, al cerrarse, a otras?

No, de este pueblo ya me fui a estudiar fuera del Valle.

14.- ¿Qué valores crees que se han perdido y que no estaría de más recuperar?

¿Qué echas de menos con respecto a la escuela de antes?

Valores: Disciplina, respeto y orden.

No es bueno mirar atrás, las cosas tienen su momento y aquello fue lo que fue. Fue un momento bonito, cada época según las circunstancias tienen unas cosas u otras, aunque considero que los valores que he señalado son importantes en cualquier época.

15.- ¿Qué valores tiene la escuela actual que antes no tenía?

Ahora todos sois más participativos, las cosas se deciden democráticamente, la gente puede expresar lo que piensa y eso es bueno y enriquecedor, pero esto no está reñido con los valores que he dicho antes, son complementarios.

16.- ¿Cuál es tu opinión sobre la evolución de la escuela y la educación desde que empezaste hasta ahora?

Ha avanzado muchísimo. Antes cuando empezó 4 reglas y a trabajar. Ahora la labor educativa es más profunda y enriquecedora. Hay un salto importante y ahora todo el mundo tiene derecho y deber de estudiar.

17.- ¿Cómo recuerdas a aquella escuela o cuál es el recuerdo que tenéis de la escuela?

Lo recuerdo muy cariñosamente. Fueron momentos difíciles y muy bonitos.

La escuela... ¿Qué escuela?...

Antonio Asegurado Garrido. Inspector de Educación de Cádiz

La escuela donde yo aprendí, la hemos idealizado, olvidando qué clase de educación recibimos los niños y adolescentes de la época, "por la gracia de Dios". El exitoso libro de *El florido pensil* y la no menos exitosa película que le sucedió, así como otros largometrajes *El último guateque* o *El año que amamos a Kim Novak*, nos mostraron una pedagogía del castigo físico y de los sermones atemorizadores del cura del pueblo, aderezados con los cantos entusiasmados del *Cara al Sol*.

En medio de tinteros de Pelikán, tizas, pizarrines, secantes ilustrados con enanitos rojos, y lápices Alpino, esa generación recibió una educación religioso-moral-patriótica muy rigurosa, tras una cruenta guerra civil, como se desprende de los textos catequísticos que inundaron las escuelas del país.

Ese bombardeo de ideas y preceptos, bañados por una obligación religiosa estricta, formaron las primeras generaciones de nuestra posguerra, entre los años 1940-1960, que buscaban su válvula de escape en los famosos personajes de tebeo: Roberto Alcázar y Pedrín, El Capitán Trueno o El Jabato.

Se afianzó en los niños y niñas el *modo de ser* falangista, la sumisión, el respeto, la obediencia pasiva a toda clase de autoridad, más acorde con las necesidades del régimen y con la tradición, aunque presididas por el discurso eclesiástico. Las ya de por sí escasas horas dedicadas a la formación política y cívica, de obligado cumplimiento en escuelas e institutos, no gozaron de un programa definido. Fue sin embargo la omnipotente iglesia la que modeló el sistema educativo y sus símbolos desde la Primaria hasta la Universidad.

La religiosidad impregnó hasta el más pequeño gesto de la sociedad española de los cuarenta y en especial en la escuela, si bien hoy los aspectos rituales, más visibles, han caído en el olvido y la mayoría andan por la vida perdidos de la gracia de Dios, y quizá ni siquiera recuerdan los cánticos de los primeros domingos de mes, el mes de mayo, el dibujo del Evangelio en las tardes del sábado, la comunión por la mañana, los rosarios sabatinos y las innumerables procesiones y misas.

Pero los que vivimos y "padecemos" aquella escuela con sus sombras y sus luces, siempre presididos por la inmaculada, el Caudillo y José Antonio, no olvidamos el rigor de aquella imperiosa educación. Aún suenan en nuestros oídos los clásicos silabarios y los principios de los catones, uniendo las letras del abecedario. ¿Cómo relegar al olvido *El Catón de los niños*, editado por el famoso Saturnino Calleja? Fue uno de esos manuales que nos sirvió para aprender a leer, bajo el lema de "instruir deleitando", utilizando un ameno y vistoso sistema iconográfico que facilitaba a los pequeños el aprendizaje de la lectura.

Recuerdo también el *Primer Libro*, de Joaquín Pla Gargol, editado allá por 1950, por Dalmáu Carles. Se usó como manual de introducción al arte de leer de muchos mayores, con clásicas construcciones silábicas como: *Amo a mi mamá-Mimo a mi mamá y Mi mamá me ama*. Evidentemente nos desarrolló la atención, la observación y nos regaló las primeras nociones de cálculo.

Unos años después, por los 60, llegarían a las aulas los míticos cuadernos *Rayas*, de Ángel Rodríguez Álvarez, y los cuadernos *Rubio*, que aún siguen enseñando a escribir a muchos niños en el siglo XXI, y a nosotros nos mejoró la caligrafía. Iban desde el clásico silabario a cartillas más avanzadas, con series de palabras que nos ofrecían dificultad.

Pero sin duda, uno de los manuales de mayor éxito en la enseñanza de la posguerra-para mí olvidable-, y en el que se formaron millares de niños y niñas en toda España fue la *Enciclopedia Álvarez*. Aún lo conservo algo ajado, pero como un tesoro. Escrita por un maestro zamorano, Antonio Álvarez, fue libro de texto en la etapa de enseñanza en la década de los cincuenta. Sus más de cien ediciones avalan ese enorme éxito docente que tuvo en su tiempo. Las materias que condensaba iban desde la Historia Sagrada a las Ciencias de la Naturaleza, pasando por los Evangelios, Lengua Española, Aritmética, Geometría, Geografía e Historia de España. Además incluía partes dedicadas a formación político-social-para niños-, lecciones conmemorativas, formación familiar y social, formación política para niñas y conmemoraciones escolares.

Escuché al autor, Antonio Álvarez, no hace mucho tiempo en la prensa, "que no volvería a escribir la historia de España para los censores", pero insistía en lo acertado de su método frente a los libros densos y caros de la enseñanza actual, en un tiempo en el que el nivel educativo está empeorando a pasos agigantados.

El Parvulito fue otro de los manuales escolares de nuestra época, que sufrió no pocos problemas con la censura del régimen franquista. Su objetivo, como indicaba el autor en el prólogo, era servir de enlace entre la cartilla o método de lectura y la enciclopedia propiamente dicha para aquellos niños que llegaron a la lectura de forma vacilante y evitar el brusco paso que había entre una y otra, y lo hacía con sencillas ilustraciones y escrito con cuidada caligrafía.

De la editorial Dalmáu Carles, Pla salió también, en los años 50, el libro de lectura escolar de caracteres manuscritos *Europa*. Creo que muchos aprendimos a leer en él. Recogía un extenso viaje por Europa en el que además de ayudar al alumno a distinguir distintos tipos de escrituras, lo ilustraba sobre los diferentes países del viejo continente.

De Dalmáu fue también *El Primer manuscrito*, otro clásico manual de lectura de los años 60. Al igual que las ediciones escolares abreviadas de *El Quijote*, como la de Luis Vives o la de Hijos de Santiago

Rodríguez, un texto clásico que hoy ya no leen los escolares, -ni ninguno-, para desgracia de este país y de sus mentes y educación.

Y recordando estos textos aún me viene el acre olor a aquella tinta hecho con polvos de anilina y agua, el olor de las virutas de los lápices y el acre tufo de aquellas escuelas de pupitres desvencijados, donde el respeto, la sumisión, y muchas veces la miseria y el brazo en alto, convivían con el esfuerzo, y el ansia de saber para progresar en una sociedad injusta.

Cualquier tiempo pasado casi nunca es mejor, pero sí incita a la nostalgia más querida.

Pero eso fue ayer, hoy más que nunca nos sentimos orgullosos de comprobar el trabajo bien hecho, la tarea bien acabada... una vez más hablamos de la enseñanza pública.

Lo público, la enseñanza pública, la sanidad pública, la radio o la televisión pública, hoy es sinónimo de calidad, y nos sentimos orgullosos de lo público, la educación pública, la de todos/as, la de calidad, desde el compromiso y la equidad. Una educación con vocación de servicio, comprensiva, inclusiva, desde la normalización, para dar más al que menos tiene, que permite colocar en la misma situación de partida a ciudadanos/as diferentes.

Hoy la escuela debe trabajar en un currículum enfocado, desde unos objetivos adecuados, tanto a las necesidades como a los intereses y a las posibilidades del alumnado, con unos contenidos que se acerquen a esos intereses y a través de unas metodologías integradoras, abiertas y coherentes. Mejorar el nivel que alcanzan los alumnos en las competencias básicas, se ha convertido en un objetivo de calidad importante en nuestro sistema educativo.

El rendimiento del alumnado y su traducción en el dominio de determinadas competencias es objeto preferente de los estudios de evaluación de los sistemas educativos, tanto nacionales como internacionales.

En los últimos años los centros se van vaciando de voluntad pedagógica, y por eso, hoy más que nunca, el centro escolar debe convertirse en un ámbito de socialización de importancia vital, un marco adecuado de convivencia, de eficacia y de calidad.

Da la impresión que ya no es solo la familia la que parece haber desertado de su función educadora: es la sociedad en su conjunto quien desiste del empeño.

Es necesario entonces del rearme educativo, para que en nuestros centros, no se tenga la sensación de que no se posee relevancia social. Es preciso perentoriamente que el profesorado vuelva a tener la relevancia de antaño, vacuna principal contra el desaliento y la desmotivación.

Y a vosotros padres y madres, a vosotros, para quienes vuestros hijos es lo más importante, lo más grande que os ha podido pasar, hoy más que nunca quiero pedir os que en esta difícil tarea de educar, que parece más compleja que nunca, estéis junto a estos maestros y maestras, porque puedo asegurar que tienen el mismo objetivo: quieren lo mejor para ellos.

Y a vosotros abuelos y abuelas, a los que los cambios sociales os hace ser muchas veces tutores de vuestros nietos, esos que me han dicho que van corriendo a protegerse en vosotros cuando algo les da miedo, esos que os miran con los ojos humedecidos cuando les contáis alguna historia, esos que todavía os escuchan sin apenas pestañear, esos que al salir del colegio os llevan las notas para rendir cuenta de su trabajo bien hecho. A esos yo os pido que les habléis de lo mucho que les quiere su maestra o su maestro.

Deseo testimoniar públicamente mi admiración hacia los profesionales, los que nos precedieron y los de ahora, agradecer el esfuerzo y la dedicación prestada, el mimo y rigor en su trabajo, silencioso y callado, sin aspavientos, pero riguroso, con evidencias de logro, con responsabilidad; agradecer a estos equipos educativos y a los anteriores, que generan día a día ilusión y esfuerzo para dar una respuesta educativa de calidad, con escasos y limitados recursos.

Ante el desánimo, recordad que hace más ruido el árbol que cae que el bosque que crece .Y que en la oscuridad es mejor encender una cerilla que blasfemar...Porque un largo camino se inicia con un primer paso.
... La respuesta está en vosotros.

Pensad que tenéis un bonito oficio, el de ser maestras y maestros, profesión generadora de sueños y no de sueldos.

Seguid trabajando por el colegio para conseguir de cada uno de vuestros alumnos y alumnas aquello que diría Pedro Salinas: yo quiero sacar lo mejor de ti.

Porque educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía. John Ruskin.

Y para terminar yo os pido que...

Miremos hacia atrás sólo por un momento para, inmediatamente después, ponernos a la tarea de seguir construyendo futuro que, como dice Woody Allen, es el sitio dónde vamos a pasar el resto de nuestros días.

Matilde G. Serna: vida y obra

Santiago JI Alútiz Rubio¹ . Coordinador de "Villapresente en la memoria"



El día 6 de noviembre de 2009, fue un día grande en Villapresente, que con sus aproximadamente 1300 habitantes es la segunda localidad del municipio de Reocín (Cantabria). Fue un día de reconocimiento a la labor docente desarrollada por Doña Matilde², la maestra que en los 38 años que ejerció en el pueblo dejó una huella tan imborrable que ahora, pasadas ya casi cuatro décadas desde su fallecimiento, no sólo se la recuerda si no que se la tiene presente cual si aún viviera entre nosotros.

Sus alumnas vivas tienen edades comprendidas entre los 50 y los 95 años. Todas, de una u otra manera, quisieron estar en el homenaje, aunque, en algunos casos, su presencia solo pudo ser testimonial, pero nadie quiso perderselo.

Ahora bien, ¿qué hizo esta mujer para que su huella se mantenga tan fresca

¹ Santiago JI Alútiz Rubio es, junto con Francisco González Montes, promotor de "VILLAPRESENTE EN LA MEMORIA", un proyecto de colaboración popular para la recuperación de la historia, la tradición y la cultura del pueblo.

² MATILDE GONZÁLEZ-SERNA VERDEJA solía firmar los documentos escritos como Matilde G. Serna. También su DNI está firmado de la misma manera.

en nuestra memoria si ella abandonó Villapresente en el ya lejano 1965? ¿Por qué en los años 90 se le dedicó un pequeño pero coqueto parque junto al río Saja?

La respuesta nos la dan sus alumnas. Todas coinciden en que lo más importante de sus enseñanzas no estaba, con serlo, en las disciplinas propias de las diferentes épocas que le tocó vivir, si no en la enseñanza de los valores inherentes a la persona: la familia, el trabajo, las costumbres y tradiciones del lugar donde nacieron... Ya adultas, aquellas mujeres supieron compaginar a la perfección el amor a lo divino y a lo humano. Supieron ser madres y esposas. Sumisas, si la ocasión así lo reclamaba, pero nunca esclavas. Asumieron los tiempos y las circunstancias, pero lo hicieron con la ventaja de la cultura adquirida.

Cuando Matilde González-Serna Verdeja llegó a Villapresente contaba con 27 años de edad; provenía de la población asturiana de Noriega donde había ejercido como maestra en los últimos tres cursos. Sus primeros tres cursos como maestra titular de una escuela.

Matilde, había descubierto su vocación a edad temprana, mientras estudiaba en el "Colegio Divina Pastora" de su localidad natal. Allí permaneció desde los tres hasta los 18 años; finalizados los estudios de Magisterio, el día 1 de octubre de 1918, en la Escuela Normal de Palencia, obtiene el título que la facultad para impartir clases como Maestra de primera enseñanza. A partir de ese momento inicia su preparación para las oposiciones costeándolas con las clases particulares que impartía en su casa de Barreda (Torrelavega).

Pero Matilde, joven y elegante mujer, también tiene tiempo para frecuentar los sitios de diversión propios de su edad y así, en la romería de las fiestas de la localidad, conoce al que tan solo 3 años más tarde sería su marido: Andrés Mira Hernando. Pronto descubrirían puntos de afinidad que les haría verse con alguna frecuencia, pues, al fin y al cabo, la conversación es el mejor nexo de unión entre las personas. Uno de estos puntos afines era la madre de Andrés, Doña Emilia, maestra de profesión, con la que pronto entabla buenas relaciones. Andrés, joven y atractivo muchacho, trabajaba como mecánico en la empresa Solvay de Barreda y era, a la vez, un activo sindicalista de la UGT que, a esas alturas, ya había sido encarcelado por su actuación en la huelga general de 1917.

El día 1 de mayo de 1922 contraen matrimonio en la Parroquia de La Anunciación de Santander, fijando su residencia en Barreda, localidad en la que Matilde había residido anteriormente, con lo que Andrés evitaba tener que hacer desplazamientos para acudir a trabajar y Matilde podía seguir dando clases particulares a los mismos alumnos que tenía antes de casarse.

Fruto de su estancia en Barreda fueron dos hijos, Emilia, que moriría a la temprana edad de 14 meses, y Andrés.

Mientras tanto, y de manera paralela a las circunstancias que concurrían en su vida, Matilde iba preparando las oposiciones que, finalmente, tuvieron lugar en julio de 1923.

Al año siguiente se le adjudica su primera escuela en Noriega, localidad del municipio asturiano de Ribadedeva, lugar donde nació el tercero de sus hijos (segundo de los hijos vivos). Pronto se da cuenta de que vivir como viven ella y su familia no es nada cómodo y solicita traslado a un lugar más cercano al lugar de trabajo de su marido y es el 15 de septiembre de 1927 cuando se le concede, en propiedad, la escuela de Villapresente.

Con el comienzo del curso en la que ya es su escuela, la familia se establece en el pueblo, algo que se quedaría simplemente en cotidiano si no fuera porque la llegada a Villapresente supuso la floración de todas sus inquietudes culturales. Ella es consciente de que la cultura no sólo está en la escuela. Que las disciplinas que obligatoriamente ha de impartir deben ser el cauce de otra cultura más ligada al devenir de la personalidad de sus alumnas. Alumnas que pertenecen al mundo rural y que desconocen, por lejanía, la cultura elitista de las ciudades. Ella es perfectamente consciente de que aquellas alumnas, cuando salgan de la escuela, se convertirán en mujeres trabajadoras –que lo son desde que aprendieron a respirar- y que compaginarán su función de madres-amas de casa con el trabajo en el campo y en la cuadra, o quizás al revés. Pero esto no ha de ser obstáculo para que adquieran un nivel cultural más alto.



Doña Matilde y un grupo de alumnas el día 28 de junio de 1930.

Organiza un grupo de teatro que rápidamente empieza a hacer representaciones públicas, tanto en Villapresente como en los pueblos cercanos. Es una actividad que durará varios años y el dinero obtenido en las representaciones públicas servirá para realizar excursiones a pueblos y ciudades tanto de nuestra región como de las provincias limítrofes. A la vez, profundiza en la enseñanza de manualidades, fundamentalmente de costura, bordados, y punto. Con los trabajos realizados en la escuela hicieron exposiciones por

los pueblos del municipio y pronto adquirieron una fama que traspasó los límites de la comarca.

Pero su labor no se limitó a las niñas y organizó un coro parroquial al que invitó tanto a las chicas que por su edad ya estaban fuera de la escuela, como a las mujeres casadas del pueblo.

La labor diaria e ininterrumpida de esta singular maestra pronto se ganó el reconocimiento de los habitantes de Villapresente y el 16 de enero de 1936 le ofrecieron un emotivo y multitudinario homenaje.



Doña Matilde rodeada por los vecinos de Villapresente el día 16 de enero de 1936.

Fue éste, sin duda, uno de los momentos más felices en la vida de Matilde. Llevaba poco más de ocho años en Villapresente y la familia se había integrado perfectamente en el pueblo. En el momento del homenaje, al matrimonio le habían nacido dos nuevos hijos y al final de la década, recién terminada la próxima Guerra Civil, les nacería el tercero de Villapresente y último de la saga. Fueron en total 6 hijos, pero ya hemos mencionado que la primera hija falleció prematuramente.

La década de los 30 se inició en la vida de Matilde, con un acontecimiento que, aunque en el momento del homenaje no se vislumbraba, traería consecuencias negativas para ella y para toda la familia: en las elecciones municipales que se celebraron el día 20 de abril de 1931 (en Reocín se celebraron dos elecciones pues no dieron por válidas las celebradas el día 12), Andrés, su marido, que se había destacado por su participación activa en las revueltas que terminaron con la dictadura de Primo de Rivera y que, como hemos dicho más arriba, ya había estado en la cárcel por su actuación en la huelga de Solvay de 1917, es elegido concejal por el partido socialista y seis días más tarde el Ayuntamiento en Pleno decide nombrarle alcalde.

Andrés fue regidor del municipio de Reocín hasta el 31 de octubre de 1934 en que fue cesado en su cargo (junto con otros seis concejales de izquierdas) por el Gobernador Civil de Santander, siendo todos ellos sustituidos en sus cargos por representantes de la derecha. Esta situación duró hasta la victoria del Frente Popular de Izquierdas en las elecciones generales de febrero de 1936. A los pocos días el nuevo Gobernador Civil de Santander les restituye en sus cargos y en el pleno del Ayuntamiento de Reocín celebrado el día 21 del mismo mes vuelve a ser nombrado alcalde del municipio entre el clamor popular, pues se daba la circunstancia de que Andrés era querido por unos y otros.

Iniciada la guerra el 17 de julio de ese mismo año, el matrimonio, que llevaba algunos años viviendo en el edificio de las Escuelas Pías, vio como las dos aulas que había en el edificio (niños y niñas), se convertían en polvorín y que la ermita de La Guarda, situada a pocos metros, era transformada en cárcel; además, las relaciones personales en el pueblo se fueron enfriando debido a las tensiones propias del momento y Matilde, que era de una religiosidad profundamente arraigada en su ser, en numerosas ocasiones se vio entre la espada y la pared debido a la -también profunda- laicidad de su marido, que con frecuencia era confundida con el laicismo propio de algunos sectores de la izquierda dominante.

