

Cabás

diciembre 2023

PREMIO M. BARTOLOMÉ COSSÍO 2020 (SEPHE)

Revista internacional sobre
el Patrimonio Histórico Educativo

ARTÍCULOS

¿Viejos edificios para nuevas infancias? el devenir de una escuela centenaria en Rosario, Argentina

E. Primaria en el altofranquismo educativo : los Niveles de Adquisiciones de 1964

Revisión de la política de concentración escolar y cierre de escuelas rurales en España

Construcciones escolares a través del suplemento de "Pedagogía e Instrucción Pública" del diario El Sol (1917-1921)

El patrimonio histórico educativo del instituto Columela de Cádiz

El patrimonio fotográfico del Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (1951-1962)

La "señal", un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio

Cartografía de las Memorias Escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco

La experiencia museística del patrimonio del IES Isabel la Católica de Madrid

Los cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU

EXPERIENCIA

Un proyecto de recuperación del PHE desde el territorio. Las antiguas escuelas del Maestrazgo

CENTRO PHE

Museu d'història de l'escola. Universitat de València

RELATO

Nuestro abuelo: historia de un maestro y practicante público (1923-1994)

Cabás n.º 30

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, Formación Profesional y Turismo del
Gobierno de Cantabria**

ISSN: 1989-5909

@ 2023

Tabla de contenido

Artículos

Pedro Luis Moreno Martínez y Dolores Carrillo Gallego El patrimonio fotográfico del Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (1951-1962)	1
Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia La “señal”, un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio	19
Irati Amunarriz Iruretagoiena y Peio Manterola Pavo Cartografía de las Memorias Escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)	37
Encarnación Martínez Alfaro y Carmen Masip Hidalgo La experiencia museística del patrimonio del IES Isabel la Católica de Madrid	55
Peio Manterola Pavo e Irati Amunarriz Iruretagoiena Los cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Una fuente primaria para el estudio de la educación en el País Vasco durante el franquismo	75
María Claudina Blanc, Daniela Cattaneo y María Silvia Serra ¿Viejos edificios para nuevas infancias? el devenir de una escuela centenaria en Rosario, Argentina	99
Antonio David Galera Pérez Enseñanza Primaria en el altofranquismo educativo (1936-1970): los Niveles de Adquisiciones de 1964	117
Carmen Álvarez Álvarez Revisión de la política de concentración escolar (1860-1980) y cierre de escuelas rurales en la zona norte	145
Isabel Grana Gil y Cristina Redondo Castro Un proyecto grandioso. Las construcciones escolares a través del suplemento de “Pedagogía e Instrucción Pública” del diario El Sol (1917-1921)	163
Francisco Medina Pérez y María Dolores Ruiz de Lacanal Ruiz El patrimonio histórico educativo del instituto Columela de Cádiz	181

Experiencias

Estefanía Monforte García

Un proyecto de recuperación del patrimonio educativo desde el territorio. Las antiguas escuelas en la comarca del Maestrazgo 197

Relato escolar

Luis Antonio Serna Cabeza y Pablo Serna Cabeza

Nuestro abuelo: historia de un maestro y practicante público (1923-1994)..... 215

Foto con historia

Victoria Cabieces Ibarrondo

Asilo de Nuestra Señora del Rosario Castro Urdiales (Cantabria) 219

Centros PHE

Alejandro Mayordomo Pérez

Museu d'història de l'escola. Universitat de València 225

Reseña bibliográfica

Carlos San Millán y Gallarín

Reseña: La Modernización de la Enseñanza tras la Ley General de Educación. Contextos y experiencias 231

El patrimonio fotográfico del *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo* (1951-1962)

The photographic heritage of the *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo* (1951-1962)

Pedro Luis Moreno Martínez
Universidad de Murcia (España)
<https://orcid.org/0000-0002-1936-7078>

Dolores Carrillo Gallego
Universidad de Murcia (España)
<https://orcid.org/0000-0002-5170-2550>

Fecha de recepción del original: septiembre 2023

Fecha de aceptación: octubre 2023

Resumen

Esta investigación tiene por objeto efectuar una aproximación preliminar al estudio del patrimonio fotográfico de las primeras campañas de alfabetización del franquismo en España difundido en las páginas del *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*. En primer lugar, realizamos una introducción general y presentación de tales campañas. En segundo lugar, tras examinar la fuente principal utilizada, analizamos las más de trescientas imágenes fotográficas contenidas en el *Boletín* a partir de la clasificación y tipología temática elaborada. Para finalizar, efectuamos una primera aproximación sobre su valor patrimonial y sus potencialidades como fuente histórico-educativa para el conocimiento de las campañas de alfabetización en España.

Palabras clave: Patrimonio fotográfico; campañas de alfabetización; España; franquismo; *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*.

Abstract

The aim of this research is to carry out a preliminary approach to the study of the photographic heritage of the first literacy campaigns of the Franco regime in Spain, published in the pages of the *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*. Firstly, a general introduction and presentation of these campaigns is given. Secondly, after examining the main source used, we analyse the more than three hundred photographic images contained in the *Boletín* on the basis of the classification and thematic typology developed. Finally, we reflect on their heritage value and their potential as a historical-educational source for the knowledge of literacy campaigns in Spain.

Keywords: Photographic heritage; literacy campaigns; Spain; Francoism; *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo* (*Bulletin of the National Board against Illiteracy*).

1. Introducción

El advenimiento del franquismo tuvo consecuencias nefastas en todos los ámbitos educativos. La multiplicidad de actividades y modalidades de educación de personas adultas que habían venido surgiendo, al menos, desde las primeras décadas del siglo XIX y habían alcanzado su mayor grado de diversificación, consolidación, desarrollo y alcance, a lo largo de los inicios del siglo XX y la Segunda República, también se verían seriamente afectadas. Así, las experiencias ajenas al sistema educativo formal desaparecieron o padecieron transformaciones radicales de asimilación ideológica. Asimismo, los avances experimentados por la educación formal de personas adultas en sus concepciones teóricas y en las acciones gubernamentales y sociales desde los comienzos del siglo XX sufrieron, igualmente, notables retrocesos en todos los órdenes (Moreno y Viñao, 1997).

La primera manifestación de la política educativa del nuevo régimen franquista en materia de educación de personas adultas fue una norma claramente regresiva respecto a la legislación promulgada en las décadas iniciales del siglo XX. La Orden Ministerial de 29 de diciembre de 1939, restringía el acceso potencial a dicha formación, exclusivamente, a los varones de edades comprendidas entre los 14 y los 40 años y regulaba las enseñanzas de adultos desde planteamientos conservadores y concepciones ideológicas proselitistas propias del nacional-catolicismo.

Las altas tasas de analfabetismo neto existentes en nuestro país registradas en los censos de población de 1950 —el 14,2 %, es decir 3.283.375 analfabetos adultos—, y 1960 —11,2 %, concretamente 2.792.738 analfabetos adultos— reflejaban tanto las deficiencias de la escolaridad obligatoria como la escasa incidencia de las tradicionales clases nocturnas para adultos. En un momento en el que el régimen franquista comenzaba a virar de la autarquía hacia la apertura exterior y el desarrollismo, la lucha contra el analfabetismo se convirtió en el objetivo prioritario de la política de educación de adultos durante las décadas de 1950, 1960 e inicios de los 70 y las campañas de alfabetización en la estrategia fundamental para acometerlo (García, 2017:450; Viñao y Moreno, 1994).

La investigación que presentamos pretende efectuar una aproximación preliminar al estudio del patrimonio fotográfico vinculado a las primeras campañas de alfabetización en España difundido en una de las publicaciones oficiales más relevantes para su conocimiento como fue el *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*. En primer lugar, tras la introducción contextual realizada, efectuaremos una sucinta presentación de las referidas campañas del franquismo, de sus orígenes, características, resultados y limitaciones. En segundo lugar, tras el examen inicial de la principal fuente utilizada, llevaremos a cabo una primera aproximación al estudio de las más de trescientas fotografías contenidas en las páginas del *Boletín*, entre 1951 y 1962, a partir de la clasificación y tipología temática elaborada. Finalizaremos con el apartado de conclusiones acerca de su valor patrimonial y las potencialidades que tales imágenes ofrecen como fuente histórico-educativa para conocer e interpretar las campañas de alfabetización en la etapa considerada.

2. El Patrimonio fotográfico de las primeras campañas de alfabetización del franquismo en España

2.1. Las campañas de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (1950-1962)

La creación de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, por decreto de 10 de marzo de 1950, dio lugar a la gestación de la primera etapa de las campañas nacionales de alfabetización del franquismo en España. El decreto establecía que la Junta tendría “como misión fundamental redactar las normas convenientes para que se lleve a cabo en diversas regiones españolas una amplia y rápida campaña de extensión cultural que, dependiente del Ministerio y encauzada y dirigida por la Junta Nacional, consiga la eliminación del analfabetismo” (Decreto de 10 de marzo de 1950:1353). Asimismo, fijaba la composición de la Junta Nacional, facultaba a los Consejos Provinciales de Educación a constituirse, a efectos de la campaña, en Juntas Provinciales contra el analfabetismo, así como a las Juntas Municipales de Enseñanza Primaria en las Juntas Locales respectivas, generando una estructura institucional vertical, autorizando al Ministerio de Educación Nacional a dictar las disposiciones necesarias.

La primera etapa de las campañas de alfabetización promovidas por el franquismo perduraría hasta 1962, dejando paso a la segunda etapa que se iniciaría con el comienzo de la ambiciosa Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos en 1963. Las primeras campañas dieron lugar a la realización de iniciativas muy diversas tales como la elaboración de estadísticas de analfabetos de ambos sexos, concursos –sobre las causas y remedios del analfabetismo, técnicas de enseñanza rápida, libros de lectura y carteles murales–, estudios técnicos –cuestionarios para el estudio de comarcas culturalmente retrasadas–, dos reuniones de estudios sobre el analfabetismo –Ciudad Real en 1956 y Madrid en 1959–, cursillos de divulgación de técnicas rápidas para la enseñanza de la lectura y la escritura, publicaciones, etc.

Las principales actuaciones promovidas con la finalidad de erradicar el analfabetismo abarcaron: las tradicionales clases nocturnas de las escuelas primarias que, a partir de 1953, se dedicarían a alfabetización; clases específicas de alfabetización y escuelas de temporada, organizadas al margen de las escuelas primarias; colonias de alfabetización destinadas a adolescentes de trece a quince años de ambos sexos; misiones de alfabetización y educación fundamental dirigidas a elevar, simultáneamente, el nivel de vida y cultural de la población de núcleos humanos deprimidos, etc. Tales actuaciones no se extendieron, a lo largo de esta etapa, a todas las regiones del país, sino a aquellas provincias o lugares con tasas de analfabetismo más altas como, por ejemplo, Almería, Badajoz, Cáceres, Canarias, Castellón, Ciudad Real, Granada, Jaén, Huelva, León, Lugo, Málaga o Murcia.

Las iniciativas impulsadas por la Junta Nacional y las Juntas provinciales y locales respectivas contaron con la colaboración de diferentes organismos oficiales, tanto del propio Ministerio de Educación Nacional –Dirección General de Enseñanza Primaria y la Comisaría de Extensión Cultural–, de otros ministerios y administraciones –el Ejército, la Marina, el Ministerio de Trabajo, diputaciones provinciales–, organizaciones del Movimiento Nacional –Servicio Español del Magisterio, Sección Femenina, Frente de Juventudes, Sindicato Español Universitario (SEU)–,

asociaciones católicas y otras. Un conjunto de organismos del Estado, organizaciones y entidades próximas al mismo, que tendieron a transmitir e inculcar en los ciudadanos el discurso ideológico imperante. La alfabetización continuaba percibiéndose “como una cuestión patriótica, de dignidad nacional y no como un asunto de justicia social e igualdad de oportunidades” (Sebastián, 2005:26).

Según las estadísticas oficiales, el número de analfabetos “redimidos”, siguiendo la expresión oficial recurrente del momento, estuvo alrededor de unas 650.000 personas, una cifra muy alejada del objetivo pretendido de erradicar el analfabetismo en España. Más allá del sesgo que las iniciativas pudieran infundir como vehículo de propagación ideológica del régimen franquista, de transmisión de los valores propios del nacional-catolicismo, la campaña adoleció entre sus principales limitaciones para la consecución de sus objetivos, de escasez de recursos económicos, falta de profesorado con la formación específica precisa y plantillas básicas para dar continuidad a la campaña, ausencia de coordinación entre los medios de actuación, planteamientos pedagógicos inadecuados, carencia de medios didácticos y materiales apropiados para la enseñanza de personas adultas, o los condicionamientos propios de una acción centralizada, como uniformidad y descontextualización (Moreno, 1992:116-121).

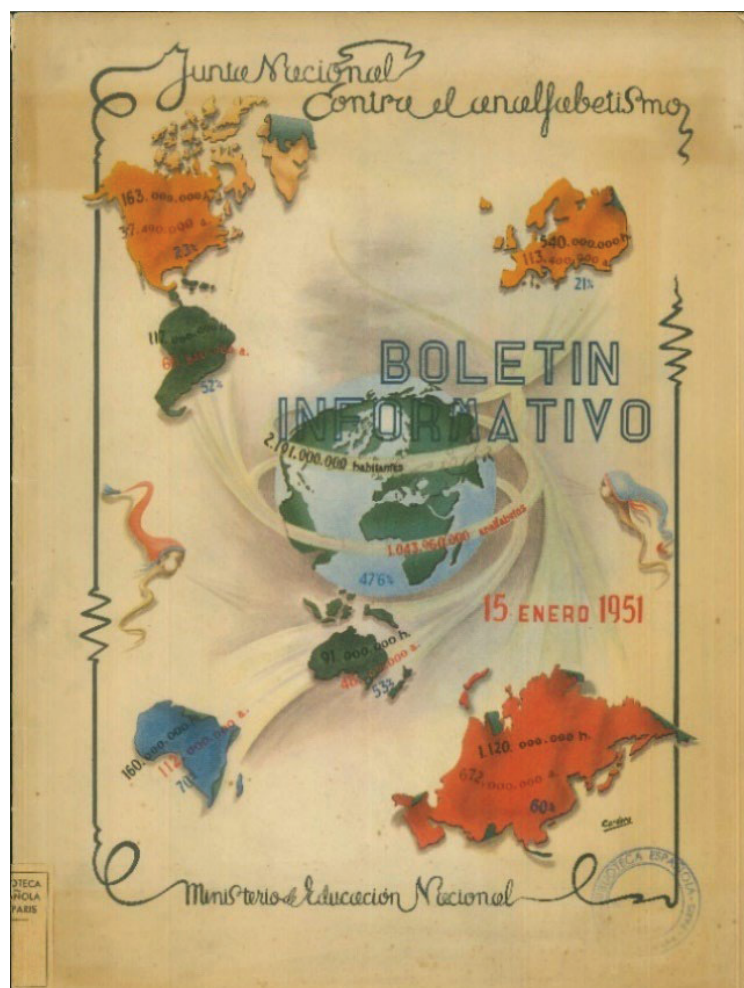
2.2. Las fuentes: el Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (1951-1962)

Tras la constitución efectiva de la Junta Nacional, a mediados del mes de abril de 1950, y la realización de sus primeras actuaciones, a partir del mes de junio por tierras de la comarca de la Cabrera de la provincia de León, que continuarían a lo largo del año en diferentes provincias, la Junta comenzó a dar cuenta de sus actividades a través de sus publicaciones.

La primera publicación difundida por la Junta, en la que centraremos nuestra atención en este caso, fue el *Boletín* cuyo primer número aparecería en enero de 1951 y perduraría hasta la práctica extinción de esta primera etapa en 1962. Se trataba de una publicación periódica cuya finalidad no era otra que la de dar a conocer las principales iniciativas efectuadas por la Junta y los organismos y entidades que colaboraban con ella para la consecución de sus objetivos.

Si atendemos al nombre de la publicación, junto a una serie de rasgos que mencionaremos a continuación, bien podríamos señalar la existencia de dos épocas diferenciadas de la misma. Por una parte, podemos hablar de una primera etapa de la publicación limitada al primer número en la que recibió el título de *Boletín informativo de la Junta Nacional contra el Analfabetismo* (Imagen 1) frente a una segunda etapa, que abarcaría los siguientes números, en la que desaparecería del título el adjetivo “informativo”, pasando a adquirir la denominación definitiva de *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*. También habría modificaciones en cuanto a su extensión, que pasaría de las 30 páginas del primer número a las entre las 64 y 82 páginas del resto; el formato, que vería reducidas sus dimensiones de los 24,5 por 32,5 cm. iniciales a otras más estandarizadas de 20,5 por 29,5 cm.; la composición, con un primer número sin paginar y una portada ilustrada y coloreada, como algunos de sus grabados interiores, frente a los demás ejemplares, correctamente paginados y con portadas estereotipadas diferenciadas únicamente, entre sí, por el color elegido para cada una de ellas (Imagen 2).

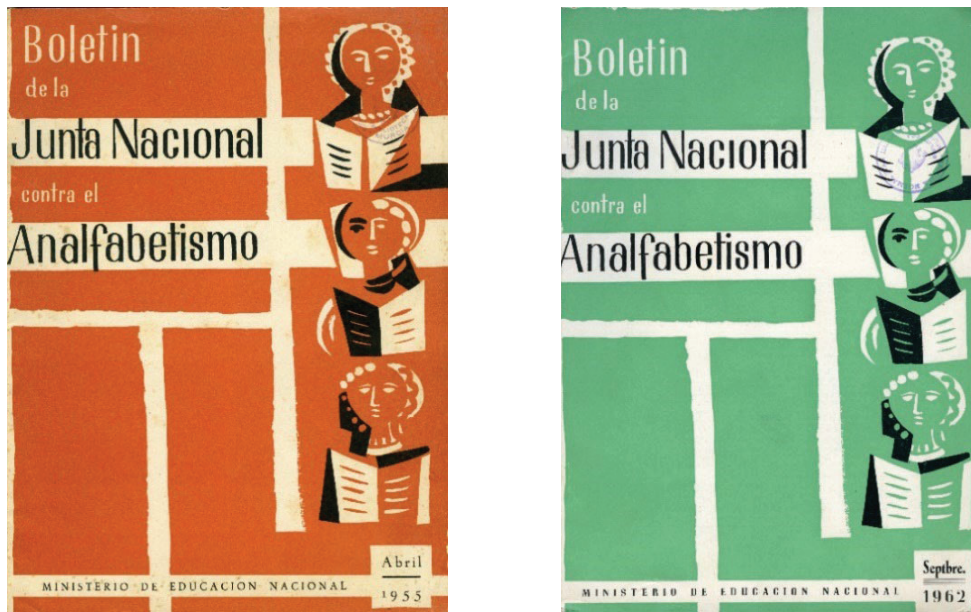
Imagen 1: portada del *Boletín informativo de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*



Fuente: Boletín, 1951

La estructura del *Boletín* también variaría pasando en el primer número de un sumario poco elaborado, con una sucesión de apartados o informaciones carentes de agrupamiento alguno, al resto con unos sumarios estructurados en torno a una serie de grandes bloques de contenido temático que, con ciertas variaciones, tendieron a permanecer estables, como eran: tareas de la Junta Nacional, actividades de las juntas provinciales, noticias y comentarios, el analfabetismo en las cifras y disposiciones oficiales. Entre enero de 1951 y septiembre de 1962, se publicaron un total de nueve números con una periodicidad irregular, aunque también en este aspecto, se produjo una diferencia reseñable entre la fecha de la publicación del primer número, en enero de 1951, y el segundo, difundido unos cuatro años más tarde, en abril de 1955, a partir del cual se publicaría, con algunas excepciones y matizaciones, con una cadencia, aproximada, anual.

Imagen 2: portadas del *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, 2 y 9



Fuente: Boletín, 1955a, 1962

El *Boletín*, con sus seiscientas veinte páginas publicadas, constituye una fuente primaria fundamental para el conocimiento e interpretación de la génesis y evolución de las primeras campañas de alfabetización del franquismo en España entre 1950 y 1962. Una fuente de carácter esencialmente textual, que también incorporaría en sus páginas información gráfica sobre las iniciativas desarrolladas. Todos los números publicados tuvieron en común el uso de la fotografía como evidencia fehaciente de las noticias difundidas. Gracias a ello, contamos con un legado fotográfico que tiene, por una parte, un valor como patrimonio documental visual en sí mismo, como expresión gráfica de las iniciativas alfabetizadoras llevadas a cabo durante esta etapa del franquismo y, por otra, como fuente iconográfica para el análisis histórico de tales actuaciones, como huellas y testimonios de la realidad reflejada.

2.3. El Patrimonio fotográfico de las primeras campañas de alfabetización del franquismo en España: aproximación general

Desde que en los inicios de la década de los noventa del pasado siglo XX comenzara a gestarse una nueva corriente historiográfica vinculada al denominado “giro visual” hasta nuestros días, “la imagen se ha convertido en una fuente esencial para los historiadores” (Alted, 2009:15). No obstante, como ha señalado Peter Burke, el uso de los vestigios visuales del pasado plantea al historiador problemas delicados. Los historiadores han de someter las fuentes visuales a un riguroso proceso de validación y crítica interna que permita establecer la fiabilidad, validez y representatividad de las mismas (2001:17-21). La revisión crítica de estos vestigios del pasado es una cuestión fundamental, pero no la única. Como matizará Bernardo Riego “en el trabajo histórico con fuentes gráficas no existen recetas simples y cerradas aplicables de manera general. Cada tipología

documental precisa de una aproximación concreta, de una crítica interna y externa específica” (2001:20).

Es más, las fotografías, como documentos visuales, como fuentes de memoria histórica, han de ser problematizadas, han de ser analizadas sus intencionalidades subyacentes, su trasfondo ideológico, su contexto y condiciones de producción, las motivaciones del fotógrafo, las manipulaciones de la realidad, el encuadre, la técnica, los canales de difusión, los significados que le atribuyen los lectores o destinatarios potenciales, etc. La lectura e interpretación de la imagen fotográfica, su uso como documento, como instrumento y fuente de conocimiento para la investigación histórica, requiere una aproximación metodológica transdisciplinar, holística, integrando el estudio iconológico e iconográfico, el técnico, el heurístico y el análisis del proceso (Heras, 2012).

Lamentablemente, nuestros objetivos en este estudio preliminar han de ser mucho más modestos. A pesar de la entidad de la colección fotográfica considerada, su pertenencia a una publicación oficial, la etapa histórica referida, los contextos sociales reflejados y las actividades educativas desarrolladas, limitamos nuestra aportación, en esta ocasión, a la elaboración y presentación de una primera clasificación y tipología temática de las más de trescientas fotografías recogidas en las páginas del *Boletín*, así como a una concisa aproximación a las mismas.

