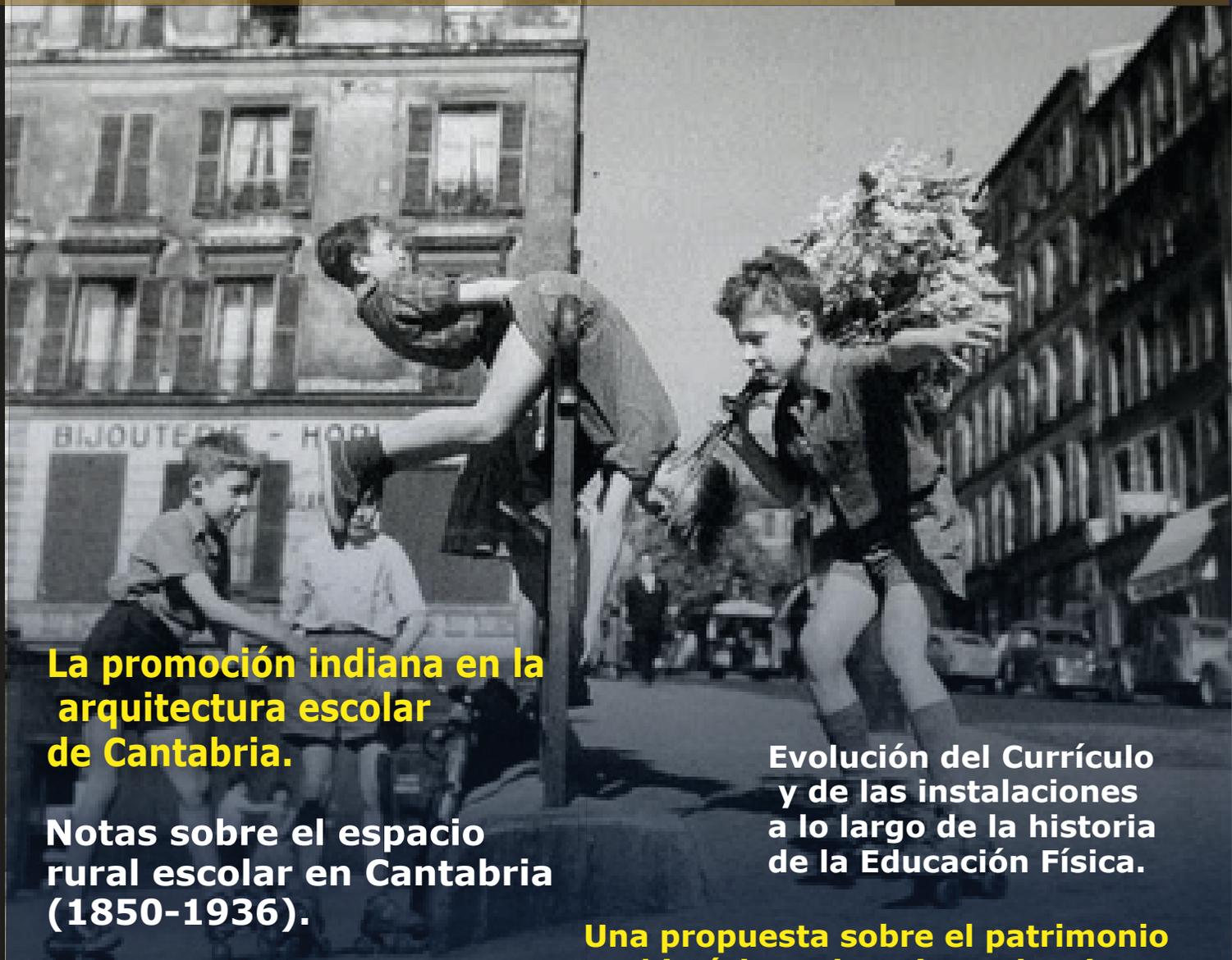


Cabás

Junio 2009

Patrimonio Histórico Educativo



La promoción indiana en la arquitectura escolar de Cantabria.

Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria (1850-1936).

**Arquitectura para la enseñanza.
La escuela en Cantabria.**

La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)

Evolución del Currículo y de las instalaciones a lo largo de la historia de la Educación Física.

Una propuesta sobre el patrimonio histórico-educativo valenciano: Diversificar las fuentes, difundir la historia y renovar el discurso pedagógico.

Una escuela de Cármenes: El patrimonio arquitectónico de las Escuelas del Ave María de Granada.

Cabás n.º 1

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

@ 2009

Tabla de contenido

Presentación de la consejera	1
Editorial	3

Artículos

Cristina M. ^a Moreno Fernández Una escuela de Cármens: El patrimonio arquitectónico de las Escuelas del Ave María de Granada	5
M. ^a del Carmen Agulló, Javier Bascuñán y Andrés Payà Una propuesta sobre el patrimonio histórico-educativo valenciano: Diversificar las fuentes, difundir la historia y renovar el discurso	31
Carlos Aboy Voces Evolución del Currículo y de las instalaciones a lo largo de la historia de la Educación Física	53
Ángel Cea Benito Arquitectura para la enseñanza. La escuela en Cantabria	70
Victoria Cabièces Ibarrodo La promoción indiana en la arquitectura escolar de Cantabria	74
Antonio Montero Alcaide La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)	105
Ángel Llano Díaz Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria (1850-1936)	128

Entrevista

Ana M. ^a Chacón Pedrosa y José Miguel Saiz Gómez Entrevista a Alejandro Tiana Ferrer	159
---	-----

Experiencias

Cristina Jiménez y Rosa Pereda Libro de vida	166
--	-----

Fernando García Fontanet	
Museo Pusol: Un proyecto singular	170

Ángel Morillas González	
Proyecto: El Patrimonio Mundial en manos de los Jóvenes	176

M.ª Pilar Terán Bravo	
Vivencias de una maestra rural	177

Foto con historia

Miguel Alonso Iturriaga	
Exámenes años 60	200

Reseñas bibliográficas

Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante, Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)	202
---	-----

Presentación de la consejera de Educación del Gobierno de Cantabria

Rosa Eva Diaz Tezanos
06 Julio 2009



Es una satisfacción presentar la revista digital *Cabás* sobre el patrimonio histórico educativo; una publicación que supone un paso más en el proceso que hemos emprendido en la Consejería de Educación para conservar y difundir la historia escolar.

Desde la puesta en marcha en 2005 del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa en Polanco, estamos llevando a cabo un conjunto de acciones encaminadas a conservar el importante legado de objetos o testimonios de todo tipo sobre lo que fue en otro tiempo la educación.

Conseguir un foro ágil, como permite el formato digital, donde se den a conocer las investigaciones sobre ese pasado de la enseñanza, tanto en Cantabria como en otros lugares, es un reto que abordamos con entusiasmo e ilusión.

Estoy convencida de que la publicación a través de Internet facilitará el acceso a un amplio abanico de potenciales lectores, incorporando sus colaboraciones con mayor flexibilidad, al tiempo que permitirá poner a disposición del usuario toda la información que se vaya publicando.

Como el *cabás* que da nombre a la publicación -ese cabás donde los niños y las niñas ponían antes de salir para la escuela tantas ilusiones en forma de cuadernos, libros, útiles de escritura, juegos para el recreo y algo para comer-, nuestra revista *Cabás* también aparece en su primer número con ilusiones plasmadas en forma de artículos, experiencias o testimonios gráficos que, sin perder su valor divulgativo, poseen un indudable rigor científico

Editorial

José Miguel Saiz Gómez. CRIEME

30 Noviembre 2008

La revista CABÁS tiene el objetivo de publicar trabajos de calidad en castellano que reflejen investigaciones, estudios o reflexiones sobre el patrimonio histórico educativo. Esta publicación electrónica pretende promover y difundir, con seriedad y rigor, la producción académica en este campo.

Esta revista nació con el ánimo de constituir un espacio de encuentro para aquellas investigaciones científicas o de calidad que profundizasen en los distintos aspectos de nuestra historia educativa. Nuestra pretensión es que la revista se consolide como un espacio de divulgación y un punto de encuentro que nos ayude a enriquecer, transmitir y compartir aquellas formas, métodos, materiales, recursos, tiempos y espacios de los que se nutrieron nuestras aulas antaño. La revista trata de ser abierta, procurando albergar las distintas temáticas y perspectivas desde las que se puede abordar nuestra historia educativa. Intentaremos dar cabida, junto con los artículos de corte más tradicional, a algunos otros que por su carácter reflexivo, innovador o heterodoxo sirvan para estimular, emocionar o recapacitar sobre nuestro pasado educativo.

Sin alejarnos de los referentes de rigor y calidad, pretendemos que la revista alcance y se expanda entre diferentes públicos, que además de ser un posible medio de difusión académico, sea un instrumento que incite al ciudadano, al alumno o al docente a la inmersión en los tiempos de la tiza, el pizarrín o la plumilla, que haga surgir la curiosidad por un patrimonio común a todos.

CABÁS es una revista electrónica que funciona con el sistema de evaluación y revisión de cada artículo publicado por parte del equipo de editores y por colaboradores. La revista está diseñada para facilitar la divulgación de la investigación actual en el campo del PHE. Por su carácter electrónico y su estructura organizativa pretende acortar los tiempos de publicación, proporcionando un sistema de referencia actualizado de su campo de estudio.

La configuración de la revista está basada en la sencillez de su diseño, abogando por una mayor usabilidad y alcance de la misma. La estrategia adoptada de utilizar un amplio espectro temático creemos que es una medida que potenciará la diversificación de nuestros lectores y la participación de los autores. Cada año se editarán dos números, en enero y junio, con un mínimo de 5 artículos cada uno.

Gracias al respaldo de nuestra Consejería de Educación y al personal del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, la Revista CABÁS ha podido surgir a partir del trabajo cooperativo de las personas que componen su Comité Editorial. Hay que agradecer, de forma muy especial, la colaboración ofrecida por todos aquellos que han participado en este primer número, aportando artículos de sumo interés y calidad. Con esta iniciativa, el CRIEME comienza una etapa de apertura hacia nuevos públicos y nuevos horizontes intelectuales.

UNA ESCUELA DE CÁRMENES: EL PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO DE LAS ESCUELAS DEL AVE MARÍA DE GRANADA.

Cristina M^a Moreno Fernández.

Resumen:

En el presente artículo se analiza el proceso de creación y ampliación de las Escuelas del Ave María-Casa Madre por medio de la compra de diversos cármenes. Se seguirá un orden cronológico para mostrar de una manera más clara, el proceso de crecimiento que siguió la Institución, exponiendo las circunstancias que envolvieron cada una de las compras, personajes involucrados, intenciones de Andrés Manjón, funcionalidad de los espacios,... El aspecto arquitectónico será el que centre el artículo, aunque sin olvidar la interrelación de todos los bienes que en este espacio confluyen, de cuya unión nace el valor patrimonial de estas Escuelas.

Palabras Clave:

Patrimonio Educativo, Arquitectura, Casa Carmen, Andrés Manjón, Escuelas del Ave María, Sacromonte, Granada.

Introducción: Andrés Manjón y la creación de las Escuelas del Ave María-Casa Madre.

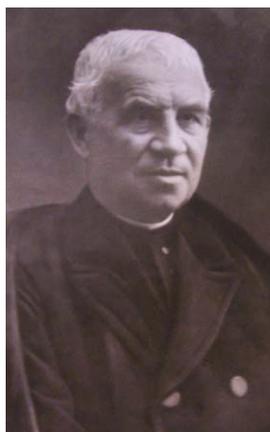
Andrés Manjón¹ nace en 1846 en el seno de una familia religiosa oriunda de Sargentos de Lora, una pequeña aldea del norte de la provincia de Burgos. Estudió en esta localidad desde los siete años hasta 1857, año en el que tuvo que marchar a Polientes para estudiar latín y poder tener acceso a los estudios del Seminario. Con catorce años quiso entrar en el Seminario de Burgos, sin embargo la baja calidad de la educación que había recibido le obligó a realizar un curso preparatorio con los Jesuitas. En el Seminario recibiría una educación de corte tradicional en un momento en el que el debate entre tradicionalismo² y despotismo ilustrado y liberal estaba en todo su auge. Su formación universitaria la recibirá en Valladolid simultaneando los estudios de Teología y Derecho.

Llega a Granada procedente de Santiago de Compostela en 1880 sin haber sido aún ordenado sacerdote, ya que abandona el Seminario en 1868. Aquí conseguirá una plaza por oposición como canónigo del Sacromonte e impartirá clases como catedrático de Derecho en la Universidad de Granada. Se trata de un momento muy delicado para la Iglesia que tiene que luchar por mantener su libertad de acción en el ámbito educativo en un período en el que la Institución Libre de Enseñanza acomete contra el catolicismo popular. (MONTERO VIVES, 1999: 18-19)

Su residencia enclavada en la Abadía del Sacromonte, le obligaba a bajar a la ciudad, donde se encontraba la Universidad, pasando por dos de los barrios más degradados socialmente a finales del s. XIX en Granada. Se trata del Albayzín y Sacromonte, donde el analfabetismo, las hambrunas y enfermedades, provocadas por la falta de salubridad higiénica, estaban a la orden del día.

¹ También conocido como el Padre Manjón.

² Es un momento de fuerte romanismo en la Iglesia que se adhiere de forma incondicional al Papa y a las doctrinas pontificias de la Encíclica Quanta Cura y el Syllbus.



Esta situación le llevó a desear la creación de unas escuelas que dieran cobijo a la cantidad de niños que vivían en la calle, mientras sus padres intentaban ganar algo con lo que alimentar a sus familias, deseo que comentó con varios amigos que lo tacharon de utópico.

Finalmente en 1889, tras su encuentro con la *Maestra Amiga* (Francisca Montiel Jiménez), una mujer analfabeta a la cual encontró enseñando la Doctrina Cristiana a unos niños de la zona, decidió que su idea era factible. Desde ese momento invirtió todos sus ahorros, su sueldo y esfuerzo en la creación de una institución de enseñanza gratuita (algo muy novedoso en ese momento) en la que dio cabida a los más de 700 niños que

poblaban la zona. En ella no sólo enseñó, sino que también dio comida, ropa, y sobre todo, un sitio en el que crecer a los niños lejos de las calamidades del tiempo que les tocó vivir.

Siendo profesor, ejerció de maestro y además revolucionó la enseñanza con su sistema pedagógico que se extendió por toda la ciudad primero, y España, Europa y Latinoamérica después. Este sistema se basó en la observación de los niños: juegos, actitudes, deseos... para orientar la enseñanza de manera que aprendieran mejor y de una forma alegre, estando siempre muy presente el juego.

Tuvo un espíritu humilde, que le llevó a rechazar puestos como el de Rector de la Universidad y el de miembro del Tribunal de la Rota y que le hizo merecedor de la medalla de la Orden de Alfonso XII, cuyo dinero debía de juntar el condecorado³. Fue nombrado hijo predilecto de Granada en 1896 y adoptivo de la ciudad en 1900, pero nunca quiso homenajes para su persona, sino ayudas para sus niños.

Tras su jubilación como catedrático de la Universidad se dedicó por completo a la enseñanza en sus Escuelas, en las cuales fue enterrado a su muerte en 1923.

La creación de una pequeña ciudad de niños: los cármenes como escuela.

Andrés Manjón eligió para sus Escuelas el tipo de arquitectura propio de la zona del Albayzín y Sacromonte: los cármenes, casas con extensiones agrícolas, jardines y huertos que derivan del antiguo *karm* nazarí y que se irá imponiendo en la ciudad a lo largo del siglo XIX como recuerdo de éste.

Mediante la unión de estos creará una gran superficie de más de un kilómetro que se extiende por la orilla derecha del río Darro, en el inicio de la zona conocida como Valle de Valparaíso.

³ Se hizo una colecta por iniciativa del Ayuntamiento de la ciudad, pero Andrés Manjón dedicó el dinero a la alimentación de los niños de sus Escuelas (*la medalla se la comieron mis niños*).



Con apenas recursos económicos y personales, pues el único ingreso fijo con el que contó fue su propio sueldo como catedrático de Derecho, al cual se sumaban algunas limosnas y las ayudas de personas desinteresadas de la ciudad, fue creando un espacio que cuenta con su propio urbanismo: paseos, fuentes, casas de diversos usos, Capilla, espacios de juegos, puentes, huertos para el cultivo y granjas para la cría de ganado con los que abastecer a los niños.



- **Carmen de San José o de los Naranjos.**

Comprado el 7 de septiembre de 1889 a Emilia Romera Aragón por un precio de 5.250 pesetas. Su nombre anterior a la compra era Carmen de los Naranjos, pero el Padre Manjón cambió su nombre, al igual que hará con los sucesivos. Será el primer Carmen escuela y el inicio de la Institución Casa Madre en el Valle de Valparaíso.

Por el estudio de las escrituras conservadas en el Archivo General de las Escuelas, parece que éste Carmen de los Naranjos surge como resultado de la unión de dos, el de los Naranjos y el de los Azulejos, siendo de éste último la casa conservada. Constaba de una superficie de 6.000 metros² y tenía una casa de dos plantas, que hubo de ser reformada para adecuarla a escuela, y que hoy es residencia estudiantil y casa de profesores.

Su situación próxima al río Darro hizo peligrar su estabilidad, ya que la erosión provocada por éste, causó varios desprendimientos de terrenos. Muchas serán las veces

en las que Andrés Manjón escriba “*el río se lleva los cármenes*” lo que llevó a la necesidad de construir un muro de contención para sujetarlo entre 1906 y 1907: “*Día 1. Trabajan en el río y el día 2 se lleva el río lo trabajado, herramientas, once sacos de cemento...*” “*28 y 29. Lluve todos los días, crece el río y se lleva el paredón que ha costado 1.500 pesetas, más 1.500 el año 1906.*”(PRELLEZO, 2003: 408-409)

A sus lados se abren espaciosas placetas en las que se encuentran juegos realizados en empedrado granadino, y junto a él, encontramos un nuevo edificio realizado en ladrillo visto con varias plantas escalonadas adecuándose al terreno, que está destinado a clase de Educación Especial.

Para bajar a los edificios se construyó una escalera de doble vertiente que sirve además como muro de contención de la plazoleta que se abre frente a la Capilla, realizada mediante la combinación de ladrillo visto y piedras propias del conglomerado Alhambra, tipo de terreno característico de la zona.

La casa del Carmen de San José es uno de los pocos edificios originales conservados de los adquiridos por Andrés Manjón. Presenta dos cuerpos de doble altura con cubiertas a cuatro aguas y su estado de conservación es muy bueno.



- **Carmen Santa María o Carmen de los Negros Uno.**

El Carmen de Santa María o Carmen de los Negros Uno, fue adquirido el 26 de octubre de 1892 a Ricardo Ortiz Molinero por 2.700 pesetas. Este Carmen llega como respuesta a la necesidad imperiosa de espacio para los escolares que ya sumaban unos 500 y que tras la compra de éste ascenderán a 700.



“Hace un año suspirábamos por más local para albergar en él a los niños que no cabían en el Carmen primero, y Dios nos ha oído: ya le⁴ tenemos.

En Octubre último se compró un nuevo Carmen lindante con el antiguo, y hechas las obras necesarias, se trasladaron a él las niñas en 30 de Noviembre. Desde ese día hay

⁴ Son frecuentes los leísmos en los escritos del Padre Manjón, un aspecto muy frecuente en la zona del norte del país de donde proviene, leísmos que respetaremos en las citas que de sus trabajos se extraigan.

dos Colegios, uno para niños y otro para niñas, con entrada, local, menaje y personal aparte.

El nuevo Carmen es tan apropiado para la enseñanza, que entre todos los que hay en la cuenca del Darro no podía hallarse otro mejor. Todo es en él amplio, nuevo, alegre y hermoso: existe una casa de nueva planta, con espaciosos salones para clases y otros accesorios; rodean la casa amenísimos jardines, paseos cubiertos de enredaderas y frondosas parras, anchas placetas de juego y campos de labor, instrucción y recreo, todo lo cual, unido a las fuentes, cuya agua sale bulliciosa por surtidores y corre abundante en todas direcciones, a las preciosas vistas, los centenares de tiestos que festonean paseos y vergeles, las aves trinando a porfía y las flores sucediéndose sin interrupción, hacen de aquel sitio la morada de la alegría, singularmente para las inocentes criaturas que lo disfrutaban, ignorantes aún de lo que es culpa y dolor.”(MANJÓN, 1893:1-2)

En la escritura de compraventa encontramos la siguiente descripción del Carmen: *“Compuesto de casa con 3 cuerpos de alzado su fabrica antigua, elevada sobre la planta superficial de 799 pies cuadrados de labrado equivalente a 62 metros y de 1.009 pies o sea 78 metros y 29 centímetros cuadrados, de varias cuevas, las habitables y otras inútiles, con un paseo con empedrado de fino, 4 fuentes de piedra, una placeta, con 20 pilares de ladrillo en los paseos para los parrales, una bajada con puerta de escape o salida del rio Darro...”*⁵. Esta misma descripción puede encontrarse en la escritura más antigua, referente a este carmen, conservada en el Archivo General de las Escuelas, que data de 1864.

El sistema hidráulico de pequeños pilares, al que hace referencia la escritura, conectaba con la acequia de la Axares o de San Juan y fue suprimido en unas obras de reforma hacia 1965 quedando únicamente algunos pilarillos sueltos y trasladados de su ubicación originaria, como el conservado en el Carmen de Santa Ana, y un pilar realizado en ladrillo que sustituye al anterior.

Asimismo, comparando la estructura existente con fotografías antiguas conservadas, parece que la casa sufrió una remodelación perdiéndose la tercera planta y añadiéndosele una nueva casa imitando las formas de la primera

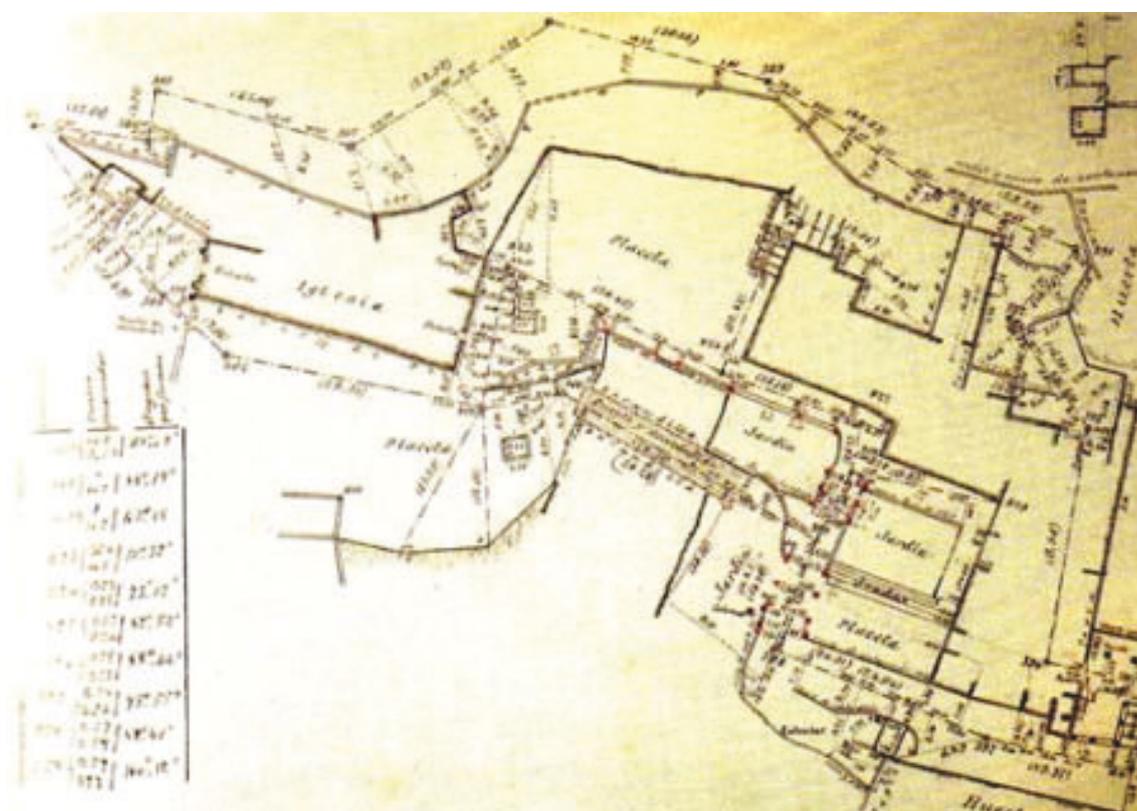


⁵ A.G.A.M. Escritura de compraventa del Carmen de los Negros, 1892.



Además contaba con un parral formado por pilares de ladrillo que aparecen representados en muchas de las fotografías y postales conservadas en el Archivo General de las Escuelas y que también podemos encontrar en el dibujo de 1909 realizado por el topógrafo Emilio García de Losada para el Plano de Granada del Instituto

Geográfico Nacional



- **Carmen del Niño Jesús o de las Olivas.**

El tercer Carmen adquirido, fue el de las Olivas o Latino. Comprado por 1.500 pesetas el 1 de julio de 1894 contaba con una extensión de 2.284 metros². La antigua propietaria era Trinidad Calleja que en este Carmen tenía una casa y un vivero, que fueron demolidos para construir la casa del capellán, la Capilla-escuela y una pequeña placeta en la que se realizaron mapas, rayuelas y demás juegos didácticos para la enseñanza de los niños, y que aún hoy en día se conservan.



La descripción de este Carmen figura en escrituras de 1813, sin que se haya podido encontrar la escritura de compra por parte de Andrés Manjón a Trinidad Calleja, sin embargo la repetición de esta misma descripción en posteriores escrituras a la citada, hace pensar que este tipo de descripciones eran copiadas de unas escrituras a otras, con lo que la información que nos pudiera haber ofrecido la escritura de Andrés Manjón no habría

diferido mucho de ésta.

“Carmen llamado de las Olivas situado en el Camino del Monte Santo feligresía de Nuestro Salvador, con su casa cubierta de teja y es de cabida de tres marjales y medio poco más o menos y se compone de tres paratas, las dos de secano en la parte superior hacia el camino donde está la Puerta y la otra de riego a la parte inferior poblado de parras árboles frutales y algunos silvestres, cuyo Carmen lo divide el barranco y linda por Levante con Carmen de Don José María Brun por Mediodía con el de los Azulejos que posee Don Juan Ignacio Moreno, por Poniente con el de los Naranjos de Don Gabriel Villareal y por el Norte con el Camino de dicho Sacro Monte, y también una cueva que está a la mano izquierda como se va de esta ciudad al referido Carmen haciendo frente a sus tapias que se compone de un patio y un cuarto de habitación, uno y otro pequeños”⁶.

Hay que decir que en este Carmen fue en el que más esmero e ilusión empleó el Fundador, ya que la posibilidad de que los niños de sus escuelas contaran con una Capilla propia era un sueño que llevaba gestando desde hacía muchos años, pues era consciente de que la asistencia de estos a la Misa celebrada en el Sacromonte molestaba a los que acudían a la Abadía. En su Diario relatará los acontecimientos más destacados referidos al mismo desde el día 8 de mayo de 1895, si bien hacia ya casi un año desde su adquisición. Este día manda al gitano Juan Amaya, padre de Enrique Amaya (primer maestro gitano de la historia), a comprar dos burras con las cuales pretendía ahorrarse las 10 o 12 pesetas que entregaba diariamente a los arrieros. Pocos días después el Colegio ya contaba con dos acémilas nuevas, Purchila y Longaniza a las que se les añadiría la propia de Andrés Manjón, Paloma, para acarrear materiales de construcción desde el río Darro.

Se trata de una difícil tarea que comienza sin un proyecto concreto y que poco a poco irá tomando forma gracias al esfuerzo y voluntad de muchos incondicionales de la gran obra caritativa. En este sentido, hay que destacar la participación del arquitecto Francisco Jiménez Arévalo, que se encarga de la obra habiendo sido excavados ya los cimientos, y que será llamado el día 4 de junio de 1895, prometiendo éste tener los planos para el día siguiente. Siete serán las visitas que haga a las Escuelas del Sacromonte para ver la evolución del edificio en el cual trabajan dos cuadrillas de albañiles.

Destinada no sólo a capilla para la celebración del culto religioso, sino también a escuela para párvulos a los cuales considera *“la base primera y más fundamental de nuestra institución docente y educadora”*, se dividirá en dos plantas para poder ubicar la escuela en la planta superior junto con la casa del capellán.

⁶ A.G.A.M. Copia de la Escritura de venta de un Carmen nombrado de las Olivas, situado en el Camino del Monte Santo, otorgado por Don José Gabriel Morujon a favor de Don Juan Ignacio Moreno.

El día 12 de julio anota en su Diario: “... se acabaron de cerrar los arcos de la nave bajera del Colegio de Jesús. Este nombre daremos al nuevo edificio; así como el de San José para el de niños crecidos, y el de María para el de niñas”, cinco días después se colocaron los tablones que sirvieron de vigas para el piso superior, siendo 105 con un grosor “3 pulgadas de grueso, veinticinco pies de largos y uno de ancho” y costando cada una de las vigas 12 pesetas y 50 céntimos.

Construidas sus paredes de ladrillo, destaca el coherente discurso constructivo que presenta, al cual se adapta a la perfección la monumental puerta de la extinguida iglesia de la Magdalena. Esta iglesia tuvo su enclave en la Calle Mesones y sufrió las consecuencias de la desamortización, que el Estado promovería en la primera mitad del siglo XIX, para intentar detener la crisis que sufrían las arcas de la Nación. Había sido erigida entre 1630 y 1651 para sustituir a una pequeña capilla construida por repobladores de procedencia asturiana que llegan a Granada tras la conquista por parte de los Reyes Católicos. Vendida a Carlos Vélchez en subasta, éste se la cederá en 1842 a Diego de la Cruz que se verá obligado, por parte de la Comisión de Ornato Público, a cortar “*todos los salientes de pedestales y basas, enrasando todo con el plano de las pilastras en que están entregadas las columnas*” finalmente al negarse su propietario, estas exigencias terminarán haciéndose de oficio. Será con la adquisición del edificio por parte de Florencio Soriano cuando la iglesia sea demolida finalmente, consiguiendo la Comisión de Ornato Público su cometido de ensanchar la Calle Mesones, y cediendo la portada del templo a las Escuelas del Ave María que se encuentran en pleno proceso de construcción de su Capilla. Este hecho acaecido en 1895 será recordado gracias a dos placas de mármol ubicadas en el interior del Templo-escuela, a ambos lados de la puerta principal, donde encontramos las inscripciones: “PORTADA DE LA MAGDALENA, AÑO DE 1895”, “DONADA POR D. FLORENCIO SORIANO”.



La portada será dividida en sus dos cuerpos para destinarlos a dos de los accesos a la Capilla, ya que las dimensiones de ésta no se correspondían con la altura de la portada. La parte baja, de entrada en arco flanqueado por dobles columnas adosadas sobre basas con escudos y capiteles corintios, fue destinada a entrada principal.

En ella podemos observar aún en la parte del intradós del arco y en las jambas la numeración que se le dio en el momento de su desmonte.

La parte superior, de menores dimensiones, fue colocada en la entrada trasera de la Capilla, la orientada hacia el Este, que da paso a un pequeño distribuidor por el cual se accede a la sacristía y a las escaleras de subida al segundo piso.



Este cuerpo sigue el mismo esquema del anterior, si bien tiene un entablamento de decoración más elaborada con motivos florales y un remate de frontón partido en el cual se inserta un escudo del Ave María, que sustituye al original del Arzobispo fundador de la Iglesia de la Magdalena. En ambos casos encontramos un reemplazo muy ingenioso de la hornacina, que originariamente se ubicaba sobre la portada, y que habría estado ocupada por una imagen de María Magdalena realizada por Juan Sánchez Cordobés (BARRIOS, 1999)⁷, por medio de la colocación de una ventana que coincide con la verticalidad de ambas portadas.

El día 21 de noviembre anotará en su diario la terminación de la portada principal, pero no verá concluida aún la obra debido a la falta de los canchillos sobre los que debía descansar el tejado, encargados al fabricante de ladrillos Antonio González de la localidad de Jun que no cumple su promesa de tenerlos preparados para finales de ese mismo mes. Así pues, continúan las obras que se centran también en el interior con la colocación de entarimado de madera.

La bendición de la misma tuvo lugar el día 25 de abril de 1897 consagrándola a la Encarnación del Verbo e inaugurándola el Arzobispo de Granada José Moreno Mazón. La misa estuvo a cargo de Andrés Manjón y Manuel Medina Olmos. Al día siguiente el burgalés presenciaría la bendición de la primera piedra colocada para la construcción de la iglesia del Sagrado Corazón en la Gran Vía de la Ciudad. Datos como éste hacen ver el gran contraste que se vive en la ciudad, por un lado la rica burguesía emergente de las actividades de la industria del azúcar que crean un espacio ostentoso como la Gran Vía bajo una política de renovación de la capital y por otro lado, el gran esfuerzo que se lleva a cabo en el Albayzín y Sacromonte por un foráneo que con mínimos recursos intenta regenerar socialmente estos barrios.

⁷ BARRIOS ROUZA, Juan Manuel. Guía de la Granada desaparecida. Granada: Comares, 1999.

Su fachada lateral se compone de una sucesión de arcos de medio punto en los cuales se combinan tres vanos de entrada flanqueados cada uno por dos ventanas, una a cada lado, que tienen su correspondencia en la planta alta, ambas separadas por una cornisa en saledizo compuesta por ladrillos escalonados que le dan más dinamismo a la fachada. Asimismo, la cubierta a dos aguas, se encuentra apoyada sobre canecillos que sostienen una pequeña cornisa en voladizo.

Del interior hay que destacar la simplicidad de formas, una nave rectangular que se diferencia de la cabecera por un arco toral y con la capilla mayor en alto, a la cual se accede por un tramo de escalones, permitiendo la creación de un espacio en el cual se encuentra enterrado el Fundador de las Escuelas, bajo una lápida de mármol con las iniciales A. M. La cabecera que hoy se encuentra dividida en tres calles por una especie de retablo realizado en obra, ha sufrido al menos dos remodelaciones como indican las fotografías conservadas en el Archivo General de las Escuelas. Aunque hay que destacar que el grupo escultórico de La Anunciación, obra de Torcuato Ruiz del Peral, ha conservado siempre su protagonismo como obra principal en la cabecera del templo. Actualmente flanqueada por pequeñas imágenes de santos, parece que la imagen originaria de este espacio sería totalmente distinta, con la Anunciación bajo una especie de palio y flanqueada por dos de los cuadros que actualmente decoran las paredes laterales de la Capilla. Asimismo, no encontraríamos la división de espacios que se hace por medio de las rejas con los anagramas del Ave María y de Jesús.



La Capilla se abre a dos plazoletas amplias. La primera frente a su fachada lateral y elevada con respecto al resto de los espacios circundantes por medio de escalones de ladrillo visto igual que el utilizado en el templo.



En esta plazoleta se sitúan varios de los juegos pedagógicos ideados por Andrés Manjón que tenían como finalidad el aprendizaje por medio de la diversión y del juego natural de los niños al aire libre.

La segunda plazoleta, situada en la fachada posterior de la Capilla presenta una imagen fruto de una intervención de junio de 1905, momento en el se planea la ampliación de la Capilla en su parte posterior.

El 3 de julio comienza la demolición del pequeño cortijo que hay tras ella para la construcción de clases, nombra arquitecto de estas obras a Emilio González Carrillo. En ella se encuentra una fuente en la que se ubicaba una estatua del Niño Jesús que hoy podemos ver en el pequeño museo de las Escuelas situado en la parte alta de la Capilla.

- **Carmen de Santa Ana o de los Negros Dos.**

El mayor de los adquiridos, con una extensión de 8.454 metros² al precio de 2.340 pesetas. Su compra se realizó por medio de subasta pública porque estaba sujeta a deudas a la Hacienda debido a contribuciones atrasadas, lo que le acarrearía más de un problema con su antiguo propietario José López (*Vientofresco*⁸), que pretendía quedarse con el Carmen, pero que llegó tarde a la subasta, bien por descuido o por ignorancia y al que mantuvo viviendo en él desde el momento de la compra el 15 de mayo de 1896 al 12 de diciembre del mismo año en que fue expulsado, si bien antes habiendo cobrado una indemnización por parte de Andrés Manjón de 1.560 reales.

Su inauguración tuvo lugar el 30 de enero de 1897 por medio de la ocupación del Carmen por los niños que entraron cantando el Rosario. A la inauguración asistieron la condesa de Torreisabel, su esposo D. Horacio y algunos antiguos alumnos de las Escuelas.



Una hijuela de 1882 describe el Carmen como: *“Compuesto de dos casas enclavadas dentro de la misma finca elevadas sobre la planta de sesenta y dos metros cuadrados superficiales y de trece metros también cuadrados la otra.”*

En el año de su compra, el Fundador planteará la posibilidad de crear talleres de oficios para que sirvan en la educación de los niños. Así se crea el taller de lavado y planchado de ropa en septiembre de 1897, anotando en su Diario: *“se ha proyectado en 1.000 pesetas un lavadero en el Carmen de Santa Ana, para la ropa del Monte”*. Al mes siguiente tenemos la noticia de que ya se está montando el taller, que se estrenará el día 22. En diciembre de ese mismo año se inaugura en este Carmen una cocina para que las niñas aprendan a cocinar.

En estos momentos este Carmen se ha visto reducido a un pabellón de una única planta y de superficie rectangular con tres puertas de entrada a cada una de las aulas que lo componen. La cornisa y el zócalo han sido pintados de albero y gris respectivamente pero por lo demás el tipo de solución arquitectónica elegida es de iguales características a los pabellones del centro realizados por Miguel Olmedo.

Da salida a las Escuelas al Camino del Sacro-Monte y se constituye como el más alejado de la Cuesta del Chapíz y más cercano a la Abadía del Sacromonte. La salida que fue remodelada en 1999 como aparcamiento para coches de profesores y del autobús escolar, estaba en su origen poblada de chumberas y zarzales de moras que han sido suprimidos. Además por él entraba la Acequia de la Ciudad o de San Juan a los cármenes, que se encuentra cubierta desde época de Andrés Manjón para evitar accidentes, y que abastecía de agua a los pilarillos del Carmen de Santa María ya suprimidos.

⁸ Apodo que otorga Andrés Manjón al inquilino del Carmen de Santa Ana en su Diario, por no querer abandonar el Carmen y pretender además ser indemnizado.

- **Carmen de San Joaquín o de Zapata.**

En este caso la compra se ve envuelta en circunstancias que aceleran la adquisición de otro Carmen, y es que el burgalés recibe la noticia de que éste, que se encuentra junto a sus posesiones, va a ser vendido a un tabernero apodado *el Gallego* por el precio de 12.000 reales, precio que Andrés Manjón estima muy elevado pero que prefiere pagar antes de que sus niños “*vean escenas poco edificantes*”. Su encuentro con el administrador de la condesa, Francisco de Paula Montilla, le pone al tanto de que aún no está cerrado el trato, pues *el Gallego* ofrece 500 reales menos de los exigidos por la Condesa, informándole de que si las Escuelas están interesadas se las prefiere.

Su adquisición tiene lugar el 14 de mayo de 1897 a su dueña la Condesa viuda de Casablanca por el precio de 2.750 pesetas.

El día 13 de mayo anotará en su Diario: “*Mañana estoy citado ante el Notario D. Abelardo Martínez para otorgar escritura de compraventa del Carmen de Zapata, que me vende la condesa viuda de Casablanca en 2.750 pesetas. Este Carmen se llamará de San Joaquín, y servirá de paso para las Escuelas, evitando así a los niños las molestias y escándalos (Se refiere a las zambras organizadas por los gitanos del monte que sirven según él para estafar a los turistas) del Camino del Monte.*” El día 21 de septiembre recoge las escrituras que el notario cede sin cobrarle nada.

Se trataba de un Carmen compuesto por una casa de tres alturas hoy día desaparecida que se adosaba a unas cuevas que aún se conservan.

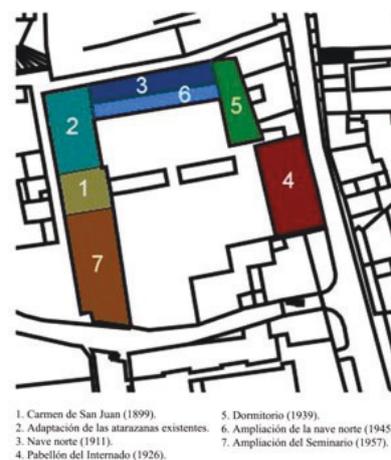


El día 9 de marzo de 1898 Andrés Manjón escribe que se están arreglando las cuevas para clases de párvulos. Se trata de tres cuevas en las que hoy podemos encontrar la Sede de la Asociación de Antiguos Alumnos así como, la antigua clase de Enrique Amaya, primer maestro gitano de la historia.



• **Carmen de San Juan, Carmen de la Victoria o Seminario de Maestros:**

Este Carmen se compone de cuatro inmuebles que Andrés Manjón fue adquiriendo entre 1898 y 1902, más un huerto que compraron las Escuelas en 1952.



1. Carmen de San Juan (1899). 5. Dormitorio (1939).
 2. Adaptación de las atarazanas existentes. 6. Ampliación de la nave norte (1945).
 3. Nave norte (1911). 7. Ampliación del Seminario (1957).
 4. Pabellón del Internado (1926).

“He comprado a D. Florencio Soriano el Carmen de la Victoria en precio de 7.500 pesetas, y trato de cambiarlo por el del Sr. Ayuso, que colinda con la Colonia del Ave María, pero no conviene.”(PRELLEZO, 1973: 161) Con esta referencia en el Diario del Padre Manjón comienza la historia de este nuevo Carmen que será llamado de San Juan Bautista, aunque también de la Victoria o del Pilar, lo que ha llevado a muchos autores a confundirlo con dos cármenes distintos, si bien lo cierto es que en el libro *El Pensamiento del Ave-María: Colonias Escolares Permanentes establecidas en los cármenes de Granada y difundidas por toda España*, publicado por las Escuelas en 1916, se recoge la siguiente anécdota referente a su compra y en él se le llama Carmen de San Juan o de la Victoria.

“Al final de la calle de San Juan de los Reyes, no lejos de la iglesia donde se bautizaron los primeros moros cuando la reconquista de Granada, existe un hermoso sitio cercado con tapias, que tiene jardín, huerta y una casa de dos pisos entre el jardín y la huerta. Ese sitio, que fue el antiguo convento de la Victoria, será en adelante el Carmen de los Maestros, y se llamará de San Juan, y también el Seminario de Maestros o para Maestros, pues a formarlos está destinado.

Hay allí preciosas vistas, terreno amplio, agua abundante, aire sano, aislamiento e independencia, y la adquisición de este Carmen ha sido barata y un tanto rara, o más bien providencial.

Me llamó un señor a su casa y me dijo:

-¿Conoce Vd. A D. Fulano?⁹

-no, señor, no le conozco, no siendo para servirle.

-Pues él sí le conoce a Vd., y me ha dado esta cantidad para sus Escuelas.

⁹ En el Diario del Padre Manjón aparece el nombre del benefactor: D. Manuel Herreros de Tejada que manda a D. Manuel Guardia en su nombre.

-Muchas gracias; que Dios se lo pague al que lo da, y a Vd., que lo entrega.- Y me puso en las manos 7,500 pesetas.

-El caballero que lo da no quiere se sepa su nombre.

-No se sabrá, -le contesté.

A los pocos días un antiguo bienhechor de las Escuelas me vendía en esa misma cantidad el Carmen de la Victoria, diciéndome con sincera bondad y franqueza castellana:

-Por el Carmen ese he pedido a otras personas, como último precio, 15,000 pesetas; pero siendo para la Casa del Ave-María, dé Vd. diez, nueve, ocho, o lo que usted quiera.

Le ofrecí lo que tenía, las 7,500 pesetas del donativo y aceptó repitiendo:

-Le he dicho que lo que Vd. quiera.

Este bienhechor era Don Florencio Soriano, el mismo que regaló para nuestra Capilla la hermosa portada de la Magdalena.

El Carmen es barato, y para que lo fuera más, el Notario¹⁰ puso trabajo y papel de balde, y lo mismo ha hecho con unas casillas adquiridas después para dar entrada a dicho Carmen por la Cuesta del Chapíz y redondear la manzana.

A este precio se pueden comprar cármenes. Hoy debemos añadir que lo que costó 7,500 pesetas regaladas vale 70,000 muy cumplidas, por lo que han dado a ganar las casas nuevas que en él se han levantado y arreglado. Es, hoy por hoy, la joyita de mi embeleso y el centro de mis afanes. Allí tenemos unos cien Maestros o que aspiran a serlo, esto es, la obra de más transcendencia del Ave-María”.



Ubicado en la acera izquierda de la Cuesta del Chapíz, en el solar que anteriormente había ocupado el Convento y la Iglesia de la Victoria, de ahí que también sea llamado Carmen de la Victoria, y flanqueado por la prolongación de la Calle San Juan de los Reyes¹¹ por el Sur, la Plaza de la Victoria y el Callejón de los Frailes por el Oeste y el Callejón de la Victoria por el Norte.

Anteriormente había formado parte de una misma finca conjuntamente con lo que hoy es el Carmen de la Victoria de la Universidad de Granada, que ocupa el huerto superior del Convento, y el Centro Bermúdez de Castro que se construyó sobre el antiguo huerto bajo del mismo, aprovechando como muro de contención la antigua muralla nazarí que ascendía por la Cuesta del Chapíz y dividía el solar que hoy ocupan las Escuelas.

¹⁰ El notario es D. Elías Pelayo Gomis.

¹¹ Esta calle fue abierta a la Cuesta del Chapíz en 1944.

En la escritura de compra-venta del Carmen de San Juan (el comprado a Florencio Soriano), encontramos la siguiente descripción de la finca:



“... Primero: Don Florencio Soriano García, es dueño de una casa situada en esta Ciudad Parroquia de San Pedro y San Pablo Placeta de la Victoria sin número, compuesta de dos pisos y torre, patio sin colgadizo, una nave cubierta que actualmente sirve de atarazana, y un huerto cercado de tapial que todo mide la extensión superficial según sus títulos, de 1.849 metros² de superficie distribuida en esta forma: la casa tiene catorce varas de ancho por nueve de fondo, con inclusión del patio o sean 1.134 pies cuadrados, equivalentes a 88 metros y 3 centímetros, la atarazana, cincuenta varas de largo, por 4 y media de ancho, o sean 1.974 pies cuadrados, equivalentes a 1153 metros 24 decímetros, y el resto lo ocupa el huerto, paseos y veredas. Tiene medio real fontanero de agua de propiedad que toma de la acequia de la Ciudad, nombrada de ajares, y linda todo ello, por Levante o sea izquierda con casa de los herederos de Don Juan Higueras, Poniente

o derecha la Calle nombrada de los Frailes, Norte o espalda el Carmen de la Victoria, callejón sin nombre de por medio y Mediodía la placeta de la Victoria donde está la fachada y entrada de la casa. Dicha finca se halla libre de toda carga y se compone de un huerto nombrado de la Victoria, porque lo que fue planta baja de la Iglesia del Convento de dicho nombre, situada en la Placeta del mismo nombre de cabida de dos marjales, diez estadales equivalentes a 11 áreas y 8 centiáreas que lindaba por el Norte con el derribo de dicho convento, por el Oeste con le Placeta, Sur la acequia de la ciudad y Este la muralla antigua, y de otra finca que era el solar que ocupó el antiguo Convento de la Victoria en la Placeta de dicho nombre, de cabida de 3 marjales y medio, equivalentes a 15 áreas y 88 centiáreas, que linda por Saliente con el huerto antes referido, Mediodía, Calle de los Frailes, Poniente con el Callejón y Norte la muralla antigua, habiéndola adquirido Don Florencio Soriano, por Escritura de compraventa compacto derecho otorgada a su favor por Don Francisco Segura Jaradas, en 26 de enero de 1.880, ante el notario de Granada Don Francisco Ruiz Aguilar, cuyo documento fue inscrito en el Registro de la Propiedad, al folio 180, libro 337 de Granada, finca número 11.132 inscripción primera habiéndose hecho constar después al folio y número, la renuncia al derecho de retraer formalizada por los herederos del vendedor en escritura pública otorgada ante el Expresado Notario a favor de Don Florencio Soriano, en 10 de julio de 1.880.”¹²

En enero de 1899 Andrés Manjón recibe la noticia del maestro albañil Cecilio, que le comunica que es necesario reedificar la casa del Carmen de San Juan, la que había sido comprada a Florencio Soriano. En julio de 1899 comienzan las obras en este Carmen que se agrieta durante el proceso y es necesario derribar. Se construirá una casa de dos

¹² A.G.A.M. Escritura de compraventa otorgada por Don Florencio Soriano García a favor de Don Andrés Manjón y Manjón, ante Don Elías Pelayo Gomis. 25 de octubre de 1898.

plantas y cubierta a cuatro aguas con las ventanas enmarcadas que hoy en día se encuentra muy reformada.

La siguiente compra, que realiza el Padre Manjón, será a Concepción López Palomo, “una casa para dar salida por aquí al Carmen de San Juan Bautista” (PRELLEZO, 1973: 164). Al igual que con el anterior Carmen, se ha podido comprobar la escritura de compraventa en la que se la describe de la siguiente manera:

“... Primero: Doña Concepción López Palomo es dueña de una casa situada en esta Ciudad, Cuesta del Chapíz Parroquia de San Pedro número 1 moderno manzana 304 sin que conste su medida superficial lindando por la derecha a la entrada con otra de Doña Francisca Riazó y por la izquierda y espalda con terrenos de Don Francisco López Castaños. Se compone de dos cuerpos de alzado y tiene tinaja de agua potable de la acequia de San Pedro. Cuya finca la adquirió la otorgante por escritura de compraventa otorgada ante el Notario de Granada Don Antonio María Tauste en 13 de mayo de 1.887 habiéndose inscrito a su favor al folio 240 vuelto, libro 113 de Granada, finca número 5.984 inscripción 5ª.”¹³

El 13 de julio de 1899, Andrés Manjón anota en su Diario “Otra ruina.- Manuela, la de Cuéllar, ofrece en venta la casilla que da al Chapíz y linda con mis talleres. Por ella y una cueva pide 7.000 reales” (1.750 pesetas). Finalmente se lleva a cabo la compra el 16 de julio por 500 pesetas según datos de la escritura de compra-venta:

“... Primero: Doña Manuela Puertas Pedrosa es dueña de una casa con un corral demarcada con el numero 9 moderno sin que lo tenga antiguo, de la manzana 304 situada en esta Ciudad en la Cuesta del Chapíz parroquia del Salvador incidiendo dicha casa y corral una extensión parroquial de 135 m² compuesta de nueve habitaciones y patio pequeño y linda por la derecha entrando con un Callejón sin nombre que conduce a la Victoria, por la izquierda con otra de Don Vicente Cuellar hoy de Don Carlos Morenilla de la Vega y por la espalda con la muralla del edificio que fue Convento de la Victoria. Esta finca formaba parte de otra perteneciente a Don Vicente Cuellar de quien la adquirió Doña Manuela Puertas por escritura de 31 de marzo de 1898 otorgada ante el Notario de Granada Don Francisco de Paula Montero, y se inscribió al folio 85 libro 27 de Granada finca número 1363 inscripción décima.

Segundo: Le pertenece también una cueva situada en esta Ciudad Parroquia de San Pedro y San Pablo en el paraje de Montes Claros camino del Sacro-Monte ignorándose el número de demarcación el de la manzana y la extensión superficial que linda por su frente o mediodía con el expresado camino, por su derecha entrando o Levante con cueva de los herederos de José Madina García por su izquierda a Poniente con otra de los de Morera Millán y por la espalda o Norte con propiedad de estos herederos y terrenos de Montes Claros.

Tercero: La expresada Doña Manuela Puertas Pedrosa vende a Don Andrés Manjón y Manjón las fincas anteriormente descritas por la cantidad de 400 pesetas la primera y de 100 pesetas la segunda que suman 500 pesetas...”¹⁴

¹³ A.G.A.M. Escritura de compraventa otorgada por Doña Concepción López Palomo a favor de Don Andrés ante Don Elías Pelayo Gomis. 7 de noviembre de 1898.

¹⁴ A.G.A.M. Escritura de compraventa otorgada por Doña Manuela Puertas Pedrosa a favor de Don Andrés Manjón y Manjón, ante Don Elías Pelayo Gomis. 16 de julio de 1899.

En 1902 se compra a Antonio Fernández y González, el *Gallego*, una nueva casa que se une al Carmen de la Victoria.

“... Primero: Que es dueño en pleno dominio de una casa situada en la Cuesta nombrada del Chapíz de esta ciudad, Parroquia de San Pedro y San Pablo, demarcada con el número cinco moderno y tres antiguo de la manzana 34, compuesta de dos cuerpos de alzado con varias habitaciones, un corral y un pequeño huerto con estanque; no consta su extensión superficial y linda por la derecha entrando con casa de Francisco Sánchez, por la izquierda con otra Dolores Martín y por la espalda con la número 13 de la calle de Cascajares propia de Doña Francisca Riazó y Gallardo y Fábrica de Francisco Segura.”¹⁵

Uno de los objetivos propuestos para este Carmen será convertirlo, además de en Seminario de Maestros donde formar a los aspirantes a conseguir el título, en internado donde puedan vivir y prepararse estos aspirantes a maestros. En agosto de 1905 el burgalés anota: *“Comienza la obra del Ave-María en la Victoria, para internado.”* Dos meses después se bendice la Capilla para internos en la Victoria, bajo la advocación de Nuestra Señora del Pilar.

En 1911, se construye una de las naves del Internado que costará 25.000 pesetas según datos extraídos del Diario y que será bendecida el 11 de octubre de ese año. No hace referencia específica a cuál de las naves se trata pero posiblemente sea la nave norte del patio superior que posteriormente sería ampliada en 1945 y que se construyó siguiendo el mismo esquema que la atarazana que Andrés Manjón había comprado a Florencio Soriano.

Tras la muerte del Padre Manjón acaecida en 1923 se llevan a cabo una serie de ampliaciones y mejoras en el Carmen de San Juan continuando con su labor pedagógica.

En 1925, tenemos noticias, gracias a la Revista *Magisterio Avemariano*, de la necesidad de ampliar el Internado por el aumento de alumnos, sin embargo por la falta de fondos, esta ampliación queda reducida a una serie de mejoras en las instalaciones ya existentes. Será en este momento cuando se realice una escalera de comunicación entre los dos niveles del patio del Colegio. Asimismo, se pone cemento portland al primer dormitorio.

Posteriormente, en la revista nº 69, volvemos a tener referencias. En este momento ya se está construyendo la ampliación del Internado correspondiéndose con el pabellón que además sirve de entrada a las Escuelas desde la Cuesta del Chapíz.

“No sabemos cuándo estará en condiciones habitables, pues aún no se ha llegado al tejado, aunque anda cerca. Va a resultar una magnífica nave de veinticinco metros de longitud por doce metros de anchura y con tres pisos de cuatro metros de altura cada uno: en el primero se piensa hacer un amplio comedor, cocina, despensa y duchas; en el segundo, un hermosos salón de actos y de otras amplias clases y en el tercero cincuenta y siete camarillas dormitorios, que es lo que más urge para admitir alumnos de preparatorio”.

¹⁵ A.G.A.M.: Escritura de venta de una casa con huerto en la Cuesta del Chapíz nº5, otorgada por D. Antonio Fernández y González a favor de D. Andrés Manjón y Manjón. 28 de junio de 1902.

En 1939, momento en que Víctor Escribano es el Presidente del Patronato de las Escuelas, el arquitecto Fernando Wilhemi será el encargado de proyectar la construcción de un dormitorio. El proyecto, localizado en el Archivo Histórico Municipal de Granada se compone de una pequeña memoria que describe la obra de la siguiente manera:

“Como ampliación de este internado se proyecta la construcción de un gran dormitorio de 16,30m de largo, 5’90m de ancho medio y 3’50m. de altura, con luz y ventilación por tres de sus lados, en dos de ellos a los extensos patios del internado y por el otro sobre cubiertas bajas de otras edificaciones del mismo.

Las paredes se harán de fábrica de ladrillo, el suelo de viguetas de hierro y forjado de bovedillas, y la cubierta con armadura de madera de pino atirantada con hierro y tejado de teja ordinaria.”

Se trata de uno de los edificios con entrada desde el patio alto del Colegio desde el que se tiene paso a las clases, con una especie de porche que cubre unas escaleras auxiliares.

En julio de 1945 se firma un nuevo proyecto de ampliación del Internado, en este caso bajo la dirección del arquitecto Miguel Olmedo García y el aparejador Francisco Ruiz Rodríguez.

“Se proyecta la ampliación de una nave en el Internado de Maestros del Ave María situado en la Cuesta del Chapíz de esta ciudad.

Consiste la reforma en adosar una crujía a la nave existente para aumentar su capacidad.

La construcción se hará a base de pilares de fábrica de ladrillo sobre cimentación de hormigón en masa, suelos cuadrados y cubierta en terraza de hormigón armado, así como los dinteles, pavimentos de baldosín hidráulico en la planta superior y continuo de cemento en planta inferior destinada a recreo cubierto.

Se tendrán en cuenta durante la ejecución de la obra todas las disposiciones de carácter técnico-sanitario contenidas en la vigente legislación.”

La actuación realizada se basó en la superposición de una nueva nave en el frente de la norte del Internado explicada anteriormente, de ahí el cambio de fachada que se aprecia entre la postal de 1926 y la imagen actual.

En 1952, se lleva a cabo una nueva adquisición por parte de las Escuelas. Esta vez será la Asociación Granadina de Caridad la que venda a las Escuelas una parcela “...sita en la Cuesta del Chapíz nº 1 se segrega una parcela de 224.07 metros²

...Parcela de terreno situada en término de esta Ciudad, en lo alto del la Carrera del Darro, Cuesta del Chapíz, manzana 304 con superficie de 224 metros 7 decímetros cuadrados, que linda por la derecha entrando o saliente, con el edificio de las Escuelas del Ave María; izquierda, la Calle de San Juan de los Reyes; Mediodía, o frente, la Cuesta del Chapíz y espalda, resto de la finca de que se segrega.

Es parte segregada del lado sur de esta otra Huerta nombrada de la Victoria, situada en término de esta Ciudad, en lo alto de la Carrera del Darro, Cuesta del Chapíz, manzana 304, que se halla cercada de tapias. Tiene casa habitación; está poblada de árboles frutales de distintas clases; tiene agua para su riego y comprende una extensión

de nueve marjales, sin respecto a medida, equivalente a 47 áreas 52 centiáreas, que linda por levante o espalda con la Cuesta del Chapíz, Poniente, con la Cuesta de la Victoria; Norte con el extinguido Convento de este mismo nombre hoy Carmen de Don Andrés Manjón y Manjón y mediodía con la Carrera del Darro.”¹⁶

Cinco años después se realiza uno de los edificios más elegantes de Seminario. Realizado el proyecto por el arquitecto Miguel Olmedo Collantes, tuvo que ser reformado en tres ocasiones debido a los sucesivos dictámenes de la Comisión Provincial de Monumentos de Granada que en su deber por controlar las edificaciones realizadas en el histórico Barrio del Albayzín y sobre todo de las vistas que desde la Alhambra se obtienen, lo rechazó hasta que no se vieron corregidas las deficiencias del proyecto. Es por ello, que encontramos tres proyectos para este edificio¹⁷:

▪ **Primer proyecto de Ampliación del Seminario de Maestros del Ave María (agosto de 1957):**

“Es objeto del proyecto que se acompaña la construcción de una nave de dos plantas aneja al Seminario de Maestros del Ave María, con destino a salón de actos en su planta baja y a dormitorio general en la alta. Para su emplazamiento se ha elegido el ángulo del solar que presenta fachada a la Placeta de la Victoria y calle de San Juan de los Reyes en su frente con la Cuesta de la Victoria.

La construcción consta de una nave rectangular de 20'80 metros de longitud y 12'65 metros de anchura, completándose con otra trapezoidal hasta el muro de contención que hace línea con la calle San Juan de los Reyes.