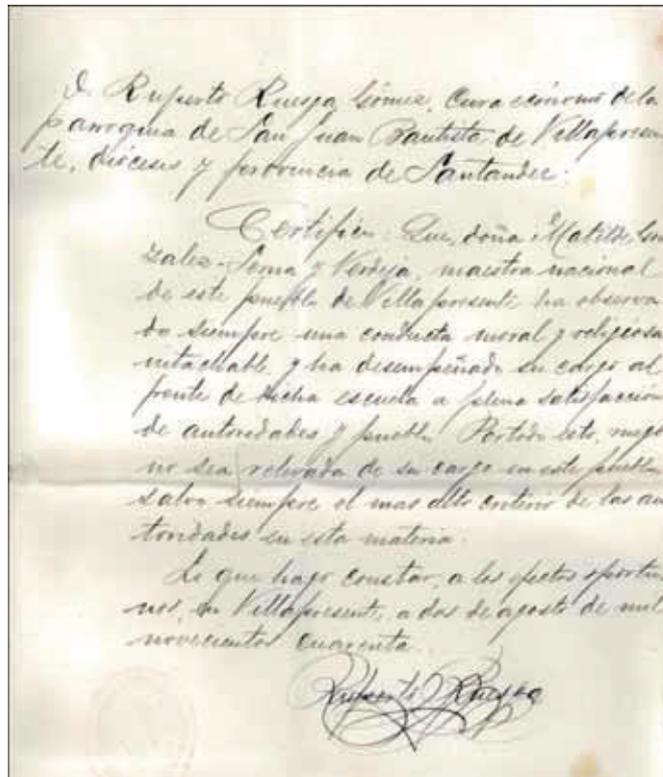
Por otra parte, Andrés, alcalde socialista del Valle de Reocín, estaba en el punto de mira de elementos de la extrema derecha (por sus raíces izquierdistas) y de la extrema izquierda (por el carisma que tenía entre las gentes de derecha). Llegó a sufrir atentados, de los que afortunadamente salió indemne, e incluso fue condenado a muerte por elementos extremistas de su propio partido.

Con la llegada de las tropas franquistas al municipio, Andrés fue depuesto y encarcelado; primero en el propio Ayuntamiento y más tarde en una de las cárceles habilitadas en Torrelavega.

Las nuevas autoridades provinciales no tardaron en hacer pagar a Matilde el hecho de estar casada con Andrés y la primera comisión de depuración que estudia su caso decide sancionarla con un traslado forzoso fuera de la provincia con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de cinco años, e inhabilitación perpetua para el ejercicio de cargos directivos y de confianza en Instituciones Culturales y de Enseñanza de los Maestros. Sanciones que quedan reflejadas en la O.M. de 28 de agosto de 1939. Días más tarde se le comunica que es destinada a Huesca. La sanción de traslado es anulada por O.M. de 8 de noviembre del mismo año, lo que originó un pequeño cisma entre las personas influyentes del nuevo régimen en Reocín, que no pararon hasta conseguir una nueva sanción de la Comisión Depuradora. La O.M. de 28 de octubre de 1940 la da un nuevo traslado forzoso, esta vez a la escuela de Barral-Casanova en La Coruña.

Pero Matilde nunca salió de Villapresente y tanto ella como Andrés consiguieron eludir las penas que les habían impuesto gracias a la intervención de personas adscritas al nuevo régimen, y de algunos familiares, militares y religiosos, de Andrés; familiares que estaban magníficamente reconocidos por el nuevo régimen. Así, en un auto de la sección Administrativa de Pri-

mera Enseñanza de La Coruña fechado el 30 de noviembre de 1940, se reconoce el error cometido y se le comunica que seguirá desempeñando su magisterio en Villapresente al haber sido anulada la sanción de traslado forzoso. Por su parte, Andrés, que además de la influencia de su familia cuenta con la petición firmada de varios vecinos de Villapresente que solicitan su liberación, consigue la libertad y algunos meses después se integra en la empresa Solvay, en la que trabajaría hasta su jubilación.



El Párroco de Villapresente intercede a favor de Doña Matilde.

Matilde, que no se resigna fácilmente ante las circunstancias, por muy adversas que sean, ha aprovechado este tiempo tenebroso para esbozar lo que será su actuación en el campo educativo una vez que las aguas adquieran su flujo normal.

Pero son momentos de nostalgia y especial sensibilidad que Matilde transformaría en uno de los poemas más elocuentes sobre las circunstancias que ella y la mayor parte de los españoles habían tenido que soportar en los últimos años, es el denominado NOCTURNO:

*Noche silenciosa y triste
Propicia para el temor,
Sin un resquicio de albura,
Sin un susurro de voz;
Con un revuelo de sombras,
Tan negras como el rencor,
Que sus traiciones oculta
El enlutado crespón.*

Noche, que al miedo le azuza,

*A los miembros da temblor,
Que quitas la paz al alma
Y ofuscas el corazón,
¿Qué llevas entre tus garras
Que atraes con tanto ardor,
Al vicio y a la injusticia,
A la venganza, al dolor...?*

*Noche, que acciones siniestras
Ocultas del que se ensaña
Con el inocente o débil,
Víctimas de tal hazaña.
Que eres refugio del crimen,
Vil guarida de pasión,
Cobijo de la mentira,
Albergue de la traición.*

De vuelta a la normalidad, Matilde inicia sus actividades con más fuerza, si cabe, que en su época anterior. Al principio de los años 40 el Coro Parroquial es ya una realidad y comienza a gestar lo que luego sería el grupo de teatro LA CARRETA.



Imagen de una representación del grupo LA CARRETA.

Cuenta para ello con la desinteresada colaboración del ínclito autor madrileño don Juan Antonio de Laiglesia, que a la sazón veraneaba en Villapresente. El grupo estaba formado por jóvenes de ambos sexos, tanto de Villapre-

sente como de los pueblos cercanos, y el dinero que sacaban en las representaciones que hacían por toda la comarca, revertía en excursiones y otras actividades culturales. Esta actividad perduró hasta muy avanzados los años cincuenta en que la inesperada muerte de su marido la sumió en un estado de momentáneo letargo emocional.

Conocedora de las dificultades que iban a tener sus alumnas para salir del estatus que la sociedad les tenía reservado, Matilde se esfuerza por conseguir que éstas dominen las artes de la costura y el bordado. Amante del costumbrismo y de la heráldica pone en manos de sus alumnas todos sus conocimientos, pues es consciente de que los pueblos que pierden su identidad terminan desapareciendo. Matilde, al frente del Coro Parroquial, ha demostrado tener amplios conocimientos musicales y solía acompañar sus actuaciones interpretando melodías, ora propias, ora de afamados compositores, en el órgano parroquial. Pronto se encuentra con algunas familias que le piden enseñe a sus hijos a tocar el piano. Matilde no lo duda y lo hace desinteresadamente.

Pero en Matilde, que dedica la mayor parte de las horas diarias a la enseñanza y al cuidado y atención de su familia, parece que los días son elásticos, pues no otra conclusión se puede sacar al conocer su hasta ahora inédita obra poética o las composiciones musicales (principalmente motetes, pero también, al menos, una zarzuela), libros de juegos y canciones para escolares. Algunos de estos últimos fueron publicados en la revista ESCUELA EN ACCIÓN, de la Editorial Magisterio Español. Peor suerte corrieron sus partituras que, al parecer, se "perdieron" en una editorial musical de Barcelona y similar destino corrieron unos diseños de bordados que envió a una editorial con intención de verlos publicados.

Ya en los años 60, el maestro titular de la escuela unitaria de niños funda el Centro de Educación y Recreo de Villapresente y con él se inician nuevas actividades, tanto para los jóvenes en edad escolar como para los que, por edad, habían abandonado la escuela. Matilde no lo dudó y ofreció su colaboración y experiencia para que las nuevas actividades tuvieran el éxito apetecido.

A principio de 1965 solicita traslado al Colegio "General Sagardía" de Santander, que le es concedido para el siguiente curso.

A pesar de su ya pronta salida de Villapresente, Matilde solicita permiso para impartir clases gratuitas a todos los adultos que quisieran obtener el Certificado de Estudios Primarios. Permiso que le es concedido con fecha 29 de marzo de 1965.

El día 11 de julio se celebra un homenaje de despedida y Matilde resume su estancia en Villapresente con estas palabras: *"...el curso venidero no estaré ya con vosotras queridas niñas, pero yo, a la manera que esos robles añosos, he echado tantas raíces aquí, que se me ha enmarañado el alma, el corazón y todo mi ser; medid mi pena."*

Pero, Matilde, que ya había salido de Villapresente en un delicado estado de salud, inicia el curso y a los pocos meses se vio obligada a solicitar el retiro.

Su "*jubilación por imposición física*" le es concedida el 1 de abril de 1968.

Atendida por su hija Emilia(a su segunda hija le dieron el mismo nombre que a la primera), también maestra, aún tiene fuerzas para escribir nuevos poemas. Fallece el 4 de octubre de 1974 rodeada por sus hijos y nietos.

Había nacido en Mata (San Felices de Buelna) el 23 de febrero de 1900.

FOTO CON HISTORIA: ALUMNAS DE 7º CURSO DEL INSTITUTO DE SEGOVIA, 1944

Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga



Desde el primer número de *Cabás* me interesó la sección *Una foto con historia* porque, efectivamente, todas las fotos tienen su historia, o varias historias según quién, a quién y cuándo se cuente y porque a partir de una fotografía se pueden abordar cuestiones candentes en nuestro campo: la fotografía como fuente en historia de la educación, por un lado, y la fotografía y la emoción, por otro.

Esta foto está tomada en el Instituto de Segovia. Son las alumnas que cursaban como oficiales 7º de bachiller en 1943-44 con algunos de sus profesores. La que está sentada en la esquina inferior derecha es mi madre, Fuencisla Blanco.

Hablar sobre una fotografía es una actividad distinta según quien lo haga (Grosvenor & Lawn, 2001). Puede ser una actividad propia del historiador de la educación, de un historiador local, de un coleccionista de fotografías..., pero si quien habla es uno de los protagonistas, entonces es un "discurso" emocional (Burke, 2001). Todos hemos experimentado en nosotros mismos el potencial evocador que tienen las fotografías y en este caso a mí me interesa destacar, especialmente, los temas que abordó mi madre al hablar "frente" a esta foto, que es la única que tiene de su paso por el Instituto. Por eso voy a contar lo que ella cuenta indicando algunas referencias que permitan contextualizar el tema de las chicas y el estudio del bachiller en los años cuarenta.

Aunque el número total de chicos que estudiaba bachiller era mucho mayor que el de las chicas, las cifras de alumnos oficiales eran exiguas en ambos casos puesto que la mayoría de los chicos y chicas que lo estudiaban lo cursaba en colegios privados, casi todos religiosos. En esta foto hay 28 chicas y seis profesores. No estaban muy atentos a la fotografía, de hecho, nos miran hacia un lado y otros a otro e incluso algunas chicas están movidas. Dos profesores miran hacia la izquierda, los otros al frente... quizá había dos fotógrafos a la vez... Dos chicas de la primera fila están agarradas, otra parece que va a colocar la mano sobre mi madre... Dos de los profesores son sacerdotes y daban latín y religión.

Ella identifica claramente a uno de los profesores, D. Ángel Revilla (profesor de lengua y Literatura), agachado en medio de la foto. Cuando le digo nombres de profesores del Instituto en esos años recuerda a otros, pero no puede unir sus nombres con las imágenes: recuerda a Agustín Moreno (dice que además de profesor era médico, lo que concuerda con la documentación donde figura como profesor de Historia natural), Ricardo Riesco, José Barbero, José Adellac y Juan Vera (según los documentos con que contamos eran profesores de Letras, Ciencias, Matemáticas y Ciencias) (Dueñas y Grimau, 2004). Quizá alguno de los nombres le "suene", pero no estén en la foto. Todos los nombres los precede siempre del tratamiento. Recuerda datos de algunas chicas, pero no sus nombres: una era de Carbonero el Mayor, otra de Aldea Real, Fuentepelayo... Quizá al ser ella de Escalona del Prado se relacionaba más con las de los pueblos cercanos. Identifica a una chica que, casualidades de la vida, era prima de mi padre, al que mi madre conocería diez años después.

Los temas que mi madre planteó frente a la foto son, creo yo, relevantes para los historiadores de la educación, porque abarcaban desde el examen de ingreso hasta el examen de estado: habló, en primer lugar, sobre lo rara que fue, vista desde hoy, la decisión de sus padres (muy especialmente su madre que es la que tomaba estas decisiones) de que estudiara el bachiller, detalles sobre el examen de ingreso, las dificultades económicas e incluso sociales con que lo estudió, la dureza del examen de estado posterior al bachiller y las expectativas de varias de las chicas que lo estudiaron. Recuerda, sin embargo, pocos detalles concretos del curso o de las compañeras...

En la familia cercana de mi madre, aparte de un tío-abuelo canónigo, el único que había estudiado una carrera, medicina, fue un hermano de su madre. Precisamente cuando mi abuela pensó que mi madre podría estudiar el bachiller, fue a consultar su "ocurrencia" a su hermano el médico, quien le dijo "que no podías haber tenido mejor idea" y que "lo que no se empieza no se acaba". Cómo se decidió que ella estudiaría el bachiller es uno de los "episodios" de su vida que ha contado más frecuentemente dando todo tipo de detalles (quiénes y cómo fueron a ver a su tío y el diálogo entre ambos hermanos) lo que prueba la importancia que para ella tuvo¹.

El examen de ingreso lo hizo en Segovia, pero no en el Instituto porque estaba entonces habilitado como cuartel, sino en el colegio de las

¹ Sobre esa "decisión" nos han dejado magistrales fragmentos literarios por ejemplo Miguel Delibes en *El camino* o Antonio Muñoz Molina en *Beatus Ille*.

Concepcionistas. Cuando se estaba examinando, bajaron a todas las niñas al sótano porque avisaron de amenaza de bombardeo en Segovia².

Cursó libre todos los cursos excepto éste. Estudiaba en el pueblo, con la ayuda de los maestros y del cura y se examinaba en el Instituto. Lo recuerda como muy árido, duro, echando de menos el no tener a veces "a quién preguntar". El último curso lo hizo como alumna oficial en Segovia y dice que era mucho mejor estudiar así por los profesores, por las compañeras, por la ciudad...

Tras 7º aprobó su examen de estado en Madrid³. Siempre ha estado muy orgullosa de esto porque ya en esos años se comentaba lo difícil que era. Nosotros sabemos por las estadísticas de esos años, que era un examen que superaba aproximadamente un tercio de los presentados, el 33% en 1944-45 (Viñao, 2004: 239). De hecho ella cita a compañeras a las que "se les dio tan mal" que tras intentarlo varias veces, renunciaron.

Varias chicas de las que están en esta foto hicieron luego Magisterio como mi madre. Esta opción era más elegida por chicas que procedían de pueblos porque a las de la capital "no les gustaba la idea de irse a los pueblos" y ése era el destino que esperaba (y que ellas veían como deseable) a las que estudiaban Magisterio y luego preparaban las oposiciones.

Pocos alumnos estudiaban entonces el bachillerato y aún menos alumnas. Y la mayoría de los que lo hacían lo estudiaban en colegios privados y no en el instituto. Nada "animaba" a embarcarse en estudiar un bachillerato de siete cursos, un bachillerato *universitario*, que frenaba la evolución que había experimentado la enseñanza secundaria desde los años veinte hasta la guerra civil (Viñao, 1990 y 1992). La legislación sobre el bachillerato fue la que primero cambió el gobierno de Franco de forma que se restringía el acceso al mismo, por su estructura, por la reducción de institutos estatales que se realizó en 1939 (B.O.E. 5-9-1939)⁴ y por las facilidades otorgadas a la Iglesia que pronto volvió a tener sobre la educación el control que había tenido antes de la República.

Pero si nada animaba al estudio del bachillerato, en el caso de las chicas esto se acentuaba llegando, directamente, a desanimarlas. De hecho se anunciaron *otras enseñanzas medias*, distintas al bachillerato, que "vendrán a recoger otros sectores sociales", tal como se recogía elogiosamente (no podría haber sido de otro modo) en una revista de 1942 dedicada a chicas en edad de cursar el bachillerato:

"Nuestras bachilleras verán aquí abierto un sonriente porvenir, (...), por no mentar la legión de "resentidos" de la severidad del actual examen de estado.(...)"

² Pienso que pudo ser en la primavera de 1937.

³ El examen se celebraba en la universidad del distrito al que perteneciera el Instituto. Se pretendía con este sistema garantizar la imparcialidad y objetividad del sistema. Así, tras siete años, se podía obtener o el título de *Bachiller* o *NADA*. Esta dura alternativa desvió sin duda a muchos posibles alumnos de la vía del bachiller, vía larga y dudosa en cuanto a recompensa (Valls, 1991 y Sanchidrián, 1999 y 2005).

⁴ Una Orden de 13 de septiembre de 1937 suprimió 38 institutos y en octubre del mismo año 14 más. En agosto de 1939 quedaban 77, que por el desdoble que se produjo al suprimirse la coeducación y contabilizarse en muchas capitales dos institutos (masculino y femenino) en lo que antes era uno se transforman en los 113 que figuran en las estadísticas en 1939-40. En 1960 esta cifra seguía siendo baja, 120, pero se disparó a partir de aquí (Cámara, 1984:238).

Sobre todo las chicas (...) que no vayan hasta los 18 años cursando materias que para nada las han de ayudar en la vida. (...) 'Que dediquen los últimos cursos de sus estudios a una formación más apropiada a su sexo, a su porvenir, a sus cualidades; a hacerse verdaderas mujeres del hogar, con menos latines y más arte y literatura, menos filosofías, químicas, agriculturas y más religión, lenguas, labores, contabilidad, dactilografía, habilidades domésticas; que sepan embellecer y hacer amable y gustoso el hogar, que sepan todo aquello que en él deban practicar, o por lo menos regular y exigir'. (...) He ahí unos considerandos de enjundia propios para nuestras bachilleras" (Ripalda, 1942).

Sólo tras 1953, cuando empezó a implantarse el bachillerato elemental, el superior y el Preuniversitario, las cifras de alumnos se incrementan de forma ostensible produciéndose los incrementos más fuertes en las cifras de alumnos y alumnas en el bachillerato elemental que posibilitaba acceder a carreras de grado medio. Pero ésta es, sin duda, otra historia....

Vista la fotografía desde fuera, llama la atención la uniformidad en la ropa, peinados..., pero también que es una foto que no tiene la rigidez de otras fotos escolares. El hecho de que los profesores estén mezclados con las alumnas y de que algunas alumnas y un profesor estén sentados en el suelo, le da un aire de desenfado que luego no se ve en los gestos de la mayoría de los fotografiados que están serios; sólo alguna chica esboza una sonrisa⁵.

Para mi familia es una foto muy querida porque mi madre tiene claro que sin haber cursado el bachiller su vida habría sido distinta y siempre ha estado muy orgullosa de haberlo hecho y de que mi abuela tuviera "semejante ocurrencia".

Bibliografía

- BURKE, Cathy. "Hands-on history: towards a critique of the 'everyday'". *History of Education*, 30-2 (2001), pp. 191-201.
- CÁMARA VILLAR, Gregorio (1984). *Nacional-Catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: HesperiaDUEÑAS DÍEZ, Carlos de y GRIMAU MARTÍNEZ, Lola (2004). *La represión franquista de la enseñanza en Segovia*. Valladolid: Ambito.
- GROSVENOR, Ian & LAWN, Martin (eds.). "Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies". *History of Education*, 30-2 (2001).
- RIPALDA, Justino. "Las bachilleras". *Matter Purissima*, julio-agosto (1942). En PASTOR HOMS, M^a Inmaculada (1984). *La educación femenina en la postguerra (1939-1945)*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- ROUSMANIERE, Kate. "Questioning the visual in the history of education". *History of Education*, 30-2 (2001) pp. 109 -116.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen (1999). "El modelo de Bachillerato universitario de 1938. La difícil incorporación de las mujeres a este nivel".

⁵ La "seriedad" es una de las características de las fotos escolares. Ésta es atípica por su "informalidad", por tener incluso movimiento. Al verla se "sabe" que es una foto escolar, pero quizá no planificada (Rousmaniere, 2001).

- En: RUIZ BERRIO, Julio et al. (eds.): La educación en España a examen, 1898-1998. Zaragoza: Institución "Fernando El Católico" (C.S.I.C.), Diputación de Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1999, Vol. I, pp. 587-604.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen (2005). "El bachillerato elemental como hito del proceso escolarizador de las mujeres a finales del franquismo". En: FLECHA, C., NÚÑEZ, M. Y REBOLLO, M^a J. (eds): Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia. Sevilla: Diputación de Sevilla y Miño y Dávila Editores, pp. 377-389.
 - VALLS MONTES, Rafael (1991). "El Bachillerato Universitario de 1938: primera aproximación al modelo universitario franquista". En: CARRERAS ARES, Juan José (coord.). La Universidad española bajo el régimen de Franco. Zaragoza: Institución Fernando El Católico.
 - VIÑAO FRAGO, Antonio (1990). "Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato". En: Mujer y educación en España (1868-1975). Santiago: Universidad de Santiago, pp. 567-577.
 - VIÑAO FRAGO, Antonio. "Del bachillerato a la enseñanza secundaria (1938-1990)". Revista Española de Pedagogía. Madrid, L, nº 192 (1992), pp. 321-339.
 - VIÑAO FRAGO, Antonio (2004). Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX. Madrid: Marcial Pons.