Las fotografías constituyeron un testimonio visual de las actuaciones impulsadas por la Junta presentes en todos los números del *Boletín*. Con un total de trescientas diez fotografías publicadas, con una media de unas treinta y cuatro por *Boletín*, solamente tres números superaron dicha media. Particularmente elevado fue el número de fotografías contenidas en el primer número publicado, en 1951, con un total de setenta y cinco imágenes (Tabla 1). Se trata del único número en el que la Junta Nacional estaba presidida por el ministro que había promulgado su decreto de creación, José Ibáñez Martín. Tal abundancia de imágenes quizá podría responder a la pretensión de contribuir a legitimar la iniciativa, a una estrategia propagandística de difusión de las actividades desarrolladas bajo su mandato recurriendo a un medio tan eficaz como la fotografía. El resto de números contó con una serie de imágenes sensiblemente inferior, más próxima a la media, aunque también significativa, en un intervalo que osciló entre un mínimo de veintiuna y un máximo de cuarenta y siete fotografías. Unas fotografías que debieron ser realizadas por fotógrafos profesionales de los que apenas tenemos indicios. Salvo las fotografías del primer número, de las que se omitió cualquier tipo de nota textual, las del resto de números del *Boletín* contaron con pies de foto con información explicativa, con mayor o menor grado de precisión, acerca de la actividad presenciada, las personas que figuraban en las mismas, etc.

La revisión sistemática de las imágenes fotográficas contenidas en la publicación nos ha permitido establecer la siguiente clasificación de ocho categorías temáticas (Tabla 1). La adscripción de las imágenes a una categoría determinada no ha sido una tarea fácil dado que, con frecuencia, contienen elementos referidos a más de un tema. En tales casos, la imagen se ha asignado a aquella categoría que constituía el centro de atención principal de la misma. La primera de tales categorías, la que hemos denominado “contextos”, hace referencia a aquellas imágenes que muestran los entornos geográficos y culturales, los parajes naturales o las localidades, en los que residían los destinatarios de las campañas. La segunda categoría aglutina las representaciones de la

heterogeneidad de “actividades formativas” desarrolladas. La tercera abarca las imágenes de los lugares, los centros, las instalaciones, los “espacios” de todo tipo, en los que tuvieron lugar tales actividades. La cuarta engloba a los “formadores”, a los maestros, instructores, colaboradores y demás figuras que ejercieron, directa o indirectamente, las funciones asociadas al desarrollo de la campaña. La quinta categoría reúne las imágenes de los “destinatarios”, las fotografías personales o grupales de los participantes en las actividades efectuadas. La sexta comprende aquellas imágenes que muestran algunos de los “recursos materiales” empleados en el transcurso de la campaña. En séptimo lugar agrupamos las imágenes de los “actos institucionales” de los que dio cuenta el *Boletín* y, por último, en octavo lugar, aquellas “otras fotografías” no encasillables en los temas anteriormente mencionados.

Tabla 1. Representaciones fotográficas del *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (1951-1962)*

Bol. N°/Año	1 / 1951	2 / 1955	3 / 1955	4 / 1956	5 / 1957	6 / 1958	7 / 1960	8 / 1961	9 / 1962	Total
Tema										
Contextos	11	2	1		7	2		11	1	35
Actividades formativas	34	15	14	10	17	10	7	11	12	130
Espacios		5	1	1	9	1	2	3	2	24
Formadores	2			2	7	1			1	13
Destinatarios	26	19	2	5				1		53
Recursos materiales						5	2			7
Actos institucionales	2	6	4	4	5	2		3	3	29
Otras fotografías	1						12	4	2	19
Totales	75	47	22	22	45	21	23	33	21	310

Fuentes: *Boletín informativo de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (1951)* y *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (1955-1962)*. Elaboración propia.

2.3.1. Los contextos

Los boletines tendieron a plasmar en sus páginas los contextos en los que se llevaban a cabo las actuaciones emprendidas, convirtiendo esta categoría temática en la tercera con mayor número de imágenes, con un total de treinta y cinco fotografías. Unas imágenes que reflejaban aquellos entornos rurales, parajes lejanos, con una población dispersa, en unas condiciones de vida especialmente precarias, de extremo abandono y pobreza, en una etapa, a comienzos de la década de los cincuenta, carentes, con frecuencia, de escuelas, servicios culturales y de toda índole. Unos grupos humanos depauperados, en unos medios deprimidos, con necesidades de todo tipo. Imágenes, por ejemplo, de las Cabrerías leonesas, de aldeas y montes de Santiago de la Espada de Jaén, de zonas rurales de Navia de Suarna de Lugo, de Ciudad Real o Almería, poblados como la Almogía o la Loma de Brenes de Málaga (Imagen 3) o la playa de la Atunara de La Línea de la Concepción de Cádiz (Imagen 4).

Imagen 3: Loma de Brenes (Málaga)



Fuente: Boletín, 1957:49

Imagen 4: Barriada de La Atunara (Cádiz)

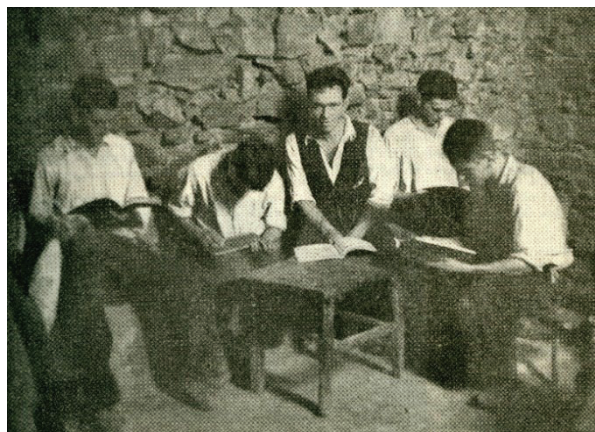


Fuente: Boletín, 1961:24

2.3.2. Las actividades formativas

La presencia de imágenes de las actividades formativas desarrolladas en el transcurso de las primeras campañas del franquismo fue una constante en todos los ejemplares del *Boletín*. Es más, fue la categoría que contó, de forma muy destacada, con el mayor número global de fotografías, con un total de ciento treinta, el 41,93 % del conjunto de las imágenes publicadas en sus páginas. Las representaciones fotográficas evidencian la relativa heterogeneidad de las acciones emprendidas en las campañas a lo largo del tiempo. Entre las más relevantes y frecuentes podemos señalar las imágenes correspondientes a momentos convencionales de las campañas. Se trata de actividades concretas de alfabetización, aquellas que reflejaban los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, en escuelas de temporada, en entornos escolares convencionales, en locales improvisados, incluso al aire libre, por lo general en condiciones precarias, con segregación por sexos, con participantes de edades, normalmente, muy próximas a la edad escolar, así como adultos jóvenes (Imagen 5).

Imagen 5: Iniciación a la lectura y la escritura en El Cerezal (Las Hurdes, Cáceres)



Fuente: Boletín, 1955b:9

Asimismo, las denominadas misiones o campañas de alfabetización y educación fundamental, y la diversidad de iniciativas asociadas a las mismas, también contaron con un elevado número de imágenes referidas, por ejemplo, a cursos femeninos de corte y confección, economía doméstica, higiene y puericultura, exposiciones de labores, gimnasia, danza y canto para niñas y niños, juegos, actividades religiosas, formación laboral, agrícola y ganadera, concursos de arado y trabajos de pleita, conferencias y proyección de documentales sobre colonización, ahorro, previsión, higiene, urbanidad, seguros sociales, etc., asistencia sanitaria y campañas de vacunación infantil, etc.

Las “colonias permanentes para analfabetos” también fueron plasmadas frecuentemente. Unas iniciativas que comenzaron a organizarse a modo de ensayo en el año 1955 previstas, inicialmente, con la finalidad de alfabetizar en régimen de internado a adolescentes de trece a quince años de ambos sexos en diferentes regiones en las que, a tenor de diferentes testimonios fotográficos, también parece que acogieron a niños y niñas más propiamente en edad escolar que a la formulada formalmente. De ellas quedarían constancia gráfica en el *Boletín* como, por ejemplo, las de Sobrado de los Monjes en La Coruña, Hervás en Cáceres o Punta Umbría en Huelva (Imagen 6).

Imagen 6: Colonia de Punta Umbría (Huelva)

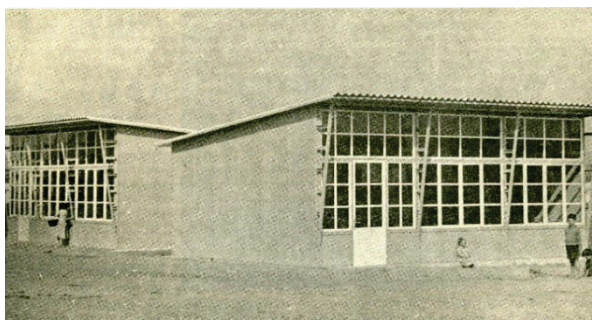


Fuente: Boletín, 1955a:8

2.3.3. Los espacios

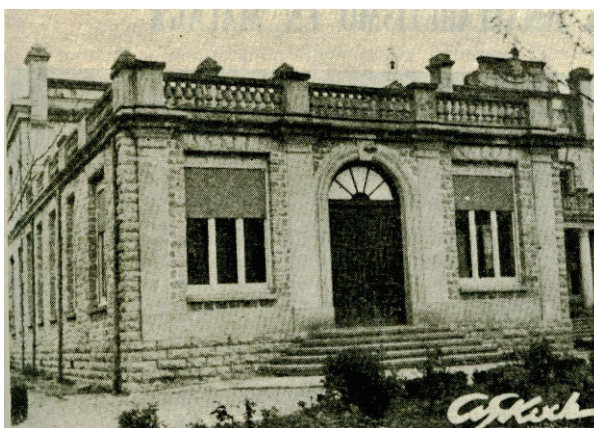
Los espacios destinados a albergar las diferentes actividades desarrolladas estuvieron directamente o indirectamente representados en la mayor parte de las fotografías publicadas. No obstante, en veinticuatro imágenes, distribuidas en casi todos los números del *Boletín* (Tabla 1), constituyeron el foco de atención central de las mismas. Se trata de imágenes en las que podemos contemplar pabellones desmontables (Imagen 7), centros escolares (Imagen 8), aulas, edificios, locales y comedores de colonias permanentes de características diversas y condiciones de conservación, instalaciones y equipamientos dispares.

Imagen 7: Escuelas prefabricadas en el suburbio de Calamón (Badajoz)



Fuente: Boletín, 1955a:15

Imagen 8: Pabellón de la Fundación “Molinuevo” (Vitoria)



Fuente: Boletín, 1955a:47

2.3.4. Los formadores

El desarrollo de las primeras campañas de alfabetización del franquismo supuso la progresiva incorporación de profesionales que desempeñaron funciones técnicas, de diseño y dirección de los planes de actuación u orientación de personal adscritos o relacionados con la Secretaría de la Junta Nacional, que durante nueve años ostentaría Adolfo Maíllo, vinculados, principalmente, al cuerpo de inspección escolar. Pero en esta categoría no estamos haciendo referencia a tales cuadros

técnicos, sino a aquellas personas que intervinieron directamente en la realización de las iniciativas efectuadas. En la campaña tomaron parte en el desarrollo del espectro de actividades alfabetizadoras y educación fundamental llevadas a cabo profesionales y colaboradores diversos. El colectivo principal estuvo formado por docentes procedentes del magisterio nacional, pero también por instructores pertenecientes al Frente de Juventudes, el SEU, la Sección Femenina, asociaciones religiosas, personal sanitario, etc. que, directa o indirectamente, participaron en funciones asociadas al desarrollo de la campaña. Si bien su presencia quedó registrada en numerosas imágenes de las diferentes categorías contempladas, sin embargo, aquellas en las que fueron el centro de atención de las mismas fueron muy pocas. En concreto, catorce fotografías del *Boletín* retrataron a maestras y maestros, docentes del servicio de maestros rurales motorizados de Toledo, instructores del Frente de Juventudes (Imagen 9), componentes de la Sección Femenina (Imagen 10) o colaboradores radiofónicos.

Imagen 9: Instructores del Frente de Juventudes en La Cabrera (León)



Fuente: Boletín, 1951:s.p.

Imagen 10: Cátedra volante de la Sección Femenina en “Las Nogueras” (Santiago de la Espada, Jaén)



Fuente: Boletín, 1957:29

2.3.5. Los destinatarios

Las fotografías con retratos personales o grupales de los participantes en las campañas fueron muy frecuentes y abundantes en los primeros números publicados del *Boletín* y prácticamente inexistentes a partir de 1957. Esta categoría es, en realidad, la segunda con un mayor número de imágenes con un total de cincuenta y tres fotografías (Tabla 1). Se trata, sobre todo, de retratos grupales en los que prevalecen más que alumnado adulto, participantes muy jóvenes, con aspecto infantil, formados indistintamente por personas del mismo sexo o ambos sexos (Imagen 11) y, en algunos casos, con personas de muy diferentes edades juntos. Menos frecuentes fueron los retratos individuales o en pequeño grupo, normalmente de chicos, adolescentes, o incluso de aparente menor edad, fotografiados por alguna singularidad determinada como, por ejemplo, el aspecto de extrema pobreza con que algunos de ellos accedieron a las iniciativas (Imagen 12).

Imagen 11: Alumnado de La Cabrera (León)



Fuente: Boletín, 1951:s.p.

Imagen 12: Aspecto con el que se incorporaron algunos de los asistentes a la colonia de Villar del Pozo (Ciudad Real)



Fuente: Boletín, 1955a:11

2.3.6. Recursos materiales

Los recursos materiales empleados para el desarrollo de las campañas tales como el equipamiento existente en los espacios utilizados, como el mobiliario –pupitres, armarios, símbolos, encerados, etc.–, los equipos y el material audiovisual –aparatos de proyecciones fijas, proyectores cinematográficos, magnetófonos, tocadiscos, radios, colecciones de filmas y diapositivas, cintas, discos, etc.–, libros, láminas, material de escritura, etc., apenas contaron con registros iconográficos en el *Boletín* en los que constituyeran el foco de atención principal de los mismos. La presencia de tales recursos apareció reflejada, en su caso, como elementos secundarios en imágenes dedicadas a las actividades formativas o los espacios en los que tuvieron lugar. Es la categoría que cuenta con un menor número de imágenes, con solo siete fotografías, la mayor parte de las mismas corresponden con medios audiovisuales empleados tales como proyectores de cine sonoro de 16 m/m, proyectores de vistas fijas o magnetófonos.

2.3.7. Actos institucionales

La presencia de imágenes dando testimonio gráfico de actos institucionales realizados fue, prácticamente, una constante a lo largo de la existencia del *Boletín*. Esta categoría, con veintiocho fotografías, es la cuarta con mayor número de imágenes (Tabla 1). Se trata de fotografías de momentos de especial relevancia, tales como visitas efectuadas a experiencias en curso o actos de clausura de diferentes eventos realizados por altos cargos del Ministerio –Director General de Enseñanza Primara, Secretario de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, Secretarios de las juntas provinciales–, autoridades políticas –gobernadores civiles, alcaldes– (Imagen 13), religiosas –cardenal, obispos–, etc. (Imagen 14), que con su presencia reflejaban el apoyo de instancias clave del Estado y la Iglesia a la campaña.

Imagen 13: Entrega de Certificados de Estudios Primarios y premios a cargo del Gobernador Civil de Málaga



Fuente: Boletín, 1955a:49

Imagen 14: Actos de clausura de la misión en Casabermeja (Málaga)



Fuente: Boletín, 1957:52

Otras fotografías

El *Boletín* también incluyó diecinueve imágenes que no respondían a las categorías mencionadas. Se trataba, fundamentalmente, de dos series de fotografías. La primera de ellas comprendía una decena de imágenes tomadas en el transcurso de las II Reunión de estudios sobre cuestiones de analfabetismo y educación fundamental, celebrada en Madrid del 19 al 24 de octubre de 1959, y los cursos de divulgación de técnicas rápidas de lectura y escritura dirigidos a maestras y maestros en Sobrado de los Monjes (La Coruña) y en Granada realizados, respectivamente, en 1959 y 1960. La segunda serie, compuesta por otras ocho fotografías, no correspondían a las campañas realizadas en España, sino que se trataba de imágenes facilitadas por la UNESCO de iniciativas alfabetizadoras y educativas llevadas a cabo en otros países.

3. Conclusiones

Una primera aproximación al estudio del *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo* permite constatar la existencia de un destacado patrimonio fotográfico plasmado en sus páginas, que había permanecido, en gran medida, desconocido, invisible y olvidado. Un legado fotográfico que tiene, en primer lugar, un valor en sí mismo como patrimonio documental e iconográfico, como testimonio histórico, estético y visual del pasado que representa (Moreno, 2017:113). Este primer trabajo de investigación evidencia la necesidad de escrutar los diversos lugares de la memoria que conservan el acervo fotográfico de las campañas de alfabetización llevadas a cabo durante el franquismo para su localización y recuperación y posterior análisis e interpretación.

El examen inicial del legado fotográfico contenido en el *Boletín* permite apreciar las potencialidades que tales fuentes visuales representan para ampliar y enriquecer el conocimiento que tenemos de dichas campañas. En el estadio inicial de la investigación en el que nos encontramos, la clasificación temática efectuada permite advertir las dificultades existentes para su elaboración y la

diversidad y complejidad de las categorías contempladas. La tipología evidencia la heterogeneidad de contextos, iniciativas, actividades formativas, espacios, profesionales y componentes de instancias de diferente naturaleza involucrados, la pluralidad de públicos destinatarios o los recursos materiales empleados.

La lectura e interpretación de las imágenes fotográficas, como documentos visuales, como fuente de conocimiento para la investigación histórica comportará la realización de un riguroso proceso de validación y crítica interna que permita establecer la fiabilidad y representatividad de las mismas, para su comprensión histórica. Su consideración e interpretación pueden aportar nuevas miradas sobre una de las iniciativas de educación de personas adultas más destacadas del franquismo.

4. Referencias bibliográficas

- Alted Vigil, A. (2009). Presentación. *Espacio, Tiempo y Forma*, 21, 15-16.
- Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, 2, 1955a.
- Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, 3, 1955b.
- Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, 4, 1956.
- Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, 5, 1957.
- Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, 6, 1958.
- Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, 7, 1960.
- Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, 8, 1961.
- Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, 9, 1962.
- Boletín informativo de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, 1, 1951.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- García Redondo, E. (2017). La educación de adultos en España durante el periodo azul. Del triunfo militar a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 441-467.
- Heras, B. de las (2012). *El testimonio de las imágenes. Fotografía e Historia*. Madrid: Creaciones Vicent Gabrielle.
- Ministerio de Educación Nacional (1950). Decreto de 10 de marzo de 1950 por el que se crea la Junta Nacional contra el analfabetismo. *Boletín Oficial del Estado*, 90, del 31 de marzo de 1950, 1353.
- Moreno Martínez, P.L. (1992). De la alfabetización a la educación de adultos. En: A. Escolano (Dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización* (pp. 111-140). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.

- Moreno Martínez, P.L. (2017). Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 73-155.
- Moreno Martínez, P.L. y Viñao Frago, A. (1997). La educación de adultos en España (Siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme. En: J. García Carrasco (Coord.), *Educación de adultos* (pp. 23-46). Barcelona: Ariel.
- Riego, B. (2001). *La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Sebastián Vicente, A. (2005), *Educación básica de adultos y valores en España (1950-2000). Un estudio a través de los libros de lectura*. Madrid: UNED.
- Viñao, A. y Moreno, P.L. (1994). Escolarización y alfabetización. En: B. Delgado Criado (Coord.), *Historia de la Educación en España y América. Vol. 3. La educación en la España contemporánea (1789-1975)* (pp. 916-927). Madrid: SM-Morata.

La “señal”, un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio

The "signal", an object of the disciplined school and the pedagogy of silence

Paulí Dávila Balsera

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (España)

<https://orcid.org/0000-0002-3039-8107>

Luis M. Naya Garmendia

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (España)

<https://orcid.org/0000-0003-0515-9486>

Fecha de recepción del original: mayo 2023

Fecha de aceptación: junio 2023

Resumen

Las nuevas perspectivas sobre el giro material en la historiografía educativa nos posibilitan estudiar los objetos depositados en los museos de la educación desde ópticas diversas. El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco posee, entre otros materiales, cuadernos, memorias, objetos científicos, etc. Un objeto en su exposición permanente que tiene interés didáctico es una “señal” utilizada en las escuelas regentadas por los Hermanos De La Salle. La presencia de este tipo de objetos hace que tengamos que superar la mera descripción y que sean útiles para explicarlos como objetos didácticos de determinados métodos pedagógicos (la escuela tradicional). En el caso de la “señal” para imponer una pedagogía del silencio. El enfoque metodológico que aplicamos, conocido como “didáctica del objeto en el museo”, resulta útil para hacer hablar a los objetos. Se trata de un material didáctico que regula el aprendizaje de ciertas asignaturas (lectura o escritura), además de imponer el orden en las aulas, objetivo principal de la pedagogía lasaliana. El contexto en el que este objeto surge es una muestra de su utilidad como tecnología didáctica y ordenación del tiempo y el espacio escolar. Hay que resaltar que los resultados que se obtienen con este tipo de planteamientos enriquecen la narración museística y permite a los visitantes un conocimiento directo de unas fuentes con las que se trabaja en historia. Asimismo, se posibilita una forma de educación patrimonial a partir de la multitud de objetos que rodean las experiencias escolares.

Palabras clave: Señal, De La Salle, Didáctica del objeto

Abstract

The new perspectives on the material turn in educational historiography enable us to study the objects deposited in education museums from different points of view. The Education Museum of the University of the Basque Country has, among others materials: notebooks, yearbooks, scientific objects, etc. An object in their permanent exhibition that is of didactic interest is a "sign" used in the schools run by the De La Salle Brothers.. The presence of this type of object means that we have to go beyond mere description and that they are useful to explain them as didactic objects of certain pedagogical methods (the traditional school). In the case of the "sign" to impose a pedagogy of silence. The methodological approach that we apply, known as "didactics of the object in the museum", is useful for making objects speak. It is a didactic material, which regulates the learning of certain subjects (reading or writing), as well as imposing order in the classroom, the main objective of Lasallian pedagogy. The context in which this object arises is an example of its usefulness as a didactic technology and as a way of organising school time and space. It should be emphasised that the results obtained with this type of approach enrich the museum narrative and allow visitors to gain direct knowledge of the sources used in history. It also makes possible a form of heritage education based on the multitude of objects that surround school experiences.

Keywords: Signal, De La Salle, Didactics of the object

Introducción

Dotar de palabras a los objetos expuestos en los museos de la educación se está convirtiendo en un recurso asequible y que nos permite enriquecer la narrativa museística, además de acercar al visitante el patrimonio histórico-educativo de manera diferente. Con este planteamiento, desde el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, estamos llevando a cabo un conjunto de aportaciones científicas con los propios objetos y materiales depositados en el mismo. En esta ocasión vamos a centrarnos en un objeto escasamente conocido como es la “señal”, también conocida como “chasca”, y que fue utilizada en muchas escuelas a cargo de determinadas congregaciones religiosas dedicadas a la educación, sobre todo hasta mediados del siglo XX. Se trata de un objeto con una doble utilidad: regir el aprendizaje de algunas asignaturas y, también, imponer el orden en la escuela.