En la planta baja se dispone de salón de actos, cuyas dimensiones son de 20'10 x 11'60 metros y en el que se disponen 22 filas de 19 asientos cada una. En el frente se sitúa el estrado de la presidencia y en el testero opuesto una pequeña cabina para proyecciones; se dota de tres accesos: uno para la presidencia a través del paso que se deja entre esta construcción y la existente, otro general para público y un tercero a través del zaguán que sirve de acceso a la planta superior y a la cabina. El salón está dotado de la pendiente necesaria para dotar a todos los asistentes de una buena visualidad.

En la planta superior con acceso indistinto a través del zaguán mencionado o de la edificación existente, se dispone un dormitorio general con 57 camas y servicios de lavabos y retretes en número adecuado a esa capacidad, cumpliéndose asimismo las condiciones de cubicación y aireación que establecen las disposiciones vigentes en esta materia.

La construcción se realizará a base de cimentaciones de hormigón en masa, muros de fachada constituidos por pilares y cerramientos de fábrica de ladrillo sentada con mortero hidráulico, forjado de puentes metálicos transversales sobre los que se apoyarán viguetas prefabricadas con bovedillas de hormigón vibrado. La cubierta se ejecutará con formas de hormigón armado, tipo Marsá o similar, con tablero de rasilla machihembrada y tejado de teja cordobesa. Las terrazas serán a la catalana con un impermeabilizante asfáltico y soladas de baldosín cerámico. Las de la planta baja

¹⁶ A.G.A.M.: Contrato de compraventa otorgada por la Asociación Granadina de Caridad a favor de las Escuelas del Ave María. 3 de julio de 1952.

¹⁷ A.H.M.G.: Licencia para construir un edificio nuevo en la casa nº1 del Chapíz. 1957.

sobre firme de hormigón de 15 cm. de espesor. Los revestimientos exteriores y los interiores hasta un metro de altura en planta baja serán de mortero hidráulico y el resto de yeso. La carpintería se ejecutará en madera de pino del país y en escuadrias corrientes. La decoración exterior se hará en estuco y las pinturas interiores al temple en paramentos y al aceite en carpintería y cerrajería con una mano de imprimación y tres de color.

Dada la gran superficie a cubrir y para evitar el desagradable efecto de la cubierta se ha proyectado disminuir la altura del cuerpo de edificación situado en la fachada de la calle San Juan de los Reyes y elevando la caja de escalera al objeto de conseguir una diversidad de elementos que no desentonen de las características generales de la construcción en la zona de su emplazamiento.

Granada agosto de 1957.”

A este primer proyecto la Comisión Provincial de Monumentos de Granada expondrá el 30 de septiembre:

“...las exigencias generales que el Albayzín impone, dadas las proporciones tradicionales de zonas viarias, verdes, construidas, en todo proyecto importante de construcción. Y aplicadas aquellas al de ampliación del Seminario de Maestros del Ave María, se estimó, por un grupo de asistentes, que el proyecto de exteriores en lo que toca a su color proporción de vanos, macizos y carpintería, no debía ser mantenido. Otros vocales juzgaron, además de estos reparos, que el proyecto era de un volumen excesivo y que en consecuencia su cubierta ofrecía una continuidad antiestética. La situación del edificio a construir, que presenta perspectivas abiertas a diversos miradores de la ciudad y principalmente a los de la Alhambra presta a este reparo una significación decisiva. En conclusión, la Comisión juzga que el proyecto no es recomendable desde el punto de vista artístico.”

▪ **Segundo proyecto (octubre de 1957):**

Por ello, se hará una modificación atendiendo a la cubierta y a la imagen exterior del edificio:

“No es fácil de proyectar ni económico de construir, la cubrición de una nave sin atenerse a los principios elementales de la técnica de la construcción; esa quinta fachada que la perspectiva aérea de algunas zonas del Albaicín impone, tropieza en su concepción con la obligada modestia de las construcciones en esta zona y su ejecución implica adoptar soluciones forzadas que, en ningún caso, son económicas. Así, en el caso que nos ocupa, con un programa de gran amplitud como la importancia del centro docente requiere y unos medios económicos muy reducidos, se rehuyó en un principio de adoptar otras soluciones que las que un mínimo coste dictaba. A la vista de los acuerdos adoptados por la Comisión Provincial de Monumentos se ha hecho necesario un cambio de criterio, procurando adaptar la construcción al medio ambiente y efectuando unos retranqueos en la planta superior que permiten un movimiento en las cubiertas que aumentan el número de sus planos hasta dieciséis desde los diez en que estaba dividida en la solución anterior; este aumento se consigue además en los planos de más superficie, o sea, en la cubierta de la nave principal.

En cuanto a la composición de los alzados y disposición de huecos en los mismos ha sido radicalmente modificados como puede apreciarse en los planos que se acompañan.

Se ha establecido una dominante vertical en los elementos de fachada, reduciendo la anchura de los huecos y enmarcándolos en forma que se considera más adecuada a las características generales de la zona de su emplazamiento.

Granada octubre de 1957.”

De nuevo la Comisión Provincial de Monumentos de Granada emite su juicio el 8 de noviembre acerca de la cubierta:

“La Comisión en reunión de 7 del corriente ha visto con gusto que se han atendido sus indicaciones sobre la fachada exterior en la reforma del proyecto de ampliación del Seminario de Maestros del Ave María y estima que de igual modo se podrían tener en cuenta dichas sugerencias en la reforma del tejado de la referida construcción actual, proyecto adolece a juicio de los reunidos todavía de un exceso de uniformidad y masa que por las razones que se alegaron en el anterior informe de la Comisión, perjudica a juicio de los reunidos la visión del edificio desde los miradores de la Ciudad.

▪ **Tercer proyecto (noviembre de 1957):**

El tercer proyecto se firma en el mismo mes de noviembre:

“Al objeto de reducir la masa de cubiertas que el amplio programa exige, se ha dividido la nave proyectada en tres tramos transversales, cubriéndose los extremos con tejado de teja árabe y el central con terraza. En esta forma disminuye sensiblemente el espacio a cubrir y al formar dos elementos independientes se produce un aligeramiento en el aspecto conjunto.

Han sido mantenidos los mismos alzados de la solución anteriormente prestada por haber sido aceptados por la referida Comisión de Monumentos.

Granada Noviembre de 1.957.”

Finalmente tras las modificaciones efectuadas el proyecto será aprobado por la Comisión el 21 de diciembre de ese año. Comenzando a construirse en enero de 1958.



Se trata de un edificio que continúa con la tradición de los cármenes de la zona con el uso del ladrillo enfoscado en blanco y las cubiertas de teja árabe con un pequeño torreón y un juego rítmico en los vanos.

Sobre los años 70 debió de haber una actuación global en todas las fachadas de los edificios del conjunto para dar una visión más armónica y ya en los 80 un cambio de color para homogeneizar todo el conjunto. Asimismo, en el patio superior del conjunto se hizo una obra para colocar un zócalo de azulejo a lo largo de las naves y una pequeña fuente con la taza apoyada directamente en el suelo, al igual que las de la Alhambra, otorgándole al lugar una visión más tradicional de lo que son los cármenes granadinos.

- **Carmen de Santa Isabel o de Salazar.**

Fue cedido por un benefactor de las Escuelas, el antiguo capellán Enrique González Carrillo a cambio de 1.000 pesetas, el 12 de agosto de 1918 (PRELLEZO, 2003: 519) y no el 19 de octubre de 1919¹⁸ como se creía hasta ahora. No se ha podido consultar la escritura de compraventa a favor de Andrés Manjón ni tampoco el registro de la propiedad que debió de hacer éste.

En la actualidad existen cuatro edificios. Así, el primer edificio que sirve además de entrada a las Escuelas por la Cuesta del Chapíz consta de dos plantas, la superior de mayores dimensiones al encontrarse volada sobre la entrada de la Escuela, un torreón pequeño y un cuerpo que se adelanta hacia el segundo edificio por medio de una pequeña terraza bajo la cual se encuentra el despacho del Director de las Escuelas del Ave María.

El segundo edificio, es de planta baja con un pequeño torreón sobre la puerta de entrada y una distribución de las ventanas simétrica a ambos lados de la puerta. El siguiente edificio, desarrollado en doble altura es el destinado a aulas y despachos administrativos. Realizado en ladrillo visto, se distribuye por toda la planta baja una sucesión de pilares que forman un pórtico y que a su vez sustentan el vuelo de la planta superior. Este espacio porticado sirve de patio cubierto y en él encontramos bancos realizados por medio de tres soportes de ladrillo y una losa superior de piedra. Es el edificio de mayores dimensiones de toda la Escuela.



En cuanto al último pabellón, sabemos por la memoria del proyecto, que el arquitecto fue Miguel Olmedo García, el cual da las instrucciones y firma el proyecto el 22 de mayo de 1944. En el mismo especifica que: *“La construcción se hará a base de fábrica de ladrillo en muros, hormigón en masa en cimientos y cubierta a cuatro aguas de madera de chopo en rollo.”*

*Se tendrán en cuenta todas las prescripciones de carácter técnico-sanitario en la legislación vigente para esta clase de obra.”*¹⁹

En este momento el Director del Colegio es Pedro Manjón, sobrino del fundador que se hace cargo de la totalidad de las Escuelas del Ave María en Granada a la muerte de éste, habiendo sido antes Director del Colegio de Quinta Alegre en el Camino de Huétor.

La obra que recibe informes favorables de los organismos competentes (Comisión Provincial de Monumentos de Granada y Fiscalía de la Vivienda), comienza el día 12 de

¹⁸ Algunos autores consideraban este Carmen como un regalo a las Escuelas realizado el 16 de agosto de 1919.

¹⁹ A.H.M.G.: Obra nueva en la Cuesta del Chapíz. 1944.

febrero de 1945 según consta en un documento de la Inspección Provincial de Trabajo de Granada.

Se trata de un edificio de pequeñas dimensiones realizado en ladrillo visto con acabado en blanco. La distribución de los vanos es simétrica contando con una sola puerta y dos ventanas que se ven remarcadas por una decoración a base de ladrillos en la parte superior de las mismas, además de por unas pilastras adosadas realizadas en el mismo material que sostienen la cornisa sobre la que se apoya el tejado en el cual encontramos el uso típico de esta zona de la teja árabe. Junto a este pabellón existe una cochera que se adosa al muro divisorio del siguiente Carmen llamado de Ayuso.



- **Carmen de Ayuso.**

Carmen perteneciente a Fernando Ayuso que trata de cambiar Andrés Manjón por el de la Victoria varias veces o conseguir paso para sus niños por él ya que éste, comunicaba con el río Darro y parece que tenía una salida directa al Paseo de los Tristes, queriendo evitar el Padre Manjón que los niños de las Escuelas tuvieran que pasar por el Camino del Sacromonte y la Cuesta del Chapíz en los que se daba un ambiente que no le gustaba para los pequeños, sin que sus peticiones tuvieran ningún resultado.



No se ha localizado la fecha de adquisición del mismo y parece que no fue en tiempo de Andrés Manjón ya que nada refiere en su Diario, sin embargo por un proyecto localizado en el Archivo Histórico Municipal, en el que se plantea la construcción de unos pabellones similares a los ya existentes, desvela que su compra debió de ser anterior a 1955, fecha en la que se firma el proyecto.

Ubicado entre el Carmen de Santa Isabel y el de San Joaquín, es la zona en la que más pabellones educativos encontramos, estando estos dedicados a Educación Infantil. Conserva la casa original del complejo, aunque remodelada para su adecuación a las necesidades educativas, siendo la única que se diferencia por no estar construida con ladrillo. Junto a ella, varios pabellones y añadidos posteriormente que siguen el modelo del ya estudiado en el Carmen de Santa Isabel construido en 1945 bajo la dirección del arquitecto Miguel Olmedo García.

Se conserva además una de las gradas proyectadas para la enseñanza al aire libre, en una de las pequeñas plazas abiertas en este Carmen, así como, otro espacio abierto en el que destaca un curioso banco realizado con capiteles que sostienen losas semicirculares.

Sí se conserva el proyecto de dos de los pabellones superiores del Carmen, hallándose este en el Archivo Histórico Municipal de Granada con firma del arquitecto Miguel Olmedo Collantes en 1955. *“Es objeto del proyecto que se acompaña la construcción de dos pabellones destinados a clases para la ampliación del censo escolar en las escuelas del Ave-María del Camino del Sacromonte, en esta ciudad.*

La disposición adoptada es análoga a la de los demás pabellones existentes en dicho grupo escolar y consta cada uno de ellos de dos clases a las que se accede por un vestíbulo común, siendo la capacidad de cada una de ellas de cuarenta y ocho alumnos. La iluminación y ventilación de todas las aulas se dispone a todas las orientaciones y con objeto de poder utilizar en cada momento la que resulte más conveniente a la comodidad de los alumnos.”²⁰

Se une con este Carmen toda la zona de Casa Madre en el Sacromonte con la del Albayzín, constituyéndose como uno de los espacios educativos de mayores dimensiones en la ciudad que además conserva aún el uso para el cual fue concebido.

En todos los casos lo más destacado es su creación o adaptación para uso educativo, manteniendo la tipología arquitectónica de la zona, pero siempre al servicio de la enseñanza.

Bibliografía.

ANGUITA CANTERO, Ricardo. La ciudad construida: control municipal y reglamentación edificatoria en la Granada del siglo XIX. Granada: Diputación de Granada, 1997.

BARRIOS ROUZA, Juan Manuel. Guía de la Granada desaparecida. Granada: Comares, 1999.

BUSTOS, Juan. Viaje a los Barrios Altos de Granada. Granada: Ediciones Albaida, 2001.

²⁰ A.H.M.G: Proyecto de construcción de dos pabellones para magisterio en las Escuelas del Ave María del Sacro-monte. 1955.

CALATRAVA, Juan y RUIZ MORALES, Mario. Los planos de Granada. Granada: Diputación de Granada, 2005.

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.

MANJÓN, Andrés. Hojas Cronológicas del Ave-María. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave María, 1921.

MANJÓN, Andrés. Hojas Históricas del Ave-María. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave María, 1915.

MANJÓN, Andrés. Escuelas del Ave María. Curso de 1892 a 93. Ya tenemos dos Colegio. Granada: 1893.

MANJÓN, Andrés. Las Escuelas Manjón del Ave María: Breve noticia del origen y desarrollo de las mismas y su organización actual. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave María, 1930.

MONTERO VIVES, José. Manjón, su persona y su obra. Granada: Editorial Comares, 1999.

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.

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

PRELLEZO GARCÍA, José Manuel. Diario del Padre Manjón (1895-1923) segunda edición. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2003.

SÁNCHEZ, M. Memoria de una visita a las Escuelas del Ave-María en Granada. Oviedo: Gran Establecimiento Tipográfico el Carbayón, 1910.

Archivo Histórico Municipal de Granada (A.H.M.G):

Obra nueva en la Cuesta del Chapíz. 1944.

Obra de reparación en las Escuelas del Ave María. 1945.

Obra nueva Sacromonte, Escuelas del Ave María. 1955.

Licencia para construir un edificio nuevo en la casa nº1 del Chapíz. 1957.

Expediente de construcción de un dormitorio. 1939.

Archivo General de las Escuelas del Ave María (A.G.A.M):

Contrato de compraventa otorgada por la Asociación Granadina de Caridad a favor de las Escuelas del Ave María. 3 de julio de 1952.

Escritura de compraventa del Carmen de los Negros, 1892.

Copia de la Escritura de venta de un Carmen nombrado de las Olivas, situado en el Camino del Monte Santo, otorgado por Don José Gabriel Morujon a favor de Don Juan Ignacio Moreno.

Escritura de venta de una casa con huerto en la Cuesta del Chapíz nº5, otorgada por D. Antonio Fernández y González a favor de D. Andrés Manjón y Manjón. 28 de junio de 1902.

Escritura de compraventa otorgada por Don Florencio Soriano García a favor de Don Andrés Manjón y Manjón, ante Don Elías Pelayo Gomis. 25 de octubre de 1898.

Escritura de compraventa otorgada por Doña Concepción López Palomo a favor de Don Andrés ante Don Elías Pelayo Gomis. 7 de noviembre de 1898.

Escritura de compraventa otorgada por Doña Manuela Puertas Pedrosa a favor de Don Andrés Manjón y Manjón, ante Don Elías Pelayo Gomis. 16 de julio de 1899.

UNA PROPUESTA SOBRE EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO VALENCIANO: DIVERSIFICAR LAS FUENTES, DIFUNDIR LA HISTORIA Y RENOVAR EL DISCURSO PEDAGÓGICO.

M^a del Carmen Agulló, Javier Bascuñán y Andrés Payà

Resumen:

El artículo presenta la experiencia desarrollada hasta el momento por el equipo de investigación de la Universidad de Valencia que trabaja en el proyecto: "Recuperación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo valenciano", financiado por la Generalitat Valenciana. Se hace especial hincapié en el triple objetivo que con la creación de la web www.patrimonieducatiuvalencia.com se pretende: diversificación de las fuentes, difusión de la historia educativa valenciana y renovación del contenido del discurso pedagógico. Para ello se muestran algunos ejemplos de las fuentes y materiales recuperados, resaltando su interés, pertinencia, potencialidad pedagógica e importancia para la investigación histórico-educativa valenciana. Se argumenta la necesidad de vincular los procesos de recuperación de dicho patrimonio a la renovación del contenido del discurso pedagógico y se invita a promover una reflexión pedagógica basada en nuevas fuentes de investigación que no ignore ninguno de los espacios sociales, políticos y educativos en los que la educación se expresa.

1. Sentido y justificación de la web www.patrimonieducatiuvalencia.com

A mediados del año 2008, un grupo de profesores de las universidades de Valencia y Alicante, comenzamos a trabajar en la apasionante tarea de la recuperación del patrimonio histórico-educativo valenciano con el objetivo de evitar que la producción de materiales pedagógicos y fuentes documentales y bibliográficas educativas de importancia, que tienen como origen o como tema el ámbito geográfico y cultural de la Comunidad Valenciana permanecieran en el olvido, siendo ignorados o incluso desconocidos. Conscientes del valor social, cívico, político e histórico de dicho patrimonio "como fuente para el conocimiento del pasado y como poder evocador que favorece la conformación de la memoria individual y colectiva propiciando la construcción de identidades compartidas" (Carillo y otros, 2008: 278), iniciamos la tarea de buscar, recopilar y catalogar diferentes materiales y fuentes documentales y patrimoniales de nuestra más reciente historia al mismo tiempo que construíamos una web, www.patrimonieducatiuvalencia.com - que nos permitiera su difusión.

Animados, pues, por el compromiso de contribuir a la recuperación, estudio y difusión del patrimonio histórico - educativo valenciano, el equipo de investigación que trabajamos en el desarrollo de la web, nos hemos planteado el logro de un triple objetivo de índole pedagógica que dota de sentido su contenido como herramienta, repositorio o centro de recursos y justifica los materiales que en la misma se presentan. Como anunciamos en el título de este artículo, el primer objetivo es el de diversificar las fuentes

de investigación histórico – educativa. El segundo, derivado del anterior y complementándolo, es el de difundir la historia de la escuela y de la educación, ayudando a dar a conocer los estudios y publicaciones existentes sobre la historia de la educación valenciana, enmarcándola en los procesos histórico - sociales en los que la misma toma cuerpo. El tercer objetivo, pero no el último en importancia, es el de aportar nuevas perspectivas y enfoques que contribuyan a la necesaria renovación del contenido del discurso pedagógico.

En lo referente a la necesidad de diversificar las fuentes de la investigación histórica educativa, la web se ha diseñado como un instrumento para la recuperación, preservación y difusión del patrimonio valenciano generado en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal. Por ello, su contenido no sólo abarca todo el variado espectro de escenarios en los que la educación se expresa, sino que también amplía la muestra de fuentes que incluye: imágenes, archivos audio-visuales, objetos y materiales, fotografías de edificios, planos de proyectos de centros, detalles arquitectónicos, y todo tipo de fuentes y documentos escritos: libros y cuadernos escolares, documentos personales naturales (correspondencia, memorias, documentos oficiales, etc.), documentos grises, estatutos de asociaciones y entidades cívicas, publicaciones periódicas, etc.

La amplia variedad de temas y elementos del patrimonio histórico educativo valenciano que en la web se incluyen no es resultado de la improvisación, ni fruto casual, sino que responde a la amplia cosmovisión o mirada desde la que se ha planteado el objetivo de su recuperación, análisis y difusión adoptándose una perspectiva abierta e inclusiva que integra a protagonistas, fuentes y materiales pedagógicos a los que la historia de la educación no siempre ha prestado la atención e importancia que se merecen. Se pretende captar así, con dicha diversidad de protagonistas, fuentes, y materiales patrimoniales, la multiplicidad de agentes coeducadores a la que autores como el padre Fernando Garrigós, en las primeras décadas del siglo XX, y en conferencia impartida en el Ateneo Pedagógico de Valencia, atribuían una fuerte influencia educativa entre la juventud, antes, durante y con posterioridad a su tránsito por las instituciones escolares.

Señalaba el padre Garrigós, como agentes coeducadores, colaboradores de la escuela: la religión, la disciplina, la familia, y los juegos. Como coeducadores ocultos indicaba las lecturas, los espectáculos públicos y el estado social. El estado social, continuaba apuntando, era como el aire respirable, que lleva en sus entrañas los elementos comunes, perfumados o pestilentes, según fueran. Ese "estado social" al que hace referencia, ese "medio ambiente educativo" difuso, constituido por valores, contenidos publicados, producciones culturales tangibles (artesanía, materiales pedagógicos, etc.) e intangibles (percepciones subjetivas, vivencias plasmadas en entrevistas orales, etc.), circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales, pero también circunstancias personales, biográficas, vitales, es al que intenta aproximarse el variado contenido de la web.

El compromiso con lo histórico, a su vez, no surge de la sola necesidad de recuperación de la memoria, sino también, y fundamentalmente, del interés en divulgar y dar a conocer la historia de la escuela, tanto como la historia de la educación, no con un afán exclusivamente bibliográfico, archivístico o museístico, sino con la finalidad de contribuir, también, a difundir aquellos estudios e investigaciones que han analizado las respuestas a problemas educativos de nuestro pasado más reciente y a la luz de los cuales es posible encontrar soluciones a problemas actuales.

Autores como el profesor José Ramón Moreno (2008: 70) ya han señalado el valor que el patrimonio tiene para “la comprensión, la justicia y la reconstrucción de nuestra cultura contemporánea”, insistiendo en que “el Patrimonio exige a la Cultura un trato preferente, en el que se asegure su doble acción sobre el pasado -la de su reconstrucción y la de su incorporación al presente- que son la garantía de *hacer justicia* a ese tiempo”. De eso se trata también, de hacer justicia con las producciones patrimoniales de lo educativo en otras circunstancias históricas, trayendo al presente las conclusiones derivadas de estudios e investigaciones recientes que, basándose en el análisis de dichas fuentes y materiales del patrimonio educativo valenciano, aportan perspectivas histórico - educativas, válidas, también en nuestros días, para la solución de actuales problemas educativos.

No es menester destacar la escasa difusión, fuera del ámbito de la especialización académica en la historia de la educación, que encuentran los estudios e investigaciones que se ocupan de dichos análisis histórico - educativos, ni, tampoco, señalar el restringido ámbito geográfico en que se difunden las investigaciones que toman como objeto de sus estudios el análisis de nuestro rico patrimonio local, comarcal y autonómico. Contribuir pues a difundir y a generar un nuevo espacio en la red de redes que permita difundir, dar a conocer, poner a la disposición de los investigadores y de la ciudadanía tales estudios e investigaciones era un objetivo ineludible.

A dicho respecto, el compromiso con lo histórico se ha considerado inseparable del compromiso con lo social, pues si se admite que toda educación es, siempre, necesariamente social, ello obliga a la investigación histórico - educativa, a situarse dentro de la sociedad para ocuparse de la escuela y de la educación, como algo inherente al sistema social vigente, consustancial a la sociedad de cada momento histórico, admitiendo que la totalidad de los procesos educativos formales, no formales e informales son íntegramente sociales. Sólo así se puede eludir la crítica que Carlos Lerena (1985: 227 - 229) le formulara a la pedagogía por su tendencia a referirse a los aspectos sociales de la educación como si hubiese algo en ella que no fuese social, lo que “supone que el investigador se sitúa *dentro de* la educación y que sólo se ocupa de la sociedad como algo externo, ajeno, que quita o que pone, que resta o que añade algo a un proceso, al proceso educativo, considerado en todo o en parte no social”. Se trata, por tanto, de incorporar a la web, materiales, fuentes, contenidos, enfoques metodológicos, que inviten a la sugerente tarea, propuesta por Alejandro Mayordomo (1991:11), de “hacer emerger la función educativa de lo social”. Así, y en consecuencia, junto al espacio que J. García Carrasco

(1985: 65) considera "inventado y propuesto como relevante por la Ilustración", el espacio escolar, en la web también cobran protagonismo el espacio social y el político, espacios, ambos, descritos por Giovanni Sartori (1992: 205 y ss.) como la *politéia*, la *res publica*, la cosa común, la cosa de la comunidad, la *common weal*, o *commonwealth*, o bien común, o bien público o interés general, el espacio de la dimensión horizontal de la política, el espacio de la red de relaciones "cara a cara", el lugar que surge en el *entre* y se establece como relación, espacio social y político, éste, convertido, igualmente, en objeto de la reflexión pedagógica, reflexión que no puede dejar de ser, simultáneamente, social, política y educativa.

Por último, y de forma semejante, se ha juzgado imprescindible, como objetivo del proyecto, contribuir a la necesaria renovación del contenido del discurso pedagógico, intención ésta que se halla implícita no sólo en el objetivo ya reseñado de ayudar a recuperar para el estudio de la historia de la escuela y de la educación valenciana, una amplia variedad de fuentes, sino que también subyace en la pretensión de difundir y dar a conocer los estudios y publicaciones que convierten en objeto de sus análisis los elementos del patrimonio que en la web se presentan. Dicha intención culmina, además, en la invitación a la formación de redes de colaboración entre equipos de investigación que promuevan una reflexión pedagógica simultáneamente social, política y educativa. No se trata sólo de difundir información, sino también, y fundamentalmente, de constituir y articular un espacio virtual de encuentro y debate que permita la organización de jornadas, encuentros, congresos, exposiciones, etc. Se pretende generar actividades que teniendo como punto de confluencia la recuperación del patrimonio histórico - educativo valenciano permitan crear sinergias, incrementar el número de colaboradores en el proyecto, y garantizar la continuidad de los objetivos reseñados mediante la permanente actualización y mejora del recurso electrónico y virtual creado.

Es inevitable que en la segunda modernidad, o alta modernidad, el contenido histórico - educativo del discurso pedagógico se renueve, adoptando perspectivas de análisis más amplias. El trabajo en redes es, en lógica consecuencia, imprescindible. Las pretensiones de seguridad, certidumbre y autoridad que caracterizaron a la modernidad y que encontraron su máxima expresión en el valor otorgado al conocimiento, a la ciencia y a la autoridad del experto para resolver los problemas sociales a través de la educación han sido puestas en evidencia. En el nuevo marco de la postmodernidad no sólo la escuela, sino también la familia, y otras instituciones educativas y socializadoras, han sido cuestionadas tanto por los modos en los que ejercen el desempeño de sus funciones tradicionales, como por la necesidad de incorporar nuevas funciones.

Nuevos modelos teóricos intentan caracterizar los profundos cambios sociales derivados de la creciente influencia de las tendencias liberalizadoras: lo que Ulrich Beck (1994: 23) denomina *segunda modernidad*, y Bauman (2004) *sociedad líquida*, se definen por los nuevos riesgos derivados de los paradigmas individualizadores, pérdida de seguridades tradicionales y nuevos tipos de cohesión social en contextos en los que lo único seguro es el cambio continuo. Si aprender consiste en la capacidad de cambiar aquello que hemos considerado como verdadero,

auténtico, útil y efectivo, la investigación histórica – educativa debe abrirse inevitablemente, también, a nuevos enfoques, a nuevas perspectivas, aunque sólo sea, posiblemente, para concluir, que ni son nuevos los espacios sociales y políticos en los que la educación se expresa, ni son tampoco, novedosas, las soluciones educativas que se propugnan en la actualidad, algo que sólo podremos constatar profundizando en su investigación, recuperación, estudio y difusión. La cooperación, diálogo e intercambio de experiencias entre equipos de investigación que constituyan redes de colaboración cada vez más amplias es el camino obligado para superar los riesgos de un localismo desmedido, riesgo inevitable, no obstante, y que cabe asumir, con precauciones, si no queremos dejar de considerar como relevante el ámbito territorial, cultural, biográfico (individual y comunitario), del patrimonio histórico – educativo local.

2. Estado de la cuestión: antecedentes generales y situación en la Comunidad Valenciana.

El estudio de los antecedentes de la recuperación del patrimonio histórico – educativo en el ámbito nacional y de la Comunidad Valenciana, es inseparable de las premisas reseñadas. Tanto en el ámbito estatal, como en el autonómico, han cobrado protagonismo diversas experiencias en las que de forma explícita o implícita se asume el postulado que afirma que no se debe reducir el análisis histórico de la realidad a una mera sucesión de “grandes acontecimientos” protagonizados por figuras relevantes de la política, de la religión, de la ciencia, de la educación, de la cultura, o de otros ámbitos privilegiados del poder, descartando otorgar cualquier posibilidad de significación, validez y relevancia a otros mal llamados “acontecimientos menores” de cuyo análisis es posible desprender, en ocasiones, conclusiones que contradicen las “versiones oficiales” de los hechos, aproximándonos mejor a la comprensión de la realidad de determinados acontecimientos histórico - educativos.

Estos indebidamente calificados como “acontecimientos menores”, o “protagonistas menores”, precisamente por merecer menos atención de los historiadores, de los sociólogos, de los pedagogos, y de otros analistas, también han merecido menos cuidado en su manipulación que aquella a la que el poder somete, sistemáticamente, a las fuentes oficiales del saber, con lo que su análisis minucioso puede permitir descubrir nuevos aspectos de realidades profundamente deformadas por la primacía del “discurso del poder institucionalizado”.

En las últimas décadas, también en los campos de la educación, de la historia y de la historia de la educación, éste último como lugar de encuentro entre los dos anteriores, ha ido creándose, cada vez con más insistencia, un espacio para el sujeto o los sujetos como tales, no para el individuo como ser aislado, sino para la subjetividad y la privacidad, para lo personal, lo cotidiano y lo íntimo. Así, han sido los grupos anónimos compuestos por gentes sin historia (niños, ancianos, mujeres, etc.) los que han pasado a un primer plano. Este giro hacia lo subjetivo encuentra correlatos en la historia social, la historia cultural, la historia literaria, etc. Buena prueba de ello, es el creciente aumento de estudios, líneas de investigación, iniciativas y realizaciones que en el ámbito estatal, gravitan

en torno a esta perspectiva. El precursor en nuestro país de la introducción de dichas técnicas, el sociólogo Jesús Ibáñez (1969, 1979, 1985), pionero en la utilización de los relatos biográficos, entrevistas biográficas, entrevistas en profundidad (entrevistas individuales en profundidad de corte biográfico), o relatos de vida, basados en las circunstancias de vida de anónimos protagonistas, con la finalidad de someter a análisis sus discursos subjetivos y sus experiencias vitales, marcó un precedente. Aquellos trabajos pioneros señalaron el camino que cabía recorrer, un camino que, retomado por el discurso histórico – educativo, debe verse complementado, como hemos apuntado con anterioridad, con el análisis de contenido de documentos personales naturales: correspondencia privada, cuadernos escolares, documentos administrativos, etc., documentos y fuentes patrimoniales, tangibles e intangibles, que deben ser recuperados y puestos a la disposición tanto del conjunto de la sociedad como de la comunidad científica educativa.

Un buen ejemplo de lo reseñado son los *museos de educación*, cuyo modelo más característico en la sociedad y cultura presentes es aquel capaz de conservar los materiales del pasado escolar y educativo, a la vez que se convierte en un centro de documentación, investigación e interpretación acerca de todos los aspectos relativos a la cultura de la escuela, desde una perspectiva multidisciplinaria, en sus dimensiones históricas y en sus proyecciones actuales y futuras. Sus precedentes se remontan a las Exposiciones Universales del siglo XIX y, en el caso español, al Museo Pedagógico Nacional (1882-1941), primer referente obligado por su aportación tanto a la investigación educativa como por constituirse en un lugar de encuentro de los profesionales de la educación. Pero sería en los años ochenta del pasado siglo XX cuando se revitaliza la preocupación por la recuperación y difusión del patrimonio histórico-educativo, volviendo a la trayectoria primigenia de realizar, primero, exposiciones, y, después, museos, de carácter temático o local.

Este tipo de museos escolares han sido ya puestos en marcha en diferentes autonomías españolas, como por ejemplo: *Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío* (Universidad Complutense de Madrid), *Museo de la educación* (Universidad de La Laguna), *Museo de la Escuela Rural* de Asturias, *Museo Pedagógico de Aragón* (Gobierno de Aragón), *Museo Pedagógico "La escuela de ayer"* (Huesca), *Museo Pedagógico de Galicia* (Xunta de Galicia), *Museo Pedagógico Andaluz*, *Un siglo de la escuela en Santa Cruz de la Zarza* (Toledo), *Escuela Museo de Otones de Benjumea* (Segovia), etc. De igual modo, los *centros de documentación pedagógica*, actúan desempeñando funciones situadas a la mitad del camino que las propias de un museo pedagógico y que las de un centro de recursos en el que se puede acceder a diferentes documentos y materiales en red, como por ejemplo: *Fons per a la història de l'educació* (Universitat de Girona), *Centro de Documentación de Historia de la Educación en Euskal Herria* (Universidad del País Vasco), *Centro de Recursos, Interpretación y Cultura de la Escuela* (Gobierno de Cantabria), *Museo del Niño* y *Centro de Documentación Histórica de la Escuela* (Albacete), etc.

No menor relación con la creciente importancia otorgada a los "protagonistas menores" de la historia de la educación cobran las *historias*

de vida y las fuentes orales, dándole la palabra a protagonistas desconocidos, haciendo públicos los silencios, y contribuyendo a recuperar los olvidos y enriquecer nuestra experiencia educativa (Agulló, 2007: 30), frente a visiones excesivamente institucionales y deshumanizadoras de lo social. Esta modalidad de investigación cualitativa permite conocer el mundo educativo desde dentro, a través del punto de vista de los implicados, bien de aquellos colectivos que tienen dificultades, o carecen de oportunidades, para dejar testimonios escritos de su experiencia educativa, o bien de aquellos personajes con relevancia social reconocida que aportan una mirada personal e íntima de su proceso educativo.

En esta línea se pueden enmarcar iniciativas como el proyecto "*Fer present la memòria*" de la Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Barcelona y la Generalitat de Catalunya, donde mediante técnicas cualitativas y de recogida de fuentes orales, se recuperan las vivencias, experiencias y historias de alumnos que acuden a las *Aules de la Gent Gran*, *Aules Sénior* y *Aules d'Extensió Universitària* de diferentes puntos del territorio catalán. De igual modo, también podemos mencionar, entre otras iniciativas, el proyecto "*Transmisiones educativas generacionales: discursos sentimentales y conflictos de vida*" del Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad de Granada y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.

En el mismo sentido, y por la especial relevancia que las instituciones educativas cobran en la historia de la educación (escuelas, asilos, orfanatos, reformatorios, etc.), cabe destacar de manera específica y singularizada los relatos autobiográficos de profesores, maestros, y otros profesionales de la educación, pues constituyen una excelente fuente de información para el estudio de primera mano de los protagonistas de la historia social y educativa. Hablamos de autobiografías y memorias en sentido estricto (autobiografías, memorias, recuerdos, confesiones, testimonios, impresiones, etc.); entrevistas autobiográficas (grabadas o transcritas); documentos personales naturales (diarios, agendas, correspondencia, hojas de méritos y servicios, etc.); textos generados a partir de la demanda efectuada en una encuesta específica; experiencias y quehacer en el aula docente y referencias a la realidad escolar vivida; escritos sobre cuestiones educativas en los que el elemento autobiográfico desempeña un papel relevante; textos de índole personal, relativos a la gestión de instituciones docentes y educativas; archivos autobiográficos, etc.

Desafortunadamente, muchos de estos documentos han desaparecido o se encuentran en manos de coleccionistas, debiendo ser localizados en mercados ambulantes, rastros, librerías de lance, y todo tipo de tiendas de coleccionismo de las que proliferan en internet, existiendo, sin embargo, algunos trabajos parciales de recuperación y divulgación de todo este complejo fondo archivístico que sigue necesitando nuevas aportaciones para el conocimiento efectivo de sus contenidos. Otra parte importante se halla en manos de particulares, normalmente descendientes de los autores, que desconocen su valor y a los que la red nos puede posibilitar acceder para hacerlos conscientes del inmenso tesoro que guardan.

Como lugares, espacios físicos o virtuales en los que poner a disposición de los investigadores las fuentes antes reseñadas, los archivos de la palabra son un antecedente de algunas de las iniciativas aludidas, como así ocurrió con el puesto en marcha por el *Centro de Estudios Históricos* de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en 1930 y cuyo responsable era Menéndez Pidal, donde se registraron grabaciones de personalidades de la talla de Azorín, Juan Ramón Jiménez, Pío Baroja, Ramón y Cajal, Fernando de los Ríos, Alcalá Zamora, Manuel B. Cossío, Valle-Inclán, Ortega y Gasset, Torres Quevedo, etc., y donde Miguel de Unamuno dejó grabado frases tan significativas como la siguiente: “*Yo temo, por mi parte, que mueran mis palabras en los libros y que no sean palabras vivas; porque he vivido siempre de hacer, de vivir de la lengua*”. De igual modo, también en los años 30, pero en la ciudad de Barcelona, se creó el *Registro de la Palabra y del Sonido* dependiente del Archivo Histórico de la Ciudad; siendo retomada la iniciativa por Mercedes Vilanova que desde la Universidad de Barcelona y el Instituto Municipal de Historia, lo refunda bajo la denominación de *Archivo de historia oral*.

En la actualidad, los archivos de la palabra no pretenden ya dirigirse exclusivamente a registrar entrevistas con representantes de la llamada pedagogía oficial. Hay muchos maestros, educadores, psicopedagogos, logopedas, pedagogos, y otros profesionales de la educación, dignos de ser tenidos en cuenta por su capacidad para la recreación didáctica o por otros muchos motivos. A veces, un simple maestro con largos años de enseñanza en una modesta escuela, puede revelarnos aspectos interesantes de la enseñanza o, simplemente, servirnos de contraste con los modelos oficiales. Este es el impulso que, por ejemplo, mueve a un grupo de investigadores, alumnos y profesores de la Universidad de Sevilla, dirigidos por la profesora Guadalupe Trigueros (Trigueros 2008: 78), que desde 1998 confeccionan un archivo oral que recopila las experiencias de alumnos y maestros andaluces.

No sólo lo oral, ni tampoco solamente lo escrito, ni sólo exclusivamente lo publicado, se han convertido en fuentes de investigación que conviene preservar, también lo iconográfico, las imágenes, y lo audiovisual, constituyen excelentes fuentes para su estudio. Dado el protagonismo que las instituciones escolares ocupan en el contenido del discurso histórico – educativo, las imágenes y contenidos de los libros de textos y manuales escolares son otra excelente fuente para desvelar y recuperar el patrimonio centrado en lo escolar. La iconografía que contienen, así como el tratamiento que dan a determinados temas, pueden ayudar a conocer mejor algunos aspectos del denominado “currículo oculto”, poco evidente o encubierto. En esta línea trabaja desde hace unos años el *proyecto MANES* (manuales escolares) coordinado por la UNED y al cual se han adherido numerosas instituciones y universidades españolas y extranjeras, para la recuperación y estudio de estos materiales. O el *CEINCE* (Centro Internacional de la Cultura Escolar) en Berlanga del Duero (Soria), que colabora en el área de manuales con la Base virtual Manes, además de trabajar en pro de la memoria de la escuela, el patrimonio de la educación, la cultura escolar y la sociedad del conocimiento.

Fuera del ámbito estrictamente escolar, pero sin dejar de formar parte de la amplia concepción de lo educativo antes reseñada, también merece

destacarse el *Centro de Investigación y Documentación sobre los Derechos de la Infancia y de la Adolescencia*, el CIDDIA, concebido desde su creación, en 2007, como un centro de conocimiento activo para un enfoque de derechos en la cooperación focalizada en la infancia y de la adolescencia, que desde su página web: www.ciddia.org, realiza una importante tarea difusora de los estudios, investigaciones y publicaciones referidas a la promoción de los derechos de la infancia y de la adolescencia en el ámbito nacional e internacional, con especial énfasis en el derecho a la participación de los niños y de los adolescentes en todos los aspectos concernientes a sus vidas. Son numerosas, igualmente, las entidades y asociaciones no gubernamentales que incluyen en sus respectivas webs sus propias publicaciones, estudios, investigaciones y materiales didácticos dirigidos a introducir en el currículo escolar contenidos que intentan favorecer la integración de minorías étnicas y culturales, la atención a la diversidad, la promoción de una cultura de paz, etc.

Finalmente señalar que a nivel estatal se creó en 2004 la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE), formada por socios individuales e institucionales y cuyas actividades más importantes son la publicación de un Boletín Informativo de carácter anual, la celebración de seminarios cuyo eje de estudio es el patrimonio histórico-educativo, así como la realización bianual de Jornadas Científicas. Desafortunadamente, la participación valenciana en esta sociedad es, actualmente escasa, situación que pretendemos paliar y cambiar con la realización del proyecto que aquí presentamos.

Y es que en la Comunidad Valenciana pocas han sido las iniciativas promovidas en el mismo sentido que las reseñadas, siendo muy puntuales o sin continuidad. A pesar de ello, ya se han realizado cuatro ediciones (con carácter bianual) de las *Jornadas de Historia de la Educación Valenciana*, gracias al apoyo de la Generalitat Valenciana, del Centre d'Estudis i Investigacions Comarcals Alfons el Vell de Gandía y de la Universitat de València, Jornadas en las cuales los integrantes del equipo de investigación hemos tenido la oportunidad de buscar aproximaciones a algunos de los temas anteriormente enunciados. En el momento de publicación de estas páginas estarán próximas a celebrarse las *V Jornadas de Historia de la Educación Valenciana*, que en la presente convocatoria versarán específicamente sobre la recuperación del patrimonio histórico - educativo.

En la línea de las iniciativas promovidas con carácter estatal ya aludidas, existen también, en la Comunidad Valenciana, dos museos de contenido relevante desde el punto de vista de la recuperación del patrimonio histórico - educativo valenciano: el *Museo Valenciano del Juguete*, en Ibi y el *Museo Escolar- Centro de Cultura Tradicional*, en Pusol - Elx, iniciativas éstas a las que debe añadirse la colección de materiales escolares del catedrático de Historia de la Educación, de la Universidad de Valencia, profesor León Esteban, pendiente de ubicación definitiva para su pública exposición.

Igualmente, aunque funcionando de manera precaria, destaca la asociación AVIFOR (Asociación Valenciana de Investigadores con Fuentes Orales) con sede en Alicante, que ha promovido y organizado un importante archivo de fuentes orales, en la actualidad centralizado en la Fundación Gil-Albert (que

depende de la Diputación alicantina,) así como la iniciativa de recuperación de las memorias escolares mediante entrevistas grabadas a personas de diferentes edades, que se encuentran depositados en dicha institución. Tenemos constancia, por último, de la existencia de materiales conservados en instituciones o fundaciones de carácter privado o mixto (patrocinio de instituciones públicas y privadas), como la *Fundació Enric Soler i Godes* en Castelló de la Plana, la *Fundació Carles Salvador* (Benisanó), y la Fundación del Ayuntamiento de Olocau. Así mismo hay centros educativos que conservan un riquísimo patrimonio como en Valencia capital el colegio *Cervantes*, o en Carcaixent el *Navarro Darás*, a los que deben añadirse institutos como el *Luis Vives* (Valencia), el *José de Ribera* (Xàtiva), el *Ribalta* (Castelló), el *Jorge Juan* (Alacant), y las *Escuelas de Magisterio* de Alacant, la extensión de Ontinyent...

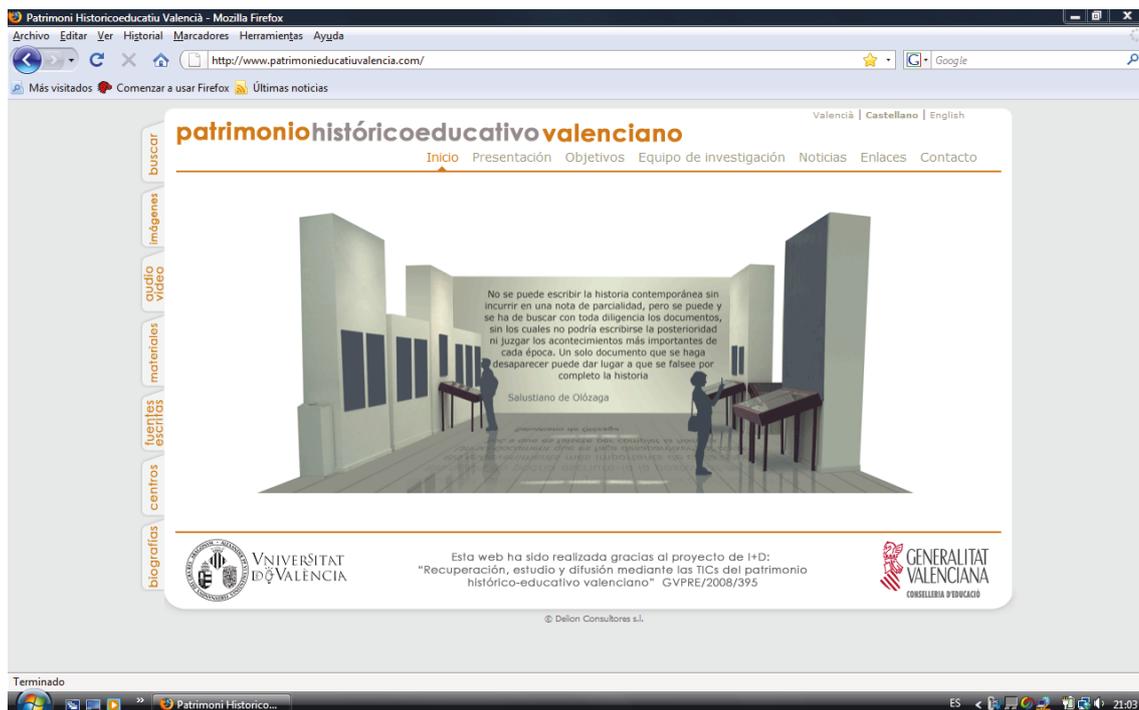
Además, diversas exposiciones han recogido materiales y testimonios de la educación valenciana como la del "*Valencià a l'escola. Memoria i testimoni*", depositada en el CEIC Alfons el Vell de Gandía; "*La república dels somnis*", en la Escuela Universitaria de Magisterio "Ausias March" de Valencia; la de "*Escuelas y maestros. La renovación pedagógica valenciana*", que se conserva en Alicante; la de "*Colonias escolares*" del Instituto Valenciano de la Juventud (IVAJ). Además, la Filmoteca Valenciana cuenta con imágenes que se han recuperado recientemente y cuya difusión sería conveniente, como la excelente producción de Maximiliano Thous: "*Valencia, protectora de la infancia*" (1928), y la Universidad de València, a través de su Taller de Audiovisuales pone a la disposición del público interesado toda una serie de videos con actos solemnes, actos culturales, documentales y reportajes, videos institucionales de la Universidad a los que puede accederse a través de su propia web.

Deben añadirse, además, los materiales depositados en colecciones y archivos privados, en los que se encuentran no sólo fuentes patrimoniales estrictamente escolares, sino también juguetes, correspondencia, diarios, grabaciones, fotografías... Materiales diversos, inconexos y cuya existencia sólo es conocida de manera casual, siendo necesaria su localización y catalogación como paso previo a su conservación y difusión. Deben añadirse, además, las memorias vivas, los testimonios que pueden y deben recuperarse mediante entrevistas, conformando un museo vivo de historia socio-educativa valenciana.

3. Identificación de los temas: interés y pertinencia de los contenidos presentados en la web.

La referencia a algunos documentos, libros y materiales incluidos en la web nos servirá para identificar los temas que integran su contenido, permitiéndonos, igualmente, destacar el interés y la pertinencia de las fuentes y producciones patrimoniales que han centrado la atención del proyecto. No se trata, lógicamente, de hacer un comentario exhaustivo y completo, sino, tan sólo, de mostrar ejemplos de algunos de dichos materiales tanto como del potencial analítico que encierran en la línea de los objetivos enunciados. Y con dicha intención nada mejor que analizar la fuente de la que procede la cita textual de Salustiano de Olózaga que

encabeza la presentación de la web como fondo de su pantalla de inicio, cuya imagen reproducimos.



Efectivamente, dejó escrito Salustiano de Olózaga (1864: 349), que: “No se puede escribir la historia contemporánea sin incurrir en la nota de parcialidad, pero se puede y se debe buscar con toda diligencia los documentos, sin los cuales no podría escribirla la posteridad ni juzgar de los acontecimientos más importantes de cada época. Un solo documento que se haga desaparecer puede dar lugar a que se falsee por completo la historia”. La idea era válida para los objetivos que pretendíamos alcanzar con el proyecto de recuperación del patrimonio histórico – educativo valenciano, y, reformulándola, pudimos darle forma definitiva, dotándolo de sentido. No se podrá escribir la historia educativa contemporánea, sin recuperar, conservar y difundir con toda diligencia el patrimonio, las fuentes y los documentos sin los cuáles no podría escribirla la posteridad ni juzgar de los acontecimientos educativos más importantes del presente y de nuestro común pasado más reciente. Y debíamos contribuir a que ni un solo documento, o producción cultural tangible o intangible, cuya desaparición pudiese dar lugar al falseamiento de la historia de la educación valenciana, cayese en el olvido.

La reseña era válida, y el contenido de la cita reflejaba bien lo que pretendía el proyecto, pues invitaba a seguir el camino hacia el que su autor apuntaba. Vale la pena detenerse en la cita, tanto como en el capítulo del libro de Salustiano de Olózaga del que está tomada, que constituía un rendido homenaje a un humilde “mestre”, natural de Solsona, pero afincado en Valencia, el maestro Cayetano Ripoll (dicho capítulo volvió a reeditarse en 1906 y 1934 por el Ayuntamiento de Valencia, formando parte de un folleto que llevaba por título un escueto: “El maestro Ripoll”). La nueva obra en la que se editó el viejo texto de Olózaga incluía tanto el texto de dicho autor, titulado: “Un ahorcado en tiempo de Fernando VII por sus opiniones religiosas”, como otro nuevo capítulo firmado por otro autor que escondía

su identidad bajo un pseudónimo de reminiscencias socialistas decimonónicas: "Cazalla", segunda parte ésta del nuevo folleto, con título todavía más escueto que el de la obra en que se incluía: "Ripoll". "Cazalla", que así firmaba algunos de sus trabajos Tomás Giménez Valdivieso, pues esa era su verdadera identidad, ni corto ni perezoso, y dispuesto a indagar en la vida de aquel humilde maestro, complementando el enfoque jurídico realizado por Olózaga, se dirigió, 68 años después de la ejecución de Ripoll, al que le cupo el triste honor de ser el último ajusticiado por la Inquisición en España, al escenario en que había discurrido la vida y la labor docente de Ripoll, la valenciana huerta de Ruzafa, en la partida del Perú, y allí, en la misma escuela que en otro tiempo regentó Ripoll, pudo entrevistar a los pocos alumnos y conocidos de aquel que aún guardaban su recuerdo. Lo importante, en cualquier caso, es que gracias a aquel artículo que terminó de redactar Don Tomás el 28 de julio de 1894, siguiendo los pasos de Don Salustiano, y que fueron incluidos en el folleto publicado por el Ayuntamiento de Valencia en 1906, reeditándolo en 1934, la memoria del mestre Ripoll no se ha perdido para siempre.

Don Salustiano, y Don Tomás, no sólo nos mostraban la tarea a emprender, sino que, además, nos señalaban también el camino a seguir, y aún más, pues incluso sin pretenderlo, sólo la existencia de aquel humilde folleto bastaba para que nos sintiésemos invitados a cuestionar la afirmación, común en cualquier reciente manual de técnicas de investigación cualitativa, que sitúa, en los trabajos de la Escuela de Chicago, a principios del siglo XX, en concreto, entre los años veinte y treinta de dicho siglo, el punto de arranque ineludible de las técnicas biográficas, de las técnicas de análisis y presentación de resultados derivadas de materiales obtenidos, generalmente, mediante la estrategia del estudio de casos únicos, a través de entrevistas o del análisis de documentos personales naturales (M. S. Vallés, 1997: 37, 241, 258 – 259 y 427.). Junto a la tradición chicagüense también se destaca, en dichos manuales, el protagonismo precursor de la escuela polaca, atribuyéndose al estudio clásico de W. I. Thomas y F. Znaniecki (1918 – 1920) sobre *El campesino polaco en Europa y en América*, basado en documentos personales naturales (más de setecientas cartas obtenidas por concurso, mantenidas entre los emigrantes polacos y sus familiares o amigos en Polonia), el haber iniciado dicha línea de trabajo e investigación biográfica basada en fuentes de índole cualitativa.

Como hemos visto, sin embargo, dicha tradición fue iniciada, de forma modesta, es cierto, sin respaldo académico, no es menos cierto, y sin ninguna pretensión de crear escuela, si no hemos de faltar a la verdad, por Tomás Giménez Valdivieso, al que Jorge de Esteban, catedrático de Derecho Constitucional, y miembro del Consejo Editorial del periódico "El Mundo", tras laboriosas pesquisas, ha podido identificar, en artículo publicado en dicho periódico, como el verdadero autor de algunas obras desconocidas, atribuidas erróneamente al inexistente autor británico John Chamberlain, pero debidas, en realidad, a la pluma de Tomás Giménez Valdivieso, cuyas obras no son citadas prácticamente en ningún tratado de historia a pesar de hallarnos ante un autor que tiene pleno derecho a ser incluido en el movimiento regeneracionista español de fin y principios de siglo, junto a otros autores más conocidos y estudiados. Eso es lo que pretendemos con nuestro proyecto, evitar que la producción educativa valenciana originada

en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal, se pierda, quede en el olvido o permanezca desconocida.

Así pues también lo escolar, por supuesto, con carácter protagonista, ocupa un lugar destacado en la web del proyecto. Pero incluso lo escolar es susceptible de numerosas perspectivas. Y en la línea de aludir a materiales, documentos, fuentes, enmarcadas en un discurso pedagógico que invite a una reflexión que no puede dejar de ser, simultáneamente, reflexión social, política y educativa, presentando a modo de ejemplos algunos de los recursos patrimoniales localizados, incluidos en la web, nos detendremos ahora en otro material, escolar, sí, pero que no responde al estereotipo que tenemos en mente cuando nos referimos a un libro de texto y que está relacionado directamente con el ámbito de las matemáticas. La necesidad funcional de calcular con monedas, hacer operaciones aritméticas, utilizar instrumentos de peso como las balanzas y las romanas, y el comercio en suma, fueron uno de los factores que más contribuyeron a expandir en la población la necesidad de conseguir unos niveles de alfabetización básicos, imprescindibles para la supervivencia.

En las primeras décadas del siglo XIX, la alfabetización básica, derivada de la escolarización elemental, combinaba una irregular asistencia a la escuela de los hijos de los labradores con las clases particulares que el maestro impartía en las barracas o alquerías para facilitar el aprendizaje de los rudimentos básicos de la lectura, la escritura y el cálculo sin interferir en el trabajo agrícola, en el que colaboraban todos los miembros de la familia. Las Tablas de Cuentas, para aprender con mucha facilidad las reglas de sumar, restar, multiplicar y partir, reducir reales de vellón, o castellanos, a cuartos; y las reglas para alquileres y soldadas del año, mes y día, eran el principal instrumento didáctico con el que maestros, como Cayetano Ripoll, contribuyeron a extender la alfabetización básica allá por los años veinte del mil ochocientos. Aludimos, como muestra, a una de dichas tablas, datada en 1823, editada en Valencia, y localizada en Carcaixent, presentada en la web junto a algunos de los objetos que hicieron imprescindible su utilización.

Con posterioridad, la implantación, en 1889, del sistema métrico decimal, al que España se había adherido con mucha antelación, no dejó en desuso, inmediatamente, las unidades de pesas y medidas propios de cada región. El comercio hizo necesaria la publicación de manuales que, como el que también se incluye en la web, facilitaron la rápida conversión de las antiguas unidades de pesas y medidas valencianas al nuevo sistema. Las unidades valencianas de medida lineal eran la vara, el palmo, la cuarta y el dedo; las superficiales: la cahiza, la hanegada, el cuartón y la braza; las de capacidad, para licores: el cántaro, la media y la micheta (sic) o el cuartillo; etc. Pero la alfabetización básica, la alfabetización funcional necesaria para el desarrollo del comercio, para la subsistencia en suma, pronto se mostró insuficiente. El tema ha sido abordado en profundidad por Michael Mann (1991 y 1997) a lo largo de un dilatado período cronológico. Según señala dicho autor, la alfabetización discursiva, esto es, la capacidad para leer y escribir textos que no fuesen meras listas o fórmulas, sino literatura que dominase la argumentación y el intercambio de ideas, exigía una rápida extensión de la alfabetización básica. La alfabetización discursiva, como medio de transmisión de valores de mayor potencia que la alfabetización

básica conseguida en la institución escolar, pero que sin embargo la requería, llegó a través de nueve medios fundamentales: las Iglesias, los ejércitos, la Administración del Estado, el comercio, la abogacía, las universidades, los medios literarios, los medios de comunicación periódica (periódicos, revistas y folletos) y los centros de discusión intelectual (academias, clubes, bibliotecas, salones, tabernas y cafés). Y en la web también se incluyen numerosos ejemplos de algunos de los soportes documentales y de otro tipo que sirvieron de medio de difusión para la transmisión del contenido discursivo promovido desde tales entidades.

Además, a los libros y a los folletos publicados, deben añadirse documentos inéditos, a veces simples pequeños fragmentos de papel, que en ocasiones reflejan realidades dramáticas que invitan a recrear lo que pudo pasar, con la certeza de que nunca sabremos la verdad de la realidad a la que remitían. Veamos un ejemplo. Reza una pequeña octavilla mecanografiada también recuperada del olvido: "Requisamos dos escopetas y municiones en el día de hoy, 29 de julio de 1936". Tras dicho escueto texto, otro, ahora manuscrito, añade: "El responsable del centro Francisco Ferrer". Y una rúbrica. Nada más. Sólo sabemos con certeza que en julio de 1936 el Colegio de los Niños Huérfanos de San Vicente de Valencia, una institución asilar centenaria, llevaba este nombre: Francisco Ferrer y Guardia. Y también que Valencia ardía, encendida en revueltas. Y que no era extraño que se requisasen escopetas y municiones. Nada más. No sólo la escuela, también las universidades. Y, en este caso, el documento, sin ser más amplio, sin ser mucho más que un fragmento, sí encierra una historia completa. Como el que mecanografiado en papel con membrete: "Universidad de Valencia. Facultad de Derecho. Particular.", fechado en septiembre de 1939, y redactado por un ilustre catedrático de Universidad, solicita de la Editorial Reus S. A., de Madrid, que se haga cargo de la devolución del "Diccionario de la Administración Española (Alcubilla)" que aparece en poder del Tribunal Supremo procedente del saqueo del domicilio de su propiedad "por los rojos".

Se han localizado muchas muestras de documentos similares. Veamos otro documento, también fechada en septiembre de 1939. Pero en este caso no nos remite a lo educativo formal, sino a la vida cotidiana de gentes anónimas. A diferencia del antes reseñado, que nos muestra a un catedrático de Universidad limitándose a gestionar la recuperación de su biblioteca, en este otro documento, un anónimo particular exige, denunciando a los sospechosos, que se cotejen las ropas blancas con los bordados cortados, encontradas en los registros domiciliarios practicados en busca de objetos "procedentes de robos marxistas", con los bordados arrancados de las piezas, encontrados en otros domicilios. Y al leerlo, aún sabiendo que tuvo que pasar lo inevitable, no se puede sino desear que bordados arrancados, y piezas blancas sin bordados, no coincidiesen, por bien de quienes los poseían.