CENTRO PROPIO MUSEO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA: CEMUPE. ESLABÓN DE UNIÓN ENTRE NUESTRA HISTORIA EDUCATIVA Y LOS RENDIZAJES FUTUROS

**Bienvenido Martín Fraile. Director del Centro Museo Pedagógico de la
Universidad de Salamanca (CEMUPE)**

Con el resurgir de la corriente museística en los últimos años se empiezan a rescatar del olvido aspectos de la cultura escolar, de la vida en las aulas - siempre interesantes- que se habían relegado y borrado con el tiempo. La apuesta por los matices que comportan la historia menuda, que hasta hace poco habían merecido escasa atención por parte de los historiadores de la educación es hoy un hecho evidente. Los museos pedagógicos brindan la posibilidad, entre otras, de volver a visitar los espacios de nuestra escuela, el recordar lo olvidado, el reinterpretar con nuevas claves aquello que vivimos, sentimos o aprendimos. La mirada se dirige hacia elementos escolares y protagonistas de las aulas que nos cuentan lo que en ellas se llevaba a cabo. El mobiliario -pupitres, armarios, tarimas-, el utillaje -cabases, calentadores, braseros-, el material didáctico -pizarras y pizarrines, tinteros y plumas, reglas, ábacos, láminas de ciencias, mapas y esferas terrestres-, imágenes y fotografías de niños y aulas, libros y cuadernos, relatos y testimonios, nos hablan por sí mismos si somos capaces de detenemos tranquilamente a realizar un ejercicio de reflexión e interpretación.

La corriente del museísmo pedagógico es una línea de docencia e investigación al alza que va consolidándose en los espacios universitarios y de educación¹. En los últimos tiempos la Historia de la Educación se ha liberado de la rigidez de una enseñanza centrada en las doctrinas pedagógicas, la legislación escolar o las instituciones, para intentar reconstruir de modo crítico el pasado escolar utilizando la microhistoria y la etnografía en sus investigaciones junto a la utilización como eje central del análisis histórico de las fuentes orales, los testimonios procedentes de la memoria de los protagonistas de la escuela. La memoria e historia de la escuela permiten retroceder hacia etapas anteriores para investigar, interpretar y recrear los modelos educativos de épocas anteriores. De esta forma, podremos mostrar al público en general y a la comunidad científica en particular una realidad educativa, de la que, en cierta forma, somos deudores

Memoria, historia y patrimonio. He aquí tres de los pilares principales en los que se asienta el museísmo pedagógico. Como muy bien analiza Antonio

¹ Véase entre otros AA.VV. (2003). *Etnohistoria de la escuela*. Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación y Universidad de Burgos; ESCOLANO BENITO, Agustín (ed) (2007). *La cultura material de la escuela. En el Centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero(Soria): Centro Internacional de la Cultura Escolar; JUAN BORROY, Víctor (coord..) (2008). *Museos pedagógicos, La memoria recuperada*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.

Viñao en su artículo "Memoria, patrimonio y educación"², las relaciones e interacciones que existen entre ellas da lugar a la preservación del legado histórico educativo y a la transmisión intergeneracional del saber y del conocimiento.

La Universidad de Salamanca también protege el patrimonio de carácter histórico-educativo. Salamanca remite a una tradición avalada por casi ocho siglos de existencia dedicada a la labor formativa e intelectual de generaciones ininterrumpidas de estudiantes. En este sentido mantiene un compromiso con la recuperación, preservación y difusión del patrimonio educativo y pretende ser un referente en los estudios de carácter histórico-educativo del legado que constituye este patrimonio. La creación del Centro Propio Museo Pedagógico refuerza esta responsabilidad que es asumida por la Universidad en el Consejo de Gobierno del 27 de julio de 2010. La constitución de este Centro Propio parte de la necesidad de dotar de un respaldo institucional al Museo Pedagógico que venía funcionando y desarrollando actividades desde hacía varios años en la Escuela de Magisterio de Zamora.

En un breve recorrido hacia atrás, hacia su origen, podemos decir que es un proceso que se inicia de la mano del profesor que suscribe este artículo desde que empieza a impartir entre los alumnos la asignatura de Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación en la Escuela de Magisterio. Siente el deseo y la necesidad de crear un espacio pedagógico, quizá en un primer momento como recuerdo nostálgico, pero también para motivar a su alumnado en nuevas fórmulas de enseñanza que contribuyan a que conozcan los modelos educativos del pasado y a valorar el patrimonio educativo. Ilusiones que va intentando transmitir a los alumnos y a compañeros de trabajo, curso a curso, y que culmina felizmente con su primera creación. La imagen de trabajo proyectada desde este primer museo a nivel nacional e internacional fue el aval suficiente para que la Universidad salmantina acogiera la propuesta de transformación en este nuevo formato denominado Centro Propio, garantizando de esta manera unos espacios y un apoyo a futuras propuestas de trabajo en la línea museística.

1. PRESENTACIÓN DEL CEMUPE

El Centro Museo Pedagógico (CEMUPE) se constituye como Centro Propio de la Universidad de Salamanca³, como espacio de referencia, consulta, docencia, investigación, preservación y divulgación del patrimonio histórico educativo, en el marco de la actividad cultural de la Universidad de Salamanca, con una proyección definida hacia el ámbito estatal y hacia las universidades europeas e iberoamericanas.

² VIÑAO FRAGO, Antonio (2010). "Memoria, patrimonio y educación". *Educatio Siglo XXI*, vol. 28 nº 2, pp. 17-42.

³ Resolución del Consejo de Gobierno de la Universidad de Salamanca de 27 de julio de 2010.



Ilustración 1. Edificio del CEMUPE (Centro Museo Pedagógico) de la Universidad de Salamanca.

Este Centro se convierte en instrumento de primer orden en la conservación del patrimonio legado, la recuperación de la memoria, la interpretación de la historia educativa o la investigación de la Historia de la Educación. La sede del Centro Museo Pedagógico radica en el Campus Viriato de Zamora, en las dependencias del edificio "Aulario" de la Escuela Universitaria de Magisterio. Actualmente en sus espacios hay una exposición permanente con dos aulas que representan dos modelos educativos del siglo XX: el de la Segunda República y el del franquismo; una sala de investigación y de trabajo

que permite a los estudiantes universitarios o profesores estudiar diversos aspectos de historia y patrimonio educativo; una sala de reuniones y otra de catalogación y archivo de material.

La salvaguarda del patrimonio y la memoria educativa implica no sólo exposición, sino una investigación que permita una reconstrucción científica de la educación en el siglo XX. Para su estudio es preciso disponer de unos fondos que cada vez se van ampliando con la colaboración de donaciones de profesores, alumnos, ciudadanos y que es preciso catalogar. El CEMUPE dispone de unas colecciones que, si bien no son de primer orden, sí pueden considerarse dignas, tanto en lo que se refiere a la cultura material, a los testimonios de vida escolar y a la cultura escrita.

En este último apartado los cuadernos escolares adquieren un sentido especial, como fuente primaria, documento y registro del quehacer educativo. Son el sello distintivo del museo, una apuesta consciente por su estudio e investigación. Más de cuatrocientos ejemplares entre los cuadernos de los alumnos, del maestro y los oficiales de la escuela, a los que se van sumando nuevas adquisiciones, son una muestra y un referente del afán por preservar uno de los aspectos del patrimonio educativo menos considerado hasta hace poco tiempo, y que poco a poco, va tomando su justo valor de la mano de los historiadores de la educación, sin olvidar que su interés supone tener como referente el marco teórico-conceptual de la cultura educativa.

1.1. OBJETIVOS

El CEMUPE cuenta entre sus objetivos:

En relación con el legado del patrimonio histórico-escolar, labor fundamental e intrínseca a la esencia museística:

- a) Establecer cauces para dar a conocer la importancia del patrimonio histórico educativo, evitando la pérdida o abandono de éste.
- b) Recuperar, restaurar, catalogar, registrar y archivar el material educativo.
- c) Asumir funciones de custodia y preservación del legado histórico-educativo para las siguientes generaciones, fomentando el conocimiento de la historia educativa

En relación con la docencia:

- a) Reconstruir la memoria y los testimonios educativos para interpretar el pasado y estudiar la historia educativa.
- b) Fomentar programas de formación en museísmo pedagógico para alumnos de las Escuelas de Magisterio del distrito universitario de Salamanca, de las Facultades de Educación y de Historia, de grado o postgrado, y en la Universidad de la Experiencia.
- c) Colaborar en la organización y desarrollo de los programas que sobre patrimonio histórico-educativo propongan para su aprobación en departamentos de esta Universidad.
- d) Avanzar conjuntamente en el Espacio Europeo de Educación Superior con propuestas innovadoras en la metodología y contenidos del área de Teoría e Historia de la Educación.
- e) Realizar el asesoramiento técnico en el ámbito de su competencia.

En relación con la investigación:

- a) Impulsar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras de sus miembros, así como su permanente actualización científica y pedagógica, con la asistencia a congresos, reuniones y foros científicos.
- b) Fomentar la creación de Grupos de Investigación y promover proyectos de investigación, estimulando la elaboración de tesis doctorales y la realización de programas de investigación interdisciplinares e interdepartamentales.
- c) Facilitar la colaboración científica de los estudiantes de grado, posgrado o becarios de investigación.
- d) Establecer redes de estudios con otros museos pedagógicos, bien de España, Europa e Iberoamérica, promoviendo la participación y la colaboración con las mismas.

1.2. PROGRAMAS DE ACTUACIÓN DEL CENTRO

El museísmo pedagógico admite diferentes usos y significados, desde el nostálgico, el memorialístico, el didáctico, hasta llegar al científico⁴. Todo ello en el marco de la historia educativa, de la historia de la infancia, de la historia de la escuela.

⁴ VIÑAO FRAGO, Antonio (2010). "Memoria, patrimonio y educación". *Educatio Siglo XXI*, vol. 28 nº 2, p.33

A NIVEL DOCENTE



Ilustración 2. Alumnos de la Escuela de Magisterio de Zamora en el CEMUPE

En el escenario de convergencia que representa la apuesta por un espacio europeo de educación superior, es preciso comenzar por una reflexión sobre el significado e importancia de nuevos formatos de enseñanza en el marco de la Historia de la Educación de los nuevos planes de estudios. En este sentido, la actuación del Centro Museo se dirige a conseguir unos conocimientos y competencias generales que permitan a profesores y alumnos poseer una base científica y humanista en relación con los procesos educativos, culturales y de enseñanza a lo largo de la historia educativa contemporánea. Para ello se programan actuaciones diversas que incluyen

seminarios, prácticas de campo, reuniones científicas del profesorado, participación en proyectos de investigación, exposiciones y visitas guiadas.

La preparación de los futuros docentes, condicionada a los cambios estructurales y metodológicos consecuencia de la incorporación de la Universidad española al EEES, reclama una adecuación de los programas y la introducción en su etapa formativa de nuevas vías de acercamiento al saber científico y del conocimiento empírico de la historia de su propia cultura escolar. Una de las líneas de actuación del Centro Museo Pedagógico es el desarrollo de programas que persiguen la introducción de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, el establecimiento de sistemas tutoriales adaptados al EEES, la organización de actividades prácticas internas o externas, el desarrollo de las competencias académicas del alumnado y la elaboración de materiales docentes, sin descartar la dirección de alumnos en la realización de trabajos finales como consecuencia de las exigencias curriculares en los nuevos títulos universitarios.

A NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El CEMUPE se involucra plenamente en un afán de recuperación de la escuela de los siglos anteriores y una intención definida de investigación sobre ella. El estudio de la escuela significa no sólo exposición, ni coleccionismo, sino interpretación activa, recreación personal y reflexión crítica. Conjuga razón y sentimiento, memoria y recuerdos, historia y escuela, en definitiva todo lo relacionado con el patrimonio y la cultura escolar. Este ámbito, la cultura escolar, ha sido y es objeto de estudios importantes, pero siempre se descubren nuevas facetas de análisis que enriquecen el horizonte historiado. EL CEMUPE tiene en su punto de mira la **cultura material, la historia oral y la cultura escrita**, siendo sus señas de identidad la investigación sobre cuadernos escolares y sobre los testimonios de vida escolar principalmente.

En nuestro caso la investigación se dirige hacia el sistema educativo surgido

en el siglo XIX y su desarrollo en el siglo XX en sus diferentes apartados: las prácticas pedagógicas, la política educativa, las teorías de los expertos y de los pedagogos, la vida de sus protagonistas: profesores y alumnos. Supone seguir profundizando en el conocimiento de la génesis y evolución del sistema educativo en la etapa contemporánea, de los modelos escolares que se han sucedido a lo largo de los años.

De manera pormenorizada y siguiendo el esquema conceptual pasamos a exponer cada una de estas líneas de investigación.

❖ **Cultura material**

Los objetos y los materiales escolares nos transportan muchas veces al



recuerdo nostálgico de lo que significó la escuela para cada uno de nosotros. La descripción y los relatos que sobre ellos se nos ofrece permiten fotografiar la vida de las aulas y nos deja acceder a la intrahistoria de la escuela, mediante su análisis interpretativo, de tal forma que podamos extraer el modelo educativo de cada etapa

histórica. La cultura material de la escuela es un ámbito complejo de estudio, con diversas facetas que se interrelacionan y que es preciso considerar. La construcción del edificio escolar, la disposición de sus espacios, la ordenación del aula, el mobiliario, el utillaje escolar, los medios y recursos didácticos, nos remiten a un código disciplinar que hay que descifrar y que llevan a la explicación de las prácticas escolares, a la cotidianidad de la enseñanza, al currículo prescrito y al enseñado. Sin embargo, es muy fácil que objetos y materiales se pierdan por descuido o ignorancia de su valor, por lo que la propuesta del Centro Museo va en dos direcciones. Por una parte estimular trabajos que profundicen en la historia educativa relacionada con la cultura material; por otra parte, se hace hincapié en la recuperación de materiales que se custodien en el Centro y aumenten el fondo museístico puesto a disposición de todos los investigadores que lo deseen.

Ilustración 3. Recurso didáctico para la enseñanza de la lectura donado al CEMUPE.

❖ **Historia oral: Archivo docente y Proyecto de innovación**

Sin perder, por parte del lector, las perspectivas de acción de este centro museístico y teniendo en cuenta que nace desde dentro de la propia entidad universitaria, por y para los alumnos de la institución, presentamos dentro de la investigación dirigida a la docencia y en la cual nos estamos centrando principalmente, aunque no de manera exclusiva, una actividad centrada en el colectivo de maestros y maestras jubilados y que han dedicado, si no toda su vida, gran parte de la misma a la labor docente. Desde una

perspectiva histórica pretendemos extraer el conocimiento de la labor pedagógica acumulada durante los años de vida en la escuela de los maestros y maestras que nos han precedido en la labor profesional. Su saber hacer, avalado por años de experiencia y conocimiento teórico/práctico, puede proyectarse hacia nuestros alumnos de magisterio en formación trasladándoles el testigo de adquirir una formación normalista por medio de la reflexión en y desde la práctica. Las claves de la actividad vienen definidas como *aprender a pensar y saber hacer*. Dos ejes claves en

la formación normalista de los futuros maestros y maestras. Una formación que, a nosotros ocupa y preocupa como profesores normalistas, encaminada a conocer los problemas sociales, al análisis de la realidad y de aquellos problemas que preocupan a la sociedad actual, los cuales deben ser considerados desde los años de preparación profesional. Buscamos en este análisis y estudio conocer las claves que nos permitan acceder a soluciones de dichos problemas actuales.

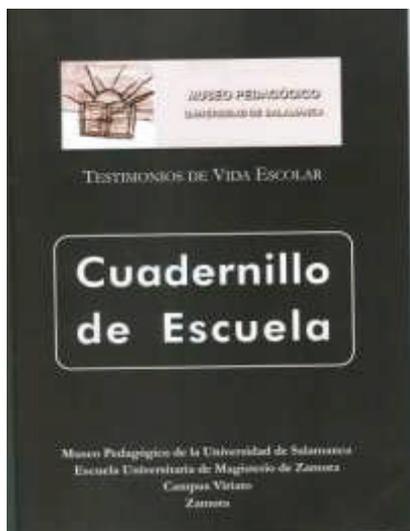


Ilustración 4. Cuaderno de trabajo para la recogida de testimonios de docentes en el CEMUPE

Planteadas la actividad como trabajo de investigación e involucrando a todos nuestros alumnos, proponemos pretende analizar e interpretar la información extraída de los testimonios de los docentes jubilados para proyectarla en la formación de nuestros alumnos de las Escuelas Universitarias de Magisterio del distrito universitario salmantino,

en el marco de las nuevas exigencias surgidas de la incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior. Desde este proyecto queremos en primer lugar recoger unos testimonios históricos orales que son inaplazables, subrayando la oportunidad que supone para la comunidad científica vincular el trabajo como investigadores de Historia de la Educación con la profesión docente.

Los testimonios orales y escritos de los maestros que nacieron con la Segunda República o antes de ella, en los primeros momentos del franquismo o en sus años intermedios se convierten en un instrumento y en una fuente primaria fundamental de investigación. Por medio de sus relatos podemos llevar a cabo una reconstrucción histórica del significado y de la vida de la escuela. Este proyecto de investigación⁵ constituye una reflexión sobre las posibilidades de acercarnos e interpretar científicamente las expresiones de la memoria oral de aquellas personas. Así pues, se atiende al registro de testimonios y a la reconstrucción histórica de la escuela con el fin de realizar un análisis profundo y crítico de la vida en la misma a lo largo del siglo XX. Una investigación que se ajusta a un espacio geográfico concreto, como es el distrito de la Universidad de Salamanca por considerar

⁵ Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Salamanca que se lleva a cabo durante el curso 2010/11, "Aprender a pensar y saber hacer. La formación de los futuros maestros".(ID10/007)

desde el CEMUPE que cumple unas características definidas y determinadas desde un punto de vista social, económico y cultural.

De manera complementaria, este análisis también nos permite relanzar hacia el presente historias de vida de aquellos maestros que por su interés justifiquen su estudio, salvando del olvido la memoria de quienes han dedicado su vida a la enseñanza de manera ejemplar. La salvaguarda de esta iniciativa se materializaría en la creación de lo que hemos venido en denominar el *Archivo Virtual del Docente* dentro de los espacios del Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca.

Desde otro punto de vista, este estudio nos proporciona datos suficientes para llevar a cabo una investigación de las prácticas escolares desarrolladas en el aula por estos colectivos de maestros, de las diferentes materias de enseñanza, su peso específico, la importancia que se les concede en el currículo y la metodología utilizada. Información que se convierte en aspecto relevante y principal del presente proyecto en cuanto que son un documento para conocer de primera mano un modelo educativo de la enseñanza elemental que nos sirve para proyectarlo en la formación de los futuros docentes, actuales alumnos de Magisterio. Los docentes jubilados son memoria viva de enseñanza de otras etapas y un recurso didáctico que aprovechamos para difundir el conocimiento de modelos de prácticas escolares de otras épocas a los alumnos de magisterio. En la relación intergeneracional que surge entre el joven alumno y el experto profesor, los primeros suelen atender, preguntar e interesarse por las experiencias de aquellos, por la metodología que aplicaban en cada materia, por las formas de autoridad, por la organización espacial del aula y temporal de los horarios, etc. De esta forma se consigue que no se pierdan, por ignorancia o desconocimiento, prácticas de enseñanza que demostraron su efectividad en otros tiempos, y que o bien continúan, o bien han desaparecido al cambiar las exigencias y necesidades de la sociedad. Así, una de las nuevas vías de acercamiento al saber científico para la formación de estudiantes de Magisterio son las fuentes orales proporcionadas por otros docentes de distintas generaciones.

❖ **Cultura escrita: manuales y cuadernos.**

Los manuales escolares han ocupado muchas páginas en la labor de los historiadores⁶. Un campo nunca agotado, pero del que hay ya un gran camino recorrido. Los libros de la escuela nos remiten al currículo oficial, a lo marcado por la legislación, a las pautas establecidas. Diferentes libros, en sucesivas ediciones, nos informan del uso que han tenido.

⁶ CHOPPIN, Alain (2008). *Le manuel scolaire, une fausse evidence historique*. Histoire de l'Éducation, 117, pp. 7-56; OSSENBACH, Gabriela (2002). Una nueva aproximación a la historia del currículo: Los manuales escolares como fuente y objeto de investigación. A propósito de *la Historia Ilustrada del libro escolar en España*, dirigida por Escolano Benito, Revista de Educación, 325, 386-396;

Es, sin embargo, el estudio de los cuadernos de la escuela lo que marca la línea de actuación e investigación más importante del Centro Museo



Ilustración 5. Cuaderno de trabajo individual del alumno

Pedagógico de Salamanca. Frente a los manuales, con un formato establecido y marcado por unas orientaciones definidas, nos encontramos con otro de lenguaje escrito mucho más abierto, sugerente y subjetivo como son los cuadernos. Una fuente primaria de gran riqueza y flexibilidad que nos acerca a la cotidianidad reflejada en los espacios de unos papeles, de unas cuartillas, con letras infantiles cuando son escritas por los niños, con letras bien formadas cuando quien escribe es el propio maestro o el inspector. La obra ha perdurado por encima de sus autores. Mientras se releen los cuadernos se tiene la sensación de retroceder en el tiempo, hacia una época ya olvidada, pero en la que se percibe vida. La que escribieron unas personas enseñando y otras aprendiendo, con la copia de fechas, consignas, ejercicios, redacciones, cartas y

hechos que dejaron su impronta y que reflejan sin duda también el transcurrir de la sociedad del momento. Un material escrito que muestra vívidamente lo que la escuela fue y cómo evolucionó al compás de los años.