Para poder desarrollar el potencial que tiene este objeto pedagógico, en primer lugar, nos vamos a referir al contexto histórico en el cual surgió la “señal”, creada por Juan Bautista De La Salle, fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, y que es un modelo de la escuela tradicional y las innovaciones educativas que surgieron en su momento. Para ello utilizaremos *La Conduite*

(*Guía de las Escuelas*), que es su texto pedagógico clave, resaltando el silencio como forma de ordenar el espacio y el tiempo escolar, el aprendizaje de diversas asignaturas y la disciplina escolar.

El invento de la “señal”, objeto de madera que produce un sonido con la presión de un dedo, se convierte en una tecnología muy económica para controlar el tiempo de lectura, imponer el silencio o interiorizar unas normas sociales, cumpliendo así una doble función didáctica y disciplinaria. Su uso estuvo muy extendido en los colegios y escuelas de La Salle y de los Maristas, en este caso con el nombre de chasca, hasta mitad del siglo XX. Los resultados del análisis que realizamos ponen de relieve, dentro del patrimonio histórico-educativo, que los pequeños detalles que se esconden en objetos, aparentemente insignificantes, establecen una nueva lectura sobre los ritmos de aprendizaje, imposición de normas, etc., marcando una doble concepción de la disciplina: por una parte, el aprendizaje de asignaturas del currículo escolar como la lectura y, por otra, la imposición del silencio como elemento fundamental de aprendizaje y de domesticación del cuerpo.

1. Perspectivas historiográficas de estudio de los objetos materiales de la escuela

1.1. Materialidades de la escolarización y cultura escolar

El estudio de los objetos escolares ha sido un “descubrimiento” de la historiografía educativa reciente y que deberíamos contextualizar en un conjunto de perspectivas historiográficas que todavía maneamos en historia de la educación. No podemos dejar de recordar que llevamos unos cuantos decenios en los que nos vamos viendo sorprendidos por una serie de aportaciones, aparentemente innovadoras, que bajo la denominación de “giros” parecen querer descubrirnos nuevos paradigmas a la investigación en historia de la educación, sea el giro cultural, el material, el icónico, el emocional, etc. (Joyce, 2006; Lawn y Grosvenor, 2005; *Educació i Historia*, 2021). Falta por analizar los límites y posibilidades de unos giros con respecto a otros y la investigación histórica en general. Después de tantos giros que hemos padecido en la historiografía reciente, con una gran diversidad metodológica y con la búsqueda de nuevos objetos de investigación, se podría decir que estamos confundidos conceptualmente, sin saber muy bien dónde está el norte de la investigación en historia.

En este conjunto de trabajos se recuperan objetos, materiales, tecnologías y rutinas escolares que permiten elaborar una historia de la escolarización, desde su materialidad. De ahí que los objetos sean de una gran variedad, desde papeles, dibujos, recuerdos, correspondencia, arquitectura, despachos de dirección de escuelas, pupitres, ventanas, material didáctico o exposición de dibujos. Materiales que, sin duda, nos permiten una reconstrucción de la historia de las prácticas escolares y de la cultura escolar, situándonos, en algunos casos, en una perspectiva de micro-historia de la cultura material de la educación.

Por otra parte, resulta evidente que la investigación en historia no se agota con estos planteamientos y se podrían añadir otras perspectivas como los estudios sobre las tecnologías de gobierno en el ámbito escolar, las relaciones de poder, el estudio de las emociones o los rituales escolares, entre

otras. En esta colaboración queremos enfocar el estudio de los objetos materiales de la escuela desde la denominada “didáctica del objeto en el museo”.

A estas alturas ya conocemos lo que ocurre en el interior de la escuela, de las aulas, de sus relaciones con los objetos materiales, pero también con las relaciones de poder que se desarrollan en su interior. Es decir, lo que en historia de la educación se ha denominado la *black box* de la escuela (Braster, Grosvenor y Pozo, 2011). La propuesta sobre el estudio de la escuela como una caja negra ya es antigua, pero, así como antes se hablaba de los inputs y outputs, sin conocer muy bien qué es lo que ocurría en el interior de esa caja, ahora ya lo sabemos y además se han aportado fuentes para poder estudiarla. En este sentido, focalizar el estudio del proceso de escolarización a través de la cultura escolar ha abierto un campo de interés con la historia material de la escuela y su patrimonio educativo (Escolano y Hernández, 2002). La cultura escolar, como objeto histórico, nos remite, por lo tanto, a las normas internas que rigen la escuela, a la profesionalización del magisterio, al currículo o a las prácticas escolares. De ahí que la historia material de la escuela y las investigaciones sobre patrimonio histórico-educativo sean, en la actualidad, un campo emergente en la historia de la escolarización (Dussel, 2019; Meda y Badanelli, 2013).

Por otra parte, el privilegio del estudio del espacio que es, en definitiva, la escuela es, sin duda, una singular aportación foucaultiana. Fijémonos que a Foucault le importa poco si la historia progresa o no, el tiempo no es un elemento básico en la filosofía histórica de este autor, al contrario de lo que ocurre en otras corrientes historiográficas desde el historicismo hasta el materialismo histórico. Él prefiere hablar de las cárceles, de las escuelas o de los hospitales para detectar las relaciones de poder que se producen en esos espacios. Como tantas veces se ha puesto de manifiesto, la obra de Foucault *Vigilar y Castigar* (1975) es la referencia obligada para destacar las aportaciones al estudio de la escuela. La efectividad del invento de la escuela (Laspalas, 1993) es sin duda incuestionable, al igual que lo fue el invento de las técnicas de disciplina y del examen en el siglo XVIII, dentro de un marco teórico donde el orden era el elemento de referencia. De esta forma, a lo largo del siglo XIX, el descubrimiento de las libertades se iría sustentando sobre la sociedad disciplinada.

Con el invento de la escuela también se puso en marcha un conjunto de modalidades de aprendizaje, de representación social del alumnado, de gestos y rituales, de control del tiempo y del espacio y del surgimiento de la pedagogía como un saber específico. La asistencia de los niños y niñas a la escuela la transformó en un laboratorio de pedagogía experimental, creando un discurso hegemónico sobre los niños y niñas y sus aprendizajes. La pedagogía es un productor de saber-poder sobre los sujetos escolarizados (Valera, 2001). Asimismo, la escuela ha sido analizada desde las más diversas perspectivas: como espacio único de aprendizaje y enseñanza, como aparato ideológico del Estado o como lugar de la reproducción social. A pesar de todas las críticas que se le han hecho, las funciones de la escuela continúan siendo imprescindibles de momento, a pesar de haberse clamado tantas veces por su desaparición, todavía continúa viva. Es más, se le acumulan funciones.

No vamos a abordar los planteamientos sobradamente conocidos de Foucault sobre esa escuela tradicional de la sociedad disciplinada (Foucault, 1975; Santiago, 2017), pero conviene recordar

las tecnologías de la disciplina en el ejercicio del poder, para controlar la conducta del individuo a través de: 1) el uso de diversos *procedimientos disciplinarios*: como la organización del espacio, del control de las actividades y de la distribución del tiempo; 2) el uso de diversos *instrumentos disciplinarios*: a) la inspección jerárquica: la mirada, el método simultáneo; b) la sanción normalizadora: repetición, castigos y premios; c) el examen: jerarquía, diferencias, orden. Así pues, con el mero enunciado de este arsenal teórico podemos entender el papel de la escuela en la sociedad disciplinada. Como corolario a todo ello, el panóptico es el aparataje disciplinario que garantiza el orden, que tiene el efecto de que el poder sea visible y el individuo se piense o sienta constantemente observado. En la escuela, la mirada y el silencio son unos instrumentos de control muy económico, pero también tienen otro efecto: el desarrollo de una pedagogía de la observación, de la experimentación, de la disciplina y el orden. En síntesis: la escuela es una “jaula cruel y sabia”. A estos planteamientos deberíamos añadir el conjunto de rituales escolares, analizados por Vain (2019), y que ponen de manifiesto los rituales del espacio y del tiempo, de los cuerpos, las distinciones, los premios y castigos, la escritura, o las efemérides y actos escolares. Hemos adelantado estos análisis sobre la sociedad disciplinada (Dávila, Naya y Miguelena, 2020a), para poder enmarcar todo lo que más adelante vamos a referirnos en relación a la “señal”.

1.2. Didáctica del objeto en el museo

Como hemos mencionado, la didáctica del objeto en el museo ha sido la opción elegida para hablar de la “señal”, en las escuelas lasalianas, o “chasca”, en las escuelas maristas, objetos expuestos en el Museo de la Educación de la UPV-EHU. A modo de ejemplo podemos señalar que el Museo Nacional de la Educación de Ruán utiliza una “señal” como único objeto para hablar de las escuelas lasalianas en Francia, transformándola en el objeto que identifica la pedagogía de De La Salle. En este sentido, seguimos una línea de investigación basada en el análisis de diversos objetos depositados en el Museo, con la finalidad de: a) fundamentar la narración museística en base a los objetos que posee el museo, haciendo hablar a los propios objetos. Esto ha permitido enriquecer la concepción de los objetos, su función, su representación, su valor pedagógico, etc., pero también el propio discurso histórico, que se ve reflejado en un objeto debidamente contextualizado. De esta manera se visualiza mejor la explicación histórica, permitiendo una mayor participación por parte de los visitantes y b) construir un discurso histórico donde los objetos (cuadernos, memorias, fotos, videos, objetos científicos, etc.) conforman una aproximación historiográfica innovadora. De esta manera, los visitantes tienen la posibilidad de ver, tocar, oír los “documentos” acercándolos a las fuentes primarias, lejos del discurso histórico elaborado (Dávila y Naya, 2015 y 2021, Dávila, Naya y Miguelena, 2020b)

La orientación de estas colaboraciones ha seguido la línea de investigación de Santacana y Llonch (2012) sobre este tema, que son lo suficientemente útiles para poder captar los objetos del museo y su compleja red de relaciones. No se trata únicamente de describir el objeto y su contexto, sino plantear preguntas en las cuales los propios visitantes del museo pueden aventurar respuestas, creando un clima de participación. Nos interesa tener presente algunas ideas relacionadas con los

museos y los objetos en ella expuestos. En este sentido, estos autores resaltan las siguientes aportaciones:

- 1.- El Museo, un contenedor de objetos.
- 2.- Una didáctica basada en los objetos y su marco teórico.
- 3.- Los objetos de los museos como soportes de la didáctica: su valor.
- 4.- Los conceptos a través de los objetos.
- 5.- Los objetos y su valor didáctico: el método de análisis objetual.
- 6.- Cuando los objetos se enlazan formando líneas del tiempo.
- 7.- Cuando los objetos son centros de interés.
- 8.- Nuestra vida relatada por nuestros objetos.
- 9.- Pautas para una didáctica basada en los objetos.
- 10.- Las diversas formas de presentar didácticamente un objeto.

Además de estas claves para poder hacer hablar a los objetos, también son importantes los diversos tipos de análisis a los que podemos someter los objetos: morfológico; funcional; técnico; económico; sociológico; estético e histórico-cultural, a los cuales nos referiremos cuando analicemos nuestro objeto: la “señal”.

De cualquier manera, resulta esclarecedor el conjunto de preguntas a formular para los diversos tipos de análisis a los que se someten los objetos, siguiendo a diversos autores (Egea; Pernas y Arias, 2014). Esas preguntas se refieren a los análisis morfológicos, recurriendo a la observación directa, donde se resaltan sus aspectos físicos, el diseño o la elaboración. Otras preguntas buscan plantear hipótesis a partir de evidencias formales y técnicas, sobre el contexto, la funcionalidad, su valor, el sujeto. Finalmente, un asunto interesante, relacionado con los visitantes, conviene seleccionar el conjunto de preguntas clave que han de formularse a los visitantes, en función de su edad, preguntas relativas a sus aspectos formales, funciones, contextuales o valor educativo, etc.

2. La señal: usos didácticos y disciplinarios

El uso de diversas formas de captar la atención del alumnado por parte del profesorado ha sido una constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el Código de Hammurabi, en el que se decía que los niños tienen las orejas en la espalda y que solo atienden cuando se les golpea, pasando por las diversas maneras del uso de las palmas, látigos, silbato, campanilla, campana, palmetas, golpear la mesa o la propia actitud del maestro y hasta la actualidad, donde ahora la imposición del orden está subordinada a la propia responsabilidad del alumnado (Dávila, Naya y Miguelena, 2020a). No obstante, uno de los cambios más interesantes en la historia de la escolarización fue el surgimiento de la denominada escuela disciplinada, sobre todo a partir del siglo XVIII y que ha permanecido hasta el siglo XX como modelo de la escuela tradicional, alejada de la algarabía de las aulas de clase, donde el orden era un elemento desconocido. Recordemos los

cuadros del pintor holandés Steen (Gómez, 2011) o los trabajos sobre la escuela popular del siglo XVII (Julià, 2001) para percibir que el ambiente escolar estaba regido por métodos pedagógicos individuales en la enseñanza de la lectura o la escritura.

Imagen 1: A School for boys and girls. Jan Steen. Circa 1670.



Fuente: <https://www.nationalgalleries.org/art-and-artists/5676>

La imagen 1 refleja el “ambiente escolar”, donde el objeto del que hablamos, “la señal”, no tiene cabida. El ruido, la algarabía, la distracción, el despiste, la desatención, la indisciplina, etc. reinaban en la sala de clase. En muchos casos la escuela se ceñía a cualquier habitación de la casa, las cuadra, a los locales bajos de los ayuntamientos (Laspalas, 1993) lo que impedía la instauración de un clima que posibilite el proceso de enseñanza- aprendizaje. Asimismo, los cuerpos en esos espacios no están regulados, más que por la voluntad del enseñante que podía permanecer en su mesa, o bien circulando por la sala de clase. Esa dinámica comenzará a variar con el surgimiento de la escuela regida por la enseñanza simultánea y la graduación, con la distribución del espacio y del tiempo. Por lo tanto, la imposición del orden era fundamental para que los procesos de aprendizaje se pudieran regular con procedimientos determinados. Esta es la razón que permitirá la organización escolar y las diversas modalidades de aprendizaje.

La escuela popular, que surgirá a partir del siglo XVIII, tenía como objetivo la construcción de un sujeto disciplinado y dócil, formado a través de tecnologías de domesticación del cuerpo, el “cuerpo dócil”, pero también de la normalización del saber, donde el orden escolar se mantenía a través del silencio y el control del espacio y del tiempo. En definitiva, siguiendo los planteamientos

foucaultianos, se impuso el modelo del encierro, a través de la vigilancia jerarquizada, la sanción normalizadora y el examen. Entre otros educadores, De La Salle propuso un modelo pedagógico que sintonizaba con las necesidades educativas de las clases populares y donde el silencio fue una pieza fundamental para una nueva escuela en una sociedad con un nuevo orden. Los métodos de organización escolar comienzan a variar y las propuestas de De La Salle, entre otros, tienen un éxito reconocido, sobre todo con la incorporación de la enseñanza simultánea, que respeta la autoridad del maestro y era efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tenía como eje al maestro.

En este contexto, era necesario el uso de tecnologías didácticas sencillas encaminadas a la introducción de recursos para el aprendizaje y de objetos asequibles (carteles, pupitres, etc.) que pudiesen imponer el orden y la disciplina en el aula. Uno de esos objetos inventados fue la “señal”, que ya aparece descrita en la obra clásica del pensamiento pedagógico de De La Salle, *La Conduite*, entendida como un objeto pedagógico. Así se expresa De La Salle: “para hacer la mayoría de los signos que se emplean en las Escuelas Cristianas, se usará un instrumento llamado señal, que estará hecho de la forma siguiente (*en el manuscrito habría un dibujo de la señal*)” (GE 12,0,4) ¹ o “todas las señales de todas las casas tendrán la misma forma, sin cambiar ni añadir nada. Todos los maestros emplearán los mismos signos” (GE 12,0,5).

Imagen 2: Señal o chasca



Fuente: Museo de la Educación de la UPV/EHU

¹ Las signaturas GE (Guía de las Escuelas), corresponden a la traducción al castellano publicada en Biblioteca Nueva. De la Salle, J.B. (2012). *Guía de las escuelas. Dividida en tres partes*. Edición y estudio crítico de José María Valladolid y Paulí Dávila, Biblioteca Nueva, Madrid.

La señal, por lo tanto, es un objeto muy simple que, al golpear una madera sobre otra, produce un sonido, un chasquido, audible en una sala de clase. Es un objeto pedagógico tecnológicamente sencillo, pero que se convirtió en un elemento clave de la pedagogía lasaliana, ya que, con su uso se difundió un nuevo modelo de enseñanza, la enseñanza simultánea, al alcance de las clases populares.

De La Salle, tenía claro que el objeto que expresaría sus objetivos pedagógicos era una “señal”, en principio de hierro, pero después ya se fue transformando, siendo de madera, con una forma que no varió a lo largo de los años en que estuvo en uso en las escuelas cristianas lasalianas y en otras escuelas de congregaciones, como los marianistas y maristas, que habiendo surgido en el siglo XIX no tuvieron ningún reparo en adoptarla e incluso cambiarla de nombre, denominándola “chasca”, y convirtiéndola en signo de identidad. La “señal”, por lo tanto, en el nuevo orden escolar viene a sustituir a la palabra del maestro, siendo un elemento de comunicación en el aula, espacio donde según De La Salle debía reinar el silencio.

Así pues, y aplicando el esquema sobre la didáctica del objeto de Santacana y Llonch (2012), la “señal” cumpliría con las categorías de análisis, de la siguiente manera:

- Morfológico: el objeto es descrito en *La Conduite* y su forma ha permanecido durante años casi inalterable.
- Funcional: su utilidad, según De La Salle, es pedagógica y de imposición del orden.
- Técnico: asequible en su elaboración, sin complicaciones técnicas, existen diversos modelos, aunque morfológicamente sea casi idéntica.
- Económico: objeto no comercializable, doméstico y barato y distribuido en los diferentes centros de La Salle.
- Sociológico: objeto adecuado a las necesidades escolares.
- Estético: objeto simétrico y que responde a la función para la que fue creado.
- Histórico-Cultural: supuso una novedad dentro de las normas seguidas en las formas de escolaridad de la época. Evolucionó hasta la “chasca” de los maristas
- Funcionalidad pedagógica (propia): satisface la necesidad de un modelo pedagógico basado en el silencio. Instrumento comunicativo del profesorado. Marca el ritmo del tiempo escolar y establece un ritual de comportamientos tanto para el aprendizaje escolar como para la disciplina y el orden en el aula.

2.1. Usos didácticos

Por su minuciosidad, el texto de De La Salle es rico en los detalles a los que descende, de acuerdo con esa pedagogía de las cosas pequeñas. Con respecto al uso didáctico de la “señal” en el aprendizaje de la lectura o la escritura, De La Salle señala aspectos que tienen que ver con el control de estos aprendizajes, a partir del uso comunicativo de este objeto, marcando el ritmo de la lectura o la escritura con precisión. Indicaremos solo algunos usos: “Para indicar al que lee que se detenga, *hará sonar una vez la señal*; al instante todos los alumnos mirarán al maestro, y éste, con *la punta de la señal*, señalará a uno, para indicarle que lea” (GE 12,2,2); “para hacer el signo de leer más

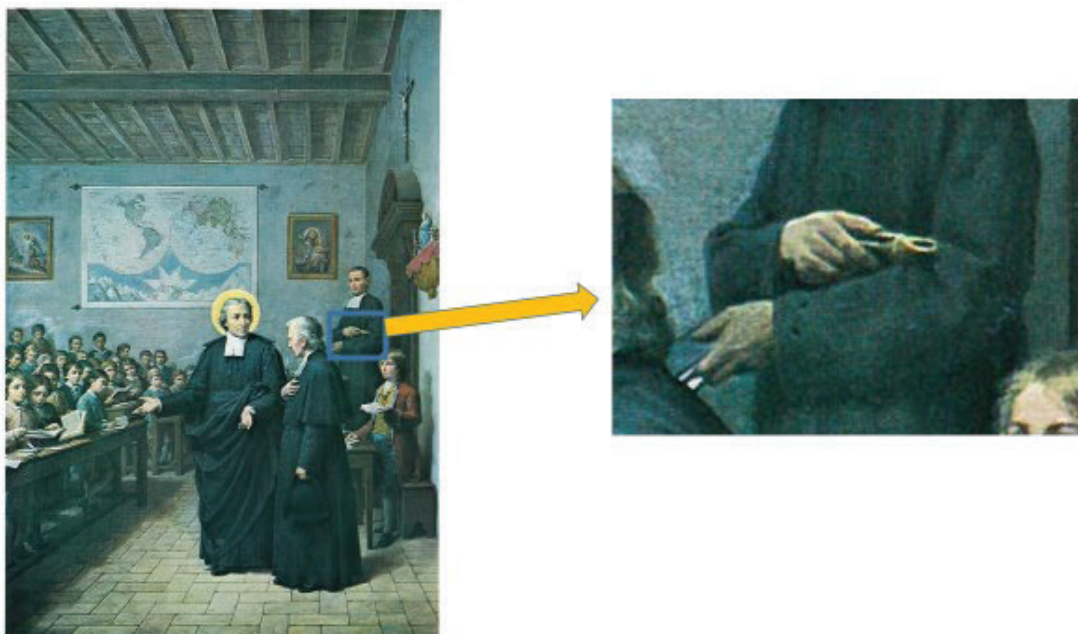
despacio, el maestro dará con la señal dos toques claros y un poco separados uno de otro” (GE 12,2,7); “para hacer el signo de leer o deletrear una palabra que un alumno que empieza a leer no dice bien, el maestro *bajará una sola vez el extremo de la señal* sobre el libro que tiene en la mano” (GE 12,2,8). Lo mismo ocurre con la escritura: “cuando uno o varios alumnos no sostengan bien su pluma, el maestro dará dos toques con la señal; si advierte que alguno no escribe, le hará un signo con la boca, y luego hará el movimiento de los dedos” (GE 12,3,4).

Los hermanos maristas ampliaron sus funciones. La señal, adoptada por Marcelino Champagnat (principios del Sg. XIX), con el nombre de chasca cae en desuso en los años 70 y desaparece en los 80. Según su manual de uso, este es el lenguaje simple de la chasca:

- En posición vertical: todos de pie;
- En posición horizontal: todos con los brazos cruzados;
- Un golpe de chasca: respuesta correcta a una pregunta del profesor;
- Dos golpes de chasca: respuesta incorrecta a un golpe del profesor;
- Sonido ininterrumpido: llamada al orden y al silencio

Por lo tanto, el uso de la “señal” pudo garantizarse hasta mediados del siglo XX, según testimonios orales. En este cuadro muy conocido de 1901, aparece Juan Bautista De La Salle, ya como santo canonizado que fue en 1900, pero se observa como uno de los maestros lleva en su mano una “señal”, mostrando que todavía el uso de la misma estaba extendido.