Consideremos otra muestra de lo reseñado, tomada ahora del ámbito del sindicalismo anarquista. Reza un documento mecanografiado con el membrete de la CNT AIT, Sindicato Único de la Alimentación de Valencia, Sección Confiteros y Pasteleros, fechado el 27 de octubre de ¿1936?: "Tenemos habien (sic) el comunicarle que por incompatibilidad de V (sic) y

familia con el personal de la casa en el plazo de cuarenta y ocho horas dejaran (sic) la casa para que cesen las divergencias que existen entre ambos. Salud. La Técnica. Y el sello del Sindicato aludido". Ausencia de legalidad, mal llamada justicia popular. Justicia salomónica. Acción directa. Sin tribunales. Sin procedimientos. Sin legalismos. Sin garantías. Lo mismo podría decirse de otro último ejemplo de tales documentos que remiten a lo cotidiano, a lo anecdótico, pero que muestran valores, aprendizajes vividos, que reflejan ese ambiente educativo, ese estado social, a veces pestilente, al que aludiera el padre Garrigós. Se trata de una demanda presentada en Valencia, en 1941, por la cancelación de una hipoteca, realizada bajo presión, durante la guerra civil de 1936 - 1939. El medio social era el mensaje educativo, un mensaje que en la escuela se convertía en consignas, en contenidos, en proclamas, y también en olvidos flagrantes. Veámoslo en el cuaderno escolar de Concha, otro de los materiales recuperados en la web: "Antiguamente, antes del Rey Carlos III, el estandarte real era de color carmesí o morado. Después fue la Bandera blanca y por último se estableció la actual, que es la que nosotros debemos amar, respetar y defender hasta con la vida si fuera preciso." (Último párrafo del tema "La bandera española" del cuaderno escolar de C. C. V., página 36, 3 de marzo de ¿1941?). La bandera republicana, pues, nunca había existido. Luego no había lugar a dudas de cuál era la bandera que cabía amar, respetar y defender. El borrado sistemático de la memoria colectiva de los valencianos tuvo como marco privilegiado el ámbito escolar. Y de ese proceso sistemático de borrado de la memoria colectiva de los valencianos también se hace eco la web.

No sólo relatos biográficos de profesores, maestros y otros profesionales de la educación, que en la web disponen de un espacio específico y singular; no sólo la escuela, no sólo libros escolares, manuales pedagógicos, materiales didácticos, de diferentes épocas, cuya presencia abunda en la web; no sólo documentos fragmentarios inéditos de los aprendizajes vividos en la vida cotidiana de diferentes épocas y circunstancias históricas; también lotes completos de documentos personales inéditos como el integrado por 4.980 carillas manuscritas (pliegos en diferentes formatos la mayoría de los cuales tienen el tamaño de un folio plegado por la mitad) correspondientes a 1.333 documentos –de los que aproximadamente el 59% están fechados entre 1884 y 1939, y el resto entre 1940 y 1955– amén de otros muchos fragmentos de textos y otro tipo de documentos no incluidos en la contabilidad anterior, referidos a una misma saga familiar y que permiten reconstruir, con todo lujo de detalles, los procesos de educación y socialización en valores de algunos jóvenes valencianos desde su primera infancia hasta su madurez, documentos que permiten desvelar, además, algunos de los secretos mejor guardados de la organización clandestina de la Falange valenciana, en la zona de Levante, durante la guerra civil española, y que incluyen materiales tan poco frecuentes, como unas memorias manuscritas fechadas en 1929, redactadas por uno de los internos en la Escuela de Reforma de Santa Rita de Madrid (Javier Bascuñán, 2009).

También cabe citar otro lote de documentos recuperados que nos introducen en un tema hasta el momento poco a nada tratado, y de indudables repercusiones sociales, políticas y educativas. Las denuncias de

un grupo de "camisas viejas" valencianos a las depuraciones emprendidas, o mejor aún, a las depuraciones "no emprendidas", o todavía más exactamente, la denuncia de la ausencia de medidas disciplinarias adoptadas en el interior de la Falange valenciana contra los que en opinión de los "camisas viejas" valencianos deberían haber sido depurados en base a las circulares emitidas desde la Secretaría General de FET y de las JONS. Desde 1938, y durante más de cinco años, tanto de forma individual como conjunta, una serie de camisas viejas valencianos ratificarían por escrito, ante los principales órganos de gobierno falangista este sentir común. Primero lo hicieron de forma individual, aportando como pruebas los hechos de los que cada uno de ellos habían tenido conocimiento o experiencia. Después, al menos hasta en dos ocasiones, lo hicieron avalando con sus firmas, de forma conjunta, el contenido de las denuncias individuales que previamente se habían presentado, solidarizándose, identificándose y adhiriéndose al contenido de todas y cada una de las anteriormente presentadas de forma individual. El relato de tales hechos es clave para comprender, por ejemplo, el verdadero sentido de algunos episodios relacionados con los procesos de depuración del magisterio desarrollados durante los primeros años del régimen franquista.

Y cabe añadir que en la web abundan las publicaciones periódicas, prensa diaria y revistas de carácter general o especializado, de ámbito nacional o local, siempre que incluyan referencias al contexto educativo de la actual Comunidad Valenciana, localizadas tanto en archivos históricos como en archivos personales. Como muestra pueden citarse revistas escolares (*Auras del Colegio*, del Colegio de San José, de Valencia, regentado por los Jesuitas; *Brisas Levantinas*, el Boletín interno del Colegio de los Hermanos Marianistas de Valencia), del *Frente de Juventudes* de Valencia (*Yugo*; *Guión*, Boletín Provincial del Frente de Juventudes de Valencia, *Revista de mandos del Frente de Juventudes*), de la *Sección Femenina* de Falange (*Consigna...*), del *Servicio Español del Magisterio* (*Servicio*, en algunos de cuyos números se incluye la historia de la creación de dicho servicio estatal, y artículos publicados por los responsables valencianos del S. E. M.); Prensa, bien sea política de partidos (*Valencia*, Semanario Órgano de la Junta Carlista de Guerra del Reino de Valencia, editado en San Sebastián, cuyo encabezamiento cambió, a raíz de la unificación de las fuerzas políticas, decretada por el Caudillo, por el de Órgano Oficial de FET y de las JONS de Valencia; *La Hora. Diario de la Juventud. Edición Nacional de Ahora*, editado en Valencia desde el traslado del gobierno de la República a esta ciudad), pedagógica (*El Magisterio valenciano*, *Tribuna del Magisterio*, *La Escuela...*), de organizaciones católicas...

Se ha considerado imprescindible, del mismo modo, y en base a los objetivos reseñados, recuperar, y presentar en la web, material iconográfico (fotografías de alumnos con sus maestros y maestras, carteles, planos de construcciones escolares, dibujos realizados por los niños evacuados en colonias y escuelas valencianas durante la Guerra Civil, etc.), etnográfico, producciones escolares (trabajos manuales, bordados, etc.), juegos educativos (Payà, 2008) y juguetes (de elaboración artesanal o industrial), materiales carcelarios (artesanía carcelaria, objetos artísticos producidos en las prisiones), material pedagógico (mapas geopolíticos, recortables, útiles de imprenta, placas y escudos, instrumentos científicos, mobiliario escolar,

útiles escolares, etc.) y material escrito escolar (cuadernos de clase, cuadernos de rotación, memorias del maestro, revistas infantiles realizadas a multicopia..).

Por último cabe citar que se ha dedicado un apartado específico a los edificios de todo tipo de instituciones en los que la educación se expresa y la pedagogía encuentra materiales de análisis y fuentes de investigación: colegios, institutos, centros universitarios, escuelas de música, reformatorios, asilos, prisiones, centros de formación empresarial, locales de asociaciones cívicas, centros de formación sindical, etc.

4. Perspectivas de evolución y desarrollo de la web www.patrimonieducatiuvalencia.com

El resultado del trabajo de recuperación, estudio y difusión del patrimonio histórico - educativo valenciano, plasmado en la web, constituye en el momento actual una pequeña muestra, eso sí, representativa de algunos de los materiales y de las fuentes patrimoniales localizadas hasta la fecha, aunque no todas, ni tampoco abarca el conjunto de temas que en ella se desea incluir. En algunos casos el motivo es el trabajo de explotación previo que se está realizando, en otros, la necesidad de realizar un filtrado que garantice su relevancia, validez y significación, así como la adecuación a los criterios del proyecto. Hay otro motivo no menos obvio: se sigue realizando un trabajo de búsqueda, localización y recuperación de materiales y fuentes patrimoniales que requiere no sólo de recursos materiales, sino también de colaboraciones más amplias tanto en dichas tareas, como en las del posterior vaciado de contenidos. En las perspectivas de evolución y desarrollo de la web cobra protagonismo, por tanto, la de crear sinergias, establecer redes de colaboración, ampliar el intercambio de experiencias e ideas entre equipos de investigación, y entre investigadores, dentro y fuera del ámbito académico, dentro y fuera del ámbito de la Comunidad Valenciana.

A través de la recuperación del patrimonio histórico - educativo valenciano queremos dejar más patente, en el contenido de las fuentes y materiales patrimoniales que se presentan en la web, la importancia de los recuerdos de los sujetos protagonistas de nuestra historia; queremos dejar más patente la intención de defender y reivindicar el interés de una historia educativa que realice una reflexión, desde la pedagogía, pero desde la sociedad, centrada en los múltiples espacios educativos que configuran realidades concretas y cotidianas cargadas de significados inéditos; queremos dejar más patente nuestra intención de contribuir a recuperar la identidad colectiva y el protagonismo individual de todos los protagonistas, sujetos agentes y pacientes, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal, dándole mayor protagonismo a enfoques metodológicos que se sirvan más ampliamente de la especificidad de lo subjetivo y de los relatos individuales conforme a requisitos historiográficos.

Intentaremos aprovechar, pues, las aportaciones de la historia oral, y de los métodos cualitativos de análisis, presentando relatos de vida, historias de vida, que nos permitan reconstruir prácticas sociales, políticas y educativas

concretas. Se hace necesario, en definitiva, en nuestro proyecto, presentar nuevas fuentes y materiales inéditos, localizar y generar nuevas fuentes primarias de investigación: entrevistas biográficas, historias de vida, diarios, documentos personales, etc. que recojan experiencias directas, recuerdos, memorias, los testimonios y las impresiones de los diversos protagonistas, sujetos agentes y pacientes, de la historia educativa valenciana.

También quedan por desarrollar algunas tareas de cuya necesidad obvia puede convertirse en testigo cualquiera que consulte los actuales contenidos de la web: www.patrimonieducatiuvalencia.com. La diversidad de enfoques metodológicos, espacios educativos, tipos de fuentes y materiales que se recogen en ella, períodos históricos recorridos, etc., exige definir criterios de clasificación de las fuentes y materiales patrimoniales que en la misma se presentan. No sólo está pendiente dicha agrupación de fuentes y materiales que permita clasificar, en base a criterios pedagógicos e historiográficos, la diversidad de recursos patrimoniales que en ella se incluyen, sino que también se hace necesario, igualmente, establecer categorías cerradas de palabras clave, que permitan, al equipo de investigación que gestiona el proyecto, seguir criterios homogéneos en la definición de las mismas, y al consultante de la web, disponer de un repertorio cerrado de descriptores que le facilite el acceso a la búsqueda de fuentes y materiales.

Como nuevos objetivos de trabajo a los que nos ha conducido la experiencia desarrollada hasta el momento, pretendemos potenciar la plataforma virtual que representa la web: www.patrimonieducatiuvalencia.com, como un recurso de enseñanza y aprendizaje en el que la dinamicidad, creatividad, participación y activismo pedagógico por parte de alumnos y profesores, permita desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos. Se trata, por tanto, de potenciar la adecuación de la web para su utilización como centro virtual de conocimiento activo de materiales de formación dirigidos al profesorado y como recurso docente multimedia en asignaturas relativas a la Historia de la Educación.

El resultado pretende garantizar la consolidación de un Grupo de Innovación Docente capaz de mantener, gestionar y actualizar el contenido de la página web, mejorándola sustancialmente y poniendo al servicio de la comunidad académica docente de nuestra Universidad, y de otras Universidades, un potente instrumento de consulta que permita localizar materiales documentales y de otro tipo, de difícil acceso, cuando no inaccesibles, que incidan en la mejora de las tareas docentes en las materias de contenidos relacionados con la historia de la educación valenciana.

La incorporación a la web de las guías didácticas multimedia previstas, así como la clasificación de las fuentes y materiales que en ella se incluyen, y su permanente actualización, deben permitir el uso docente de los contenidos de la web, tanto como recurso de aprendizaje para el alumnado, como para servir de instrumento de formación del profesorado. Además pues de garantizar la continuidad de la gestión y actualización de la web, en cumplimiento de los objetivos generales que la inspiraron: actuar como espacio virtual para la localización, recuperación y difusión del patrimonio

histórico educativo valenciano y de los estudios e investigaciones relativas a la historia de la educación, así como servir de espacio de colaboración profesional, los nuevos objetivos que se pretenden alcanzar pueden resumirse en los siguientes:

- 1) Actualización permanente de los contenidos de la web en sus diversos apartados: imágenes, materiales audiovisuales, objetos materiales, fuentes escritas, centros educativos y biografías.
- 2) Adecuación de la web a las finalidades docentes y de aprendizaje aludidas mediante la agrupación y clasificación de sus contenidos en base a criterios histórico - educativos y didácticos.
- 3) Incorporación a cada una de las categorías de agrupación y clasificación de contenidos que se decida establecer de una guía didáctica que permita su utilización como recurso docente multimedia.
- 4) Definir grupos de palabras clave que permitan localizar los contenidos de la web en base a criterios histórico - educativos y didácticos previamente conocidos, homogéneos y coherentes con las finalidades del proyecto.
- 5) Difundir, divulgar y recabar la colaboración en la gestión, actualización y utilización de la web de colectivos específicos: profesorado universitario y de otros niveles del sistema educativo, asociaciones cívicas, centros de documentación, archivos históricos, profesionales de la educación en diferentes ámbitos, etc.

Por último, y para finalizar, también queremos mejorar la interactividad de la web e incorporar a la misma instrumentos de evaluación y validación de sus contenidos. Desde un punto de vista cualitativo, la evaluación del proyecto se puede considerar desde la perspectiva de la calidad de la presentación y diseño de la web, rapidez de descarga de sus contenidos, velocidad y eficacia del buscador, etc., pero también del rigor histórico pedagógico de los contenidos de la guía didáctica que se pretende incorporar, de la exactitud y precisión de las palabras clave que definan y sinteticen las fuentes y materiales, etc. Introducir algún apartado en la web en el que se puedan formular consultas, sugerencias de mejora, o discrepancias, es una idea en la que se trabaja. Desde un punto de vista cuantitativo, se ha considerado imprescindible introducir algún criterio para la evaluación del proyecto sobre la base del número de consultas que se realicen a la web, y se ha previsto la incorporación a la web de un contador de visitas que sirva para cuantificar el número de usuarios, así como para proporcionar alguna información suplementaria sobre sus características.

Estamos ilusionados por la tarea histórico-educativa que hemos emprendido. Nos encontramos al principio del camino y nos queda todavía mucho por andar. Es, por esto, por lo que esperamos que todos los interesados en recuperar, preservar, estudiar y difundir la historia educativa valenciana colaboren con nosotros y den los pasos necesarios para que este trayecto sea mucho más completo. En este empeño nos encontramos y a él invitamos a todas aquellas personas que sientan y sean conscientes de que el patrimonio educativo es cosa de todos y a todos nos atañe, evitando así que la memoria de la escuela y de los procesos formativos desaparezca, y,

por el contrario, su recuperación nos sirva para reflexionar, repensar y comprender nuestro pasado más reciente.

5. Fuentes documentales.

- AGULLÓ, María del Carmen (2007) "Possibilitats i riscos de les fons orals en la investigació historicoeducativa", *Educació i Història* 9-10, pp. 27-39.
- ALONSO, Luís (2000) *Introducción a la nueva museología*, Madrid: Alianza.
- ALTED, Alicia (1996) *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria*, Madrid: UNED.
- BASCUÑÁN, Javier (2009); "Educación familiar y correccional en la trayectoria biográfica de un joven falangista valenciano: 1913-1939" en, *Actas del XV Coloquio de Historia de la Educación. La educación especial y social del siglo XIX hasta nuestros días*. Pamplona: SDHE. Volumen II. En imprenta.
- BAUMAN, Zygmunt (2004), *Modernidad líquida*, Buenos Aires/ México: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, Ulrich (1994) "De la sociedad industrial a la sociedad del riesgo. Cuestiones de supervivencia, estructura social e ilustración ecológica". En: *Revista de Occidente*. 50, pp. 19 y ss.
- BOLIVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.
- BORDERÍAS, Cristina (1997) "Subjetividad y cambio social en las historias de vida de mujeres: notas sobre el método biográfico", *Arenal: Revista de historia de las mujeres*, vol. 4, núm. 2.
- CARRILLO, Isabel, COLLELLDEMONT, Eulàlia, y MORENO, Pedro Luís "El patrimoni educatiu, element d'una pedagogia cultural i ciutadana". *Temps d'Educació* (Barcelona), (2008) 35, pp. 277-289.
- CREMADES, Raúl (1999) *Nadie olvida a un buen maestro. Recuerdos escolares de treinta personalidades españolas*, Madrid: Espasa Calpe.
- CUESTA, Josefina (1998) "Memoria e historia. Un estado de la cuestión", *Ayer* 32, pp. 203-246.
- ESCOLANO, Agustín y HERNÁNDEZ, José María (2002) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- ESTEBAN, Jorge de (1997); "Los hispanistas ingleses", en *Periódico El Mundo*, jueves 28 de agosto.
- EXMO. AYUNTAMIENTO DE VALENCIA (1934); *El maestro Ripoll*. Valencia: Publicaciones del Archivo Municipal. Imprenta La Gutenberg.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1997) "Memoria y 'desmemoria' de la escuela valenciana", *Vela Mayor. Revista Anaya de Educación*, 11, pp. 79-86.
- FOLGUERA, Pilar (1994) *Cómo se hace historia oral*, Madrid: EUEDEMA.
- GARCÍA, Joaquín (1985); "Ideología y discurso pedagógico" en VV. AA. *Condicionamientos socio-políticos de la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.

- GARRIGÓS, Fernando (S. A. ¿1911?); *El problema de la educación. Conferencias impartidas en el Ateneo Pedagógico de Valencia*. Barcelona: Imprenta Librería Montserrat.
- GOODSON, Ivor F. (2004) *Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Octaedro.
- GRASS, Günter y GOYTISOLO, Juan (1999) *Diálogo sobre la desmemoria, los tabúes y el olvido*, Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.
- IBÁÑEZ, Jesús (1969) "Investigación profunda y motivación" en VV. AA.; *Marketing para publicitarios*. Madrid: Instituto Nacional de Publicidad.
- IBÁÑEZ, Jesús (1979) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- IBÁÑEZ, Jesús (1985) *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid. Siglo XXI.
- JOHNSEN, Egil Borre (1996) *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre textos escolares*, Barcelona: Edicions Pomares-Corredor.
- JOUTARD, Philippe (1986) *Esas voces que nos llegan del pasado*, México: Fondo de Cultura Económica.
- JOUTARD, Philippe (1999) "Algunos retos que se le plantean a la Historia Oral del siglo XXI", *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 21 (2ª época).
- LERENA, Carlos (1985) *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Grupo Cultural Zero.
- LÓPEZ-BARAJAS, Emilio (1996) *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*, Madrid: UNED.
- MARQUÉS, Salomó (2004) "Sobre la reconstrucción de la biografía de los maestros. Las aportaciones de la historia oral", *Temps d'Educació* 28, pp. 95-110.
- MANN, Michael (1991) *Las fuentes del poder social, I. Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 a. C.* Madrid. Alianza Editorial.
- MANN, Michael (1997); *Las fuentes del poder social, II. El desarrollo de las clases y los Estados nacionales, 1760 - 1914*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, Anastasio (1993) "Los museos de historia de la educación", *Bordón*, 45, pp. 391-399.
- MAYORDOMO, Alejandro (1991); "Educación y comunidad local. Una política educativa en las ciudades" en CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ; *Tres enfoques sobre la educación en las ciudades. Segundo seminario sobre participación educativa (II) Valencia, 25 y 26 de mayo, 1990*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- MORENO, Mónica (1995) "Escuela rural, niñas y enseñanza mixta en los años 30 en Alicante a través de fuentes orales" en SANTACREU, JM. *Historia contemporánea y nuevas fuentes*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 283-290.
- MORENO PÉREZ, José Ramón (2008) "Patrimonio histórico y promoción cultural" en *Los cuadernos de la Ciudad Educadora*, nº 1. *El patrimonio histórico-educativo en el ámbito escolar sevillano*, 2008, Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla- Delegación de Educación y de Gobierno Interior, pp. 68-73.
- NÓVOA, Antonio (1992) *Vidas de profesores*, Porto: Porto Editora.

- OLÓZAGA, Salustiano de (1864); *Estudios sobre elocuencia, política, jurisprudencia, historia y moral*. Madrid: A. de San Martín y Agustín Jubera. Existe un ejemplar en internet digitalizado por Google.
- PAYÀ, Andrés (2008) *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa*, València: Universitat de València.
- PUJADAS, Juan José (1992) *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Vol. 5.
- RICOEUR, Paul (2003) *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid: Editorial Trotta.
- RUIZ, Julio (2000) *La cultura escolar de Europa. Tendencias emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- SARTORI, Giovanni (1992); *Elementos de teoría política*. Madrid. Alianza Universidad.
- SOLER I GODES, Enric (1995) "Exilio interior, entre la escuela y los libros" en *Exiliados. La emigración cultural valenciana* (siglos XVI-XX). Edición de Manuel García, Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura.
- SUÁREZ, Mercedes, CID, Xose Manuel y BENSO, Carmen (coord.) (2006) *Memoria da escola. Cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- THOMAS, William y ZNANIECKI, Florian (1958) *The polish peasant in Europe and America*, New York: Dover. Edición original 1918 – 1920.
- TRIGUEROS, Guadalupe "El papel del archivo oral del museo pedagógico andaluz en la recuperación de la memoria escolar de Sevilla" en *Los cuadernos de la Ciudad Educadora*, nº 1. *El patrimonio histórico-educativo en el ámbito escolar sevillano*, 2008, Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla- Delegación de Educación y de Gobierno Interior, pp. 74-91.
- ÚBEDA, Lluís (1997) "Antecedents històrics del Departament de fons orals de l'Arxiu Històric de la Ciutat", *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 21 (2ª época), pp. 161-168.
- VALLÉS, Miguel (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis.
- VELASCO, Honorio y DÍAZ, Ángel (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo para etnógrafos de la escuela*, Madrid: Trotta.
- VENANCIO, Ana Chrystina, CÁMARA, María Helena y SANTOS, María Teresa (2000) *Refugios do Eu: educação, história, escritura autobiográfica*, Florianópolis: Editora Mulheres.
- VIÑAO, Antonio (1999) "Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipologías y usos", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, pp. 223-253.

TÍTULO: EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULO Y DE LAS INSTALACIONES A LO LARGO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA.

AUTOR: CARLOS ABOY VOCES

RESUMEN: A lo largo de la historia de la educación física, currículo e instalaciones han ido evolucionando conjuntamente. Sin embargo, el espacio actual de educación física está cargado de connotaciones que nos remiten a currículos diferentes al actual.

PALABRAS CLAVE: currículo, instalaciones, influencia, espacio.

1. INTRODUCCIÓN

Si comparásemos los modelos educativos de hace no muchos años con los actuales, veríamos que los cambios, sobre el papel, son sustanciales. Sin embargo, este replanteamiento de ideas y criterios se ha visto favorecido o reprimido dependiendo del área en cuestión.

El área de educación física como parte del currículo escolar, se ha visto afectada por todo este planteamiento renovador. Sin embargo, se ha encontrado con un obstáculo importante a la hora de desarrollarlo: el espacio.

No cabe duda de que el espacio en educación física ha ido cambiando a lo largo del tiempo, adaptándose a las necesidades que requerían las diferentes políticas educativas con respecto al área en cuestión. Y también es evidente que este espacio ha ido ganando importancia a lo largo de los años pasando de estar supeditado al resto de las asignaturas a tener un espacio propio y definido.

A lo largo de este artículo se estudiarán los currículos pertenecientes al área de educación física en España desde el siglo XIX hasta nuestros días y los diferentes espacios que se han creado para desarrollarlos. Se ha determinado como punto de partida el año 1894 por ser ese año cuando se declaró obligatoria para la enseñanza de esta materia en España, si bien hay que destacar que antes de este año hubo intentos para instaurarla con el carácter de obligatoriedad.



2. EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULO Y EL ESPACIO EN EDUCACIÓN FÍSICA

2.1. LOS COMIENZOS. EL PERÍODO DE 1800 - 1900

Hasta 1894 no se consideraba la gimnástica (nombre que acuñaría todo el tratamiento sobre lo corporal de la época) de carácter obligatorio y necesario para el período escolar del individuo. Sin embargo, antes de esa fecha hubo una serie de movimientos pedagógicos que fueron dando forma a lo que posteriormente sería el tratamiento pedagógico de lo corporal.

Sin querer rechazar ninguno de ellos por no tener cabida en este artículo, citaremos como más importante, por el cambio ideológico que supuso, el que encabezaron J. J. Rousseau con su obra “El Emilio” y E. Kant. con “Pedagogía”. A la sombra de estos dos ideólogos, comienzan a expandirse por Europa los trabajos de Guts Muths y sus posteriores seguidores: Ling, Jahn, Arnold y Amorós principalmente. Si bien sus ideas no eran principalmente dirigidas hacia la educación escolar, los dirigentes de la época optaron por incluir la gimnástica como parte integrante del currículo. En nuestro país se hace patente en el año 1894 a través del Boletín Oficial y como fin de un proceso que iniciaría Jovellanos y que continuarían Manuel Becerra en su discurso de 1881 que se plasmaría dos años después en la primera Ley de educación física “Ley Gamazo” además del impulso definitivo que se daría al crearse en 1886 la Escuela Central de Gimnástica.

Al no disponer de un plan de estudios preciso (todo lo referente al currículo de la época se muestra muy confuso debido sobre todo a una incapacidad para elegir una línea didáctica coherente), se tomará como referencia el que estaba estipulado para los alumnos y alumnas de la “Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica” pues parece lógico pensar que estos conocimientos adquiridos serían después los que pondrían en práctica con sus alumnos y por otra parte, en el tiempo en que esta escuela estuvo en activo se diplomaron 71 profesores y 16 profesoras.

Resumiendo podríamos decir que el currículo en esta época estaba basado en:

- 1.- Fundamentos de anatomía humana.
- 2.- Teoría y práctica de la gimnasia sin aparatos
- 3.- Teoría y práctica de la esgrima.
- 4.- Fisiología e higiene.
- 5.- Teoría y práctica de la gimnasia con aparatos.
- 6.- Pedagogía.

En lo referente a las instalaciones de esta época, ya en la primera mitad del siglo XIX, fue Froebel con sus influencias ideológicas de los Jardines de Infancia y su diseño de los espacios escolares (entre los que se encontraban los destinados a la educación física) el punto de referencia para el resto de los movimientos de la educación europea.

Fue sin embargo otra corriente ideológica, la que surgió con la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la que estableció las primeras directrices en

cuanto a cómo deberían estar equipadas las escuelas para poder desarrollar un currículo coherente en cuanto a Educación física se refería.

Como en otras materias, las zonas e instrumentos, mobiliario, etc, de educación física están en función de la ideología del momento. En este caso, dentro de la ideología de la ILE se preconizaba los principios pedagógicos de libertad, humanismo, educación activa, desenvolvimiento natural, etc. influenciados claramente por el naturalismo romántico de Rousseau. Así pues, y dentro de este marco metodológico, la instalación tipo de la Institución era el patio o jardín denominado por Giner de los Ríos “campo escolar”. Las utilidades de esta instalación eran muy variadas pero la mayoría de ellas guardaba estrecha relación con la educación física.



Más adelante, la ILE dictaminó que esos campos escolares deberían de tener 1 m² por niño menor y 5 m² para los mayores. Posteriormente se aumentaría hasta 9 m². Otras referencias concretas que se encuentran es la de que “*el suelo debe ser compacto seco, cuya capacidad sea de 8 m² por alma para que den lección de gimnasia*” y por otro lado, “*... deben poseer plantas y árboles pero sin que estorben para jugar; suelo pendiente para que corran las aguas y cubierto de hierba si es grande o de arena bastante gruesa en otro caso*” (Giner de los Ríos, 1882).

Por otro lado y debido a que la gimnasia no llegó a ser una actividad sistematizada en la Institución, el gimnasio como espacio propio de la Educación física dejó mucho que desear. Hermenegildo Giner de los Ríos señala en 1879 que sería necesario contar con un sitio cubierto donde los niños jueguen cuando haga mal tiempo sin especificar cómo debería ser éste.

Del material solo se tienen referencias de la pelota en distintos tamaños y pesos (utilizadas para los juegos de fútbol, frontón y rounders) y aquellos que se utilizaban para los juegos populares como por ejemplo el marro. La elección de los juegos frente a la Gimnasia que defiende la ILE y sobre todo las razones económicas (material muy específico y muy caro) nos hace pensar que se carecía de otro tipo de materiales.

Es obvio decir que este tipo de instalaciones no solo se dieron en la Institución Libre de Enseñanza sino que, dada la influencia de ésta sobre el resto de las instituciones, crearon un modelo tipo que se repitió a comienzos del siglo XX en muchos de los centros escolares de España. Esta influencia se hizo patente con la creación en 1920 de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas cuyos arquitectos estaban estrechamente relacionados con los ideólogos de la ILE y a la cual nos referiremos a continuación.

2.2. LA CONTINUIDAD. PERÍODO 1900 - 1936

El primer tercio del siglo XX se caracteriza fundamentalmente por la continuidad de los planteamientos educativos que se cimentaron en el período anterior; si bien es de reseñar que estos planteamientos fueron evolucionando, aunque muy lentamente, y sobre todo plasmándose en textos orientativos para el profesorado.

Influenciados por las corrientes europeas, surge la necesidad de unificar los criterios en cuanto al desarrollo del currículo de educación física en las escuelas. Así la administración se propone hacerlo a través de una publicación homogénea para todos los maestros y cursos de formación para éstos.

Así es destacable en el año 1924 y mediante el Real Decreto del 18 de Julio, la creación de la denominada “Cartilla Gimnástica Infantil”¹. Esta cartilla, confeccionada por la Escuela Central de Gimnasia del Ejército², estaba dirigida a los maestros de todas las escuelas del país y supuso un paso muy importante ya que constituía una forma de unificar el currículo de esa materia en la escuela. Además supuso una referencia para las que vendrían con posterioridad años más tarde. La cartilla estaba orientada hacia la gimnasia sueca de Ling y sus contenidos estaban basados en:

- Juegos infantiles.
- Gimnasia educativa.
- Gimnasia de aplicación.
- Deportes.
- Juegos deportivos.

Por otro lado, Rodrigo Suárez Álvarez también proveniente de la Escuela Central De Gimnasia de Toledo, publica en 1925 “Gimnasia Educativa Sueca” cuya función según el propio autor, es la de “*desarrollar armónicamente el cuerpo humano y*

1

“Se declara reglamentaria para regir la Educación física en las Escuelas Nacionales de Primera enseñanza la Cartilla Gimnástica Infantil...” R.D. del 18 de Julio de 1924.

² Esta escuela fue creada en Toledo con el fin, en un principio, de formar físicamente a militares, pero tuvo una gran repercusión en cuanto a la formación de docentes como se verá más adelante.

sobre todo, mejorar las grandes funciones fisiológicas” (Suárez, 1925). El principal avance de esta obra es que diferencia cuatro grandes apartados para los ejercicios: De orden, Preparatorios, Fundamentales y Respiratorios. Además también distingue entre tres periodos educativos dependiendo de la edad del sujeto: Primero: hasta ocho años, segundo: de ocho a diez años y tercero: de once a dieciséis años; adaptando los ejercicios y graduando la intensidad y el contenido a cada una de esas etapas.



Dado que los maestros de la época tenían poca o ninguna idea de cómo aplicar la cartilla escolar y carecer de una formación en cuanto a Educación física se trataba, se creyó conveniente el convocar cursos de formación de profesorado, el primero en 1926 y con los siguientes contenidos prácticos:

1. Gimnasia Educativa.
2. Juegos y deportes.
3. Gimnasia de aplicación.
4. Prácticas de educación física Infantil.

Siguiendo la metodología de Rodrigo Suárez, las clases eran organizadas en

- Ejercicios de Orden
- Ejercicios preparatorios
- Ejercicios fundamentales
- Ejercicios finales

En lo que se refiere a las instalaciones de este periodo, la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas, posibilitó la generación definitiva de una arquitectura escolar específica y genuinamente española. Supuso además, la creación de modelos de acuerdo al programa pedagógico de la ILE y la construcción de edificios escolares que cumplieran los requisitos educativos, higiénicos y arquitectónicos para la enseñanza pública.

La Oficina Técnica recibió grandes influencias de los planteamientos higienistas y su normativa. Estos efectos sobre los edificios escolares se notaron sobre todo en lo referente a los espacios reservados para la educación física ya que además de definir el emplazamiento, reforzó la necesidad de los espacios abiertos. Se observa pues, una necesidad, por primera vez y en forma de normativa, de reservar un espacio diferente y

con características específicas para el desarrollo óptimo del currículo de educación física.

El modelo general carecía de gimnasio propiamente dicho, las actividades se realizaban en el patio o en los campos abiertos. En los planos de centros educativos de la época se observa cómo además de los diferentes patios de que constaban los edificios, también hay un espacio reservado para los vestuarios pero no aparecen en ninguno de los casos gimnasios cerrados tal y como los entendemos hoy en día.

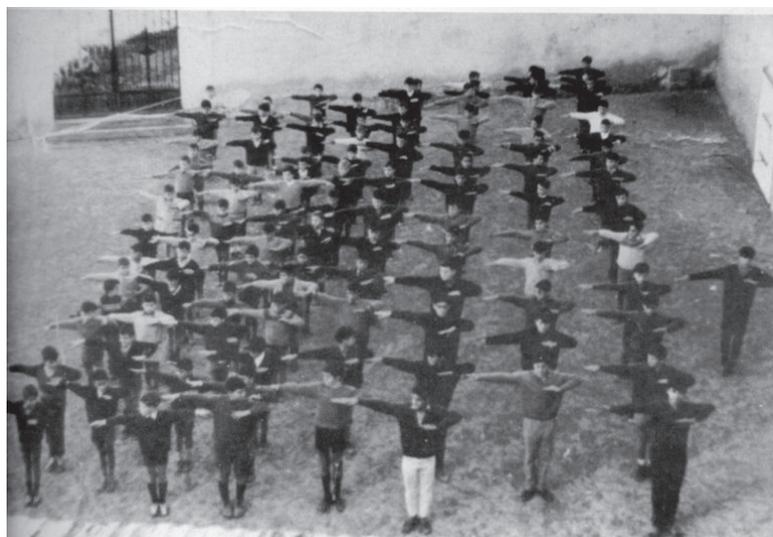
En cuanto a la disposición de los espacios parece claro el predominio general de lo rectilíneo sobre lo redondo o curvilíneo, así como de los rectángulos y cuadrados sobre los círculos, espirales o elipses. Los espacios destinados a la gimnasia también se diseñaron con este tipo de disposición. La práctica totalidad de los diseños recogidos por Pasquale Carbonara ofrecen un predominio total de las líneas rectas. Este tipo de disposición se ha repetido hasta nuestros días.

La influencia sobre el cambio de instalaciones y la mejora de éstas que se derivó de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas, queda reflejada en que hasta que finalizaron sus funciones en 1934, se habían construido en España más de 7000 escuelas. Si bien la consecuencia más importante fue el hecho de fijar una normativa para la construcción de edificios escolares que permanecería incluso una vez desaparecida ésta aunque sujeta a diversas modificaciones, sobre todo orientadas al abaratamiento de las construcciones debido a la falta de recursos económicos.

2.3. SEPARACIÓN MILITAR DEL CURRÍCULO. EL PERÍODO 1940 - 1960

Con la aparición de la obra de Luis Agosti “Gimnasia Educativa” comienza una tímida separación entre las propuestas militaristas que se habían venido dando en anteriores periodos y las propuestas educativas emanadas de la gimnasia sueca de carácter pedagógico (gimnasia de carácter higiénico-educativo).

En esta obra en la que se hace ya una relación evidente entre grupos de ejercicios recomendados en función de la edad y del sexo. Se emplea por primera vez el vocablo “tabla” y se explica las formas de ejecutarlas. Este hecho es importante debido a la gran influencia que tendrían estas tablas en las posteriores cartillas escolares editadas.



Con el fin de adaptar y renovar el currículo de educación física a las nuevas tendencias, se publica en 1945 la “Cartilla Escolar de Educación Física” que aunque con el mismo formato y objetivo que la anterior, varía en sus contenidos. Así en esta se detallan diferentes formas de trabajo, tablas gimnásticas, juegos y deportes que conformaron un currículo en el que se integraban:

- Juegos libres.
- Paseos escolares.
- Juegos dirigidos.
- Cuentos - lecciones.
- Ejercicios gimnásticos recreativos.
- Ejercicios utilitarios.
- Aprendizaje de natación.
- Gimnasia educativa.
- Ejercicios rítmicos.
- Juegos predeportivos.

Más adelante en 1958 Rafael Cháves Fernández y Juan Andrés Toledo publican “Manual Escolar de Educación Física” y “Manual Juvenil de Educación Física” respectivamente, ambas publicaciones estaban dirigidas a maestros y profesores y su objetivo fundamental era el de renovar la cartilla escolar del 44 manteniendo la misma filosofía de unificar criterios en cuanto al currículo escolar de educación física. En este caso, Cháves diferencia cuatro etapas de enseñanza (párvulos, de 7 a 9 años, de 10 a 12 años, y de 13 a 14 años) con unos contenidos que deberían repetirse en cada etapa hasta alcanzar el grado necesario para pasar a la siguiente. Los contenidos se resumen en los siguientes:

- Gimnasia educativa.
- Juegos
- Cantos
- Paseos escolares.
- Ejercicios rítmicos de aplicación predeportiva.
- Ejercicios utilitarios y de aplicación.

En lo que respecta a las instalaciones, el período de tiempo que abarcó desde 1940 hasta 1960 fue un período latente. La falta de recursos económicos y la todavía poca consideración de la educación física con respecto al resto de materias, hacía que la edificación de un espacio exclusivo y reservado para la práctica docente fuese un lujo al alcance de muy pocos (en general colegios privados de renombrado prestigio) incluso en estos últimos, ese espacio cerrado fue creado con el fin de poseer un terreno cubierto que protegiese de las inclemencias del tiempo al alumnado durante los periodos de recreo. Por otro lado y respecto a los espacios exteriores, carecían en general de cualquier tipo de material como porterías, canastas o incluso zonas acotadas para el desarrollo de esos deportes.

2.4. EL CAMBIO LATENTE. LOS AÑOS SESENTA

Los criterios curriculares de los años sesenta continúan siendo dictados por las autoridades docentes y explicados por los textos oficialmente reconocidos al igual que sucede en la época anterior. Aunque en esta etapa evolucionan poco a poco, obedecen a los criterios de la gimnasia ligniana basada en las orientaciones emanadas de la Escuela Central de Educación y los expresados técnicamente por Agosti. Sin embargo, los años sesenta suponen un nuevo y decisivo paso en la modernización de la educación física y una avance en el campo de la investigación pedagógica y científica, pero, sobre todo, preparan el gran cambio que se produce en los años setenta y que habría de encauzar de forma definitiva y sólida a la educación física escolar.

Debido a que las escuelas seguían sin contar con un especialista en la materia, la unificación de un currículo pasaba por la publicación de textos que mantuvieran una razón de cohesión y de unidad ideológica.

El autor más destacado en la época del Régimen fue Rafael Cháves que publica “La educación física en la escuela” cuyo currículo observaba las siguientes metas:

1. Mejoramiento de la formación del muchacho con vistas al mejor servicio de Dios, de la Patria y de la familia.
2. Reconociendo que esta educación corporal, en los periodos formativos más críticos del individuo, tiene que ir encaminada a modelar a una juventud en el espíritu del Movimiento, cumpliendo con ello las necesarias exigencias nacionales.
3. Formar una juventud vigorosa.

Los principios básicos sobre los que ha de girar la actividad física son los siguientes:

- Reparar los defectos de estructura corporal influenciados por el ejercicio.
- Formar aptitudes y educar el movimiento.
- Facultar para que se llegue a ejecutar todo el movimiento, ejercicio, juego, etc., con la moral necesaria.
- Emplear las facultades adquiridas, con soltura y empeño, en beneficio de Dios y de la Patria.

El plan de actuación se distribuye en tres periodos diferentes con diferentes materias que se citan a continuación:

PRIMERO (de 6 a 9 años)

- Gimnasia educativa.
- Juegos.
- Ejercicios gimnásticos- recreativos.
- Ejercicios utilitarios.
- Paseos escolares.

SEGUNDO (de 10 a 12 años)

- Gimnasia educativa.

- Juegos.
- Ejercicios rítmicos.
- Paseo-cross. Orientación.
- Ejercicios utilitarios.
- Predeportes.

TERCERO (de 13 a 14 años)

- Gimnasia educativa.
- Juegos predeportivos.
- Predeportes
- Deportes.
- Ejercicios utilitarios.
- Marcha y Cross.
- Natación.
- Competiciones.

La metodología sin embargo tenía un marcado carácter militarista, así en uno de sus manuales dedica un largo capítulo a las orientaciones metodológicas del tipo que se muestra a continuación:

“La enseñanza de los ejercicios debe componerse de:

- Explicación.*
- Crear la posición de partida.*
- Ejecución demostrativa por el profesor o un alumno avanzado.*
- Ejecución propiamente dicha.*
- Para las correcciones se utilizarán voces como: ¡hombros atrás!, ¡abajo!, ¡juntar talones!, ¡recoger el vientre!”.*

Por su parte, y en lo referente a las instalaciones, en la década de los 60 se comenzó a adaptar y a dotar los espacios cubiertos y exteriores con equipamientos que entendemos hoy en día propios o representativos como de educación física. A las zonas de recreo “cubiertas” se le colocaron sobre todo espalderas, plintos, potros, barras de equilibrios y cuerdas de trepa (en función de si el colegio era masculino o femenino) y se le dio el nombre de gimnasio³. El hecho de bautizar ese espacio puede parecernos una simpleza, sin embargo es de útil importancia, pues se reconoce un espacio propio y diferente asociado con un área distinta (esta asociación reforzaba la ya existente de utilizar una indumentaria diferente y se reforzaría con la aparición de un maestro diferente).

A partir de esta fecha se muestra un interés por equipar de material manejable como pelotas, cuerdas, saltómetros, bancos suecos, colchonetas o aros a las instalaciones, respondiendo al currículo de la época. Por otro lado, se muestra un interés cada vez más alto para definir campos de los deportes más de moda (fútbol en los chicos y baloncesto en las chicas)⁴, algo que no variará hasta la presente época.

³ El nombre respondía mas bien a una identificación con el área (gimnasio=lugar cerrado donde se hace gimnasia, que a una identificación con los gimnasios tradicionales al estilo sueco).

⁴ No debemos olvidar que estamos generalizando, ya que con anterioridad los colegios privados masculinos y sobre todo aquellos de más prestigio contaban ya con canchas de fútbol.

2.5. LA TRANSFORMACIÓN. DÉCADA DE LOS SETENTA

El inicio de la década de los setenta trae consigo una gran convulsión en los procesos educativos en nuestro país como consecuencia de la publicación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y el impulso dado por las primeras promociones del INEF.

En esta ley se contempla, por primera vez, la creación efectiva de plazas de educación física para la enseñanza primaria con el mismo rango y dotación que cualquier otra asignatura.

En un principio los currículos siguen orientados hacia las formas de pensar anteriores, pero se dejan ciertas libertades a la hora de la acción práctica. Así en 1971 se publica una guía orientativa dictada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Esta guía sería el principio de una sucesión de ellas que se plasma definitivamente en la de 1974 ya que rompe con la anterior estructura y aporta una nueva visión de la educación física escolar (influenciada por la Gimnasia Natural Austríaca y la obra de Mollet). Su currículo se desarrollaba bajo áreas de trabajo y dentro del Área de Expresión Dinámica encontramos:

1. EDUCACIÓN DEL MOVIMIENTO.

- Percepción psico-motriz.
- Conocimiento del esquema corporal.
- Agilidad y capacidades físicas.
- Equilibrio.
- Hábitos deportivos.

2. ACTIVIDADES PSICO-FÍSICAS.

- Ejercicios estáticos y correctivos.
- Ritmo.
- Ejercicios dinámico-respiratorios y fundamentales.
- Juegos.
- Predeportes.
- Danzas folclóricas.
- Competiciones.
- Marchas y paseos en régimen de Aire Libre.

En esta Guía del 74 se hace una crítica importante a los planteamientos de la Gimnasia ligniana y tiende a la desaparición de la rigidez establecida en las clases. Por otra parte, es importante destacar que aparece por primera vez la idea de la educación física como un elemento más de la formación educativa del individuo.

En lo referente a instalaciones, la década de los 70 y 80 se muestran ya como una continuación de lo visto hasta ahora. Sin embargo cabe destacar que los centros de nueva construcción cuentan ya con un espacio propio cerrado denominado gimnasio (así aparece reflejado en los planos consultados) de esta manera, se da un paso más; no se trata ya de adaptar un espacio existente (aquel que más o menos reunía las características necesarias) sino de crear uno nuevo.

Sin embargo, hay que destacar que esta construcción seguía los mismos patrones que las anteriores. En cuanto a los espacios cerrados, se trataba de unas dimensiones aproximadas de 20 x 40 y una altura de 4 m y estaban equipados (siempre siguiendo una línea inalterable) con espalderas, plinto, potro, bancos suecos, colchonetas y cuerdas de trepa. Los espacios abiertos se muestran prácticamente invariables: cancha de fútbol-balonmano de 20 x 40, dos porterías y pistas de baloncesto con sus correspondientes canastas, además de una cancha de voleibol. Aunque continúa habiendo zonas libres de acotación.

En cuanto a los materiales, es de destacar el aumento en cuanto a números y variabilidad. Picas, vallas, cronómetros, silbatos, saltómetros, pelotas, aros.

2.6. SITUACIÓN ACTUAL: DE LOS OCHENTA HASTA HOY.

La novedad que aporta la LOGSE con respecto al resto de los currículos vistos hasta ahora es que cada profesor puede y debe adaptar el currículo a las circunstancias que se enfrente, involucrándose en los desarrollos curriculares y generándolos de forma puntual.

Otra novedad es la de que el desarrollo de los contenidos se hace con el mismo tratamiento esquemático de cualquier otra área docente (algo que no reflejaba la Ley del 70). Su diseño curricular se enmarca en bloques de contenidos y estos a su vez se disponen en tres apartados: conceptos, procedimientos y actitudes.

El actual currículo de educación física para la etapa de primaria está principalmente orientado hacia el desarrollo de tres capacidades y habilidades: aquellas que se refieren al movimiento, a la conducta motriz y a la adopción de actitudes y valores referentes al cuerpo. Determina que la educación a través del cuerpo y del movimiento debe implicar no solo aspectos motores sino también aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos.

Determina que según las intenciones educativas dominantes, las funciones del movimiento son:

- función de conocimiento,
- función anatómico-funcional,
- función estética y expresiva,
- función comunicativa y de relación,
- función higiénica,
- función agonística,
- función catártica y hedonista,
- función de compensación

y todo ello destinado a alcanzar los diferentes fines de la educación primaria: socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, y la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento.

Por otro lado, en el currículo se hace mención a evitar manifestaciones y prácticas sexistas abogando por un planteamiento coeducativo, así mismo se plantea la

enseñanza del deporte en un sentido abierto y no discriminatorio en cuanto a sexo, nivel de habilidad y evitando la competición.

Así pues, y a través de cinco bloques de contenidos se establecen ocho objetivos generales que se resumen a continuación:

1. - Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute.
2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico.
3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades.
4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos.
5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo.
6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas con los demás y evitando discriminaciones por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.
7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas.
8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento.

En lo referente a las instalaciones, los diferentes Boletines Oficiales del Estado hacen referencia a cómo deben estar diseñados y equipados los espacios destinados a albergar la asignatura de educación física.

El primer documento que encontramos es el Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias. En su tercer título nos encontramos con que los centros deberán tener un patio de recreo susceptible de ser utilizado como pista polideportiva, por otro lado deberá tener un espacio cubierto para educación física y psicomotricidad en donde se incluirán espacios para vestuarios, duchas y almacén.

Por otra parte, en el BOE del 2 de diciembre de 1991 nos encontramos con las características que deben de tener dichos espacios. Así podemos encontrar que en cuanto a diseño, se recomiendan las formas rectangulares y más concretamente en el apartado 2 “espacios exteriores” se dice que “*Las pistas polideportivas se situarán en las zonas de juego debidamente señalizadas...*” (BOE, 1995), sin embargo, y aun no dándose indicaciones en cuanto a para qué deportes hay que diseñar dichas pistas, todos los patios cuentan invariablemente con pista de fútbol-balonmano, baloncesto y en menor medida, voleibol.

Dentro de los espacios interiores las recomendaciones en cuanto a la construcción de los mismos son las siguientes: “*La agrupación de aulas y espacios docentes se harán en base a la funcionalidad escolar, bien por ciclos de edad o por materias educativas*”; “*El gimnasio se podrá proyectar como pabellón exento o integrado en el edificio principal. Deberá estar situado en planta baja y próximo a las zonas de porches y juegos. Dispondrá de vestuarios masculinos y femeninos (...) un almacén para material deportivo y un pequeño despacho para el monitor...*” (BOE, 1995). Una vez más, encontramos indicaciones puramente indicativas por lo que podríamos pensar que a la hora de construir los gimnasios nos encontrásemos con

diseños variados y equipamientos diferentes, sin embargo, existe una uniformidad en todos ellos incluso en el color.

3. EL ESPACIO COMO INFLUENCIA

Como se ha visto en el capítulo anterior, los cambios y los esfuerzos realizados por las administraciones educativas para adaptar el espacio y el material a las exigencias del nuevo currículo, pasan por hacer una exhaustiva normalización de las características físicas y arquitectónicas de éste (metros cuadrados necesarios, disposición y ubicación de los espacios, recomendaciones en cuanto al material de construcción...) y es aquí donde radica el problema. Se trata únicamente de hacer un espacio útil, duradero, higiénico y seguro. La dimensión y el tratamiento del espacio va mucho más lejos que eso, conlleva elementos culturales que condicionan la práctica docente *“El lugar se construye, el espacio se proyecta o se imagina”* (Viñao, 1993). Este tipo de condicionamientos va desde la elección de objetivos hasta el estilo de enseñanza y métodos de evaluación, es decir, influye positiva o negativamente sobre los cuatro pilares en los que se basa la educación: objetivos/contenidos, procedimientos, metodología y evaluación.

A lo largo de la historia de la educación física se han apreciado muchos cambios en cuanto al currículo se refiere. Como se ha visto, se ha pasado de la no presencia, a la dependencia de la Educación física en un planteamiento educativo. Este largo camino ha pasado por etapas de inmovilidad y etapas de cambios notables y en cada una de ellas se ha hecho un uso del espacio en función del currículo. Así por ejemplo en el primer tercio del siglo XX la implantación del currículo en forma de la *“Cartilla gimnástica infantil”* y los ejercicios que de ella devenían, estaba en consonancia con el espacio destinado a la práctica ya que, aunque ahora pueda parecernos bastante deficiente, la puesta en práctica del currículo no tenía ninguna limitación en cuanto al espacio, si bien es cierto que la educación física era considerada una asignatura de segundo nivel y al servicio de las demás, de ahí que muchas de las mejoras de este espacio estuviesen supeditadas a las mejoras de otros espacios tales como el patio o el campo escolar.

Por otro lado, las mejoras introducidas en los 70 y sobre todo en los 80 dotando a los centros con un espacio propio, autónomo y específico para desarrollar el currículo de educación física, también estaban hechas en función de este, que sufre uno de los cambios más bruscos de la historia de la educación. Es decir, se necesitan espacios y se crean. Lo mismo ocurriría con el material.

Es entonces, en la década de los 90, cuando se produce el salto definitivo en lo referente al currículo, pero sin embargo observamos que el diseño del espacio apenas sufre variaciones. Nos encontramos de repente con un espacio fuera de lugar y descolocado en el tiempo. Un espacio descontextualizado que no hace sino referenciarlos a otro tipo de objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y de evaluación. Hacia un espacio en definitiva de otro currículo.

Si nos fijamos en los contenidos, desde el currículo actual se propone que el alumno debe de dominar un número variado de actividades corporales y deportivas. Si salimos al espacio abierto actual (el patio), lo que nos encontramos son con unos limitadores como son las canchas de fútbol/balonmano y baloncesto que *“facilitan”* al profesorado inclinarse por este tipo de actividades. Nos encontramos también (ya en el

gimnasio) con un predominio abrumador de superficies de práctica horizontales sobre las verticales, que encierran grandes actividades corporales diferentes), se encuentra con un medio exclusivamente “terrestre” que le limita otro tipo de movimientos, experiencias, deportes que no sean los realizados en bipedestación.

Así pues, en este caso la influencia no es solo por lo “presente” (canchas específicas) o materiales exclusivos de ciertas prácticas deportivas (balones, redes) sino también por lo “ausente” ya que no existe la posibilidad o se hace muy complicada la experimentación en otros medios (por ejemplo el acuático) o en otras dimensiones (la vertical).

Este tipo de limitaciones se hacen extensivas a buena parte del resto del currículo como la importancia que se da a lo actitudinal y dentro de ella, las más importantes, a la evitación de conductas competitivas. Quizás sean éstas las que más sorprenden pues los espacios están repletos de referencias hacia lo competitivo mediante áreas, porterías y canastas enfrentadas, sino también y sobretodo mediante la evocación - imitación a los deportes de masas, la élite, la victoria como fin, etc. *“El campo de juego se transforma en el escenario en el que se representan las gestas (dramáticas y épicas) de las que salen los héroes que engrosan la historia y vitrinas de los distintos equipos...”* (Barbero, 1990)

En lo referido a metodología, la principal novedad del currículo es la recomendación de trabajar con metodologías diversas y la de utilizar métodos activos entre los que destacamos el aprendizaje por descubrimiento. Como es sabido, este tipo de pautas metodológicas capacitan al alumno/a para actuar de forma más autónoma. Si embargo, el desarrollo de las clases se realiza en unos lugares que el alumno reconoce e identifica como “lugar de esparcimiento” en sus horas de tiempo libre con lo que en general el profesor se encuentra con un enorme problema de control decantándose en muchos de los casos por cambiar la metodología a una más directiva.

Por último nos referiremos al apartado de evaluación. También en este caso, el currículo de la LOGSE presenta novedades importantes que, como en los casos anteriores, chocan con las limitaciones que ofrece un espacio desfasado. El sistema tradicional de evaluación se entendía como una valoración del rendimiento del alumno/a. *“Medición y evaluación eran inicialmente conceptos virtualmente intercambiables, es más, el uso del término evaluación era poco frecuente: cuando aparecía era junto con el de medida que usualmente se colocaba en primer lugar”* (Blázquez, 1990). Consistía en medir las adquisiciones o mejoras de diferentes habilidades así como la condición física, basadas en un número de repeticiones, etc. que habitualmente se producía con aparatos o elementos propios del gimnasio. Sin embargo y paradójicamente, este tipo de evaluación estaba prácticamente exenta de dificultad y respondía a los modelos de espacios y materiales disponibles. Así pues existía una coherencia entre espacio y evaluación, algo que como podemos comprobar, resulta complicado en la actualidad.

Por lo tanto, parece un contrasentido que, mientras por un lado el currículo LOGSE aboga por una mayor atención a lo actitudinal, a la globalización y a la conexión entre lo motor y lo cognoscitivo queriéndose desmarcar del utilitarismo que impregnaba la educación física hasta entonces, reproduzca mediante su propuesta de instalaciones, creencias, ideas y usos que pertenecen a otro tipo de currículo.

4. HACIA UN ESPACIO CONTEXTUALIZADO

Una de las dificultades para desarrollar en condiciones normales un currículo depende fundamentalmente de factores condicionantes culturales del espacio y de los materiales. Para evitar este tipo de influencias es necesario un cambio que pase por la construcción de espacios más neutrales como pasar de las superficies duras y uniformes a la diversidad de superficies y a un cambio en las formas tanto en su dimensión horizontal (superficies curvas y poligonales) como en su dimensión vertical (terrenos ondulados, lisos, verticales⁵). Además, si se trata de incluir espacios exclusivamente deportivos en los espacios, entonces por qué no construir aquellos que son los autóctonos de cada zona tales como boleras, etc⁶.

Esa diversidad de experiencias pasa además por la utilización de otros medios y destacamos ante todo el acuático por su capacidad para experimentar sensaciones diferentes y ser además un medio “reductor” de desigualdades tanto físicas como actitudinales. La utilización de piscinas no supone una utopía en la sociedad actual. Es posible mediante acuerdos con las administraciones para que los centros educativos dispongan de ciertas horas a la semana para la utilización de ese espacio.

Otra propuesta pasa por la utilización de espacios no convencionales con más frecuencia. Las playas y parques están libres de todos esos condicionantes culturales de los que hemos venido hablando y conforman todo un abanico de experiencias tanto en el plano motriz como en los demás. La recuperación y el uso de otro tipo de espacios (naves abandonadas o en desuso, descampados, etc.) puede entenderse como otra vía de solución, no solo por aumentar en cantidad los espacios disponibles sino y sobretodo, porque son más susceptibles de adaptarlos a nuestras necesidades.

5. CONCLUSIÓN

En los últimos años hemos comprobado cómo el currículo ha cambiado de forma notable, las instituciones han querido dejar un legado educativo que se adapte a la nueva sociedad y que sea válido para el nuevo milenio, todo este cambio ha llevado implícito una pequeña revolución dentro de todos los ámbitos educativos. Por una parte, los maestros han tenido que adaptarse (y aún se encuentran en ese proceso) a una nueva filosofía procedimental, por otra, los formadores de maestros han visto variar considerablemente su currículo; Sin embargo, en lo que respecta a la educación física, ese cambio se ha visto limitado en cuanto a la poca o nula evolución de los espacios en donde se desarrolla este área.

El espacio actual de educación física está cargado de connotaciones culturales que nos remiten a currículos diferentes al actual. Así pues no conviene olvidar la dependencia que la práctica docente tiene con respecto al espacio y los materiales.

⁵ Un ejemplo de uso en una dimensión vertical, la encontramos en la utilización - construcción de rocódromos por ejemplo.

⁶ No hay que olvidar que el hecho de transmitir la cultura (incluyendo la deportiva) autóctona es uno de los objetivos que se marca la LOGSE.

Es cierto que en muchas ocasiones los docentes notamos palpable esta dependencia, me refiero a cuestiones fácilmente perceptibles. Pero lo realmente significativo es lo que no se ve, lo que está oculto e implícito y sobre todo lo que se da por hecho.

El lugar físico como tal y los materiales que lo complementan influyen en nuestra manera de sentir el espacio y con ello, sobre nuestra práctica docente. Si no intentamos cambiarlo o modificarlo y sobretodo, si no aceptamos esa influencia y lo consideramos como neutro, estaremos mediatizando a nuestros alumnos y a nosotros mismos y desarrollando un currículo fuera de contexto.