Poco a poco, los cuadernos de la escuela cobran más importancia en el interés de los historiadores de la educación. En el año 2008 se confirma esta línea de trabajo sobre cuadernos escolares en la Universidad de

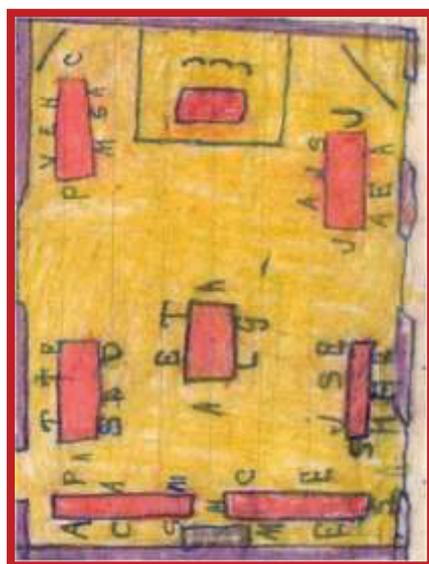


Ilustración 6. Cuaderno de trabajo individual del alumno

Macerata con un Congreso Internacional en el que participan especialistas de diversos continentes, del que queda constancia en el libro publicado en el 2010 *School Exercise Books. A complex source for a history of approach to schooling and education in the 19th an20th centuries*⁷.

El Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca lleva a cabo un proyecto que se basa en la recuperación de los mismos, su análisis y su interpretación. Guardan la memoria de la escuela, de la educación y de la infancia. Son un registro del currículo enseñado, de los tiempos y espacios dedicados a las diferentes materias, de la

formación en valores y pautas de socialización que se llevaban a cabo en las aulas, de las relaciones entre el maestro y el alumno o el inspector y la escuela, de las

⁷ MEDA, Juri; MONTINI, Davide; SANI, Roberto (2010). *School Exercise Books. A complex source for a history of approach to schooling and education in the 19th an20th centuries*. Firenze: Polistampa.

prácticas de enseñanza diaria con referentes muy concretos al qué, al cómo y al cuándo se enseñaba, de las condiciones en que se desenvolvía la vida diaria en la escuela. Bajo nuestra concepción de lo que es y supone la escuela tiene sentido la investigación de los cuadernos escolares como parte integrante de la historia educativa y de la cultura escolar. Un estudio que no es fácil ni sencillo, pues su carácter de subjetividad hace que precise ser contrastado con otras fuentes documentales, archivísticas o legislativas. Al mismo tiempo y para garantizar el rigor científico, los cauces de la investigación deben definirse con todo cuidado. Lo dicho no obsta, sin embargo, para tener en cuenta a los cuadernos escolares como una fuente importante que amplía y profundiza en la interpretación de la historia educativa, y que nos deja observar lo que ocurría en las aulas. Dos aspectos se relacionan en los cuadernos escolares: **Pensar y sentir**, estas son las claves. Dos facetas que se complementan entre sí y que dan consistencia a su interpretación: por una parte el corazón, el sentimiento, la nostalgia de revivir la escuela de nuestra infancia; pero por otra, la razón, la lógica, el rigor científico en la aplicación del método histórico.

Por una parte, el análisis del cuaderno con distintas variables en juego, como son el formato, los aspectos formales, la autoría, las clases de cuadernos⁸, el contenido y la interpretación educativa. La consideración reflexiva de todos estos factores nos permite acceder a aspectos de continuidades y regularidades de los modelos educativos, a la evolución de los mismos, y también a observar cambios, rupturas y discontinuidades en los contenidos, en las prácticas o en las metodologías empleadas.

Por otra, el hecho de estar escrito por personas, hace que en muchas ocasiones no sólo se transcriba el acontecer curricular, sino que se nos muestre la espontaneidad de la vida en las aulas, los sentimientos de las

⁸ El Centro Museo Pedagógico ha llevado a cabo diversos estudios sobre cuadernos, pero principalmente sobre los cuadernos de rotación. Véase en este sentido: MARTÍN FRAILE, Bienvenido (2010). "La transmisión de valores patriótico-sociales en el franquismo. Análisis de los cuadernos de rotación". En *Revista de Ciencias de la Educación*, 221, pp. 7-32; MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, Isabel (2010) Segunda república y escuela: Valores sociales y cívicos en los cuadernos de rotación. En COLLELLDEMONT, Eulalia; PADRÓS, Núria; Carrillo, Isabel (auts.). Memoria, ciudadanía y museos de educación, ISBN 978-84-937605-4-0, pp. 171-181; _____ (2010). Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito. En MEDA, Juri, MONTINI, Davide, SANNI, Roberto. *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*. Universidad degli Studi de Macerata (Italia): Edizioni Polistampa, pp. 237-256; _____ (2009). *La actividad escolar en la provincia de Zamora reflejada en los cuadernos de rotación*. Cuadernos de Investigación (34). Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo; _____ (2008). "Senderos escritos: los cuadernos escolares del Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. Líneas de investigación". En *Actas del Primer encuentro iberoamericano de museos pedagógicos e museólogos da educación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-MUPEGA, pp. 303-319; _____ (2008). "Europeizar la escuela. El descubrimiento del cuaderno de rotación por Martí Alpera". En HERNÁNDEZ DÍAZ (coord.). *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*. III *Conversaciones Pedagógicas de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Globalia, pp. 161-175; MARTÍN FRAILE, B. (2003). El cuaderno de rotación, instrumento pedagógico al servicio de la inspección. En *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Sociedad Española de Historia de la Educación y Universidad de Burgos.

personas que escriben. Algo que es consustancial al cuaderno en sí y que no debe despreciarse, sino convertirse en un aspecto a estudiar. Los cuadernos recogen al margen del currículum oficial las vivencias del yo, el sentir y actuar del alumno que se enfrenta a la escuela diaria, al nuevo aprendizaje o incluso simplemente deja constancia de su punto de vista ante estas situaciones. En ocasiones percibimos los sentimientos de este protagonista que nos transmite estas sensaciones y las deja por escrito. Asimismo nos permiten acercarnos a la vida fuera de la escuela, puesto que dan cuenta de aquellos aspectos de la realidad social, política o familiar que más llamaron la atención de los alumnos o del maestro, y que quedan reflejados en el soporte del papel.

Estos referentes se analizan, estudian y someten a crítica para que nos permitan reescribir de nuevo la historia de la escuela. Se convierten en un elemento fundamental en nuestro análisis histórico sirviendo de contrapunto al análisis formal y metódico de los documentos. Esta situación nos permite estar alerta a cualquier rasgo de emoción que aparezca, que no debe ni puede dejarnos indiferentes. Son las escrituras al margen, de un sentir y actuar que, a veces, traspasa las paredes del aula y nos acerca al yo individual y único, que todos, en mayor o menor medida, llevamos dentro y forma parte de nosotros por más que queramos anularlo. En ocasiones aflora y lo hace en distintas situaciones, sólo hay que estar atento para percibirlo del interior de los cuadernos.

La variedad y la especificidad de cada cuaderno hacen que sean objetos únicos de cultura escolar escrita. La colección del Centro Museo Pedagógico abarca más de cuatrocientos cuadernos entre los que hay que citar los individuales de deberes del alumno, los colectivos de diario de clase o los de rotación, los de preparación de lecciones del profesor, los de prácticas de los estudiantes de Magisterio, los específicos de caligrafía, ortografía, cálculo, problemas de matemáticas, dibujo o música, los de Visitas de la Inspección Educativa, los cuadernos de Actas, de Registro de asistencia, de Registro de matrícula, de Inventario de material, de Correspondencia oficial, y otros tantos más. Cuadernos que cumplirán un servicio en la medida en que se conozcan y estén disponibles para los investigadores e historiadores. Por eso, y aprovechando que hoy en día en la actividad difusora es fundamental un canal de transporte potente como es la red informática, está en marcha un proyecto para realizar una base de datos sobre cuadernos en el espacio virtual. El motivo no es otro que el considerar que la organización sistematizada y global del conocimiento que disponemos entre todos los museos que nos dedicamos a esta temática, y cualquiera otra instancia que posea este tipo de material, debe de ser una prioridad, para dar a conocer a la sociedad y a los investigadores el patrimonio educativo real. Tomando como referente principal a MANES en la catalogación y difusión de manuales y libros escolares, desde el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca se desea iniciar un proyecto para dar cabida en la red a los cuadernos escolares que existen en todos los museos educativos, en colecciones particulares o instituciones determinadas y al que desde estas páginas animamos a todos a participar.

A NIVEL SOCIAL

El patrimonio cultural de Castilla y León es una de sus mayores riquezas y además es un legado histórico que estamos obligados a preservar para las generaciones futuras. Este patrimonio es muy variado y atiende a muy diferentes registros. Entre ellos se encuentra un patrimonio de carácter educativo, que permite reconstruir los modos y modelos educativos de estos dos últimos siglos. Castilla y León no puede dejar que se pierdan estos testimonios y materiales que constituyen la historia de la escuela, y además debe asumir un papel protagonista en su recuperación, registro y conservación.

Existe, por tanto, una justificación social para el trabajo en el Centro Museo Pedagógico. Es necesario preservar en condiciones adecuadas el máximo posible del legado de carácter histórico-educativo que está en riesgo de perderse. La sensibilidad social por los objetos y testimonios educativos va en aumento. Es nuestro deber como profesores universitarios conservar para las futuras generaciones lo que, no siendo nuestro, estamos obligados a respetar y salvaguardar. La proyección a la ciudadanía del conocimiento de este legado y el interés por ampliar su cultura en historia educativa en un formato atractivo, supone una motivación intrínseca para el Centro Museo en relación directa con el ideal de formación permanente no formal propia de nuestra sociedad. El CEMUPE va desarrollando unas líneas de trabajo específicas para poner en valor la memoria histórica-educativa y difundirla con actividades y recursos adaptados a las características de cada uno de los sectores y colectivos de la sociedad. Un recurso que está demostrando en nuestro distrito universitario ser un buen potencial de motivación y atracción son las exposiciones temáticas en espacios públicos. Son indicadores de que la ciudadanía es receptiva y abierta a experiencias que demuestran convencer, agradar y seducir si se explican de modo convincente.

2. CONCLUSIÓN

Se aprende a respetar, a valorar y a querer aquello que se conoce. Lo que se desconoce no genera ni sentimientos ni inquietudes ni motivaciones. Por eso es muy importante acercar el mundo museístico, la cultura escolar y la historia de la escuela a la sociedad en general. Los niños, que son las futuras generaciones y quienes serán los continuadores de la salvaguarda del patrimonio, deben estar en nuestro punto de mira de una forma especial.

Nuestro afán es convertir al CEMUPE en un referente a nivel nacional en la conservación y estudio del patrimonio escolar. Al legado recibido de generaciones anteriores debe otorgársele el alcance educativo que le corresponde, siendo conscientes del interés que genera tanto en la comunidad científica como en la sociedad. Sin descartar la ampliación en espacios y proyectos que con el tiempo requiera este Centro. El aula que nace con la ley general de educación de 1970 se convierte en el primer proyecto en marcha para completar el mapa educativo del siglo XX español.

Una última consideración radica en el hecho de que el Museo no es propietario, sino gestor o guardián de un patrimonio que alberga y que debe orientar como valor al alza. Algo que sólo se conseguirá en la medida en que la sociedad sea partícipe del proyecto y se implique en el mismo, que lo haga suyo. El Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca continúa pues, su trayectoria, trabajando por acercar y motivar a los diferentes colectivos y sectores, con metodologías adaptadas a las necesidades y a las demandas de cada uno de ellos, con un mismo fin: el conocimiento reflexivo y crítico de la historia de la educación, de la escuela o de la infancia; y el respeto y valoración de la ciudadanía por el patrimonio histórico educativo de su sociedad.

RECOGIDA Y CATALOGACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO ESCOLAR: EL CASO DEL AMEIB

Jaume SERRA i BARCELÓ, Joan CARBONELL MATAS, Antoni AULÍ GINARD.
AMEIB

INTRODUCCIÓN

La década de los años 70 del siglo pasado marcó un hito en la historia de la educación del Estado Español y en su patrimonio. La ley General de Educación o Ley Villar Palasí fue fundamental para iniciar el proceso de modernización de todo el sistema educativo español. Se emprendió la construcción de nuevos centros adecuados a las nuevas concepciones que requería la escuela del siglo XX. Se dotó a estos centros de nuevo mobiliario y material didáctico... En pocas palabras, significaba el cierre de un largo periodo que hundía sus raíces en el siglo XIX.

Sin embargo, estos cambios como todas las monedas, tenían dos caras. Se modernizaba, sí, pero se obviaban y se arrinconaban en el olvido los elementos del pasado educativo del país. Muebles, libros, trabajos escolares, material didáctico,... que se consideraban obsoletos eran sencillamente destruidos. No se les atribuía ningún valor ni como antigüedades y siquiera a nivel de mercadillo de viejo. Este proceso se vio agravado por otros componentes. La propia dinámica demográfica del país provocó que paulatinamente muchas escuelas rurales se clausuraran e incluso diversas poblaciones desaparecieron. Al cerrarse las escuelas, quedaron totalmente abandonadas, abiertas al saqueo y el pillaje.

Fue en este contexto que, a finales de la década de 1990, diversas personas e instituciones empezaron a concienciarse sobre un patrimonio histórico que poco a poco se iba perdiendo. Surgió la necesidad de recoger, catalogar y salvaguardar un patrimonio al que se había devaluado y que corría un peligro real de perderse definitivamente. En esta tarea, iniciativas tan relevantes como las de Aragón, Castilla-León e incluso Galicia nacieron precisamente de esta necesidad.



El AMEIB está dividido en tres áreas de Actuación: Archivo, Museo y Biblioteca

Veinte años más tarde, y a pesar de todos los problemas que se han tenido y se tienen, se puede considerar que se ha avanzado muchísimo en este sentido. Se han abierto Museos Pedagógicos en diversas Comunidades Autónomas que dependen de los poderes públicos, de las universidades o de fundaciones más o menos privadas. Un primer paso se ha dado, pero queda todavía por convencer a buena parte de la población y, especialmente, a las autoridades de la importancia de preservar y estudiar el Patrimonio Escolar de una determinada comunidad.

Ciertamente y a simple vista, los objetos museables procedentes del mundo educativo no tienen gran prestigio social. Son elementos que formaban parte de la vida cotidiana. Y en este punto, precisamente, se halla su principal importancia. Es lo que algunos historiadores han calificado como la trascendencia de los actos cotidianos y los elementos intrascendentes. En el caso de la educación, este hecho es aún más notorio. Hay que tener en cuenta que es en las aulas donde se forman, se ponen las primeras piedras de lo que se transformará en el futuro tejido social.

Un buen conocimiento de los elementos materiales que han integrado el sistema educativo de un determinado periodo es fundamental. Sin embargo, este conocimiento trasciende lo puramente material, ya que de él –directa o indirectamente- se pueden analizar otros aspectos que se relacionan más con la cultura, la formación del pensamiento y los elementos de cohesión social que con otros aspectos de estudio.



La cocina de la escuela rural de Can Boqueta (Inca)

Lo que se presenta en estas líneas es, en primer lugar, una reflexión a partir de diversas experiencias, pero especialmente tomando ejemplo de lo que ha pasado en las Islas Baleares. El AMEIB (Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears) fue el segundo en crearse en todo el país (después del MUPEGA de Galicia). Sin embargo, todavía no dispone de un espacio museístico y sus actividades se ven reducidas a exposiciones temporales. Los sucesivos cambios políticos producidos en esta comunidad, así como la crisis económica, pesan como una losa para suponer que el panorama pueda variar en poco tiempo.

El AMEIB: historia de una ilusión

Como en muchas ocasiones, el AMEIB es fruto de los intereses particulares de un pequeño grupo de personas y de especiales circunstancias. En primer lugar, se debe a la voluntad del último delegado del Ministerio de Educación

y Ciencia en la provincia y actual *Conseller d'Educació i Cultura*, Bartomeu Llinàs Ferrà. Cabe resaltar, en primer lugar, que es un maestro que se licenció en historia y accedió al cuerpo de secundaria y al servicio de Inspección. Su propia dinámica personal ha determinado su relación con numerosos elementos educativos, centros, profesores y experiencias. Por ello, fue consciente de la urgencia de preservar un patrimonio muy rico, a pesar de la creencia en contra de los propios docentes.



Escudo de la II República en la escuela rural de Can Boqueta (Inca)

Todo empezó con un trabajo práctico de un centro del Instituto de Formación Profesional de Lluçmajor, que llevó el nombre de *Pere de Son Gall* hasta 1996. Pere Sastre Obrador, más conocido con este sobrenombre, fue un personaje singular de aquella población. Un autodidacta que, desde joven, se dedicó a trabajar en mecánica y a diseñar diversos artilugios. Uno de ellos fue un autogiro: el cometa-giro-avión. Según diversas fuentes, presentó sus planos al ministro Juan de la Cierva, que le plagió para presentar su autogiro.

Rescatados los planos del aparato, los alumnos del centro llucmajorense reprodujeron su fuselaje. Sin embargo, una vez acabado el proyecto, no había lugar para guardarlo. En aquellos momentos, el centro de Formación Profesional de Inca se trasladaba a un nuevo emplazamiento y se propuso trasladar el autogiro a una de las naves del centro desalojado. De esta manera, ingresó la primera pieza en lo que sería el AMEIB. En el suelo de lo que actualmente es el archivo aún se conservan los restos de los tocones de cemento hechos para sostener la pieza. Sin embargo, esta no permaneció allí ni un año. El Ayuntamiento de Lluçmajor reclamó su propiedad y el cometa-giro-avión regresó a sus orígenes.

De manera paralela a estos hechos, el archivo de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia (todavía no se habían producido las transferencias a la Comunidad Autónoma) sufrió un accidente. La sección de expedientes personales se inundó de aguas fecales hasta una altura aproximada de un metro. Se vio en la necesidad de trasladarlo a un lugar más seguro y la solución más adecuada eran los locales de Inca que, en aquellos momentos, ya disponía de una maestra -Toninaina Ramis- en comisión de servicios para hacerse cargo de todo lo que iba ingresando.

El segundo bloque fue, por lo tanto documental, hecho que determinaría la naturaleza posterior del AMEIB. Esta maestra se encargó de acudir a diversos centros educativos, a impartir charlas y explicar el proyecto de tal manera que, en pocos años, el volumen de material ingresado fue substancial. El hecho que, desde sus inicios, se adoptaran criterios de catalogación, mantenimiento y restauración sumamente coherentes ha provocado que el trabajo posterior fuera relativamente fácil.

Hoy en día, y así lo recoge el decreto que lo creaba, la sede del AMEIB se halla efectivamente en Inca. Ocupa una parte de lo que fue centro de Formación Profesional Llorenç Ma. Duran. Con el tiempo, el espacio que se le dedicó ha quedado superado por el volumen del material ingresado. Por ello, no pueden tener salas de exposiciones y, hoy en día, la falta de espacio es uno de los problemas más graves, hasta el punto de impedir la recepción de determinados elementos ante la imposibilidad de conservarlos en unas mínimas condiciones idóneas.



Proyector de finales del s. XIX electrificado a principios del s. XX

El 3 de agosto de 2001, con las transferencias en materia educativa finalizadas, se publicó el decreto que creaba el AMEIB. Paralelamente, se potenció que el personal responsable tuviera un perfil más profesional –cosa que no siempre se ha conseguido- y se inició un nuevo periodo. Se continuó la recogida de material procedente de centros, pero se dieron cambios substanciales. Por una parte, se abrió la institución al público, especialmente a investigadores y docentes, y se potenció – de acuerdo con el decreto- la recepción de donaciones o depósitos particulares.

Se ha partido de la premisa de que las diversas administraciones aportan el edificio, el mobiliario, y buena parte del material didáctico. Sin embargo, aquellos elementos materiales que transforman un aula, una escuela, un instituto en un organismo vivo, lo aportan las personas. De esta manera, se ha fomentado la recogida de elementos que en no pocas ocasiones sorprenden a las personas a las que se demandan: batas escolares, zapatos, uniformes, chuletas, cuadernos,... En no pocos casos, son objetos que pueden tener un valor sentimental, pero causa sorpresa que puedan tener un interés mayor.

En líneas generales, y a pesar de los inconvenientes ya mencionados, se ha de considerar que el AMEIB un caso es particular en el conjunto de Museos Pedagógicos. Y esta particularidad se deriva de su propia distribución. Se halla dividido en tres Áreas de actuación:

- ARCHIVO
- MUSEO
- BIBLIOTECA

Precisamente es la presencia del archivo lo que hace especial el AMEIB. Es evidente, tal como recomienda el ICOM, que un Museo es, entre otras cosas, un espacio de investigación. Pero el hecho de que toda la documentación histórica que ha sobrevivido sea conservada y custodiada en este centro provoca que el nivel de investigación sea mucho más profundo e intenso que en otros casos.

Esta división en tres áreas de actuación presenta indiscutibles ventajas sobre otros centros, ya que evita vacilaciones en relación a la naturaleza y funciones de las piezas. Ciertamente, en pocos casos se pueden presentar -pocas-dudas. Pero ya prácticamente desde sus primeros pasos se adaptaron unos criterios que han demostrado ser efectivos.

Cuando una pieza –o un conjunto- ingresa en el AMEIB, y después de confeccionar el expediente de recepción y de efectuar su limpieza o tratamiento preventivo, se destina a una de las tres diferentes áreas:

- La documentación realizada sobre cualquier soporte (papel, informático,...) se destina al archivo integrándose en una de sus secciones.
- Los elementos materiales (mobiliario, material didáctico,...) pasan al Museo.
- Las publicaciones (libros, revistas, películas,...) se dirigen a la Biblioteca.