Imagen 3: Primera Escuela de los Hermanos de la Salle en París. Giovanni Gagliardi, 1901



Fuente: Archivo de los Hermanos de La Salle, Roma.

2.2. Usos disciplinarios

Pero, además de este uso didáctico para guiar el ritmo de la lectura y la escritura, es decir la buena marcha de una disciplina académica, la “señal” también tuvo otros usos más disciplinarios, atendiendo así al doble sentido de la palabra disciplina (académico y conductual). De manera que se impuso también la “señal” como objeto de control de las conductas y, por lo tanto, de la composición corporal, algo que llamó mucho más la atención de Foucault, al referirse al cuerpo dócil. Esta segunda concepción de la palabra disciplina ha tenido más éxito, sobre todo cuando nos referimos a la escuela disciplinaria, donde los códigos de conducta, los reglamentos o el control de las conductas morales se imponen para conservar el orden.

En este sentido, De La Salle muestra una amplia gama de usos de la “señal”, que tienen que ver no solo con la domesticación de ciertos comportamientos, sino también con el castigo.

- Si el maestro autoriza a hablar a un alumno, le hará signo de acercarse a él, moviendo el *extremo de la señal hacia sí*; usará el mismo signo cada vez que tenga que hablar a algún alumno. Si no le autoriza a hablar, bajará la señal hacia el suelo delante del mismo (GE 12,7,2).
- Cuando un alumno solicite ir a hacer sus necesidades, permanecerá sentado y levantará la mano; para concederle este permiso, el maestro *dirigirá la señal hacia el lado de la puerta*; y para negarlo, hará signo al alumno de quedarse quieto, bajando la señal hacia el suelo (GE 12,7,3).
- Para mandar a un alumno que se ponga de rodillas, el maestro le señalará el centro de la clase con la señal; para hacer que bese el suelo, *pondrá el extremo de la señal ante su boca* y luego le señalará el suelo con la misma señal (GE 12,7,4).
- Cuando un maestro quiera imponer una penitencia a un alumno, le hará signo de ir al centro de la clase, y de ponerse de rodillas y con las manos juntas; dirigiendo *primero la señal hacia el alumno*, indicando luego con la misma señal el centro de la clase, y juntando después las manos, para hacer al alumno signo de que las junte (GE 15,9,8).
- Cuando el maestro quiera castigar a un alumno, *le hará signo apuntándolo con el extremo de la señal* y, al mismo tiempo, le indicará con el mismo extremo de la señal la sentencia contra la cual ha faltado; luego le hará signo de acercarse a él, si es para darle un palmetazo; y si es para darle otro castigo, le hará signo mostrándole con el extremo de la señal el sitio donde se recibe (GE 12,6,4).
- Cuando el maestro quiera amenazar a los alumnos con algún castigo, hará signo dando un toque de señal, y luego, cuando todos lo miren, *mostrará con la misma señal la sentencia* que indica la obligación por cuya transgresión amenaza el maestro con el castigo; después, *con la misma señal*, les mostrará el sitio en que se recibe el castigo, o bien pondrá la mano cómo se pone para recibir un palmetazo (GE 12,6,5).

Las estrategias y técnicas disciplinarias crearon una nueva subjetividad (Hengemühle, 2005; Larrosa, 1995; Durán, 2015). Este planteamiento está lejos de lo que defienden todavía muchos historiadores de la educación, que consideran a De La Salle el creador de la escuela tradicional y

popular, al margen del discurso sobre el cuerpo. Por lo tanto, lejos de ver la disciplina como un elemento negativo, la defienden como la condición necesaria para favorecer una manera tradicional de transmisión educativa.

Con respecto al castigo, expresión de la extrema disciplina, podemos tener en cuenta lo que dice el propio De La Salle y lo que han interpretado un conjunto de pedagogos que, al escribir unos manuales de historia de la educación, se refieren a este asunto de manera diferente. Por supuesto, los autores lasalianos interpretan el uso de la señal de otra manera, defendiendo que se trataba de un medio de comunicación (Houry, 2017). Por lo que respecta al análisis de las aportaciones de De La Salle sobre el castigo, Prairat (1994), recoge algunas citas de *La Conduite* para resaltar el uso del látigo en los primeros textos, pero a partir del texto de 1720, no se hace ninguna referencia, pues a partir de esa época su uso era menos sistemático.

Por lo que respecta a la interpretación de los pedagogos, las recomendaciones sobre la compostura del cuerpo son conocidas a través de la *Conduite* (De La Salle 2012). De manera que existe quienes las justifican, explicándolo por el contexto de la época, y quienes la condenan porque están presentes en algunos textos de De La Salle. No obstante, un autor laico como Compayré, buen conocedor de la obra de De La Salle y crítico con ella, escribía en 1899 que, según De La Salle, deberían castigarse las siguientes faltas: negarse a la obediencia, cuando el alumno haya contraído la costumbre de no seguir la lección, cuando haya hecho garabatos sobre el papel en vez de escribir, cuando haya reñido con sus compañeros, cuando haya sido negligente en sus oraciones en la Iglesia, cuando haya faltado a la modestia en la misa o en el Catecismo y cuando se haya ausentado de la escuela, de la misa o del Catecismo. No obstante, De La Salle insistía en que estas correcciones debían ser raras y prudentes en su aplicación. De los análisis históricos sobre el uso del castigo escolar, se constata una doble lectura: como práctica punitiva y como emergencia de un discurso psicológico sobre la infancia (Prairat, 1994). La permanencia del uso del castigo todavía está presente entre el profesorado como recurso, en las escuelas actuales, aunque acomodándose a la nueva sociedad donde hay que distinguir entre el castigo y la sanción (Moneo, Moneo y Ruiz, 2018).

3. La pedagogía del silencio y las aportaciones pedagógicas de De La Salle.

Desde el campo de la historia de la educación, han sido reconocidas sus aportaciones pedagógicas, donde se destaca el papel innovador de De La Salle (Dávila y Naya, 2019) resaltando las innovaciones que introdujo en el control de las actividades escolares. También Hengemüle (2005) destaca otras aportaciones, a la vista de las lecturas que se han hecho desde la Historia de la Educación. Más recientemente se han recogido estas influencias, muy focalizadas al ámbito de las didácticas y las metodologías de enseñanza, destacando las siguientes aportaciones (Navas, 2017):

- Agrupar a los alumnos por edades (la lección ya no se impartía individualmente y se aplicaba el sistema simultaneo y secciones);
- Enseñarles en su lengua (en lugar de en latín);
- Establecer un horario fijo para las lecciones (algo inédito hasta entonces);

- Intentar implicar a los padres en la educación de sus hijos (algo no tan habitual entre las familias más humildes);
- Establecer un manual pedagógico para los maestros, animándoles a tratar con cariño y respeto a los niños;
- Innovar en estructuras educativas: fundó la primera Escuela Normal, creó escuelas técnicas y correccionales; y
- Ofrecer educación gratuita a pobres y acompañarles a través de evaluaciones.

Todo este orden escolar tenía un objetivo claro: hacer más eficaces las enseñanzas de las que se encargaba la escuela. En este sentido, la mayoría de historiadores de la educación señalan los tres pilares sobre los que debía pivotar el currículo escolar: la formación cristiana, la enseñanza de la lectura y escritura y la enseñanza de la urbanidad (Dávila y Naya, 2019). Se trata del currículo clásico de la escuela del Antiguo Régimen, aunque enriquecido con la urbanidad. La formación cristiana constituye un telón de fondo del universo educativo de De La Salle, pues de alguna manera puede considerarse heredera de la escuela de catequesis.

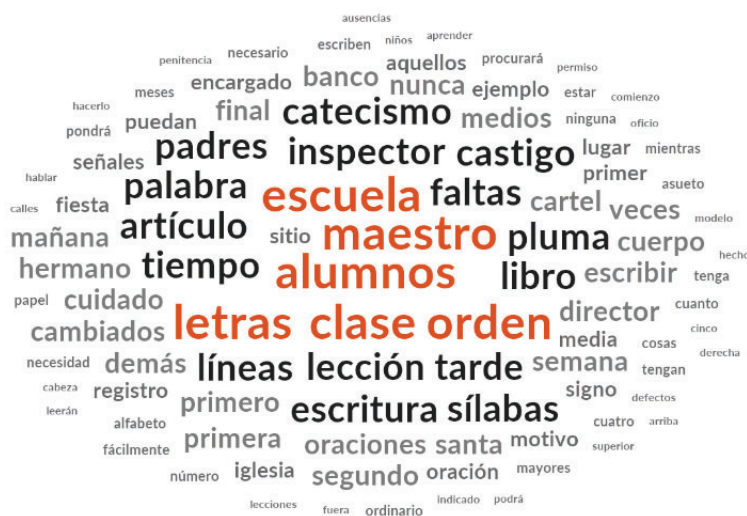
Así pues, este conjunto de aportaciones configura una determinada cultura escolar con sus normas, sus contenidos de enseñanza, las conductas que deben aprenderse y transmitirse, los comportamientos en el aula, las funciones del profesorado, etc. orientados por un determinado objetivo de socialización en la educación cristiana. La fuerza de esta cultura escolar se irá transmitiendo no solamente dentro de las escuelas cristianas, sino que lograrían, debido a su eficacia, ser un modelo escolar para otros tipos de escuela. De ahí que muchos historiadores de la educación detecten ciertas influencias del modelo lasaliano en la escuela tradicional.

Pero si las aportaciones pedagógicas de De la Salle son importantes en el ámbito de la pedagogía y la didáctica, al margen de otras consideraciones sobre la civilidad, la formación cristiana, etc. una característica que define a la pedagogía lasaliana es la importancia que se le da al silencio. En este sentido, la “señal” es el instrumento que permite que el silencio fluya en la clase, que sea el principio del aprendizaje, teniendo valor de comportamiento externo y de recogimiento interno. Es cierto que hay un cierto movimiento pedagógico, destacando el valor del silencio como herramienta pedagógica desde otra perspectiva diferente a lo planteado por De La Salle (Motta, 2016; Torralba, 2001). Hay que recordar que la práctica del silencio es una marca reconocida de la pedagogía de De La Salle y que ha estado muy presente en sus escuelas y colegios hasta hace escasas décadas. Nuevamente es Foucault quien resalta este valor: “la educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro o también el pequeño utensilio de madera que empleaban los hermanos de las Escuelas Cristianas; lo llamaban por excelencia la "señal" y debía unir en su brevedad maquinal la técnica de la orden a la moral de la obediencia” (Foucault 1975, p.171). No es necesario recordar la frase atribuida a Pitágoras de “el comienzo de la sabiduría es el silencio”, para percatarse de que De La Salle compartía esta opinión y, además, la puso en práctica no sólo en las escuelas, sino también entre los Hermanos de las Escuelas Cristianas, pues como escribiría en uno de sus textos sobre los alumnos: “¿Queréis que guarden el silencio? Guardadlo”, refiriéndose a los maestros.

Como se ha puesto de manifiesto, el aprendizaje del silencio se extendía desde la escuela infantil a todo el sistema de aprendizaje como condición para escuchar y aprender, pero también como castigo y como disciplina impuesta en los códigos de cortesía; además, el guardar silencio se relaciona con la interiorización de las normas (Corbin 2016). En todos estos ámbitos, De La Salle tuvo algo que decir, como puede apreciarse en la historia del silencio, porque el silencio es la primera condición para iniciar el aprendizaje y favorecer la escucha. También, como señala Corbin (2019, p. 171): “Saber guardar silencio forma parte desde finales del Sg. XVII de las ‘buenas maneras’ que en París lo distinguen del provinciano”.

Que el silencio forma parte del universo pedagógico de De La Salle, puede constatarse con una simple revisión de la frecuencia de palabras utilizadas en *La Conduite*, donde la más repetida es alumno (982 veces), seguida de maestro (684), clase (484), escuela (378), orden (363), lección (313), letras (305), escribir (249), castigo (241), tiempo (217). La palabra Silencio aparece 44 veces, aunque en sus obras completas, aparece en 153 ocasiones.

Imagen 4: Frecuencia de palabras en *La Conduite*



Fuente: Elaboración propia.

Pero la definición de De La Salle del silencio es clara para entender su pedagogía, que estaba basada en el orden, como era habitual en el pensamiento filosófico y pedagógico de Comenio de su momento (Naradowski, 1994), pero con un planteamiento práctico: “El silencio es uno de los principales medios para establecer y mantener el orden en la escuela; por eso, cada maestro exigirá que se observe exactamente el silencio en su clase, y no consentirá que se hable sin permiso” (GE 11,3,1). Con esta definición se ponen en juego todos los elementos de su concepción pedagógica:

orden, silencio y maestro. ¿Y cuándo puede hablar el maestro? en tres casos: “el maestro mismo observará una norma semejante, y no hablará en voz alta más que en tres ocasiones: primero, cuando fuere necesario para corregir a los alumnos en la lección, si ningún alumno sabe hacerlo; segundo, en el catecismo; tercero, en las reflexiones y en el examen” (GE 11,3,9).

En el siglo XVII el vocablo silencio se utiliza con tres acepciones (según el diccionario Trévoux de 1721), la primera permanecer callado, la segunda entre los religiosos de una regla (los cartujos) y tercera como actitud interior (recogimiento, meditación, etc.). De La Salle utiliza este término en los tres sentidos: como valor ascético personal, en la vida comunitaria y en la vida escolar: el silencio del maestro y el silencio de los alumnos. Según De La Salle es más para hacer que para hablar, poniendo de relevancia el ejercicio práctico del aprendizaje.

Es cierto que el silencio ha tenido poco interés para algunos historiadores, así en los planteamientos foucaultinaos, predomina la mirada, ya que se hace hincapié en la vigilancia. De ahí que el continuum de la mirada llegue a Bentham unos cuantos siglos después. No obstante, si analizamos la obra de De La Salle, en realidad lo que este autor defiende es imponer el orden a través del silencio y, en alguna ocasión, de la mirada: “Se procurará que todos los alumnos estén colocados de tal modo que los maestros puedan verlos siempre. El maestro cuidará particularmente sobre sí mismo para no hablar sino rara vez y muy bajo, a menos que sea necesario que todos los alumnos oigan lo que dice” (GE 11,3,3). En este sentido, el invento de la señal no estaba pensado para ser visto, sino para ser oído. Creemos que esta diferencia es fundamental, y un error de interpretación por parte de Foucault, pues lo importante no era ni vigilar ni castigar, sino ordenar y aprender. Pretender que De La Salle era un prebethaniano, como ocurre en la obra de Foucault, es no tener en cuenta las razones que guiaron a De La Salle como maestro y educador. El interés mayor de De La Salle era el orden, un poco más en la línea del planteamiento de Comenio y no la vigilancia, que viene a ser un correlato innecesario a su planteamiento educativo (Naradowski, 1994).

Como colofón a todo el orden impuesto en las escuela lasalianas, De La Salle nos describe el modelo que desea, donde silencio, cuerpo, mirada, maestros, aprendizaje se producen en un conjunto de relaciones, una síntesis preciosa de su pedagogía: “el maestro logrará con facilidad que se observe el silencio si procura que los alumnos estén siempre sentados, que tengan el cuerpo derecho, que miren hacia delante, ligeramente vueltos hacia el maestro; que sostengan sus libros con las manos y que lo miren de continuo; que tengan los brazos y las manos colocados de tal forma que pueda verlos el maestro; que no se toquen unos a otros con los pies o con las manos, que no se den nada unos a otros, que nunca se miren uno a otro y que nunca se hablen por señas; que tengan siempre los pies colocados con modestia, que no saquen nunca los pies de los zapatos o de los zuecos; que los que escriben no se echen sobre la mesa al dar la lección, y que no tengan ninguna postura inconveniente” (GE 11,3,12).

4. Conclusiones

Entre las perspectivas historiográficas en educación, hemos optado por el análisis a partir de la didáctica de los objetos en los museos. En este caso, hablamos un objeto didáctico presente en la exposición permanente del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. Se trata de la denominada “señal” o “chasca”, utilizada desde el siglo XVIII hasta mediados del siglo XX en las escuelas regidas por algunas congregaciones religiosas como La Salle o los Maristas. Este objeto tenía, según las descripciones que hace el propio De La Salle en su conocido texto pedagógico *La Conduite* dos funciones: regular el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura e imponer el orden en el aula.

A través del análisis de los usos que se daban a la “señal” en el aula, hemos podido fundamentar los principios pedagógicos de De La Salle a través de la pedagogía del silencio. Este objeto que, aparentemente, era un medio de comunicación utilizado por los Hermanos de La Salle para su docencia, resultó ser una herramienta útil para imponer el silencio y, a través del mismo, organizar el orden escolar en una nueva concepción de la organización de la escuela, a través del método simultáneo.

La “señal”, en su materialidad y en sus funciones, cumplía adecuadamente con la debida demanda de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje y, a la vez, imponer una disciplina corporal, que ha ido conformando el modelo de escuela tradicional, donde el maestro era el centro del proceso educativo. Así, la innovación que supuso la domesticación de los cuerpos y el uso de tecnologías didáctica desembocarían en el modelo de escuela tradicional de tan larga duración.

Bibliografía

- Braster S., Grosvenor, I. y Pozo, M.M. (eds.) (2011): *The black box of schooling. a cultural history of the classroom*. Bruselas: Peter Lang.
- Corbin, A. (2019): *La Historia del silencio, del Renacimiento a nuestros días*. Barcelona: Acantilado, Barcelona.
- Davila, P. y Naya, L. M. (2015): La construcción de la identidad nacional a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el País Vasco, *RIDPHE_R*, 1, 7-21
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2019): Las aportaciones pedagógicas de La Salle: una mirada desde la historia de la educación, In J. Burrieza, *Los trabajos y los días de San Juan Bautista De La Salle* (pp. 235-292). Madrid: Dykinson.
- Davila, P. y Naya, L. M., (2021): The school exercise book collection at the Museum of Education at the University of the Basque Country», J. Ströter-Bender (ed.), *Das Erbe der Kinder | The Children's Heritage*. Marburgo:Tectum, p. 163-170
- Dávila, P.; Naya, L.M. y Miguelena, J. (2020a). Esa escuela disciplinada que todavía no ha muerto: la domesticación del cuerpo y la pedagogía. In G. Annacontini y M. Pesare *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé* (pp. 283-310). Milán: Mimesis.
- Dávila, P.; Naya, L. M. y Miguelena, J. (2020b). Yearbooks as a source in researching school practices in private religious schools. *History of Education & Children's Literature*, XV (2), 219-240..

- De La Salle (2012): *Guía de las escuelas. Dividida en tres partes*. Edición y estudio crítico de José María Valladolid y Paulí Dávila, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Durán, L.A. (2015): *Poder, Un esbozo foucaultiano*, *Revista Espiga* (29), 55-70
- Educació i Historia (2021), *The material turn in the History of Education*, 38
- Egea, A.; Pernas García, S. y Arias, L. (2014): Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. In O. Fontán, A. Ibáñez y L. Martín: *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: Museo del Traje
- Escolano, A. y Hernández J.M. (2002): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- Foucault, M. (1975): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1996): *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo Veintiuno.
- Gómez, J.A. (2011): La escuela del siglo XVII, según la pintura de Jan Steen. *Anales de Historia del Arte* (Número extraordinario), 241-247.
- Hengemüle, E. (fsc) (2003): *La Salle. Lectura de unas lecturas. El Patrono de los Educadores en la Historia de la Educación*. Bogotá: RELA.
- <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.437/pm.437.pdf>.
- Houry, A. (2017): *Le « signal » au service du silence dans la classe*. Accesible en https://www.archives-lasalliennes.org/docsm/2017/1709_signal.php (consultado el 23 de enero de 2023).
- Joyce, P. (2006): Materialidad e historia social, *Ayer*, 62 (2), 63-87;
- Julià, D. (2001): A cultura escolar como objeto histórico, *Revista Brasileira de História da Educação* (1), 9-43.
- Larrosa, J. (ed.) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La Piqueta.
- Laspalas, F.J. (1993): *La "reinención" de la escuela: cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad moderna*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Lawn, M. y Grosvenor, I. (ed) (2005). *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books
- Meda, J. y Badanelli A.M. (2013). *La historia de la cultura escolar en Italia y España: balance y perspectivas*, Macerata: Edizioni Università di Macerata.
- Moneo, S. Moneo, Y. y Ruiz, R. (2018): El uso del castigo como recurso del profesorado del siglo XXI: análisis de reflexiones docentes en un estudio de casos de 4 centros escolares, *Pedagogía i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 7 (1), 44-94.
- Motta Avila, H. (2016): El valor del silencio humano en la cultura escolar, *Cuadernos de lingüística hispánica*, 28, 167-187.
- Naradowski, M. (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aiqué.

- Navas, P. (2017): *7 aportaciones de Juan Bautista de La Salle que revolucionaron la pedagogía*. Accesible en <https://es.aleteia.org/2017/04/07/7-aportaciones-de-juan-bautista-de-la-salle-que-revolucionaron-la-pedagogia/>
- Prairat, E. (1994), *Eduquer et punir*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy
- Santacana; J. y Llonch, N. (2012): *Manual de didáctica del objeto en el museo*, Gijón, Trea.
- Santiago, A. (2017): La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault, *Revista de Filosofía*, 73, 317-336.
- Torralba, F. (2001): *El silencio, un reto educativo*. Madrid: PPC.
- Vain, P. (2019): *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Edunam.
- Valera, G. (2001): Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto, *Educere*, 5 (13), 25-29.

Cartografía de las Memorias Escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ¹

Mapping the Yearbooks of the Museum of Education of the University of the Basque Country (UPV/EHU)

Irati Amunarriz Iruretagoiena

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (España)
<https://orcid.org/0000-0002-6564-3707>

Peio Manterola Pavo

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (España)
<https://orcid.org/0000-0003-0823-9908>

Aintzane Rodríguez Poza

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (España)
<https://orcid.org/0000-0002-0959-6547>

Fecha de recepción del original: junio 2023

Fecha de aceptación: septiembre 2023

Resumen

Los colegios religiosos en España durante la época contemporánea no han sido objeto privilegiado de la historiografía educativa, si bien su estudio ha ido cobrando mayor interés en los últimos tiempos. El objetivo de este trabajo es destacar el valor de las memorias escolares como fuente inédita para el estudio de este tipo de colegios. Para ello, cartografiaremos las memorias escolares destacando los rasgos que justifican su uso. Concluimos que el hecho de que esta fuente documental nos permita realizar la historia de la representación escolar que este tipo de colegios ha intentado difundir es razón suficiente para incorporar estos documentos al campo de la Historia de la Educación.