BIBLIOGRAFÍA

- **BARBERO GONZÁLEZ, J.I.** (1990). *“Materiales de sociología del deporte”*.
- **BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D.** (1990). *“Evaluar en Educación física”* INDE. Barcelona.
- **BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D.** (1991). *“Orientaciones para la evaluación de la Educación física en la Enseñanza Primaria”* INDE. Barcelona.
- **BOE 1** (1991). 26 de junio. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.
- **BOE 2** (1991). 2 de diciembre. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.
- **CHAVARRÍA, X.** (1993). *“La Educación física en la Enseñanza Primaria. Del diseño curricular a la programación de las clases”*.
- **GINER DE LOS RÍOS, F.** (1882). *“Local y mobiliario escolar”* BILE. Madrid.
- **LAHOZ ABAD, P.** (1993). *“Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas”* en Historia de la Educación. Vol XII-XIII. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.
- **LÓPEZ SERRA, F.** (1998) *“Historia de la Educación física. La Institución Libre de Enseñanza”*.
- **M.E.C.** (1992). *“Decreto de currículo para primaria”*.
- **MUSEO PEDAGÓGICO** (1901). *“Construcciones escolares”*. La escuela moderna nº 120 marzo.
- **VV.AA.** (1993) *“Fundamentos de Educación física para la Enseñanza Primaria”*. Vol II. INDE. Barcelona.
- **VIÑAO FRAGO, A.** (1993) *“Historia de la Educación”*. Vol XII-XIII. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.
- **ZAPICO GARCÍA, J.** (1997). *“Historia de los diseños curriculares en Educación física escolar”* en IV Simposium sobre la Historia de la Educación física. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

ARQUITECTURA PARA LA ENSEÑANZA. LA ESCUELA EN CANTABRIA

Angel Cea

La intención de estas breves líneas es llamar la atención sobre la riqueza que para el patrimonio arquitectónico de Cantabria ha tenido un elemento tan modesto y tan universal como el espacio en el que hemos aprendido a aprender.

Vamos a hacer un pequeño recorrido por la arquitectura de escuelas y colegios, lugares en los que todos hemos pasado buena parte de nuestra vida. Y lo hacemos en un momento en el que está de moda sacar a exposición pública el mundo de la escuela. Así han surgido a modo de museos espacios como el Centro de Recursos Interpretación y Estudios de la Escuela en Polanco, el Museo de la Escuela de Mogrovejo o el desván de la historia habilitado en el Colegio Agapito Cagigas de Revilla de Camargo.

Ese recorrido lo realizaremos por nuestra arquitectura tradicional de escuelas y colegios, pero también visitaremos ejemplos foráneos que han investigado con éxito como debe ser el espacio que haga más fácil el esfuerzo de aprender. Terminaremos el paseo por la arquitectura docente que hoy estamos construyendo en Cantabria.

UN LUGAR EN EL QUE APRENDER.

1. Origen y evolución de la escuela en Cantabria.

Seguramente el primer lugar destinado a la docencia fuese una habitación en la casa del habitante más influyente del pueblo para que sus hijos recibieran, mas que conocimientos, doctrina impartida por un hombre de probada rectitud y unos mínimos conocimientos que le permitieran convertirse en maestro.

Pero pronto las sociedades mejor estructuradas necesitarían la educación como mecanismo de progreso, y sobre todo, como método de control social. Surge así la socialización de la enseñanza y con ella la escuela como lugar casi sagrado en el que maestro y sus alumnos compartían buena parte de su vida.

La escuela de hoy es como es, porque existe la de ayer, que surgió gracias a sus benefactores y que perdura gracias a quienes aún hoy la recuerdan con sus publicaciones ("La escuela de ayer en Cantabria" de Juan González), y a quienes la homenajean montando museos que mantienen vivo su recuerdo.



Las primeras escuelas rurales debieron ser construcciones muy modestas y absolutamente subsidiarias de las labores del campo. Dos ejemplos, las escuelas de **Linto** en el Nansa y de **Luriego** en la Liébana



Centro de la Escuela en Polanco.
Desván del Colegio Agapito García.
Museo de la Escuela de Mogrovejo



A medida que la sociedad rural se iba desarrollando surgía la necesidad de generalizar la educación, en esos inicios eran las autoridades locales, alcaldes y juntas vecinales, quienes empezaron a construir un tipo de escuela rural que se extendió con facilidad, eran construcciones simétricas con dos alas, para niñas y niños, y que incluían una vivienda para el maestro.
Escuelas de Uceda.



En aquellos momentos, hace 250 años, la educación era lo que venía después del trabajo en el campo, y como necesidad de segundo orden no disponía de los recursos mínimos ni materiales, ni humanos. El maestro, vocacional y mal pagado, intentaba enseñar a sus alumnos, todos varones, a leer y a escribir, algo de aritmética y un poco de historia sagrada y de España y además, nociones de agricultura y mucha moralidad.

A partir de la Ilustración los poderes administrativos incorporan la preocupación por la higiene pública en todos los aspectos sociales. En ese momento la educación se convierte en una actividad reglada que comienza a disponer de recursos a través de ciertas instituciones públicas y privadas:

Las autoridades locales.

Los alcaldes y las juntas vecinales retoman aquella labor educativa incipiente y la escuela en nuestros pueblos se convierte, después de la iglesia y del ayuntamiento, en el edificio más importante y diferenciado del resto. Aún así, aquellas primeras escuelas eran edificaciones austeras que se encontraban aisladas a las afueras del pueblo adosadas al ayuntamiento o a la propia iglesia. Eran construcciones prismáticas

de una o dos alturas, con dos accesos diferenciados, para niños y niñas, e incluían en su interior o adosada una vivienda para el maestro.

Las organizaciones religiosas.

La Iglesia Católica, a través de diferentes órdenes, se plantea la enseñanza con vocación de servicio y como reserva de perpetuación. Construye grandes edificios, casi siempre en los núcleos urbanos, con una arquitectura adscrita a modelos tradicionales. En Cantabria recurre a los lenguajes decimonónicos, primero, y al Regionalismo después cuando éste se convierte en referente social.

Los patrocinadores privados.

Ante la precariedad de la enseñanza institucional en el medio rural, surge la conciencia cívica de particulares o sociedades que se implican en la educación de su entorno inmediato. En concreto, los indianos, que con la fortuna realizada en América, desde allí o a su regreso, patrocinan durante todo el siglo XIX y los inicios del XX la construcción de escuelas en sus pueblos de origen. Hombres como el Marqués de Valdecilla, el Marqués de Comillas, el Marqués de Manzanedo, o empresas como Solvay o Nueva Montaña dejan magníficos ejemplos a lo largo

Coledio de los Escolapios de Villacarriedo. Después de la tradición de pequeñas escuelas rurales, este es el primer colegio como tal que se funda en Cantabria en 1746. Grande y austero no destaca por sus valores estilísticos salvo en la capilla como elemento caracterizador.



Instituto Manzanedo. El Marqués de Manzanedo dejó su huella en varios edificios singulares de Santoña, entre ellos el instituto de 1871 aún en uso, que es un magnífico ejemplo de edificio simbólico de concepción iluminista. Con forma de H tiene dos patios interiores que mejoran las condiciones de iluminación y ventilación.



Universidad Pontificia de Comillas. Es el mayor y más valioso ejemplo que tenemos de arquitectura religiosa docente. Construido por los jesuitas en 1884 con diseño de Domenech y Montaner representa un modelo al estilo neogótico catalán de edificio entorno a dos claustros con la iglesia ocupando el cuerpo central.

Escuelas de Solvay. Uno de los ejemplos más singulares de conjuntos cívicos y docentes dispuestos por empresas, es este de Barreda de 1914, se construye sobre una parcela ajardinada al modo de los campus anglosajones, en este caso utilizando un lenguaje exótico.



de nuestra región. Lo hacen casi siempre con una arquitectura que pretende dejar la impronta de su mentor, y es habitual que se encargue su diseño a arquitectos de prestigio, locales o incluso foráneos, pero casi siempre utilizando una tipología y un lenguaje tradicionales.

El Estado.

A partir de los años 20, el Estado comienza a sustituir a las diferentes iniciativas locales para imponer un sistema educativo como mecanismo absoluto de control social. La construcción de centros docentes seguirá unas pautas nacionales, tanto en sus sistemas educativos como en la propia arquitectura. La dictadura de Primo de Rivera con modelos clasicistas, la República importando algunas formas tomadas de las corrientes europeas, y la nueva dictadura de Franco volviendo la mirada de nuevo a los modelos nacionales. Y casi siempre con una evidente renuncia a la investigación de nuevos tipos arquitectónicos. Hay que esperar hasta finales de los años 60 para que la arquitectura comience a aportar nuevos modos de construir espacios docentes, y siempre de la mano de arquitectos herederos del Movimiento Moderno europeo.

2. Otros modelos de arquitectura para la enseñanza.

Si dirigimos una mirada al exterior, el abanico de arquitecturas que han surgido a lo largo de la historia de la docencia es de una riqueza extraordinaria. Solo a modo de retazos aislados vamos a realizar un pequeño viaje por algunos de los hitos de la historia de la arquitectura destinada a la enseñanza.

En el mundo árabe el aprendizaje del Corán genera una arquitectura de ensimismamiento y por ello las medersas, como la de Bou Inania en Fez, se configuran como edificios urbanos cerrados al exterior, y abiertos a un gran patio central porticado en todas sus dos plantas que se convierte en el centro funcional y espiritual del edificio.

En el ámbito anglosajón desde comienzos del siglo XX surgen experiencias renovadoras. Charles Mackintosh, arquitecto escocés, gana en 1895 el concurso para la Escuela de Arte de Glasgow. Su diseño expresa una voluntad inequívoca de dejar entrar la luz natural, unos huecos acristalados de grandes dimensiones convierten a sus aulas en un espacio de luz



Escuelas Públicas Primo de Rivera. Situadas en Laredo, son un ejemplo claro de la arquitectura realizada por el Estado con una potente imagen que evoca la más pura tradición española como elemento a perpetuar.

Medersa de Bou Inania. Esta escuela del Corán de Fez muestra una tipología singular basada en cerrar el edificio a las calles circundantes y abrirse a un gran patio que es el centro de la vida interior tanto en sus relaciones funcionales como espirituales.



Instituto de Los Corrales de Buelna. Durante la Segunda República la concepción de la arquitectura docente busca nuevos modelos, en este ejemplo el arquitecto D. M. Lastra consigue actualizar la tradición de ese momento con una nueva imagen y nuevo esquema dignos de destacar.



Escuela de Arte de Glasgow. Propuesta novedosa de Charles Mackintosh que en 1895 gana un concurso que le permite construir una escuela en donde la luz es protagonista iluminando las aulas y los espacios de circulación a través de grandes ventanales en fachadas y cubierta que inundan el edificio con la luz exterior.

perfectamente adecuado a una nueva forma de entender el espacio para la enseñanza.

En los países nórdicos la innovación se produce desde la pequeña escala con una tipología de colegios en planta baja con una transición fluida entre aula y espacio exterior de juegos. Arne Jacobsen, arquitecto danés, gana en 1951 un concurso para un colegio infantil en Gentofte. En él plantea un centro escolar que forma un entramado de pequeñas aulas y de pequeños patios abiertos con una conexión directa entre unos y otros de forma que el espacio educativo se convierte en un microuniverso donde conviven educación y juego, como dicotomía inseparable.

También en España a lo largo del siglo XX se construyen magníficos ejemplos de centros docentes realizados por notables arquitectos como Luis Moya, Rafael Moneo, Miguel Fisac o Fray Coello de Portugal. De este último podemos visitar en Torrelavega dos colegios interesantes, el de los Sagrados Corazones y el de Nuestra Señora de la Paz, ambos construidos en la década de los sesenta y en la mejor tradición del Movimiento Moderno. Se caracterizan ambos por su concepción espacial y por su control efectista de la luz, y en ellos destacan sus espectaculares capillas como elementos singulares.

3. La arquitectura docente, hoy en Cantabria.

Esta experiencia hoy nos ofrece el suficiente bagaje como para permitir desarrollar una arquitectura para la enseñanza que haga más fácil y más cómoda esa labor. Los tiempos de las escuelas encerradas en construcciones programáticas que solo entendían la docencia como un acto casi litúrgico, donde el maestro desde su estrado imponía un obsoleto modelo educación, han pasado. Ahora el aula se entiende como un espacio de convivencia donde la comunicación es más libre, y donde los arquitectos no renunciamos a que esa libertad conduzca a unas arquitecturas que prioricen esos aspectos de funcionalidad y bienestar sin renunciar por ello a la utilización un lenguaje nuevo.

Hoy, en este momento de iniciación al tan esperado siglo XXI, podemos recorrer muchos de nuestros pueblos, Llano de Udías, Meruelo, Camargo, Reinosa, Peñacastillo, Puente Arce, Castro Urdiales, Hazas de Liendo, Torrelavega, o el propio Santander y descubrir como se ha construido, o se está construyendo, un nuevo colegio con esa nueva filosofía de hacer mas cercana la labor de aprender y de paso ir añadiendo patrimonio a nuestra historia.

Colegio Munke. Diseñado por Arne Jacobsen en 1951, a las afueras de Copenhague, supone una revolución en la concepción de una escuela infantil, donde prioriza la pequeña escala del aula y su autonomía y relación directa con un entramado de patios intermedios de juegos.



Colegio Riomar. Un centro escolar, en Castro Urdiales, de una importante densidad que compensa con una distribución de los volúmenes en paralelo conectados en uno de sus extremos y liberando el espacio intermedio a modo de patios exteriores.



Colegio Nuestra Señora de la Paz. Construido en los años 60, por Fray Coello de Portugal, supone un hito en la arquitectura docente de Cantabria, un ejemplo de renovación mediante una configuración espacial moderna y una utilización novedosa de materiales, relaciones y lenguajes.

Colegio Peregrino Avendaño. En este colegio de Liendo la búsqueda de una nueva arquitectura se plasma en un sistema de aulas pasantes abiertas tanto a la fachada exterior como a otra interior volcada a un amplio espacio de circulación y juegos.



La promoción indiana en la arquitectura escolar de Cantabria

Victoria Cabieces Ibarrondo

Introducción

El papel de los indianos que surcan el Atlántico para mejorar su situación económica ha sido ampliamente investigado tanto dentro como fuera de la Comunidad de Cantabria.¹ La iniciativa, el trabajo e incluso el fracaso y desaliento de estas gentes que procuraban labrarse un mejor porvenir en Cuba, México, Argentina, y en otros países de América ha sido estudiado y valorado desde el punto de vista económico y social. El emigrante, lejos de olvidar su terruño, cuando adquiere un cierto nivel económico envía dinero generosamente, para mejorar las condiciones de sus antiguos vecinos y así se ha documentado su aportación para la construcción de carreteras, iglesias, traídas de aguas, etc.² Pero el aspecto que queremos destacar a continuación es el de benefactor en el campo de la educación que plasma en donaciones, tanto en vida como por testamento, para que se creen fundaciones benéfico-docentes.³

Pretendemos dar a conocer cómo se ha llevado a cabo su materialización y mostrar el interés de los emigrantes en facilitar la enseñanza a sus paisanos, en realizar un edificio escolar digno y en muchos casos encargar el proyecto de la obra a arquitectos de renombrado prestigio, así como dotarlo de los materiales necesarios para desarrollar la tarea y construir viviendas para maestros.

¹ ALVÁREZ QUINTANA, C.: Indianos y arquitectura en Asturias (1870-1930). Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Asturias. Gijón, 1991.

² SOLDEVILLA, C.: Los movimientos de la población: emigración y exilio. Cantabria. De la Prehistoria al Tiempo presente. Gobierno de Cantabria. Santander, 2001. Pág. 165.

"Los fondos enviados... fueron cuantiosos y ayudaron a mejorar la calidad de vida de los lugares que los recibieron, aunque por su importancia, hay que destacar su aportación a la extensión de la enseñanza".

³ SOLDEVILLA, C.: Los movimientos de la población... Pág. 166.

"Cantabria presentaba el más alto grado de alfabetización de España. Este logro se debió en gran parte al trabajo de sus emigrantes. De su generosidad da cuenta el hecho de que Santander estaba considerada, en la década de los años veinte del siglo XX, como la provincia más rica de Fundaciones Benéficas..."

En este mismo sentido se pronuncia MARURI en el prólogo al libro de GUTIÉRREZ, C.: Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria (1700-1860). Universidad de Cantabria. Santander, 2001. Pág. 12.

"...una de las ventajas comparativas de Cantabria en alcanzar un óptimo nivel de alfabetización fue contar con un estimable número de instituciones benéfico-docentes debidas a la generosidad de los naturales de la región".

Más adelante recoge una anotación del Conde de Saint-Cloud en la que en un viaje a los Picos de Europa afirma que todos los pueblos de Liébana aspiraban a poseer su indiano fundador de una escuela de primeras letras.

GUTIÉRREZ, C.: Enseñanza de primeras.... Pág. 202, al hablar de los fundadores de obras pías señala que se dicen moradores o vecinos de Indias 23 de 27 es decir un 85%.

Sobre el tema de las Fundaciones, Carmen del RÍO DIESTRO presentó en 1991, en la Universidad de Cantabria, su Memoria de Licenciatura: Las Fundaciones benéfico-docentes en Cantabria, que permanece inédita.

Este interés también quedaba reflejado en escritos en los que se argumentaba la necesidad de construir nuevas escuelas, para que la Instrucción Primaria aumentara debido a la gran inmigración a las Américas, tal y como el arquitecto Eladio de Laredo recoge en una Memoria para construir escuelas en Castro Urdiales, en 1893. "*Si las autoridades tienen el sagrado deber de velar respecto a este punto, en el pueblo de Castro donde todos conocemos la gran inmigración a las Américas, esta responsabilidad aumenta, pues es evidente que nuestros compatriotas tienen que luchar allende los mares con más obstáculos de ilustración que hace años. En todo corazón castreño debe latir el orgullo y no debe querer que ningún hijo de este rincón de España, tenga que pasar plaza de ignorante o tenerse que conformar con desempeñar los últimos puestos del trabajo ya que le costó el sacrificio de abandonar su querida patria*".⁴

La inversión económica realizada en la enseñanza posibilitó que Cantabria entrara en el siglo XX con las más bajas tasas de analfabetismo.⁵

El legado arquitectónico que promovieron en la Comunidad Autónoma de Cantabria aquellos emigrantes a los que tradicionalmente denominamos indianos es de importancia, tanto por el número de escuelas construido, como por la calidad de muchas de ellas, así como de los arquitectos que han participado en su ejecución. En unas obras destacaremos las características arquitectónicas, en otras el papel del arquitecto o del promotor.

No analizaremos si su promoción estaba guiada por un interés altruista o por el orgullo de pasar a la posteridad realizando obras de relieve en el ámbito público o privado, el resultado final es que muchas gentes se beneficiaron en su momento de la aportación económica tanto para la construcción de escuelas como para becas de estudio y en la actualidad podemos constatar un amplio patrimonio arquitectónico que en unos casos sigue cumpliendo la función para la que se creó y en otros ha quedado en desuso o simplemente se ha cambiado para otros servicios del vecindario, especialmente en aquellos lugares más apartados y con menor población.

El deseo del indiano de construir una escuela para su pueblo responde, a veces, a un interés individual, pero en otras ocasiones a una voluntad de todo un colectivo que envía remesas de dinero desde América, para que se construya el edificio en los lugares más insospechados de la geografía de Cantabria. Un ejemplo que podemos citar es el de la escuela de Vejo (Vega de Liébana), en cuya fachada hay una placa en la que se puede leer:

*ESTA ESCUELA HA SIDO
CONSTRUIDA POR EL PUEBLO
CON LA AYUDA ECONÓMICA DE SUS HIJOS
RESIDENTES EN CUBA
VEJO 1920*

⁴ AMCU. Legajo 1253, doc. 1. Escuelas. Memoria. Introducción. Castro Urdiales, mayo 27/1893. Eladio Laredo.

⁵ GUTIÉRREZ, C.: Enseñanza de primeras... Pág. 283.

"*Hacia 1850 nuestra región ocupaba una de las posiciones más favorables en España en cuanto a porcentaje de localidades con escuela, número de vecinos por escuela e inversión en enseñanza...fruto de dos impulsos confluyentes el de la política educativa del liberalismo y la generosa contribución de emigrantes cántabros - indianos y jándalos principalmente- a la creación de escuelas*".

En los siglos XVIII y XIX los indianos aportan para pagar la instrucción, pero no se construyen edificios específicos para impartirla, salvo excepciones como la Obra Pía de Espinama, el Colegio San Juan Bautista de Santoña o las escuelas de Riotuerto, siendo las casas familiares de los donantes y en algún caso los pórticos de las iglesias los que hacían las veces de aulas.⁶

El interés de crear escuelas por parte de los emigrantes lo podemos apreciar en las numerosas placas con los nombres de los promotores que muestran los edificios escolares repartidos por toda la región, aunque debemos significar un mayor número en algunas zonas, que fueron emisoras de población.⁷ Dice Gómez Pellón que esto denotaba un talante egótico y que es posible que compensara la falta de generosidad de los indianos en Ultramar, donde trataban de reunir el máximo capital en el menor tiempo posible.⁸

Entre los indianos que han promovido este patrimonio escolar destaca uno especialmente, el Marqués de Valdecilla. El personaje de Ramón Pelayo es central para entender el papel benefactor de un emigrante, no sólo para con su localidad, sino para toda Cantabria, donde difícilmente podemos obviar la aportación económica que hizo en el campo de las construcciones escolares. Las inscripciones colocadas en las escuelas en las que los vecinos de distintos pueblos agradecen al Marqués su contribución tanto para la construcción de escuelas como para su arreglo, lo acreditan.

Tampoco podemos olvidar a benefactores como Juan Manuel de Manzanedo (marqués de Manzanedo), a Claudio López y Brú (Marqués de Comillas), y Ramón de la Herrera (Conde de Mortera), entre otros.

No pretendemos agotar todos los ejemplos existentes de edificios escolares de promoción indiana pero mostraremos algunas construcciones significativas dispersas por todo el territorio de la Comunidad.

El Marqués de Valdecilla y la promoción escolar

Ramón Pelayo de la Torriente nació en Medio Cudeyo y emigró a Cuba, donde también construyó las escuelas de Aguacate para los hijos de empleados y obreros del ingenio azucarero que explotaba, a su regreso se dedicó a numerosas obras filantrópicas entre las que se incluyen el sinfín de escuelas que se construyeron en diversas localidades de Cantabria, dotándolas de los adelantos pedagógicos que buscaba por toda Europa. Encontramos escuelas en Pontejos, Pedreña, Riaño, Valdecilla, Heras...

⁶ GUTIÉRREZ, C.: Enseñanza de primeras... Pág. 210. Cita el caso específico de San Roque de Riomiera "será en el pórtico de la iglesia de los distintos barrios San Roque, Carcaval y Morilla y Encina del Río".

⁷ SOLDEVILLA, C.: Cantabria: Cien años de emigración a América 1860-1960. Historia de la emigración española a Iberoamérica, volumen 2, CEDEAL - Historia 16, Madrid, 1992, Págs. 163-164. También en SOLDEVILLA, C.: La emigración de Cantabria a América. Hombres, mercaderías y capitales. Colección Pronillo. Concejalía de Cultura del Excmo. Ayuntamiento de Santander y Ediciones de Librería Estudio. Santander, 1997. Págs. 43-45. La profesora Soldevilla recoge los porcentajes de procedencia de emigrantes cántabros, según la actual demarcación comarcal (1817-1862) y podemos constatar que en su mayoría corresponden a la zona oriental (16,03 %), cuenca del Asón (15,15 %), Siete Villas (14,96 %), Santoña, Laredo y Castro (10,12 %), etc. Estos datos justificarían una mayor presencia de construcciones escolares en estos lugares promovidas por los emigrantes.

⁸GÓMEZ PELLÓN, E.: Miseria y desarraigo en un municipio de la Marina de Cantabria. La emigración indiana en la Junta de Voto (1850-1930)". Cuadernos de Trasmiera IV. Pág. 132.

Estos edificios se construyeron en su mayoría en torno a 1920 y han corrido suerte desigual pues en unos casos siguen cumpliendo la función docente para las que se crearon, pero en otros o se han destinado a diferentes usos o se encuentran en ruinas o desaparecidos.

De todas las escuelas que se construyeron o se aportaron cantidades de dinero para su dotación y construcción tan sólo señalaremos algunos edificios. Diversos autores y fuentes han recogido información sobre la obra benéfico-docente del Marqués.⁹

Una de las primeras construcciones promovidas por Ramón Pelayo, es la escuela de Valdecilla, en Medio Cudeyo, de 1912, y aunque no se ha encontrado documentación sobre quien diseñó los planos, en opinión de Gil Aguirre podían ser de Alfredo de la Escalera, que en 1890 había presentado unos de similares características para Solares.¹⁰ Responde al modelo de una planta, con segregación de sexos y con espacios comunes para comedor, patios, biblioteca, etc. Completa la donación con seis viviendas para maestros.

⁹BERNA SALIDO, A.: La obra benéfico-docente del Marqués de Valdecilla. Asociación Nacional de Magisterio. Santander, 1929. Pág. 23.

Cita las siguientes escuelas promocionadas por Ramón Pelayo: Escuelas para niños y niñas de Orejo, Pedreña, Riaño, San Salvador, Mirones, Pontejos, Soto de la Marina, Mieres y Elechas. Escuelas mixtas de Santiago de Heras y Setién.

Subvencionadas: Navajeda, Barruelo, Mortera, Asón, Carriazo, Ogarrio, Piñeres, Puente Viesgo, Tresviso, Pesaguero, Lerones, Caloca, San Miguel de Luena, Bada, Castillo Pedroso, San Martín de Quevedo, Bárcena de Cicero y Moncalián.

También en "Acción Española" de 1932, se recogían las escuelas construidas por el Marqués y que se ha editado en una reproducción facsimil por el Ayuntamiento de Medio Cudeyo y Consejería de Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria: 150 Aniversario del Marqués de Valdecilla. 2001. Pág. 25.

Se citan las siguientes: Valdecilla, Heras, Orejo, Elechas, Setién, Pontejos, Santiago de Heras, San Salvador, Riaño, Mirones, Bezana, Puente- Viesgo, Mentera, Barruelo, Ramales, Asón, Lastras, Carriazo, Penagos, Tresviso, Navajeda, Cabárceno, Miera, Praves, Pesaguero, Barreda, Caloca, Hazas en Cesto, Peñeres, Bárcena de Cicero, San Miguel de Luena, San Martín de Quevedo, Moncalián, Bada, Castillo-Pedroso y otras.

SOJO y LOMBA, F.: Cudeyo (Valdecilla, Solares, Sobremazas y Ceceñas). Publicaciones del Centro de Estudios Montañeses. Patrocinadas por la Excm. Diputación Provincial de Santander, 1946. Págs 49-50. Citaba las inversiones que "en beneficio de España" había hecho el Marqués de Valdecilla. Entresacamos los datos destinados a la enseñanza: "Escuela de Valdecilla, 650.000 pts; seis casas para los maestros, 200.000; Mutualidad escolar de Valdecilla, 16.000. Comedor de la Cantina Escolar de Valdecilla, 1.800.000; Escuelas de Heras, Escuela-casa para maestro en Orejo; escuela y casa para maestro en Elechas; escuela y casa para maestros en Setién; escuela en Pontejos; escuela en Santiago de Heras. Reparación de las Escuelas de Valdecilla, escuela de San Salvador; escuela de Riaño; escuela de Mirones; escuela en Bezana; donativos para cooperar a la construcción de Puente Viesgo, Mentero, Barruelo, Ramales, Asón, Lastras, Carriazo, Penagos; Tresviso; Navajeda; Cabárceno; Miera, Praves, Pesaguero, Barreda; Caloca y Hazas de Cesto.

¹⁰ GIL AGUIRRE, E.: Medio Cudeyo. Catálogo del Patrimonio Cultural de Cantabria. Tomo I. La Merindad de Trasmiera: Juntas de Cudeyo y Cesto. Gobierno de Cantabria. Santander, 2000. Pág. 270.



Escuela de Riaño.

Posteriormente se construyó en 1922 la escuela de Riaño, en Solórzano. Para este edificio dice Sojo y Lomba que el Marqués de Valdecilla destinó 160.000 pesetas.

El edificio presenta una planta rectangular alargada, con una sola altura. La fachada está articulada por tres cuerpos, que sobresalen y se rematan con frontones triangulares. Una decoración moldurada remata los muros de tirolesa en la parte de cornisa. Las esquinas se resaltan con sillería. La cubierta es a dos aguas. Los ingresos se producen mediante escalinata en los extremos ya que tienen acceso diferenciado para niños y niñas. La zona central del edificio alberga los servicios generales.

Destacan en toda la fachada, las ventanas rectangulares de guillotina y rematadas en arco escarzano, que recuerdan elementos de la arquitectura industrial; sobre ellas, se ha utilizado como decoración una moldura y unos rollos.¹¹

Delante del edificio hay una fuente, elemento indispensable en la vida cotidiana de una escuela. En el frontón del cuerpo central, que es el más destacado, hay una placa de agradecimiento al Marqués del pueblo de Riaño de fecha de 1922.

El texto dice:

*EL VECINDARIO DE RIAÑO
MUY AGRADECIDO AL EXCMO. S.
MARQUÉS DE VALDECILLA
GENEROSO DONANTE
DE ESTE GRUPO ESCOLAR
AÑO DE 1922*

En el municipio de Marina de Cudeyo tenemos varias obras como las escuelas de Pontejos, de Pedreña, de Orejo y de Elechas.

¹¹ MAZARRASA MOWINCKEL, K.: Catálogo Monumental de los Municipios de Hazas de Cesto y Solórzano. Centro de Estudios Montañeses. Santander, 1999. Pág. 89.



Escuela de Pontejeos.

En Pontejeos el Marqués patrocinó la escuela y la traída de aguas por un importe de 110.000 ptas.

El edificio vuelve a utilizar el esquema constructivo empleado en muchas escuelas, especialmente el reseñado de Riaño: Módulo rectangular, flanqueado por dos transversales de menos tamaño a cada uno de los lados. La fachada queda resaltada en su parte central y rematada por un frontón triangular, efecto que mantiene rítmicamente en los remates de ambos cuerpos laterales. Las ventanas se destacan por estar enmarcadas con unas molduras en la parte superior que se apoyan sobre peanas y que vuelven a reproducir este aspecto en dos hojas de madera con la parte superior semicircular fija.

Como prueba una vez más de agradecimiento, los vecinos recuerdan la generosidad del Marqués, así lo expresa la placa de 1923.¹²

El cuerpo central se destina a la función docente y los extremos a viviendas de maestros con entradas, bajo porche, por las fachadas laterales.

¹² GIL AGUIRRE, E.: Marina de Cudeyo. Pág. 194.



Escuela de Pedreña.

En Pedreña, las escuelas fueron fundadas en 1922. El edificio en esta propuesta es de planta longitudinal, los accesos laterales aparecen porticados y se marcan con un arco de medio punto.

Destacan los amplios ventanales, que facilitan abundante iluminación y cumplen con las instrucciones higienistas de la época. Están realizados con marcos de madera, de dos hojas y los cristales de cuadradillo.

Los muros son de piedra caliza hasta la zona superior de los vanos y raseados hasta el alero, así como los enmarques de los vanos y fachadas laterales.

Se puede decir que es una modesta aplicación del modelo que se ha utilizado en Riaño y Pontejos. El lenguaje empleado no tiene el repertorio expuesto en los casos citados, al igual que en la escuela de Setién.

En Orejo tenemos una propuesta similar, que se ha transformado en centro cultural del ayuntamiento.

En Elechas nos encontramos con un edificio en el que se ensamblan sendas alas mediante un cuerpo rectangular y que se destaca de las demás construcciones por el toque de color, rojo, en esquinas y vanos. Se construyó casa de maestros, de dos alturas.



Escuela de Moncalián.

En Moncalián, ayuntamiento de Bárcena de Cicero, tenemos un ejemplo de contribución a la construcción del Marqués de Valdecilla. El edificio, que se encuentra sobre una loma dominando la plaza del pueblo, es de pequeñas proporciones, de una planta y con porche al que se accede por arco de medio punto resaltado por pilastras. El cuerpo del aula aparece retranqueado y tiene tres amplios ventanales, con contraventanas de madera.

En la fachada se muestra mediante placa, el agradecimiento en este caso a la maestra que intervino y consiguió que el Marqués contribuyera económicamente. La inscripción dice así:

*EL PUEBLO DE MONCALIÁN DEDICA ESTE
HUMILDE RECUERDO A LA Sra. GLORIA SANZ
MAESTRA NACIONAL DEL MISMO POR HABER
OBTENIDO CON SUS GESTIONES DEL Sxmo.
Sr. MARQUÉS DE VALDECILLA LA CANTIDAD
DE 10.000 Ptas PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ÉSTA
ESCUELA EN EL AÑO 1928.*

Estos edificios escolares se construyeron como hemos constatado en las dos primeras décadas del siglo XX y seguían las pautas marcadas por la legislación e introducían las novedades que el Marqués de Valdecilla observaba en Europa.

La construcción de los primeros grupos escolares o escuelas graduadas en la España de principios de siglo debía responder a la idea recogida en “Notas sobre construcción escolar” que había elaborado el Museo Pedagógico Nacional en 1911 así “*los edificios escolares debían de ser económicos, sencillos, modestos, sólidos y elegantes pero sin ostentaciones o adornos inútiles*”¹³.

Antes había jugado un papel muy importante la Institución Libre de Enseñanza, con propuestas centradas no en el espacio aula sino en un concepto más amplio de campo escolar es decir una escuela con salas, bibliotecas, etc.; con espacios cerrados como los

¹³ VIÑAO FRAGO, A.: “Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuesta y Cuestiones.” Historia de la Educación Vol. XII-XIII (1993-94). Pág. 49.

anteriormente señalados y espacios semicubiertos, como galerías y porches y espacios abiertos, como el patio de juegos, el jardín y el huerto. Así se proyectaron las escuelas por Jareño, en 1871 y por Repullés y Vargas en 1878, aunque acomodadas a la economía; el Museo Pedagógico aportó sus ideas a partir de 1882 y cuando se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900), Cortezo reglamentó el edificio escolar y se comenzó a utilizar el concepto de escuelas graduadas; en 1905 se aprueban las Instrucciones Técnico-Higiénicas que estuvieron vigentes durante 20 años. También se editaron planos de Escuela por el arquitecto del Ministerio Luis Domingo de Rute, recogidas en una Circular de la Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública, de 19 de Noviembre de 1908.

Más tarde precisamente en 1920 se creó la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, siendo su responsable el arquitecto Antonio Flórez, acompañado de otros arquitectos cercanos a la ideología de la Institución Libre de Enseñanza como Torres Balbás, B.Giner de los Ríos o Joaquín Muro.¹⁴ En 1923 se aprobaron las Instrucciones Técnico-Sanitarias (R.O. 31 de Marzo de 1923) para construcciones escolares y en 1924 se creó una Junta para Fomento de Construcción de Escuelas Nacionales y se fijaron las condiciones higiénicas y pedagógicas, así como los modelos que debían seguir los edificios escolares¹⁵. Se mencionaba expresamente las características de emplazamiento, orientación, extensión, construcción, cubiertas, dependencias del edificio etc. adecuando las tipologías al espacio geográfico al que iban destinados. Vemos que muchos de estos aspectos guían la realización de las escuelas promocionadas por el Marqués de Valdecilla.

El legado de Ramón Pelayo para la enseñanza en nuestra región ha sido importante y podemos constatar especialmente su presencia en los ayuntamientos cercanos al de su localidad de origen.

Panorama general en Cantabria

Abordaremos algunos de los ejemplos de los edificios escolares de Cantabria, que puedan ilustrarnos este intento de aproximación al legado de los Indianos, a lo largo de los siglos XIX y XX.



Fundación Portillo Talledo.

Comenzaremos por la zona oriental de la Comunidad. En el municipio de Castro Urdiales encontramos una fundación en 1831 de Juan Antonio del Portillo y de la Sota que testa en México con la intención de que se construya una escuela de Primeras letras en el barrio de Talledo, de Ontón. Queda como testimonio actual una inscripción en

¹⁴ LÓPEZ MARTÍN, R.: “La construcción y creación de escuelas en España”. Historia de la Educación. Vol. XVI (1997). Pág. 80.

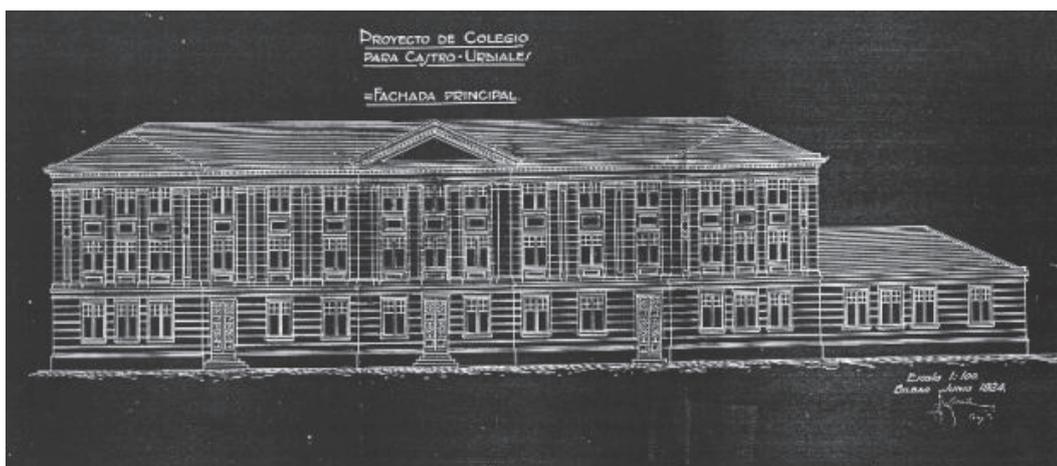
¹⁵ LAHOZ ABAD, P.: “Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas”. Historia de la Educación Vol. XII-XIII (1993-94). Pág. 129.

piedra sobre el dintel de una casa, situada junto a la iglesia, en la que se puede leer "*Se izo en 1830 a espensas de Don Juan Antonio del Portillo*". La copia de la escritura de fundación, realizada por su hermano el uno de agosto de 1832, se conserva en el Archivo Municipal. Es interesante comentar que se exponen las cláusulas y condiciones, entre ellas que se dote con el capital de ochenta mil reales de vellón y literalmente que la casa construida a expensas del fundador, y que confina con la ermita de Nuestra Señora de Guadalupe, se destine para habitación del maestro, así como colocar en ella la escuela. Además se indica que el maestro dispondrá de un terreno para huerto. Podrán, acudir a dicha escuela los niños de Ontón y del valle de Otañes.¹⁶



Colegio Barquín

Un siglo después, en 1924, encontramos un descendiente de este promotor, legando su fortuna de nuevo a Castro Urdiales. La fundación Barquín encarga un edificio docente al arquitecto municipal bilbaíno, Ricardo Bastida, con amplia trayectoria en el diseño de los Grupos Escolares, como los de Mújica (1915) y de Indauchu (1915); poco después de proyectar el edificio en Castro, se encargaba del nuevo Instituto y Escuela de Comercio de Bilbao (1926).



En Cantabria tenemos otro ejemplo de su obra en el Chalet Mora (1920) en la finca Altamira, que reformó con influencias de estilo regionalista y que alberga hoy el Conservatorio Municipal de Música, aunque la dirección de obras corrió a cargo del

¹⁶ AMCU. Fundaciones. Juntas Vecinales. Centros asistenciales y de beneficencia. Legajo 1222 doc. 14.

arquitecto Lavín de Noval, además colaboró con este arquitecto en la decoración del interior del Banco de Santander (1919) y también proyectó en Castro Urdiales una escuela de niñas (1929) que finalmente no se construyó.¹⁷

Bastida es reconocido como un excelente arquitecto de construcciones escolares, además sus escritos sobre el tema alcanzaron eco entre sus compañeros de profesión. En 1920 acude al Congreso de Estudios Vascos en Pamplona para presentar las ideas que había aplicado en los Colegios que había diseñado anteriormente en los edificios citados y en otros. En 1921 escribió “Ensayo sobre Arquitectura escolar”.¹⁸

En la actualidad el edificio cumple con la función para la que se creó y acoge las dependencias del IES Atáulfo Argenta. Popularmente se le conoce como Colegio Barquín, ya que este nombre aparece en la fachada del edificio, para testimoniar quien fue su benefactor.

El capital provenía de la fortuna familiar que se había logrado en América. Barquín Hermoso conocido por “El Mudo”, era el heredero de los bienes, pero murió sin descendencia y se creó una fundación.

El proyecto se planteó con un diseño que respondía al modelo de fachada lineal con alas, es decir planta en U, que facilitaba la vigilancia y control y que estaba extendido en el modelo europeo, como por ejemplo en Suiza. Aunque esta presencia vigilante no era tan manifiesta como en el modelo panóptico (tomado de Bentham y que contaba con seguidores en nuestro país) si permitía una mejor visibilidad de las dependencias.

El edificio constaba, como en la actualidad, de planta baja y dos alturas. A su interior se accedía por una entrada central y dos laterales en la fachada principal y por las puertas del patio en la posterior. El cuerpo central se destinaba a servicios comunes y en las alas se distribuía el aulario, en la planta baja y en el piso primero, según consta en el plano, se situaban los dormitorios, con lavabos y WC y roperos¹⁹. Vigente el modelo higienista, se orientaban los espacios de acuerdo a conseguir mayor soleamiento y luminosidad, para ello se procuraba dotar a los espacios de amplios ventanales que permitieran la entrada de luz y ventilación, las aulas eran amplias y los pasillos discurrían en torno al patio central y facilitaban la circulación de unas dependencias a otras. El conjunto se completaba con una capilla adosada a su fachada lateral derecha, que hoy en día, es el salón de actos del centro.

La fachada principal, en el paseo de Menéndez Pelayo, se remata con un frontón de resonancias clásicas. Aparece en el tímpano un corazón atravesado por puñales y con las siglas C. M. en clara referencia al Corazón de María. Otros elementos decorativos del alero, y las molduras de los ventanales hacen referencia a este clasicismo: pilastras adosadas, capiteles jónicos, molduras cuadrangulares y circulares (speculum).

¹⁷ DE LA PEÑA, G. y otros: Ricardo Bastida. Arquitecto. Colegio Oficial de Arquitectos Vasco-Navarro. Delegación en Bizkaia. Arquitectos Contemporáneos. Bilbao, 2002. Págs. 109-110 y 126. Se ha encargado de realizar el Catálogo de la obra del arquitecto.

¹⁸ FORASTER, J.R. y otros: Ricardo Bastida... Pág. 81. Biznieta de Bastida y arquitecto de profesión se ha encargado de escribir sobre el Lenguaje arquitectónico y BASTIDA, E. de, nieta se ha ocupado de la Biografía. Págs. 16-51.

¹⁹ AMCU. Legajo 1611, exp 1. Recoge tres planos del edificio.

Construido el colegio, en 1925 se llega a un acuerdo de arrendamiento con el Alcalde con una serie de condiciones, entre ellas llamarse Colegio Barquín del Corazón de María y que se destinara a colegio de segunda enseñanza y Escuela de Comercio y que se subarrendara a una orden religiosa. Se eligió a la Congregación de Misioneros Hijos del Corazón de María. A la muerte de los herederos de Barquín se subastó por la Junta Provincial de Beneficencia y se vende en tercera subasta a los Claretianos que mantienen abierto el centro hasta 1955, después fue Seminario de la Orden religiosa y posteriormente se cerró. En los años 80, se decide rehabilitar el edificio y recuperar la función para la que se había creado. Abre sus puertas de nuevo en el curso 1989-90.

En el Valle de Guriezo encontramos testimonios sobre un emigrado a Perú, Gregorio Sáenz de la Fuente, que creó una escuela de Primeras Letras en el siglo XVIII.



Fundación Ubilla.

Pero no será hasta el siglo XX que se construya un edificio escolar de promoción indiana, se debe a Modesto Ubilla Fernández. Se encuentra en el Barrio de Rioseco, en las inmediaciones de la Iglesia de San Vicente de la Maza. En los jardines, frente a la entrada principal un busto con pedestal alegórico recuerda el agradecimiento del pueblo de Guriezo a su hijo predilecto. En el frente se ha esculpido en relieve la imagen del Colegio, con una frase “Hágase la luz” y en los laterales, se han dispuesto unos medallones con figuras infantiles, una de niño y otra de una niña que sostiene una cartela con esta sencilla inscripción IMITADLE y una fecha, 1931. Su autor podía ser Manuel Cacicedo,²⁰ artista que trabajo en diversas obras en Cantabria y que era natural de Udalla.

²⁰ ARAMBURU-ZABALA, M.A. y LOSADA, C.: Catálogo Monumental de las Cuencas del Asón y del Agüera. (Cantabria). Tomo I. Asociación Grupo Acción Local de la Comarca Asón-Agüera. Santander, 2001.Pág. 269.

De niño Ubilla, nacido en Balbacieta recorría diariamente un largo trayecto desde su barrio en Guriezo hasta Oriñón, pedanía de Castro Urdiales, que tenía escuela. Esa experiencia parece que le indujo a crear una fundación junto a su mujer, Higinia Núñez, y desde Buenos Aires enviaron el dinero para construir el centro escolar que se denominó Fundación Ubilla Núñez. Se inauguró en Setiembre de 1930.

En principio Don Modesto pide que para regentar el Colegio se establezcan los Maristas y que se acojan a tres grupos de niños: pequeños, medianos y mayores, procedentes del Valle de Guriezo. Durante la guerra civil los religiosos abandonaron el centro y se cerró, hasta que en setiembre de 1949 vino a hacerse cargo de él la congregación femenina de Religiosas Hijas de María Santísima del Huerto que acogían a niñas de diversas edades. Crearon un centro de bordado y corte, después ampliaron el Colegio para internado, pero se cerró en 1985. En la actualidad ofrece las dependencias para diversos servicios: centro parroquial, acogida de grupos, campamento de verano, etc. La vivienda utilizada por las religiosas, fue un regalo de la mujer de Ubilla.

El edificio de piedra labrada tiene dos alturas, en la baja hay tres aulas y en el piso superior, las habitaciones y vivienda de la comunidad religiosa. Al edificio se le han añadido diversos servicios como capilla, despacho, sala de estar, cocina...

La fachada principal se distribuye en tres cuerpos, el principal acoge un ingreso moldurado de piedra, con escaleras que se repiten en los extremos, en lo que eran unos pórticos cubiertos. Sobre la puerta de entrada hay un balcón, con un tejadillo que lo enmarca y diferencia de los cuerpos laterales que se rematan en alero. Sobre todo ello enmarcados por pilastras rematadas con prismas hay en la actualidad una franja con la advocación religiosa AVE MARIA, donde antes ponía Fundación Ubilla Núñez y el antiguo reloj ha sido sustituido por una cerámica con la imagen de la Virgen del Huerto.

Destaca el ritmo que la seriación de arcos de medio punto imprime a la fachada, ya que se reparten cuatro a cada lado, decorados con molduras semicirculares, una cornisa corrida recorre la fachada hasta los extremos y separa las alturas, en los extremos, a modo de cortafuegos se erigen sendos enmarques de piedra, sobre ellos en el segundo nivel cuatro vanos rectangulares enmarcados en caliza se disponen a cada lado. La propiedad se cierra con muro y verja de hierro.

El constructor parece ser Pascua, de Castro Urdiales, según información oral, pero desconocemos quien fue su arquitecto.

En el valle de Villaverde, en el barrio de La Matanza, encontramos un notable edificio para escuelas cuya promoción se debe al indiano Félix de Mendirichaga. Recientemente sus dependencias se desafectaron como escuela y se han destinado a acoger un Museo Etnográfico. Llama la atención su construcción de grandes proporciones y amplio terreno ajardinado en su fachada principal y con patios en la zona posterior. Tiene planta en forma de U y el cerramiento del jardín es de murete de piedra y rejería.

El cuerpo central, de dos alturas, se remata en doble torre con cubierta en escamas de pez. La primera, decorada en la parte superior con acróteras, tiene en cada cara un óculo, donde se han dispuesto alternativamente esferas de reloj, era éste, junto con la campana, elementos indispensables en la vida cotidiana de un centro docente y así se

aprecian en muchos edificios escolares. La segunda torre, de menor tamaño, se completa en su cumbreira curvada a cuatro aguas, con airosa veleta.

La segunda planta de este cuerpo central estaba destinada a vivienda de los maestros. La puerta principal permitía acceder a un zaguán distribuidor con cuatro puertas, que facilitaba el subir a las viviendas por sendas escaleras o entrar directamente a la zona de aulas. El edificio se prolonga longitudinalmente en dos alas que acogen simétricamente las aulas con cuatro grandes ventanales de arcos escarzanos remarcados en ladrillo y piedra y puertas en los extremos que permiten la salida directa a los pórticos y parque. Coherente con el modelo segregado por sexos, tenía acceso diferenciado para niños y para niñas.

Los pórticos transversales, apoyados en columnas de hierro de clara influencia industrial, soportan las tramas de madera de las cubiertas, facilitando cobijo ante las inclemencias del tiempo. Se ha ido transformado sustancialmente el edificio adaptándose a las nuevas situaciones: reestructurando espacios, adaptando alturas, etc., cuanto más en la actualidad al acoger el museo.

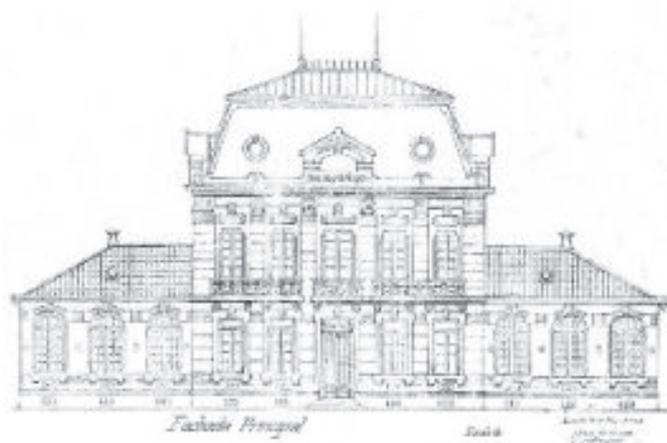
Cuando cumplía su función de escuela llamaba la atención que en el aula que se utilizaba para impartir las clases aún se encontrara el busto del indiano Mendirichaga apoyado en el muro, sobre peana y rodeado de material escolar. Tal vez era la manera de agradecerle su legado al pueblo.

En el cercano valle de Liendo es importante la emigración de sus vecinos a Cuba, Nueva Orleans y Argentina. El testimonio de unas esculturas al aire libre evidencia, una vez más, el agradecimiento de sus convecinos que promueven su realización y encargan los monumentos que perpetúan su memoria. Entre ellos podemos citar a un emigrado a Argentina, que además de remozar la plaza, mandó construir las escuelas, se trataba de Saturnino Candina Campillo. Fue nombrado hijo predilecto del valle y así consta en la inscripción del monumento que se le encargó a Cacicedo y al arquitecto Hernández Morales (1963).²¹



Escuelas del Doctor Velasco. Laredo

²¹ ARAMBURU-ZABALA, M. A. y LOSADA, C.: Catálogo Monumental de las Cuencas...Tomo I. Pág. 319.



Plano de la escuela del Doctor Velasco

En Laredo tenemos otro importante ejemplo de construcción, que alberga hoy día la Casa de Cultura de la villa y es sede de los Cursos de Verano de la Universidad de Cantabria. Fue promovida por un laredano que emigró a Uruguay, Federico Velasco Barañano.

Nació en 1859 en la Puebla Vieja de Laredo, calle del Espíritu Santo. Su familia era humilde y reunió el dinero para el pasaje de Federico y de su hermano Aquilino a Montevideo, donde trabajaron como dependientes de comercio.

En Uruguay el joven Federico compaginaba su trabajo con el estudio, primero de Bachillerato y después de Medicina. En esta profesión alcanza gran notoriedad y es considerado uno de los médicos más reconocidos en su país de adopción. En 1921 moría en el balneario de Vichy en Francia y sus restos fueron trasladados al cementerio de Laredo. Era tal la gratitud de su pueblo que en la comitiva del sepelio participaron los niños de las Escuelas Municipales. La villa creó un himno donde se remarca su donación con un poema, entre cuyas estrofas se dice:

*"La joya más esplendente
que su afecto nos legó
Fundar un centro docente
de educativa labor".*

Su hermano Francisco fue el encargado de realizar la petición al Ayuntamiento para la construcción escolar. Se invirtieron 60.000 pesos de oro.

Se encargó al arquitecto laredano Joaquín de Rucoba y Octavio de Toledo y al maestro de obras Pedro Salviejo para que llevaran adelante la ejecución del proyecto. Se realizaron una serie de trámites entre 1907-1908 y finalmente se colocó la primera piedra el 18 de julio de 1908. Las obras finalizaron en 1911 y se fundó el Patronato de la Escuela Dr. Velasco. Se incluyeron varias disposiciones en sus Estatutos que marcan su proyecto: así en el Artículo 3ª dice: *"La Escuela del Doctor Velasco tiene por objeto facilitar a los jóvenes hijos de Laredo, o en Laredo domiciliados, el perfeccionamiento del estudio de las materias constitutivas de la enseñanza primaria la adquisición de determinados conocimientos especiales, con el fin de proveer a los propios jóvenes de una instrucción que sobre disponerlos a desechar lo malo y escoger lo bueno, les sirva*

*para alcanzar en la sociedad ventajosa posición y acaso llegue a proporcionarles recursos con que poder contribuir al mejoramiento local y a la prosperidad de la patria”.*²²

Según recoge Basoa, en 1931 el centro estaba dirigido por los Trinitarios para impartir enseñanza de Comercio.²³ Una vez más comprobamos como las fundaciones eligen un orden religioso para llevar adelante su proyecto, así lo hemos constatado en Castro, en Guriezo, en Santoña, etc.

En cuanto al arquitecto elegido para realizar el plano del edificio, Rucoba, había realizado obras importantes en Bilbao, donde fue Arquitecto Jefe de la Sección de Obras Municipales de 1883 a 1886, entre dichas obras sobresalen el Ayuntamiento, el Teatro Arriaga y las Escuelas de Albia, desaparecidas, cuyo proyecto fue de 1887. Esta escuela presentaba gran monumentalidad y estaba diseñada para separación de sexos y consecuentemente mostraban las dependencias diferenciadas para unos y otras. En 1890-92 realiza un proyecto, más modesto, para la escuela y vivienda de dos plantas para maestro, en el barrio de Baltezana en Ontón.²⁴

En Cantabria realiza diversas obras, entre ellas el Convento de las Salesas, que le proporciona reconocimiento en la Diócesis, nombrándole Arquitecto Diocesano honorario. Como tal realizó la capilla y escuelas de Riotuerto, así como el Colegio de los Sagrados Corazones en el paseo de Menéndez Pelayo, también desaparecido. En su pueblo trabaja en el proyecto de un Ayuntamiento, y finalmente en las escuelas del Doctor Velasco.²⁵

El edificio escolar manifestaba la evolución seguida por el pensamiento pedagógico y en el que influyó la experiencia del propio promotor. Constaba de dos alturas en el cuerpo central y prolongado en dos alas se completa con grandes patios cubiertos, una cancha de pelota, jardín y huerto. Las aulas eran espaciosas, iluminadas y ventiladas, además había salón de fiestas y biblioteca. La fachada principal que tenía dos alturas era simétrica y repartía a ambos lados del ingreso dos ventanales en el primer piso y en el segundo, cinco puertas balcón con antepecho de rejería, se remataba en una cubierta de influencia francesa por sus mansardas y ojos de buey.

En decoración nos llama la atención la alternancia de materiales en las dovelas de los arcos que ofrecen un contraste cromático.

²² BRÍGIDO, B. y MATEOS, F.: El Doctor Federico de Velasco, vida y obra social. Laredo, 1990. Recogen la biografía de Velasco y documentación sobre su promoción. Toman de “Los españoles del Uruguay” de Moragues y Valls (1918) la información de la brillante carrera profesional que tuvo como cirujano.

²³ BASOA OJEDA, M.: Laredo en mi espejo. Libro segundo. Laredo anecdótico. Laredo, 1932. Pág. 142.

²⁴ CABIECES IBARRONDO, V. (coord.): El patrimonio de nuestros pueblos. Itinerario didáctico en el municipio de Castro Urdiales. CEP de Castro Urdiales. Bilbao, 1994. Pág. 29.

²⁵ ORDIERES, I.: Joaquín Rucoba. Arquitecto (1844-1919). Ediciones Tantín. Colegio de Arquitectos y Excmo. Ayuntamiento de Santander. Santander, 1986. Págs. 75-77.

El valle de Soba fue beneficiado por sus naturales con legados para construcción de escuelas desde épocas lejanas y así se cita la existencia de escuelas en Herada (1786), Villar (1797), Quintana, Balcaba, Cañedo (1820), Regules (1830), Santayana y Rehoyos. La de Herada fue financiada por Don Jacinto Martínez de la Concha desde México; la de Villar, por Don Gaspar de Soto y Zorrilla, que envió 2000 ducados desde Cali y la de Cañedo, por el Capitán Roque de la Peña y Sarabia que envió 6000 pesos desde Los Ángeles.²⁶



San Pedro. Valle de Soba.

Entre todas ellas destaca por su enorme tamaño la construcción de la escuela de San Pedro que paradójicamente apenas fue utilizada. La fundó Jerónimo Pérez Sainz de la Maza,²⁷ que destinó su dinero a la construcción de otros edificios como el Ayuntamiento y escuelas, como testimonian las placas colocadas en las fachadas, así como en La Veguilla, en un edificio construido al borde del camino y en el que aparece una placa con fecha 1914.



Escuelas de la Velilla. Valle de Soba.

²⁶ ARAMBURU-ZABALA, M.A.: “Repercusiones artísticas de la emigración” en Los Cántabros en América. Aventura, Presencia.Retorno. Fundación Santillana. 1997. Pág. 18.

²⁷ POLO, J.; ARAMBURU-ZABALA, M.A.; GONZÁLEZ ECHEGARAY, M. C.: El Valle de Soba. Arte y heráldica. Edita Tres. Santander, 1995. Pág. 122.

La escuela de San Pedro destaca por su elevado porte, con dos plantas sobre el nivel del pueblo y una tercera colocada aprovechando el desnivel del terreno. En la zona central destaca un frontón en el que leemos “Instrucción Pública” y el rótulo que explica quién es el promotor.

Hubo en el valle un linaje, Zorrilla de San Martín, uno de cuyos descendientes emigró en 1849 a Montevideo desde Regules, como en muchos casos con apenas 13 años, se trataba de José Zorrilla de San Martín, que ocupó un papel muy importante en las letras uruguayas. En Ramales, encontramos un edificio de Biblioteca que recibe su nombre en la fundación de otro indiano Francisco de Paula Orense, Barón de Adzaneta que destina, en 1875, dinero para la construcción de escuelas en la localidad. La casa colegio debería constar, según sus deseos, de aulas, dormitorio para colegiales, salas de recibir, etc.

Arredondo es un lugar en el que encontramos signos inequívocos de la magnificencia de los indianos como atestiguan, casas, iglesia y especialmente su torre-faro. En 1860, Miguel Gutiérrez Solana construyó el ayuntamiento y dos escuelas de niños y niñas y cinco viviendas para los maestros y secretario. Más tardíamente, en el barrio de La Iglesia se realizó en 1927 un edificio para escuela. Sus benefactores son tres indianos como consta en la inscripción, los hermanos Trueba Barquín y Francisco Maza.

En Voto encontramos a la familia Abascal Ribas que hizo fortuna con el transporte marítimo en Santiago de Cuba y que se instalaba largas temporadas de descanso en sus quintas indianas de San Pantaleón de Aras. Pagaron, en los años 30, la construcción de un edificio próximo a la iglesia de estilo regionalista y que se atribuye a Desgracias Mariano Lastra, arquitecto reconocido en Cantabria, con obras como el Ateneo de Santander y al que conocemos trabajando en escuelas de la zona. Además adquirieron el viejo palacio de la Marquesa de Viluma, para destinarlo a noviciado de los Franciscanos, aunque finalmente fue cedido para institución pedagógica.



Colegio Marquesa de Viluma. Voto.