Precisamente, los principales conflictos se han presentado en el último apartado. ¿A que sección se deben dirigir los manuscritos? Fue en este punto que surgieron las primeras dificultades de catalogación. Los cuadernos de rotación, trabajos escolares,... se derivan al Museo, mientras que las memorias, apuntes,... van al Archivo y si se detectan manuscritos que se elaboraron con voluntad de llevarse a imprenta, a la Biblioteca. Establecer estos criterios ha servido para solucionar la mayoría de conflictos y diferencias de opinión que se han producido hasta el momento. El disponer, además, de un sistema de búsqueda y localización suficientemente abierto, ha permitido que se obviarán los posibles aprietos.

Finalmente, se ha tenido que abrir una cuarta área, por necesidades lógicas. Se trata de las Colecciones Ficticias repartidas en cada una de las anteriores o de manera transversal. Las Colecciones Ficticias integran conjunto homogéneos y esta unidad se deriva de la naturaleza del autor de las piezas o su donatario. Pueden integrar elementos que se deberían derivar a cada una de las áreas, pero que es muy importante que mantengan su unidad.



Cuaderno “Año Mariano” de 1954

De entre todas las Colecciones Facticias se ha de destacar la de Magdalena Ramis Vidal, una maestra del Plan Profesional. Integra un conjunto homogéneo único en España. Esta maestra murió en 1937, a los tres meses de ejercer. Sus hermanas, también maestras, recogieron todo su material – que incluye juegos didácticos, apuntes, exámenes, fotografías,... - y lo depositaron en cajas que cedieron al AMEIB cuando se enteraron de su existencia. Representa un elemento capital para poder estudiar de manera directa cómo funcionaba este Plan de Formación del Magisterio.

El archivo

El núcleo fundamental del Archivo es la documentación histórica de los diversos departamentos que la administración educativa ha tenido en las Baleares. Para ello se adoptó un criterio de catalogación calcado de lo que era la estructura administrativa de una Dirección Provincial como era la de Baleares, adaptándola a la casuística con muy pocas variaciones.

En principio y después de algunas reconsideraciones se concentraron unos 8 kms. lineales de documentación. Sin embargo su distribución es muy desigual a causa de diversos avatares históricos. Ya se ha hablado de cómo una inundación destruyó parte de los expedientes personales. Por otra parte se ha podido documentar que en 1923 un incendio en la sección administrativa destruyó la mayoría de documentos. El inspector jefe de aquellos momentos, Joan Capó y Valls de Padrinas, entró y rodeado de llamas lanzó por la ventada aquellos documentos que consideró más importantes. Localizar fuentes anteriores a este incendio es excepcional.

Además, las diversas modificaciones políticas provocaron diversas expurgaciones documentales. Muy importantes fueron las que tuvieron lugar en 1973 y 1975 provocadas por causas políticas. En 1973 se hizo desaparecer todo el archivo de la Comisión Depuradora del Magisterio. Por diversos avatares un tanto novelescos, se ha conseguido recuperar. Lógicamente, otra muy importante tuvo lugar a consecuencia de la muerte del general Franco.

En otras ocasiones, las depuraciones no tenían motivaciones ocultas sino que se debían a necesidades de espacio y al desconocimiento de la legislación sobre el tema. Así, por ejemplo, la sección de Inspección contiene muy pocos legajos antiguos ya que en un proceso general, la

mayor parte del archivo se llevó a quemar a la planta incineradora. Sin embargo se conserva íntegra la documentación de la extinguida Unidad de Programas Educativos (UPE).

Pese a todo, el volumen de documentación es ingente. Se conservan perfectamente catalogados e informatizados más de 11.000 expedientes de docentes de las islas, desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Se ha de considerar que el AMEIB es un archivo vivo, además de las investigaciones, actúa como archivo central de la Conselleria, por lo que las consultas, ingresos de nueva documentación y reingresos son constantes. En este aspecto se tiene que agradecer la ayuda de la hermandad de Maestros Jubilados. Un equipo de sus miembros acude cada quince días a Inca para ayudar en la catalogación de expedientes. Sin su aportación no se podría haber realizado esta ingente tarea.

Otra sección muy completa es la de las nóminas. Se conservan desde 1905 hasta la actualidad con muy pocas lagunas, por lo que la documentación de escuelas y docentes es muy fiable a partir de estas fuentes. Existen además las secciones de construcciones escolares, comedores, escuelas privadas,... que pese a lagunas suponen unas fuentes inmensas para estudios y documentar épocas y casos.

Una fuente muy valiosa es el de los expedientes de legalización de las escuelas privadas de principios del siglo XX. La administración obligaba a que, además de los títulos y certificados correspondientes, se presentara un plano de la escuela, un horario, un reglamento y un listado del material del que se disponía. Como se puede suponer estas informaciones son capitales para la investigación.

De manera paralela, y todavía de forma muy incipiente, diversos centros educativos han depositado en el AMEIB sus archivos históricos. Se ha de mencionar especialmente el de la escuela de Búger, conservado por la tozudez de una antigua directora. Gracias a ello, se tienen los documentos más antiguos, anteriores a la Ley Moyano, con unas posibilidades tales que diversos historiadores ya han demostrado su interés por ellos.



Pieza de cesión temporal: esquema de una casulla sobre papel con motivos heráldicos

Finalmente, se abrió en el archivo una sección de colecciones facticias. Se trata de bloques homogéneos que, en su mayoría, provienen de donaciones

particulares. Así una determinada inspectora ha ingresado todo su archivo particular del tiempo que ejerció su cargo. Profesores universitarios han donado documentos que llegaron a sus manos o compraron. Particulares han donado o depositado sus cuadernos de trabajo (o los de sus abuelos) que suelen ser unas piezas de gran valor. Así, en uno de ellos se puede seguir que actividades se realizaron en 1929 en las escuelas con motivo del cuarto centenario de la conquista de Mallorca por Jaime I.

Se ha de remarcar que en el curso escolar 2007-2008, cuando el nuevo equipo se hizo cargo del AMEIB se encontró con una desagradable sorpresa. Toda una zona de estanterías del archivo, que suponían la mitad de su espacio lineal había caído. El principal objetivo de aquel curso consistió en levantar nuevamente toda la documentación.

El Museo

El núcleo primitivo de las piezas que integran el área del Museo del AMEIB se halla en piezas descontextualizadas que se hallaban en manos de la administración educativa de las Baleares, como unos pupitres modelo ILE que durante años decoraron la antesala del despacho oficial del Delegado Provincial. Además se vaciaron los almacenes de aquellas piezas – consideradas obsoletas- que permitían un primer paso a la confección del núcleo material de la institución. Con el tiempo, este fondo primitivo se ha ido incrementando con el ingreso de otras piezas.

Un siguiente paso fue acudir a los centros. Se tiene que considerar que en las Baleares no se ha producido el fenómeno de despoblación que se ha dado en otros lugares del país. Como máximo se habían cerrado algunas escuelas rurales, pero ya en los años '70 se produjo un fuerte movimiento a favor de las escuelas unitarias, de tal manera que muy pocos centros se llegaron a cerrar definitivamente. Sólo ocurrió con determinadas escuelas que dependían de instituciones religiosas y que han aportado colecciones y piezas relevantes.



Bandera de las monjas de Maria de la Salut. Estuvo 35 años con la franja inferior cosida a mano y el escudo de la II República

Sin embargo, y con la ayuda de algunos inspectores concienciados, se pudo acudir directamente a las escuelas e institutos. Para ello se realizaron salidas, visitas, presentación del proyecto en los diferentes CEPs que dieron un gran resultado. Sin embargo, en este aspecto se ha tenido que actuar con gran diplomacia hacia determinados centros históricos y ante las prevenciones de las islas menores. Especialmente en Menorca, el recelo ante el centralismo mallorquín es intenso y en diversas ocasiones se han

tenido que apagar incendios ante docentes que creían que se les quería expoliar su patrimonio.

Para ello, el personal del AMEIB ha tenido que actuar con una gran prevención y con conceptos claros. Hay que tener en cuenta que las Baleares disponen de algunos centros históricos que contienen un patrimonio que, por sí mismo, integraría un museo. El IES Ramon Llull, heredero del Instituto Balear, es el segundo instituto más antiguo de España. Su edificio se construyó a principios del S. XX y sus colecciones (tanto de material educativo como la biblioteca y el archivo) son de una enorme riqueza, especialmente por los que se refiere a la enseñanza científica. El Instituto Joan Ramis de Menorca tiene también unos fondos impresionantes. Pese a la Guerra Civil, su colección es ingente. Se les ha tenido que convencer que el AMEIB no pretendía vaciarlos. Para evitar estos problemas sería interesante traspasar a las Baleares la experiencia gallega.



Mesa de maestro de estilo neoregionalista del tipo “Forteza”

Sin embargo no se trata sólo de grandes colecciones sino a veces de piezas que forman parte de la memoria colectiva o de la identidad del centro. En el “Joan Benejam” de Ciutadella se conserva la mesa y silla del maestro que da nombre al centro y lo defienden a capa y espada. En el de Santanyí conservan el único retrato oficial del rey Alfonso XIII pintado al óleo y lo consideran intocable. Lógicamente el AMEIB no puede sino respetar el emplazamiento de estos elementos. Se limita a tomar nota de su existencia, grado de conservación y a vigilar para que se mantengan en perfecto estado.



Enrique Ochoa: Retrato de Francisco Franco

Otro de los aspectos que ha favorecido la construcción del fondo del Museo ha sido convencer a los diversos equipos directivos que no tiraran ni destruyeran nada. Que avisaran y, en caso preciso, el personal del AMEIB ya se encargaría de decidir qué piezas podían ser destruidas y cuáles conservadas. De esta manera se ha conseguido toda un aula entera de tiempos de la Ley General de Educación (Mobiliario M1) que ya prácticamente no se localiza en las Baleares. Si un objeto parece demasiado moderno, no pierde su valor. Lo que no se recoja y conserve hoy corre peligro de desaparecer para siempre.



Enrique Ochoa: Retrato de José Antonio Primo de Rivera

De esta manera se ha construido el núcleo fundamental de lo que integra el área del Museo. En principio se podría pensar que los elementos que integran los fondos de un Museo Pedagógico no tienen un gran valor arqueológico, artístico o monetario. Si bien, se deberían revisar estos conceptos para que no se tomaran sólo desde un punto de vista mercantilista en el que el valor de una determinada pieza viniera marcada por los precios del mercado, se pueden encontrar sorpresas y este hecho ocurre en el caso del AMEIB.

El conjunto de más valor proviene de un centro, el IES Son Pacs que es el heredero de un frustrado dispensario José Antonio, creado en 1941 y que no llegó a funcionar. Sin embargo se dotó a dicho dispensario de una serie de piezas excepcionales que, con posterioridad, pasaron al centro educativo (Instituto de Formación Profesional Virgen de Lluc) que los integró en su vida cotidiana. Se ha de hablar, en primer lugar de dos cuadros de gran tamaño que representan a Francisco Franco y José Antonio Primo de Rivera. Son de autor bien conocido, Enrique Ochoa, y tienen su lugar en el mercado del arte. Se hallan catalogados y estudiados, aunque se daban por perdidos hasta que una primera limpieza logró documentarlos en el AMEIB.

Del mismo centro proviene todo el aparejo litúrgico de lo que era la capilla del centro. Se hallaba dedicada a la Virgen de Lluch que daba nombre al centro. Al AMEIB llegaron todos sus componentes, desde la talla de la virgen titular y los plafones que la acompañaban, al sagrario, cáliz, copón,... Predominan las piezas de plata dorada de orfebrería catalana. Igualmente se ha conservado una casulla de seda francesa del siglo XVIII. Sólo estos elementos, que no son únicos, aunque sí excepcionales, bastarían para

desmentir algunas ideas preconcebidas sobre la naturaleza y valor de los objetos que integran los fondos de un Museo Pedagógico.



Copón de la capilla del centro de Formación Profesional Virgen de Lluc

En último estadio se ha acudido a los particulares y en este aspecto se puede considerar que se ha tenido un gran éxito. Tal y como se ha dicho, se considera que los elementos que transforman un aula en un espacio vivo no se hallan nunca en manos de la administración, sino en las de los docentes y alumnos que las pueblan. Por ello, bien a partir de la *Germandat de Mestres Jubilats*, bien con los contactos personales y visitas, se ha preocupado recoger una ingente cantidad de objetos, por intrascendentes que pudieran parecer.

Se ha convencido a los visitantes y habituales del AMEIB de que no hay piezas insignificantes y que lo que no se recoja hoy en día corre peligro de perderse para siempre. Así los restos de una caja de lápiz de colores pueden explicar más que muchos textos, las necesidades materiales de los alumnos del pasado que agotaban hasta lo imposible el material.

Por otra parte, necesariamente otros elementos se han de buscar entre los particulares: uniformes escolares, baberos (por el momento sólo 6), zapatos Gorila (un par con su pelota), o canicas de barro,... Son objetos o conjuntos muy difíciles de conseguir si no es por donaciones privadas y que pueden explicar mejor las condiciones de una escuela que otros elementos más formales.

Este proceso provoca un conocimiento de algunas piezas sumamente interesante por las historias que esconden. Historias que, en parte, son recogidas y conocidas por el personal del AMEIB. Ya se ha hablado del conjunto de la maestra Magdalena Ramis Vidal que cobra relevancia si se contextualiza en su biografía. Otro caso puede servir de ejemplo. Se conserva entre los fondos del museo una simple máquina de escribir portátil, aparentemente inocente. Sin embargo era la máquina que los inspectores de educación trasladaban a un centro en el caso de tener que

iniciar un expediente administrativo contra un determinado maestro o maestra. Diversas personas nos han explicado que cuando en una escuela veían bajar del coche al inspector con esta máquina, un viento helado recorría todo el centro y se daban casos de ataques de pánico.



Torno

En este momento, las piezas consideradas propias del Museo restauradas y catalogadas superan las 2.000, y en espera hay otro tanto. Se trata de elementos de todo tamaño, desde los pequeños lápices o máquinas sacapuntas a muebles que por su tamaño se han de conservar desmontados. Sin embargo integran conjuntos homogéneos, de tal manera que, en caso de disponer del espacio expositor, se podrían reproducir diversos ámbitos educativos (aula, sala de música, clase de labores, laboratorio, dirección, médico escolar, imprenta escolar,...) así como repasar los inicios y evolución de determinados sistemas. Así, por ejemplo, el AMEIB puede reproducir absolutamente todo el proceso de introducción de la informática en los centros ya que tiene desde el primer ordenador que se usó hasta los más recientes.

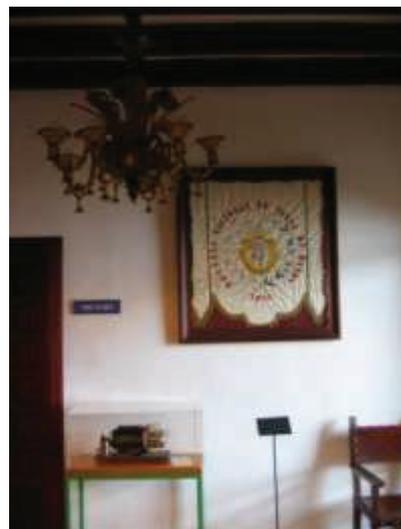
Para poder optimizar la información de las piezas que integran el fondo del Museo, se han clasificado en las siguientes secciones:

- **MOBILIARIO:** Corresponde a cualquier tipo de mueble que se integra en el sistema educativo. Lógicamente los más importantes son los que componen un aula de clase, con las modificaciones que se han producido a lo largo del tiempo. Pero se recogen los que corresponden a la dirección, secretaría, despachos médicos, talleres y laboratorios,.... Integran el fondo de mayor volumen. A partir de este conjunto se podrían reproducir diversos espacios educativos: aulas, clase de labores, sala de música, capilla,...
- **APARATOS:** Se integrarían en este apartado los elementos tecnológicos que se han utilizado en el decurso del trabajo escolar o en la administración. Se inician con las máquinas de escribir, los elementos de reprografía (desde las imprentas escolares a las fotocopiadoras), proyectores (de imágenes fijas o cinematográficas) o a los aparatos indispensables para la Formación Profesional y laboratorios.

- **INSTRUMENTOS Y ENSERES:** Conjunto de elementos que permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se hallan tanto en manos del profesorado como del alumnado: instrumentos y soportes de escritura, maletas, cajones, tinteros,... Especialmente importantes son aquellos específicos de enseñanzas propias como las labores (tambores de bordar, mundillos,...), dibujo (compases, tiralíneas,...), trabajos manuales (sierras de calar, cajones de herramientas, modelos,...), etc.



Trabajo manual hecho con agujas e hilos de seda



Exposición en Algaida. Pendón de la escuela de niñas de Randa

- **MATERIAL ESCOLAR:** Todos aquellos objetos que forman parte de la ecología de un aula o espacio educativo considerados indispensables o que contribuyen a mejorar o hacer más comprensibles los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además de los adquiridos son fundamentales los confeccionados por los propios maestros y maestras: Juegos didácticos, materiales de lecto-escritura, maquetas, modelos tridimensionales, carteles,... Entre todo el conjunto merecen una atención especial los mapas murales a los que se da un tratamiento diferenciado. El AMEIB tiene inventariados cerca de 500 datados desde principios del siglo XX hasta la década de 1980.
- **INSTRUMENTOS MUSICALES:** Las enseñanzas musicales, hasta la ley Villar Palasí, se hallaban fuera del currículum escolar obligatorio. Ciertamente, los maestros anteriormente a 1940 solían tener una mínima formación musical e incluso sabían tocar un poco el piano. Sin embargo, las enseñanzas musicales eran propias de centros privados, especialmente femeninos. Pese a todo, las canciones e himnos patrióticos fueron fundamentales durante el franquismo. Por ello se han recogido todo tipo de elementos que participan en esta formación llegando a poder reconstruir toda un aula de música.
- **TRABAJOS ESCOLARES:** Si el bloque del material escolar lo integran elementos adquiridos o confeccionados por los docentes, los trabajos escolares son el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Forman parte también de la ecología de un aula, pero desde el punto de vista de los alumnos. De esta manera se tienen los

álbumes de trabajos, investigaciones, cuadernos de clase, trabajos manuales,... Un caso especial sería el de los cuadernos de rotación. Se trataba de cuadernos confeccionados por los alumnos, pero que obedecían a una normativa administrativa y que resultan fundamentales para poder analizar tanto el ritmo de una clase como las funciones de la inspección.



Carro hecho en palma por un niño africano

- **SÍMBOLOS DE IDENTIDAD:** Hoy en día se han perdido conceptos tan básicos como el del *alma mater* que tanto marcaba los centros educativos. Poder acudir a una determinada escuela, especialmente en detrimento de otras, era fundamental e integraba un aspecto fundamental del pensamiento de cualquier miembro de la comunidad escolar. Esta *alma mater* se reforzaba con símbolos de identidad que diferenciaban un centro de otros. Por ello se tenían estandartes y banderas propias, escudos, logos,... El aspecto se reforzaba incluso en el lenguaje administrativo. De ahí que cuños, tampones y otros elementos podían identificar un centro de otro. Hay que tener en cuenta que durante el franquismo, y en las escuelas públicas, se tendió a uniformizar y homogenizar. El escudo de España, con el águila de San Juan, era prácticamente de obligada presencia. Por ello cuando un centro como el CP. Son Españollet consiguió contra viento y marea mantener su escudo, su logo y sus propios tampones es indicativo de cómo el centro era especial en muchos aspectos.



Juego de lecto-escritura

- **PINACOTECA:** En un principio, la pinacoteca se incluía entre los símbolos de identidad ya que la mayoría de obras se referían a Franco o la Guerra Civil. Sin embargo últimamente han entrado una serie de pinturas, obras de maestros y maestras, que la realizaban en su tiempo libre, o se confeccionaban en las aulas a partir de sus enseñanzas. La sección no es muy numerosa, pero cuenta con ejemplares muy importantes como dos grandes cuadros del pintor Enrique Ochoa.
- **ORFEBRERÍA:** Integran este bloque todos los elementos metálicos de carácter útil, decorativo u honorífico que han formado parte de la vida de un determinado centro. Entre todos ellos destaca el conjunto de piezas litúrgicas que se integraban en la capilla del Instituto de Formación Profesional Virgen de Lluc. Se compone del sagrario, cáliz, copón, vinajeras, sacras,... Es decir los elementos básicos para poder celebrar misa y todos ellos de una cierta calidad. También forman parte de este bloque las condecoraciones y medallas (habitualmente en metales de baja calidad como hojalata o aluminio) que se entregaban como premios o reconocimientos públicos.



Espacio de labores femeninas en la Exposición de Inca

- **VESTUARIO:** Es quizás uno de los bloques en los que actualmente se lucha más para poderlo ampliar. Ciertamente se tienen piezas especiales, como una casulla de seda o determinados elementos particulares. Son dignos de mencionar dos vestidos de primera comunión confeccionados en la clase de labores de un centro. Se realizaron para poderlos prestar a niñas pobres que no tenían vestido para poder participar en la ceremonia. Su salvamento y retorno al AMEIB son propios de una aventura de intriga. Se disponen de otros elementos de vestuario muy diverso, pero pocos de los que de verdad interesan. Así, no se ha podido conseguir, todavía, un uniforme escolar. Batas de maestra, sólo se tiene una y batas de niños, cuatro. La explicación es obvia. Casi todas estas piezas se transforman en trapos de cocina o para el polvo cuando dejan de ser útiles las prendas.