Palabras clave: Memorias escolares, nuevas fuentes, colegios privados religiosos.

¹ Esta aportación nace de una tesis doctoral que se está llevando a cabo dentro del Grupo de Investigación «*Ikasgarria. Educación, Cultura y Desarrollo Sostenible*» (IT1637-22), financiada mediante una beca predoctoral del Gobierno Vasco desde 2021.

Abstract

Religious schools in Spain during the contemporary period have not been a privileged object of educational historiography, although their study has been gaining more interest in recent times. The aim of this paper is to highlight the value of yearbooks as a new source for the study of this type of school. To this end, we will map the yearbooks, highlighting the features that justify their use. We conclude that the fact that this documentary source allows us to carry out the history of the school representation that this type of school has tried to disseminate is reason enough to incorporate these documents into the field of the History of Education.

Keywords: Yearbooks, new sources, religious private schools.

1. Introducción

Hace más de dos décadas que los historiadores e historiadoras de la educación han suscitado el auge del uso de las llamadas «nuevas fuentes» (Barceló, Comas y Sureda, 2016) con las que responder a nuevas preguntas de la historiografía educativa (López, 2013; Moll y Sureda, 2020; Tiana, 2005) y así visibilizar cuestiones que hasta entonces habían permanecido en las sombras (Depaepe y Simon, 2005; López, 2013) como consecuencia de las limitaciones que tenían las fuentes clásicas y los usos que se hacían de las mismas (Depaepe y Simon, 2005; Meda, 2012). Dichos cambios que fueron emergentes hasta no hace mucho, no constituyen una novedad en la actualidad (Del Pozo y Rabazas, 2010) siendo la línea de investigación sobre «cultura escolar» una línea ya consolidada dentro de la «nueva historiografía de la educación» (Escolano, 2008, p.131; López, 2013). No obstante, diversos autores del campo que nos ocupa coinciden al señalar los silencios que permanecen en relación a la escuela privada regentada por diversas órdenes y congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza, señalando la inaccesibilidad de las fuentes documentales de estas instituciones como la principal causa de que el estudio sobre las mismas resulte inabordable para la mayoría de historiadores e historiadoras de la educación (Amunarriz, Rodríguez, Naya y Dávila, 2022; Bernad, 1984; Dávila y Naya, 2008, 2017, 2018; Dávila, Naya y Zabaleta, 2016; Hijano, 2021; Llano, 2021; Moll y Sureda, 2020; Tiana, 1994). Lo que, según varios autores, ha dado lugar a una bibliografía editada por personas vinculadas a las instituciones en cuestión (Moll y Sureda, 2020).

Ante esta situación, las nuevas fuentes se revalorizan siendo necesarias para llevar a cabo investigaciones novedosas sobre el objeto de estudio que nos ocupa (Tiana, 1994). Y es que, si bien es cierto que la bibliografía está constituida mayormente por publicaciones conmemorativas editadas y/o financiadas por la misma institución historiada o por personas vinculadas a la misma, también lo es que cada vez son más los historiadores e historiadoras de la educación que se aproximan al estudio del mismo objeto de investigación a partir de nuevas fuentes (Moll y Sureda, 2020) entre las que se encuentran las memorias de diversa índole como las memorias de oposición (Barceló, Moll y Sureda, 2018; Benso, 2003; Del Pozo, Menguiano, Comas y Barceló, 2018), las memorias de prácticas (Barceló y Rabazas, 2014; González-Peréz, 2021; Jiménez y Sanchidrián, 2018;

Poveda y Rabazas, 2012; Ramos, Rabazas y Colmenar, 2018; Sanz y Rabazas, 2020), y, como no, las memorias escolares, que, también conocidas como anuarios o *yearbooks* (Amunarriz, Dávila y Naya, 2022; Amunarriz, Rodríguez, Naya y Dávila, 2022; Dávila y Naya, 2017, 2018; Dávila, Naya y Miguelena, 2020a, 2020b; Dávila, Naya y Zabaleta, 2016, 2017; Hijano, 2021; González, Comas y Fullana, 2014), constituyen la base de nuestra investigación.

Es por eso que esta contribución pretende resaltar el valor interpretativo de las memorias escolares mediante la cartografía de las mismas. Si en trabajos precedentes hemos puesto el foco, sobre todo, en aquellos rasgos que posibilitaban el uso de las memorias escolares como fuente primaria para la Historia de la Educación en general y para el estudio de las instituciones educativas privadas religiosas en concreto, partiendo de la base de que «(...) indiscutible es que todo objeto o resto procedente del pasado tiene un valor como fuente histórica de ese pasado del cual proviene» (Santacana y Llonch, 2012, p. 15), esta contribución pretende convertir las memorias escolares en «centros de interés» capaces de aglutinar multitud de contenidos a su alrededor (Santacana y Llonch, 2012, p. 11) mediante un análisis de contenido inductivo que nos permita describir sus particulares características y «empezar a sacar consecuencias más o menos generalizables» (Santacana y Llonch, 2012, p. 36) a partir de las mismas.

2. Cartografiando las memorias escolares

En primer lugar, debemos aclarar que no es el nombre lo que incluye al documento en la categoría de «memoria escolar», sino, el cumplimiento de una serie de características que expondremos a lo largo de este apartado, ya que dichos documentos tienen denominaciones de diversa índole como «memoria escolar, vida colegial, anales, álbum, anuario» o nombres menos técnicos y más nostálgicos como «alborada, alas, ecos, almas nuevas, auras de colegio, de mi colegio, mi curso académico, mi colegio, nuestro colegio». Inclusive algunas se han emitido bajo el nombre de «revista colegial» e incluso como suplemento gráfico de la misma (sin embargo, no todas las revistas colegiales son memorias escolares —como ya hemos mencionado eso depende del cumplimiento de una estructura y unos contenidos determinados—), y no son pocas las que llevan el propio nombre del colegio como título, que, como veremos a continuación, responde a cómo los colegios construyen su propia marca comercial y difunden mediante estas memorias toda una imagen corporativa elaborada alrededor de la misma para prestigiar y divulgar la identidad del centro en el ámbito social de influencia en el que el establecimiento educativo pretendía consolidarse (Fullana, González y Comas, 2014). Los mismos emisores, en este caso, los Hermanos de La Salle, reflexionan sobre la pertinencia de las diversas denominaciones que intitulan este tipo de publicaciones:

¿Anales o Memorias? Términos son éstos de Crónica, Efemérides, Anales, Memoria que vienen intitulado, en los últimos años, las publicaciones de algunos Colegios. Creo es más propio el de Anales, y por lo mismo rotulamos la nuestra como ellos, no por plagiarlos, sino porque acomoda mejor el título a los fines de tal publicación, pues «los nombres -ha dicho Eugenio Montes-, hacen la realidad y la deshacen». Para justificarlo basta aclarar los conceptos que estas palabras significan. La **Crónica** es como un espejo a lo largo de una vida contemporánea, bien que Benedetto Croché quiere dotarla de impassibilidad e imparcialidad, con inhibición absoluta del hecho histórico. Los **Anales** se acomodan mejor a nuestro objeto. Es éste un género

secundario, no se propone un relato coherente de los hechos: su carácter es la brevedad, ser anónimos y colectivos, no encierran intención y son desapasionados frente a la Historia que siempre tiene alguna: buena o mala, amiga o enemiga. Frente a la Crónica, que es ampliación, desarrollo, poesía, en los Anales todo es concreción, síntesis, cronología. Y ¿qué más similitud, si el género analítico es propio de épocas duras, apresuradas, en que al escritor-guerrero apenas si le quedaba un vagar para escribir «in extenso», como es duro y apresurado el quehacer del maestro que, sin desatender lo principal, la docencia, quiere registrar lo más saliente de ella con esta clase de publicaciones? Finalmente las Efemérides dicen asimismo mejor para nuestro propósito, que sólo es anotar, no el cotidiano obrar con todos sus pelos y señales, sino el saliente, que rompe la monotonía del enseñar, del hacer hoy lo mismo que ayer y que todos los días. El título de Memoria tiene excesivo significado y no es género literario ni historiográfico que haya brillado en Castilla; cuantas poseemos, tienen muchas veces carácter autobiográfico, personal y subjetivo, notas que no dicen bien para nuestro propósito. [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, Almería, 1947-1948, p. 9]

Las memorias escolares no son imparciales como se describe a la «Crónica», sí las hay anónimas y colectivas como los «Anales», sin embargo, dicese de los mismos que no encierran intención, y las memorias escolares contienen una clara intencionalidad debido a sus autores y a las funciones que cumplen (Amunarriz, Rodríguez, Naya y Dávila, 2022; Dávila, Naya y Zabaleta, 2016) como veremos a lo largo de esta contribución. Como, por ejemplo, la configuración de su propia marca comercial mediante un relato que los distinga de otros centros educativos del mismo tipo, a través de características identitarias que distingan a los centros de una determinada orden o congregación de los centros de otras órdenes o congregaciones (Dávila, 2011; Ramos, Rabazas y Colmenar, 2018), a través de su distinguida oferta extraescolar compuesta por determinadas actividades religiosas (Dávila, Naya y Murua, 2016), deportivas y artístico-culturales o a través del prestigio que la publicidad de sus instalaciones otorga al colegio (Dávila, Naya y Zabaleta, 2016); o la construcción de una memoria colectiva que fortalezca la identidad común de sus antiguos alumnos junto a la construcción de un discurso histórico que sustente el proyecto educativo actual (Comas y Sureda, 2016), es decir, la función de ofrecer una representación del colegio que suscite que el alumnado se sienta identificado con el mismo a partir de un sentimiento de pertenencia al grupo (Amunarriz, Rodríguez, Naya y Dávila, 2022) para la generación de capital social mediante la construcción y divulgación de una identidad colectiva (Moll y Sureda, 2021) del establecimiento escolar (Comas y Sureda, 2016); o la función que se le atribuye por la construcción del registro escolar como si de un álbum fotográfico tradicional se tratara (González, Comas y Fullana, 2014) para proyectar el retrato que el colegio quiere que quede grabado en la memoria y los recuerdos escolares de su alumnado (Amunarriz, Rodríguez, Naya y Dávila, 2022).

Posteriormente se sugiere que las «Efemérides» no se encargan tanto de lo cotidiano como de lo «saliente, que rompe con la monotonía del enseñar» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, Almería, 1947-1948, p. 9], como, precisamente, lo hacen las memorias escolares, que a diferencia del conjunto de memorias que mencionábamos inicialmente (las memorias de oposición, las memorias de prácticas, etcétera) que se centran sobre todo en lo que acontece en el interior de las aulas, nos ofrecen información sobre los acontecimientos más relevantes acontecidos fuera

de las mismas, es decir, fuera de las cuatro paredes del aula (Amunarriz, Rodríguez, Naya y Dávila, 2022); ya que, como veremos a continuación, la memoria escolar nos ofrece tanto relatos como fotografías acerca de actividades escolares (excursiones, viajes de fin de estudios, actos de distribución de premios, celebraciones y festividades, etc.), curriculum extraescolar (actividades extraescolares religiosas, deportivas y artístico-culturales), instalaciones (y reformas llevadas a cabo sobre las mismas), y su alumnado actual (división de niveles académicos, fotografías de grupos escolares, fotografías de los alumnos distinguidos por sus resultados académicos, etc.) y antiguo (asociación de antiguos alumnos, etc.) (Amunarriz, Rodríguez, Naya y Dávila, 2022). Temáticas que coinciden con las de las fotografías ofrecidas en las páginas web de este tipo de colegios (Comas y Sureda, 2016), lo que no es de extrañar entendiendo las memorias escolares como antecedentes de dichas páginas web (Dávila, Naya y Miguelena, 2020a; Dávila, Naya y Zabaleta, 2016).

Es por eso que las conclusiones a las que Comas y Sureda (2016) llegan a partir del análisis de las fotografías ofrecidas en la página web de un colegio determinado nos resultan fácilmente trasladables a las memorias. Si las fotografías son ya una selección de la realidad —han elegido qué fotografiar y qué no—, el hecho de publicar algunas de ellas —y no otras— en sus páginas web, libros conmemorativos, memorias escolares, o publicaciones del estilo, implica otro filtro deliberado e intencionado de selección (Comas y Sureda, 2016). Dicha voluntariedad de mostrar algunas cosas y de no mostrar otras, es reflejo de aquello por lo que el colegio quiere —y no quiere— ser identificado y/o recordado por un lado, y reflejo del «modelo educativo específico, a nivel histórico y presente, que el centro quiere transmitir» (Comas y Sureda, 2016, p. 120) por otro lado; con la pretensión de forjar de una memoria colectiva que fortalezca la identidad común de sus antiguos alumnos junto a la construcción de un discurso histórico que sustente el proyecto educativo actual (Comas y Sureda, 2016), es decir, la pretensión de ofrecer una representación del colegio que suscite que el alumnado se sienta identificado con el mismo a partir de un sentimiento de pertenencia al grupo (Amunarriz, Rodríguez, Naya y Dávila, 2022) para la generación de capital social mediante la construcción y divulgación de una identidad colectiva (Moll y Sureda, 2021) del establecimiento escolar en cuestión (Comas y Sureda, 2016). Además, en el caso de las memorias escolares, el hecho de que dichas fotografías vayan acompañadas de leyendas que las describen y/o complementan, es asimismo reflejo de una intencionalidad de otorgarles especial relevancia. Esto, junto al hecho de poder situar las imágenes en el espacio/tiempo al que pertenecen, ofrece a dicho acervo fotográfico un valor añadido.

Por último, se rechaza la denominación de «Memoria» por tener un carácter autobiográfico, personal y subjetivo que advierten no converge con el propósito de la publicación. No obstante, siguiendo la clasificación que Viñao (1999) realiza sobre los documentos autobiográficos, memorias y diarios como fuente, consideramos que las memorias escolares que nos ocupan son fácilmente clasificables dentro de las autobiografías, memorias y diarios administrativos e institucionales que se refieren a una institución determinada (Viñao, 1999), por lo que, aunque coincidimos en que el propósito de dichos documentos no es el de la autobiografía personal y subjetiva de un individuo en concreto, si consideramos que constituyen la autobiografía personal y subjetiva de la institución que las edita y financia.

En otro orden de cosas, si nos adentramos en las memorias dejando atrás la denominación que pudieran tener en la portada o en la portadilla, en sus primeras páginas, la mayoría incluye dedicatorias dentro de las cuales predominan las dirigidas a las familias:

«Dedicada... a las distinguidas familias de nuestros alumnos que tanto nos honran al confiarnos su educación. (...)» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1955-1956 Trimestre 4 y resumen, p. 1]

«OS VOY A OFRECER -QUERIDOS PAPAS- ESTE REPORTAJE PARA QUE SEPAIS LO QUE ES EL COLEGIO. -QUE VOSOTROS ME PAGAIS CON VUESTRO DINERO. -QUE VOSOTROS DEBEIS CONSERVAR CON VUESTRO ALIENTO Y AYUDA. -QUE VOSOTROS MIRAIIS COMO LA CASA EN QUE YO PASO TANTAS HORAS Y TANTOS DIAS... ME ALEGRARIA QUE VOSOTROS, QUE SOIS MIS PADRES, QUISIERAIS AL COLEGIO COMO LE QUIERO YO» [Memoria escolar del Colegio de Nuestra Señora de Lourdes, La Salle, Valladolid, 1972-73]

Aunque también encontramos dedicatorias dirigidas a autoridades religiosas (por ejemplo, al Papa o a la Virgen María), civiles y/o políticas (como, por ejemplo, al jefe del Estado, a Franco, durante los primeros años del franquismo), a fundadores (por ejemplo, a San Juan Bautista de La Salle), y a autoridades de la congregación (por ejemplo, al Hermano Superior General o al Hermano Visitador Provincial) y/o del colegio (como, por ejemplo, al director):

«A Ti fundador de la Escuela Cristiana... [su fotografía] que naciste divinamente avaro de hacer el bien sin preguntar el nombre y descubriste a Dios en cada hombre, en cada rosa, en cada arroyo claro, te dedicamos esta MEMORIA ESCOLAR» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1955-1956 Trimestre 4 y resumen, p. 3]

«Al Reverendísimo Hno. Niceto José... [su fotografía] puesto por Dios para llevar al Instituto Lasaliano como Superior General, al cumplimiento de sus fines en la Iglesia. El Hno. Director, Profesores y Alumnos del Colegio La Salle le ofrecen con todo cariño esta MEMORIA ESCOLAR» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1955-1956 Trimestre 4 y resumen, p. 4]

«(...) y la ofrece gustoso al Reverendo Hermano Director en el noveno año de la dirección del colegio» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1954-1955 Trimestre 4 y resumen, portadilla]

«A Su Santidad Pablo VI, Papa de la Esperanza, el Colegio de Ntra. Sra. de Lourdes PRESENTA su filial adhesión y hace votos por su fecundo papado en estos históricos tiempos de la Iglesia y DEDICA las páginas de este Suplemento Gráfico de UNION» [su fotografía] [Memoria escolar del Colegio de Nuestra Señora de Lourdes, La Salle, Valladolid, 1962-63, p. 1]

«La Memoria escolar al abrir su página de honor os brinda a todos la ocasión de exaltar la figura del benemérito fundador y primer Director del Colegio La Salle para que al unísono le tributéis el homenaje de agradecimiento y admiración a que se ha hecho acreedor, seguros de que seguirá siendo desde el puesto que ocupe en adelante la providencia visible y el mecenazgo de una obra tan bella y prometedora» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1954-1955 Trimestre 4 y resumen, p. 2]

que, también es habitual encontrar en las memorias escolares el culto a la autoridad mediante imágenes a página completa de las autoridades de diversa índole que acabamos de mencionar (como

podemos ver en las imágenes 1, 2 y 3). Dichos retratos de autoridades suelen aparecer al inicio de una cantidad considerable de memorias, lo que alguna memoria denomina como «página de honor» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1954-1955 Trimestre 4 y resumen, p. 2]. Según Dávila y Naya (2018) «se trata de mostrar un universo simbólico de figuras clave» (p. 597). Por ejemplo:

Imagen 1. El culto a autoridades religiosas (la Virgen María) y fundadores (San Juan Bautista de La Salle) en las páginas de honor.



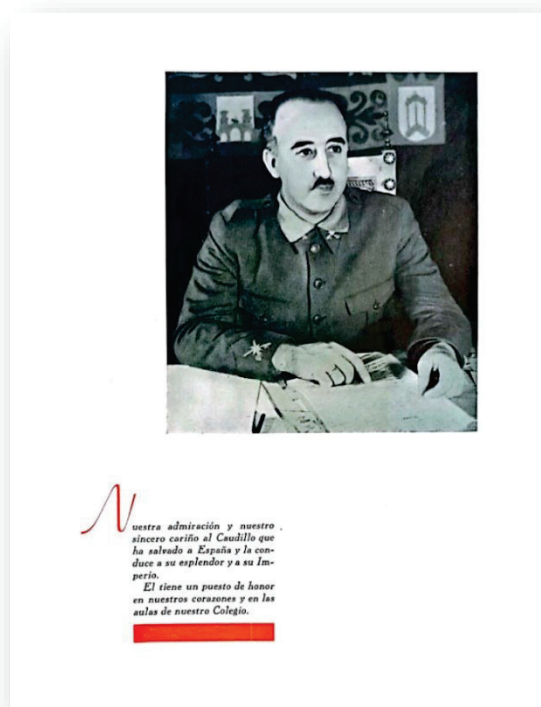
Fuente: Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1953-1954, pp. 2-3.

Imagen 2. El culto a autoridades del colegio.



Fuente: Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1954-1955 Trimestre 4 y resumen, p. 3.

Imagen 3. El culto a autoridades civiles y/o políticas (como, por ejemplo, al jefe del Estado, a Franco, durante los primeros años del franquismo)



Fuente: Memoria escolar del Colegio del Sagrado Corazón de María, Sevilla, 1932-1939, p. 3.

En cuanto al resto de apartados que incluyen los documentos que nos ocupan, tanto en el apartado dedicado a la crónica escolar —constituida generalmente por una crónica del curso pormenorizada mes a mes— como en el resto de apartados más específicos de deportes, de las congregaciones marianas o similares, de asociaciones de antiguos alumnos, de galería de fotografías de los alumnos, etcétera, nos ofrecen información sobre concursos literarios, actividades artísticas y veladas teatrales, competiciones deportivas —intra e inter escolares— de diversas modalidades (como el atletismo, el fútbol, etc.), actividades religiosas (diversas congregaciones y archicofradías, ejercicios espirituales, primeras comuniones, etc.), fotografías de todas las promociones de alumnos grupo por grupo, alumnos distinguidos en medallones, cuadros de honor o cuadros de aplicación debido a sus buenas notas, celebraciones y festividades (como, por ejemplo, el mes de las flores, etc.), excursiones, nóminas que incluyen listados por grupo de los nombres y apellidos de todo el alumnado, noticias necrológicas de toda la comunidad educativa, apartados específicos sobre alumnos internos —en las memorias emitidas por aquellos colegios que disponen de internado—, sobre asociaciones de antiguos alumnos, etcétera. Por lo que, como ya hemos anticipado en trabajos precedentes, hemos atribuido a estos documentos la construcción —tanto textual como iconográfica, como si de un álbum fotográfico tradicional se tratara (González, Comas y Fullana, 2014)— del retrato escolar, para proyectar el retrato que el colegio quiere que quede grabado en la memoria y los recuerdos escolares de su alumnado (Amunarriz, Rodríguez, Naya y Dávila,

2022). Es decir, asignamos a estos documentos el estatus de constructores de los recuerdos escolares, considerando que, al brindar una representación escolar del colegio que posibilita al alumnado la identificación con el mismo a partir de un sentimiento de pertenencia al grupo que se fomenta mediante diversos recursos, producen la futura memoria colectiva de los mismos.