El nombre del centro escolar se debe al Marquesado de Viluma concedido a otro indiano de Entrambasaguas. El edificio escolar se compone de una parte original y de dos añadidos. Se trataba de una construcción rectangular, simétrica de planta baja y dos pisos, con la reforma se ha transformado. Guarda detalles señoriales, con escalera de doble escalinata de piedra, con barandillas de hierro forjado, prolongadas con muretes que se unen por delante, creando un espacio que simula un estanque. Sobre la cubierta destaca la airosa espadaña, que significaba la capilla y que hoy está desaparecida.²⁸



Instituto Marqués de Manzanedo. Santoña

En la Villa de Santoña volvemos a presenciar el legado monumental de un indiano para construir en su lugar de origen un edificio escolar, el Colegio San Juan Bautista, que sigue cumpliendo su función docente como centro de Secundaria. Se trata de la promoción de Juan Manuel Manzanedo González nacido en Santoña en 1803. Emigró a Cuba en 1823 donde hizo una gran fortuna a su regreso, enriquecido por los negocios en ingenios azucareros y en el mercado negrero, alcanzó un gran prestigio y ocupó cargos relevantes en la política como Diputado a Cortes y como Senador. Fiel al monarca Alfonso XII, este le nombró Marqués de Manzanedo y Duque de Santoña. Murió en Madrid en 1883.

Además de sufragar la escuela de Noja, de donde procedía su familia, financió el Colegio, que más tarde sería el Instituto y también otro centro en Madrid, el Instituto de Pinto.

La escuela municipal de Noja fue diseñada por Alfredo de la Escalera y se colocó su primera piedra el 14 de Agosto de 1881, acudiendo al acto el Marqués de Manzanedo y su esposa (Duques de Santoña).²⁹

²⁸ LOSADA, C.: Catálogo monumental de Voto. Ayuntamiento de Voto. Santander, 1997. Págs. 61-62 y 216-217.

²⁹ SAZATORNIL, L.: Arquitectura y desarrollo urbano de Cantabria en el siglo XIX. Universidad de Cantabria. Colegio de Arquitectos de Cantabria. Fundación Marcelino Botín. Santander, 1996. Pág.255.

El Colegio santoñés se inició en 1861 y se inauguró en junio de 1871. Su puesta en funcionamiento fue un acontecimiento local según relata el cronista de los hechos Fernández-Guerra en su libro *“entre arcos floridos, aclamaciones de regocijo, solemnes cultos, discursos inaugurales, banquetes, iluminaciones y serenatas, vino a quedar consagrado a la educación popular en hermoso edificio”*³⁰

Durante su inauguración se descubrió una lápida de mármol de Carrara con una inscripción latina que muestra la dedicación del Colegio a María Santísima del Puerto. El edificio se construyó sobre un solar de sesenta por sesenta y tres y responde al modelo de cuerpo central con dos alas laterales. El material empleado es piedra bien labrada. En la fachada principal destaca una torre con reloj y rematada en un airoso observatorio que recuerda el existente en Madrid.³¹ Hay dos plantas con sendas galerías, y patios interiores, en torno a los cuales se distribuyen las dependencias.

El cuerpo central sobresale ligeramente sobre las galerías de arcos de medio punto. Como detalle curioso destacar que el reloj fue realizado por un famoso relojero de origen leonés, que llegó a ser “Relojero de Cámara” de la reina Isabel II y que tenía taller en Londres, se llamaba José Rodríguez Conejero, pero tomó el nombre de Rodríguez Losada, por su pueblo; la reja fue encargada a un herrero bilbaíno de prestigio. Como vemos el Marqués de Manzanedo no regateaba esfuerzos para el centro y llama la atención que entre las dependencias haya una capilla de estilo neogótico, en la que destacan las vidrieras, el altar de mármol de Carrara y en el lado de la epístola, un panteón que aún acoge los restos de la familia.



Capilla- Panteón del Marqués de Manzanedo.

Todo el edificio rebosa monumentalidad, su escalinata, los pasillos, las aulas, el despacho de Dirección... En 1872, según testimonio recogido en una conferencia, se le

³⁰ FERNÁNDEZ-GUERRA, A.: El libro de Santoña. Imprenta de Manuel Tello. Madrid, 1872.

³¹SAZATORNIL, L.: Arquitectura y desarrollo... Págs 238.

consideraba como modelo de construcción docente en toda España “*Todos son buenos, pero éste último es suntuoso, debido exclusivamente a la iniciativa individual...*”.³²

El Colegio, como hemos señalado en otros centros, se encomienda a una orden religiosa; en 1920 a los hermanos de las Escuelas cristianas, en 1933 el ministerio aprobó denominar al colegio “Instituto Nacional de Enseñanza Manzanedo de Santoña”. Durante la guerra fue campo de concentración de prisioneros, después fue administrado por la fundación Manzanedo y más tarde se ofreció a los Maristas. Finalmente en los años 50 se creó el primer Instituto Laboral de Orientación Marítimo-Pesquera-Conservera que hubo en España.

El arquitecto encargado de esta obra monumental es Antonio Ruiz de Salces, de reconocido prestigio y discípulo de Jareño. Entre sus obras destaca en la localidad, el Palacio del Marqués, así como su palacio-residencia en Madrid, y especialmente la Biblioteca Nacional, primero para ayudar a su maestro y más tarde para terminarla.³³ Como vemos está muy vinculado a Manzanedo, desarrolla su tarea con gusto y tratar de plasmar las propuestas existentes en Europa. En la obra de Santoña se puede apreciar los postulados de Klenze, de sabor clásico y que aprendió de Jareño.



Escuela donada por Incera Castillo. Bárcena de Cicero.

En el cercano municipio de Bárcena de Cicero encontramos una donación del indiano Alfredo Incera Castillo que mandó construir una escuela en el barrio de la Ermita, 1916.³⁴ Es una escuela, muy sencilla, de dos plantas con un aula en cada una de ellas. Forma parte del complejo escolar del Colegio Flavio San Román.

³² ARAMBURU-ZABALA, M. A.: Santoña. Catálogo del Patrimonio Cultural de Cantabria. Tomo II. Santander, 2001. Págs. 565-567.

³³ SAZATORNIL, L.: Arquitectura y desarrollo... Págs. 237-238.

³⁴ MAZARRASA MOWINCKEL, K.: “Catálogo del Ayuntamiento de Bárcena de Cicero”. Excmo. Ayuntamiento de Bárcena de Cicero. Santander, 1994. Pág. 24.



Colegio Mamerto Casanueva. Hoz de Anero.

En Hoz de Anero, perteneciente al municipio de Ribamontán al Monte tenemos las escuelas promocionadas por Mamerto Casanueva, indiano que emigró a México y destinó una donación para la construcción de dos escuelas, una para niños y otra para niñas, así como las viviendas para el maestro y la maestra. Se trata de edificios diferenciados, cada uno de ellos con un aula provista de amplios ventanales y vivienda en dos alturas.



Colegio del Valle de la Cavada. Riotuerto.

En La Cavada, en el municipio de Riotuerto, tenemos las Escuelas de 1887 cuyos benefactores son José Valle de la Pedraja y de Matilde Gómez de Valle. El edificio tiene un cuerpo central de dos alturas con triple ingreso remarcados por arcos escarzanos y dos cuerpos rectangulares, de una altura, con cinco vanos para las aulas.

En Revilla de Camargo encontramos un ejemplo interesante de escuelas graduadas, son de 1926. Según consta, sus fundadores fueron Agapito Cagiga Aparicio y M^a Luisa Gómez Mena y la fecha de creación de la fundación es del 30 de agosto de 1928, componían su Patronato el Párroco, el Médico titular y tres parientes del fundador o tres vecinos padres de alumnos. Los bienes eran dos edificios escolares y seis viviendas para maestros y un parque.



Colegio Público Agapito Cagiga. Revilla de Camargo.

Su arquitecto fue Javier González de Riancho. Sus obras docentes en Cantabria en los años 20 son las escuelas de Escobedo, Maliaño, Sarón, Ucieda, las de Muriedas (1928), posteriormente el Instituto de Enseñanza Media de Santander (1939), también se encargó de la ampliación de los Agustinos y de construcción de la escuela mixta de Linto en Santander (1947).

Es un conjunto con edificio específico para aulas en la zona central y las casas de maestros y maestras. Estas fueron resaltadas en las publicaciones de la época.³⁵

El edificio principal tiene un cuerpo central rematado en frontón semicircular y aletas laterales y con prismas piramidales en las esquinas; completa el conjunto, un reloj y una placa que recuerda al monarca Alfonso XIII. En la parte inferior, dos arcos de medio punto con decoración moldurada en las claves y con alternancia de colores y geminados por columna clásica sobre el zócalo terminan la fachada principal. Las aulas, en los laterales tienen vanos adintelados que se separan con columnas de fuste liso y con basa y capitel de referencias clásicas.

Se conserva una placa que recuerda al benefactor en las viviendas destinadas a los maestros en la que se dice:

*A la Munificencia de
D. Agapito Cagiga Aparicio
Hijo predilecto de este
valle debese la donación
de estas escuelas a la
enseñanza nacional
Año MCMXXVI*

³⁵ MORALES SARO, M. C.: Javier González de Riancho (1881-1953) Arquitecto. Colegio Oficial de Arquitectos de Cantabria. Santander, 1983. Pág. 81.

En el ayuntamiento de Castañeda, en Pomaluengo, se encuentra una escuela promovida por indianos en 1918. Es un edificio específico para escuela, de tipología singular. En la primera planta están las aulas y en la segunda la vivienda. La fachada principal destaca por la airosa torre que sobresale especialmente sobre la cubierta a dos aguas, de esta parte del edificio que tiene planta con forma de T. La torre, de planta ortogonal arranca desde el acceso central, resaltado con piedras sillares y prolongado por vanos de medio punto en alturas sucesivas. Un reloj ocupa el último tramo que se remata con cúpula y campana sobre ella. Como hemos indicado estos elementos forman parte del repertorio escolar, con función específica, indicar la hora, avisar de entradas y salidas, etc. Todo este conjunto confiere al edificio una verticalidad desproporcionada con el resto de la construcción.

En Villacarriedo nos encontramos con dos ejemplos, la escuela mixta de Abionzo de 1853, que debió su fundación a José Pérez del Arce, emigrado a México y cuya escritura fundacional es de 1890 y la escuela pública de Santibáñez que también es de fundación indiana, y su promotor Pérez Venero.

En Piélagos tenemos las escuelas de Mortera y Liencres promocionadas por Ramón de la Herrera, Conde de Mortera.

En Suances debemos destacar la obra del Colegio de San José, promocionada por la Fundación Quintana en 1909 y regentada por la congregación religiosa de la Compañía de María. Se trata de un edificio de dos alturas con planta en U, cuyo proyecto original se debe a Alfredo de la Escalera, pero que sufrió reforma en 1940 por Juan José Resines.

El edificio perdió la imagen original de horizontalidad que proporcionaba la cubierta aterrazada al ser sustituida por cubierta a vertientes. El alzado presenta en su fachada principal una serie de ventanas con embocaduras de ladrillo y paramento de mampuesto. Las dos alturas se dividen por la línea de imposta y se rematan con balaustrada de hormigón en la cornisa. El cuerpo central se destaca por el material empleado, piedra calar del Soto de Hinojedo, en los sillares labrados que se almohadillan en las esquinas.

El edificio está cerrado por valla diseñada por el arquitecto A. de la Escalera, consta de unas rejas entre pilastras que llevan anagramas de la fundación, F. y Q.

En su interior se destina la primera planta a las aulas, cocina y capilla en vestíbulo. Los servicios están a los lados de una escalera que comunican con la planta superior que acoge dormitorios y enfermería.

Su promotor fue José Gómez Quintana, nacido en la localidad y que emigró a Cádiz y después de trabajar en una tienda de ultramarinos, cursó estudios de maquinista y realizó viajes para el comercio de ultramar. Estuvo vinculado a los negocios del Marqués de Comillas. Nada más morir, los albaceas tramitaron la organización de la obra pía. El 6 de Febrero de 1903 presentaron unos planos sencillos, firmados por Gabel pero el proyecto definitivo es de Alfredo de la Escalera. La intención de Gómez Quintana era *“proporcionar enseñanza primaria, secundaria y náutica a los niños naturales de la villa, a los nacidos en Cortiguera y Tagle y a los nacidos en el contorno de media legua alrededor de Suances, en este orden de preferencia...”*³⁶

³⁶ GÓMEZ MARTÍNEZ, J.: Estudio Histórico-Artístico del municipio de Suances (Siglos XVII-XVIII): El devenir de las formas artísticas en un medio rural”. Santander, 1991. Págs. 211-233. Ha explicado exhaustivamente en su obra todo lo relativo al promotor, a la Fundación y al Colegio de San José.

El arquitecto Alfredo de la Escalera desempeñó el cargo de arquitecto provincial de Santander durante 48 años hasta que se jubiló en 1924, consecuentemente muchos proyectos de escuelas se deben a su diseño, también fue arquitecto diocesano entre 1888 y 1893, así como arquitecto de la Comisión Provincial de Monumentos. En 1877 se le relaciona con la construcción de las escuelas de Polanco, de Mortera, de Noja (1881) y de niñas de Reinosa (1886). Más tarde se le en carga el Colegio de San José de Suances (1909).³⁷

En el ayuntamiento de Alfoz de Lloredo, en Novalés, Isidro Gutiérrez de Cossio y Díez de la Redonda destinó dinero para una escuela.



Fundación Igareda y Balbás. Cabezón de la Sal.

En Cabezón nos encontramos con dotación para escuela de Pedro de Alcántara Igareda y Balbás y más tarde, otra en Carrejo en 1900.³⁸

En Comillas tenemos que remontarnos a 1802 cuando comienza a funcionar el Real Seminario Cántabro de Comillas, que se instaló en un edificio construido en 1794 por el arquitecto local Bustamante por orden de un indiano, Juan Domingo González de la Reguera, que fue arzobispo de Lima.³⁹ Funciona hasta 1806 y posteriormente trasladada su sede.

³⁷ SAZATORNIL, L.: “Arquitectura y desarrollo...” Págs. 253-258.

³⁸ SOLDEVILLA, C.: La emigración a América. Pág 317. Dice Pedra Igareda y Balbás. Escuela de Comercio.

³⁹ SAZATORNIL, L.: “Arquitectura y desarrollo urbano de Cantabria en el siglo XIX”. Universidad de Cantabria. Santander, 1996. Pág. 312

El Marqués de Comillas, Antonio López del Piélago y López de Lamadrid nació en Comillas y emigró a Cuba donde obtuvo una importantísima fortuna. A su regreso se instala en Barcelona.

En 1894 encontramos testimonios de donación de una escuela en Trasvía, por medio de Obra Pía,⁴⁰ pero su promoción destacada es el Real Seminario de Comillas.

La glosa referente a la construcción de este edificio aparece firmada por José Díaz de Quijano en “De Cantabria” y nos da una idea de lo que suponía esta obra en Comillas. *“Sobre elevada colina que á ratos se esconde bajo mullido cespèd y á ratos se engalana con florida madre selva, rodeada de un pintoresco y anchuroso paisaje que tiene por límites, de un lado el mar y de otro los renombrados picos de Europa, álzase magestuoso el elegante edificio que levantó la piedad para que sirviera de centro de instrucción al mismo tiempo que de centinela avanzado de la fé”.....*”El edificio, cuyo nombre encabeza estas líneas, fue empezado á construir hace siete años, á expensas del Excmo. Sr. D. Antonio López y López, primer Marqués de Comillas.⁴¹ Es una obra, que por su importancia, ha sido declarada Bien de Interés Cultural en 1985.

La solicitud para construir un seminario estaba originada en la propuesta de un jesuita, nacido en Cabezón de la Sal, Tomás Gómez Carral, que convenció a Claudio López de la bondad de su iniciativa y en el mes de julio de 1882 compró los terrenos de una finca llamada La Cardosa. Estaba situada frente al Palacio de Sobrellano, y reunía la condición que había expresado el Marqués. Cuatro meses antes de la colocación de la primera piedra, el 20 de Mayo de 1883, murió y fue su hijo, Claudio López Bru quien se hizo cargo de la obra.⁴² En enero de 1892 inauguraron la vida escolar 54 niños de 12 a 14 años.



Universidad de Comillas.

⁴⁰ SAZATORNIL, L.:” Arquitectura y desarrollo...” Pág. 86. En una placa existente en la escuela se recuerda que se construyó *“A expensas de la Obra Pía fundada por el Excmo. Sr. D. Antonio López y López. Primer Marqués de Comillas”* Parece ser que el Marqués acudió a esta escuela y no se olvidó de ella cuando volvió rico de América.

⁴¹ “De Cantabria. Letras-Artes-Historia”. Su vida actual. Santander, 1890. Págs 169-171.

⁴² GARCÍA-FOGEDA CRESPO, M.: “La Universidad Pontificia de Comillas. Un edificio con historia”. Comillas, 2000. Pág. 38.

En su diseño intervino el arquitecto Joan Martorell que se había encargado de ejecutar las obras del Palacio y de la Capilla-Panteón. La dirección de obra estuvo en manos de Cristóbal de Cascante y Colom.⁴³ Muerto éste, participó en la decoración Domenech y Montaner, así podemos apreciar su trabajo en arcosonados, en la reforma de la escalera, en la espléndida puerta de las Virtudes, en el azulejado y en el Paraninfo, entre otros elementos. Estuvo trabajando desde 1889 a 1899 y dota al edificio de una impronta ecléctica gótico-neomudejar.

Dice García-Fogeda que la cifra total que se destinó fue de 1.848.810 pesetas y lo compara con otra obra emblemática de la época, el Palau de la Música de Barcelona, del mismo arquitecto y que costó 900.000.⁴⁴

Desde el punto de vista jurídico se redactan unos estatutos que el Papa León XIII confirma. Se recoge en ellos *“La fundación en el pueblo de Comillas de un Seminario por el Marqués de Comillas, donde, de forma gratuita sean educados y sostenidos jóvenes españoles o americanos de lengua española, con igualdad de todas las diócesis pero, con preferencia, de la de Santander”*. Más adelante se expone que en caso de renuncia de la Santa Sede la propiedad revertirá al Marqués o a sus descendientes.

En 1904 el Marqués solicitaba a la Santa Sede que en las facultades de Filosofía, Teología y Derecho canónico se dieran grados como en la Gregoriana de Roma. Su historia se prolonga hasta la década de los 60 que se va trasladando a Madrid, en 1968, la última facultad que abandona la sede es la de Filosofía; después queda el Seminario menor de la Compañía de Jesús hasta 1977, se realizan los Cursos de Verano de la Pontificia de Comillas, campamentos de idiomas...En 1993 es adquirida por Caja Cantabria.

Se trata de un complejo edificio de carácter monumental que cuenta con los mejores profesionales de la época, ya que además de los arquitectos colaboran en su decoración pintores, escultores, etc. El esquema que sigue es el que habitualmente empleaba la Compañía de Jesús y que trataba de reunir los diferentes apartados del Colegio en torno a patios.



**Universidad de Comillas.
Patio interior.**

⁴³ SAZATORNIL, L.: “Arquitectura y desarrollo...”. Pág. 316.

⁴⁴ GARCÍA-FOGEDA CRESPO, M.: La Universidad Pontificia... Pág. 41.

La planta es rectangular y la iglesia aparece encuadrada por los dos patios.⁴⁵



Universidad de Comillas. Ingreso.

El ingreso en la finca preconiza el derroche creativo del interior, el ladrillo, la piedra y los reflejos metálicos de la cerámica recrean propuestas medievales. El repertorio simbólico de tiara, llaves en el escudo llevado por pajes y el anagrama JHS, nos indica el papel del Pontífice y de la compañía de Jesús, etc. Atravesado el arco nos encaminamos al edificio de la Universidad, que conjuga ladrillo y piedra en su fachada. Destaca una puerta en bronce, cuyo diseño es del propio Domenech y contará para su ejecución con la colaboración de Eusebio Arnau. Son dos hojas en las que se representan las virtudes y los pecados capitales.



Universidad de Comillas. Puerta.

En el vestíbulo había un busto sobre pedestal del Marqués, las paredes aparecen ricamente decoradas con madera y esgrafiados. Los techos son revestidos de artesonados. Una placa conmemorativa recuerda su inauguración⁴⁶.

⁴⁵ SAZATORNIL, L.: Arquitectura y desarrollo... Pág. 313.

Otras dependencias nobles son el Paraninfo con un friso del Triunfo del cristianismo pintado por Llorens Masdeu en 1891. También hay un Gabinete de Historia Natural, con colecciones de diversas especies. La iglesia de inspiración gótica se decora en el presbiterio con una pintura de Dios Padre, Cristo y la Virgen también de Llorens. Tiene seis capillas laterales y los bancos son diseño del propio Domenech.

Es en definitiva un proyecto ambicioso que quedó en manos de la Compañía de Jesús y que cumplió ampliamente las expectativas del Marqués de Comillas, que inicialmente había pensado en un Colegio de segunda enseñanza, como habían hecho en Santoña o Villacarriedo.⁴⁷

En el ayuntamiento de Val de San Vicente nos encontramos el testimonio de los hijos de Pechón en Cuba que enviaron el dinero para la construcción de la escuela del pueblo.

En Liébana tenemos que citar inexcusablemente la Obra Pía de Espinama, en el Valle de Camaleño, aunque sea del siglo XVIII pero es una obra pionera.

Su promotor fue Alejandro Rodríguez de Cosgaya, natural del lugar emigró a México donde se dedicó a almacenero, como refleja su testamento en 1768 y en el que hace constar que es soltero y sin hijos y manifiesta que quiere una fundación benéfico-docente para Espinama. La fundación se mantuvo hasta el siglo XX y se derribó en 1968 para construir la iglesia parroquial, que conserva en su fachada unos pocos restos de la construcción primitiva como el escudo de armas del indiano promotor.

La primera piedra se colocó en 1749, pero se interrumpió la construcción hasta 1768 para posteriormente reanudarla. En la fachada principal de la fundación se colocó un escudo con alusiones a la cultura indígena vinculada a la estancia de Rodríguez de Cosgaya en México, en él constaba la fecha 1777 y el nombre del fundador (Fundó esta obra don Alejandro Rodríguez). También se conservaba un texto grabado en una piedra de una pequeña ventana en el que se hacía constar el nombre del primer maestro, Pablo Alonso. Hoy ha desaparecido y se conserva una fotografía recogida en el libro de Prellezo⁴⁸.

⁴⁶ GARCÍA-FOGEDA CRESPO, M.: La Universidad Pontificia...Págs. 105-106

Recoge un amplio texto del que destacamos lo siguiente:

ESTE SAGRADO RECINTO / SE ERIGIÓ PARA EXALTACIÓN DE LA FE CATÓLICA / Y ADOPTÓ EL NOMBRE DE SAN ANTONIO DE PADUA/ LO FUNDARON EL ILUSTRE SEÑOR DON ANTONIO LÓPEZ Y LÓPEZ/ Y SU ESPOSA DOÑA LUISA BRU, MARQUESES DE COMILLAS./PARA QUE LOS ADOLESCENTES DE ESCASOS RECURSOS/ ORIUNDOS DE TODA ESPAÑA/ SE FORMARAN COMO SACERDOTES/ EN EL AÑO 1883 COLOCÓ LA PRIMERA PIEDRA DON CLAUDIO/ HIJO DE LOS ANTERIORES, NOBILISIMO CABALLERO CUYA PIEDAD/ Y GENEROSIDAD CORRÍAN PAREJAS CON LAS PATERNAS/ JUNTO CON SU ESPOSA DOÑA MARIA GAYÓN/ CUMPLIÓ LOS DESEOS DE SUS PROGENITORES/ Y EN EL AÑO 1890 HIZO ENTREGA DEL EDIFICIO,/ A PERPETUIDAD, AL ROMANO PONTIFICE S.S. LEÓN XIII/...

⁴⁷ SAZATORNIL, L.: Arquitectura y desarrollo... Pág. 312.

⁴⁸ PRELLEZO, J.M.: Utopía de un indiano lebaniego. La obra pía benéfico-docente de Espinama. Institución Cultural de Cantabria. Centro de Estudios Montañeses. Diputación Regional de Cantabria. Santander, 1984. Pág. 81.

Se fundó como Escuela de Primeras Letras y cátedra de gramática. Los destinatarios eran los niños del pueblo "para que sirviese de educación y enseñanza a trece niños desde ponerles la cartilla en la mano hasta haber aprendido filosofía y que en dicha casa no solo se labrasen las piezas que fuesen necesarias para la escuela, clases de gramática y filosofía con las viviendas de dichos niños, las de sus preceptores y maestro y demás oficinas correspondientes, sino también una capilla con todo el adorno necesario dedicada a Nuestra Señora del Rosario". Incluso se disponía el lugar donde se debía ubicar, en un paraje cercano a la casa de sus padres.⁴⁹

En la comarca lebaniega hemos citado la escuela de Vejo que se encuentra en una zona montañosa fuera del núcleo de población, que atendía la enseñanza de los niños y niñas de la zona hasta que en los últimos años acuden a los centros de Potes.



Placa de las escuelas de Vejo. Vega de Liébana.

Es un edificio que, por su tipología, apenas se distingue de las viviendas pero que se creó específicamente como escuela en 1920, con ayuda de los vecinos emigrantes en Cuba. Años más tarde se agradecía el gesto y se realizaba un monumento cuya dedicatoria dice:

Monumento que / el pueblo de Vejo/ dedica con todo/ cariño a sus hijos/ bienhechores, que tan/ generosamente han/ contribuido a realizar/ grandes obras/ de interés público/ "VIVAN/ LOS INDIANOS DE VEJO/ -1953-

También sabemos del envío desde México de 4000 pesos para escuela de primeras letras en Aceñaba (Cabezón de Liébana), realizado en 1852 por Jerónimo Mateo de la Parra y Cuesta.⁵⁰

Existe constancia de otras escuelas fundadas por indios en diversas localidades de Cantabria, como en Allen del Hoyo (Valderredible); Espinilla, La Lomba y Naveda (Hermandad de Campóo de Suso); San Martín de Hoyos (Valdeolea); Ontaneda

⁴⁹PRELLEZO, J.M.: Utopía de un indiano... Págs. 75 y 80.

⁵⁰ SOLDEVILLA, C.: La emigración de Cantabria ... Pág. 312.

(Corvera de Toranzo) y Tudanca⁵¹ pero entendemos que con los ejemplos presentados podemos concluir una visión general del importante legado que patrocinaron los emigrantes a América.

⁵¹SOLDEVILLA, C.: La emigración de Cantabria... Págs. 316-317. Señala las aportaciones personales de los emigrantes a su lugar de origen y cita las escuelas de diferentes localidades y legados para enseñanza y sus promotores.

UNA LEY CENTENARIA: LA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (LEY MOYANO, 1857)

Antonio Montero Alcaide

Resumen:

La conocida como Ley Moyano, de 1857, establece no sólo una ordenación general casi primigenia de todas las enseñanzas del sistema educativo en España, sino que constituye un marco normativo más que centenario hasta que, en 1970, con variedad de reglamentos y desarrollos intermedios, se promulga la Ley General de Educación. En este artículo se presta atención, por ello, a la Ley Moyano y, entre otros aspectos, considera el marco histórico en que se promulga y sus contenidos más relevantes: los estudios, los establecimientos de enseñanza, el profesorado, así como las instancias de gobierno y administración de la Instrucción Pública.

El sistema educativo español, tras la promulgación de la Constitución de 1978, prácticamente no ha conocido la estabilidad ni el consenso. En 1980 se publica la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), que fue objeto de recursos y declarada nula en varios de sus artículos. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), en 1985, desarrolla el precepto constitucional con un marco que, sin derogarse, ha sido objeto de modificaciones en sucesivas y posteriores leyes. En 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) modifica la estructura establecida, en 1970, por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Por su parte, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), de 1995, modifica contenidos de la LODE e introduce una nueva regulación de elementos destacados del sistema educativo. En el año 2002, se promulga la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), como ordenamiento general que deroga buena parte de los contenidos de los anteriores. Y cuatro años después, en 2006, es aprobada la Ley Orgánica de Educación (LOE), que deja sin efecto a la LOCE. Esto es, en poco más de veinticinco años, el sistema educativo español ha conocido hasta seis grandes leyes, por no mencionar aquellas otras que se relacionan con la educación universitaria o con ámbitos específicos como el de la Formación Profesional.

Este ligero apunte de los cambios y modificaciones del sistema educativo español, desde el último tercio del siglo XX hasta la actualidad, contrasta con la vigencia más que centenaria de una ley, la de Instrucción Pública de 1857, que, con sucesivos desarrollos reglamentarios, ordenó el sistema educativo, de una manera u otra, hasta 1970, cuando se promulga la Ley General de Educación. Prestemos atención, entonces, a esa ley de

mediados del XIX, a partir de sus contenidos más significativos y, si se quiere, hasta anecdóticos, mirados desde la posmoderna condición de nuestro tiempo. Aunque, conviene advertirlo, poco acierto tendría juzgar o valorar, con criterios actuales, las razones o los contextos que, a mediados del XIX, orientaron las prescripciones normativas. Cuestión distinta es apreciar la evolución de las sociedades y cómo se constata la misma a partir de las evidencias que aporta el curso del tiempo, de los agentes y procesos que determinan los cambios y, como aquí nos interesa, de los ordenamientos y prescripciones que dan cuenta de ellos.

El marco histórico de la Ley de Instrucción Pública (1857): la España del XIX

A grandes retazos, cabría afirmar que el siglo XIX es un permanente litigio entre conservadores y liberales, cuando principios como el de igualdad o el de justicia despuntan ante los privilegios de clase. La nobleza y el clero comienzan a ser despojados y la burguesía aparece como clase dominante, en la que se integra buena parte de la nobleza. Dos amplios grupos de obreros completan la organización de clases: son los que trabajan como jornaleros en las tierras de los burgueses o como proletarios en las fábricas de la incipiente industrialización.

A la dicotomía entre conservadores y liberales también hay que unir la división y no pocas veces el enfrentamiento entre estos últimos en dos tendencias: una de carácter moderado y más bien pragmático, y otra de naturaleza ya exaltada, radical o progresista. En cualquier caso, la nueva burguesía, a la que pertenecen, ostenta el poder económico y político, renovando esquemas de la antigua nobleza y con una escasa preocupación por las clases obreras y populares, que mantienen una actitud de lucha reivindicativa animada por doctrinas revolucionarias como el socialismo, el marxismo o el anarquismo.

Concluida la Guerra de la Independencia, en 1814, accede al trono Fernando VII, con lo que se afirma el absolutismo, contrario a la aplicación de la Constitución de Cádiz, de 1812, que fue derogada. En un ambiente de represión y censura, los liberales fueron perseguidos –muchos de ellos se exilian–, y se producen repetidos levantamientos militares. El general Riego pone fin al sexenio absolutista (1814-1820) y proclama de nuevo la Constitución estrenando el trienio liberal de 1820 a 1823. Fernando VII acata la Constitución pero reclama, a su vez, ayuda a las monarquías europeas para recuperar el poder absoluto. Con la llegada, en 1823, de los Cien Mil Hijos de San Luis comienza la década ominosa (1823-1833), en la que vuelven a ser perseguidos los liberales, se producen fusilamientos, Riego muere por garrote, e irrumpe el bandolerismo.

Con la muerte de Fernando VII, en 1833, accede al trono su hija menor de edad, Isabel II, con dos regencias: la de su madre, María Cristina, de 1833 a 1840, y la del General Espartero, de 1840 a 1843. La reina regente, aunque no descarta en principio mantener el absolutismo, busca apoyo en los liberales para gobernar y, con éstos, se adoptan reformas políticas y administrativas, si bien moderadas. En 1835 se produce el levantamiento revolucionario de los liberales progresistas y María Cristina entrega el gobierno a Juan Álvarez de Mendizábal, que decreta la supresión de las órdenes religiosas que no se dedicaran a la sanidad o la educación, e inicia la desamortización de los bienes del clero y de ciertos propietarios.

El general Espartero, tras resonantes victorias contra los carlistas, accede a la jefatura del gobierno en 1840, el mismo año en que es nombrado Regente por las Cortes, después de numerosos enfrentamientos con María Cristina, que presenta la renuncia. La incapacidad política de Espartero, amén de otras circunstancias, acaban con el periodo liberal progresista en 1843, año en que accede al trono Isabel II, con trece años de edad. Los liberales se pusieron de su parte, para enfrentarse a los conservadores, partidarios del príncipe Carlos, hermano de Fernando VII, en las tres guerras carlistas que se sucedieron entre 1833 y 1876.

Con Isabel II asume la jefatura del Gobierno el general Narváez, en 1844, iniciándose un nuevo régimen liberal moderado. Narváez llega a un acuerdo con la Santa Sede, el concordato de 1851, que declara la religión católica como única del Estado y solventa el conflicto originado por la desamortización. En 1854, un pronunciamiento liberal progresista hace que la reina entregue nuevamente el poder al general Espartero, que lo comparte con otro general, O'Donnell, de tendencia menos radical. Ante los disturbios obreros que comienzan a ser abundantes, se unen las dos tendencias de la burguesía, la liberal y la moderada, en lo que será una pauta a partir de entonces. O'Donnell crea la Unión Liberal, que reúne a moderados y bastantes progresistas. Con la dimisión de Espartero, en 1856 (bienio progresista de 1854-1856), se inician los gobiernos moderados de O'Donnell y Narváez hasta 1868. Es el año de la revolución burguesa (La Gloriosa) que pone fin al reinado de Isabel II.

Tras un gobierno provisional, se inicia el reinado de Amadeo de Saboya (1870-1873) hasta la I República de 1873, con el posterior golpe de Estado del General Pavía, en 1874. Comienza la Restauración con la monarquía borbónica de Alfonso XII (1875-1885), hijo de Isabel II –al que sucede la Regencia de María Cristina de Habsburgo (1885-1902) hasta el acceso al trono de Alfonso XIII–, y un régimen de turno de partidos: el Conservador, de Cánovas y el Liberal, de Sagasta. Y el siglo acaba con el Desastre del final de la Guerra de Cuba, en 1898.

De la Ley de Bases (1857) a la Ley de Instrucción Pública (1857)

Suelen confundirse o identificarse estos dos marcos, cuando no se omite el primero. Conviene referir, entonces, que el 17 de julio de 1857 se aprueba una ley de bases que autoriza al Gobierno para elaborar una ley de Instrucción Pública. Y ésta es promulgada el 9 de septiembre del mismo año.

Precisamente una de las razones que avalan el consenso y la estabilidad de la Ley de Instrucción Pública es su elaboración a partir de una ley de bases. En el actual marco constitucional español, las leyes de bases son el resultado de una delegación que las Cortes Generales hacen en el Gobierno para dictar normas con rango de ley. Las leyes de bases se aprueban en las Cortes pero no incluyen todos los artículos de la ley, sino lo que se denominan bases. Éstas determinan cuales son las materias que se regulan, así como los principios y las directrices que deben formularse en los posteriores artículos de la ley. Por esto mismo, a la ley de bases le sigue un texto articulado que el Gobierno aprueba mediante un decreto legislativo con rango de ley, que no puede regular más o en distinta dirección de lo previsto en la ley de bases. Generalmente, las leyes de bases se consideran para materias de carácter específico o técnico, como es el caso, por ejemplo, del código civil español o de la legislación de régimen local. En el caso del sistema educativo, tras la promulgación de la Constitución de 1978, por tratarse del desarrollo del derecho fundamental a la educación, se utiliza la técnica de las leyes orgánicas, cuya aprobación, modificación o derogación exige mayoría absoluta en el Congreso, en una votación final sobre el conjunto del proyecto.

Tal como acaba de referirse en el apartado anterior, de 1854 a 1856 tiene lugar el conocido como bienio progresista, con gobiernos liberales de Espartero y O'Donnell que atemperan las diferencias entre progresistas y moderados. A partir de 1856, O'Donnell da una impronta más moderada a los Gobiernos. Y este marco de mayor consenso también facilita la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1857, cuando Claudio Moyano Samaniego, del que toma nombre, era Ministro de Fomento. De hecho, la Ley de Instrucción Pública de 1857 incorpora buena parte de los contenidos del Proyecto de Ley de Instrucción Pública, de 9 de diciembre de 1855, presentado por el Ministro de Fomento Manuel Alonso Martínez. Además, la Ley Moyano ya tenía antecedentes y bases fundamentales, también elaboradas con consenso: el Reglamento General de Instrucción Pública de 10 de julio de 1821 (aprobado por Decreto de las Cortes de 29 de junio), el Plan General de Instrucción Pública del Duque de Rivas (Real Decreto de 4 de agosto de 1836) y el Plan General de Estudios (Real Decreto de 17 de septiembre de 1845, Plan Pidal).

La Ley de Bases de 17 de julio de 1857 facultó, por tanto, al Gobierno para promulgar una Ley de Instrucción Pública, cuyas bases quedaban establecidas así (art. 1 de la Ley de Bases):

1. La enseñanza puede ser pública o privada. El Gobierno dirigirá la enseñanza pública y tendrá en la privada la intervención que determine la ley.
2. La enseñanza se divide en tres períodos, denominándose, en el primero, primera, en el segundo, segunda, y en el tercero, superior.
La primera enseñanza comprende las nociones rudimentales de más general aplicación a los usos de la vida. La segunda enseñanza comprende los conocimientos que amplían la primera y también preparan para el ingreso al estudio de las carreras superiores. La enseñanza superior comprende las que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones.
3. La primera enseñanza podrá adquirirse en las escuelas públicas y privadas de primeras letras y en el hogar doméstico.
La ley determinará las condiciones con que han de ser admitidos a los otros períodos de la enseñanza los que hayan recibido en sus casas la primera. La segunda enseñanza se dará en los establecimientos públicos y privados. La ley determinará qué partes o materias de este período de instrucción pueden cursarse en el hogar doméstico, y con qué formalidades adquirirán carácter académico. La enseñanza superior sólo se dará en establecimientos públicos. Son establecimientos públicos de enseñanza aquellos cuyos jefes y profesores son nombrados por el Gobierno o sus delegados.
4. Unos mismos libros de texto, señalados por el Real Consejo de Instrucción Pública, regirán en todas las escuelas.
5. Los establecimientos de Instrucción Pública se costearán:
Primero. De las rentas que posean y de las que lleguen a adquirir.
Segundo. De las retribuciones que satisfagan los que reciban en ellos la enseñanza.
Tercero. De lo que deben percibir, ya para su dotación, ya para completarla, de los presupuestos municipales, provinciales o del Estado.
Esta obligación recae:
En los pueblos, por lo que respecta a la primera enseñanza para los niños de ambos sexos.
En las provincias, en lo relativo a la segunda enseñanza y a las Escuelas normales de maestros y maestras.

En el Estado, respecto a las Universidades y a las Escuelas profesionales superiores. Al sostén de las Escuelas superiores de las provincias contribuirán éstas, en justa proporción, con los respectivos Ayuntamientos y con el Estado.

6. La enseñanza pública primera será gratuita para los que no puedan pagarla, y obligatoria para todos, en la forma que se determine.
7. En el presupuesto del Estado se consignará anualmente la cantidad necesaria para auxiliar a los pueblos que no puedan costear por sí propios la instrucción primaria.
8. Para ejercer el profesorado es indispensable haber obtenido el título correspondiente.
9. El profesorado público constituye una carrera facultativa en la que se ingresará por oposición, salvo los casos que determine la ley, y se asciende por antigüedad y méritos contraídos en la enseñanza. Los profesores de establecimientos públicos no podrán ser separados sino en virtud de sentencia judicial o de expediente gubernativo, oyendo a los interesados.
10. El jefe superior de Instrucción Pública en todos los ramos, dentro del orden civil, es el ministro de Fomento. Su administración central corre a cargo de la Dirección General de Instrucción Pública, y la local está encomendada a los rectores de las Universidades, jefes de sus respectivos distritos universitarios.
11. La ley determinará las atribuciones de las autoridades civiles en materia de Instrucción Pública, y sus relaciones con las del ramo.
12. Se organizará la Inspección de la Instrucción Pública en todos sus grados.
13. Al lado de la Administración superior habrá un Real Consejo de Instrucción Pública y un Consejo universitario en cada cabeza de distrito. Habrá también en cada capital de provincia una Junta para el fomento y prosperidad de la enseñanza primera y segunda.
14. Como medios eficaces de ampliar y completar los progresos de las Ciencias, el Gobierno procurará el aumento de las academias, las bibliotecas, los archivos y los museos, y creará nuevos establecimientos de enseñanza para los ramos más elevados de las Ciencias, enlazando en lo posible su organización con la de los ya existentes.

Quedan, con ello, establecidos los principios y directrices fundamentales que determinan los contenidos de la posterior Ley de Instrucción Pública, en adelante Ley Moyano, de 1857. Es decir, el carácter público y privado de las enseñanzas; la distribución de éstas en tres grados –primera, segunda y superior–; la posibilidad de realizar la primera enseñanza en el hogar doméstico; el carácter exclusivamente público de las enseñanzas de grado superior; el uso de unos mismos libros de texto en todas las escuelas; la financiación de los establecimientos de la Instrucción Pública a partir de sus rentas, de las retribuciones de los que reciban las enseñanzas y de los presupuestos municipales –primera enseñanza– provinciales –segunda enseñanza y Escuelas Normales de maestros y maestras– y estatales –Universidades y Escuelas Profesionales Superiores–; el carácter obligatorio y gratuito –para quienes no pudieran pagarla– de la primera enseñanza pública; el ingreso por oposición a la carrera facultativa del profesorado de los establecimientos públicos; y la encomienda de establecer las atribuciones de las autoridades civiles en materia de Instrucción Pública y de organizar la Inspección de la misma.

La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)

Dos meses después de la Ley de Bases, se promulga la Ley de Instrucción Pública, el 9 de septiembre de 1857. Sus contenidos se reparten en cuatro secciones, cada una de las cuales con sus correspondientes títulos y capítulos, consonantes con las bases que acaban de referirse. Así, la sección primera se ocupa de los estudios; la segunda, de los establecimientos de enseñanza; la tercera, del profesorado público; y la cuarta, del gobierno y administración de la Instrucción pública. Analizaremos, en los apartados siguientes, los contenidos más significativos de cada una de ellas.

Los estudios de la Ley Moyano (1857)

La Sección I de la Ley se ocupa de los estudios y establece (fig. 1) los tres periodos de la enseñanza (primera, segunda y superior), algunas normas sobre el modo de hacer los estudios, el uso y carácter de los libros de texto, así como la consideración de los estudios hechos en el extranjero.

Fig. 1: Contenidos de la Sección I, De los estudios, en la Ley Moyano (1857)

Sección I	DE LOS ESTUDIOS	
Título 1	De la primera enseñanza	
Título 2	De la segunda enseñanza	
Título 3	De las facultades y de la enseñanza superior y profesional	
	Capítulo 1º	De las facultades
	Capítulo 2º	De las enseñanzas superiores
	Capítulo 3º	De las enseñanzas profesionales
Título 4	Del modo de hacer los estudios	
Título 5	De los libros de texto	
Título 6	De los estudios hechos en país extranjero	

La primera enseñanza se dividía en elemental y superior. En la elemental se impartían Lectura, Escritura, Principios de Gramática Castellana, con ejercicios de Ortografía, Principios de Aritmética con el sistema legal de medidas, pesas y monedas, Breves nociones de Agricultura, Comercio e Industria, según las localidades. La primera enseñanza superior, además de una “prudente ampliación” de las materias anteriores, incorporaba Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura; Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España; y Nociones generales de Física y de Historia natural “acomodadas a las necesidades más comunes de la vida”.

Las niñas, en lugar de algunas materias anteriores, como las nociones de Agricultura, Comercio e Industria, los Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura y las nociones de Física y de Historia natural, recibían las correspondientes a Labores propias del sexo, Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y Ligeras nociones de Higiene doméstica.

Está prevista la atención a alumnos sordo-mudos y ciegos “en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearan con este objeto” (art. 6). Incluso algunos atisbos de integración se aprecian cuando el art. 108 establece que se procurará que haya por lo menos una escuela para sordo-mudos y ciegos en cada Distrito universitario, “y que en las escuelas públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados”.

Otros aspectos de la primera enseñanza elemental considerados son la obligatoriedad de la misma, en escuelas públicas, desde los seis a los nueve años, con posibilidad de instrucción en las casas o en establecimientos particulares; las amonestaciones a los padres o tutores por incumplimiento del deber de llevar a los niños a la escuela; la gratuidad relativa de la primera enseñanza elemental; la no sujeción de

los estudios de la primera enseñanza a determinado número de cursos; y los "repasos de Doctrina y Moral cristiana":

Art. 7º. La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres o tutores o encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular.

Art. 8º. Los que no cumplieren con este deber, habiendo escuela en el pueblo o a distancia tal que puedan los niños concurrir a ella cómodamente, serán amonestados y compelidos por la Autoridad y castigados en su caso con la multa de 2 hasta 20 reales.

Art. 9º. La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo.

Art. 10º. Los estudios de la primera enseñanza no están sujetos a determinado número de cursos: las lecciones durarán todo el año, disminuyéndose en la canícula el número de horas de clase.

Art. 11º. El Gobierno procurará que los respectivos Curas párrocos tengan repasos de Doctrina y Moral cristiana para los niños de las Escuelas elementales, lo menos una vez cada semana.

La segunda enseñanza comprendía estudios generales y estudios de aplicación a las profesiones industriales. Los estudios generales se dividían en dos periodos: el primero de dos años y el segundo de cuatro. Aspectos destacados (acceso, promoción, finalización de los estudios) de esta segunda enseñanza se recogen en los artículos siguientes:

Art. 17. Para principiar los estudios generales de la segunda enseñanza se necesita haber cumplido nueve años de edad y ser aprobado en un examen general de las materias que abraza la primera enseñanza elemental completa.

Art. 18. Para pasar a los estudios de aplicación correspondientes a la segunda enseñanza se requiere haber cumplido diez años y ser aprobado en un examen general de las materias que comprende la primera enseñanza superior.

Art. 20. Para pasar al segundo período de la segunda enseñanza se requiere haber sido aprobado en un examen general de las materias que contiene el primero.

Art. 23. Terminados los estudios generales de segunda enseñanza, y aprobados los seis cursos, podrán los alumnos ser admitidos al examen del grado de Bachiller en Artes.

Art. 24. Terminados los estudios de aplicación correspondientes a la segunda enseñanza, los alumnos podrán recibir un certificado de peritos en la carrera a que especialmente se hayan dedicado.

Las enseñanzas superiores, por su parte, habilitaban para el ejercicio de determinadas profesiones. Podían recibirse en las Facultades, en las Escuelas superiores y en las Escuelas profesionales, con distintos requisitos de acceso (fig. 2). Las de los Maestros de primera enseñanza eran enseñanzas profesionales, como las de Veterinaria, Profesores mercantiles, Náutica, Maestros de obras, Aparejadores y Agrimensores. Y éstos eran los estudios necesarios para obtener los títulos diferenciados de Maestro o de Maestra, así como de Profesor de Escuela Normal:

Art. 68. Los estudios necesarios para obtener el título de Maestro de primera enseñanza elemental son:

- Catecismo explicado de la doctrina cristiana.
- Elementos de Historia sagrada.
- Lectura.
Caligrafía.
Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición.
- Aritmética.
Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura.
- Elementos de Geografía.
- Compendio de la Historia de España.
- Nociones de Agricultura.
- Principios de Educación y métodos de enseñanza.
- Práctica de la enseñanza.

Art. 69. Para ser Maestro de primera enseñanza superior, se requiere:

Primero. Haber estudiado las materias expresadas en el artículo anterior.

Segundo. Haber adquirido nociones de Álgebra, de Historia universal y de los fenómenos comunes de la naturaleza.

Art. 70. Para ser Profesor de Escuela normal, se necesita además haber estudiado:

Primero. Elementos de Retórica y Poética.

Segundo. Un curso completo de Pedagogía, en lo relativo a la primera enseñanza, con aplicación también a la de sordomudos y ciegos.

Tercero. Derecho administrativo, en cuanto concierne a la primera enseñanza.

Art. 71. Para ser Maestra de primera enseñanza, se requiere:
 Primero. Haber estudiado con la debida extensión en Escuela normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire.
 Segundo. Estar instruida en principios de Educación y método de enseñanza.
 También se admitirán a las Maestras los estudios privados, siempre que acrediten dos años de práctica en alguna Escuela modelo.

La figura siguiente (fig. 2) aporta un esquema, a modo de síntesis, de los estudios de la Ley Moyano (1857).

Fig. 2: Los estudios de la Ley Moyano (1857)

Ninguna facultad ni carrera superior o profesional podía exceder de siete años en la duración de sus estudios, incluidos los de ampliación. En las facultades se exigían uno o dos más para el grado de Doctor

Los estudios de facultad se hacían en tres periodos, que habilitaban, respectivamente, para los tres grados académicos de Bachiller, Licenciado y Doctor. No podían los alumnos pasar de un periodo a otro sin haber recibido el grado correspondiente.

ENSEÑANZA SUPERIOR	Facultades	Escuelas Superiores	Escuelas Profesionales
	Para acceder era necesario el Grado de Bachiller en Artes	Grado de Artes o preparación equivalente de estudios generales o de aplicación, de la segunda enseñanza, con duración no menor de seis años	Estudios generales o de aplicación, de la segunda enseñanza, con duración menor a seis años
	Podían exigirse uno a mas años de ampliación, según la índole de las facultades o carreras por las que se optaba		
	Concluidos los Estudios Generales podía realizarse el examen del Grado de Bachiller en Artes	Concluidos los Estudios de Aplicación se obtenía un Certificado de Peritos	
SEGUNDA ENSEÑANZA	Estudios Generales	4 años (Examen) 2 años	Estudios de Aplicación a las profesiones industriales
	Para acceder a estos estudios había que tener nueve años de edad y aprobar un examen general de las materias de la primera enseñanza elemental completa		Para acceder a estos estudios había que tener diez años de edad y aprobar un examen general de las materias de la primera enseñanza superior

PRIMERA ENSEÑANZA	Superior	Los estudios de la primera enseñanza no estaban sujetos a determinado número de cursos
	Elemental Obligatoria, desde los 6 a los 9 años Gratuita, para quienes no pudieran pagarla	

Otros aspectos que conviene destacar con respecto a los estudios conciernen al carácter público de los exámenes o ejercicios para obtener grados o títulos, a los programas comunes y generales para todas las asignaturas, y a los libros de texto:

Art. 83. Los exámenes y ejercicios para obtener grados y títulos serán públicos en todas las enseñanzas.

Art. 84. El Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas correspondientes a las diversas enseñanzas, debiendo los Profesores sujetarse a ellos en sus explicaciones: se exceptúan en las facultades los estudios posteriores a la licenciatura.

Art. 86. Todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, las de las carreras profesionales y superiores y las de las facultades hasta el grado de Licenciado, se estudiarán por libros de texto: estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años.

Art. 87. La Doctrina cristiana se estudiará por el Catecismo que señale el Prelado de la diócesis.

Art. 88. La Gramática y Ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias en la enseñanza pública.

Art. 89. Se señalarán libros de texto para ejercicios de lectura en la primera enseñanza. El Gobierno cuidará de que en las Escuelas se adopten, además de aquellos que sean propios para formar el corazón de los niños, inspirándoles sanas máximas religiosas y morales, otros que los familiaricen con los conocimientos científicos e industriales más sencillos y de más general aplicación a los usos de la vida; teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada localidad.

Art. 90. En las demás materias de la primera enseñanza no pasará de seis el número de obras de texto que se señalen para cada asignatura, ni de tres el de las que se aprueben para las asignaturas de segunda enseñanza o Instrucción superior y profesional.

Art. 91. Para proveer de obras de texto aquellas asignaturas en que no las haya a propósito, el Gobierno abrirá concursos, o atenderá por

otro medio a las necesidades de la enseñanza, oyendo siempre al Real Consejo de Instrucción pública.

Art. 92. Las obras que traten de Religión y Moral no podrán señalarse de texto sin previa declaración de la Autoridad eclesiástica, de que nada contienen contra la pureza de la Doctrina ortodoxa.

Art. 93. De los libros que el Gobierno se propusiere señalar para ejercicios de lectura en la primera enseñanza, se dará conocimiento a la Autoridad eclesiástica con la anticipación conveniente.

Los establecimientos de enseñanza en la Ley Moyano (1957)

La segunda Sección de la Ley se dedica a los establecimientos de enseñanza (fig. 3). Las escuelas de primera enseñanza se sostienen en todo o en parte con fondos públicos (de los presupuestos municipales, con auxilio del Estado cuando los pueblos no pudieran costear, por sí solos, los gastos de la primera enseñanza), obras pías u otras fundaciones destinadas al efecto. Se indicaban, asimismo, el número de escuelas públicas elementales de niños y de niñas en función del tamaño, en almas, de las poblaciones, así como la ubicación de las escuelas superiores. La tercera parte, a lo menos, debía ser de escuelas públicas.

Fig. 3: Contenidos de la Sección II, De los establecimientos de enseñanza, en la Ley Moyano (1857)

Sección II	DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA	
	Título 1	De los establecimientos públicos
	Capítulo 1º	De las Escuelas de primera enseñanza
	Capítulo 2º	De las Escuelas normales de primera enseñanza
	Capítulo 3º	De los establecimientos públicos de segunda enseñanza
	Capítulo 4º	De los establecimientos públicos de enseñanza superior y profesional
	Capítulo 5º	De los colegios
	Título 2	De los establecimientos privados
	Título 3	De la enseñanza doméstica
	Título 4	De las Academias, Bibliotecas, Archivos y Museos

Algunas precisiones son de interés porque atañen a los municipios pequeños, a la concurrencia excepcional de alumnado de ambos sexos en la misma escuela "con la separación debida", a la posibilidad de escuelas de párvulos en grandes poblaciones y a las "lecciones de noche o de domingo" para los adultos:

Art. 102. Los pueblos que no lleguen a 500 habitantes deberán reunirse a otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca Escuela elemental completa, siempre que la naturaleza del terreno permita a los niños concurrir a ella cómodamente; en otro caso cada pueblo establecerá una Escuela incompleta, y si aún esto no fuera posible, la tendrá por temporada.

Las Escuelas incompletas y las de temporadas se desempeñarán por adjuntos o pasantes, bajo la dirección y vigilancia del Maestro de la Escuela completa más próxima.

Art. 103. Únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida.

Art. 105. El Gobierno cuidará de que, por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas, se establezcan además Escuelas de párvulos.

Art. 106. Igualmente fomentará el establecimiento de lecciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada, o que quieran adelantar en conocimientos.

Art. 107. En los pueblos que lleguen a 10.000 almas habrá precisamente una de estas enseñanzas, y además una clase de Dibujo lineal y de adorno, con aplicación a las Artes mecánicas.

Las Escuelas normales, para el magisterio de la primera enseñanza, se ubicaban en cada capital de provincia y otra central en Madrid. Las Escuelas normales tenían agregada una Escuela práctica, la superior correspondiente a la localidad, para que los aspirantes a Maestros pudieran ejercitarse en ella. Igualmente, "el Gobierno procurará que se establezcan Escuelas normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas" (art. 114).

Con respecto a los Institutos públicos de segunda enseñanza (financiados, en parte, con los presupuestos municipales), se establecen tres clases

Art. 115. Para el estudio de la segunda enseñanza habrá Institutos públicos que, por razón de la importancia de las poblaciones donde estuvieren establecidos, se dividirán en tres clases, siendo de primera los de Madrid; de segunda los de capitales de provincia de primera o segunda clase, o pueblos donde exista Universidad, y de tercera los de las demás poblaciones.

Las Universidades y las Escuelas superiores y profesionales eran sostenidas por el Estado. Para la enseñanza de las Facultades había diez Universidades: una central y nueve de distrito. La Universidad central

estaba en Madrid; las de distrito en Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza.

Los establecimientos privados eran costeados y dirigidos por personas particulares, Sociedades o Corporaciones. Todo el que tuviera cumplidos veinte años de edad, y título para ejercer el Magisterio de primera enseñanza, podía establecer y dirigir una Escuela particular de esta clase. Para establecer un Colegio privado de segunda enseñanza se requería autorización del Gobierno, previa justificación de los extremos siguientes (art. 150):

Primero. Que el empresario es persona de buena vida y costumbres, y tiene veinticinco años de edad; que se halla en el ejercicio de los derechos civiles y políticos, y que está dispuesto a prestar la fianza pecuniaria que prescribiere el reglamento.

Segundo. Que el Director tiene título de Licenciado en cualquier Facultad, o su equivalente en carrera superior.

Tercero. Que el local reúne las convenientes condiciones higiénicas, atendido el número de alumnos internos y externos que ha de haber en él.

Cuarto. Que el reglamento interior no contiene disposiciones contrarias a las generales dictadas por el Gobierno, o perjudiciales a la educación física, moral o intelectual de los alumnos.

Quinto. Que el Colegio tiene los Profesores necesarios, autorizados con el correspondiente título académico.

Sexto. Que hay en el Colegio los medios materiales que requiere la enseñanza.

Otros aspectos referidos a los establecimientos privados tienen interés: validez de los estudios, autorizaciones a Sociedades, Corporaciones e Institutos religiosos, y nulo valor académico de los estudios de Facultad hechos privadamente.

Art. 151. Los estudios hechos en Colegios privados tendrán validez académica, mediante los requisitos siguientes:

Primero. Que los Profesores tengan la edad y el título universitario que exige esta ley para ser Catedrático de Instituto.

Segundo. Que se remitan anualmente al Instituto de la provincia las listas de la matrícula, satisfaciendo la mitad de los derechos.

Tercero, Que los estudios se hagan por los libros de texto designados por el Gobierno, y en el mismo orden y con sujeción a los mismos programas que en los establecimientos públicos.

Cuarto. Que los exámenes anuales se celebren en el Instituto a que esté incorporado el Colegio, y si estuviese en distinta población y a la distancia que los reglamentos señalen, bajo la presidencia de un Catedrático de aquella Escuela.

Art. 152. Las Sociedades y Corporaciones, debidamente autorizadas por las leyes, podrán establecer Escuelas o Colegios privados para la primera y segunda enseñanza; pero tanto en un caso como en otro necesitan la autorización del Gobierno, que la concederá con sujeción a lo dispuesto en el artículo 150, pudiendo relevarlas de la obligación de prestar fianza.

Art. 153. Podrá el Gobierno conceder autorización para abrir Escuelas y Colegios de primera y segunda enseñanza, a los institutos religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto sea la enseñanza pública, dispensando a sus jefes y Profesores del título y fianza que exige el artículo 150.

Art. 155. Los estudios de facultad hechos privadamente no tienen valor ninguno académicamente.

Por último, la Ley también estimó la posibilidad de "enseñanza doméstica". Y, con ella, la admisión a los exámenes de ingreso para la segunda enseñanza.

Art. 156. Serán admitidos a los exámenes de ingreso para la segunda enseñanza los que hayan adquirido la primera en casa de sus padres, tutores o encargados de su educación, aun cuando no la hubieren recibido de Maestro con título.

Art. 157. También podrán estudiar los alumnos el primer periodo de la segunda enseñanza en casa de sus padres, tutores o encargados de su educación, bajo las condiciones siguientes:

Primera. Que tengan la edad señalada en el art. 17 (nueve años).

Segunda. Que se matriculen en el Instituto local o provincial respectivo, para lo cual deberán ser aprobados en un examen general de primera enseñanza y satisfacer la mitad de los derechos de matrícula.

Tercera. Que estudien bajo la dirección de Profesor debidamente autorizado.

Cuarta. Que sufran los exámenes anuales de curso en el Instituto donde estuvieren matriculados.

El profesorado público en la Ley Moyano (1857)

La Sección III de la Ley Moyano (fig. 4) incluye disposiciones generales para el profesorado y distintos aspectos con respecto a la docencia en las correspondientes enseñanzas.

Fig. 4: Contenidos de la Sección III, Del profesorado público, en la Ley Moyano (1857)

Sección III	DEL PROFESORADO PÚBLICO	
	Título 1	Del profesorado en general
	Capítulo 1º	De los Maestros de primera enseñanza
	Capítulo 2º	De los Maestros de Escuelas normales de primera enseñanza
	Capítulo 3º	De los Catedráticos de Instituto
	Capítulo 4º	De los Catedráticos de enseñanza profesional
	Capítulo 5º	De los Catedráticos de facultad

La justificación de “buena conducta religiosa y moral” era uno de los requisitos generales para ejercer como profesor. Y este desempeño era compatible “con el de cualquier profesión honrosa que no perjudique el cumplido desempeño de la docencia”, pero no con otro empleo o destino público. Asimismo, ningún profesor de establecimiento público podía enseñar en establecimiento privado ni dar lecciones particulares, sin expresa licencia del Gobierno (artículo 175).