“Pololos”

- **JUGUETES:** La existencia en Sa Pobla de un Museo del Juguete muy completo, planteó que este aspecto no debía ser prioritario para el AMEIB. Era absurdo duplicar los esfuerzos. Sin embargo, de tanto en tanto se reciben juguetes de manera aislada o formando parte de bloques de donación. Así se han recogido muñecas, cunas, cocinitas,... Sin embargo entre todos los ejemplares recogidos hay un pequeño grupo de gran importancia simbólica. Se trata de juguetes que no lo son. Pequeñas piezas hechas en palma, caña o madera confeccionados por niños de algunos países africanos y que reproducen juguetes u objetos que ellos ven. No los hacen para jugar, sino para vender a los turistas y así ganar algo.
- **GRABADOS:** Se insertan en este bloque los objetos que forman parte de la denominación tradicional (litografía, aguafuerte, fotograbado,...). Por diversas vías han ingresado retratos de personalidades, mapas,... Curiosamente en el archivo apareció el grabado de una fuerza paramilitar de carácter policial de principios de la Guerra Civil. Consultados los archivos de la Policía y el Ejército se nos comunicó que correspondía a una fuerza de muy corta existencia y que se conocían muy pocos ejemplares de esta representación. Además de estas piezas, excepcionales, el núcleo fundamental son aquellos carteles de ciencias naturales, religión u otros aspectos sin marco o elementos propios para ir colgados.
- **FONDOS O COLECCIONES FACTICIAS:** Como ya se ha dicho, integran los Fondos o Colecciones Facticias aquellos conjuntos que por diversos motivos se considera que no han de segregarse aunque puedan contener piezas de diversas áreas o secciones.



Aula Maria Ballester

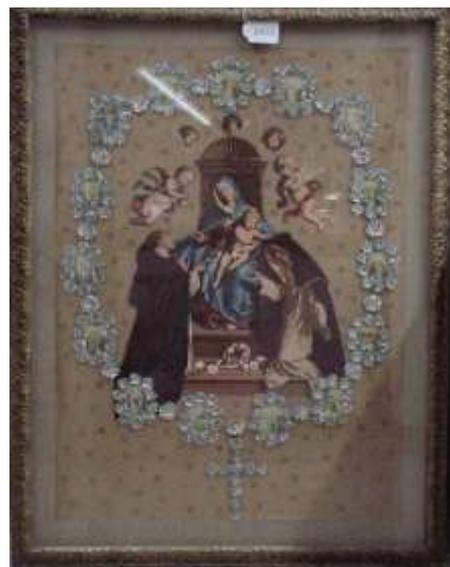
El principal problema que se tiene es el del espacio. Las piezas citadas se sitúan en el almacén y pasillos. Sólo se dispone de un aula montada que puede ser visitada por el público, el resto se halla prácticamente embalado a la espera de mejores tiempos. Dicha aula (Aula Maria Ballester) también tiene una curiosa historia referida al origen de la escuela y a las particularidades del mobiliario que se explican a los visitantes. María Ballester era una maestra nacional de Manacor, pero su padre cayó gravemente enfermo y pensó en abandonar el cuerpo para poder vigilar y cuidar a su padre. Sin embargo, los frailes de Manacor se enteraron y le propusieron crear una escuela de patronato en su propio domicilio. Así se hizo. La maestra pudo continuar con su trabajo y cuidar al mismo tiempo de su padre inválido habilitando una de las estancias de su casa como escuela. El mobiliario, lo construyó su marido que era carpintero (de ahí algunas peculiaridades). Cuando la maestra se jubiló, se puso en contacto con los frailes y con la administración ya que consideraba que los muebles no eran de su propiedad. No se le hizo caso, pero al enterarse de que se había abierto el AMEIB comunicó la existencia de esta escuela. Todo su contenido fue trasladado a Inca donde integra uno de los conjuntos más aplaudidos.

La Biblioteca

La tercera área de actuación del AMEIB es la Biblioteca, centrada en la Historia de Educación. Pese que hay registrados más de 12.000 títulos y más de 200 colecciones de revistas se ha de considerar honradamente como el área más atrasada por motivos obvios. En principio se planificó que en la distribución de los diversos espacios se organizaría una sala de consulta en la que los investigadores pudieran trabajar. En este espacio de consulta, además del mobiliario correspondiente, se dispondrían los libros más usuales y que tuvieren un fácil acceso: enciclopedias, diccionarios, historias generales,... Los fondos de reserva se guardarían en otros ámbitos protegidos de insectos, cambios de temperatura e incendios.



Telar de cintas



Cuadro de la Escuela Nuestra Señora del Rosario (Manacor) hecho por el marido de la Maestra con estampas y envoltorios de dulces

El problema es que la falta de espacio provoca que la mayoría de los libros se hallen en unos armarios metálicos cerrados o en cajas que se sitúan en estanterías dispuestas en diversas salas. Por ello, una correcta clasificación es problemática ya que no se puede incluir una ubicación mínimamente estable. El plantear una provisional obligaría el día de mañana a revisar toda la catalogación.

Como en los otros casos, el origen de la Biblioteca es diversa y obedece a diversas coyunturas. En primer lugar, cuando se produjeron las transferencias educativas a la Comunidad Educativa, se transformaron diversos organismos. Uno de ellos era la sede de la delegación del Ministerio de Cultura. Esta institución había recogido o publicado numerosos títulos que se hallaban en sus sótanos. Se ordenó que fueran trasladados al AMEIB. Lógicamente muchas de las obras que ingresaron tenían poco o nada que ver con la educación y las escuelas; sin embargo entraron diccionarios, enciclopedias u obras generales de gran valor para la investigación.

Otro núcleo primitivo, pero históricamente muy importante, lo integran los restos de la Biblioteca del Museo Pedagógico Provincial. En 1917, el inspector Joan Capó y Valls de Padrinas creó el Museo Pedagógico Provincial con la subvención de la Diputación Provincial a imitación del que la ILE había establecido en Madrid. A lo largo de los años tuvo diversos emplazamientos y se convirtió en el principal referente de la renovación educativa de las Baleares. Uno de los elementos de que disponía era de una importante biblioteca que se ponía a disposición de todos los docentes. En 1936, en los primeros días de la Guerra Civil, la Falange ocupó su sede y erigió una gran pira en la que depurar todos aquellos objetos contaminados de republicanismo. Un grupo de maestros salvó parte del material, especialmente la biblioteca. Estos libros, a lo largo de los años, corrieron diversas vicisitudes y sufrieron expurgaciones. Así no se ha conservado ningún título publicado en catalán, un fondo que contaba con las principales publicaciones de cada periodo. Han quedado muy pocos libros; pero estos con su cuño que denota su origen, se consiguieron trasladar a Inca. Tras arduos esfuerzos se consiguió reunir los restos de tal manera que hoy se consideran un puente que liga las dos instituciones.

De la misma manera que los diversos centros se habían desecho de mobiliario y material que consideraban obsoleto, se hizo lo mismo con los libros. Especialmente algunos centros de secundaria ya con problemas de espacio para incorporar las últimas publicaciones, hicieron expurgaciones selectivas e ingresaron importantes fondos bibliográficos al AMEIB de publicaciones obsoletas, pero históricamente relevantes. De esta manera se ha conseguido una importante colección de libros dirigidos al profesorado como libros de texto y de aula, así como obras ideológicas que ensalzaban y explicaban el franquismo como sistema ideológico, político y cultural.

Un caso especial lo representan los actuales centros de Educación Primaria. En muchos de ellos se ha optado más por la biblioteca de aula más que de la biblioteca de centro, que en no pocas ocasiones contenía libros en muy mal estado. Por otra parte, el hecho de que los alumnos preadolescentes hayan pasado a los IES ha provocado que numerosos títulos quedaran sin

sentido. Por ello, han sido no pocos los centros que han entregado al AMEIB toda o parte de su biblioteca de centro después de una selección de los títulos.

Finalmente, y como pasaba con el Museo, se han recibido numerosos libros de donaciones particulares. Maestros Jubilados han aportado aquellos títulos que ellos usaban para prepara sus clases o que dirigían su vida profesional. Sin embargo se detectan vacíos muy relevantes. En primer lugar la colección de libros editados en las Baleares es todavía incompleta y faltan títulos fundamentales. De otra parte, y al igual que pasaba con el mobiliario, prácticamente no se tienen libros de los primeros años de la Ley Villar Palasí (las célebres Unidades Didácticas). Es más fácil localizar y conseguir publicaciones escolares y didácticas de principios del S. XX que de principios de la década de 1970.

MUSEOS PEDAGÓGICOS, MUSEOS ESCOLARES, MUSEOS DEL NIÑO,...

Si en España los museos que recogen el patrimonio escolar o educativo son un fenómeno relativamente reciente, no ocurre lo mismo en otros países. En este sentido hay que recordar que la creación del Museo Pedagógico Nacional por parte de la ILE ha potenciado un cierto confucionismo. Se ha de considerar que aquel museo estaba en la línea de una concepción primitiva del término. No se trataba de un verdadero Museo, tal y como lo entendemos hoy en día, sino de un centro de recursos, de investigación, reflexión y difusión de aspectos esenciales del fenómeno educativo. Era el principal instrumento de formación y de transformación del sistema educativo de la Institución.



La exposición temporal en Maria de la Salut



Exposición Temporal en Inca

Por ello, se tiene todavía –incluso entre los investigadores– a situar las raíces del fenómeno en aquella institución. Pero en otros países se fue más lejos. El de Londres parece que fue creado en 1854; y de hecho, entre 1851 y 1912 se crearon unos 72 centros de estas características que también servían no sólo para recoger piezas fundamentales del Patrimonio Histórico Escolar, sino también como lugares de formación, reflexión y

análisis. Incluso en países que se han considerado más atrasados se crearon de manera muy temprana. En este sentido se han de destacar, por ejemplo, los de Hispanoamérica: El Museo Pedagógico de Montevideo Pedro José Varela data de 1889, el de Chile de 1941;...

El primer problema que se tiene es el de la denominación, aspecto que ha generado diversas polémicas tanto desde el punto de vista académico como político. Si se adopta la terminología de Museo Pedagógico se topa de frente con el gremialismo universitario y parece que se dirige hacia la pedagogía científica exclusivamente, aunque se tome esta en su aspecto más amplio. Si se habla de Museos Escolares parece que se reduce a un determinado tipo de escolarización reglada – especialmente la primaria- dejando fuera otros aspectos como los diferentes niveles educativos e incluso la educación no formal. Si se habla de Museo del Niño parece una denominación demasiado amplia y que debería abarcar aspectos que no son estrictamente educativos,... En conjunto, el tema en España no se ha resuelto y diversas instituciones han tomado su denominación en relación a sus especiales características.

Sea como sea, lo que no es discutible es su característica de Museo, en el sentido actual. El ICOM, en una enunciación ya clásica, lo define de la siguiente manera:

"MUSEO" es una institución permanente, sin ánimo lucrativo, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público y que lleva a cabo investigaciones referentes a los testimonios materiales del hombre y de su entorno, los adquiere, los conserva, los da a conocer y especialmente los expone con la finalidad de promover el estudio, educar y deleitar.



Montaje de la exposición de Santa Margalida

De esta manera, sus funciones no se reducen a localizar, rescatar, proteger y conservar los materiales que integran el Patrimonio Histórico Educativo. Implica que aspectos como la investigación, la difusión y la reflexión sobre el fenómeno educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje no se puedan obviar. Por ello, actúan en primer lugar a partir de todos los componentes de la Comunidad Escolar implicados en el sistema: los docentes en tanto que expertos y dinamizadores; el alumnado en tanto que receptor vivo capaz de transformar muchos aspectos del proceso; familias que se implican e incluso otras organizaciones que tienen diversas funciones específicas. Todos ellos realizan unas acciones que se reflejan en unos materiales físicos o inmateriales que necesitan recogerse, catalogarse,

analizarse y estudiarse. Si no se realizan estas funciones, se tiene el peligro de que desaparezcan en poco tiempo para siempre –ya que muchos son muy volátiles- y desaparezca una parte importante del patrimonio de una colectividad.

Estos elementos, materiales o inmateriales, que se generan a lo largo del proceso educativo, bien en la enseñanza reglada bien en la no formal, integran el denominado Patrimonio Histórico Educativo.

En principio, se ha de considerar sujeto del Patrimonio Histórico Educativo cualquier elemento material o inmaterial que haya contribuido a lo largo del tiempo a la formación de los ciudadanos, tanto en aspectos de educación formal como no formal, preferentemente no universitaria.

Hasta el momento, estos elementos no eran considerados por la museología general. Solamente en el caso de algunos museos etnológicos se habían recogido algunas unidades –frecuentemente descontextualizadas- que se integraban en sus fondos. Formaban parte de un discurso específico de carácter antropológico, pero no se consideraban por sí mismos. Pero más frecuentemente eran despreciados. Se les destruía o se permitía que llegaran a periclitar por sí mismos ya que no se les consideraba como merecedores de atención.

Elementos del Patrimonio Histórico Educativo

Hoy por hoy, se tiene la suerte de que los elementos que forman el Patrimonio Histórico Educativo (PHE) se hallan fuera del mercado de antigüedades. Se deben excluir algunos aparatos científicos (microscopios, esferas armilares, globos terráqueos,...) que desde antiguo han sido coleccionados y pueden adquirir un cierto precio en ventas y subastas. Últimamente se han introducido los pupitres y otro mobiliario propio de clases, pero todavía muy tímidamente. En líneas generales el mercado es muy reducido. Por ello no existen demasiadas dificultades para hacerse con elementos verdaderamente excepcionales aun habiendo de acudir a comprarlas.

Sin embargo la experiencia demuestra que este panorama va a ir cambiando rápidamente. Se ha comprobado que basta que un Museo organice una exposición sobre un determinado tipo de piezas para que, en poco tiempo, empiecen a escasear y su precio se multiplique. Desde la inauguración de los primeros museos pedagógicos en el país se ha notado una mayor presencia de elementos del PHE y como paulatinamente han ido adquiriendo un mayor valor de mercado. De esta manera, los libros de texto antiguos que fueron menospreciados y depositados en la basura, ya tienen sus coleccionistas y se ha iniciado un mercadeo cada vez más intenso.



Exposición en el Ayuntamiento de Algaida

Por ello, no se pueden menospreciar técnicas que en otros casos serían desaconsejables como es la reproducción o la digitalización. Así, es prácticamente imposible conseguir el mobiliario de un antiguo *scriptorium* medieval. Pero se le podría reproducir a partir de diversas reproducciones. Aquí cobran importancia los convenios puntuales con centros que imparten determinados módulos de Formación Profesional ya que estas reproducciones se podrían integrar fácilmente en su currículum. Igualmente pasa con materiales didácticos conocidos por la propaganda, publicaciones o inventarios de los que prácticamente no ha quedado ningún ejemplar ya que estaban confeccionados con materiales muy débiles (como el cartón, por ejemplo). Sería el caso del Didascosmos que el maestro menorquín Joan Benejam vendía a prácticamente todo el país y del que no queda ningún ejemplar en las Baleares.

Este panorama obliga a replantearse seriamente la historicidad de determinados materiales, especialmente si sólo se consideran los antiguos. Felizmente, hoy en día se es consciente de que los museos no se han de marcar un determinado hito cronológico para poder considerar el valor de determinadas piezas. Se han de recoger determinados elementos de los que se tiene claro su fecha de caducidad ya que si no se hace, pueden perderse para siempre.

Un ejemplo claro son las chuletas y otros sistemas de copiar en los exámenes. Cada día se realizan menos, bien por desidia bien por falta de técnica. Y aún más, muchas de las chuletas que detectan los profesores se han bajado simplemente de Internet y se han impreso a un tamaño de letra muy pequeño; no se han elaborado. El concepto tradicional de la copia en los exámenes se va perdiendo a gran velocidad. Las chuletas -y otros sistemas- que no se recojan hoy se podrán dar por perdidas para siempre.

Existe otro aspecto que se debe considerar: el de la colecciones completas. Como en cualquier museo, en uno de carácter pedagógico es excepcional poder conseguir una colección completa de una determinada serie. No puede convertirse, por lo tanto, en un objetivo prioritario ya que, además, muchas de las piezas -aunque tengan otras parecidas- son únicas. De esta manera, intentar conseguir un conjunto completo de pupitres escolares se convierte en una tarea condenada al fracaso.

Por todo ello, y a pesar de los inconvenientes planteados, no resulta especialmente difícil todavía hoy la recogida de material educativo. Tal y

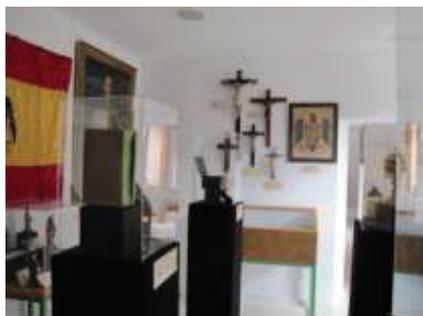
como se ha dicho, se puede partir de la propia administración, los centros u otras instituciones. Pero no se han de despreciar las donaciones particulares. En cualquier caso, se debe considerar siempre que las piezas entregadas no siempre tienen un valor crematístico, pero lo pueden tener emocional. Por ello, el decreto que creaba el AMEIB dejaba muy claro cómo se recibían estas piezas y en qué condiciones:

- **PIEZAS INSTITUCIONALES:** Mediante el decreto se establecía que todos los objetos presentes en centros educativos de titularidad pública pasaban a ser propiedad de la *Comunitat Autònoma de les Illes Balears*. De esta manera se podían orillar algunos conflictos con ayuntamientos en el caso de centros abiertos, o de antiguas escuelas rurales. Hay que recordar, pese a todo, que se ha actuado con una gran diplomacia para no herir susceptibilidades y cerrar nuevas posibles donaciones. Este tipo de ingreso directo que hace de las piezas una propiedad pública tiene otra forma:
- **ADQUISICIÓN:** En los anticuarios, en mercadillos o bien por parte de particulares, aparecen de tanto en tanto algunos elementos que se consideran importantes para completar las colecciones. Se procede, por lo tanto a su adquisición de acuerdo con la normativa específica en cada caso.
- **DONACIÓN O CESIÓN:** Cuando un particular –persona física o jurídica- entrega una determinada pieza o conjunto de piezas lo puede hacer cediendo su propiedad al Gobierno de la *Comunitat Autònoma*. En este caso, siempre se respetará y tendrá en cuenta su origen. Finalmente existe el:
- **DEPÓSITO:** Cuando un centro o institución, a causa de falta de espacio u otros aspectos; o bien un particular decide entregar una determinada pieza o conjunto de piezas sin perder su propiedad se considera un depósito que puede ser de dos modalidades:
 - **INDEFINIDO:** Sin definir el periodo de tiempo en qué se integrarán en el AMEIB.
 - **TEMPORAL:** Se especifica un periodo de tiempo. Se utiliza para llevar a cabo copias (es el sistema para copiar fotografías o determinados libros y documentos) o bien para exposiciones temporales.

La dinámica del AMEIB

La localización, recogida y selección de las piezas, en el caso del AMEIB, hoy presenta verdaderos problemas a causa del espacio disponible. Como se sabe, en la mayoría de museos, uno de los problemas más acuciantes es el de los almacenes. En nuestro caso, el problema supera en mucho el de las otras instituciones. En líneas generales, en un museo normal –sea de la clase que sea –pueden ingresar cada año unas 100 piezas nuevas. En el AMEIB no es un hecho inusual que lo hagan en una semana. En este sentido se ha de recordar que su archivo funciona como el central de la administración educativa y cada año, por ejemplo, recibe los expedientes personales de aquellos docentes que se han jubilado. Por otra parte, las relaciones personales han provocado donaciones de conjuntos muy numerosos para cada una de las áreas.

Por todo ello, sólo se reciben actualmente piezas que se consideran verdaderamente excepcionales, y todavía con algunas de ellas se tienen problemas. Puede servir de ejemplo el caso de un gran mapa mural de Mallorca en relieve (de más de 4 m²) que se realizó en el C.P. Son Español en la década de 1950. El edificio dejó de cumplir sus funciones, y un grupo de vecinos se movilizó para salvar todo lo posible de su contenido. Sólo cuando se ha permitido trasladar esta gran pieza a otros almacenes se ha conseguido salvarlo, aunque en su día requerirá una restauración en profundidad.