Para ello, dichos documentos elaborados en el presente para conformar la memoria del futuro manifiestan un interés notorio en suscitar el sentimiento de pertenencia, para lo que destinan no pocos recursos. La crónica escolar, por ejemplo, está atravesada tanto por las fotografías como por los nombres y apellidos de todos sus protagonistas. Así, por ejemplo, en una crónica deportiva sobre un partido de fútbol intercolegial, por poner un ejemplo, no solo se menciona que el colegio en cuestión lo haya ganado (o perdido), sino que lo ha ganado gracias al gol de Fulanito o al reseñable juego de Menganito:

«ECHEVESTE.-De fino estilo y fama probada, tuvo actuaciones salvadoras como la del partido contra el "San Ignacio" en cual él sólo estuvo acertado. OLAVERRIA-GARCIA.-Sin florituras, pero de gran efectividad, estos dos defensas frustraban los ataques más violentos; era difícil volcarles, la dureza noble era su característica. MARTIARENA.-Magnifico siempre, fué el jugador completo y más compenetrado con sus compañeros de línea; se sabía de memoria su obligación de defensa central. ZALDUA.-Sin exhibición, pero con sobrada efectividad, este jugador de apariencia débil, cumplía siempre a conciencia su puesto fatigoso de volante (...)» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1951-1952, pp. 22-23]

«Pelota - Campeones.-También aquí nuestros seleccionados batieron a cuantos representaban a otros Colegios. En individual, fué Sáenz quien dió sensación de mejor clase; de fuerte pegada, usaba siempre pelotas de gran potencia que doblaban a sus contricantes. Por parejas la compuesta por Imanol-Alcorta, no perdió ni un sólo partido y se proclamaron campeones absolutos aún antes de finalizar la competición» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1951-1952, p. 23]

Además, también incluyen noticias necrológicas de toda la comunidad educativa (docentes, personal auxiliar no docente, alumnos, exalumnos, familiares de alumnos y exalumnos) a veces incluidas a lo largo del apartado de crónica escolar en el mes que corresponda y otras veces en un apartado específico para las mismas llamado, por ejemplo, «NECROLOGICA» en las memorias emitidas por el Colegio de Nuestra Señora de Lourdes de Valladolid [Memoria escolar del Colegio de Nuestra Señora de Lourdes, La Salle, Valladolid, 1962-1963]. Esto incrementa el sentimiento de pertenencia en la medida que se trata a la comunidad educativa como si de familiares directos se tratara al ofrecer esquelas, misas, etcétera para los que ya no están:

«Los hermanos Barbier, Alejandro y Antonino, perdieron a su querido padre. Sus compañeros de clase les acompañaron con todo cariño en los momentos del dolor y rezaron con fervor por el alma del ser querido» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1956-1957 Trimestre 4 y resumen, p. 5]

«Confortado con los Santos Sacramentos, pasó a mejor vida el padre de nuestro jefe de cocina Emilio Olariaga. A los funerales fué una representación de la Dirección y Profesorado. Puede

estar seguro Emilio que todos le hemos tenido presente en nuestras oraciones» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1955-1956 Trimestre 2, p. 8]

«Prefirió ir al Cielo.- El buenísimo Jaime Peón de 4." Comercio, nos ha dejado a pesar del gran empeño que pusimos todos por impetrar del Cielo su curación. El Colegio entero se movilizó ante la llamada en favor del enfermo: era tanta su simpatía...! Tras larga enfermedad, resignado y sonriente, como quien escoge algo más apetecible se despidió de todos prometiendo rogar por el Cielo desde lo Alto. A pesar de estar ya de vacaciones, innumerables alumnos de todos los cursos le acompañaron en su entierro llevando en hombros su mortaja y asistiendo a su funeral. ¡Jaime! espéranos allí a todos...» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1956-1957 Trimestre 4 y resumen, p. 10]

Otro recurso muy reiterado en estos documentos corresponde a atestiguar la prosperidad académica, social, laboral, y/o moral de los exalumnos que, además de perseguir un objetivo más relacionado con el marketing al presentar al exalumno exitoso como resultado directo de la aplicación del proyecto educativo del colegio en cuestión (Moll y Comas, 2022) como hemos abordado en trabajos precedentes (Amunarriz, Dávila y Naya, 2022), pretende fomentar el sentimiento de pertenencia de aquellos exalumnos que ven cómo su colegio sigue celebrando sus triunfos a pesar de haber egresado ya del mismo. Es por eso (o, mejor dicho, para eso) que este tipo de colegios publican los ascensos, los buenos resultados en reválidas y oposiciones, la graduación y/o distinción en carreras universitarias, militares o eclesiásticas, la creación de empresas o la consecución buenos puestos de trabajo, anuncios de matrimonios, etcétera de sus exalumnos en diferentes apartados de los documentos que nos ocupan. Como, por ejemplo, en un apartado específico para ello llamado «NOTICIARIO» [Memoria escolar del Colegio de Nuestra Señora de Lourdes, La Salle, Valladolid, 1968-1969, p.3] o «SECCIÓN DE FAMILIA» incluyendo entre otros un subapartado llamado «Ecos de nuestros compañeros antiguos y amigos» [Memoria escolar del Colegio Católico Santa María, Marianistas, San Sebastián, 1924 junio]. Otras veces este tipo de contenido aparece diseminado en otros apartados, como en el de la crónica escolar diciendo que el día X con motivo de la celebración del acto X reciben la visita de algún exalumno y aprovechan para felicitarle por algún motivo de los que hemos hablado recientemente, o se incluyen en el apartado de la Asociación de Antiguos Alumnos:

«Felicitemos cariñosa y efusivamente también al AA. José Luis Bratos Pérez, que el día 21 de junio en la Capilla del Colegio, contrajo matrimonio con la bella señorita Finita del Olmo Vázquez» [Memoria escolar del Colegio de Nuestra Señora de Lourdes, La Salle, Valladolid, 1968-1969, p.3]

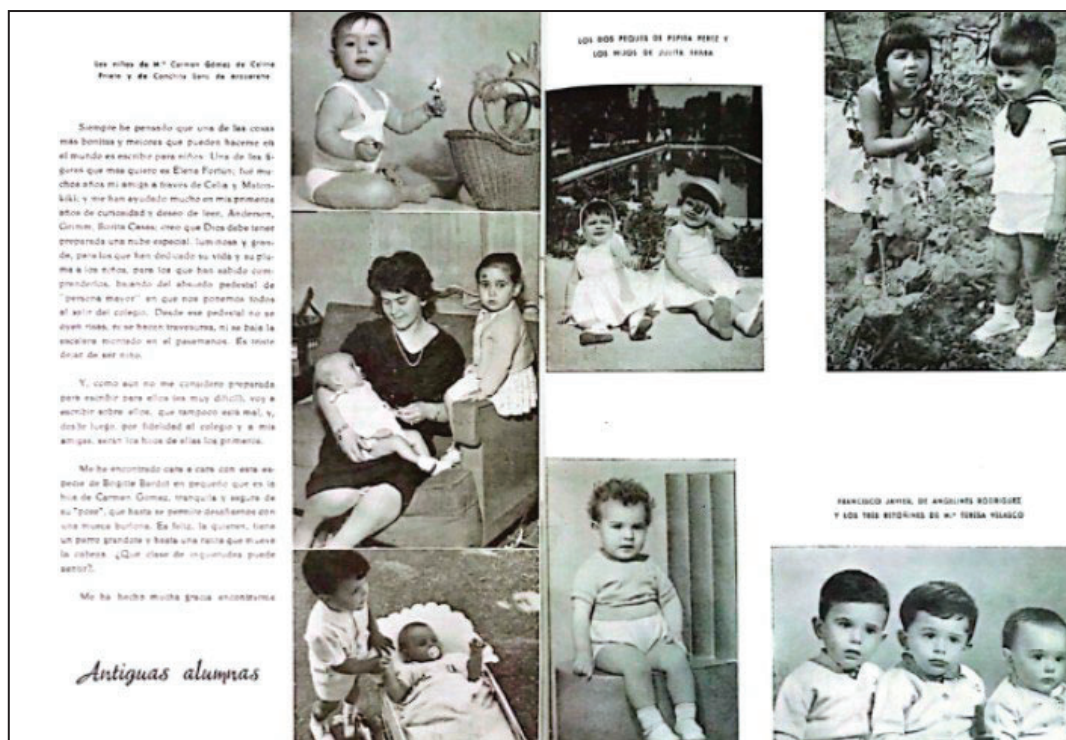
«El antiguo alumno, Coronel D. Francisco Escapa Ruiz Zorrilla, ha sido nombrado nuevo director del Hospital Militar de Valladolid. Con nuestra felicitación le deseamos los mejores aciertos en su nuevo cargo» [Memoria escolar del Colegio de Nuestra Señora de Lourdes, La Salle, Valladolid, 1968-1969, p.3]

«Don Sebastián Díez Rumayor ha sido ascendido recientemente a General de Brigada de Caballería. El nuevo General es AA., pertenece a una familia castellana muy estimada, y se halla en posesión de varias cruces, entre otras la de Mérito Militar con distintivo blanco. Cordial

enhorabuena» [Memoria escolar del Colegio de Nuestra Señora de Lourdes, La Salle, Valladolid, 1968-1969, p.3]

«EXALUMNOS. VISITAS. UNO a uno nos han ido visitando todos los de la última promoción para contarnos las primeras impresiones de su nueva modalidad de vida. (...) José María Oria y Amadeo Tellechea han entendido que el poseer una lengua es valer por otro hombre y ahí los tenéis siguiendo tan serios un curso completo de Bachillerato francés en el colegio S. Bernard de Bayona. (...) A Ignacio Cárcamo le transmitimos nuestra felicitación por su éxito en las oposiciones a la Caja de Ahorros. El conocidísimo Directivo A. Alzueta pasó a despedirse para una larga temporada. Está en Lyon especializándose en cuestiones papeleras (...)» [Memoria escolar del Colegio La Salle, La Salle, San Sebastián, 1954-1955 Trimestre 1, p. 15]

Imagen 4. Constancia de la prosperidad social de las antiguas alumnas² del colegio.



Fuente: Memoria escolar del Colegio Santa Catalina de Sena, Dominicas de la Anunciata, Madrid, 1958-1959, p. 27.

Tan importante es el sentimiento de pertenencia, que se toman muy en serio el hecho de que no falte nadie en la memoria escolar; así que, incluso en el caso de que algún alumno no aparezca en la respectiva foto de su grupo académico por no haber asistido al colegio el día que se realizaron dichas fotografías, se brinda una sección denominada «Alumnos que no pudieron fotografiarse con sus clases respectivas» para incluir las fotografías de dichos alumnos [Memoria escolar del

² A diferencia de las memorias escolares emitidas por colegios masculinos, las emitidas por colegios femeninos utilizan la maternidad como ejemplo de prosperidad social además de los matrimonios, que sí que se incluyen en el caso de las memorias emitidas por colegios masculinos como hemos podido ver en las citas textuales.

Colegio La Salle de San Sebastián, La Salle, 1957-1958 Trimestre 3-4 y resumen, p. 14] o se incluye mediante collage la fotografía del alumno ausente sobre la del grupo escolar que le corresponde como en la memoria escolar del Colegio Católico Santa María de San Sebastián:

Imagen 5. Inclusión mediante collage de la fotografía del alumno ausente sobre la del grupo escolar que le corresponde.



Fuente: Memoria escolar del Colegio Católico Santa María, Marianistas, San Sebastián, 1925 julio, p. 7.

Y es que las memorias escolares son documentos destinados a grabar en la memoria de los alumnos los acontecimientos vividos —aquellos que el colegio quiere que recuerden—, lo que nos permitiría hablar sobre memoria construida. Por lo que se ha puesto sobre la mesa el interés de analizar el papel que han tenido las memorias escolares —junto a las asociaciones de antiguos alumnos— «en la construcción de auténticas comunidades de memoria, guardianes de un patrimonio de historias y tradiciones» capaces de suscitar esos «sentimientos de identidad duraderos» que las memorias escolares intentan generar (MEMORIA SCOLASTICA, 2022, p. 6).

3. Conclusiones

El análisis del corpus documental de más de 2000 ejemplares que constituye el Fondo de Memorias Escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (Amunarriz, Miguelena, Dávila y Naya, 2022; Dávila y Naya, 2014, 2022) nos ha permitido realizar una descripción del mismo, cartografiando un documento diferente en comparación con otro tipo de memorias redactadas por otras instituciones y/o agentes educativos, para ofrecer una tipología específica de memorias —concretamente, las memorias escolares— dentro de un conjunto de memorias de diversa índole —memorias de oposición, de prácticas, de escuelas de artes y oficios, de inspección educativa, de institutos de secundaria, etcétera—. Dicha cartografía nos ha ofrecido la posibilidad de destacar el valor interpretativo de las memorias escolares.

No obstante, conscientes de que cualquier fuente elaborada por observadores (como, por ejemplo, los diarios, las memorias, las biografías, etc.) debe considerarse con cierta cautela (Poveda y Rabazas, 2012), en nuestro caso, no podemos perder de vista la autoría de las memorias escolares, o lo que es lo mismo, el hecho de que sean un documento editado por la propia institución retratada en los documentos en cuestión (Moll y Sureda, 2020; Viñao, 2003). Este hecho les permite controlar el relato sobre sí mismas privilegiando unos temas sobre otros, lo que les brinda la posibilidad de hacer unos usos «“interesados”» del relato (Viñao, 2005, p. 155) para fomentar un sentimiento de pertenencia que les reporte futuros beneficios, para elegir por qué quieren ser recordados y/o identificados como establecimiento escolar, e incluso para realizar una campaña de marketing del mismo. Ante esta situación, nos es imprescindible someter al documento a la crítica interna para poner de relieve sus límites, intenciones, funciones, etcétera mediante el análisis de contenido (Dávila, Rodríguez y Arpal, 1986) y contrastarlo con otras fuentes para triangular la información que ofrece —como hemos abordado en otras contribuciones (Amunarriz, Dávila y Naya, 2022)—

Con todo lo expuesto hasta el momento queda patente que el relato que ofrecen las memorias escolares está condicionado por los intereses del centro (Amunarriz, Rodríguez, Naya y Dávila, 2022; Dávila, Naya y Zabaleta, 2016). No obstante, se advierte que «un documento sesgado o falso puede resultar útil por lo que revela de intereses ideológicos o materiales en adulterar la información» (Dávila, Rodríguez y Arpal, 1986, p. 13), por lo que el hecho de que esta fuente documental permita realizar la historia de la representación escolar que este tipo de colegio ha intentado divulgar es motivo suficiente para incorporar estos documentos al campo de la Historia de la Educación.

4. Referencias bibliográficas

- Amunarriz-Iruretagoiena, I., Dávila, P. & Naya, L. M. (2022). Memories of Students and Yearbooks: the Religious Schools in Spain (Twentieth Century), Comunicación presentada en el *International Conference The School and Its Many Pasts: School Memories between Social Perception and Collective Representation*, Macerata, 12-15 de diciembre de 2022.
- Amunarriz-Iruretagoiena, I., Miguelena, J., Dávila, P. & Naya, L. M. (2022). La infancia como presencia y audiencia en el museo de la educación de la universidad del país vasco. En A.

Martínez & E. Jiménez (arg.), *Concepciones didáctico-patrimoniales en torno a la educación, la creatividad y las emociones* (117-126 or.). Verdelís.

- Amunarriz-Irretagoiena, I., Rodríguez, A., Naya, L. M. & Dávila, P. (2022). Las memorias escolares de centros educativos religiosos: metodología de estudio. En J. M. Hernández (Coord.), *La prensa pedagógica de las confesiones religiosas y asociaciones filosóficas* (pp. 369-382). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Amunarriz-Irretagoiena, I., Rodríguez, A., Naya, L. M. & Dávila, P. (2022). El valor interpretativo de las memorias escolares como fuente primaria en el ámbito de la Historia de la Educación. En C. Pires, M.F. Martins y M. Figueiredo (Coords.), *XIX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Educação e Cidades: Tempos, espaços, atores e culturas. 15, 16 e 17, Setembro, 2022/Lisboa & Online. Livro de Resumos* (p. 207). EventQualia.
- Barceló, G., Comas, F. & Sureda, B. (2016). Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra. *Revista de Educación*, (371), 61-82. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-371-308.
- Barceló, G., Moll, S. & Sureda, B. (2018). Imagen y práctica escolar en las memorias de oposición del franquismo. El caso de Baleares. En S. González, J. Meda, X. Motilla & L. Pomante (Eds.), *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (pp. 671-682). FahrenHouse.
- Barceló, G. & Rabazas, T. (2014). La escuela en Mallorca durante el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del «Fondo Romero Marín». En F. Comas, S. González, X. Motilla & B. Sureda (Eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Historia de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014* (pp. 87-99). Universitat de les Illes Balears.
- Benso, M. C. (2003). Las memorias de oposición de catedráticos de Bachillerato: una fuente de indagación de la “cultura docente” en la enseñanza secundaria. En A. Jiménez *et al.* (Coord.), *Etnohistoria de la escuela/XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, 18-21 junio 2003* (pp. 489-500). Universidad de Burgos.
- Bernad, E. (1984). *La instrucción primaria a principios del siglo XX*. Zaragoza: IFC.
- Comas, F. & Sureda, B. (2016). Album photographique scolaire, histoire et configuration de l'identité des établissements scolaires: le cas du collège Sant Josep Obrer de Palma. *Encounters in Theory & History of Education*, 17, 119-140.
- Dávila, P. (2011). Las órdenes y congregaciones religiosas francesas y su impacto sobre la educación en España. Siglos XIX y XX. En J. M. Hernández (Coord.), *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)* (pp. 101-159). Ediciones Universidad Salamanca.
- Dávila, P. & Naya, L. M. (2008). Las escuelas de los Hermanos de La Salle en Gipuzkoa. Evolución y tendencias en el alumnado y profesorado (1904-2006). *Ikastaria*, (16), 271-315.
- Dávila, P. & Naya, L. M. (2014). El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa. *Cabás*, (12), 134-144.
- Dávila, P. & Naya, L. M. (2017). Las memorias escolares como fuente para el estudio de los centros privados religiosos masculinos en España. En A. M. Banadelli, *et al.* (Coords.), *XIX*

Coloquio Historia de la Educación. Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales (pp. 349-352). Universidad de Alcalá de Henares, UNED y Universidad Complutense, SEDHE.

- Dávila, P. & Naya, L. M. (2018). Las memorias escolares, una forma de prensa escolar. En J. M. Hernández (Eds.), *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros* (pp. 593-602). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Dávila, P. & Naya, L. M. (2022). Nuevas audiencias en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. *Cabás*, (28), 187-206.
- Dávila, P., Naya, L. M. & Miguelena, J. (2020a). Yearbooks as a source in researching school practices in private religious schools. *History of Education & Children's Literature*, XV(2), 219-240.
- Dávila, P., Naya, L. M. & Miguelena, J. (2020b). Les Annaires Scolaires: la richesse d'une soucre pour l'histoire de l'école et des élèves. *Encounters in Theory and History of Education*, vol.21, 253-273.
- Dávila, P., Naya, L. M. & Murua, H. (2016). Prácticas y actividades religiosas en los colegios privados del País Vasco durante el siglo XX. *Historia y Memoria de la Educación*, 4, 141-175. DOI:10.5944/hme.4.2016.15744.
- Dávila, P., Naya, L. M. & Zabaleta, I. (2016). Internados religiosos: marketing del espacio a través de las memorias escolares. En P. Dávila y L. M. Naya (Coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp.183-207). Donostia: Erein.
- Dávila, P., Naya, L. M. & Zabaleta, I. (2017). Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain. En C. Yanes-Cabrera, J. Meda y A. Viñao (Eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 65-79). Cham: Springer International Publishing.
- Dávila, P., Rodríguez, A. & Arpal, J. (1986). *Guía temática y bibliografía para la investigación de historia de la educación en el País Vasco*. San Sebastián: Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián.
- Del Pozo, M. M., Menguiano, C., Comás, F. & Barceló, G. (2018). Las memorias presentadas a las oposiciones como fuente para el estudio de la práctica escolar durante el siglo XX. En S. González, J. Meda, X. Motilla & L. Pomante (Eds.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (p. 1049). FahrenHouse.
- Del Pozo, M. M. & Rabazas, T. (2010). Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, (15), 165-194.
- Depaepe, M. & Simon, F. (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula. En M. Ferraz (Eds.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 337-364). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escolano, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historia de la escuela. *Espacios en blanco. Revista de Educación. Serie indagaciones*, 18(), 131-146. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800006>
- Fullana, P., González, S. & Comas, F. (2014). La fotografía en els llibres commemoratius dels centres escolars (1939-1975). En F. Comas, S. González, X. Motilla y B. Sureda (Eds.),

Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014 (pp. 147-157). Universitat de les Illes Balears.

- González, S., Comas, F. & Fullana, P. (2014). La «construcció» del record escolar a través de la fotografia: «deconstrucció» de dos anuaris col·legials. En F. Comas, S. González, X. Motilla & B. Sureda (Eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014* (pp. 159-169). Universitat de les Illes Balears.
- González-Peréz, T. (2021). Etnografía de la escuela a través de las memorias de prácticas de enseñanza en Canarias (España), *Revista Història da Educaçao (Online)*, vol. 25, e101355.
- Hijano del Río, M. (2021). Un estudio de las memorias escolares: el Colegio agustino “Los Olivos” de Málaga (1968-1978), Comunicación presentada en las *IX Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo. Siguiendo las huellas de la educación: Voces, escrituras e imágenes en la modernización educativa*, Málaga, 9-10 de septiembre de 2021.
- Jiménez, P. J. & Sanchidrián, C. (2018). Las Memorias de Prácticas de las Escuelas Normales de Málaga como fuente para la Historia de la Educación. En S. González, J. Meda, X. Motilla & L. Pomante (Eds.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (pp. 385-394). FahrenHouse.
- Llano, A. (2021). La investigación en la historia de la educación del primer tercio del siglo XX. En J. A. González de la Torre (Coords.), *El patrimonio histórico educativo: memorias de ayer y reflexiones de hoy* (pp. 181-198). Polanco: Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela y Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria.
- López, R. (2013). Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 17-42.
- Meda, J. (2012). La «historia material de la escuela» como factor de desarrollo de la investigación histórico-educativa en Italia. En P. L. Moreno & A. Sebastián (Eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 17-32). Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.
- MEMORIA SCOLASTICA (2022). Convocatoria. Conferencia Internacional The School and Its Many Pasts, School Memories between Social Perception and Collective Representation (Macerata, 12-14 de diciembre de 2022).
- Moll, S. & Comas, F. (2022). Corporate History or the Education Business. A Case-Study: Sant Francesc De Sales School, Menorca (1939-1945). *Paedagogica Historica*, DOI:10.1080/00309230.2022.2042827
- Moll, S. & Sureda, B. (2020). Private religious schools for boys in the Spanish post Civil War period: an analysis through triangulating historical sources. *History of Education & Children's Literature*, XV(2), 29-48.

- Moll, S. & Sureda, B. (2021). La generación de capital social y la conformación de identidades en los colegios de la posguerra española (1939-1945): estudio de la revista escolar Montesión. *Social and Education History*, 10(3), 238-361. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.2021.7942>
- Poveda, M. & Rabazas, T. (2012). El fondo Romero Marín del Museo «Manuel B. Cossío». Análisis de las memorias de las prácticas de pedagogía. En P. L. Moreno & A. Sebastián (Eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 323-336). Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.
- Ramos, S., Rabazas, T. & Colmenar, C. (2018). Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el Franquismo: entre la propaganda y el relato. *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 397-448.
- Santacana, J. & Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Asturias: Ediciones TREA.
- Sanz, C. & Rabazas, T. (2020). La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959): un estudio a partir de un fondo documental etnográfico. *Educació i Historia*, 35, 75-102.
- Tiana, A. (1994). La escuela Privada. En J. L. Guereña, J. Ruiz & A. Tiana (Eds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (pp. 117-139). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tiana, A. (2005). La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. En Manuel Ferraz Lorenzo (Eds.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 105-145). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Viñao, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Sarmiento*, 3, 223-253. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2183/7729>
- Viñao, A. (2003). La historia de la educación ante el siglo XXI: Tensiones, retos y audiencias. En A. Jiménez *et al.* (Coords.), *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Burgos, 18-21 junio 2003* (pp. 1063-1074). Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos.
- Viñao, A. (2005). La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias. En M. Ferraz (Eds.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 147-165). Madrid: Biblioteca Nueva.