Las plazas de Maestros de primera enseñanza se proveían, ordinariamente, por el procedimiento de oposición, salvo aquellos puestos con retribuciones más bajas.

Art. 185. Las plazas de Maestros cuya dotación no llegue a 3.000 reales, y las de Maestras cuyo sueldo sea menor de 2.000, se proveerán sin necesidad de oposición: pero se anunciará la vacante señalándose un término para presentar solicitudes; y se hará el nombramiento a propuesta de la Junta provincial de instrucción pública, teniendo en cuenta los méritos de los aspirantes.

Art. 186. Las Escuelas cuya dotación exceda de las cantidades expresadas en el artículo anterior, se proveerán por oposición.

Incluso las “funciones de Maestro”, en pueblos pequeños y escuelas incompletas, podían agregarse a las de Cura párroco o Secretario de ayuntamiento:

Art. 189. En las Escuelas elementales incompletas podrán agregarse las funciones de Maestro a las de Cura párroco, Secretario de Ayuntamiento ú otras compatibilidades con la enseñanza. Pero en las Escuelas completas no se consentirá semejante agregación sin especial permiso del Rector, que tan sólo podrá darlo para pueblos que no lleguen a 700 almas.

Los Maestros de Escuelas públicas elementales completas tenían derecho a "habitación decente y capaz para sí y su familia" y en el cuadro adjunto (fig. 5) se detallan sus sueldos en función de las localidades de destino.

Pero las maestras, así lo determinaba el art. 194, tenían de dotación respectivamente una tercera parte menos de lo señalado para los maestros.

Además de estos sueldos fijos, estaban previstas otras retribuciones y aumentos graduales de sueldo; según cuatro clases en que se dividían los Maestros a partir de su antigüedad, méritos y servicios prestados.

Fig. 5: Retribuciones de los maestros en la Ley Moyano (1857)

Localidades de destino	Sueldos fijos anuales de los Maestros de las Escuelas elementales	Aumentos de sueldos según las clases	
De 500 a 1000 almas	2500 reales	1ª clase	500 reales
De 1000 a 3000 almas	3300 reales	2ª clase	300 reales
De 3000 a 10000 almas	4400 reales	3ª clase	200 reales
De 10000 a 20000 almas	5500 reales	4ª clase	
De 20000 a 40000 almas	6600 reales		
De 40000 en adelante	8000 reales		
En Madrid	9000 reales		

Art. 192. Los Maestros y Maestras de las Escuelas percibirán además de su sueldo fijo, el producto de las retribuciones de los niños que puedan pagarlas. Estas retribuciones se fijarán por la respectiva Junta local, con aprobación de la de provincia.

Art. 193. En los pueblos que tengan menos de 500 almas el Gobernador fijará oyendo al Ayuntamiento la dotación que éste ha de dar al Maestro, o la cantidad con que ha de contribuir para dotar al del distrito que se forme, según lo prevenido en el art. 102.

Art. 195. Los Maestros y Maestras de Escuela superior disfrutarán 1.000 rs. más de sueldo que los de Escuela elemental de los pueblos respectivos.

Art. 196. Los Maestros y Maestras de Escuela pública disfrutarán un aumento gradual de sueldo, con cargo al presupuesto de la provincia respectiva.

A este fin se dividirán en cuatro clases, y pasarán de una a otra, según su antigüedad, méritos y servicios en la enseñanza, en la forma que determinen los reglamentos.

De cada cien Maestros y Maestras, cuatro pertenecerán a la primera clase; seis a la segunda; veinte a la tercera, y los demás a la cuarta.

La clasificación se hará en cada provincia, y los Maestros o Maestras que pasen de una provincia a otra, dejarán de percibir el aumento de sueldo correspondiente a su clase, hasta que ocurran vacantes, para las cuales serán nombrados.

La ley procuraba garantizar el cobro de las retribuciones de los maestros:

Art. 198. El Gobierno adoptará cuantos medios estén a su alcance para asegurar a los Maestros el puntual pago de sus dotaciones; pudiendo, cuando fuere necesario, establecer en las capitales de provincia la recaudación y distribución de los fondos consignados para este objeto, y para el material de Escuelas, a fin de que los pagos se hagan con la debida regularidad y exactitud.

Sin embargo, aunque reales órdenes posteriores a la Ley completaban y especificaban lo previsto en tal artículo, el problema del pago a los maestros –los meses de retraso en el abono de los sueldos– aumenta con el transcurso de los años. En una documentada y magnífica Tesis doctoral, defendida el año 2003, en la Universidad de Córdoba, el Inspector Juan Díez García estudia el nacimiento de la escuela pública cordobesa en un trabajo de investigación que lleva por título *La Educación Primaria en Córdoba y su provincia desde 1840 a 1868* (Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2005). Un capítulo de la Tesis se dedica a “Los insuficientes sueldos de los maestros y los retrasos en su percepción”, con significativas aportaciones y datos. A partir de 1860, los retrasos en el abono de los pagos por los ayuntamientos alcanzan los cinco o seis meses “que llegan a colocar al profesorado en una situación límite de renunciar a sus profesión o de caer en manos de usureros y prestamistas que llegan a depauperar no solamente las nóminas de los maestros y maestras, sino también su vocación y espíritu” (Díez, 2005:204). En el trabajo citado se incluyen numerosos testimonios, entre los que destaca la labor del Inspector Provincial de Córdoba, Miguel Garrido Ocaña que, finalizado el año 1862, emite al Ministerio de Fomento el siguiente informe:

“En cuanto a los recursos destinados por los pueblos para las obligaciones de Instrucción primaria tengo el honor de reproducir a V.E. el párrafo que inserté en el informe del año anterior, el cual dice así: Entrando ahora en lo respectivo a los recursos con que cuentan los pueblos de esta Provincia para las obligaciones de la Instrucción Primaria, es de mi deber informar a V.E., en honor a la verdad que la Provincia, aunque esencialmente agrícola, posee suficientes medios para atender al cumplimiento de obligaciones tan sagradas y sólo falta se adopten medidas enérgicas para que llenen su deber las autoridades morosas, cuyo cumplimiento parece que demanda hasta la misma humanidad” (Ibidem, p. 208).

Un año después, el 30 de noviembre de 1863, el Inspector reitera la situación e insiste en la apremiante necesidad de soluciones, cuando está cerca la celebración de la Navidad:

“Los profesores, además de sufrir un atraso de seis meses en la percepción de su sueldo, que supone para ellos y para las escuelas un mal de consideración en todas las épocas del año, ahora va a ser más aflictiva su situación, por su condición de padres que, en la época que se acerca (Navidad), no van a poder dar a sus hijos ni el pan cotidiano en una solemnidad de tanta grandeza y alegría. En consecuencia, suplica a V.E. se sirva dar las disposiciones convenientes para que salga el profesorado de la provincia de la triste situación en que se halla” (Ibidem, p. 209).

Habría que esperar hasta 1901, con el impulso de Romanones al frente del nuevo Ministerio de Instrucción Pública, para aprobar reformas y que el Estado asumiera el pago de los maestros, sin intermediarios, mientras los municipios sostenían las escuelas.

En la Ley también se consideraban similares aspectos (requisitos, acceso, retribuciones, ascensos, escalafones) referidos a los Catedráticos de Instituto, los Catedráticos de Enseñanza Profesional y los Catedráticos de Facultad. Se refieren (fig. 6) los de los Catedráticos de Instituto, para los que también se establecía un escalafón de cuatro secciones, en el que se ascendía por antigüedad y mérito, con los correspondientes incrementos de sueldos.

Fig. 6: *Retribuciones de los catedráticos de instituto en la Ley Moyano (1857)*

Institutos	Sueldos fijos anuales de los Catedráticos de Instituto	Aumentos de sueldos según las secciones del escalafón	
De primera clase	12000 reales	1ª clase	6000 reales
De segunda clase	10000 reales	2ª clase	4000 reales
De tercera clase	8000 reales	3ª clase	2000 reales
		4ª clase	

El Gobierno y la Administración de la Instrucción Pública en la Ley Moyano (1857)

El cuadro siguiente (fig. 7) considera las instancias y los órganos de Gobierno y de Administración de la Instrucción Pública.

Fig. 7: *Contenidos de la Sección IV, Del Gobierno y de la Administración de la Instrucción Pública, en la Ley Moyano (1857)*

Sección IV	DEL GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA	
	Título 1	De la Administración general
	Capítulo 1º	Del Ministerio de Fomento y del Director General de Instrucción Pública
	Capítulo 2º	Del Real Consejo de Instrucción Pública
	Título 2	De la Administración local
	Capítulo 1º	División territorial
	Capítulo 2º	De la administración de los Distritos universitarios
	Capítulo 3º	Del régimen interior de los establecimientos de enseñanza
	Capítulo 4º	De las Juntas de Instrucción Pública
	Título 3	De la intervención de las autoridades civiles en el gobierno de la enseñanza
	Título 4	De la Inspección

Corresponde "el gobierno superior de la Instrucción pública en todos sus ramos, dentro del orden civil, al Ministerio de Fomento". Bajo sus órdenes, al Director General se le encomendaba la administración central de la Instrucción Pública.

Se constituyó, asimismo, un Consejo de Instrucción Pública, dividido en cinco secciones según los tipos de enseñanza, con un presidente y treinta miembros que eran nombrados por el Rey.

Por su parte, a efectos de la enseñanza pública, el territorio español, sus provincias, se dividía en tantos distritos como Universidades (Madrid, Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid, Zaragoza). Cada distrito universitario contaba, nombrado por el Rey, con un Rector "jefe inmediato de la Universidad respectiva, y superior de todos los Establecimientos de Instrucción pública que haya en él".

En cada capital de provincia se establecía una Junta de Instrucción Pública y, además, en cada distrito municipal funcionaba una Junta de Primera Enseñanza.

Por último, el gobierno ejercía la inspección y vigilancia sobre los establecimientos de instrucción, tanto públicos como privados. Para la primera enseñanza, en cada provincia había un Inspector de escuelas de primera enseñanza. Los Inspectores eran nombrados por el Rey y, para optar a ese cargo, se necesitaba haber terminado los estudios de Escuela Normal Central, y haber ejercido la primera enseñanza por espacio de cinco años en la Escuela pública o diez en la privada. Sus retribuciones (fig. 8) se establecían en función de las provincias, y también eran consideradas tres secciones, según los méritos y años de servicio.

Fig. 8: Retribuciones de los inspectores de escuelas en la Ley Moyano (1857)

Provincias	Sueldos fijos anuales de los Inspectores de Escuelas	Aumentos de sueldos según las secciones	
De primera clase	10000 reales	1ª clase	3000 reales
De segunda clase	9000 reales	2ª clase	1000 reales
De tercera clase	8000 reales	3ª clase	

Más de un siglo de vigencia

El 6 de agosto de 1970 se publica, en el Boletín Oficial del Estado, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Más de ciento diez años después del 9 de septiembre de 1857, en que se promulgó la Ley Moyano. Ley centenaria, por tanto, desarrollada en numerosos reglamentos, pero que ordenó el sistema educativo español desde mediados del siglo XIX hasta iniciado el segundo tercio del XX, pocos años antes de la transición democrática y de la Constitución de 1978.

Importa conocer que la Ley General de Educación (1857), en su preámbulo, se distancia del marco y de las condiciones socio-económicas propias de la Ley Moyano (1970), e incluso anuncia la “aspiración” de “democratizar” la enseñanza:

“El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente a la actual: una España de 15.000.000 millones de habitantes con el 75 por 100 de analfabetos, 2.500.000 jornaleros del campo y 260.000 “pobres de solemnidad”, con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras”.

Incluso afirma que “en materia de educación los preceptos legales carecen en un muchos aspectos de suficiente potencia conformadora si no van acompañados de un consenso social”. Y reconoce una circunstancia de bastante interés:

“La historia legislativa de la educación en cualquier país, y también en España, ha sido con frecuencia ejemplo de Leyes desprovistas de eficacia, despegadas de la realidad a la que se intentaba, sin embargo, remodelar. Por el contrario, partir de la situación presente y pulsar el sentir nacional es de antemano garantizar la adecuación

de la reforma educativa con las auténticas necesidades y aspiraciones del país”.

Pero, consideradas las cosas con perspectiva histórica, la centenaria Ley Moyano, de 1857, constituye un precedente único de acuerdo y estabilidad en la ordenación del sistema educativo español. Ciertamente, las sociedades se explican desde el tiempo que les resulta propio, y no es cuestión de comparar, para atribuir sentido a leyes de periodos distantes, las coordenadas socio-políticas en que se promulgan. Pero que una ley alcance tal vigencia en el tiempo, como la de Instrucción Pública, es señal inequívoca de su relevancia –incluso de su alcance, si se consideran las situaciones de aquel momento–. Todavía más, en fin, cuando, desde que resultó derogada, el sistema educativo, salvo las dos décadas de la Ley General de Educación, cada lustro, cuando no en menos años, experimenta cambios y reformas poco consonantes con la apropiación de las mismas por quienes han de aplicarlas o poner en práctica sus contenidos.

NOTAS SOBRE EL ESPACIO ESCOLAR RURAL EN CANTABRIA (1850-1936)

Ángel Llano Díaz

IDEAS GENERALES SOBRE EL ESPACIO ESCOLAR RURAL

Estudiar la evolución del espacio escolar rural es conocer la búsqueda de unos locales dignos, que reuniesen las condiciones higiénicas y pedagógicas necesarias. Y eso no iba a ser fácil. Desde los primeros momentos la propia existencia de un espacio escolar rural específico fue puesta en duda, y en ocasiones la escuela se encontraba formando parte de un edificio comunitario, compartiendo espacios con el ayuntamiento, otras dependencias municipales o con viviendas y locales comerciales.

Asimismo podemos apreciar una evolución, por razones higiénicas y pedagógicas, de los elementos integrantes del espacio escolar. A partir del simple salón de clase de mayor o menor capacidad, poco a poco fueron añadiéndose nuevos elementos, comenzando por el porche, los retretes y el patio o campo escolar, hasta completar en los años 20-30 un conjunto articulado formado por el campo escolar, porche exterior, vestíbulo, aula, guardarropa, despacho del maestro, retretes, urinarios y lavabos.

Otra característica era la repetición de modelos constructivos, tanto por parte de los arquitectos ministeriales como de los municipales. En realidad las escuelas se parecen mucho unas a otras y todas juegan con los mismos elementos en su composición. Estuvieron muy difundidos los modelos de Alfredo de la Escalera, de Deogracias Mariano Lastra o de Valentín Ramón Lavín del Noval.

Por último, señalar que el aspecto estilístico del edificio escolar evolucionó a la par que los estilos arquitectónicos imperantes, aunque mantuvo siempre fuerte carácter popular.

Durante el siglo XIX muchas escuelas cántabras, al igual que en el resto de España, no contaban con ningún local propio. En el mejor de los casos era la propia vivienda del maestro, el atrio de la iglesia del pueblo, una o varias habitaciones alquiladas en la casa de cualquier vecino el que hacía las funciones de local escolar. "*Pueblos hay en esta provincia sin otro local que el pórtico de la Iglesia, en donde los niños y el maestro tienen que sufrir los rigores de la estación y todas las molestias que son consiguientes á la falta de medios para desempeñar su cargo(...)*"¹. Solían ser locales sin condiciones para el objeto a que se destinaban.

Desde el punto de vista cronológico podemos señalar tres etapas en la evolución del espacio escolar rural:

¹ *La Voz del Magisterio*. Órgano de la Asociación entre Profesores de primera enseñanza de esta provincia. Santander, 15 de septiembre de 1873, nº 17, p. 1.

- a) la escuela rural se instalaba en cualquier casa del pueblo;
- b) la escuela rural se instalaba en un edificio construido para este fin;
- c) la escuela proyectada y construida según los cánones de las instrucciones gubernamentales, garantizando la idoneidad higiénica y pedagógica. Es sólo en este último apartado cuando podemos apreciar verdaderamente la sucesiva anexión o desaparición de espacios escolares específicos.

No quiere decir que esta evolución fuera lineal y se cumpliera en todos los casos, ni mucho menos. Muchos pueblos instalaron su escuela en una casa del pueblo y allí la mantuvieron hasta los años 50, 60 y posteriores del siglo XX; otros, por el contrario, tras la creación oficial de la escuela levantaron el edificio siguiendo todas las indicaciones técnicas y pedagógicas.

LA ESCUELA EN UNA CASA DEL PUEBLO

En un primer momento, cualquier casa del pueblo valía. Se habilitaba un espacio más o menos grande y allí se daba la escuela. Podía haber también algún retrete, pero en muchas ocasiones faltaba; el patio escolar era la calle, el campo o el prado junto a la casa. No había más. La característica principal de esos edificios era la falta de condiciones para albergar una escuela. Ni capacidad, ni luz, ni ventilación, ni mobiliario, ni material. Nada. Sólo un espacio relleno de niños y niñas.

A este esquema respondían las más antiguas escuelas, por ejemplo las de patronatos cuyos fundadores donaban para escuela su vivienda o una casa de su propiedad. Normalmente esta casa albergaba también la vivienda del maestro o maestra.

Enrique Campuzano ha señalado que estos edificios respondían, hasta finales del siglo XIX, a las características de la arquitectura rural regional. *"Su estructura suele ser sencilla, edificio exento de planta cuadrada, con dos plantas y cubierta a cuatro aguas; la planta baja se dedicaba a aula, con separación de niños y niñas y la planta alta se dedicaba a la vivienda del maestro. En otras ocasiones la casa del maestro suele ser un edificio cercano (...) En cuanto a los materiales, se emplean los tradicionales - piedra y madera- hasta finales del siglo XIX, en tanto que a partir de esta fecha combinan más a menudo con ladrillo visto o revocado, cemento e incluso hormigón"*².

Existieron escuelas de esta tipología en toda la región, relacionadas o no con las escuelas de fundación, y aún siguen en pie muchos de ellos. Podemos verlo en las escuelas lebaniegas de fundación de **Cabezón de Liébana, Aniezo, Bedoya (Esanos), Cosgaya, Brez**, así como las de **Bores** y la vieja de **Vada** o las escuelas antiguas de **Cabezón de la Sal, Carrejo, Carmona, Pejanda, Belmonte, Salceda**. En la zona central de la región podemos verla en las escuelas de **Valvanuz** (Selaya), la escuela de la obra pía de **Penilla de Carriedo** o la escuela de **Ruanales**

² Campuzano Ruiz, Enrique: *Los Indianos. Arte colonial en Cantabria*. Santander, Obispado de Santander y Caja Cantabria, 1993, pág 87.

(Valderredible). En el propio municipio santanderino se instalaron escuelas en edificios de carácter muy popular hasta bien entrado el siglo XX. La mayor parte de las escuelas de **Monte, Peñacastillo, Cueto, San Román de la Llanilla, La Albericia** se instalaron en escuelas de estas características. En la zona oriental podemos verlo en la antigua escuela de **Bernales** (Ampuero), las de **Incedo** (Soba), **Las Rozas de Soba** o las antiguas escuelas públicas de **Limpias** (Bº Rucoba).



Escuela de Incedo (Soba)

Aunque hemos citado ejemplos de escuelas públicas, las pequeñas escuelas privadas utilizaron asiduamente esta tipología escolar. De los expedientes del Archivo Universitario de Valladolid referentes a escuelas particulares no religiosas en pueblos, se deduce que a principios del siglo XX la casi totalidad estaban instaladas en casas de vivienda de similares características a las citadas. Un ejemplo podemos apreciarlo en la escuela que en **Ontón** dirigía el maestro Manuel Pérez Platón³. La escuela compartía espacio con la vivienda del maestro, que ocupaba el piso superior de la casa, dejando la planta baja para otras actividades. El aula, de 6,3 x 4,25 m, ocupaba el salón de la casa y estaba en el mismo piso que las alcobas, cocina, comedor y retrete de la casa.

En definitiva, la escuela se instalaba en una casa más del pueblo, sin reunir las condiciones higiénicas ni pedagógicas necesarias, lo que hacía de la escuela un lugar insano para los niños.

Junto a la adaptación de una vivienda para escuela, otra tipología también popular era la adaptación del pórtico de la iglesia o de alguna construcción anexa a la iglesia. Esta tipología, relativamente frecuente en el siglo XIX, podemos observarla aún en la escuela vieja de **Casamaría** (Herrerías), en

³ Archivo Universitario de Valladolid, legajo 840, expte. 118.

la de **Santa Eulalia** y en **Llanos** (Penagos), la de **Pámanes**⁴ (Liérganes), la vieja de niños de **Carmona** (Cabuérniga), en **Otañes** (Castro Urdiales) las antiguas escuelas cuyo edificio era de la fundación de Pedro de las Muñecas⁵, las antiguas de **Setián** (Marina de Cudeyo) o la ermita de Santa Ana en **Los Llares** (Arenas de Iguña) y hay testimonio de situaciones similares en algunos pueblos, como **Labarces** (Valdáliga), **Santullán**⁶ (Castro Urdiales), **Vioño-Virgen de Valencia**⁷ (Piélagos), **Caranceja**⁸ (Reocín), **Ruente**⁹, **Soto de la Marina**¹⁰ (Santa Cruz de Bezana), **Cerbiago** y **Udalla** (Ampuero) y algunos más.

Una tipología similar es la que corresponde a las escuelas de fundación formadas por el edificio escolar anexo a la capilla fundacional, formando todo un mismo edificio. Este modelo se conserva en las escuelas de **Cabanzón** (Herrerías),; la escuela antigua de **Talledo**¹¹ (fundación Portillo) en Castro Urdiales y en la escuela vieja de **Lebeña** (Cillorigo de Liébana).



Escuela de Cabanzón (Herrerías)

⁴ Archivo General de la Administración, legajo 6755. Escuelas de Pámanes (Liérganes). Proyecto de Lavín Casalís. Aramburu-Zabala, Miguel Ángel (director): *Catálogo monumental del municipio de Liérganes*. Santander, Ayuntamiento de Liérganes, 1997, p. 319.

⁵ Prada Iturbe, Luciano: “Los adinerados de Talledo-Ontón: los del Portillo y los cuentos de Antonio Trueba”, *La Ilustración de Castro*, Castro Urdiales, abril 1997, p. 5. También estuvieron en el pórtico de la iglesia las antiguas escuelas de Santullán. Archivo Municipal de Castro Urdiales, legajo 1580, expte. 3. Proyecto de escuela para Santullán. 1897-1898.

⁶ Archivo General de la Administración, legajo 6766. Escuela de Santullán.

⁷ Todavía subsiste una lápida en la esquina derecha de la fachada principal que pone: “*Esta escuela se reedificó en el año 1908*”.

⁸ Pizarrín: “De enseñanza, escuelas y maestros”, *El Diario Montañés*, 20 de mayo de 1924, p. 4.

⁹ Archivo General de la Administración, legajo 6769. Proyecto de Escuelas para niños de ambos sexos en el pueblo de Ruente.

¹⁰ *La Voz del Magisterio*, 10 febrero 1880.

¹¹ Archivo de Fundaciones de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, Fundación Portillo (Ontón-Talledo). Archivo Universitario de Valladolid, legajo 842, expediente 181, Talledo, escuela dirigida por Ventura Usabiaga. La inscripción en la puerta de la escuela dice: “*seizo a espensas de don juantonio del portillo. Año 1830*”.

LA ARQUITECTURA POPULAR ESCOLAR

La necesidad de dotar de una escuela al pueblo obligaba, si no había disponible ninguna casa que se alquilara o ningún local más o menos capaz, a la construcción de un edificio ex profeso. En este caso, y durante muchos años, cualquier maestro de obras o vecino podía encargarse de levantar el edificio. El objetivo principal era acoger a los niños y niñas, resguardarlos de las inclemencias del tiempo y que dispusieran de un lugar propio. Esta forma de construcción iniciada en el XIX pervivió hasta bien avanzado el siglo XX.

La tipología de los edificios de construcción popular, expresamente pensados para escuelas, era variada. Desde aquellas instaladas junto a la cuadra del toro, la fragua o la casa concejo como la escuela vieja de **Barrio** (Vega de Liébana) o la escuela vieja de **Colindres** en el barrio de Puerta¹², hasta las exentas y de una calidad constructiva relevante.

No obstante, podemos señalar tres tipos o modelos constructivos. Las trazas generales del edificio escolar rural venían determinadas por la existencia o ausencia de la vivienda del maestro. Aunque la vivienda no fue determinante para la evolución de los espacios escolares que componían la escuela, sí era definitorio de la estructura y líneas del edificio escolar, optándose por alguna de estas tres soluciones, construir la escuela de una sola planta, sin vivienda; con la vivienda adosada lateralmente al aula o con la vivienda en el piso superior y la escuela en el inferior. Sí es verdad que durante años fue un verdadero debate la situación que debía ocupar la casa del maestro con respecto a la escuela, acabándose por aceptar que la única condición fuera que la entrada de ambas dependencias, escuela y vivienda, estuvieran separadas.

Casi siempre constaban de las mismas dependencias: el aula y, en el mejor de los casos, los retretes, generalmente exteriores, separados o no del edificio principal, y algunos construidos con posterioridad para adaptarse a las normas de higiene. Solían ser edificios de mampostería revocada, con esquinales de sillería y todos ellos carecían por general de porche. Otro elemento definidor era la escasez de superficie de luz, siendo la iluminación generalmente unilateral, latero-frontal o latero-posterior. Solían carecer de cualquier otro espacio escolar, el campo de recreo eran las callejas y plaza del pueblo.

El modelo de escuela de una sola planta, bastante económico, resolvía de manera rápida el problema escolar.

Algunos ejemplos los podemos apreciar en **Lamadrid**, las escuelas de **Luey** y **Prelezo** (Val de San Vicente), **Soberado**, la vieja de **Heras**, la escuela del barrio La Iglesia de **Rumoroso** (Polanco) de 1853¹³

¹² Gómez Martínez, Javier: "Colindres en el siglo XIX: El «barrio nuevo», *Altamira*, tomo LVIII, 2001 (II) pp. 71 a 111.

¹³ R.O. de 18 de agosto de 1926 clasificando de beneficencia particular docente esta fundación. *Gaceta de Madrid*, 27 de agosto de 1926; O. de 16 de noviembre de 1948 por la que se considera transmutado el fin de la obra pía instituida en Rumoroso por D. Vicente de Pereda. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de

perteneciente a la fundación Vicente Pereda, la vieja de **Escobedo de Villafufre**, la vieja escuela de **Lastras** y la de **Mentera-Barruelo**, ambas en Ruesga.



Escobedo de Villafufre. Escuela vieja, junto a la iglesia.



Escuela de Prellezo (Val de San Vicente)

La escuela de dos pisos –generalmente la inferior aula y superior vivienda– estuvo también muy difundida. La escuela de **Herrera de Ibio**¹⁴ (1926) que respondía a una tipología totalmente popular, como una buena casa más del pueblo, pero construida expresamente para escuela. En Udías

noviembre de 1948, p. 5.383; Sánchez Landeras, Jose Luis: *Polanco en su historia*. Ayuntamiento de Polanco, 2000, p. 435.

¹⁴ “De Herrera de Ibio. Inauguración de unas escuelas”. *El Diario Montañés*, 14 de enero de 1926, p. 3.

corresponde a este modelo la escuela de la Real Compañía Asturiana de Minas situada en **La Cotería de las Rozas**, posiblemente de principios del XX. En Polaciones, la escuela nueva de **Belmonte**. Las escuelas lebaniegas levantadas bajo estos cánones son muy numerosas: **Vejo** (1920), la escuela nueva de **Vada, Dobres, Cucayo, Ledantes, Campollo, Salarzón, Tudes, Avellanedo, Lerones, Obargo, Framá**¹⁵ (1909) y **Piasca**. Presentan como características propias, su construcción exenta, tipo casa-cubo, de mampostería con esquinales de sillería, los vanos -pequeños generalmente- con jambas de madera, sin balcones. Suelen tener dos alturas y tejado a cuatro aguas. En la zona central, podemos apreciarlo por ejemplo en las escuelas de **San Roque de Riomiera**, cuyo edificio acogía también el Ayuntamiento, y de **Merilla**, ambas responden al tipo de casa-cubo de piedra, similar al lebaniego. En la zona oriental encontramos este modelo en la **escuela de Cicero**, (1916), con un salón capaz para 90 alumnos, portal al frente de la fachada sur y piso alto para vivienda del maestro con entrada independiente, siendo las paredes de mampostería con armazón de hierro y madera¹⁶.



Escuela de Cicero. Fuente: Revista La Montaña, 4 de noviembre de 1916. Biblioteca Municipal de Santander.

El tercer modelo tipológico citado -aula o aulas con viviendas anexas- era más caro, aunque también más higiénico. Este modelo podemos verlo, por ejemplo, en la escuela de **Linares** (Peñarrubia), de la fundación González Verdeja.

EL EDIFICIO ESCOLAR SEGÚN LAS INDICACIONES DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

A partir de la segunda mitad del XIX, comenzaron a aparecer en nuestra región escuelas rurales proyectadas por arquitectos y basadas en las instrucciones técnicas gubernamentales.

¹⁵ Tenía una placa conmemorativa que decía “*Se construyó esta escuela á espensas de D^a Sarah Dragoné, vda. de Narezo y D. Cesáreo Gómez de Bedoya sobre terreno donado por los herederos de D. Pablo Roiz de la Parra. Año 1909.* La placa tenía idéntica inscripción en la parte posterior, sólo faltaba la expresión “Vda. de Narezo”, lo que debió disgustar a la donante e hizo necesario rescribirla.

¹⁶ *La Montaña*. La Habana, 4 de noviembre de 1916.

Según estas instrucciones, la escuela rural debía componerse a finales del reinado de Isabel II al menos de tres elementos: una sala de clases, una antesala y un patio. Durante el Sexenio se añadieron otros dos elementos, los retretes y el guardarropa. El Real Decreto de 5 de octubre de 1883 indicaba como elementos indispensables de la escuela: vestíbulo, sala o salas de escuela, patio de recreo, jardín, local para biblioteca popular y retretes. La Instrucción Técnica de 1905 indicaba: el vestíbulo, el guardarropa, el salón o salones de clases, el despacho del maestro, el patio cubierto, el campo escolar, los retretes, urinarios y lavabos y, por último, biblioteca popular-museo escolar con entrada independiente de la escuela. En las Instrucciones de 1923 se señalaban los mismos elementos, con la indicación de que en las unitarias la biblioteca y el museo escolar podían reducirse a un armario en el despacho del maestro. Las Instrucciones de 1933 añadían la existencia de una antesala para reuniones y actividades docentes. Por último, las de 1934 volvían a la distribución espacial de 1923.

EVOLUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LA ESCUELA						
Elementos	1870	1883	1905	1923	1933	1934
Alumnos por aula	Máximo 120	Máximo 60	Graduadas: Mínimo 25 Máximo 40-45 Unitarias: Máximo 60	Graduadas: Mínimo 25 Máximo 40-45 Unitarias: Máximo 50	Graduada: Mínimo 25 Máximo 50 Unitaria: Mínimo 30 Máximo 50	Graduada: Mínimo 25 Máximo 42 Unitaria: Mínimo 25 Máximo 50
Superficie del aula por alumno	0,75 m ²	1,25 m ²	1,25 m ²	1,25 m ²	De 1,10 a 1,30 m ²	1,25 m ²
Volumen del aula por alumno	3,10 m ³	5 m ³	4 m ³	5 m ³	De 3,74 a 5,20 m ³	4,50 m ³
Superficie del patio por alumno		5 m ²	3 ó 4 m ²	De 6 a 10 m ²	5 m ²	De 1 a 9 m ²
Vivienda maestros en el mismo edificio		Entrada independiente	Prohibida	Prohibida	Sí con entrada independiente	Sí en unitarias

A lo largo del período se mantuvieron los tres modelos tipológicos antes señalados, esto es, la simple escuela, la escuela con vivienda en el piso superior y la escuela con la vivienda anexa, a los que se añadió un cuarto modelo, el del *tipo adicional*, basado en el modelo ganador del concurso convocado durante el Sexenio Democrático para la búsqueda de planos-modelo para las nuevas construcciones escolares. Este modelo, presentado por la Escuela de Arquitectura, incorporaba todas las condiciones de higiene, iluminación y ventilación necesarias, e inspiraría gran parte de las construcciones escolares más importantes a partir de los años 80 del XIX, difundiéndose por toda la región. Se organizaba en un cuerpo central, realzado tanto en planta como en alzado, generalmente de dos o tres pisos y dos cuerpos laterales longitudinales con solo planta baja, ocupados por las aulas o, en algunos casos, de dos alturas. En el cuerpo central se instalan las dependencias complementarias y las viviendas de los maestros. Este modelo fue muy difundido, sustituyendo en ocasiones las viviendas de los maestros por la casa consistorial, siguiendo el modelo francés¹⁷. El modelo no era nuevo y esa disposición se venía utilizando desde el siglo XVII para edificios administrativos, palacios e incluso escuelas como puede apreciarse en las antiguas escuelas de Terán (Cabuérniga). El modelo se inició en Cantabria en la década de los 70 con las **escuelas públicas de Astillero**, proyectadas por Alfredo de la Escalera¹⁸ en 1878 e inauguradas en 1881¹⁹, en la calle San José, de cuerpo central de tres alturas y laterales de dos cerrados por sendos porches, con buena iluminación de las aulas a través de cuatro ventanales.



Escuelas de Astillero. Fuente: Revista *La Montaña*, 26 de febrero de 1916. Biblioteca Municipal de Santander.

Podemos distinguir dos grandes períodos en la evolución del espacio escolar científico, correspondiente a dos generaciones de arquitectos. El

¹⁷ Sazatornil Ruiz, Luis: *Arquitectura y desarrollo urbano de Cantabria en el siglo XIX*. Universidad de Cantabria, Colegio de Arquitectos y Fundación Botín, 1996, p. 95

¹⁸ Sazatornil Ruiz, Luis: "Arquitectura y Urbanismo desde el Romanticismo a la Posguerra", en Polo Sánchez, J.L. (ed): *Catálogo del Patrimonio Cultural de Cantabria*. Tomo III: Santander y su entorno. Santander, Consejería de Cultura, Turismo y Deporte, 2003, p. 764.

¹⁹ Sazatornil Ruiz, Luis, *Arquitectura y desarrollo...*, p. 101. Archivo General de la Administración, legajo 19418. Grupo escolar de 12 secciones (6-6) en El Astillero.

primer período abarcaría desde mediados del siglos XIX hasta finales de los años 10 del siglo XX. El segundo período correspondería a las construcciones escolares levantadas entre 1920 y 1936.

El grupo de arquitectos del que formaron parte Manuel Gutiérrez Vélez, Alfredo de la Escalera, Eladio Laredo, Valentín Ramón Lavín Casalís, Joaquín Rucoba y Emilio de la Torriente, fueron los introductores en Cantabria de las nuevas formas constructivas escolares a finales del XIX y principios del XX, conservándose aún un importante número de escuelas rurales construidas según aquellos cánones pedagógicos e higiénicos.

Una de las más antiguas es la **escuela de Carandía**²⁰ (Piélagos), de 1866, obra del arquitecto Manuel Gutiérrez Vélez. Situada junto a la iglesia, se trata de una sencilla nave construida en piedra y en la que destaca, junto a la calidad general del edificio, la buena disposición de la iluminación con tres ventanas al sur, dos al norte y otra en la cabecera. El proyecto original disponía la construcción un porche a los pies, no estando proyectada la construcción de retretes.

De Alfredo de la Escalera y Amblard conservamos varios proyectos y algunos edificios construidos. Destaquemos el tipo de escuela de dos pisos, para albergar la vivienda del maestro y, en ocasiones, la biblioteca popular. Modelo que podemos apreciar en el **Grupo Escolar de las Eras** en **Reinosa**²¹, durante años denominado Grupo Escolar "Ángel de los Ríos", levantado entre 1886 y 1888, la escuela de **San Vicente del Monte** (Valdáliga), la de **Casar de Periedo** (Cabezón de la Sal) de 1888 y la **escuela de Valle de Ruesga**, levantada hacia 1890²². La escuela de Valle de Ruesga, buen ejemplo de este modelo, es un bello edificio de planta rectangular de dos pisos. Los muros son de mampostería reservando la sillería para esquinales y cercos de los vanos, estos con arcos escarzanos. Los dos pisos están diferenciados por una moldura lisa y cada uno albergaba una escuela conservándose aún en la fachada principal talladas en piedra las dos palabras "JESÚS" y "MARÍA", señalando la entrada de niños y de niñas. Este edificio tiene la particularidad de que su promotor le anexionó desde un principio un salón de baile a lo largo de toda la fachada posterior.

²⁰ Archivo Municipal de Piélagos, expediente 45.4. Escuela de Carandía.

²¹ Sazatornil Ruiz, Luis: *Arquitectura y desarrollo...*, p. 255.

²² Aramburu-Zabala Higuera, Miguel Ángel: *Catálogo monumental de las Cuencas del Asón y del Agüera*. Valle de Ruesga. Proder Ason-Agüera. 2001, tomo II, p. 608.



Escuela de Valle de Ruesga. Alfredo de la Escalera.

Basados en el *tipo adicional* conocemos algunos excelentes proyectos de Alfredo de la Escalera de los años 80 y 90 del XIX, como son las escuelas de Matienzo, Ruento y Rivero de San Felices de Buelna.

Las escuelas de la fundación pía de Manuel María Blanco Bringas en **Matienzo** (Ruesga), hoy en penoso estado de conservación, fueron levantadas en 1888. Con un amplio campo escolar cercado, el edificio se levantaba al borde de la parcela, sobre un elevado zócalo y constaba de tres cuerpos en disposición longitudinal. Los laterales, de una sola planta, eran los salones de clase, de gran tamaño (unos 14 x 8 m en el proyecto de Solares), con iluminación bilateral a través de cuatro ventanas con arco escarzano en cada fachada, en tanto que el cuerpo central, destinado a vivienda, tenía dos alturas y desván y acogía también los vestíbulos de acceso a los salones de clase. De mampostería revocada, incluso en zócalos, la sillería se reservaba para los esquinales y vanos, decorados con molduras.

De similar disposición se levantaron las escuelas de **Ruento**²³, también de Alfredo de la Escalera, fueron proyectadas 1909 y edificadas en 1912, las de **Rivero**²⁴ de San Felices de Buelna, hoy transformadas, proyectadas por Alfredo de la Escalera en 1906 y levantadas en 1909; las de La Pontanilla²⁵ de Los Corrales de Buelna, derruidas en 1974 y proyectadas por Alfredo de

²³ Archivo General de la Administración, caja 6769: Proyecto de Escuelas para niños de ambos sexos en el pueblo de Ruento.

²⁴ Archivo General de la Administración, legajo 9367: Escuelas de Rivero (San Felices de Buelna). Una placa conmemorativa indica: *Ayuntamiento Constitucional de San Felices de Buelna. Construyó estos edificios (con subvención del Estado) siendo alcalde D. Francisco González de Linares y Fernández. Año 1909*”.

²⁵ García Ruiz, Manuel: *Marcaron huella (1890-1990)*, Los Corrales de Buelna, 1990, pp. 36-39. Archivo de Fundaciones de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, Fundación Escuelas del Sagrado Corazón y San José de Los Corrales de Buelna.

la Escalera²⁶ en 1883 para escuelas públicas y luego cedidas a la Fundación de Felisa Campuzano.

Otro arquitecto escolar destacado fue Eladio Laredo, arquitecto municipal de Castro, del que podemos apreciar su labor por las escuelas de Santullán, Mioño y Otañes, todas ellas en el Ayuntamiento de Castro Urdiales.

La escuela de **Santullán**²⁷ fue proyectada en 1908 y finalizada en 1910. Constaba de tres cuerpos de una sola planta, uno central -que acogería el aula- y dos pabellones en sus extremos y fue construida en mampostería, con esquinales, dinteles, arcos y jambas de fábrica de ladrillo. Disponía de los siguientes elementos: aula, vestíbulo, ropero, biblioteca y salón de exposición, patio escolar y retretes separados del edificio para evitar malos olores, además integraba, como mandaban las normas, la biblioteca popular. Las escuelas de **Mioño**²⁸ y **Otañes** han sido estudiadas por Victoria Cabieces. La escuela de Mioño, emplazada en el Campo o Alameda del pueblo y rodeada en su tiempo de arbolado y pradera para solaz de niños y niñas, *"tiene dos alturas, que se remarcan al exterior con una faja de ladrillos a sardinel. En su fachada principal aparece un ingreso con arco escarzano; sobre él se encuentra un balcón con barandilla de hierro forjado y dos ventanas a cada lado en ambos pisos. La puerta y el balcón sobresalen en la fachada, enmarcados con ladrillos. En la parte superior se remata con decoración de mayólica (...) Los vanos se enmarcan con ladrillos, aunque la clave y los extremos son de piedra. La parte inferior del vano acristalado tiene una decoración de alicatado, de influencia árabe. El edificio se asienta sobre un pedestal de piedras calizas; el tejado es a cuatro aguas. Se accede al interior por escalinata de tres peldaños, enmarcada por dos muretes-barandilla (...) El muro es de sillería de piedra caliza y se ensambla con cemento"*²⁹. Las aulas se situaban en el piso bajo y las viviendas de los maestros en el principal.

Muy similar en estructura, aunque mayor en tamaño es la escuela de Otañes.

Un tercer arquitecto fue Valentín Ramón Lavín Casalís. Inspiradas en el *tipo adicional* son sus escuelas de **Pámanes**³⁰. Hubo dos proyectos. El primero

²⁶ Archivo Municipal de Los Corrales de Buelna, Libro de actas de plenos del Ayuntamiento de 1882-1883, legajo 3, nº 13: acta de 21 de enero de 1882, acta de 7 de octubre de 1882, acta de 3 de febrero de 1883. Idem, libro de actas de plenos del Ayuntamiento de 1883-1884, legajo 3, nº 14: acta de 19 de abril de 1884.

²⁷ Archivo General de la Administración, legajo 6766: Santullán; Archivo Municipal de Castro Urdiales, legajo 1121, expediente 1: Expte. de construcción de la escuela de Santullán. Año 1908-1913 y Cabieces Ibarrondo, Victoria (coord): *El patrimonio de nuestros pueblos. Itinerario didáctico en el municipio de Castro Urdiales*. Castro Urdiales. Centro del Profesorado. 1994, p. 49.

²⁸ Archivo Universitario de Valladolid, legajo 842, expte. 176, Escuela de Mioño, Nª Sra. de las Mercedes; Archivo Municipal de Castro Urdiales, legajo 1138, expte. 9: Proyecto de ampliación de las escuelas de Mioño.

²⁹ Cabieces Ibarrondo, Victoria (coord): *El patrimonio de nuestros pueblos. Itinerario didáctico en el municipio de Castro Urdiales*. Castro Urdiales. Centro del Profesorado. 1994, p. 21.

³⁰ Archivo General de la Administración, legajo 6755, Escuelas de Pámanes (Liérganes). Archivo Municipal de Liérganes, expediente 182/01, Proyecto de escuelas públicas de Pámanes. Archivo Municipal de Liérganes, Libro de actas de plenos 1905-1909, Actas de 17 de marzo de 1906, 23 de junio

de 1898 y de elevado presupuesto debió reformarse para abaratar su construcción. El nuevo proyecto fue subastado en 1906 iniciándose las obras a continuación y siendo recepcionado provisionalmente el 18 de abril de 1909. Consta de un cuerpo central de dos alturas y dos alas simétricas de una sola altura. El edificio está construido en piedra y mampostería rejuntada, sin revoque, utilizando la sillería sólo en esquinales y vanos. Destaca el cuerpo central, adelantado, en cuya planta baja los huecos se cubren con arcos y en la planta alta con dinteles. Los arcos dan entrada a las aulas y viviendas de los maestros, en las que destacan los balcones. Los pabellones laterales albergan las aulas, muy amplias, pensadas para un número elevado de alumnos. Están iluminadas bilateralmente por seis ventanas, tres al sur y tres al norte. Una variación de este modelo podemos verla en las **escuelas de Zurita**³¹, proyectadas en 1897 también por Valentín R. Lavín Casals y financiadas por la familia Colina. De mampostería con sillería en los lugares destacados y ladrillo en el piso superior, aquí se invertía la disposición, situándose las aulas en el centro y las viviendas a los extremos, levantando un cuerpo central alargado con las dos aulas contiguas.

De Joaquín Rucoba Octavio de Toledo conservamos varias escuelas, respondiendo casi todas al modelo del *tipo adicional* de la Escuela de Arquitectura. El **colegio de San Clemente y Santa Ana**³² de Sobremazas (Medio Cudeyo) es un buen exponente de esta tipología. Proyectado por Rucoba en 1901, consta de un cuerpo central, destacado en altura, que sirvió para vivienda de las monjas que regentaban la escuela, y dos laterales simétricos para aulas con capacidad para 40-50 niños, bien ventiladas e iluminadas bidireccionalmente por tres ventanas orientadas al sur y norte. El acceso a las aulas, también en el lado sur, era independiente. Introducía un elemento extraño al diseño original, pero común en los colegios regentados por órdenes religiosas: la capilla.

Las de **Barrio de Arriba de Riotuerto**³³ de la fundación de Francisco del Cerro Escudero, obra también de Joaquín Rucoba de 1911 aquí la capilla ocupa la parte central del edificio, y a ambos lados, los pabellones de aulas. El edificio era de mampostería revocada, con sillería en los esquinales y en los cercos de los vanos. El cuerpo central, de dos alturas está rematado por un hastial escalonado al igual que los pabellones de las aulas, al gusto de los modelos de finales del XIX y principios del XX. El acceso a los pabellones se hacía por la fachada principal. Las aulas eran muy grandes y tenían iluminación bilateral con cinco ventanales a la fachada principal y tres a la posterior. Ambos pabellones tenían salida desde las aulas a la parte posterior donde se encontraban los retretes en un pequeño edificio separado del principal por razones higiénicas. Disponía de un gran campo escolar.

de 1906. Archivo Municipal de Liérganes, Libro de actas de plenos 1905-1909, acta de 24 de abril de 1909.

³¹ Archivo Universitario de Valladolid, legajo 840, expte. 136.

³² Archivo Universitario de Valladolid, legajo 838, expte. 69 y legajo 843.

³³ R.O de fecha 16 de septiembre de 1921 calificando de benéfico docente la fundación de Francisco del Cerro. *Gaceta de Madrid*, 26 de septiembre de 1921, p. 1248; Cabieces Ibarrondo, Victoria (coord): *El patrimonio de nuestros pueblos. Itinerario didáctico en el municipio de Castro Urdiales*. Castro Urdiales. Centro del Profesorado. 1994, p. 29.



Escuela de la fundación Francisco del Cerro. Barrio de Arriba (Riotuerto). Joaquín Rucoba.

Las escuelas del **Dr. Velasco**, en Laredo, obra de Joaquín Rucoba, proyectadas en 1908 y que constaban de "un cuerpo central y dos laterales formando un conjunto de bello y suntuoso aspecto; tiene un espacioso patio enlosado, un frontón o juego de pelota y un terreno para prácticas de cultivo. La casa consta de planta baja, sobre ventilado sótano y dos pisos, cubriéndola tejado de pizarra a la Mansard. En la planta baja existen un vestíbulo, un cuarto guardarropa, amplios pasillos, dos salas para oficina, una biblioteca, cuatro aulas, un vasto local para disertaciones, cuarto de baño con pieza de aseo inmediata y varios lavabos, urinarios y retretes. El piso primero, al que se sube por magnífica escalera, se destina a salón de actos y el piso segundo para habitaciones del personal subalterno"³⁴. El patio escolar estaba totalmente cerrado por verjas de hierro y por tapias.

También es de Joaquín Rucoba la escuela de **Baltezana** (Castro Urdiales), levantada entre 1890-92³⁵ y que responde al modelo tipológico de escuela y casa anexa que ya vimos anteriormente en Linares, aunque ahora respondiendo a los nuevos cánones higienistas y pedagógicos.

De Gonzalo Bringas Vega disponemos de un bello edificio escolar como son las escuelas de **Colindres**, basadas en el *tipo adicional*, pero con planta en U, proyectadas en 1908 tomando como referencia anteriores proyectos de Alfredo de la Escalera y las Instrucciones de 1905. El edificio, inaugurado en 1911 con una parte dedicada a Ayuntamiento, ocupaba 471,5 m². Las aulas se proyectaron para una capacidad de 60 alumnos. "Por la fachada principal que da a la alameda tiene su ingreso el grupo, por una escalinata que da

³⁴ Archivo de Fundaciones de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Laredo. Fundación Dr. Velasco.

³⁵ Cabieces Ibarrondo, Victoria (coord): *El patrimonio de nuestros pueblos. Itinerario didáctico en el municipio de Castro Urdiales*. Castro Urdiales. Centro del Profesorado. 1994, p. 29.

acceso a un vestíbulo, verdadero salón de pasos perdidos, en él se encuentran dos guardarropas á derecha é izquierda, dos pabellones de urinarios y retretes (...) y una escalera central que comunica a la planta alta en la que están situadas la biblioteca y un museo escolar y un pabellón de retretes y urinarios (...) A izquierda y derecha del vestíbulo están situadas las clases (...) Su forma es rectangular teniendo por dimensiones 6,1 por 12,40 m dando una superficie de 75,64 m² (1,26 m²/alumno) Cada clase tiene una altura de 4 metros de modo que su capacidad (...) es de 302,56 m³ correspondiendo a cada alumno un cubo de 5,04 m³. Contiguas a las escuelas y comunicando con ellas hay un despacho para cada maestro desde éste puede recibir a los alumnos y sus familias³⁶.

Emilio de la Torriente y Aguirre trabajó especialmente en la zona oriental y, por lo que respecta a las escuelas rurales, muy tardíamente proyectó las dos escuelas unitarias con viviendas de **Adal**³⁷ (Bárcena de Cicero), en la Alameda, levantadas durante la II República y que son una derivación del *tipo adicional*.

Al ingeniero José Ruiz Valiente, autor de las escuelas graduadas de Valdecilla y que creó otras varias en las que intervino siempre la financiación de Ramón Pelayo, se debe la escuela de **Santiago de Cudeyo** (Medio Cudeyo) que proyectada en 1919 se construyó al siguiente. Se trataba de un escuela compuesta de un salón de 11,20 x 6,50 x 4 m, vestíbulo, guardarropa, retretes, despacho del maestro, depósito de material y campo de recreo. Recibía luz bilateral diferenciada por ocho ventanas³⁸. Asimismo proyectó en 1910 la escuela de **Orejo** (Marina de Cudeyo), inaugurada en septiembre de 1911 que en un primer momento era doble, con una parte dedicada a párvulos y otra a niños y niñas mayores. Sin embargo finamente sólo se construyó un pabellón con un amplio salón de clase y una excelente iluminación.

Inspirados en el *tipo adicional* son de destacar las escuelas de **La Cavada**, inauguradas en febrero de 1887 y sostenidas por la familia del Valle, que constan de tres cuerpos, el central de dos pisos y los laterales sólo de planta baja. La planta central se destina a vestíbulos, despacho de maestros, biblioteca y en el segundo piso a clases de dibujo y de adultos. En los pabellones laterales se instalaron sendas aulas de grandes dimensiones 17 x 8 x 4,50 m, iluminadas por 12 grandes ventanas. El alumbrado nocturno era de gasolina en mecheros fijos³⁹.

También corresponden a este modelo las escuelas de **Riva** (Ruesga) de 1916 hoy convertidas en casa consistorial, con pabellones de aulas de iluminación bilateral y tres ventanas en cada fachada; las de **El Puente**

³⁶ Archivo General de la Administración, legajo 6766: Colindres, Proyecto de Gonzalo Bringas. Memoria fechada en Santander en diciembre de 1908. La evolución de los proyectos escolares fue estudiada por Gómez Martínez, Javier: "Colindres en el siglo XIX: El «barrio nuevo», en *Altamira*. Santander, tomo LVIII, 2001 (II) pp. 71 a 111.

³⁷ R.O. de 7 de julio de 1934 aprobando el proyecto y concediendo subvención estatal. *Gaceta de Madrid*, 15 de agosto de 1934.

³⁸ "Astillero: la enseñanza en las aldeas", en *El Cantábrico*, 31 de enero de 1926, p. 4

³⁹ *La instrucción pública en España*. Santander. Separata de *El profesorado montañés* adjunta al nº 36, de 20 de diciembre de 1897, p. 152.

(Guriezo), también casa consistorial; las de **Vargas**⁴⁰ (Puente Viesgo), edificadas entre 1907 y 1909 con un cuerpo central con campana y reloj y dos cuerpos laterales de una sola planta, para niños y niñas.



Escuela de Riva (Ruesga).

El "palacio escolar" derivará, en virtud de los modelos de 1908, en un edificio más sencillo y económico, aunque con similar estructura.

Así ocurre con las escuelas públicas de **Limpias**, basadas en los modelos de 1908, construidas según proyecto del arquitecto madrileño Antonio Ferreras Posadillo y dirigidas las obras por el de Santander Emilio de la Torriente. Fueron construidas en 1912 y estaban formadas por un cuerpo central de dos pisos y cubierta a cuatro aguas que ocupaban las casas de los maestros. A ambos lados las aulas, de una sola altura, con grandes ventanales en la fachada principal y patio posterior cubierto. Cerraban el conjunto, sendos pabellones, también para aulas, perpendiculares a los anteriores.

Hasta bien avanzado los años 20 se siguieron construyendo edificios más preocupados por el exterior y la ornamentación que en crear un interior adecuado a la función y en los que la falta de aprovechamiento de sus espacios era la característica fundamental. Buen ejemplo de esto son las escuelas de **Santibáñez de Carriedo**, inauguradas en 1928 y proyectadas por el arquitecto Jose Ramón de la Sierra⁴¹ en un edificio de dos alturas, con el cuerpo central estrecho, donde destaca el balcón y el reloj y rematado por un frontón circular. A ambos lados las aulas en el piso inferior –recorrido por una galería en la parte posterior- y las viviendas de los maestros en el superior. Es de destacar su jardín escolar delantero y el patio escolar trasero. Todavía en los años 30 se inspiró en este modelo **colegio Ubilla-Núñez** de Rioseco (Guriezo): "Una gran edificio de dos

⁴⁰ Campuzano Ruiz, Enrique: *Puente Viesgo*. Torrelavega. 1995, p. 86.

⁴¹ "Santibáñez de Carriedo", *El Cantábrico*, 11 de septiembre de 1928, p. 6. "El grupo escolar de Santibáñez de Carriedo", *La Montaña*, 30 de octubre de 1928.

*alas y un cuerpo central. En los departamentos laterales están aisladas las clases, luminosas (...). El cuerpo central es de dos pisos y en él viven los profesores*⁴², además son de destacar los porches situados en ambos extremos.

LA MODERNIZACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR RURAL EN LOS AÑOS 20 Y 30.

La política gubernamental de construcciones escolares logró la edificación o profunda reforma de un importante número de escuelas durante los años 20 y 30. Aunque no fue ajeno a este incremento la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas (OTCE) del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que realizó una gran labor de proyección y construcción de escuelas, el mayor esfuerzo constructivo fue realizado por los Ayuntamientos españoles.

El primer edificio levantado por la OTCE en Cantabria fueron las **escuelas unitarias de Castillo**⁴³ (Arnuero), para niños y niñas, proyectadas por Joaquín Muro en 1923. Se trataba de dos escuelas unitarias simétricas unidas por una pequeña galería. De una sola planta, los muros de la fachada eran de mampostería revocada en zócalos y paños, salvo en las guarniciones y batientes de huecos, basas y capiteles de pilastras, impostas, etc. que eran de cantería labrada. La distribución interior constaba, para cada escuela, de un pequeño porche, del vestíbulo con el vestuario, el aula, además de los retretes y lavabos, instalados junto a la galería y alejados del aula. Rodeaba la parte posterior un cobertizo. Cada salón-aula, de 10 x 6,50 m, tenía iluminación unilateral por tres ventanas verticales adinteladas de 2 metros de ancho cada una situadas a 0,80 m del suelo. El pavimento de las clases y de los despachos era de tabla machihembrada, mientras que en los vestuarios y vestíbulo era de baldosín.

⁴² “Don Modesto Ubilla Fernández. Su obra filantrópica”, *Cantabria*. Buenos Aires, nº 115, octubre-noviembre 1933, p. 8

⁴³ Archivo General de la Administración, legajo 19303: Castillo de Arnuero.

Las escuelas mixtas similares de **Ontón y Talledo**⁴⁴ fueron proyectadas por M. López Mora en 1928, y construidas en 1931. De una sola planta y con una superficie construida de 160,75 m², "la construcción tiene forma de L, en el ingreso tiene dos arcuaciones al frente y una lateral, abiertas al espacio circundante (...) El muro que acoge las aulas tiene tres ventanas rematadas en arco de medio punto; en cuanto a la parte posterior está sin vanos [iluminación unilateral por la izquierda, recomendada por la OTCE] (...) El tejado es a cuatro aguas y el alero de madera es de gran tamaño. Los muros son de mampostería y las esquinas simulan sillería, al igual que los remates de los vanos"⁴⁵. La distribución interior es idéntica: acceso por rampa, típico de la OTCE, hasta el vestíbulo o galería cubierta la cual da acceso a todas las dependencias: ropero, clase, despacho del maestro y los retretes y urinarios.



Escuela de Ontón (Castro Urdiales). Oficina Técnica de Construcción de Escuelas. 1928.

La escuela doble de **San Martín de Elines**⁴⁶ (Valderredible), también de López Mora sobre proyecto de 1929, con una estructura similar a las anteriores es interesante sobre todo por conservar su distribución interior original lo que no es frecuente.

⁴⁴ Archivo General de la Administración. Legajo 19303. Proyectos de Ontón y Talledo. Archivo Municipal de Castro Urdiales, legajo 1025, expte. 8: Expediente para la construcción de dos edificios de escuelas en los barrios de Brazomar y Urdiales. 1929-1932: Nota manuscrita de Gonzalo Bringas fechada el 6 de julio de 1931 dirigida a Pedro Domínguez, comunicándole la subvención estatal y el inicio de las obras.

⁴⁵ Cabieces Ibarondo, Victoria (coord): *El patrimonio de nuestros pueblos. Itinerario didáctico en el municipio de Castro Urdiales*. Castro Urdiales, Centro del Profesores, 1994, p. 26.

⁴⁶ Archivo General de la Administración, caja 255: Escuelas Unitarias de San Martín de Elines.



Escuelas de San Martín de Elines (Valderredible). Oficina Técnica de Construcción de Escuelas. 1929. Fuente: *El Cantábrico*, 31 de marzo de 1933. Biblioteca Municipal de Santander.

Las escuelas de **Los Carabeos**⁴⁷ (Valdeprado del Río) - hoy convertidas en hotel- fueron proyectadas por Vicente Eced Eced en 1928 formando un solo bloque lineal de única planta con mampostería en muros y sillería en pilares, zócalo y cornisa.. Tenían una superficie construida de 313,50 m².



Escuelas de Los Carabeos (Valdeprado del Río). Oficina Técnica de Construcción de Escuelas. 1928.

⁴⁷ Archivo General de la Administración. Caja 6105.- Proyecto de los Carabeos.

Las dos escuelas unitarias construidas en **Marrón**⁴⁸ (Ampuero), ahora convertidas en viviendas, fueron proyectadas por Francisco de la Pezuela en marzo de 1933, utilizando para ello los diseños de la OTCE. Ocupaban una superficie construida de 283,84 m² distribuidos en una sola planta y era completamente simétrico con relación a su eje (niños y niñas). Tenía capacidad para 50 alumnos por aula.



Escuelas de Marrón (Ampuero). Oficina Técnica de Construcción de Escuelas. 1933.

Junto a la Oficina Técnica, fueron los arquitectos municipales o particulares quienes proyectaron la mayor parte de las escuelas construidas entre 1923 y 1936. Se trataba de una nueva generación de arquitectos integrada por Deogracias Mariano Lastra, Javier González de Riancho, Gonzalo Bringas, Manuel Vías Sáenz-Díez, Eloy Martínez del Valle y Valentín Ramón Lavín del Noval.