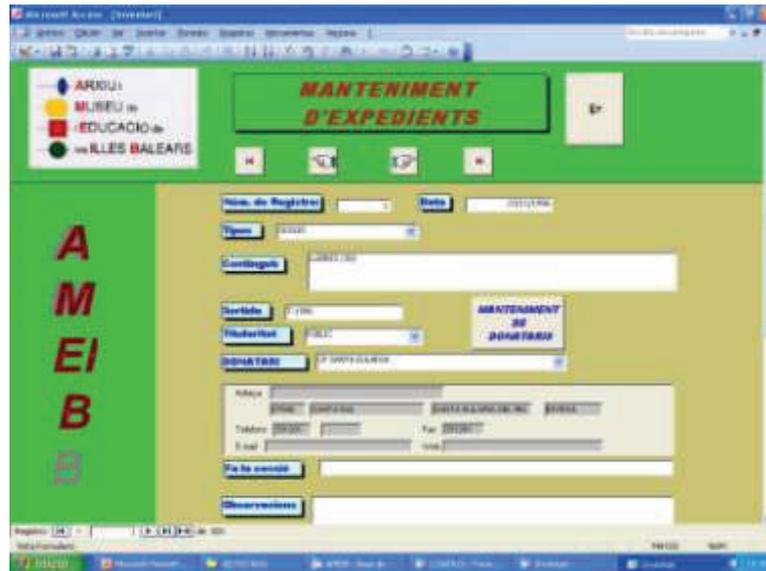


Detalle de la exposición de Vilafranca

Pese a todo, se ha tenido que luchar para defender la concepción del AMEIB. En otras palabras no se trata de un almacén de trastos viejos. En diversas ocasiones, ya, se ha tenido que despreciar la oferta de un aula completa de informática por haber quedado obsoletos los ordenadores. En estos casos se ha recomendado a los equipos directivos que contactaran con diversas ONGs que pueden encargarse de repararlos y trasladarlos a centros de otros países donde todavía pueden cumplir una importante función. Esta forma de actuar, algunas veces poco comprendida incluso por parte de la administración, suele ser frecuente. La lucha es que el AMEIB no es ni debe convertirse en un basurero al que se traslada todo aquello que resulta inservible o molesta.

En los últimos años, y en relación a los centros educativos, se han experimentado unos cambios que como mínimo han llamado la atención de las personas que trabajan en el museo. Ciertamente, el hecho de haber sacado de los centros de primaria la antigua Segunda Etapa de EGB ha provocado que la dinámica de las agrupaciones y las clases originara modificaciones substanciales en los materiales didácticos. Así muchos mapas resultan inútiles por el cambio de las fronteras y las estructuras geopolíticas (no así en los físicos). Pese a todo, es frecuente encontrar como centros de primaria se deshacen de todos sus mapas, todo su material de laboratorio y Ciencias Naturales, cuando buena parte del mismo cumpliría sus funciones.

Una vez que se ha localizado una determinada pieza o conjunto o que un particular lo ofrezca, se traslada a la sede del AMEIB. El principio general que nos ha recogido es que nadie tire nada, ya que habitualmente no se tienen criterios para poder valorar una determinada pieza (es el caso específico de los baberos y uniformes en los que habitualmente se llega tarde). Recepcionadas las piezas o conjuntos se procede a la expurgación. Es decir se valoran los objetos y sencillamente se depositan en la basura aquellos inservibles, muy deteriorados o de los que se tienen suficientes ejemplos, cosa que ocurre en contadas ocasiones.



La gestión del AMEIB

El siguiente paso es el de abrir su expediente administrativo. Actualmente se está implantando en la mayoría de museos españoles el Sistema Domus. Sin embargo cuando el AMEIB empezó a trabajar, no era conocido y los que se localizaban en el mercado eran muy poco flexibles para adaptarlos a un museo de nuestras características. Se procedió a diseñar uno, a partir de los elementos que contiene el paquete Windows para la gestión del museo a partir de un conjunto de bases de datos interrelacionadas. Sin embargo, este diseño no se llegó a completar por diversos motivos. En primer lugar, la persona que lo inició fue recolocado en su centro de origen. Por otra parte, la base de datos del Acces tolera sólo unas 20.000 entradas y ya sólo en expedientes de docentes se llegó a las 11.000. Se temía que el diseño se colapsara en poco tiempo.

Pese a todo, las líneas maestras de este programa siguen en funcionamiento y han demostrado su efectividad. Por ello, después de recepcionado un objeto o un conjunto se procede a abrir el expediente de ingreso. En una ficha base se hace constar el día de la recepción y los datos del donatario. Se realiza una enumeración lo más exhaustiva posible de los objetos y las condiciones del ingreso. Una vez realizado este aspecto administrativo fundamental, y en el plazo máximo de 15 días, se remite al donatario la documentación oficial del hecho junto con algún informe puntual. El número de expediente de cualquier objeto será fundamental para todo el proceso posterior.

Paralelamente se ha procedido a su limpieza, tratamiento preventivo y primera restauración (si lo requiere) para después adecuarlo a su distribución y almacenaje. Para ello se realiza un tratamiento anticarcoma o antipolilla; se elimina el óxido de los elementos metálicos y en casos especiales se realiza una primera consolidación. En algunas ocasiones, la trascendencia de las piezas es tal que se procede a una primera identificación, documentación y catalogación. Este estudio previo se envía juntamente con el expediente administrativo al donatario.

Problemas de catalogación, restauración y difusión

El personal del AMEIB, como el de la mayoría de museos educativos del país no ha sido formado, en principio, en temas de museología, museografía y restauración. Sin embargo, este hecho que en un principio puede parecer un inconveniente, es a la larga una ventaja. La formación en estos apartados puede conseguirse, pero lo más importante es que sean docentes, capaces de reconocer y valorar un determinado objeto. Sólo una persona que ha pisado las aulas puede estar en condiciones de ejercer estas funciones.

Pese a todo, se ha de considerar un aspecto importante. Somos los primeros, vamos abriendo camino. Nos equivocamos, y seguiremos equivocándonos, pero también así se aprende. Esto viene a cuento de que el personal de otros museos –de arqueología, bellas artes, etnografía,... - tiene una historia y un pasado al que acudir. Disponen de especialistas y de abundante bibliografía. En nuestro caso, esto no ocurre, y la incipiente bibliografía es todavía muy escasa.

Así, por ejemplo, se tienen grandes problemas de catalogación y a menudo se detectan errores importantes que se solucionan cuando un maestro jubilado pone la atención en ello. No existen manuales de catalogación, y como máximo se puede acudir a los antiguos catálogos de venta de determinadas empresas (Dalmau, Hijos de Santiago Rodríguez, Calleja,...) Pero no siempre se tiene fácil acceso a ellos. No sería un proyecto baladí que se realizara una publicación conjunta en la que se recogieran las ilustraciones y principales características básicas de estos objetos a partir de los diferentes ejemplares que se pueden conseguir. Por todo ello, las diferentes experiencias en este sentido inauguran nuevos caminos aún sin trillar.



Mueble expositor rescatado de un gallinero

Otro problema añadido es el de la restauración. Los técnicos que trabajan en los museos, bibliotecas y archivos no han recibido una formación específica para poder acudir a ellos. Ciertamente, en el caso de libros, muebles o documentos, se puede acudir a restauradores titulados y especializados (si se dispone presupuesto para ello). Pero no se enseña a restaurar un proyector de diapositivas ENOSA de los años 70. Algunos

profesores de taller de FP especialmente habilidosos han aportado su experiencia, pero no siempre se les puede tener a mano. Pese a todo, sería de desear que se contemplaran en la plantilla de los museos pedagógicos la figura de un restaurador ya que, al fin y al cabo, son ellos los formados en temas de conservación ambiental y podrían dictaminar los grados de luminosidad, humedad, temperatura, etc. para almacenar y exponer los diversos fondos.

En consecuencia, también en el tema de las restauraciones se está abriendo un nuevo camino. Cabría que no sólo se realizaran sino que se publicaran las diversas experiencias para poder disponer de una amplia bibliografía a la que poder acudir. Y especialmente un sistema de presupuestos suficientemente flexible para poder acudir a las empresas privadas.

Finalmente está el tema de la difusión. Como ya se ha dicho, el AMEIB sólo tiene un aula montada y abierta al público. Sus fondos permitirían un montaje completo con un proyecto museográfico coherente. Pero por el momento no es posible. En estos últimos años se ha podido encargar la confección de un mínimo mobiliario expositor, fácilmente transportable. Por ello, desde el curso 2007-2008 se han podido realizar exposiciones temporales en diversas localidades de Mallorca.

Estas exposiciones, centradas en la escuela de ayer, se debían adaptar a los espacios disponibles, por ello han sido muy diversas, pero en conjunto se pueden clasificar de éxito. De hecho, a partir de ellas se han recibido nuevas donaciones. La mayoría de estas exposiciones han sido planificadas y llevadas a término por el personal del AMEIB, pero hay que tener en cuenta que sus fondos han sido prestados a otras instituciones con motivo de muestras más generales o también centradas en el mundo educativo. A raíz de haber dejado mobiliario y material a Binisalem se donó una pieza excepcional que se hallaba en un gallinero. Un mueble expositor con láminas de Gramática Española de finales del siglo XIX.

Finalmente se ha de hacer constar que estas exposiciones se acompañaban con una conferencia sobre la educación en un determinado lugar. Para ello se realizaba una presentación en PowerPoint que se transformaba en película. En no pocas ocasiones, estas conferencias eran fruto del trabajo de investigación realizado en el AMEIB y se centraban en la depuración de los maestros y maestras de un determinado municipio durante la Guerra Civil.

Bibliografía

COLLELLDEMONT, EULÀLIA/ MOREU CALVO, ÀNGEL C. (2007): "El Museo Pedagógico Experimental de Barcelona: enclave para una historia de los pequeños museos pedagógicos" *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*. Nº 26, pp. 471-482.

ESCOLANO BENITO, AGUSTÍN / HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ M^a (Coords) (2002): "Etnografía e historia material de la escuela" en *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Tirant lo Blanc - Valencia, pp. 227 -246.

ESCOLANO, BENITO (2000): "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros". *Revista Educación*. Número extraordinario: *La educación en el siglo XX*, pp. 201 - 218.

GARCÍA GONZÁLEZ, FRANCISCO (2010): *Reseña de los Museos de Educación españoles*. Museo del Niño - Albacete.

HERNÁNDEZ FRAILE, PALOMA (1987): "Museo pedagógico Nacional". *Anabad XXXVII*, nº 4, pp. 615- 620.

LINARES, M^a CRISTINA: "Museos Pedagógicos - Museos Escolares - Museos de Historia de la Educación".

http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/me/pdf/museos_pedagogicos_%20museos_escolares_museos_de_historia_de_educacion.pdf

MARTÍN FRAILE, BIENVENIDO (2003): "El cuaderno de rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la inspección" in *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos, 18-21 junio 2003, pp. 829 - 838.

MARTÍN FRAILE, BIENVENIDO (2007): "El Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca". *Foro de Educación* nº 9, pp. 349 -358.

PERALTA JUÁREZ, JUAN (): "Museo del Niño, 1987-2009". *CEE Participación Educativa*, 12, pp. 182 - 193.

RIAL SÁNCHEZ, ANTONIO (2009): "El Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA)" *CEE Participación Educativa*, 10. Marzo de 2009, pp. 141 - 151.

RIVIÈRE, GEORGES HENRI (1989): *La Museología. Curso de Museología. Textos y testimonios*. Ed. Akal - Madrid.

RUÍZ BERRIO, JULIO (1995): "Museos, exposiciones y escuelas" en *El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo*. Catálogo sobre la exposición de material escolar y textos didácticos. Facultad de Educación de la Universidad Complutense. Madrid, pp. 5 - 14.

SERRA BARCELÓ, J/ AULÍ GINARD, A/ RAMIS COLL, ANTÒNIA AINA (2003): "El Arxiu y Museu de l'Educació de les Illes Balears" in *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos, 18-21 junio 2003, pp. 889 - 900.

UNIVERSIDAD DE VALENCIA (2002): *Abriendo las cajas negras. Colección de instrumentos científicos de la Universitat de València [catálogo de la exposición]*. Universitat de València - Valencia.

Rafael Jiménez Martínez, *La escuela en la memoria*. Huesca, Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón / Museo Pedagógico de Aragón, 2010, 274 pp.



Un verdadero recorrido vital son las páginas del libro *La escuela en la memoria*. A lo largo de ellas, Rafael Jiménez nos permite viajar con él, con un lenguaje de una extraordinaria fuerza plástica, a lugares, situaciones y sentimientos que conoció y experimentó en las últimas dos décadas.

Recorrido de relativamente pocos años, pero lleno de intensidad, de mirar hacia delante a pesar de las dificultades, a pesar de que su trabajo "remunerado" de director de un Centro de Profesores exigía responder a las demandas que desde el Ministerio de Educación y Ciencia iban llegando en forma de numerosos cambios educativos que había que, primero, conocer, para luego difundir, aplicar... Y, en medio de todo ello, sacando tiempo para su otro trabajo paralelo, el "no remunerado", el consistente en rescatar de la posible pérdida y del consiguiente olvido lo que fue el mundo escolar de otro tiempo.

Y como Rafael Jiménez posee la cualidad, nada fácil de encontrar, de actuar pareciendo que lo que hace es sencillo, cuando en realidad no lo es, el recorrido con él por *La escuela en la memoria* se convierte en placentero, entre otras más cosas que vamos a ir señalando.

Comienza su recorrido a finales de los ochenta. Una serie de papeles desordenados que va sacando de *El bolso de las ideas* (pp. 15-22) le permiten a Rafael Jiménez acordarse de que en aquella época es director del Centro de Profesores de Huesca, las instituciones creadas por el

Ministerio de Educación y Ciencia para la formación del profesorado. Y recordar también el contacto con el inspector, destinado por aquel entonces en Huesca, Ricardo Gutiérrez, persona sensibilizada con el riesgo de desaparición que corrían muchos materiales de las escuelas que se iban cerrando. Que en 1988 viajó a Santillana del Mar, en Cantabria, donde el también inspector Juan González Ruiz había montado una pionera exposición titulada "La escuela de ayer": "Fui a ver la exposición y me sorprendió gratamente constatar el efecto y la fuerza estética y expresiva que estos materiales tenían si se colocaban adecuadamente. Además me di cuenta de que aquí, en Huesca, teníamos ya suficientes materiales escolares como para organizar una exposición parecida en cuanto a interés y calidad." (p. 21)

El Centro de Profesores y Recursos de Huesca (pp. 23-30) es la segunda etapa del recorrido. "En aquellos largos y medio lúgubres pasillos" de la antigua Residencia de Niños de la Diputación Provincial, adonde esta institución se trasladó desde la anterior sede del Colegio Universitario, comienzan a amontonarse ya pupitres, mapas, esferas, libros de otro tiempo, en contraste con el amontonamiento de los muy actuales documentos que la reforma educativa en marcha iba generando.

Con el ejemplo de la aceptación popular y el éxito de la muestra antes citada de Juan González Ruiz en Santillana del Mar, realiza Rafael Jiménez la primera de las decenas que llevará a buen término a lo largo de los años siguientes, la titulada *Más de cien años de escuela en Huesca*.

Son tiempos de una frenética actividad en la formación del profesorado debida a la reforma educativa, lo que provocaba, señala Rafael Jiménez, un gran "recalentamiento" en el trabajo del día a día. Incluido otro traslado de sede del CEP, esta vez a la ubicación en la que continúa en la actualidad, el Colegio Público "Sancho Ramírez".

Cambios y más cambios en la formación del profesorado, normas y más normas.

Rafael sigue compaginando su cargo de director del CEP con la ilusión de que el patrimonio de las escuelas de otro tiempo no se pierda, se conserve, se difunda. Pero, en un determinado momento, no comparte muchos aspectos de los nuevos planes de formación. No quiere seguir de director del CEP, y se lo señala así al entonces director provincial de Educación. Éste lo entiende y le hace una propuesta, decisiva para la futura creación del Museo Pedagógico de Aragón, consistente en dejar la dirección del CEP y seguir en comisión de servicios con el cometido de crear la institución museística sobre la historia de la escuela que Rafael Jiménez llevaba años ideando. El camino, que llegará a buen puerto, estaba abierto.

¿Cómo se te ocurrió esto? (pp. 31-36), le preguntó un amigo hace poco tiempo saliendo del Museo de Huesca. "Me parece recordar que en principio le dije que dentro del mundo de la museología en nuestro país yo al menos notaba un gran vacío de centros que presentaran el hecho de enseñar y aprender, su evolución en el tiempo y los materiales y recursos utilizados.

Si bien la época de la infancia se contempla en algunos museos etnográficos..." (p. 34)

Pero, precisando más, *Los comienzos de la aventura* (pp. 37-42) estarían en relación con el ambiente de ilusión por los cambios creado en el profesorado, tras la larga y brumosa etapa de dirigismo anterior. La administración educativa dio la oportunidad en los años ochenta del siglo pasado de poder formar equipos y grupos de profesores que investigaran alrededor de proyectos surgidos de abajo. Bastantes trabajos realizados en este ambiente resaltaban las posibilidades de aprovechamiento didáctico que ofrecían los museos. "En esta dinámica y sobre estos contenidos surgieron diferentes grupos y seminarios de trabajo que empezaron a investigar, a recoger testimonios orales, documentos y materiales escolares ya desechados." (p.39) Así, en numerosos puntos de España se realizan, por parte de grupos de docentes, exposiciones sobre la escuela de otros tiempos, convirtiéndose en algunos casos después en exposiciones permanentes (Albacete, Palencia, Mallorca...). Aunque desde el Ministerio no se dictaron normas sobre este particular, lo que hubiera sin duda favorecido la creación en todos los lugares de instituciones para la conservación del lo que ahora ha venido en llamarse patrimonio histórico-educativo.

En Huesca también se produjo esa simbiosis entre *La formación del profesorado y el museísmo* (pp. 43-50). Una llamada a la conciencia de Rafael Jiménez fue el abandono en el patio de la Residencia de Niños de un armonio de considerable tamaño. Mirarlo desde las dependencias donde en ese edificio estaba el CEP "me producía, cada vez que lo veía desde una de las ventanas, una cierta desazón y un extraño sentimiento de mezcla de soledad y melancolía. Intentaba imaginarme quién lo habría tocado, qué melodías, seguro que religiosas, habrían sonado de él un día y otro día." (p. 44) La desazón por el abandono de algo que en el pasado tuvo vida le llevó a conseguir a Rafael Jiménez, así nos lo cuenta, que le abrieran el desván del viejo edificio. Y allí encontró, efectivamente, y como sospechaba, materiales escolares almacenados: mapas, pupitres, una salamandra... Pero no siempre será tan fácil.

Porque *El patrimonio histórico educativo* (pp. 51-56) no estaba protegido por normativa alguna (fue abandonado por la administración educativa sin, en la mayoría de los casos, documentar la situación jurídica en la que quedaban dentro de los edificios los materiales que eran de su propiedad) y había que actuar adaptándose a las circunstancias de cada caso para intentar su rescate.

De esta manera, un tanto a ciegas, apoyándose unas instituciones en las experiencias de las otras (la SEPHE, Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, ha jugado un importante papel en ello), señala Rafael Jiménez, se ha comenzado la tarea recuperadora en varios lugares de España donde existe interés en ello por parte de la administración educativa, aunque esas actuaciones estén llevándose a cabo cuando el proceso de deterioro está ya muy avanzado.

Pero los aspectos procedimentales se realizan sobre objetos que constituyen en la infancia de todos nosotros, sin excepción, los *Posos de recuerdos* (pp. 57-66). Como el emocionante poema escrito por Rafael Jiménez con el que

se inicia el capítulo; el reencuentro con su vieja cartera escolar de cartón abandonada en un arca apolillada en el fondo de la falsa de su casa cuando con sus padres abandonó el pueblo donde vivían. Pero los actuales dueños de la casa, hoy reconvertida en hotel, "¡No me quisieron dar la vieja cartera de cartón y cerraron el arcón con un lamento seco de la tapa!" (Rafael Jiménez debería decirnos el nombre del hotel con dueños tan poco "recomendables", para no correr el riesgo de, por azares del destino, alojarnos allí en alguna ocasión).

Como la tapa del arcón, se fueron cerrando muchos otros recuerdos, que ahora se reabren en estas páginas. Uno de esos que vuelven es el de Berdún, pueblo en el que su padre ejercía entonces de maestro. En "una Semana Santa, de esas ásperas y desabridas frecuentes en nuestra tierra", el edificio escolar, que también era su casa, ardió. Y el fuego se llevó, más rápido que el tiempo, el mobiliario escolar y los libros desde los que salían en las lecturas escolares los mil y un héroes -guerreros y nobles-, pero también, en ocasiones, niños como ellos. Uno de éstos, el José Vicente del relato "¡No pesaba!", en *Así son nuestros niños*, con el cadáver de su hermanito Luis a la espalda cubierto por la nieve.

El trabajo de Rafael Jiménez, con la creación de un museo del pasado de la escuela como meta, estaba encarrilado. Pero en esos *Tiempos de luchar por lo evidente* (pp. 67-78) siguieron las dificultades provocadas por la falta de una clara definición de la propiedad de los objetos que se intentaba recuperar. Por ello, "empecé al principio por solicitar de Fernando Elboj, en aquella época Director Provincial de Educación, algún tipo de permiso o credencial para poder presentarme a alcaldes solicitando el préstamo o la donación de los materiales existentes en las escuelas cerradas. Se me hicieron unos oficios, en principio para dos pueblos de cerca de Huesca donde yo sabía que quedaban materiales no suficientemente cuidados. Pues bien, no hubo manera de poder conseguir nada." (p. 69). Los métodos ortodoxamente "administrativos" no funcionaban. Era más conveniente adaptarse a la situación de cada lugar. "Aunque creo haberlo dicho en algún otro momento, fue lamentable que no se hiciera una labor de rescate y salvaguarda de todos estos materiales en el momento en que se cerraban las escuelas y éstas se reconvertían en centros sociales, de consulta para el médico y hasta en casas de turismo rural." (p. 70)

En algunos pueblos, incluso, la tarea de rescate de los objetos que fueron propiedad de la administración educativa provocaba en ciertas personas reacciones cercanas a lo delictivo, casi siempre con el repetido argumento, de dudoso valor jurídico (que en Cantabria también nos hemos encontrado trabajando en situaciones similares para nuestra Consejería de Educación), de que "esto siempre ha estado en el pueblo". A Rafael, incluso (a nosotros, por suerte, nunca nos ha sucedido), un "malcarado" tiempo atrás, cuando todavía era director del CEP, en un pueblo cuyo nombre no quiere citar, le cruzó su tractor a la salida del pueblo, a pesar de no haber cogido nada de la vieja escuela. Solo la amenaza de avisar a la Guardia Civil, nos relata, le hizo al citado individuo dejar el paso franco.