La experiencia museística del patrimonio del IES Isabel la Católica de Madrid

The museum experience of the heritage of the IES Isabel la Católica in Madrid

Encarnación Martínez Alfaro

IES Isabel la Católica de Madrid (España)

<https://orcid.org/0000-0002-3786-2486>

Carmen Masip Hidalgo

IES Isabel la Católica de Madrid (España)

Fecha de recepción del original: abril 2023

Fecha de aceptación: mayo 2023

Resumen

El proyecto de musealización del patrimonio del IES Isabel la Católica se remonta a 2006 cuando se empezó a recuperar el patrimonio del Instituto-Escuela, cuya Sección Retiro ocupó, entre 1928 y 1936, el edificio más antiguo de sus actuales instalaciones. Este ambicioso proyecto se inició con la ordenación y catalogación del archivo, la biblioteca y los laboratorios históricos de Biología y Geología del Instituto-Escuela, en los que se centralizó y se puso en valor el material conservado del experimento pedagógico que dicha institución llevó a cabo. Desde entonces, la biblioteca y los laboratorios históricos se convirtieron en espacios museísticos, donde se realizan actividades de difusión y uso didáctico del patrimonio del Instituto-Escuela. Después del paréntesis obligatorio de la pandemia, en 2021 continuó ese trabajo de recuperación, sumándole un nuevo proyecto: la catalogación y musealización del patrimonio del Instituto Isabel la Católica.

Palabras clave: recuperación del patrimonio, musealización del patrimonio, Instituto-Escuela, Instituto Isabel la Católica.

Abstract

The project for the musealization the heritage of the IES Isabel la Católica dates back to 2006 when we began to recover the heritage of the Institute-School, whose Retiro Section occupied, between 1928 and 1936, the oldest building of its current facilities. This ambitious project began with the organization and cataloging of the archive, the library and the historical Biology and Geology laboratories of the Institute-School, in which we centralized and valued the material that is preserved from the pedagogical experiment that was carried out. Since then, the library and historical laboratories became museum spaces, where we carried out dissemination activities and

didactic use of the Institute-School's heritage. After the mandatory parenthesis of the pandemic, in 2021 we continue with this recovery work, to which we added a new project: the cataloging and museumization of the heritage of the Isabel la Católica Institute.

Keywords: heritage recovery, heritage musealization, Instituto-Escuela, Instituto Isabel la Católica.

1. El Instituto-Escuela y su patrimonio

El Instituto-Escuela fue un centro experimental creado en 1918 por el Ministerio de Instrucción Pública para reformar la enseñanza secundaria. Aunque era un centro oficial, estuvo dirigido por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) para disponer de una mayor autonomía en su labor innovadora. En él se impartían clases de párvulos, preparatoria y bachillerato y no solo tenía como finalidad modernizar la enseñanza, también se proponía formar al profesorado que luego debía extender el nuevo modelo educativo al resto de los institutos de enseñanza media.

Los referentes pedagógicos del Instituto-Escuela fueron la Institución Libre de Enseñanza (ILE)¹ y los centros educativos europeos más avanzados que sus profesores visitaron pensionados por la JAE. El objetivo del Instituto-Escuela era acabar con las lecciones magistrales y el aprendizaje rutinario y memorístico, al uso en aquella época, y promover un tipo de enseñanza más activa y participativa y un aprendizaje más reflexivo y experimental. Desde el principio, contó con un plan de estudios propio, “conservador y cauteloso para no inquietar a las universidades y a la opinión pública”, según el secretario de la JAE José Castillejo (2009: 97). Dicho plan promovía una enseñanza cíclica de los contenidos, incrementaba el número de horas de las materias científicas y humanísticas, y daba un especial relieve a las ciencias experimentales y a los idiomas. Además, procuraba la formación integral del alumno incluyendo nuevas materias que desarrollaran sus capacidades físicas, artísticas y manuales.

La sección de secundaria del Instituto-Escuela tuvo dos sedes en Madrid: la de Hipódromo, en uno de los pabellones de la Residencia de Estudiantes, y la de Retiro, junto al famoso parque, de cuyo patrimonio vamos a hablar. El Instituto-Escuela estuvo en funcionamiento hasta 1936, cuando sus edificios fueron ocupados durante la Guerra Civil, y desapareció en 1939, como la JAE y sus instituciones, con la llegada del franquismo. Al terminar la guerra, la sede de Hipódromo se convirtió en el instituto de enseñanza media Ramiro de Maeztu y la de Retiro en el Isabel la Católica.

¹ Para más información sobre este influjo consultar: Martínez Alfaro, E. (2022). “La influencia de la ILE en el Instituto-Escuela. El papel del profesorado en la consolidación y difusión de un nuevo modelo educativo”. En *El profesorado en España. Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado*. Madrid: Narcea, pp. 47-65.

2. Patrimonio del Instituto-Escuela conservado en el Instituto Isabel la Católica

2.1. El edificio

Imagen 1. Edificio del Instituto-Escuela Sección Retiro, tras la guerra Instituto Isabel la Católica



Fuente: Archivo IES Isabel la Católica

Entre el patrimonio del Instituto-Escuela conservado en el IES Isabel la Católica, hay que destacar en primer lugar el edificio antiguo, inaugurado en 1928, donde están los espacios museísticos de la biblioteca y los laboratorios históricos. Fue proyectado por el arquitecto Francisco Javier Luque, quien al mismo tiempo y en el mismo entorno construyó también el Instituto Cajal.

La JAE buscó para la sede del Instituto-Escuela una ubicación especial, junto a las tapias del Retiro, con el fin de que los alumnos pudieran estar en contacto con la naturaleza, y dispusieran de un gran campo de juegos y de espacio donde realizar prácticas de Agricultura y de Biología. En este aspecto, siguió las teorías higienistas que promovían la ILE y el movimiento de la Escuela Nueva europea. Del proyecto original de 1922, que consistía en levantar cuatro edificios para satisfacer todas las necesidades de espacio del Instituto-Escuela (dos edificios para la enseñanza secundaria, uno para la primaria y otro para residencia de alumnos), al final, por falta de presupuesto, solo se construyó uno destinado a la enseñanza secundaria. Se trata de una obra historicista en el exterior y funcional en su interior, con aulas pequeñas, puesto que la ratio en el Instituto-Escuela no podía superar los 30 alumnos por aula para facilitar su diálogo con el profesor. Los espacios más amplios son los laboratorios, lo que nos da idea de su importancia en esta experiencia

educativa (Martínez, 2009: 75-81). El vestíbulo, de influencia inglesa, se dispone en torno a un patio cerrado y se inspira en la Blackheath High School for Girls, una institución londinense de enseñanza secundaria femenina (Rodríguez, 2018: 205-206). Este vestíbulo tenía una función polivalente y se empleaba para conciertos, representaciones teatrales, exposiciones y otros actos colectivos.

2.2. El archivo

El archivo del Instituto-Escuela, conservado en el IES Isabel la Católica, consta de 901 expedientes y 128 fichas de alumnos matriculados entre 1918 y 1936²; 11 libros de calificaciones trimestrales entre los cursos 1925-1926 y 1934-1935; un libro de actas de reuniones de profesores celebradas entre 1933 y 1936; un libro de registro de la biblioteca y otros libros menos relevantes donde constan las faltas de asistencia a clase.

Imágenes 2 y 3. Los expedientes del archivo antes y después del proceso de conservación



Fuente: Archivo IES Isabel la Católica

de los profesores y se consignan las tasas pagadas por los alumnos. Toda esta documentación, que se encontraba depositada en la secretaría del instituto, fue objeto de un proceso de limpieza y los expedientes, por ser los documentos más valiosos, fueron trasladados de sus carpetas y cajas originales a otras de cartón libre de ácido, para su mejor conservación, como se puede apreciar en las imágenes 2 y 3, y digitalizados. También fueron descritos para identificar a los alumnos del Instituto-Escuela.

El estudio de los expedientes confirmó que en el Instituto-Escuela estudiaron los hijos e hijas de los científicos e investigadores de la JAE, así como los de escritores, intelectuales, políticos, artistas o empresarios de la época. Todos ellos procedían de familias con mentalidad abierta y progresista que querían una educación más moderna para sus hijos (Martínez, 2009: 230-234). El estudio

² Cuando en 1928 los alumnos del Instituto-Escuela se trasladaron a la nueva sede de Retiro desde la sede de Hipódromo, donde habían estado unos años, también se trasladaron sus expedientes. Por este motivo, en el archivo del IES Isabel la Católica hay expedientes de alumnos que estudiaron en ambas sedes.

de los expedientes también confirmó la dependencia del Instituto-Escuela con respecto a la JAE, puesto que las certificaciones de los alumnos están firmadas por su secretario, José Castillejo, y a veces con el visto bueno del presidente, Santiago Ramón y Cajal, o del vicepresidente, Ramón Menéndez Pidal. El examen de los expedientes nos permitió asimismo conocer el sistema de evaluación y el sistema de calificación del Instituto-Escuela. Las evaluaciones valoraban cada trimestre el progreso del alumno y el sistema de calificación era numérico, sobre 15 puntos, según el modelo inglés. El Instituto-Escuela lo adoptó después de ensayar otros sistemas, como buen centro experimental que era. Los expedientes informan también de los resultados académicos, los idiomas que se estudiaban y las alternativas que se ofrecían al alumnado en los dos últimos cursos del bachillerato. Igualmente, en los expedientes se conservan las comunicaciones con las familias, a las que el Instituto-Escuela quiso implicar en la educación de sus hijos (Martínez y Masip, 2012: 137-138). Gracias a la abundante información que nos transmiten, los expedientes de los alumnos se pueden considerar una fuente primaria de indudable interés para conocer el funcionamiento de este centro educativo.

2.3. La biblioteca histórica

En la biblioteca histórica del IES Isabel la Católica, se guarda un fondo de 2.286 libros anteriores a 1936. De ellos 1.500 llevan el sello del Instituto-Escuela y, aunque la mayoría están en español, también hay 339 en francés, 132 en alemán, 41 en inglés, tres en italiano y dos en catalán. Otra parte importante del fondo de la biblioteca pertenece al legado del profesor Enrique Canito Barrera, quien fue catedrático de francés en el Instituto Isabel la Católica entre 1945 y 1972. Canito compaginó su actividad docente con la propiedad de la librería Ínsula y con la dirección de la revista del mismo nombre. Su pasión por la literatura le llevó a reunir una gran colección de libros, de los cuales donó unos 200 al instituto Isabel la Católica cuando se jubiló. Casi todos ellos están en francés, fueron publicados en los siglos XVIII y XIX y en algunos casos cuentan con unas magníficas ilustraciones (Martínez y Castilla, 2013: 8-10). En la biblioteca histórica, hay también un valioso conjunto de 205 cuadernos digitalizados de seis antiguos alumnos del Instituto-Escuela, 50 de los cuales son originales. A ese conjunto cabe añadir una serie de 62 placas de vidrio de Historia del Arte.

La recuperación de la biblioteca se inició recopilando los libros más antiguos de los distintos departamentos didácticos, almacenes y altillos de la biblioteca escolar del IES Isabel la Católica, y se les buscó un espacio propio, donde fueron catalogados por la Biblioteca Regional de la Comunidad de Madrid. Desde entonces están recogidos y localizables en el Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico. Para su mejor conservación, los que estaban en peores condiciones fueron guardados en cajas de cartón libre de ácido (Martínez y Masip, 2012: 139). Posteriormente, algunos se han restaurado gracias a la intervención de la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Comunidad de Madrid. Los cuadernos, por su parte, se han digitalizado y las placas de cristal están conservadas en carpetillas y cajas de cartón libres de ácido.

El examen de los libros con el sello del Instituto-Escuela pone nuevamente de manifiesto su vinculación con la JAE, puesto que algunos volúmenes están publicados por instituciones que ella

dirigió, como el Museo Nacional de Ciencias Naturales, el Centro de Estudios Históricos (CEH), la Comisión de Investigaciones Paleontológicas y Prehistóricas y la Escuela Española de Arte y Arqueología en Roma. Especialmente estrecha fue la relación del Instituto-Escuela con el CEH. Muestra de ello es la presencia en la biblioteca de la colección Clásicos Castellanos, fruto del interés del CEH por hacer ediciones críticas de las obras más relevantes de la literatura española. También se conservan algunos ejemplares de la Biblioteca Literaria del Estudiante, una colección de clásicos de nuestra literatura dirigida por Ramón Menéndez Pidal, y destinada a los estudiantes del Instituto-Escuela (Pedrazuela, 2011: 548-557)

Entre los libros de la biblioteca del Instituto-Escuela, cabe diferenciar los de lectura, los de consulta y los de clase, estos últimos referenciados en las programaciones de las materias que se impartían en el Instituto-Escuela (JAE, 1925: 139-367). Entre los libros de clase abundan los que están en francés o traducidos de este idioma, de lo que se deduce la influencia que la pedagogía francesa ejerció en este centro. La preferencia por estos libros se debe a que sus contenidos estaban más actualizados y muy bien ilustrados, con imágenes que servían para facilitar a los alumnos el estudio y, al mismo tiempo, desarrollar su capacidad de observación. Asimismo, cuentan con un repertorio de ejercicios que propiciaban la reflexión de los alumnos y un aprendizaje no solo memorístico. (Martínez, 2018: 148).

Imagen 4. Biblioteca histórica del IES Isabel la Católica

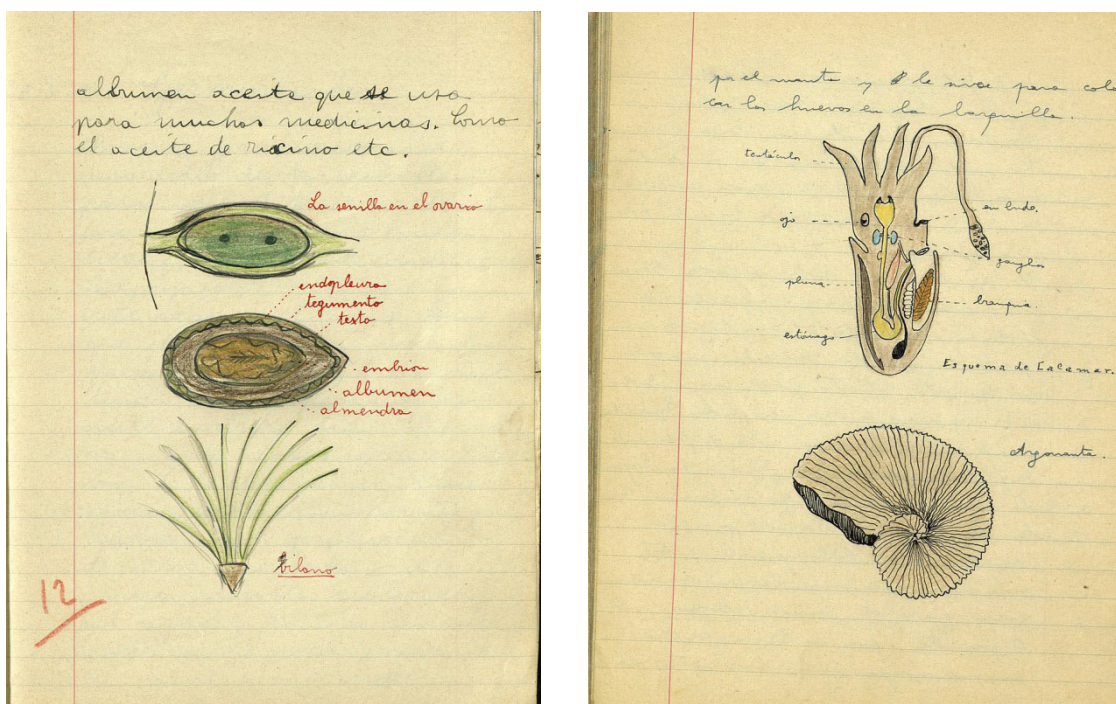


Fuente: Archivo IES Isabel la Católica

El estudio de los cuadernos, que se han recopilado gracias a las donaciones de los hijos de antiguos alumnos del Instituto-Escuela, nos ha permitido acercarnos a una de las herramientas metodológicas más utilizadas en él. Con su uso se seguía el ejemplo de la ILE y de los centros educativos europeos pedagógicamente más avanzados. De hecho, en la Preparatoria, los cuadernos sustituyeron por completo a los libros de texto pues, según María de Maeztu, les proporcionaban a los alumnos más autonomía en su aprendizaje y un desarrollo de la función intelectual más activa y

productora. (JAE, 1925: 34). El uso de los libros y cuadernos en el bachillerato fue objeto de un intenso debate en el Instituto-Escuela, sobre todo en sus seis primeros años de funcionamiento, según queda reflejado en sus Memorias. Finalmente, ambos se usaron de manera conjunta y aunque los cuadernos siguieron teniendo un papel muy destacado en los primeros cursos del bachillerato, los libros se utilizaron sobre todo en los últimos cursos para ayudar al alumno a ampliar sus conocimientos (Martínez: 1918: 151). En la colección del IES Isabel la Católica, hay tres tipos de cuadernos: de clase, de excursiones y de prácticas de laboratorio, además de algún cuaderno borrador. El estudio de los cuadernos es de gran interés, porque prueban, entre otras cosas, lo que el alumno realmente estudiaba y el seguimiento que hacían los profesores de su aprendizaje.

Imágenes 5 y 6. Cuadernos de Historia Natural de 1º (izquierda) y 5º (derecha) de Bachillerato del alumno Javier Cabañas Rodríguez

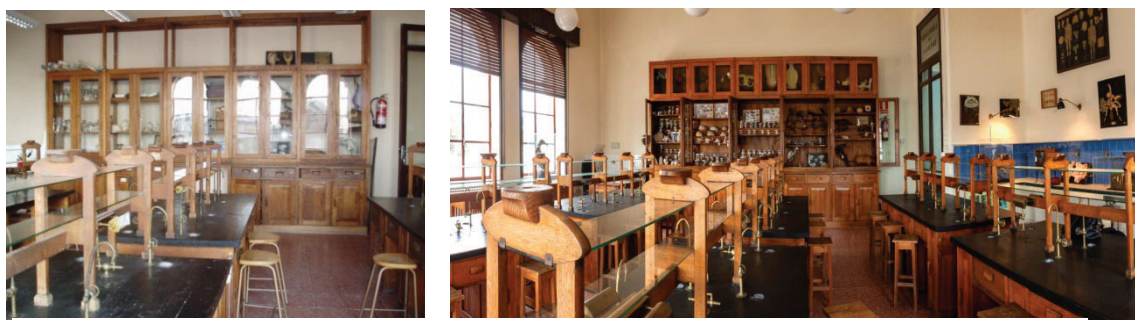


Fuente: Fondo Javier Cabañas

2.4. Los laboratorios y el material científico del Instituto-Escuela

El primer paso para la recuperación del patrimonio de los laboratorios históricos fue la evaluación de los espacios y de sus materiales didácticos. Quienes la realizaron fueron Antonio González Bueno y Alfredo Baratas, coordinadores en 2007 de la recuperación del patrimonio científico de las universidades madrileñas, y Leoncio López-Ocón, coordinador del proyecto CEIMES (Ciencia e Innovación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria). En su evaluación se vio la gran importancia de los laboratorios y de sus materiales didácticos, pues eran una demostración palpable del nuevo modelo implantado por el Instituto-Escuela en la enseñanza de las ciencias. Se dejaban atrás la pura memorización de los conocimientos, la observación de los ejemplares en los gabinetes y las experiencias “de cátedra” del profesor, para dar un salto cualitativo con la experimentación científica del alumno en los laboratorios y el aprendizaje activo.

Imágenes 7 y 8. El laboratorio de Biología antes y después de la restauración



Tras la evaluación de los laboratorios y los materiales didácticos, se procedió a la reparación del mobiliario y a la catalogación, conservación y restauración de los ejemplares, asesorados por los conservadores del Museo Nacional de Ciencias Naturales (MNCN), del Real Jardín Botánico (RJB), del Museo Geominero, de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y del Instituto Ramón y Cajal. El Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico nos catalogó las placas de vidrio y las láminas de Historia Natural que se pueden consultar en la Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico del Ministerio de Cultura y en la Biblioteca Digital Europea. Las colecciones fueron catalogadas con la misma base de datos de las universidades madrileñas y de otros institutos históricos de Madrid participantes en el proyecto CEIMES. (Martínez y Masip, 2012: 141-146).

Imágenes 9 y 10. Uno de los armarios del laboratorio de Biología antes y después de su restauración, ordenación y catalogación



En el laboratorio histórico de Biología, una vez realizada la clasificación científica de los materiales, se procedió a su ubicación de acuerdo con un orden evolutivo. Por su parte, el MNCN restauró las colecciones entomológicas y el RJB, los herbarios. A su vez, el IES Isabel la Católica se encargó de restaurar algunos ejemplares de zoología. En los últimos años, la Dirección General de Patrimonio de la Consejería de Cultura de la Comunidad de Madrid ha aportado fondos para la restauración de modelos didácticos anatómicos y botánicos. Dentro del conjunto restaurado, son especialmente valiosos los modelos botánicos del Dr. Auzoux, realizados en *papier mâché* y fechados en 1915.

Los laboratorios le permitían al alumnado un aprendizaje práctico, entendido como el contacto directo con el mundo natural mediante observaciones, manipulaciones y experimentos. A las prácticas de laboratorio se sumaban las visitas (al MNCN, al RJB...) y las excursiones al campo, tan representativas del modelo pedagógico del Instituto-Escuela. Todas estas actividades eran anotadas por los alumnos en sus cuadernos (Casado y Masip, 2018: 98).

Los cuadernos corroboran los experimentos de los alumnos en los laboratorios. En las asignaturas de Fisiología Humana e Higiene de 3º y 4º y de Historia Natural de 5º y 6º de Bachillerato, hacían disecciones, sobre todo de órganos de animales. Hay que destacar, por otra parte, que los laboratorios estaban muy bien dotados para las prácticas de Histología. Prueba de ello es la colección de utensilios destinados a la elaboración y observación de las preparaciones microscópicas. Entre los utensilios que se han conservado hay varios microscopios, un micrótopo, bandejas y pocillos, junto a las propias preparaciones en las que aparecen nombrados los equipos de alumnos responsables de su realización. La Histología, después de la concesión del Premio Nobel de Medicina a Santiago Ramón y Cajal en 1906, fue una ciencia puntera en España y el Instituto-Escuela, dirigido por la JAE, que como ya se ha dicho presidía el propio Cajal, tenía que hacer partícipes a sus alumnos de los avances científicos de su tiempo (Masip y Martínez, 2012: 235-237).