La nueva sensibilidad hacia la educación que se apreciaba en esos años llevó a muchos municipios a desarrollar amplios programas de construcciones escolares. Así ocurrió en Torrelavega, Reocín, Piélagos, Los Corrales de Buelna, Enmedio, Valdeolea, Valderredible, Corvera de Toranzo y tantos otros. Normalmente se encargaba a un arquitecto el diseño de todas las escuelas necesarias. Deogracias Mariano Lastra trabajó en Los Corrales de Buelna, Reocín y Torrelavega; Javier G. Riancho en Molledo y en Piélagos; Valentín Ramón Lavín del Noval en Enmedio y en Piélagos.

Casi todos se inspiraron en los modelos de la Oficina Técnica, lo que parecía lógico si se quería obtener la subvención del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. La diferencia fundamental estriba en la existencia o no de la vivienda del maestro o maestra. Ello es determinante

⁴⁸ Archivo General de la Administración, caja 31/6204: Proyecto de edificio destinado a dos escuelas unitarias una para niños y otra para niñas en Marrón, Ayuntamiento de Ampuero (Santander).

para la configuración arquitectónica del conjunto. Si no se levanta dicha vivienda, el esquema organizativo coincide casi siempre con el ministerial, si se levanta, adoptaba soluciones más personales, dependiendo también de la solicitud o no de la subvención ministerial.

De los arquitectos municipales los dos con mayor obra fueron Deogracias Mariano Lastra y Valentín Ramón Lavín del Noval.

Deogracias Mariano Lastra proyectó un gran número de escuelas, caracterizadas por la falta de elementos decorativos y el equilibrio de las formas y volúmenes, en una adscripción cercana al racionalismo y alejada de los regionalismos imperantes. Encargado por el Ayuntamiento de Torrelavega de construir todas las unitarias de sus pueblos, levantó las de Lamontaña⁴⁹ (1922), Ganzo⁵⁰ (1924), Viérnoles, Sierrapando, Campuzano y Duález (1929). En todas utilizó su módulo, como lo hizo también para las escuelas encargadas por el Ayuntamiento de Los Corrales de Buena (Barros, San Mateo), Reocín (Cerrazo, 1927), Polanco (barrio de la Iglesia, Menocal) de 1930, las escuelas de Hoz de Anero (1932) y la de Pedroso (Villacarriedo), proyectada en 1935.

El módulo ideado por Lastra se componía de dos elementos, la escuela y la vivienda del maestro normalmente unidos en una esquina o lateralmente. Según el encargo fuese de una o de dos unitarias, el arquitecto jugaba en cada proyecto con ese módulo, juntando o separando dos de ellos. La distribución era muy sencilla. En la planta baja iba colocada *“un aula capaz para 46 alumnos, rampa de acceso a los pasillos en el que se instalaban roperos, fuentes, W.C, urinarios y lavabos y el despacho para el profesor (...) en la planta baja, separada por el muro del pasillo se formaba la casa para el profesor absolutamente independiente de la escuelas, pues el servicio se realizaba por la parte posterior a la entrada de la misma y constituida de cocina-comedor y escalera de acceso a la planta superior. [La] Planta superior estaba formada exclusivamente por dormitorios y cuarto de baño”*⁵¹.

La construcción de la escuela era de piedra y ladrillo, igual que el primer piso de la vivienda que también era de piedra mientras el segundo lo era de ladrillo. La mayor parte de la piedra quedaba a la vista, remarcada por ladrillo o mampostería revocada. Al contrario que las construcciones tradicionales, Deogracias Mariano Lastra utilizaba el ladrillo revocado en esquinales y cercos de los vanos mientras el resto de los paños solían mostrar la piedra. El uso de tres grandes y anchas ventanas para iluminar las aulas, así como la falta de molduras en los vanos, la sencillez de líneas y el uso de la cornisa de ladrillo revocado, suponían un rechazo del regionalismo y una apertura a la sencillez constructiva y al abaratamiento ya que su presupuesto estaba hacia 1930 en unas 23.000 ptas. Con este módulo Lastra elaboró la mayor parte de las escuelas con vivienda que construyó.

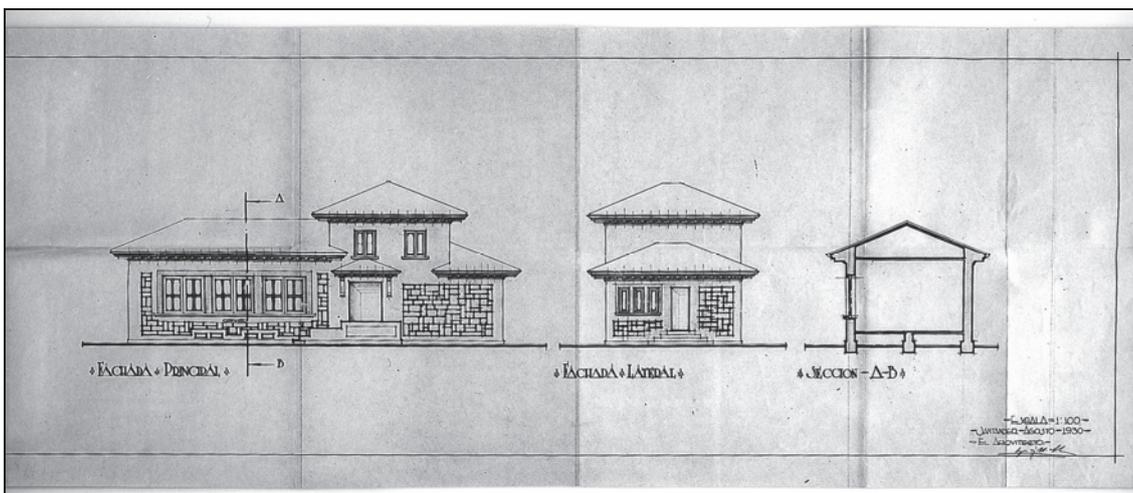
⁴⁹ Archivo Municipal de Torrelavega, legajo H-192, expte. 2: escuela de Lamontaña, 1922.

⁵⁰ Archivo Municipal de Torrelavega, legajo H-192, expte. 4: escuela de Ganzo: 1921-1924

⁵¹ Archivo General de la Administración, caja 6363: Proyecto de escuelas para el Ayuntamiento de Reocín.



Escuelas de Viérnoles (Torrelavega). Deogracias Mariano Lastra. 1929.



Escuelas de Hoz de Anero. Deogracias Mariano Lastra. 1932. Fuente: Archivo General de la Administración.

El otro modelo era la escuela sin vivienda. En estos casos Lastra optó por una distribución y tipología similar a la de la OTCE, como se puede comparar con algunos proyectos de Francisco de la Pezuela, aunque su estilo es mucho más limpio de líneas y decoración. Si la construcción era doble, creaba una planta longitudinal, situando la unión de las clases en el centro y los porches de acceso, retretes, y demás dependencias en los extremos o al revés, aulas en los extremos y dependencias complementarias en el centro, tal como puede apreciarse en las escuelas

de **Silió**⁵², de 1924-26, las de **Soto de la Marina**⁵³, de 1925; las de **Maoño-Azoños**⁵⁴, de 1926; las de **Pedreña**⁵⁵, de 1934, la escuela de niñas de **Villayuso de Cieza**⁵⁶ de 1933 o la derruida de Somahoz.



Escuelas de Pedreña (Marina de Cudeyo). Deogracias Mariano Lastra. 1934

Valentín Ramón Lavín del Noval⁵⁷ proyectó las escuelas de **Liencres y Rumoroso** en Piélagos; el conjunto de las proyectadas para el Ayuntamiento de Enmedio en **Fombellida**⁵⁸ (1931), **Cañeda**⁵⁹ (1931), **Aradillos**⁶⁰ (1931), **Requejo**⁶¹ (1931), **Bolmir**⁶² (1931), la escuela de **Toñanes**⁶³ en Alfoz de Lloredo; la de **Matarrepudio**⁶⁴ en Valdeolea, la de

⁵² “En marcha”, *El Diario Montañés*, 2 de enero de 1925, p. 3.

⁵³ “El domingo se inauguraron las escuelas de Soto de la Marina”, *El Cantábrico*, 26 de enero de 1926, p. 4.

⁵⁴ “Inauguración de una escuela en Maoño”, *El Diario Montañés*, 18 de mayo de 1926, p. 3; Sánchez Landeras, José Luis.: *Historia de la Real Abadía de Santander, hoy municipio de Santa Cruz de Bezana*. Santander. Sanchez Landeras. 1993, p. 260.

⁵⁵ Orden de aprobación del proyecto de Deogracias Mariano Lastra y concediendo subvención. *Gaceta de Madrid*, 10 de noviembre de 1933.

⁵⁶ Archivo General de la Administración, legajo 19413.

⁵⁷ Cuyo interés por los temas escolares le llevó a dar conferencias sobre la educación (“En la casa del pueblo. Conferencia del señor Lavín del Noval”, *El Cantábrico*, 5 de abril de 1924, p. 2): “*Pedid para ellos [los niños] escuelas donde haya higiene y luz y orden en la enseñanza (...) Cierra contra las escuelas en que el niño permanece horas y horas, sin permitirle jugar, y dice que en la mayor parte de la provincia hay mejores escuelas que en Santander, poniendo como modelo las construidas a expensas del Marqués de Valdecilla. Dice que Santander necesita escuelas del tipo de las de Indauchu, en Bilbao*”

⁵⁸ Archivo General de la Administración, legajo 19345.

⁵⁹ Archivo General de la Administración, legajo 19402.

⁶⁰ Archivo General de la Administración, legajo 19352.

⁶¹ Archivo General de la Administración, caja 6362.

⁶² Archivo General de la Administración, legajo 19402.

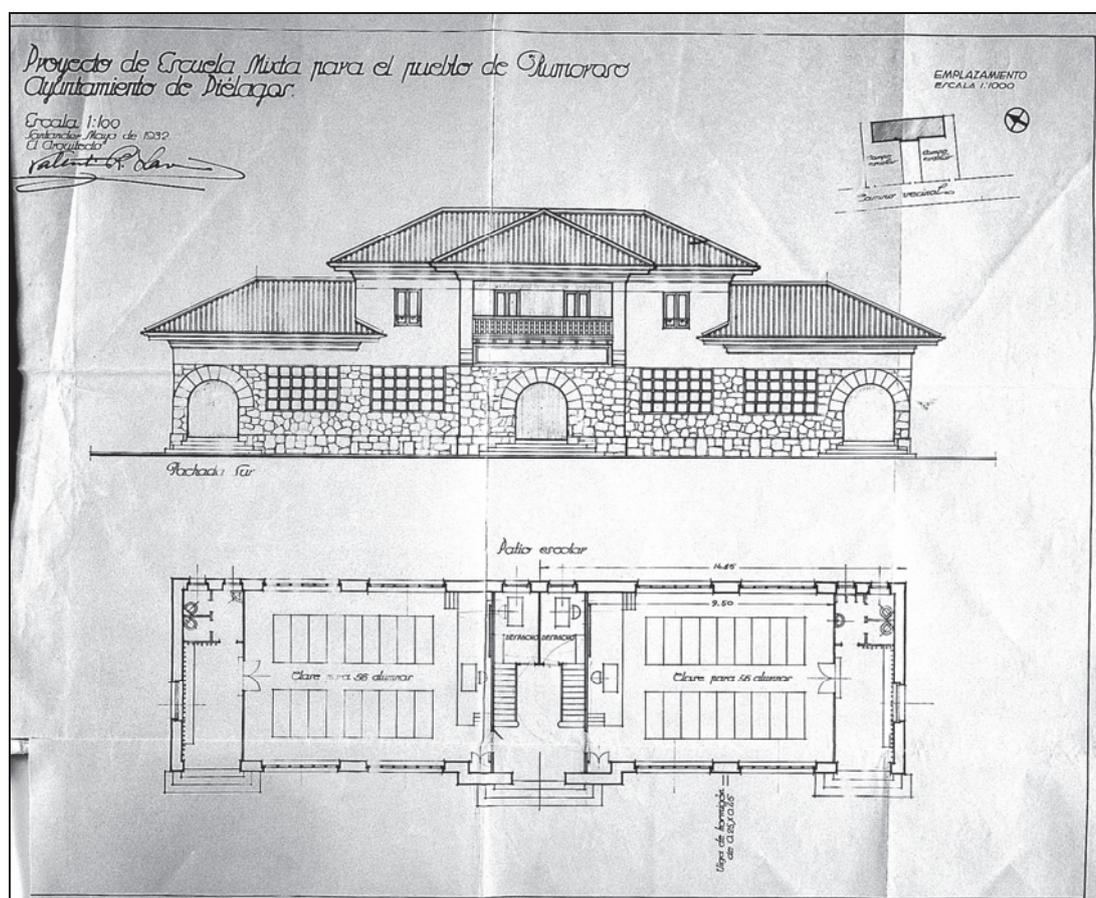
⁶³ Orden de aprobación del proyecto y concesión de subvención en *Gaceta de Madrid*, 2 de mayo de 1933.

⁶⁴ Archivo General de la Administración, legajo 19362.

Cuchía⁶⁵ en Miengo; la de **San Juan de Raicedo** en Arenas de Iguña; el proyecto de 1935 de **Cianca** (Piélagos) y el de la escuela de **Izara** (Campoo de Suso), de 1933.

En este autor encontramos uno de los mejores ejemplos de standardización de los elementos constructivos propugnados por el racionalismo, en el uso del ventanal de hormigón. Formado por celdas de 40 x 40 cm formaba un panel de tamaño suficiente para cubrir un ventanal de aula. Este modelo fue muy utilizado por Lavín del Noval en casi todas las escuelas que proyectó, si bien en algunas fue sustituido por las ventanas de madera.

El modelo de escuela doble con vivienda podemos apreciarlo en las construcciones similares de **Rumoroso** y **Liencres**⁶⁶, proyectadas en 1931-32.



Escuelas de Rumoroso y Liencres (Piélagos). Valentín R. del Noval. 1932. Fuente: Archivo General de la Administración

⁶⁵ Subvención al Ayuntamiento de Miengo para la construcción de las escuelas unitarias de asistencia mixta de Gornazo y Cuchía. *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 16 de octubre de 1934. La de Gornazo no se construyó.

⁶⁶ Archivo general de la Administración, caja 6363, Proyecto de Liencres y Rumoroso; Archivo Municipal de Piélagos, expte. 45.8, escuela y casa para maestros en Liencres y Rumoroso, 1931-1932; expte. 45.9, proyecto de escuela doble para el pueblo de Liencres, 1932.

El modelo de escuela unitaria de **San Juan de Raicedo**⁶⁷ es de estructura y disposición muy similar al módulo utilizado por Mariano Lastra, sino copia del mismo.



Escuela de San Juan de Raicedo (Arenas de Iguña). Valentín R. del Noval. 1935. Fuente: Archivo Municipal de Arenas de Iguña.

También se conservan escuelas de otros importantes arquitectos regionales.

De Gonzalo Bringas Vega es el grupo escolar de **Heras** proyectado en 1926⁶⁸, financiado por el Marqués de Valdecilla, con quien el arquitecto estaba relacionado en el proyecto del Hospital Valdecilla, y de estilo, lógicamente, regionalista. Con planta en U en el pabellón central se instalaron las dependencias centrales (retretes y lavabos, despachos, guardarropas), con una galería y en los pabellones paralelos sendas aulas. Sin embargo, su evolución a un estilo más depurado y lineal podemos apreciarla en las escuelas proyectadas en 1934 para **Villapresente**, **Helguera**⁶⁹ y **Caranceja**⁷⁰. Sólo constaba de la escuela y nunca llevaba anexo la vivienda del maestro. Era de líneas muy simples y estaba compuesto de dos partes, el aula con cubierta desigual a cuatro aguas, y las dependencias complementarias, de menor altura que el aula y que constaba de un porche que daba acceso al aula, los retretes y el despacho del maestro.

⁶⁷ Archivo General de la Administración, legajo 19362; Archivo Municipal de Arenas de Iguña, caja 2: Proyecto de escuela de Raicedo, 1935.

⁶⁸ “Un nuevo rasgo de generosidad del marqués de Valdecilla”, *El Cantábrico*, 29 de julio de 1926, p. 1.

⁶⁹ Archivo General de la Administración, legajo 19404.

⁷⁰ Archivo General de la Administración, legajo 19404.

Javier González de Riancho proyectó numerosas escuelas. Estilísticamente es muy conservador, no abandonando jamás los toques decorativos de molduras en los vanos o de amplios aleros. En la distribución espacial se observa su conservadurismo en la amplitud de sus aulas y en la falta de espacios específicos. Sus dos modelos más importantes fueron el de pabellón con viviendas adosada y el modelo de escuela en el piso bajo y vivienda en el superior.

El primer modelo podemos observarlo en las escuelas de **Puente Viesgo** (1924) donde adopta un bloque central de dos pisos con vivienda para los maestros y accesos con entradas independientes con arcos y dos pabellones laterales de una sola planta para aulas⁷¹; la de **Miera** también de 1924, las de **Ucieda**⁷² (1926), las unitarias de **Sarón**⁷³ (desaparecidas).



Escuelas de Ucieda. Javier G. Riancho. 1926

El segundo modelo, heredero de la tradición de Alfredo de la Escalera, podemos observarlo en la serie proyectada para el ayuntamiento de Piélagos a finales de los años 20 y principios de los 30: **Barcenilla**⁷⁴, **Parbayón**⁷⁵, **Arce**⁷⁶ y **Vioño**⁷⁷. Son edificios muy simples cuyo objetivo principal era escolarizar a los niños y niñas en buenas condiciones y ofrecer al maestro una vivienda digna, todo ello con el menor costo

⁷¹ Archivo de Riancho. Proyecto de escuelas para Escobedo de Camargo. 1928 (No realizado)

⁷² *El Diario Montañés*, 10 de junio de 1927, p. 6

⁷³ Archivo General de la Administración, caja 6363: Expediente de subvención para la construcción de un edificio con destino a dos escuelas unitarias en el pueblo de Sarón.

⁷⁴ Archivo Municipal de Piélagos, expte. 21.4. Expediente de construcción de la escuela de Barcenilla, 1927.

⁷⁵ Archivo General de la Administración, caja 6363, proyectos de escuelas para Rumoroso y Liencres; Archivo Municipal de Piélagos, expte. 21.7. Expediente de construcción de la escuela de Parbayón, 1930.

⁷⁶ Archivo Municipal de Piélagos, expte. 21.5. Escuelas de Arce. 1929.

⁷⁷ Archivo Municipal de Piélagos, expte. 21.2. Escuelas de Vioño. 1925-1929.

posible, de tal manera que lo que prima es la sencillez de líneas y la falta de elementos decorativos.



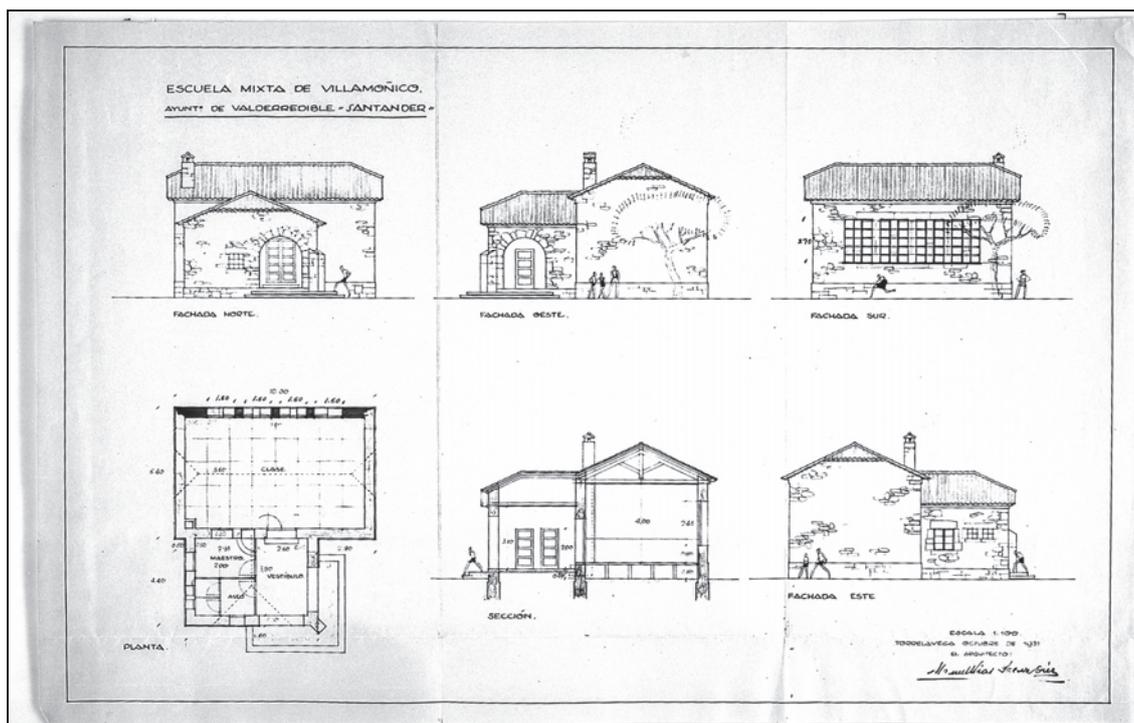
Escuela de Parbayón. Javier G. Riancho. 1930.

Otro arquitecto con obra en Cantabria fue Manuel Vías Saéñz-Díez, a él se debieron las escuelas mixtas con vivienda de **Ongayo y Puente Avíos** (Suances), así como las escuelas unitarias con viviendas de **Hinojedo**⁷⁸(Suances), que no era más que la unión de las dos escuelas unitarias de su prototipo. Las escuelas gemelas de **Ongayo y Puente Avíos**⁷⁹, fueron proyectadas en 1931 ambas con vivienda del maestro, se desarrollaban en una planta baja que contenía el local destinado a clase y los complementarios de despacho del maestro, vestíbulo-ropero, y WC., urinarios y lavabos y la propia vivienda del maestro. De Vías es un proyecto, el de **Villamoñico**⁸⁰ (Valderredible), de 1931, que destaca por la ruptura con las escuelas del entorno y del que sobresale la gran superficie de ventanas. Se trata de un edificio de una sola planta con un aula de 50,40 m² y capacidad para 40 alumnos.

⁷⁸ Archivo General de la Administración caja 6363: Expediente de construcción de un edificio con destino a dos escuelas de niños y niñas en Hinojedo.

⁷⁹ Archivo General de la Administración caja 6258: Proyecto de Ongayo y Puente Avíos.

⁸⁰ Archivo General de la Administración. Caja 6268: Subvención para construir una escuela en Villamoñico.



Escuela de Villamoñico (Valderredible). Manuel Vías. 1931. Fuente: Archivo General de la Administración

De Eloy Martínez del Valle eran las escuelas unitarias en el Ayuntamiento de Polanco de **Ramera-Rinconeda**⁸¹, derruida y de **Requejada-Mar** (1926), hoy propiedad de una empresa privada, ambos de 1926. Mejor suerte han corrido otros de sus proyectos como las escuelas de **Puente San Miguel** de diciembre de 1927; las escuelas de niñas de **Liérganes** y **Rubalcaba** de 1928, con igual diseño que la de Ramera Rinconeda en Polanco, y las tres escuelitas mixtas construidas en el Ayuntamiento de Ramales, la de **Elguero, Riancho y Guardamino** (única que se conserva), construidas en los primeros años 30

De Alfonso Rapallo conservamos uno de los edificios escolares más bonitos, a pesar de su pésimo estado de conservación, las escuelas de Riovaldiguña en **San Cristóbal**⁸² (Arenas de Iguña), proyectadas en 1926. Forman un bloque rectangular distribuido en dos alas para servicio de niños y niñas, y un cuerpo saliente al Norte, destinado a despacho de profesores, comprendiendo en total, entre sus lados, una superficie aproximada de 425 m². El edificio es exento. Cada una de las alas del edificio tiene los siguientes servicios: terrazas, cubiertas en parte con armadura elemental de madera sobre columnitas de hierro; ropero y servicios de WC. y lavabos a ambos lados entrando por el acceso de terrazas y al fondo las clases

⁸¹ Sánchez Landeras, Jose Luis: *Polanco en su historia*. Ayuntamiento de Polanco, 2000, p. 455.

⁸² Archivo Municipal de Arenas de Iguña, caja 2: Proyecto de escuelas en Riovaldiguña, 1926; Id.: Acta sesión extraordinaria de la Junta Local de Primera Enseñanza de 20 de mayo de 1926 acordando aprobar la propuesta de la Junta vecinal de Riovaldiguña sobre la construcción de un grupo escolar para niños y niñas en el pueblo de San Cristóbal. En conmemoración de su inauguración se colocó en la fachada una placa que dice *Año 1928. Grupo Escolar de Riovaldiguña costeado por este concejo a iniciativa de D. Luis Gutiérrez Cieza alcalde constitucional de este ayuntamiento de Arenas de Iguña y bajo cuya dirección se edificó por delegación de este vecindario según acuerdo tomado el 10 de agosto de 1924.*

separadas entre sí por muro de carga. Construido con sillería de buena calidad en los ángulos machones del edificio, en algunos detalles decorativos y tres arcos de la fachada norte, el resto es de mampostería ordinaria. La armadura es de madera de roble y pino norte.



Escuelas de Riovaldiguña (Arenas de Iguña). Alfonso Rapallo. 1926. Fuente: Archivo Municipal de Arenas de Iguña

Ignacio María Smith proyectó en 1934 la escuela mixta con vivienda de **Angustina**⁸³ (Voto). De una sola planta, se estructuraba en tres bloques. El primero era el salón de clases, capaz de 60 alumnos, con orientación SE. y E. y disponiendo de grandes ventanales de iluminación con montantes basculantes para su fácil ventilación; el segundo albergaba el porche, los retretes y servicios y el guardarropa, faltando el despacho, y el tercero estaba destinado a la vivienda del maestro.

José Villamor trabajó en la zona de Castro Urdiales⁸⁴. Podemos apreciar su labor en la escuela de **Urdiales**⁸⁵ (Castro Urdiales), idéntica a la que existía hasta hace poco en Brazomar. Era un simple salón para alumnos con un pequeño porche y un retrete. También inspirada en este modelo son las escuelas, hoy transformadas, de **Islares** y de **Cerdigo** (Castro Urdiales).

⁸³ Archivo general de la Administración, legajo 6272.

⁸⁴ Aunque también encontramos un proyecto de construcción de viviendas de maestros en Arenas de Iguña realizado por Villamor tras la guerra.

⁸⁵ Archivo Municipal de Castro Urdiales, legajo 1025, expte. 8: Expediente para la construcción de dos edificios de escuelas en los barrios de Brazomar y Urdiales. 1929-1932; Id., legajo 1807, expte. 5: Proyecto de escuela para el barrio de Urdiales (Castro Urdiales) y para el barrio de Brazo de mar.



Escuela de Urdiales (Castro Urdiales). José Villamor. 1929-32.

ENTREVISTA: ALEJANDRO TIANA FERRER

José Miguel Sáiz Gómez y Ana M^a Chacón Pedrosa



Alejandro Tiana Ferrer

Alejandro Tiana Ferrer (Madrid, 1951), licenciado y doctor en Filosofía y Letras (Pedagogía) por la Universidad Complutense de Madrid, es catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Entre los años 2004 y 2008 desempeñó el cargo de Secretario General de Educación en el Ministerio de Educación y Ciencia. Anteriormente fue director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (1989-1994), director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1994-1996) y vicerrector de Evaluación e Innovación de la UNED (1999-2003). En la actualidad es Director del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Es autor o coautor de 18 libros y más de cien artículos o capítulos de libros sobre diversos temas educativos.

- 1. Para entrar en contexto y puesto que usted ha estado vinculado a la Administración del Estado, ¿Cuál es, según su opinión, el papel que pueden y deben desempeñar las distintas administraciones educativas para conservar, estudiar y difundir el Patrimonio Histórico Educativo de nuestro país?**

El patrimonio histórico educativo nos pertenece a todos, puesto que es el resultado de una acción colectiva sostenida a lo largo del tiempo. Pero, además, esa afirmación no es retórica, sino que es cierta en términos estrictos, porque los centros y las instituciones de los que ese patrimonio procede y donde generalmente se localiza pertenecen a distintas administraciones. La mayor parte de los centros docentes son hoy en día propiedad pública de las comunidades autónomas, pero no faltan los que pertenecen a la Administración general del Estado, a los ayuntamientos o a entidades particulares. Por ese motivo, es lógico y normal que se

deba pedir un esfuerzo a todos para proteger, cuidar y recuperar el patrimonio escolar. Ahora bien, dicho esto, también parece razonable que la mayor parte del esfuerzo corresponda a las comunidades autónomas y que el Estado deba desempeñar un papel de promoción y colaboración en esa tarea. A las primeras les corresponde porque suya es la responsabilidad de la atención a los centros docentes de su territorio y al segundo porque estamos hablando de un sistema educativo con un pasado centralizado, donde mucho patrimonio es común.

2. ¿Cree que es necesaria la intervención de la administración para asegurar un proyecto de futuro, con continuidad en el tiempo y garantías de expansión y desarrollo?

Desde luego que sí, porque no se puede pedir a los centros que junto a sus tareas docentes habituales, que son su razón central de ser, sean capaces de asegurar además la conservación, catalogación y difusión pública de su patrimonio. Se les puede y se les debe pedir que lo conserven, que lo valoren y que tengan sensibilidad para asegurar su buen estado, pero necesitan apoyo y colaboración en esa tarea. Cualquier otra actitud sería una llamada poco realista al voluntarismo. Hay muchos modos de proporcionar ese apoyo. En unos casos, puede darse a través de la creación de museos pedagógicos, una fórmula tan adecuada como extendida. Pero también se pueden imaginar otros mecanismos, que mantengan el patrimonio en sus lugares de origen, en los centros, asegurando su correcta catalogación, conservación y puesta a disposición pública. Las fórmulas pueden ser variables, pero el apoyo debe ser decidido y constante. Además, no tiene por que ser una tarea costosa, cosa que siempre preocupa a las Administraciones. Es más bien cuestión de voluntad política.

3. Es de destacar el esfuerzo de algunas autonomías por avanzar en el proceso de Recuperación de la Memoria Histórica de la Escuela porque, como se recoge en la Orden del BOC de Cantabria (EDU/48/2005, de 5 de agosto 2005) *“recuperar la memoria de la escuela es recuperar, también, la de las personas que trabajaron en esta institución, la de quienes innovaron y contribuyeron a su evolución, la de quienes hicieron de ella expresión de su ideología y, en fin, la de quienes anónimamente con su tesón y su lucidez fueron capaces de transmitir a sus alumnos y alumnas los valores de la cultura y de la ciencia, de la solidaridad, de la participación, de la ciudadanía, de la responsabilidad y del trabajo”*. Piensa que si ya se ha conseguido sacar adelante una Ley en defensa de la Memoria Histórica, ¿podría en un futuro próximo extenderse esta

ley al ámbito educativo y así servir de impulso y soporte a las iniciativas de las CCAA para recuperar, investigar y conservar su Patrimonio Histórico Educativo?

No creo que la recuperación y conservación del patrimonio educativo deba necesariamente hacerse por medio de una ley estatal, pero tampoco descarto que pueda ser un buen instrumento. Cantabria ha demostrado la voluntad política necesaria para dictar una norma autonómica, como antes hicieron Galicia o Aragón creando sus propios museos pedagógicos. Todas ellas lo hicieron sin necesidad de que existiese una norma estatal básica, y lo están haciendo muy bien. Se puede seguir ese ejemplo, que es practicable y realista. En España tendemos muchas veces a creer que todo se soluciona con nuevas leyes y no siempre es el caso. Ahora bien, si la ley de la memoria histórica puede dar soporte y apoyo a esa iniciativa, bienvenida sea.

- 4. En el mes de mayo de 2008 se celebró en Polanco (Cantabria) un Seminario Nacional dirigido a las administraciones educativas para analizar el papel de las inspecciones en la tarea de Recuperación e Investigación del Patrimonio Histórico Escolar. ¿De qué forma considera usted que puede contribuir la inspección educativa en el proceso de recuperación del PHE? ¿Cómo se podría articular esta participación para que no quedara sujeta a buenas voluntades?**

Los servicios de inspección son quienes mejor conocen (o al menos deben conocer) la realidad de los centros, su situación y en consecuencia cuál puede ser su contribución al patrimonio común. Por lo tanto, la inspección puede desempeñar una función muy valiosa en ese sentido. Pero el modo concreto en que se realice dicha contribución puede diferir de unos lugares a otros. No creo que deba existir un modelo único, pero constato que los inspectores pueden participar productivamente en la recuperación y la gestión del patrimonio, como de hecho muchos lo hacen. No se debe olvidar que una buena parte de ellos han realizado estudios pedagógicos de diverso tipo y han desarrollado una sensibilidad especial hacia estas cuestiones.

- 5. A través de su historia los centros escolares han dependido de diferentes organismos e instituciones, desde juntas vecinales y ayuntamientos hasta sociedades privadas y organismos oficiales. En muchos de estos centros, algunos ya cerrados y otros en pleno rendimiento, se encierran documentos y objetos con un significativo valor histórico. Los diferentes “propietarios” de los**

centros clausurados, aun siendo de propiedad pública, y la cierta autonomía de las instituciones educativas en funcionamiento, hacen que el rescate de materiales del PHE resulte, en ciertas ocasiones, una tarea compleja. ¿Habría alguna fórmula administrativa para paliar este problema?

En mi opinión, la única fórmula que aseguraría la coordinación necesaria pasaría por la existencia de normas autonómicas claras sobre la situación del patrimonio de todos los centros públicos y la cooperación con otras administraciones o entidades que cuentan con un patrimonio digno de interés. Esa cooperación podría, por ejemplo, articularse bajo la forma de patronatos conjuntos. La yuxtaposición de normas claras y conjunción de voluntades permitiría resolver o al menos paliar el problema.

6. Debido a las características y contenidos de los Centros de Interpretación y Museos dedicados al PHE, ¿considera que éstos debieran tener una “singular” vinculación con las Administraciones Educativas y las Facultades de Educación?

Desde luego, de lo que voy diciendo creo que se deduce que soy claramente partidario de una vinculación directa con las Administraciones educativas (y no sólo éstas). Ahora bien, esa vinculación puede adoptar distintas formas, desde ser una propiedad o dependencia suya, hasta constituir un patronato de protección del patrimonio, con numerosas posibilidades intermedias. En relación con las Facultades de Educación, Escuelas de Magisterio y otros organismos universitarios, mi opinión es que los centros mencionados deberían estar a su disposición, para conseguir aportar un mutuo beneficio, de modo que los centros universitarios los utilicen en el proceso de formación de sus estudiantes y que, al tiempo, esos museos y similares reciban aportaciones de la investigación universitaria. No es necesario que exista una dependencia directa, pero sí una cooperación abierta y clara, fomentándose su vinculación.

7. En los últimos años se han ido produciendo en España iniciativas museísticas relacionadas con el PHE que van desde pequeños espacios en centros educativos hasta grandes museos. La labor patrimonial que se desarrolla en ellos abarca distintos tipos de tareas, unas más centradas en la recuperación y exposición de objetos, otras en libros y documentos, y otras en la difusión y dinamización patrimonial. Si uniéramos hipotéticamente todas estas acciones podríamos tener una idea global bastante completa e interesante sobre el PHE de nuestro país. ¿Qué opina sobre la

conveniencia de la creación de una red nacional que les ayude a complementarse? ¿Sería un proyecto viable? En caso afirmativo, ¿Quién debiera encauzar dicha iniciativa: los museos, la universidad, las administraciones educativas?

En los años que estuve en la Secretaría General de Educación recibí diversas solicitudes en el sentido de dar apoyo a las iniciativas existentes y de impulsar desde el Ministerio la protección y difusión del patrimonio escolar. La descentralización existente hace que el Ministerio no se pueda plantear la absorción de esos fondos en un Museo nacional, como algunas personas sugerían. Mi opción fue (y sigue siendo) la creación de una red que uniese esos centros e iniciativas y les diese apoyo y visibilidad externa. Encargué al Consejo Escolar del Estado que comenzase a dar los primeros pasos y así lo hizo. La experiencia ha sido buena, aunque todavía embrionaria. Ahora se trataría de profundizar en esa línea de actuación. Para poder llevar a cabo con éxito la creación de tal red sería conveniente además que la cuestión se plantease en algún momento en la Conferencia sectorial de Educación y que contase con el acuerdo y la participación de las comunidades autónomas. Si se hace un planteamiento correcto y realista, creo que sería viable conseguir su apoyo.

8. Los museos o centros de recursos escolares “desentierran” materiales, métodos y contenidos que, cuando los docentes y alumnos los “redescubren”, algunos de ellos son valorados de gran interés e incluso actualidad. ¿Piensa que sería necesaria una reflexión en los foros educativos sobre la conveniencia de rescatar algunos de estos métodos y materiales como medio de enriquecer la escuela del presente?

Como decía antes, la colaboración de los centros docentes, las instituciones de la memoria escolar y los organismos de formación e investigación podría producir unos resultados interesantes. Concretamente, estoy de acuerdo en que la recuperación histórica puede contribuir a repensar el presente y a imaginar nuevas posibilidades. Como profesor de historia de la educación, ¡qué voy a decir! Es lo que trato de hacer permanentemente con mis estudiantes. Pero debemos huir de la simple tentación de la nostalgia o de la idealización del pasado, por atractivos que puedan resultar los materiales recuperados. Si evitamos esa aproximación simplista, podremos aprender muchas cosas y, ¡por qué no!, recuperar la experiencia del pasado.

- 9. Por otra parte, el estudio y difusión del conocimiento del Patrimonio Histórico Escolar debe tomarse como una forma de abordar el progreso educativo ligado a la innovación y a la adecuación a los cambios sociales y culturales, antes que como un posicionamiento de vuelta al pasado, de añoranza o simplemente de evocación nostálgica. ¿Qué beneficios considera que tiene para los centros educativos, el conocimiento de la historia educativa de su escuela, de su pueblo, de su Comunidad Autónoma y, por qué no, de su país?**

Creo que acabo de responder en buena medida a esta cuestión. Solamente querría recordar que el célebre Museo Pedagógico que dirigió Cossío durante tantos años no era lo que hoy en día entendemos como un Museo, ni siquiera en su acepción de un “lugar de la memoria”, como les gusta decir a los historiadores franceses. El Museo Pedagógico era sobre todo un lugar de estudio, de formación docente y de innovación pedagógica. Quizás nos conviniese enlazar con esa parte tan importante de nuestra tradición, que parece haberse perdido por el camino.

- 10. Para terminar, una reflexión de futuro: Si la ampliación de espacios educativos donde cada vez es más común la participación de escuelas de distintos países en proyectos educativos comunes (Comenius, Sócrates, Chain...), la incorporación del trabajo por competencias en los centros, la evolución de las Nuevas Tecnologías y la enseñanza virtual entre otros, están provocando un cambio y una redefinición del concepto de escuela, podemos preguntarnos ¿Es viable que la enseñanza tal y como hoy la conocemos esté próxima a su fin y que pronto sea “pieza de museo”?**

Depende de lo que entendamos por “enseñanza actual”. La educación tiene un trasfondo bastante duradero a lo largo del tiempo, que consiste en la voluntad de transmitir lo mejor de nuestra cultura a los más jóvenes y ésta es una tarea que siempre existirá. Las sociedades necesitan conservarse y la educación desempeña una función crucial en ese proceso. Pero si por enseñanza entendemos el modo en que hoy se desarrollan la docencia y el aprendizaje en los centros y las aulas, me parece inevitable que asistamos a cambios profundos. En sociedades en rápido desarrollo, con nuevas herramientas e instrumentos de acceso al saber y de construcción del conocimiento, los modos de transmisión también deben cambiar. Tenemos unos sistemas escolares generalmente refractarios al cambio, pero aún así, el cambio se produce. ¡Quién nos iba a decir a los que empezábamos a enseñar en los años

setenta y manteníamos discusiones acerca de la conveniencia del uso de la calculadora en el aula que hoy los alumnos manejarían ordenadores portátiles en centros dotados de conexión wi-fi! Quien no aprecie la importancia de los cambios y la necesidad de adaptarse a ellos para dar respuesta a los nuevos desafíos, sencillamente no percibe nítidamente la realidad. Pero eso tampoco autoriza a pensar que la enseñanza está simplemente llamada a desaparecer. En este año de celebración de la obra de Darwin, creo que lo que hará la enseñanza es evolucionar para adaptarse mejor a las nuevas circunstancias. Pero la tarea educativa seguirá siendo tan actual como necesaria.

LIBRO DE VIDA

Cristina Jiménez y Rosa Pereda

Resumen:

“Conocer el mundo que tenemos alrededor es un proceso interesante. Pero mucho más lo es el tomarnos a nosotros mismos como objeto del conocimiento”.

Artículo

El proyecto de innovación educativa “El Libro de vida” que venimos desarrollando en el Colegio Verdemar desde hace muchos años, abarca todas las áreas curriculares, con actividades a desarrollar de carácter global, basadas en la investigación individual y en la realidad vivida por cada uno de los niños y niñas. Se trata de reflejar las características individuales, familiares y grupales, así como describir y valorar las experiencias personales que han ido surgiendo a lo largo de la vida de cada uno de ellos

Se realiza en 3º de primaria a lo largo de todo el curso.

Hacemos partícipes a las familias enviando esta carta, animando a su colaboración para narrar vivencias, recuerdos, aportar documentación, fotografías.

CARTA ENVIADA A LAS FAMILIAS

El trabajo que proponemos al alumnado tiene para ellos un enorme interés. Los niños y niñas progresan desde una etapa de total dependencia, en la que únicamente son los mayores los que dicen sobre ellos, a otra, en la que se definen como personas (sus valores, su motivación, su historia...) y disponen ante los demás, ante sus padres y madres incluso, un concepto propio de sí mismos. Este proceso, de duración y ritmo absolutamente particular, es realmente su vida.

Como todo proceso tiene su desarrollo y sus fases intermedias. Desde el anonimato en que hasta el nombre se nos pone sin consultarnos, hasta la definición personal de nuestra identidad, el niño y la niña deben partir de la información que sus mayores les aportan (relatos, fotografías, objeto, recuerdos...) y la oportunidad guiada que los educadores y educadoras les ofrecen para ensamblarlos. Los niños y niñas que empiezan recibiendo, con cierta sorpresa, información sobre sí mismos, poco a poco van descubriendo que son ellos, construyendo y ensamblando su identidad con cada pieza. Poco a pocos las historias que parecían ajenas se van haciendo propias. Y lo mismo pasará con las actitudes y los valores.

Conocer el mundo que tenemos alrededor es un proceso interesante. Pero mucho más lo es el tomarnos a nosotros mismos como objeto del

conocimiento. Saber de nosotros, pensar y analizar los que pensamos. Opinar de nosotros mismos, llegar a decir quién soy sin recurrir a argumentos prestados. Identificarme como hombre o mujer; los grupos sociales a los que, en cierto sentido, pertenezco, la cultura que me es propia; las "otras" y el respeto que les debo.

Ese es el camino que iniciamos con el **libro de vida**.

Y un aspecto más: la construcción de la autoestima. Somos quienes somos, nuestra historia y el uso que hacemos de las oportunidades recibidas. Conocerlas y sentirse a gusto con ello, sin añorar otras opciones que no se nos ofrecieron; elegir los aspectos más valiosos de nosotros mismos (sin ignorar el resto) es la estructura de nuestra autoestima y de nuestra calidad como personas.

Haciendo el libro de vida nuestro alumnado se están haciendo a si mismos, están terminando de nacer.

Con este proyecto pretendemos los siguientes **OBJETIVOS**:

- Ayudarles en la construcción de su identidad personal.
- Promover y desarrollar en los niños y niñas la capacidad investigadora Profundizar en el conocimiento del entorno más cercano la familia y el colegio.
- Posibilitar la expresión de sentimientos: miedos, alegrías, capacidades.
- Aumentar la autoestima personal
- Fomentar la colaboración de las familias al tener que implicarse en la aportación de datos, materiales, recuerdos,... de sus hijas e hijos.
- Estimular la creatividad personal
- Poner de manifiesto que cada persona tenemos una historia particular y poner en contacto la cultura que aporta cada criatura al centro, enseñando a valorar y respetar a cada una como es.

ESQUEMA DEL PROYECTO

El proyecto abarca desde los datos personales, los recuerdos familiares o de cuando eran más pequeños, lo que perciben por sus sentidos, lo que les hace feliz o les pone tristes, tanto en la vida familiar como en el colegio, quienes componen su familia, el árbol genealógico, donde viven y como es su casa, calle, la participación en tareas domésticas, de qué se creen capaz a su edad y que creen que pueden lograr, por qué les gusta ser niña o niño, que les gustaría ser de mayores... aportan también dibujos y fotografías.

Una de las actividades propuesta en este curso, con motivo de la visita al centro de Polanco, ha sido realizar una encuesta a abuelos y abuelas, para conocer cómo era su escuela.

Se inició el trabajo, de forma colectiva, elaborando la encuesta que llevaron en fin de semana para preguntar a los abuelos y abuelas, sintiéndose contentos de ser protagonistas de una tarea de sus nietos y nietas y que se interesasen por su infancia.

Encuesta a una persona mayor, abuelo, abuela,

Nombre y edad de la persona entrevistadas:.....

Nombre de la persona que realiza la entrevista:

1. ¿Dónde fuiste a la escuela? ¿Cómo se llamaba?
2. ¿Cómo era la escuela? ¿Cómo era la clase?
3. Dime qué libros utilizabas. ¿Cuántas asignaturas teníais?
4. ¿Cuál era el horario de clase?
5. ¿Cuántos años estabais en el mismo centro?
6. ¿Os ponían muchos deberes a la semana?
7. ¿Cómo eran vuestros profes?
8. ¿Teníais actividades extraescolares?
9. ¿Cuánto patio teníais y a qué jugabais?
10. ¿Dónde ibais de excursión?
11. ¿Cómo os castigaban?
12. ¿Tenías comedor escolar?
13. ¿Quieres contarme algo más?

La edad encuestada es desde los 60 años a los 93, lo que nos dio respuestas muy diversas, tanto de los años de escolarización, escuelas públicas, rurales, internados, monjas, curas.

LA ESCUELA DE MI ABUELO

La escuela de mi abuelo estaba en Ucieda, en la escuela había dos grupos uno de niñas con maestra y otra de niños con maestro.

Las mesas eran de madera con dos asientos, escribían con pluma y tintero, tenían un solo libro donde estaban todas las asignaturas que eran: lengua, matemáticas, religión, geografía y música.

Empezaban el cole a las 9:00 h y se iban a comer a casa a la 13:00 h, luego volvían al cole a las 3:00 y se iban a las 5:00. Estuvo 5 años en el colegio.

No les ponían deberes, su profesor era alcalde y buena persona según mi abuelo, pero si le decíamos que tenía que decir la verdad decía

-No mucho, pero tú pon eso.

No tenían actividades extraescolares, les castigaban o mirando a la pared o dándoles con la regla en la mano.

Más o menos me puedo imaginar cómo era la escuela y yo creo que era muy parecida a la de Polanco.

Mi abuelo cuando yo le hacía una pregunta él cambiaba de tema y me contaba cosas de cuando era pequeño y yo le decía

- ¡Pero que ponga!

A mi abuelo le gustó mucho que le preguntara cosas de cuando era pequeño y se rio mucho cuando le hacía las preguntas.

Lea Carrasco Díaz

Relacionaron lo que les contaban con los elementos y materiales vistos tanto en la exposición que tuvimos en el colegio como la visita a Polanco: tinteros, enciclopedias, labores, pupitres colectivos.

Algo que destacaron en la puesta en común, fue el tipo de castigos físicos que se utilizaban antes y las amistades que conservan desde esa época.

Para nosotras, sus profesoras, nos parece interesante provocar situaciones de comunicación en el entorno familiar, creemos que se van perdiendo esas tertulias de sobremesa indispensable en conocernos y conocer nuestro entorno.



www.museopusol.com
info@museopusol.com

**C. P. DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y PRIMARIA Nº 49**

PTDA. PUSOL, 8
03296-ELCHE
TL. Y FAX 966 63 04 78
Correo-e 03015208@edu.gva.es

 **GENERALITAT VALENCIANA**
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ

UN PROYECTO SINGULAR

Durante más de cuarenta, y dentro de un Proyecto de Investigación Pedagógica sobre LA ESCUELA Y SU MEDIO, se ha venido desarrollando una experiencia escolar en la que los alumnos, a la par que estudian los contenidos de los planes de estudio, realizan la investigación de su entorno y consiguiente recuperación de la cultura del medio en que están inmersos.



Las distintas generaciones de alumnos que han pasado por las Escuelas Unitarias de Pusol, hoy C.P. de Educación Infantil y Primaria nº 49, han ido depositando, a través de su trabajo, un cúmulo de materiales que hoy constituyen unos fondos de investigación que son aprovechados por los estudiosos de los temas etnológicos, además de los estudiantes desde la etapa infantil hasta la universitaria.

Lo más notable es la implicación de toda la comunidad en el desarrollo del Proyecto Pedagógico que ha dado lugar a la creación del Museo Escolar Agrícola de Pusol, - hoy Centro de Cultura Tradicional Museo de Pusol - como una Asociación, para que tuviese una independencia y al mismo tiempo protección ante posibles ingerencias ajenas. La

participación de padres, jubilados y vecinos de la zona rural ha sido y es de una entrega total. Conforme se fue extendiendo nuestra labor a través de visitas al incipiente museo, exposiciones y publicaciones, la participación se extendió a la ciudad, dando paso a nuevos objetivos de recuperación etnológica, como la industria, el comercio y, en fin, a todas las vivencias y manifestaciones populares: trabajos tradicionales, vestido, comercio, tradición oral, etc.



Su área de influencia pedagógica abarca prácticamente a todos los centros de enseñanza de la provincia, siendo numerosos los grupos de investigación universitarios que están realizando sus trabajos y tesis utilizando los fondos del Museo.

Delegaciones de otras Comunidades Autónomas nos han visitado con el fin de crear en estas regiones otros centros escolares análogos al nuestro: País Vasco, La Rioja, Andalucía, Castilla - La Mancha o Galicia, amén de localidades de la provincia.

El Museo mantiene relación con la mayoría de Centros de Cultura Tradicional de España. Participó como ponente en el Primer Encuentro Nacional de Centros de Cultura Tradicional de España en Salamanca, año 1994, siendo miembro de la Junta Gestora Nacional de Centros de Cultura Tradicional.

En 1995 fue organizador junto al Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Alicante de las Primeras Jornadas Internacionales de Historia

Cntemporánea y Nuevas Fuentes, celebradas en Alicante - Elche los días 14 y 15 de Diciembre.

A partir de este momento ha participado en numerosos congresos, conferencias, exposiciones relacionados con nuestro Proyecto. Mantiene convenios con Las Universidades de Alicante, Miguel Hernández, CEU y UNED, Museo Paleontológico y otras instituciones. Durante el curso académico recibe a numerosos alumnos universitarios que realizan sus prácticas en nuestras instalaciones.

Sus fondos son cuantiosos y se deben a la generosidad, comprensión y amor a nuestra cultura manifestada por los ciudadanos ilicitanos que han depositado su confianza en nuestro Proyecto Pedagógico y que constantemente hace afluir todo tipo de pertenencias particulares, que enriquecen las colecciones y que de otro modo se perderían.



Estos fondos contribuyen a realizar no solo nuestras propias exposiciones sino que son utilizadas por otros museos que nos los solicitan.

El Proyecto, así nos gusta llamarlo, pese a ser reconocido en toda España, es de lamentar que nuestra propia Comunidad Valenciana no se haya logrado reconocer esta singularidad. De manera que es paradójico dependemos de dos Consellerías como son Educación y Cultura.

El Proyecto se basa en dos pilares fundamentales: El equipo de profesores del colegio, socios y colaboradores.

Los profesores del centro son los que mantienen la filosofía pedagógica que ha dado el resultado que todos podemos comprobar. Son maestros, en toda la acepción de la palabra, empeñados en la formación de los alumnos, sin límites de horario, con una entrega total. Vocación.



El orden, el respeto, la responsabilidad y la disciplina son las bases sobre las que hemos construido el Proyecto. La ventaja de ser dos aulas, actualmente hemos ampliado a tres, con alumnos desde los 3 años hasta 6º de Primaria nos permite conocerlos, integrarlos y formarlos con una serie de actividades complementarias que nos permite conducirlos a la ESO con un elevado nivel.

La lectura y escritura, la educación, la caligrafía, la presentación de cuadernos, la limpieza, la música (solfeo, flauta dulce, xilófonos y piano), meteorología, pretecnología, guías de museo y un largo etc. permiten inculcarles los valores cívicos tan necesarios.

La implicación ciudadana es notable. Profesionales jubilados que actúan como monitores transmitiendo sus experiencias, Profesores de Educación Primaria, IES y Universidad que, colaboran en las distintas áreas del museo: talleres con alumnos, clasificación de documentos, archivos, biblioteca, restauración, etc. sin contar con los vecinos, padres de alumnos, amigos del museo, siempre dispuestas a prestar su apoyo.

Se ha logrado implicar a los mayores en la recuperación del patrimonio material e inmaterial a través de la escuela

En el año 2001, se inauguró la última y más importante ampliación y remodelación de nuestras instalaciones que incluyó la adquisición de ocho mil metros cuadrados anexos.

Todo ello corrió a cargo del Excmo. Ayuntamiento de Elche con quien mantenemos un convenio de colaboración.

Las nuevas instalaciones comprenden: Comedor, Sala de Exposiciones Temporales, Sala de Exposición Permanente, Áreas de Biblioteca, Restauración, Almacén, Archivo, Informática, Dirección, Usos Múltiples, Servicios, Lavandería, Aula de Naturaleza y zonas de aparcamiento. Al mismo tiempo se sanearon las aulas y zona exterior.

El Museo edita el Boletín Informativo “*El Setiet*” desde el año 1994, con difusión nacional. El equipo de colaboradores está formado por personas de un nivel muy dispar pero todos ellos animados con el hecho de la recuperación del acervo cultural de nuestra tierra. Son colaboradores que escriben sus vivencias y han encontrado una razón de ser integrándose en la labor del Centro de Cultura Tradicional. Profesores de Universidad, EE.MM., Formación Profesional, maestros y una larga lista de colaboradores entusiastas que se han aglutinado, por decantación natural, alrededor del museo.

Pero, con ser la actividad de rescate, restauración, catalogado y recogida de datos un trabajo a todas luces encomiable, el aspecto más interesante del Museo es, sin duda, su vocación pedagógica. La filosofía que le imprime su rasgo más especial es la de estar diseñado como un proyecto abierto, generador de grupos de trabajo que abarquen desde la enseñanza primaria --introduciendo al niño en el conocimiento profundo del medio de un modo lúdico y enriquecedor-- hasta la secundaria y universidad a los que se les ofrece la posibilidad de aprender a investigar y, en el caso de los especialistas, realizar sus trabajos de investigación con objetos y datos de primera mano. Es evidente que un Centro así puede ser una excelente cantera de material inédito y disponible para estudios a todos los niveles.

Como se intuye, hay en el Proyecto múltiples objetivos que justifican su razón de ser, no obstante sobresale un matiz que subyace bajo todos ellos y que deseamos hacer resaltar: **el deseo de no perder el contacto con las generaciones que nos precedieron y cuyo resultado ineludible somos.** El olvido es sinónimo de dejar de ser y el recuerdo, un presente que nos conecta con toda una cultura cuyo tronco nos soporta. Su experiencia se ha transformado en la nueva simiente portadora de un progreso con menos errores. Si no

aprendemos de sus fracasos y sus logros, no merecemos el apelativo de *inteligentes* y, sobre todo, si les damos la espalda, estamos, provocando el gesto del desamor que, tarde o temprano, revertirá en nuestra propia desaparición.

Sea, pues, este Centro un homenaje a nuestros antecesores, es decir, a aquellos que nos cedieron todo lo que fueron capaces de llegar a ser.

EL CENTRO DE CULTURA TRADICIONAL DE PUSOL fue reconocido por Resolución de 23 de Junio de 1992, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia

Proyecto: EL PATRIMONIO MUNDIAL EN MANOS DE LOS JÓVENES

Durante el curso 1994-95, el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (PEA) y el Centro del Patrimonio Mundial de la UNESCO de París iniciaron el proyecto **“Participación de los jóvenes en la promoción y preservación del Patrimonio Mundial”** hoy llamado **“El Patrimonio Mundial en manos de los jóvenes”**.

Los objetivos del proyecto son los siguientes:

- 1.- Sensibilizar a los jóvenes sobre la importancia de la Convención del Patrimonio Mundial y de los sitios culturales y naturales de sus propios países y los de los otros.
- 2.- Promover y desarrollar la enseñanza de los sitios culturales/naturales inscritos en la Lista del Patrimonio Mundial, elaborando materiales educativos innovadores y adaptados de manera correcta a los diversos ambientes socio-culturales.
- 3.- Poner en marcha métodos educativos interdisciplinares/pluridisciplinares renovadores que comprendan diversas actividades extraescolares.
- 4.- Fomentar la preservación de los oficios tradicionales (artesanía/trabajos manuales) necesarios para la restauración y conservación de los lugares culturales del Patrimonio Mundial, y desvelar el interés de los jóvenes hacia esta finalidad.
- 5.- Hacer propuestas concretas por tal de fomentar en los jóvenes el sentido de la responsabilidad en la salvaguardia de su patrimonio cultural y natural y animarlos a participar activamente en el proceso de decisión democrática en el seno de su sociedad.
- 6.-Contribuir a la acción de la UNESCO a favor de la preservación de los lugares culturales y naturales del Patrimonio Mundial. Ayudar a los jóvenes a descubrir los mensajes éticos y civilizadores que encarnan estos lugares y fomentarles el respeto y la estima hacia otras culturas.

En definitiva, se ha de estructurar el proyecto con una perspectiva interdisciplinaria imaginando un cuadro temporal en tres dimensiones que comprenda a la vez el pasado, el presente y el futuro de aquel patrimonio que estamos estudiando.

La idea clave es ayudar a los jóvenes a “revivir” el pasado, a comprender mejor aquello que constituye su identidad cultural y los efectos del pasado sobre su manera de vivir y sus valores de hoy en día, y finalmente, a imaginar el futuro con el patrimonio o sin el patrimonio.

El objetivo de la elaboración de nuevos materiales didácticos es formar alumnos que sean conscientes que defender y respetar su patrimonio quiere decir defender su identidad histórica, ya que un monumento o un lugar es un elemento emblemático y representativo de una época, de una cultura y de un país.

Si conseguimos hacer fructificar esta idea nos será muy fácil pasar al nivel siguiente que será enseñarlos que esta cultura y este país están inmersos en una historia global de la humanidad, con la cual cosa estaremos dando valores universales de solidaridad con las otras culturas, de relativismo cultural, de educación por la paz y de un sentido más grande de pertenecer a la comunidad internacional.

Àngel Morillas González

Coordinador estatal del proyecto de la UNESCO

“El Patrimonio Mundial en manos de los jóvenes”

VIVENCIAS DE UNA MAESTRA RURAL

M^a Pilar Terán Bravo

Septiembre 1967

Si tanto anda el tiempo como desanda y vivir es volver, hoy traigo a la memoria, con la engañosa ilusión de que no ha pasado el tiempo, aquel primer destino definitivo en la Escuela Nacional Mixta de Cicera de Peñarrubia que, durante el curso escolar 1967-68, fue escenario de mis afanes profesionales, esfuerzos e ilusiones, sazonados con una buena dosis de entusiasmo juvenil.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DELEGACION ADMINISTRATIVA PROVINCIAL
SANTANDER

DILIGENCIA DE TRASLADO

Para hacer constar que D. PILAR TERAN BRAVO
ha sido nombrado en virtud de Concurso y Orden Ministerial de 28 de Julio 1.967.
(B.O.M. del 10 de agosto) para continuar prestando sus servicios con
carácter definitivo en la Escuela de Cicera
de Peñarrubia en esta provincia, debiendo posesionarse
de su nuevo destino del 1 al 15 de septiembre, con efectos económicos y administrativos del
día 1 de septiembre, según se detalla en el procedimiento O. M.
Santander 10 de agosto de 19 67
EL DELEGADO

D. Jesús Álvarez Miyar SECRETARIO DE LA JUNTA
MUNICIPAL DE EDUCACION PRIMARIA DE PEÑARRUBIA

CERTIFICO. Que D. PILAR TERAN BRAVO
se ha posesionado en el día de la fecha del cargo de Maestro (a) propietario definitivo de la
Escuela de CICERA, con efectos económicos y
administrativos del día 1 de septiembre de este año.
Y para que conste expido la presente con el V.º E.º del Sr. Presidente
en Peñarrubia a dos
de septiembre de mil novecientos sesenta y siete

Una vez localizado en el mapa aquel maravilloso rincón de la tierra, organizamos la forma de llegar hasta él. Fue sencillo, pues Mercedes Llano, hija del escritor, y su marido se ofrecieron gustosos para llevarnos en coche. Desde La Hermida empezamos el ascenso, de unos once kilómetros, por Peñarrubia. Entre paisajes espectaculares se desgranaban a derecha e izquierda pueblos pintorescos: Caldas, Linares, Navedo, Roza y Piñeres. Aquí detuvimos la marcha del vehículo y contemplamos en la hondonada, rodeado de picachos agrestes (Montejosao, Pico de la U, Pasaneo) un apretado núcleo rural: era Cicera. Brotó el primer suspiro contenido, las lágrimas de mi madre y la foto que lo perpetuaría en nuestra retina y, sobre todo, en el corazón.