Y, mientras tanto, compagina Rafael Jiménez el trabajo de rescate de objetos con exposiciones en la provincia de Huesca y en otros muchos lugares de España.

Cientos de visitas a escuelas abandonadas o en funcionamiento, llamadas telefónicas, conversaciones con informantes... configuraron su trabajo en *Los densos años noventa* (pp. 79-88). Entre las colaboraciones en conmemoraciones y exposiciones, destacar lo aportado a la celebrada en 1992 en la Biblioteca Nacional de Madrid titulada *El libro y la Escuela*, en la que también colaboraron personas tan importantes para el patrimonio histórico-educativo como Manuel de Puelles, Alejandro Tiana, Agustín Escolano, Juan González Ruiz...

Siempre el libro fue protagonista de las escuelas; de alguna manera, su objeto central. *Libros de la escuela de antes* (pp. 89-98), tan diferentes a los de ahora, con los que Rafael Jiménez se nota que tiene una relación muy especial, por como habla de ellos, de sus formas y sus contenidos: "Revisar y curiosear sin prisa los viejos libros escolares depara una sucesión continua de hallazgos y sorpresas." (p. 95) Libros adaptados a cada época, ya que la política del momento exigía la *Modificación y reconversión de textos* (pp. 99-106). Modificaciones y reconversiones que Rafael Jiménez nos ilustra en este capítulo con varios ejemplos, como las sufridas en el muy conocido *El libro de España*.

Y Rafael Jiménez vuelve a sacar de su bolso de las ideas más detalles del traslado del CEP de Huesca a una nueva ubicación, al ya citado antes Colegio "Sancho Ramírez". *La escuela de ayer en una escuela actual* (pp. 107-118), porque en ese colegio, inconfundible por su llamativo color morado y pistacho, hay que reubicar los materiales ya muy numerosos del pasado de la Escuela. Pero esta vez se colocan los mismos, por fin, en forma de exposición permanente digna, que contemplaban las decenas de profesores y profesoras que iban a realizar actividades formativas en el CEP. Aunque poco a poco los visitantes ya no fueron siendo los "obligados", por venir a esas actividades de formación, sino que llegaban muchos que específicamente venían a ver la exposición. Entre ellos, grupos de escolares, de alumnos de Magisterio y, también, especialistas en historia de la educación, como Vicente Peña, encargado de poner en marcha por entonces lo que más tarde sería el MUPEGA, Museo Pedagógico de Galicia de Santiago de Compostela.

Prosigue el incesante trabajo de búsqueda: *Aso, Yosa y Betés...* (pp.119-128), Fanlo, Lupiñén, Monflorite... Tejados caídos, polvo, frío y calor. Y más colaboraciones en exposiciones, como la realizada en la Feria de Antigüedades de Barbastro, en la que la azafata que le asignaron a Rafael Jiménez para controlar junto a él los materiales resultó ser, casualmente, nieta del niño que, muchos años atrás, había realizado uno de los cuadernos escolares que allí llevó Rafael, cuaderno que forma parte de los fondos actualmente expuestos en el Museo Pedagógico de Aragón.

Un cuaderno con muchos años, un testimonio de alguien que, ya anciano, recuerda su pasado escolar, pueden ser el hilo conductor para recuperar todo *Un siglo de escuela. La lenta modernización* (pp. 129-140). Desde las

propuestas regeneracionistas de Joaquín Costa para el sistema educativo, allá por 1899, hasta el comienzo de la Guerra Civil en esta primera etapa. De un cuaderno escolar de Zaragoza salen comentarios al golpe del general Primo de Rivera; de un alumno de aquellos tiempos de Alcalá de Gurrea, "las salidas al campo y las clases y lecciones, a lo mejor ocasionales, pero eminentemente prácticas, sobre Geografía, utilizando la tierra y el agua del entorno y de Ciencias de la Naturaleza, pegadas a la realidad y al momento..." (pp. 137-138) Rafael Jiménez enlaza aquí, al hilo del recorrido por ese pasado de la historia de la Escuela española, la cotidianeidad machadiana del aula, y su monotonía de la lluvia tras los cristales, con decisiones políticas, avances y retrocesos, decretos...

La segunda de las etapas de la educación en España a lo largo del siglo XX está marcada por *Ilusiones, pasiones y miedos* (pp. 141-154). Un magnífico poema del propio Rafael Jiménez titulado "Batallón de la pluma" ilustra lo que fueron estos tiempos de guerra. Otra vez el cuaderno escolar reflejando la actualidad, desgarradora actualidad en este caso. Dice la niña de Abiego que lo redactó que "ahora está pasando España por una de las revoluciones más grandes y sangrientas que se han conocido en el mundo". Dos bandos, dos Españas, dos concepciones educativas. Y uno de los dos bandos ganó: las comisiones de depuración; y "se taló el 'vivero' de esperanzas plantadas y se labró después encima intentando enterrar hasta las raíces ideológicas de la nueva Educación pretendida." (p. 153)

En la posguerra, a pesar de la propaganda, había que *Enseñar en tiempos revueltos* (pp. 155-166). "La Escuela de después de la guerra civil es un continuo querer borrar lo hecho antes, en una situación general de carencia de todo tipo de medios y recursos, de maestros y de escuelas." (p. 155) Pero también el franquismo, y la escuela franquista, irán evolucionando: del falangismo a la influencia de la Iglesia, y de ésta a la "tecnocracia política".

Cita Rafael Jiménez que tuvo la oportunidad de conocer personalmente en Pamplona en los años noventa al que fuera ministro de Educación y uno de los que más contribuyeron a la lenta normalización de la enseñanza escolar durante el franquismo, Joaquín Ruiz-Giménez.

Ley General de Educación del 70 -con sus dificultades de implantación-, la muerte de Franco, el inicio del sindicalismo docente -en el que se integra de manera comprometida Rafael Jiménez-, los Movimientos de Renovación Pedagógica, los CEIRE, los CEP, la llegada del PSOE al poder...

Surge *Una escuela distinta* (pp. 167-176), fruto de un pacto entre tendencias diferentes, lo que dio, lógicamente, resultados desiguales. En la reforma educativa por venir participa activamente Rafael Jiménez, al ser, primero, el coordinador de la misma en el Ciclo Superior de EGB del Colegio "Pío XII" de Huesca, donde ejercía entonces, y, más tarde, coordinador provincial de la Reforma en Huesca.

Sorprende los cometidos tan diversos que es capaz de abordar Rafael Jiménez con una gran naturalidad. En éste que asume de coordinador de la Reforma son "los debates, discusiones y conclusiones..." en reuniones y más reuniones, en viajes a Madrid... Y siempre la reflexión, la mirada general:

“¿Para qué sirvió aquel conjunto de experiencias en diferentes tramos educativos? ¿Qué quedó de ellas?” (p. 172)

Nuevas tecnologías, nuevo papel de los maestros y de la Escuela. Pero los niños son siempre, de alguna manera, los mismos. Recuerdos de las tres participaciones en la Feria del Libro de Huesca (1997, 1998 y 1999). Muchos visitantes, familias enteras “endomingadas”, inevitables fotografías de niños que dejaron de serlo sobre alguno de los pupitres. Pero sí es posible detener su edad en *El libro de las miradas* (pp. 177-186), como la de los ojos de los niños que, uno a uno, cita por su nombre Rafael Jiménez, incluida su nieta Lucía, en el libro que todos los alumnos de la clase le dedicaron a su profesora: “He pensado, que en ese instante en que la mirada de cualquier niño o niña se cruza y se abraza con la de la maestra o maestro, el tiempo se detiene y se borran por unos instantes los temores, las preocupaciones, los malos ratos, el cansancio... Un instante eterno y viejo como el mundo. Miradas de niños abrazando y besando otra mirada. La de la maestra o del maestro y que, como una noria, sacan del pozo de las profundas y aquietadas esperanzas e ilusiones, como el agua imprescindible que perpetúa la vida y la escuela.” (p. 185)

Pero, a pesar del compromiso y dedicación de Rafael Jiménez a finales de los noventa con la reforma educativa y la consecuente formación del profesorado, en su horizonte vital está la creación del Museo.

Más exposiciones -Arascués, Artieda, Tarazona, Borja, Valdemoro, Sos del Rey Católico, adonde llega Rafael Jiménez sin quitarse tan siquiera *El pañuelo verde* (pp. 187-198) que se pone año tras año durante las fiestas de Huesca...- Más visitas de personas de distintos lugares de España interesadas en conocer lo que en Huesca se estaba realizando sobre el patrimonio de la Escuela del pasado. Como Aurelio y Olatx, entonces trabajando en la creación de lo que en la actualidad es *La ruta obrera* de Legazpia (Guipúzcoa). O la relación con Salvador Berlanga, entusiasta creador en Alcorisa de una exposición permanente sobre la escuela de otro tiempo en el Centro de Interpretación de esa localidad turolense, y que tuvimos el placer de que nos visitara en el CRIEME de Polanco el verano de 2009; también con biografía paralela a la de Rafael Jiménez, duplicando, que tampoco dividiendo, en este caso su dedicación entre las educaciones ambiental y para el consumo y la historia de la Escuela.

El último curso como director del CEP de Huesca (2001-02), sigue Rafael Jiménez con su frenética actividad, en la doble vertiente señalada. Aunque poco antes, en octubre de 2000, ya pudo entrever el final del proceso por la noticia de que *El Museo llega a las Cortes de Aragón* (pp. 199-206). Un proyecto para la ubicación del futuro Museo en un emplazamiento, el antiguo convento de La Merced, después descartado, la maleta didáctica viajando por varios lugares, una exposición en Ciempozuelos, otra en Zaragoza. Había sido a través del diputado regional Gonzalo González, de la Chunta Aragonesista, y en forma de Proposición no de Ley, cuando llegó a las Cortes de Aragón la posibilidad de hacer el tan buscado museo. Señaló el diputado, ante las Cortes, que “el objetivo de esta iniciativa de nuestro grupo parlamentario es muy simple y muy claro: es instar al Gobierno de Aragón para que dote de recursos a una iniciativa que nació, se ha ido

desarrollando, ha ido creciendo, como es el Museo de Pedagogía de Huesca...” Tras la intervención de otros diputados y diputadas de los diferentes grupos parlamentarios, la propuesta fue aprobada por unanimidad. El camino estaba allanado, y a Rafael Jiménez le sirve de “inyección de moral y de esperanza” (p. 204), aunque aún quedarían por delante casi seis años en los que muchos y variados problemas deberían ser resueltos.

Y un día, no recuerda exactamente Rafael Jiménez la fecha ni la forma, el Ayuntamiento de Huesca ofrece como lugar para ubicar el Museo el antiguo mercado de la céntrica plaza López Allué.

En septiembre de 2002, en *Un nuevo curso. Una etapa nueva* (pp. 207-216), ya está instalado Rafael Jiménez en su tarea de creación del Museo Pedagógico, dejada su responsabilidad como director de CEP, responsabilidad que asume su buen amigo Enrique Satué, también apasionado por la museología. Rafael realiza su trabajo en el mismo edificio del CEP, junto a sus antiguos compañeros, con los que incluso comparte despacho.

Elabora Rafael Jiménez una programación del trabajo que se debería realizar, y que culminaba a finales del curso 2004-05. Pero el tiempo de dedicación al objetivo de creación del Museo debe mezclarse con más exposiciones en diversos lugares, más préstamos de materiales, charlas, asistencia a congresos (Palma de Mallorca, Burgos)... En esta última ciudad, durante aquellos días de junio de 2003, en los que “llegué a pasar casi frío”, se constituyó la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), que preside en la actualidad Julio Ruiz Berrio. Y mezclarse, también, el objetivo principal con el trabajo para la creación de un pequeño centro, como extensión del proyectado en Huesca, dedicado a la escuela rural; en concreto, en el pueblecito de Linás de Marcuello, a treinta y un kilómetros de la capital. Y sin olvidar el proceso de transferencia de materiales: Bolea, Capella, Peraltilla (el fondo reunido por el, citado al principio, inspector Ricardo Gutiérrez).

Nidos vacíos... Linás de Marcuello (pp. 217-230), pequeño pueblo rodeado de lugares de renombrado interés nacional e internacional (Riglos con sus mallos, el castillo de Loarre...). Era lugar ideal para, piensa Rafael Jiménez, crear una extensión del Museo Pedagógico que reflejara en concreto a tantas escuelas unitarias desaparecidas: “aquella Escuela áspera y difícil, presente e importante durante muchos años, desperdigada y medio olvidada por nuestras tierras más duras.” (p. 220)

De Linás de Marcuello ya había hablado Rafael Jiménez al principio de este libro en relación con su participación en la elaboración del itinerario didáctico *La ruta Cajal*. En las afueras de Linás de Marcuello, como relata en su libro *Mi infancia y juventud* don Santiago, se libró un choque cruento que él presencié entre liberales y moderados en 1867.

Los destinos como docentes en aquellos pueblos sin luz ni agua corriente eran auténticas condenas, a las que sobre todo se vieron sometidas las maestras. Como la sevillana que recaló en Escartín y que escribía en las paredes de la escuela (se lo contó a Rafael Jiménez su amigo Enrique

Satué, y una foto de las anotaciones aparecerá en la página 68 del libro *Escuelas. El tiempo detenido*, al que luego nos vamos a referir), como un encarcelado, sus sufrimientos desde 1952. Aunque la última frase, la de la deseada salida del pueblo, es de pena por dejar ese lugar y sus niños (9 de junio de 1961).

El edificio de la antigua escuela de Linás de Marcuello se recuperó con una subvención de la Diputación Provincial de Huesca.

Los trabajos comenzaron en 2003, respetándose el aspecto original del edificio en su exterior y la distribución que tenía cuando se daba allí clase en su interior. Y, tras la rehabilitación, el trabajo de colocación de los materiales y la cartelería. Hasta que el 17 de mayo de 2004 se abrió al público con el nombre de *Centro Museístico La escuela rural*. Y el 31 de julio de ese mismo año se estrenó en el pueblo, con más coches de los que nunca allí había habido a la vez, la obra de teatro dirigida por Luí Casás *El florido pensil*.

Y la vida como un constante volver a donde se había estado, como si el tiempo no discurriera. Ahora a Uncastillo, al día siguiente de la representación teatral de Linás. En Uncastillo estuvo trabajando de maestro Rafael Jiménez de 1966 a 1977. Todo en el colegio estaba casi igual, le parece a Rafael, que no había vuelto a entrar en aquel edificio desde que se trasladó. Allí estaba el museo etnográfico que había ido formando con los alumnos hacía casi treinta años... Sí, parecía que todo estaba igual, pero el tiempo había pasado.

Y llega el día. El Museo Pedagógico de Aragón se inaugura, haciendo coincidir el acto con *El día de los museos. Mayo de 2006* (pp. 231-240). El final de un largo camino.

Había tenido que luchar a última hora Rafael Jiménez con el intento de desvirtuar su idea de museo mezclándolo con otro sobre la impresión. Expone sus argumentos, sale ganador. La consejera de Educación, Eva Almunia, y el alcalde de Huesca, Fernando Elboj, firman un convenio de colaboración donde ya no hay ambigüedades: el museo será solo pedagógico.

A partir de ahí, y una vez elegida la empresa que llevaría a cabo los trabajos de musealización, todo va muy rápido: selección de materiales, restauraciones, elaboración de los textos...

El 15 de mayo de 2006 se publica el Decreto de creación del Museo Pedagógico de Aragón. Rafael Jiménez, en ese decreto, es nombrado Director Honorario del Museo.

Hasta las cinco y pico de la mañana del día de la inauguración trabaja Rafael Jiménez en su montaje: "iba con el cuerpo dolorido y como roto. Me escocían los ojos y la cabeza parecía que iba a estallarme" (p. 238). Los de la empresa de museografía, ni duermen.

Autoridades, saludos, discursos... El Museo Pedagógico de Aragón, fruto de tantos kilómetros al volante, caminatas, conversaciones con unos y otros, impagables colaboraciones, desvelos, disgustos es ya una realidad.

Se ha llegado al final, a uno de esos finales parciales, que no el definitivo, que van conformando nuestras vidas: El 30 de junio de 2006 los primeros visitantes entran en el Museo Pedagógico de Aragón.

Cuanto más interés se tiene en un proyecto, en el sentido de "proyectil" que es nuestra vida lanzada hacia delante, más conciencia de fin se tiene cuando el objetivo se ha logrado.

Y con el objetivo material cumplido, Rafael Jiménez, en esta *Primavera tarda* (pp. 241-250), como las que recuerda Machado de Soria desde la lejanía física que él tuvo que buscar en Baeza, rememora ya con la calma de un importante objetivo finalizado más sucesos de su recorrido vital: los comentarios de los visitantes al nuevo museo, las publicaciones que en él van elaborando, más participaciones en exposiciones, préstamos de materiales... En la segunda de las publicaciones que realizan, *Escuelas, el tiempo detenido*, escribe el propio Rafael Jiménez un emotivo -como todo el libro- capítulo titulado "Tiermas. Hubo un pueblo y una escuela". Enrique y José María Satué, Víctor Juan (director del Museo Pedagógico de Aragón), Salvador Berlanga, entre otros, también colaboran en el libro, con prólogo de Julio Llamazares.

Rememora también Rafael Jiménez la asistencia a las *II Jornadas científicas de la Sociedad para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* celebradas en Berlanga de Duero en mayo de 2007, en el CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar). Allí, su director, Agustín Escolano, les preparó a los participantes algunos recorridos por los alrededores (el Cañón del Río Lobos, El Burgo de Osma, San Baudelio de Berlanga): "Sentí, al marcharme de Berlanga, la sensación indefinible, vivida en muchas ocasiones, de haber conocido a personas y lugares con los que me había sentido muy bien y que no sabía si volvería a ver de nuevo." (p. 245)

En julio de ese año 2007, comenta Rafael Jiménez que estuvo en Santander para visitar el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de Polanco. Juan González, entonces director de ese centro, estaba de vacaciones fuera de Cantabria, y le enseñamos el centro, y le explicamos el trabajo que allí realizábamos para la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, Ana, José Miguel y yo.

Habíamos estado los tres conociendo el Museo Pedagógico de Aragón en septiembre de 2006. La amabilidad con la que Rafael Jiménez nos recibió allí siempre la recordaremos. Yo estuve un día, porque iba de camino a unas jornadas en Uncastillo, y mis compañeros Ana y José Miguel estuvieron justo el día siguiente, ya que llegaban desde Zaragoza tras finalizar la asistencia a un congreso que allí se había celebrado.

Yo "me escapé", intentando que no se notara mucho, a ver con calma de nuevo el Museo, porque la visita que hicimos todos los asistentes fue "algo rápida" (p. 255), durante una sesión de las *III Jornadas científicas de la SEPHE* de octubre de 2008 que tuvieron lugar en Huesca. Y, recientemente, camino de las *IV Jornadas*, celebradas en Vic, volví a visitar el Museo, esta vez junto a nuestra compañera de Polanco Isabel Blanco.

Y el recorrido de *La escuela en la memoria* llega a su final, porque ahora, en este *Otoño de 2009* (pp. 251-274), el pasado se junta ya con el presente.

En la última página del libro, Rafael Jiménez da por finalizado su itinerario por “este empeño, el trabajo y aventura de la creación del Museo Pedagógico de Aragón” en un otoño, el de 2009. Y él se ve en “el otro otoño de una dedicación, de un trabajo, de una profesión que dejó, aunque con la voluntad y la esperanza de que las ilusiones no sean como las hojas muertas que veo caer ahora, sino algo perenne que retarde algo la llegada del invierno.”

A pesar de que, como palabras, queden realmente poéticas, no son en absoluto ciertas.

Nada de otoños, porque Rafael Jiménez tiene mucho que decir en el mundo de la conservación del patrimonio histórico-educativo.

Él mismo nos da la pista en este último capítulo al describir el trabajo que está realizando en la musealización de la antigua escuela del pueblo de Peñas Royas, en la provincia de Teruel.

Le decíamos públicamente a Juan González, director del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de Polanco, durante el homenaje por su jubilación, que lo de que ahora le esperaban años de intenso trabajo no era el tópico vacío que se repite en actos de esas características, sino una obviedad. Y a fe que el tiempo nos ha dado la razón, por el número de sus investigaciones que están viendo la luz. En nuestro próximo número de *Cabás* haremos una reseña de su reciente libro *Viaje apasionado por las escuelas de Cantabria*.

Lo mismo le decimos a Rafael Jiménez, en este foro público que también es *Cabás*; que, veleidades poéticas aparte, tiene que seguir trabajando, porque la conservación del patrimonio de lo que fue la Escuela de otro tiempo le necesita.