Por el camino, que serpenteaba entre prados, dejando a la derecha la ermita de Santa Catalina, iniciamos a pie el descenso de apenas dos kilómetros hasta Cicera, ya que no había carretera que permitiera el acceso en coche. Al llegar nos sorprendió una amplia portilla de madera que impedía el paso y cuyo objetivo era acotar el espacio a varios cerdos que se afanaban en hozar por doquier. Fue Blanca, esposa de Venancio, el alcalde pedáneo, quien nos introdujo y acompañó, primero hasta la Escuela y posteriormente a la vivienda de Nieves Bada, encantadora mujer que aceptó gustosamente alojarme en su casa.

No era la Escuela una edificación construida con fines educativos al estilo de la época, sino una vivienda familiar habilitada para enseñar a los niños y niñas el abecedario de la vida. Las clases se impartían en una amplia estancia, con salida a la solana, situada en el primer piso. Mesas largas con bancos a ambos lados del pasillo, la mesa y silla de la Maestra, un encerado con sus correspondientes compás y transportador de ángulos, varios mapas físicos y políticos, una pequeña biblioteca, una deteriorada máquina de cine con seis películas, un crucifijo, cuadros de la Virgen y Franco y una estufa de leña, constituían todo el material de la clase.

El pueblo de Cicera (Peñarrubia) está casi incomunicado

No quisiéramos que estas líneas sirviesen de polémica entre algunos de los lectores de ALERTA a los que hace unos meses informábamos sobre el pésimo estado de la carretera Peñarrubia-Cabuériga, sobre todo en algunos trozos de ella, en los que debemos de incluir los 11 ó 12 kilómetros que corresponden al valle de Peñarrubia, desde La Hermita hasta sus límites con el valle de Lamasón.

Hoy queremos dar a conocer a nuestros lectores el difícil problema de comunicación que atraviesa uno de los pueblos integrantes del valle, concretamente Cicera. Hace algún tiempo se procedió a la recaudación de fondos para cubrir el importe total de las obras, estimado en 1.700.000 pesetas, en el tramo de Cicera hasta su enlace con la antes mencionada. Ahora, por fuentes fidedignas, se nos comunica que ya se alcanzó la cifra prejuzgada.

Y nos toca a nosotros ha-

cer esta pregunta: ¿Qué ocurre, pues, con las obras de dicha carretera, que nunca comienzan?

Anotamos mientras tanto dos casos de enfermos urgentes que han tenido que ser evacuados del pueblo en carros de caballos, imposibilitados de que un coche los recogiera en el pueblo.

¿Quién tiene que decir la última palabra para su comienzo inmediato? ¿Es acaso la Excm. Diputación? En este caso la demora esperamos sea breve dada la necesidad del caso.

Johan Gutiérrez Gómez

Aunque no tañeron las campanas para anunciar nuestra llegada, unos cuantos futuros alumnos formaron un bullicioso acompañamiento; también salían a recibirnos los habitantes del lugar, “peñarruscos”, con frases de apoyo y bienvenida.

Sólo quedaba por resolver la forma de trasladarme periódicamente desde Santander, porque no existía transporte público que lo posibilitara. La solución fue la siguiente:

Santander-Cicera. Los lunes utilizaba el autobús que salía desde la Capital a las seis y media de la mañana para llevar viajeros al mercado de Potes. Dos horas y media después y pocos kilómetros más adelante del pueblo de La Hermita, dejaba el bus y emprendía en solitario el ascenso por un escarpado desfiladero que discurría entre la peña y el tajo que el río Cicera, Garganta Agüera,

había excavado y que suponía un arriesgado e insustituible congosto en aquel paisaje de grandiosidad salvaje.

Cicera-Santander. Los sábados por la tarde el viaje era reversible: después de bajar por aquel camino de cabras, llegaba a la carretera. Allí me esperaba la incertidumbre, siempre anecdótica, del auto-stop para llegar a Unquera y hacer en tren el último recorrido. Bien es verdad que mi buena amiga y compañera Chucha, Maestra entonces de Piñeres y oriunda de Lamasón, aliviaba algunos de mis desplazamientos con su coche.

Volví a primeros de septiembre a Peñarrubia, que ya formaba parte muy importante de mi vida, para tomar posesión en el Ayuntamiento, y unos días más tarde, con el inicio del otoño, daba comienzo, de hecho, el curso escolar. Partí de Santander con la maleta repleta de libros, ropas y víveres, dispuesta a emprender, tras el paréntesis vacacional, una etapa dedicada a las gentes de Cicera. Hubiera necesitado una caballería para vencer aquel desafío que la Naturaleza me brindaba. El estrecho y empinado camino estaba ocupado en gran parte por las piedras de diversos tamaños que se desprendían de la roca caliza, tan abundante en las cumbres cántabras, como consecuencia de los procesos kársticos.



Sobre las diez y media de la mañana llegué al pueblo y me dirigí a la Escuela; allí me esperaban una docena de niños y niñas con edades comprendidas entre los seis y los doce años. Pronto este grupo se vería incrementado con otros alumnos que no habían alcanzado la edad escolar. Una de ellas, Ana Mari, lo necesitaba especialmente porque Lines, su madre, se desplazaba frecuentemente a Lamasón para comprar alimentos básicos, que transportaba a lomos de un burro, y que vendía después en la taberna de Cicera regentada por Severino. Los nombres de los niños eran: Arsenia, Genio, Tinín, Vando, Goyi, Josefina, Pitu, María Luz, Amparo, Lolo, Sito, Quino, Javier, Milio, Aquilino y Ana Mari.



Dedicamos los primeros días de clase a conocernos mutuamente, a realizar una evaluación inicial de las materias instrumentales (lectura, escritura y cálculo), a determinar el material escolar individual y colectivo, a establecer los horarios escolar y de clase, a confeccionar una ficha paidológica de cada alumno que integraba aspectos psicopedagógicos y registro de asistencia, etc. También realizamos aquella primera semana una reunión de padres para presentarnos, dar pautas de cómo podían y debían educar a sus hijos en estrecha colaboración con la Escuela, y transmitirles la seguridad de que pasaría todo el curso con ellos, porque el año anterior habían tenido sucesivamente cuatro Maestras.

Datos fisiológicos		Ingreso	Grado	Grado	Grado	Grado	Grado	Grado
Peso								
Talla								
Perímetro torácico								
Visión								
Audición								
Enfermedades								
Vacunado y revacunado								

Datos morales y sociales		ASISTENCIA		
Bautizado		Años	Faltas	Causas de las faltas
Confirmado		19		
Primera comunión		19		
Ambiente familiar		19		
Vestido		19		
Alimentación		19		
Limpieza		19		

Datos psico-pedagógicos		Ingreso	Grado	Grado	Grado	Grado	Grado	Grado
Edad mental								
Edad de instrucción								
Coficiente educacional								

Edad mental: Aplicando textos psicológicos o baremos.
 Edad de instrucción: Aplicando pruebas objetivas.
 Coficiente educacional = $\frac{\text{Edad mental} + \text{Edad de instrucción (en meses)}}{2 \text{ Edad cronológica}}$

Aunque en aquella época la tarde del jueves era no lectiva, se cambiaba por la del sábado, con el fin de facilitar los desplazamientos de las Maestras, previa autorización del Inspector de Enseñanza Primaria de la zona.

En mis primeros desplazamientos a Santander me encargué de comprar los libros y demás materiales que los niños iban a utilizar aquel curso, pues para los padres resultaba difícil su adquisición. De esta manera podían también beneficiarse del diez por ciento de descuento que las librerías hacían entonces al personal docente.

La casa de Nieves, mi patrona, situada en el barrio Corral de Abaño, era humilde, pero con calor de familia. La vida se desarrollaba en la espaciosa cocina, que servía también de comedor y sala de estar, y en torno a la lumbre que, rodeada de asientos de madera sobre una embaldosada meseta, animaba y calentaba las tardes del largo y frío invierno. Como las casas y también la Escuela carecían de agua corriente y servicios higiénicos, era pieza fundamental del dormitorio un palanganero. Contábamos también con una pequeña biblioteca y a lo largo del curso pude leer varios libros, entre ellos Jeromín y Peñas Arriba.



El espacio abierto en la parte inferior derecha de la casa de Nieves era la barbería del pueblo.

Octubre 1967

El marco legal por el que se regía el sistema educativo respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano, si bien con reformas parciales, como la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, los Decretos del Ministerio de Educación Nacional de 21 de marzo de 1958 y 17 de diciembre de 1959, y Orden de 19 de septiembre de 1960, que cristalizarían en la Ley General de Educación de 1970, de Villar Palasí, que aspiraba a conseguir un mayor rendimiento cuantitativo y cualitativo del Sistema Educativo Nacional y de los recursos a él dedicados.

La Ley de 1945 estaba constituida en los seis títulos siguientes:

Título I.- Declaración de Principios.

Título II.- La Escuela.

Título III.- El Niño y la Familia.

Título IV.- La Maestra.

Título V.- Régimen Administrativo, Económico, Disciplinario y de Protección.

Título VI.- El Movimiento y la Educación Primaria.

La Enseñanza Primaria comprendía los siguientes periodos:

Primero.- Periodo de iniciación, hasta los cuatro años en las Escuelas maternas y de los cuatro a los seis años en las Escuelas de párvulos.

Segundo.- Periodo de enseñanza elemental, de los seis a los diez años.

Tercero.- Periodo de perfeccionamiento, de los diez a los doce años.

Cuarto.- Periodo de iniciación profesional, de los doce a los quince años.

Se establecía que la Maestra es la cooperadora principal de la educación de la niñez. Obra por delegación de los padres de familia y por misión que la sociedad le confía garantizada por el Estado, a quien compete, en armonía con los derechos de la Iglesia, la formación, nombramiento e inspección de los educadores. La Maestra ha de ser mujer de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social, y ha de poseer la preparación profesional competente y el título que le acredite ante la sociedad.

Los fines de la Educación Primaria eran:

- a) Proporcionar a todos los españoles cultura general obligatoria.
- b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno.

- c) Infundir en el espíritu del alumno el amor a la idea al servicio de la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento.
- d) Preparar a la niñez capacitándola para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural.
- e) Contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial.

Deberes familiares.

A los derechos inalienables que competen a la familia en el orden docente, corresponde una serie de deberes efectivos en lo que atañe a la Escuela:

1. Los padres deben procurar se eduque a sus hijos en el propio hogar o en instituciones públicas o privadas. Del cumplimiento de este deber serán responsables ante la Autoridad Judicial competente e incurrirán en las sanciones que se determinen por falta contra la obligatoriedad de la educación.
2. Velar por la asistencia de sus hijos a la Escuela.
3. Participar activamente con la Maestra en la formación del carácter y personalidad del niño y en la aplicación acorde de las medidas disciplinarias útiles para corregir sus defectos, encaminar sus hábitos y estimular en él el gobierno de sí mismo.
4. Informarse periódicamente del aprovechamiento escolar de sus hijos mediante relación directa con las Maestras.
5. Notificar a la Junta Municipal las anomalías de orden moral o profesional que fundadamente advierta en los educadores de sus hijos y apelar, en su caso, a las autoridades superiores.
6. Presentar a los niños con el debido aseo en sus personas y decorosamente vestidos.
7. Proporcionarles los elementos materiales indispensables para la enseñanza, salvo los casos de carencia de recursos económicos suficientes, en que serán suplidos por la Escuela.
8. Vigilar el cumplimiento de las disposiciones legales que regulen el debido funcionamiento de las Escuelas.
9. Procurar, incluso con su aportación económica o personal, el establecimiento de las instalaciones complementarias indispensables para la orientación e iniciación profesional.
10. Cooperar al fomento y desarrollo de las instituciones pedagógicas sociales y benéficas, complementarias de la Escuela.

(Art. 55 de la Ley de Educación de 17 de julio de 1945).

Distribución del tiempo y el trabajo de una semana

CONOCIMIENTOS	TIEMPO		
	MIÉRCOLES	VIERNES	SÁBADO
Religión			
Lectura			
Escritura			
Cálculo			
Historia			
Geografía			
Educación social			
Ciencias Naturales			
Trabajo Manual			
Dibujo			
Canto			
Gimnasia			
Juego libre			
Total horas semanales	30	30	30



Para fomentar el gusto por la lectura solicitamos al Servicio Técnico de Lecturas Educativas, perteneciente al Ministerio de Educación Nacional, ser beneficiarios de la Biblioteca de Iniciación Cultural que, en calidad de préstamo, nos envió varias cajas con libros. La alegría y el interés de los niños fueron notables y sirvieron como complemento cultural y educativo de la labor escolar. La catalogación, el cuidado de los ejemplares y el control mediante fichas corrió a cargo de los alumnos, que también pudieron utilizarlos en casa con sus familias.

Como eran nulas las posibilidades de ocio que el pueblo brindaba a los jóvenes, ideamos rifar un juego de café para conseguir dinero. Se imprimieron mil papeletas que se vendían a cinco pesetas cada una, y con lo recaudado compramos un tocadiscos y varios discos a los que se sumaron algunas donaciones de vinilos ya usados. La inauguración fue en la cocina de Nieves y asistieron al baile y chocolatada algunos forasteros invitados a través de la publicación “Luz de Liébana”.

Durante el mes de octubre realizamos diversos paseos escolares, primer eslabón de la Educación Física, con el fin de conocer mejor la Naturaleza, recoger material didáctico para su estudio y confeccionar cuadros a base de flores silvestres deshidratadas, colonia con alcohol y plantas aromáticas o cantos rodados que se decoraban con pinturas a modo de pisapapeles. También recolectábamos frutos de otoño (nueces, castañas y avellanas), estudiábamos el terreno, manejábamos la brújula, etc., consiguiendo un mayor interés con esta enseñanza más activa e intuitiva.

El 26 de octubre hubo un acontecimiento importante en el pueblo: se inauguraba el lavadero público. Asistieron las autoridades presididas por el Gobernador Civil, D. Jesús López Cancio. El cartel de bienvenida situado a la entrada de Cicera se confeccionó en la Escuela. Se izó la bandera nacional, hubo bendición, cohetes, discursos y aplausos, y se repartieron cuentos y caramelos para los más pequeños. Todo el acto fue recogido en una película.

Noviembre 1967

Poco a poco fuimos mejorando el aspecto de la clase, adornándola con murales a base de textos e ilustraciones confeccionados por los niños, para desarrollar el espíritu

de trabajo en equipo, la iniciativa y el deseo de superación. También comenzamos el arreglo del amplio vestíbulo de la parte inferior de la Escuela e instalamos mobiliario para las proyecciones de cine los jueves después del horario lectivo, reuniones con padres, actividades para jóvenes, ensayos y representaciones teatrales, libro-forum, juegos de mesa...

El 13 de noviembre asistí en Potes al primer Centro de Colaboración Pedagógica para los Maestros de la zona. El inspector que lo presidía nos recordó la normativa vigente y los aspectos prácticos imprescindibles para el buen funcionamiento de la actividad docente, por ejemplo solicitar ya al Patronato del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, la Ayuda para Asistencia a Permanencias, según la situación familiar de los posibles beneficiarios. Con la alegría del encuentro, el intercambio de experiencias durante la comida y la dieta de 175 pesetas, cantidad nada despreciable, teniendo en cuenta la nómina del momento, regresamos a nuestros respectivos destinos.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
 PATRONATO DEL FONDO NACIONAL
 PARA EL FOMENTO DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

AYUDA PARA ASISTENCIA A PERMANENCIAS

SITUACION FAMILIAR DEL BENEFICIARIO

Toda la información necesaria para la concesión de esta ayuda debe ser aportada por el beneficiario.

José Luis del Corra Cerral
 Habilitado del Magisterio
 Francisco de Quevedo, 11. 3.º
 Teléfono: 22-25-21
 SANTANDER

Núm. 1050
 Mes de JUL 1968 de 196

Haberes y otros devengados correspondientes al Maestro Nacional PILAR TERAN BRAVO

CONCEPTOS	Pesetas	Cts.
Haberes.....	5.612	-
Complementos.....	1.262	-
Material.....		
Permanencias.....		
Suma.....	6.874	-
DESCUENTOS	Flas.	Cts.
Debitos por la Delegación.....		
Correspondencia.....		
Otros gastos.....		
Líquido a percibir.....		

Recibos que ha de entregar 2
 Cobró en

El Habilitado.

Todo recibo debe llevar el nombre y sello de la Escuela y el número de la nómina. Los devengados en lugar de dinero al que tienen por costumbre, avisan a la Habilitación antes del 20 de cada mes.

Al haber los que no tienen los abonos correspondientes, entregan un recibo por cada concepto (haberes, material, etc). No debe tenerse que la cantidad, para que la Habilitación pueda llevarlo en la forma dispuesta por la Hacienda.

Cuando un Maestro desee cobrar directamente por transferencia, cheque o giro postal, es requisito indispensable que éste los recibos correspondientes al solicitado así: para, caso de remitirlos por orionizado, no será hecho envío alguno de dinero.

El 17 de noviembre se celebraba la festividad de San Acisclo y Santa Victoria, hermanos cordobeses que en el siglo IV fueron martirizados por el prefecto Dión, en la persecución de Diocleciano, y por cuyos méritos e intercesión, como reza la oración Colecta de la misa del día, se pide que libren de toda adversidad. Era costumbre que la Maestra ocupara los primeros bancos de la iglesia con los niños para mantener el orden y como complemento de su educación integral; así lo hicimos en la eucaristía solemne, a la que siguieron juegos infantiles, comida campestre y romería.

La vida de la Maestra estaba plenamente integrada con la de los habitantes del lugar; de ahí que fuera frecuente asistir a casa de cada uno de los vecinos, con Nieves como introductora, por motivos diversos: visitar a un enfermo, merendar unas rosquillas de anís que Matilde hacía magistralmente, bautizar a un recién nacido con problemas, entregar algún encargo realizado en Santander, llevar noticias a Tuta del estado de salud de su marido Secundino, al que visité en Valdecilla todos los domingos que duró su hospitalización, desde noviembre hasta agosto, o participar en magostas y comidas de matacío a base de alubias, arroz con carne, coscorones (residuos de la manteca de cerdo que no se derrite), frituras de carne, manzanas asadas en grasa, café y orujo de la tierra. Todo esto creaba un clima de verdadera familia, sintiéndome como en mi casa. Mis

vecinos más próximos eran Susa la sacristana, Esperanza y Manolo, que ejercía de barbero; Adela, Paco y Vitoriana; mi amiga Pepita y sus padres, Ángel y Esperanza; Julián y Balbina, padres de Julianín, corresponsal de El Diario Montañés; Pepina, hermana de Nieves y aficionada a las trovas; Amalia y Serafín; Lupe y Sinfiriano; Fernando, Agapita y Yeya, la cartera; Carmina y Ángel; María, Piedad y Consuelo; Ángeles; Concha y Serafín; Libia y Enrique; Sindo y Malia; y Conchita, en cuya casa pasé muchas tardes de agradables tertulias, en torno a un café acompañado de flan de coco.

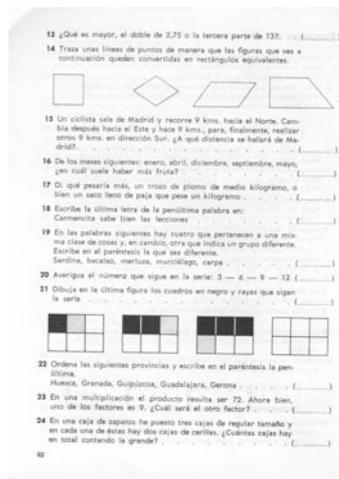
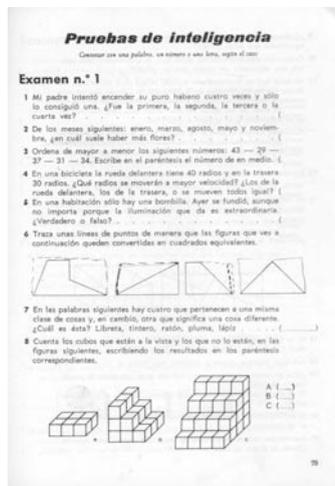
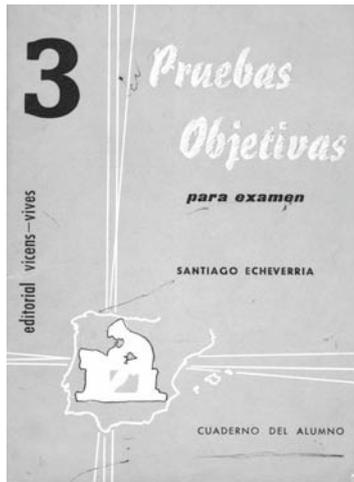
Diciembre 1967

Con el paso de los días surgieron algunos problemas que el tiempo se encargaría de resolver. Cuando hacía viento, por ejemplo, la estufa nos devolvía todo el humo que producía hasta bañar nuestros ojos en lágrimas, teniendo que apagarla, aun a riesgo de padecer sabañones. También la gripe hizo acto de presencia con tal incidencia que la Escuela se cerró durante tres días por falta de alumnos. Otra semana, al llegar a La Hermida, la nieve impedía seguir el camino, de tal manera que nos volvimos para Santander con una sensación agrídulce.

Como se aproximaba la Navidad, dedicamos algunas tardes a preparar el belén: unos modelaban figuras de barro, otros las pintaban cuando ya estaban secas, y todos disponíamos las mesas del vestíbulo para colocarlas entre musgo, piedras, ramas, cortezas de árbol, papel de plata y harina para simular la nieve. En medio de estos afanes, nuestro flamante tocadiscos lanzaba a las ondas nuevos villancicos que ampliaban el repertorio de los ya conocidos. Al final todos se disfrazaron para la escenificación del nacimiento y dieron a sus padres las felicitaciones que habían hecho.

Para valorar el rendimiento escolar alcanzado por los niños en su proceso educativo, el artículo 40 de la Ley de Educación Primaria decía: “Todas las actividades de la Escuela estarán sometidas a comprobación, que verificarán las Juntas Municipales de Educación y la Inspección Profesional mediante pruebas objetivas, exposiciones de trabajos, certámenes, concursos y otros procedimientos análogos, pero en tal medida que sirvan de estímulo al profesorado, sin menoscabo de la labor fundamental de la Escuela.” A este respecto, se consideraba un poderoso incentivo para los escolares saber que periódicamente habrían de rendir cuenta de su trabajo, de tal forma que la calificación obtenida fuera una recompensa para su esfuerzo. En cuanto a los vínculos que unían la Escuela a las familias, quedaban reforzados siempre que se informaba a los padres acerca del aprovechamiento escolar de sus hijos.

Para facilitar el trabajo de la Maestra existían cuadernos para el alumno con pruebas objetivas a modo de examen.



Antes de las vacaciones de Navidad, Semana Santa y verano, los niños realizaban exámenes, utilizando diversos instrumentos de medida, como complemento al juicio de la Maestra. Los resultados quedaban reflejados en la cartilla escolar.



PERIODO	SECCION	CURSO	CONCEPTOS		PUNTAJACION			
			Primer trimestre	Segundo trimestre	Termino	Media mensual	Media trimestral	Media anual
Matemáticas	Aritmética	PRIMERO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					
Matemáticas	Aritmética	SEGUNDO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					
Matemáticas	Aritmética	TERCERO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					
Matemáticas	Aritmética	CUARTO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					
Matemáticas	Aritmética	QUINTO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					
Matemáticas	Aritmética	SEXTO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					
Matemáticas	Aritmética	SEPTIMO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					
Matemáticas	Aritmética	OCTAVO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					
Matemáticas	Aritmética	NOVENO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					
Matemáticas	Aritmética	DÉCIMO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					
Matemáticas	Aritmética	UNDÉCIMO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					
Matemáticas	Aritmética	DUODÉCIMO	Suma					
			Resta					
			Multiplicación					
			División					



11,30 Recuerda en imágenes. Lección 13ª: “Nuestros maravillosos ojos y su cuidado”.

11,40 Música y Canto. Lección 13ª: “Intensidad, tono y timbre”.

Jueves 9

11,05 Inglés. Lección 14ª: “Singular y plural. Forma interrogativa”.

11,30 Recreo. Lección 14ª: “Cine”.

11,40 Félix, el amigo de los animales. Lección 14ª: “Viaje al fondo del mar”.

Viernes 10

11,05 Religión. Lección 14ª: “Los discípulos de Jesús procuramos vivir como hermanos”

11,30 Lecturas para todos. Lección 14ª: “La lección de José”.

11,40 Dibujo y Pintura. Lección 14ª: Segundo curso. Lección 4º.

Sábado 11

11,05 Naturaleza y Vida Social. Lección 13ª: “La vida del hombre primitivo”.

11,30 Nuevas Noticias. Lección 13ª: “Los números viven: el siete”.

11,40 Educación Física y Deportiva. Lección 13ª “Tabla de gimnasia. Balonmano. Rastreo”.



Como en Cicera no había televisión, asistimos algunas jornadas a Piñeres, coordinando previamente la visita con nuestros compañeros. Las posibilidades que brindaba este medio eran óptimas, ya que los niños tenían acceso a elementos vivos y dinámicos sobre aspectos geográficos, humanos, económicos, artísticos, lúdicos, etc., con una importante misión educativa de complementar la enseñanza en el aula.

En la información impresa que recibía la Maestra, se le ofrecía también un detalle minucioso de las pruebas que debía realizar entre sus alumnos, utilizando todas las formas de exploración: coloquio, preguntas directas, resúmenes, trabajos monográficos, etc. Asimismo contenía un desglose de posibles actividades escolares que los alumnos debían desarrollar en la clase después de recibir el mensaje de la televisión:

- a) Vocabulario.
- b) Lecturas complementarias.
- c) Sinopsis de las ideas básicas del tema.
- d) Dibujos.
- e) Observaciones directas.
- f) Experimentaciones.
- g) Manualizaciones.

Ante el descubrimiento del mundo televisivo, la emoción de los niños se reflejaba en sus rostros: a sus ojos brillantes y boca entreabierta, se unían risas y aplausos por la magia de aquella novedad.

copia del trabajo deseado, que al aplicarse sobre la glicerina dejaba impreso el negativo a multicopiar, presionando sobre la plancha el número de ejemplares deseados. Una vez terminado el proceso debía borrarse con la esponja mojada en agua caliente, evitando así que la tinta fuese absorbida y fuese imposible eliminarla. Aunque también se imprimían textos, generalmente eran dibujos para que los niños coloreasen y después recortar o perforarlos con un punzón (picado), dependiendo de las edades, con el objetivo de desarrollar la motricidad fina al ejercitar la precisión óculo-manual.



También los niños mayores proporcionaban material para los más pequeños, ya que una tarde a la semana las niñas hacían labores del hogar mientras que ellos competían en realizar el mejor diseño gráfico para ser elegido o trabajos de papiroflexia.



Cuando el tiempo lo permitía, el recreo, de once menos cuarto a once y cuarto, se hacía en las proximidades de la Escuela. Los juegos eran variados: los niños se afanaban en chutar el balón, jugar con el aro y la peonza, introducir las canicas en el “gua”, o colocar las tabas (huesos de las rodillas de las patas traseras de los corderos) mientras se lanzaba una al aire. Las niñas se entretenían bailando el yo-yó, que construían con dos botones e hilo, jugando al escondite, al corro o a la comba. Algunas canciones, que el viento llevaba, decían:

La espada del rey Cadete

La espada del rey Cadete
Dicen que la tengo yo,
La tiene una amiga mía

Clavada en el corazón.

-Buenas tardes amigas,
Me voy a retirar.
-Espérate un poquito

Que vamos a jugar.

-Por hoy me es imposible.
-Pues qué tienes que hacer.
-Lo que mi buena madre
Me quiera disponer.

Me ha dicho que a las seis
En casa esté,
Y yo como buena hija
La quiero obedecer.

-Razón tienes de sobra
Niña simpática,
Nosotras aplaudimos
Tu forma de pensar.

-Un beso quiero daros.
-Nosotras a ti dos.
-Adiós amigas mías.
-Adiós, adiós, adiós.

Soy la reina de los mares

Soy la reina de los mares,
Señores lo van a ver:
Tiro el pañuelito al suelo
Y lo vuelvo a recoger.

Pañuelito, pañuelito,
Quién te pudiera tener,
Guardadito en el bolsillo
Como un pliego de papel.

Que una, que una,
Que dos y que tres,
Salte niña
Que vas a perder.

Mamá si me dejas ir

Mamá, si me dejas ir
Un ratito a la plazuela
Con las hijas del vecino
Que llevan rica merienda.

A la hora de merendar
Se perdió la más pequeña.
Su padre la anda buscando
Calle arriba calle abajo.

Dónde la vino a encontrar,
En la calle de San Blas,
En un portalito oscuro
Hablando con un galán.

Las palabras que decía:
Mi abuela tiene un peral
Que da las peras más gordas,
Y en la ramita más alta
Un nido de tortolita.
Por el ala echaba sangre
Y por el pico decía:

Qué tontas son las mujeres
Que de los hombres se fian.
A los hombres garrotazos
Y a las mujeres rosquillas,
Y a las niñas pequeñitas
Un platito de natillas.

Al pasar la barca

Al pasar la barca
Me dijo el barquero:
Las niñas bonitas
No pagan dinero.

Yo no soy bonita
Ni lo quiero ser.
Arriba la barca,
Una, dos y tres.

Marzo 1968

Como la expresión escrita requería una atención importante, procurábamos dedicarle todos los días el momento de máximo rendimiento escolar. Unas veces inventaban un cuento diciendo una frase cada niño, que escribían cuidadosamente en el encerado para después, por grupos, copiarlo en folios y realizar las ilustraciones. Cada grupo ponía el título que más le gustaba y elegían el diseño de la portada. Otras veces se memorizaban reglas de ortografía para aplicarlas siempre y en los textos que proponía el

libro de “Mis Dictados”. También resultaba muy eficaz escribir en el encerado un breve texto en el que se subrayaban las palabras de dudosa grafía y las tildes con tiza roja. Una vez observado detenidamente por los niños se tapaba el encerado con un trozo de papel continuo y se dictaba. La corrección correspondía a cada alumno, bien con su propio cuaderno o con el de un compañero.

Iniciamos el intercambio de correspondencia con alumnos de otros pueblos vinculados por amistad o parentesco, para contarles cómo era Cicera, hablarles de nuestro trabajo, pedirles alguna información, etc. En otras ocasiones las cartas se dirigían a los directores de yacimientos mineros para solicitar alguna muestra del mineral allí extraído. En muchos casos la respuesta fue positiva y recibimos, con gran expectación, fragmentos de cinabrio, galena, blenda, sal gema y piritita.

En aquella época cantábamos:

España es mi hermosa Patria,
Nación que en Europa está,
Es dividida en provincias
Y es Madrid su capital.

Yo sé todas sus riquezas
Y las voy a relatar:
Valencia nos da naranjas
Y Toledo mazapán.

Carbón nos da Asturias,
Los vinos Jerez,
Las mantas Palencia,
La fresa Aranjuez.

Turrón de Alicante,
Jabón de Avilés
Y si queréis paños
Id a Sabadell.

Exquisitos embutidos
En Vic y Extremadura,
Aceite en Andalucía
Donde abunda la aceituna.

Id por el hierro a Bilbao,
Por el cobre id a Jaén,
Por la plata a Guadalajara,
Por el mercurio a Almadén.

Para recibir la primavera organizamos una pequeña excursión al Mirador de Santa Catalina, que partiendo de esta ermita ascendía hasta los restos de un antiguo castillo defensivo de la época visigoda y que se conoce como “La Bolera de los Moros”. Al llegar recuperamos fuerzas con los bocadillos que las madres habían preparado,

mientras contemplábamos unas vistas maravillosas de los Picos de Europa y el Desfiladero de La Hermida.



Abril 1968

La primera semana del mes de abril se dedicó a repaso y realización de exámenes trimestrales. En los niños se palpaba el cansancio por un lado y la alegría ante las próximas vacaciones de Semana Santa, que ese año se celebró entre los días 6 y 16. Una vez concluidos las pruebas de evaluación, dedicamos una jornada a realizar actividades lúdicas y deportivas. Para la ocasión preparamos un musical titulado Crispulín, de la zarzuela “Los Aparecidos”, de Carlos Arniches y música de Fernández Caballero. Participaban los alumnos mayores, con Crispulín como sacristán y un grupo de niñas caracterizadas de ancianas:

-Crispulín, Crispulín,
Todo el pueblo hemos
corrido.
Crispulín, Crispulín,
Te buscábamos monín.

-No puedo oiros
-Oye un instante,
-Tengo en la iglesia
Que trabajar.

-Oye un momento,
Es importante
Lo que te vamos
A consultar.

-Malditas viejas.
-Es importante
Lo que te vamos
A consultar.

-Pues empezad.
-Nos han dicho,
Jesús nos ampare,
Que en torno del pueblo
Un alma se ve.

-Y qué, y qué.
-Y que va por los aires,
Volando,
Y dice llorando:
Señor yo pequé.

-Y qué, y qué, y qué, y qué.
-Y que si el alma en pena
Anda por ahí,
Válgame San Blas,
Qué va a ser de mí.

-Qué barbaridad.
-Dinos, Crispulito,
Dinos por favor,
Si se apareciese
Qué será mejor,
Si correr, si llorar, si gritar,
si rezar...

-Pues callar y no alborotar.
Tengo yo un remedio
Que es muy superior:
Oídme con calma

Pues es lo mejor:
Os compráis una estampa,
Bendita,
Con cien indulgencias
Del ángel Gabriel.

Que es mucho mejor;
Pidiéndole a la Virgen
Con mucha devoción,
Os libraré seguro
De la aparición.

Por un peso os doy
La estampita;
Miradla, qué mona,
Lo vale el papel.

-Kirie, kirie, kirie eleison,
Kirie, kirie, kirie eleison,
¡Ay, San Pascual!
¡Ay, San Pascual!
¡Ay, San Pascual Bailón!
¡Ay, líbranos!
¡Ay, líbranos!
¡Ay, de la aparición!

Y si hacéis
Una cruz con los dedos
Tened entendido

Antes del 20 de abril, según las normas del Decreto del Ministerio de Educación Nacional de 21 de marzo de 1958, ampliado el 5 de mayo del mismo año, la Maestra debía enviar al Inspector de la zona y a la Junta Municipal, la relación de aspirantes para obtener el Certificado de Estudios Primarios. Era éste un título acreditativo de haber cursado por lo menos cinco años de escolaridad mínima en los periodos segundo y tercero de Enseñanza Primaria, con una puntuación media no inferior a cinco puntos, y tener cumplidos doce años. En dicha relación se hacía constar el nombre, apellidos, fecha de nacimiento, número de años de escolaridad y nombre del centro o centros en los que los alumnos habían estudiado.

Mayo 1968

Las Primeras Comuniones se celebraban el día de la Ascensión. Correspondía a la Maestra la preparación de los niños que iban a recibirla. Como complemento de la formación religiosa asistía periódicamente a la Escuela el párroco, D. Francisco Sánchez, que les explicaba y preguntaba sobre el Catecismo y la Historia Sagrada, dándoles ánimo para que vivieran los valores cristianos.

El día 6 de mayo la parroquia organizó una excursión a Comillas para todos los niños del Valle. Fue un día espléndido y disfrutamos de la jornada que para muchos supuso el primer contacto con el mar. Visitamos el Palacio de Sobrellano, que mandó construir el primer Marqués de Comillas, D. Antonio López, la capilla-panteón, el Capricho de Gaudí y la Universidad Pontificia. Los cánticos acompañaban los largos desplazamientos y sus rostros infantiles expresaban admiración por cuanto descubrían. Era habitual que la comida (tortilla y filetes) se llevara de casa cuidadosamente guardada en una caja de zapatos. También había tiempo para comprar regalos a las familias y alguna golosina.

También en este mes, lo mismo que en el de octubre, la Maestra, según costumbre de la época, dirigía en la iglesia al atardecer el rezo del Rosario. Las niñas participaban especialmente recitando poesías a la Virgen que aprendían en clase, y al final todos cantábamos himnos marianos. La pequeña tertulia en la campa de la iglesia amenizada con el alboroto de la chiquillería, ponía fin a la jornada.

La Virgen y el ciego

Camina la Virgen pura
De Egipto para Belén;
Y en medio del camino
Pidió el Niño de beber.

-No pidas agua, mi vida;
No pidas agua, mi bien,
Que los ríos vienen turbios
Y los arroyos también,
Y las fuentes se secaron
Y ya no pueden correr.
Más arriba, en aquel alto,
Hay un dulce naranjel
Cargadito de naranjas,
Que otras no puede tener.
El viejo que las guardaba
Es un ciego que no ve.

-Deme, ciego, una naranja
Para el niño entretener.

-Entre usted, señora, y coja
Las que hubiere menester.

La Virgen, como era
Virgen
No cogía más que tres;
El Niño, como era niño,
No cesaba de coger.
Por una que coge el
Niño,
Cien vuelven a florecer.
Camina la Virgen pura
Y el ciego comienza a
ver.

-¿Quién sería esa Señora
Que me hizo tanto bien,
Que me dio luz a los ojos
Y en el corazón también?

Era la Virgen María
Que va de Egipto a
Belén

La llegada del buen tiempo permitía aprovechar algunas tardes para dar la clase en el campo, realizando actividades como describir el paisaje, dibujo del natural, lectura, juegos educativos y merienda compartida. En ocasiones íbamos durante el descanso de mediodía a pasear por el monte y comer unos bocadillos al aire libre antes de regresar a clase.

En la Escuela Aneja de Santander tuvimos el día 28 de mayo el último Centro de Colaboración Pedagógica. En él nos dieron toda la normativa necesaria a tramitar hasta la finalización del curso escolar.

Junio 1968

Las pruebas a realizar para la obtención del Certificado de Estudios Primarios eran escritas y comprendían los siguientes ejercicios: dictado, redacción sobre un tema local, análisis gramatical, un problema de aritmética y otro de geometría, dibujos lineal y artístico, y una prueba objetiva con un máximo de 50 preguntas sobre las materias de los Cuestionarios Oficiales. Los exámenes preparados por la Inspección Central de Madrid y enviados a las Inspecciones Provinciales, tenían lugar en el día y la hora señalados. El tribunal estaba constituido por el Inspector o su delegado como Presidente y por la Maestra; también podía asistir un miembro de la Junta Municipal. Terminados los exámenes, la Maestra, bajo su exclusiva responsabilidad, se encargaba de la calificación y de formular la lista de alumnos aptos para obtener el título. La Inspección de Enseñanza Primaria proporcionaba a los Maestros los Certificados, tanto de Estudios Primarios como de Escolaridad, mediante el pago de 25 pesetas para los derechos de examen más 15 pesetas para la Mutualidad de Magisterio. Cuando la Maestra hubiera

rellenado los certificados debía remitirlos al Juzgado Municipal, acompañados de una relación por duplicado de los alumnos que lo habían obtenido, para ser firmados e inscritos al margen de la partida de nacimiento de los interesados.

Además, al finalizar el curso, había que recoger las pruebas de promoción que la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria facilitaba, remitiéndoles después el impreso con la distribución de los alumnos por cursos como resultado de dichos exámenes.



Organizado por la Inspección y como finalización oficial del curso, asistimos todos los niños y Maestras de la zona a Santo Toribio de Liébana el día 21 de junio para vivir una jornada de convivencia.

El programa de actos era el siguiente:

11 horas – Santa Misa.

12 horas – Juegos.

13 horas – Comida.

15 horas – Actuaciones de grupos.

17 horas – Clausura a cargo de nuestro Inspector, D. Julio de la Cueva, y reparto de premios.

Los niños de Cicera participaron con una canción que entre todos habíamos compuesto, y que a ritmo de marcha decía:

“Nos congregamos los niños aquí en torno al Monasterio,
donde adoramos la Cruz de Jesús, tesoro lebaniego.
En este día de fiesta y unión venimos de los pueblos
para recibir la gran bendición que nos haga buenos.
Dame tu ayuda, Santo Toribio,
que un gran apóstol yo quiero ser:
para llevar la paz, derramar caridad
y en todo el mundo lograr la unidad.
Nos gustaría volvernos a ver después de varios años,
que la amistad tornara a renacer y estrecharnos las manos”.

Durante el curso los niños también colaboraron con la Obra Misional de la Santa Infancia, como modelo para formar en su espíritu el hábito de ayudar a los más necesitados.



Julio 1968

El martes día 2 se celebró la fiesta de la Virgen de la Salud en las praderías de Áliva. Organizado por Pepita, ascendimos desde Fuente Dé en el teleférico y aprovechamos para visitar la entrada a la mina de blenda acaramelada existente al pie de Peña Vieja. A continuación llegamos hasta la ermita y asistimos a la misa de campaña, comida y posterior romería popular, de gran tipismo. El regreso a Espinama lo realizamos en un vehículo todo terreno.

Como el curso escolar se prolongaba hasta mediado de este mes, continuamos dando clase y el sábado día 13 pusimos fin a la actividad docente. La mañana de ese día, especialmente festivo, estuvo dedicada a la visita de los padres a la Escuela para ver la exposición de los trabajos realizados por los niños a lo largo del año. No faltaron los juegos y el reparto de premios y caramelos para todos los alumnos. La satisfacción por el trabajo realizado y la recompensa del descanso se reflejaba en todos los rostros.

El punto final lo puso la voz de Arsenia, que leyó el siguiente texto del libro “Dios hablará esta noche”, de Jean Marie de Back:

Estoy hecho de tal modo que me apego a las gentes, a las cosas..., a esta vieja Escuela que empiezo a querer ahora, este viejo edificio gris donde pronto acabaré mis estudios. He pasado en él varios años y creo que esta tarde, por primera vez, siento algún reconocimiento por todo lo que he recibido aquí. Seguramente me costaría algún trabajo confesarlo en alto, pero creo que yo sería otra, y menos buena, si no hubiera oído allí todos los días el monótono llamamiento a los verdaderos deberes.

Conclusiones

- La profesión de Maestra requería una clara vocación.
- La Maestra ejercía como tal durante las veinticuatro horas del día: su profesionalidad, entrega y actuaciones debían ser ejemplares.
- A pesar del aislamiento geográfico, profesional y familiar de la Maestra, las buenas gentes de este pueblo lo suplían con creces gracias a su buena acogida y las manifestaciones de reconocimiento y cariño.

- La calidad educativa no dependía de los recursos disponibles, sino de cómo se invirtiera el capital humano para el desarrollo social y cultural de los pueblos.

Despedida



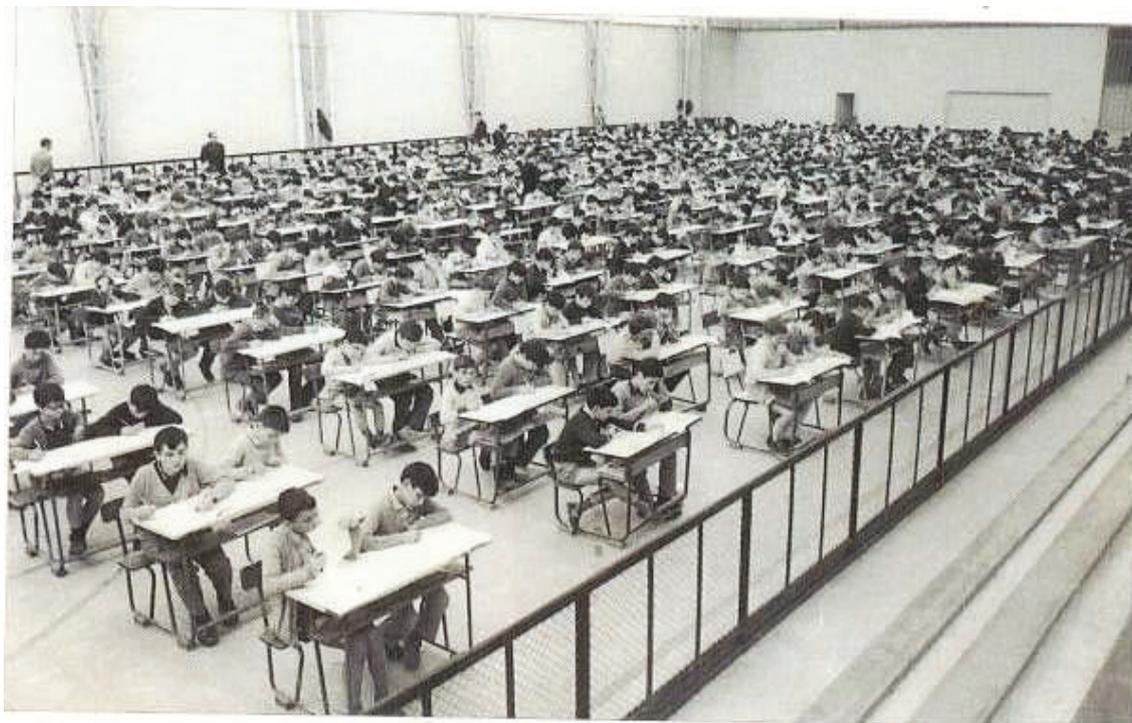
He vuelto a Cicera. Aquel camino verde, junto a la ermita, quedó en desuso porque ya hay carretera, y agua, y turistas..., pero no están mis niños, ni mi Escuela, ni Nieves... Los fines de semana me dice Pepita que el pueblo aumenta su actividad: senderistas hacia la Braña de los Tejos, familias buscando el contacto con la Naturaleza en casas de nueva construcción, o peregrinos hacia Lebeña y Santo Toribio; por eso la Escuela, mi Escuela, es hoy un Albergue Municipal del Camino de Santiago.

¡Ah, no, dulce recuerdo de mi vida!
Siempre que luche en peligrosa lid,
Siempre que lllore mi alma dolorida,
Al recordar mi adiós de despedida,
¿Te acordarás de mí?

Pequeñeces...

EXÁMENES AÑOS 60

Miguel Alonso Iturriaga



Original Examen de Fin de Curso. 1969/70.

Todos hemos copiado alguna vez en los exámenes. La gracia está en copiar sin ser “pillado”.

Esta foto corresponde a los exámenes finales del curso 1969- 1970. Está tomada en el recién inaugurado polideportivo del Colegio Calasanz de Santander. Todos los chicos cogían su mesa de la clase para realizar los exámenes.

Por esas fechas se televisó desde este lugar la final de patinaje artístico. Era la segunda vez que Televisión Española emitía un programa desde Cantabria. El primero también fue desde el Colegio con motivo del homenaje a los ganadores del programa “Cesta y Puntos” en el año 1968.

Pero volviendo a los exámenes, les diré que vigilar allí era sumamente fácil para los profesores y muy difícil de copiar para los alumnos, pero tuvimos que cancelar la ubicación por la cantidad de mobiliario que tenían que mover.

En años sucesivos los exámenes finales con varias clases, se realizaban en el hall del Colegio. En este caso también nos resultaba fácil vigilar ya que desde una barandilla superior veíamos todo.

Yo también fui estudiante y también me tocó realizar exámenes difíciles, pasar nervios, no dormir..., recuerdo el examen final de matemáticas de primero de bachiller, cuando tenía diez años. Entonces se realizaban ante un tribunal compuesto por el profesor de la asignatura, el Rector del Colegio y, a veces, el Padre Provincial de los Escolapios (El Padre Turiel). Me mandaron dibujar los paralelogramos en la pizarra. Les dibujé, les puse nombre a todos y entonces, el Padre Turiel –que era un hombre muy serio- comenzó a repetirme: rectángulo, rectángulo, rectángulo....Me empezaron a temblar las piernas, miraba y miraba la pizarra y no encontraba el error. Al final me dí cuenta. No había acentuado la palabra que era esdrújula.

El Padre Turiel nos contaba de vez en cuando alguna anécdota, como en aquel examen donde se les pedía que escribiesen todo lo que sabían sobre la industria siderúrgica. Al terminar la prueba, preguntó a un alumno ¿Qué tal el examen? Y el chico le dijo ¡Chupao!. ¿Qué has puesto? (le dijo el P.Turiel). Y él sin dudar le responde: he explicado toda la vida del gusano de seda.

Retomando mi época como profesor...

En una ocasión vigilé tres clases al mismo tiempo con las puertas entre clases y las del pasillo, abiertas. Para despistar entraba por una y salía por otra. Al final terminé sentándome bajo un perchero y los abrigos me cubrían por lo que no me localizaban. Incluso un cura que entró en varias ocasiones sorprendido por ver que ningún alumno levantaba la cabeza y que no había ningún profesor, tuve que sacar un brazo para que me viera.

En otra ocasión un alumno durante un examen, no paraba de mirar a la derecha y atrás para ver dónde estaba y poder copiar, así que me decidí a “atacar” por la izquierda y por abajo, me coloqué debajo de la mesa y la levanté con la espalda. Eran unas mesas especiales que todavía quedan algunas por el colegio. El susto del chico fue mayúsculo para regocijo de sus compañeros que habían visto la maniobra

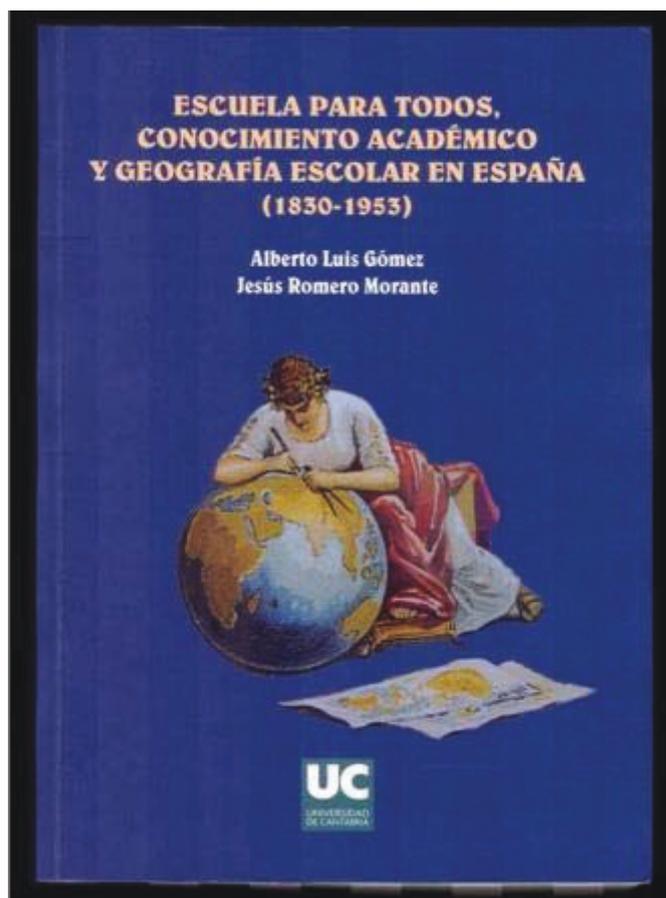
Tuve fama de ser muy duro, pero tras 40 años de profesor, el mayor orgullo de los alumnos era decir que habían copiado mientras vigilaba el Sr. Iturriaga.

Unos años antes de mi jubilación yo notaba, y los alumnos más, que había perdido facultades. Había pasado de Sancho el Bravo a Sancho el Fuerte para terminar en Sancho Panza. Sobre todo lo noté al cambiar de “status” y pasar de padre a ser abuelo.

ESCUELA PARA TODOS, CONOCIMIENTO ACADÉMICO Y GEOGRAFÍA ESCOLAR EN ESPAÑA (1830-1953)

José Antonio González de la Torre

Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante, *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007, 468 pp.



Una publicación que describiese cómo ha evolucionado la enseñanza de la geografía en el sistema educativo español desde las primeras regulaciones precisas a principios del siglo XIX ya sería algo de mucho valor. Pero si, como en el caso del libro *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*, de los profesores de la Universidad de Cantabria Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante, se pretende, y se consigue, añadir a lo anterior la explicación de por qué el impartir geografía, y determinado tipo de geografía, en cada momento fue fruto de estrategias intencionadas por parte de agentes sociales con capacidad para ello -lo que los autores llaman "estudio socio-genético de las asignaturas escolares" (p. 18)-, entonces el valor se multiplica considerablemente.

A pesar de que, según las épocas, los agentes sociales de cada una de ellas se muevan por intereses diversos, coinciden en "una gran idea común: la

consideración de la escuela como un espacio fundamentalmente reproductor de un conocimiento socialmente conservador generado en ámbitos ajenos a ella." (p. 14) La geografía, como las demás materias, los docentes se la encontrarían, por tanto, ya *hecha*, en el doble sentido de ya lista para ser consumida sin necesidad o posibilidad de cambiarla y, también, en el sentido de haber existido intencionalidad por parte de determinados poderes para hacerla, y hacerla así.

El contexto histórico en el que se desarrollaron las diversas materias del currículum se convertiría en el elemento explicativo fundamental, y no en algo accesorio, de sus características. Y encontrar los conceptos explicativos generales que han dado continuidad histórica a ese proceso de "haber sido hechas" las diferentes materias, independientemente de los contextos concretos de cada momento, se convierte en requisito metodológico fundamental para los dos autores de este libro.

Ese análisis crítico de la historia de la enseñanza de la geografía hace que dediquen una parte específica de su estudio, la primera, para establecer el "marco teórico-metodológico y plantilla analítica" que después guiará el recorrido cronológico por siglo y pico de geografía escolar en las otras tres partes restantes del libro.

En esa primera de las cuatro los autores abogan por la necesidad de situarse en una posición metacognitiva, al estilo del "distanciamiento" de Pierre Bourdieu o del conocimiento de segunda intención de la escolástica, para facilitar el cuestionamiento de lo que habitualmente se da por sentado. Porque la reflexión sobre la práctica docente permitirá conocer los componentes subjetivos de la misma ("deconstrucción") y, en su caso, rectificarlos.

Pero ello no basta, señalan Luis y Romero, porque la "recapitación introspectiva" exige situarla diacrónicamente, en su proceso histórico; en definitiva, en la historia de la educación (de los sistemas escolares, de la evolución de la docencia, de la infancia, de las asignaturas...)

Para todo lo anterior, apoyándose en lo ya elaborado en trabajos anteriores por Alberto Luis dentro de la línea de trabajo del Grupo *Asklepios* y de la Federación *Icaria* y ampliado con aportaciones de algunos otros historiadores del currículum y de la cultura escolar, usarán los autores una "plantilla analítica" mucho más potente que las que se pueden encontrar en la clásica historia de las ideas científicas y educativas.

Esa "plantilla", que permitirá en el currículum "descifrar adecuadamente el proceso de su construcción sociohistórica", la conformarían cuatro diferentes *niveles de análisis*:

- a. *El contexto de influencia*: el grado en el que distintas fuerzas sociales (asociaciones profesionales, universidades, editoriales, personalidades destacadas...) consiguen hacer valer su voz ante los que deben decidir el establecimiento del currículum.

- b. *El contexto de producción de las regulaciones y demás "textos" curriculares:* donde se analizaría el alcance que se pretende (de ruptura o continuista) de las normas educativas.
- c. *Los contextos de la práctica:* cómo se implementan las normas, ya que este proceso admite diversas posibilidades.
- d. *El contexto de los resultados:* lo que realmente aprenden, y retienen posteriormente, los discentes.

Pero no se conforman los autores con la descripción de esos cuatro campos-niveles de investigación, sino que realizan un recorrido por los materiales (muchos de ellos ya analizados directamente por ellos) susceptibles de servir de fuentes apropiadas de esclarecimiento de cada uno de ellos.

En las otras tres partes, establecido el mecanismo epistemológico del estudio, se adentran ya los autores en el recorrido cronológico por la historia de la enseñanza de la geografía en la instrucción elemental.

En el segundo tercio del siglo XIX ya se puede hablar de que la escuela, surgida en Europa al calor de las revoluciones burguesa e industrial, se había decidido, aunque su orientación pudiera haber sido otra, por tener un carácter público y por intentar extender un concepto común de cultura concretado en el aprendizaje de una serie de disciplinas. Pero no es hasta mediados del siglo XX, señalan Luis y Romero, cuando se puede hablar de la creación auténtica de un sistema educativo público y, focalizándolo hacia el campo que les interesa, de la geografía como una asignatura ya construida.

Y, para demostrarlo, repasan el proceso que tuvo lugar en Gran Bretaña sobre este particular a lo largo de esos ciento veinte años.

Concretando después el estudio a España, concluyen que sería nota destacada en nuestro país la constatación de la situación de atraso tanto de la educación en general como de la enseñanza de la geografía en particular, agravada por el corte que produjo la Guerra Civil a la posible evolución del siglo XX.

El estudio "analítico" de la evolución de la enseñanza de la geografía dentro del general de la escuela en España lo van realizando desmenuzando los "contextos" que más arriba señalábamos. Entre otros:

- La influencia sobre las normas publicadas hasta 1939 de los cursos y otras actividades de perfeccionamiento del profesorado, de las Comisiones de instrucción primaria y del Cuerpo de inspectores.
- El señalado corte que se produjo con la victoria de los sublevados a partir de 1939 (e incluso durante la propia Guerra Civil) por el desmantelamiento del anterior mecanismo "horizontal" y su sustitución por otro jerárquico que "desprofesionalizaba" la figura del maestro; y cuyo hito fundamental sería la *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*.
- Los programas específicos que se fueron publicando en relación con el contexto en el que surgieron.

- Las iniciativas renovadoras de determinadas editoriales basadas en autores relevantes de manuales escolares: Solana, Martí Alpera, Xandri Pich...

La lenta salida del retroceso que supuso para la educación en España la Guerra Civil se produjo por la aparición de una serie de normativas más adaptadas a las corrientes modernizadoras que venían de Europa, lógicamente, que las emanadas anteriormente bajo la influencia del enfrentamiento bélico.

Así, Luis y Romero contextualizan los cambios introducidos en el Bachillerato, la publicación de los *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria* de 1953, la puesta en marcha del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (C.E.D.O.D.E.P.) o la progresiva ampliación de la escolarización obligatoria.

En las conclusiones que aparecen al final del libro, se resalta que al término de todo el camino de más de un siglo aparecerá a mitad del siglo XX el fundamental cambio producido en Europa y consistente en la desaparición de dos sistemas educativos paralelos: el "callejón sin salida" de la enseñanza primaria y "la secundaria para los más privilegiados" (que en España, aunque no lo expliciten Luis y Romero, se concretaría sobre todo en la "Ley Villar Palasí" -la *Ley General de Educación* de 1970- y la implantación de la Educación General Básica). Y dentro de ese fenómeno global decir, por último, que la instrucción histórica y la geográfica señalan los autores que se verá subsumida en esta época ya cercana a nosotros en unos estudios sociales más amplios.

Tras esbozar las líneas generales del libro, solo queremos añadir que estamos ante una obra que, como decíamos al principio, reúne el laudable valor de establecer de manera rigurosa sus presupuestos metodológicos, válidos para otras muchas posibles investigaciones sobre la historia de la enseñanza de las ciencias sociales. Un libro que no solo admite una lectura lineal, sino que es susceptible de búsquedas reincidentes de datos puntuales, aparte de en su amplia *Bibliografía General*, en las múltiples referencias que se hacen a lo largo de sus páginas de la legislación educativa, de personas, instituciones o publicaciones del pasado.