Imágenes 11, 12 y 13. Recuperación láminas de Biología: debajo cómo se encontraron y a la derecha cómo quedaron después de ser ordenadas y catalogadas



Fuente: Archivo IES Isabel la Católica

El microscopio petrográfico y las pinzas de turmalina, las preparaciones petrográficas y mineralógicas y la importante colección de rocas, minerales y fósiles, conservados en el laboratorio de Geología, constatan la moderna metodología basada en la observación y la experimentación que aplicó también el Instituto-Escuela en la enseñanza de esta materia.

En el IES Isabel la Católica, a diferencia de los laboratorios ya mencionados del Instituto-Escuela, no se ha conservado el de Agricultura. Sin embargo, se han salvado de su desaparición una importante colección de plantas y semillas en tubos y otros instrumentos. Ejemplo de ello es la maqueta de una prensa de vino, que pudimos identificar gracias al dibujo realizado en su cuaderno de Agricultura por el alumno Javier Cabañas Rodríguez. La investigación sobre Luis Crespí Jaume, catedrático de la mencionada materia, nos llevó a descubrir la relación que había mantenido con el científico, genetista y agrónomo ruso Nikolái Ivánovich Vavílov, creador de los primeros bancos de semillas en el mundo (Masip, 2011: 503-504). El nieto de Crespí donó al IES Isabel la Católica la correspondencia que Vavílov tuvo con su abuelo, aunque luego, dada su relevancia, el instituto la cedió al archivo del MNCN para su preservación y difusión.

3. Musealización y difusión del patrimonio del Instituto-Escuela

Tras la ordenación, catalogación y estudio de los materiales conservados, el instituto Isabel la Católica pudo disponer de unos espacios museísticos donde exhibir y dar sentido al patrimonio del Instituto-Escuela. Estos espacios son los antiguos laboratorios de Biología y Geología y la biblioteca histórica, desde los que se ha llevado a cabo una amplia labor de difusión de ese patrimonio, fundamentalmente con visitas guiadas para alumnos y profesores del instituto y también para un público que, siendo ajeno al centro, mostró interés en él. Como indica Agustín Escolano, “el patrimonio escolar es un bien para ser mostrado públicamente y para ser examinado por todos. Construir y comunicar los valores de la memoria no es un rictus nostálgico sino una actitud de responsabilidad pública” (Escolano, 2009: 9). Para el IES Isabel la Católica, dar a conocer su patrimonio ha sido un acto de reparación hacia el Instituto-Escuela, cuya historia es poco y mal conocida. Difundirlo es, además, una obligación para con la sociedad.

Al no formar parte de un programa institucional conjunto, cada instituto histórico ha tenido que buscar asesoramiento y recursos para recuperar su patrimonio y solucionar los problemas que se planteaban conforme se avanzaba en el proyecto. En ese sentido, han resultado de gran ayuda las jornadas que, desde 2007, vienen celebrando anualmente los institutos históricos en distintas ciudades españolas para intercambiar experiencias, poner en común sus problemas y buscar soluciones a la conservación y gestión del patrimonio. Fruto de esas jornadas, en 2010, nació la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos (ANDPIH). La nueva asociación edita cada año la revista *Cátedras y gabinetes* y dispone de una página web³. Las

³ <https://www.asociacioninstitutoshistoricos.org/>

comunicaciones presentadas en las jornadas de los institutos históricos y los artículos publicados en la revista han contribuido, en gran medida, a la difusión del patrimonio de dichos institutos.

Para los institutos históricos madrileños, fue de gran utilidad su participación en el ya mencionado programa CEIMES, auspiciado por la Dirección General de Universidades e Investigación de la Comunidad de Madrid. Este programa, coordinado por el CSIC y en el que también intervinieron las universidades madrileñas, supuso para los institutos participantes establecer con sus responsables una estrecha y fructífera colaboración durante años. Resultado del programa fueron la publicación del libro *Aulas con Memoria* (Madrid: CEIMES-Doce Calles, 2012), cuatro vídeos realizados por la UNED y una página web⁴. La relación del Instituto Isabel la Católica con el mundo universitario se ha visto favorecida también gracias a nuestra vinculación con la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE)⁵ que, a través de sus comunicaciones, publicaciones y jornadas constituye una importante fuente de información y difusión del patrimonio educativo.

Igualmente útil fue la relación establecida, entre 2009 y 2013, por los institutos históricos con el Ministerio de Educación a través del Programa ARCE (Agrupaciones y Redes de Centros Educativos). Este programa le permitió al IES Isabel la Católica trabajar con otros centros escolares dedicados también a la conservación del patrimonio histórico y financiar las actividades de uso didáctico realizadas con los alumnos en esos años. De 2009 a 2011 participamos en el programa ARCE de manera conjunta con el Instituto Brianda de Mendoza de Guadalajara, y, de 2011 a 2013, de nuevo con este mismo centro y con los Institutos Lucus Augusti de Lugo, Aguilar y Eslava de Cabra (Córdoba) y Domínguez Ortiz de Azuqueca de Henares (Guadalajara).

Con motivo de la participación del IES Isabel la Católica en convocatorias como la *Semana de la Ciencia*, que organiza anualmente la Comunidad de Madrid, o *Madrid otra Mirada*, organizada por el Ayuntamiento, se ha extendido la difusión del patrimonio del instituto a sectores de la sociedad interesados en el patrimonio histórico-educativo. En algunos casos han sido hijos de antiguos alumnos del Instituto-Escuela o antiguas alumnas del IES Isabel la Católica, quienes después han facilitado sus cuadernos y fotografías con los que se ha podido enriquecer el fondo patrimonial del centro.

La biblioteca histórica del centro no solo se ha convertido en un espacio museístico. Su fondo de libros, cuadernos y expedientes digitalizados es también un importante centro de documentación del Instituto-Escuela, visitado por investigadores de esta institución. Por la recuperación, conservación y estudio de su patrimonio, así como por su difusión y atención a los investigadores, la biblioteca histórica del IES Isabel la Católica recibió el premio *Liber 2022*⁶, concedido por la Federación de Gremios de Editores con motivo de la Feria Internacional del Libro celebrada ese año en Barcelona. Con anterioridad a este reconocimiento, el Ministerio de Educación había

⁴ <http://ceimes.cchs.csic.es/>

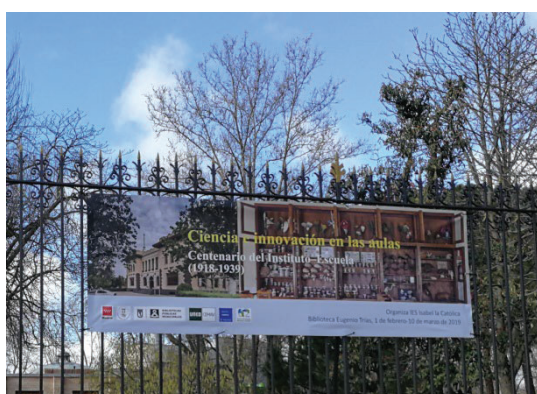
⁵ <https://sephe.org/>

⁶ <https://www.liber.es/premios/>

concedido, en 2011, la *Corbata de la Orden de Alfonso X el Sabio* a los institutos históricos españoles, por su trabajo de recuperación del patrimonio histórico educativo y, por el mismo motivo, la Comunidad de Madrid *La Encomienda del Dos de Mayo* en 2017 a los institutos históricos madrileños.

La celebración del centenario del Instituto-Escuela con una gran exposición conmemorativa fue el momento en que su patrimonio alcanzó la máxima difusión. Dicha exposición tuvo tres sedes: el Museo Nacional de Ciencias Naturales, del 30 de octubre de 2018 al 27 de enero de 2019; la Biblioteca municipal Eugenio Trias, situada en el Parque del Retiro, del 1 de febrero al 10 de marzo de 2019; y la Biblioteca Central de la UNED, del 29 de octubre al 11 de diciembre de 2019. Gracias a estas iniciativas, los materiales del Instituto-Escuela salieron del recinto del instituto para darse a conocer a un público mucho más amplio. La difusión se completó con un catálogo coeditado por la UNED el CSIC, dos vídeos realizados por la UNED y con visitas guiadas y conferencias programadas en las distintas sedes.

Imágenes 14, 15 y 16. Invitación a la inauguración de la exposición en el MNCN, lona anunciando la exposición en la Biblioteca Eugenio Trias y tríptico de la exposición de la UNED



Centenario del Instituto-Escuela (1918-1919)

XIX Semana de la Ciencia y la Innovación de Madrid 2019

Ciencia e innovación en las aulas
Centenario del Instituto-Escuela (1918-1919)

BIBLIOTECA CENTRAL DE LA UNED
29 de octubre al 11 de diciembre de 2019
Paseo Sanja del Rey, 5 - Ciudad Universitaria

Organizan:
- IES Isabel la Católica
- Biblioteca de la UNED

Fuente: Archivo IES Isabel la Católica

El patrimonio del Instituto-Escuela también se ha difundido participando en otras exposiciones, antes y después de la anteriormente citada. En el año 2007, en la exposición *El Laboratorio de España, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1907-1939*, organizada por la Residencia de Estudiantes; en 2020, en *Los laboratorios de la Nueva Educación*,

organizada por la Fundación Giner de los Ríos; en 2022, en *María Casares actriz océano. Itinerario vital de una exiliada*, organizada por el Ayuntamiento de La Coruña; y en el mismo año, en *Clara Campoamor (1888-1972). Mujer y ciudadana*, organizada por la Biblioteca Nacional. El documental *La escuela olvidada* (2010), dedicado en exclusiva al Instituto-Escuela, ha contribuido asimismo a difundir su historia y experiencia educativa.

4. Uso didáctico del patrimonio

Más allá del valor museístico del patrimonio del Instituto-Escuela, desde un principio se ha tenido el propósito de incorporarlo a las aulas con el fin de que los profesores y alumnos del IES Isabel la Católica lo conozcan, lo valoren y contribuyan a preservarlo. Para conseguir el objetivo señalado, profesores de diversos departamentos (Geografía e Historia, Biología y Geología, Dibujo, Informática, Inglés, Alemán y Educación Física) programaron, desde el curso 2009-2010 al 2017-2018, una serie de proyectos didácticos de carácter interdisciplinar.

Los proyectos, desarrollados a lo largo de cada curso, estaban dirigidos sobre todo a grupos de alumnos de 1º y 4º de ESO. Los programados para 1º consistían en la realización de trabajos muy sencillos cuya finalidad era que conocieran la historia del instituto al que acababan de llegar. Los proyectos se iniciaban con una visita guiada a la biblioteca y a los laboratorios históricos. Después, trabajando conjuntamente con los profesores de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales, la profesora de Educación Plástica y Visual les proponía a los alumnos dibujar, utilizando como modelos algunos de los materiales científicos del patrimonio.

Imagen 17. Laminas alemanas de Biología y debajo reproducciones de alumnos de 1º de la ESO



Fuente: Archivo IES Isabel la Católica

Como habitualmente los alumnos eran de la sección bilingüe de alemán, aprovechaban también para traducir los títulos y los textos de las láminas y las placas de vidrio científicas, que son alemanas en su mayor parte. La actividad didáctica concluía cuando la profesora de Plástica hacía un cuadernillo con los dibujos de todos ellos para que cada curso tuviera una visión global del trabajo hecho por cada alumno (Marín y otros, 2018: 335-336).

Los trabajos programados para los grupos de 4º de ESO, cuando los alumnos tienen un mayor nivel de madurez, tuvieron como objetivo el estudio de determinados aspectos del Instituto-Escuela, aplicando los principios básicos de la investigación y de la exposición y las actuales tecnologías de la información. Con esos trabajos pretendíamos que los alumnos conocieran el experimento educativo del Instituto-Escuela y su posterior influencia en la educación española hasta el presente. Aspectos del Instituto-Escuela tratados en los trabajos estaban relacionados con las vidas y trayectorias profesionales de los más destacados alumnos y alumnas, los cuadernos de clase, las excursiones, la enseñanza de las ciencias a través del material de los laboratorios, etc. Para hacer sus trabajos, supervisados por los profesores, los alumnos utilizaron como fuentes los expedientes del archivo, las memorias bianuales de la JAE, los libros y cuadernos escolares y los materiales científico-didácticos del Instituto-Escuela. (Marín y otros, 2018: 330-351, Martínez, 2018:53-59). Los trabajos de los alumnos se publicaron al final de cada curso en una revista monográfica de difusión interna y se pueden consultar en la página web del instituto⁷.

Imagen 18. Revistas que recogen los trabajos de los alumnos de 4º de la ESO con fuentes patrimoniales



Fuente: Archivo IES Isabel la Católica

⁷<https://www.educa2.madrid.org/web/centro.ies.isabellacatolica.madrid/proyecto-recuperacion-patrimonio>

Uno de estos trabajos titulado “La enseñanza de la Geografía en el Instituto-Escuela” fue publicado en 2013, en el nº 9 de la *Revista Cabás*. <http://revista.muesca.es/documentos/cabas9/La-ensenanza-de-la-Geografia.pdf>

5. Recuperación y musealización del patrimonio del IES Isabel la Católica

Tras la suspensión de las actividades patrimoniales en el instituto a causa de la pandemia, en 2021 se reanudó el trabajo de recuperación del patrimonio del Instituto-Escuela y a él se sumó un nuevo proyecto: la creación de un museo para exponer el patrimonio del instituto Isabel la Católica.

Como se ha comentado, al finalizar la Guerra Civil, el gobierno franquista suprimió la JAE y todas las instituciones que dependían de ella. Así, en 1939, el instituto Isabel la Católica nació como un centro de enseñanza media femenino de régimen ordinario, que vino a ocupar el edificio de la Sección Retiro del Instituto-Escuela. Las circunstancias políticas y los objetivos educativos fueron muy distintos a los que tuvo el instituto antes de la guerra. Ahora se trataba de impartir una enseñanza tradicional basada en los principios del nacional-catolicismo. El edificio no sufrió transformaciones sustanciales, salvo los añadidos de una capilla y el busto de Isabel la Católica en la escalera del vestíbulo.

Dentro de este nuevo contexto educativo, en 1945 el instituto Isabel la Católica adquirió la condición de centro experimental dependiente del CSIC a través del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, como ya lo era, desde 1941, el instituto Ramiro de Maeztu (Anales, 1950: 7 y 8). Sin embargo, los nuevos institutos no funcionaron como lo había hecho el Instituto-Escuela. Lo refiere José Barceló Matutano, quien conoció bien la realidad de las dos etapas, puesto que se formó como profesor aspirante en el Instituto-Escuela, entre 1928 y 1930, y luego fue catedrático de Física y Química en el instituto Isabel la Católica desde 1941 hasta que se jubiló en 1978. Barceló escribe al respecto: “la Administración creó aquí y en el Ramiro de Maeztu, lo que llamó Institutos de Patronato, pero ello no dio lugar a que estos centros fueran verdaderos lugares de ensayo de nuevos métodos ya que para ello se necesitaba un constante interés desde el Ministerio que no hubo” (Crónica, 1981: 34).

Imagen 19. Vestíbulo del Instituto-Escuela transformado en el instituto Isabel la Católica, tras añadir la capilla (acceso por la puerta del fondo) y el busto de la reina



Fuente: Archivo IES Isabel la Católica

Que el Instituto Isabel la Católica de entonces no fuera un lugar de ensayo como lo había sido el Instituto-Escuela, no quiere decir que no contara con profesores interesados en utilizar sus instalaciones y los materiales didácticos que en él se conservaban, a los cuales añadieron otros nuevos, en la misma línea pedagógica, como demuestra el patrimonio que hemos podido reunir.

El nuevo museo, inaugurado en mayo de 2023, está instalado en un espacio realmente singular, la antigua capilla del centro, hoy desacralizada. En él se exponen libros, discos, láminas, carteles, mapas, material científico y tecnológico y revistas dirigidas por los profesores y realizadas por las alumnas, además de trajes para representaciones teatrales y para ceremonias religiosas guardados en el instituto. A este patrimonio hay que añadir los cuadernos, fotografías, folletos y testimonios aportados por algunas antiguas alumnas, que son de extraordinario interés para conocer mejor el funcionamiento y el tipo de enseñanza que se impartía en el instituto Isabel la Católica.

El patrimonio expuesto en las vitrinas del museo muestra, por una parte, la educación religiosa y tradicional inculcada a las alumnas, para que pudieran cumplir con su papel de amas de casa, y, por otra, la sólida formación humanística y científica recibida que les permitió a un buen número de ellas integrarse después con éxito en la universidad y en la vida laboral. De hecho, esa ha sido la trayectoria de muchas de las alumnas asistentes a las visitas al patrimonio que realiza el instituto.

Una gran parte de los cuadernos, fotografías, carteles y libros hasta 1958 que integran este fondo museístico fue catalogada por la Biblioteca Regional de la Comunidad de Madrid en junio de 2023 y ya se puede consultar en el Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico. Ahora queremos hacer con el patrimonio del Instituto Isabel la Católica una labor similar a la que se ha realizado con el del Instituto-Escuela desde 2006.

Imágenes 20, 21 y 22. Vista de una parte de la antigua capilla convertida en museo y detalle de algunos de los cuadernos expuestos en las vitrinas





Fuente: Archivo IES Isabel la Católica

El compromiso del IES Isabel la Católica con la conservación de su patrimonio ha aumentado desde el 25 de julio de 2021. En esa fecha, el eje del Paseo del Prado y el Parque de El Retiro fueron declarados Patrimonio Mundial de la UNESCO, como “conjunto natural y artístico”, con el nombre de *Paisaje de la Luz*. El instituto Isabel la Católica, antiguo Instituto-Escuela Sección Retiro, fue incorporado al catálogo del *Paisaje de la Luz*, donde figuran más de 80 instituciones, edificios y espacios singulares del citado eje. Un entorno urbano extraordinario en el que confluyen cultura, ciencia y naturaleza y donde el IES Isabel la Católica es la única institución de carácter educativo. Esperamos que este reconocimiento de la UNESCO sensibilice a las administraciones para darle al patrimonio histórico educativo la protección legal y la cobertura administrativa y presupuestaria que requiere su conservación.

Conclusiones

Como refiere Julio Ruiz Berrio, los museos de educación pueden ser de gran utilidad para la Historia de la Educación. Desde hace unos años, para el estudio de esta disciplina, ha cobrado una gran importancia el conocimiento de la cultura escolar de la que forman parte los materiales didácticos: libros, cuadernos, objetos científicos, etc., así como las fuentes icónicas o la historia oral (2010: 125-126). En ese sentido, nuestro museo del Instituto-Escuela (la biblioteca y los laboratorios históricos) nos ha permitido recuperar y dar a conocer la historia de esta importante institución educativa a partir de las fuentes primarias que hemos rescatado: expedientes escolares, libros, cuadernos, fotografías y material científico. Estas fuentes son imprescindibles para un mejor conocimiento de una institución a la que en su momento se consideró como “una de las mejores escuelas de ensayo y reforma de Europa y que realizó en el ámbito de la enseñanza oficial la misma labor ejemplar que había realizado la Institución Libre de Enseñanza en la esfera privada” (Luzuriaga, 1957: 202-203). Desafortunadamente y pese al esfuerzo de difusión realizado hasta ahora, el experimento pedagógico del Instituto-Escuela sigue siendo bastante desconocido, más allá de las facultades de Pedagogía, para el conjunto de la sociedad.

La recuperación del patrimonio histórico del Instituto-Escuela y del Instituto Isabel la Católica ha enriquecido nuestro conocimiento de uno y otro, así como el de la Historia de la Educación española en la que se enmarcan sus respectivas experiencias. Gracias a la labor desarrollada desde 2006, el IES Isabel la Católica ha establecido una sólida relación con gran parte de los institutos históricos españoles y con investigadores del CSIC y del ámbito universitario interesados en el patrimonio educativo. Sus iniciativas, ideas y conocimientos han sido muy valiosos para sacar adelante nuestro proyecto de recuperación del patrimonio. No menos provechosa ha sido la relación establecida con hijos e hijas de antiguos alumnos del Instituto-Escuela y con antiguas alumnas del instituto Isabel la Católica, por la importantísima y generosa aportación de materiales que realizaron y por sus testimonios, que son una interesante muestra de historia oral.

Asimismo, a partir del patrimonio recuperado, se han podido desarrollar proyectos interdisciplinares de innovación educativa con los alumnos. Dichos proyectos han fomentado la colaboración entre departamentos y han hecho posible que tanto alumnos como profesores conozcan y valoren la importancia histórico-educativa del Instituto-Escuela. Por otra parte, en base al manejo de fuentes primarias digitalizadas, los trabajos de uso didáctico del patrimonio han permitido a los alumnos iniciarse en destrezas y adquirir conocimientos que no podrían obtener con el currículo ordinario.

Finalmente, la recuperación del patrimonio del Instituto Isabel la Católica proporciona una visión de dos momentos muy distintos en nuestra Historia de la Educación. El primero, hasta 1936, con la novedosa experiencia pedagógica del Instituto-Escuela, y el segundo, de 1939 a 1978, con la vuelta a un modelo de enseñanza tradicional, religiosa y patriótica, si bien hubo profesores que trataron de aplicar en sus clases una metodología innovadora. La razón de la fecha marcada como término del trabajo de recuperación actual estriba en que, en 1978, el Instituto Isabel la Católica dejó de ser centro experimental de patronato para convertirse en un instituto ordinario de enseñanza secundaria. Su transformación coincide con el comienzo de nueva etapa histórica en España, marcada por la llegada de la democracia.

Bibliografía

Anales del Instituto Nacional de Enseñanza Media Isabel la Católica de Madrid. Crónica de su primera década (1950). Ministerio de Educación Nacional. Madrid: Imprenta Peña.

Barceló Matutano, J. (1981). “Los Institutos de Cerrillo de San Blas”. En *Crónica 79-80. Instituto Isabel la Católica*. Madrid, pp. 31-34.

Casado de Otaola, S. y Masip Hidalgo, Carmen. (2018). “Educar y experimentar. Las Ciencias en el Instituto-Escuela”. En *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*. Madrid: CSIC-UNED, pp. 97-119

Castillejo Duarte, J. (2009). *Guerra de ideas en España. Filosofía, política y educación*. Madrid: Siglo XXI.

Escolano Benito, A. (2009). “El patrimonio material de la escuela y la Historia de la Educación”. En *El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la Historia de la Educación*. Cuadernos

de Historia de la Educación Nº 6. Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 7-10. Disponible en: <http://sedhe.es/wp-content/uploads/6-El-patrimonio-hist%C3%B3rico-educativo-y-la-ense%C3%B1anza-de-la-historia-de-la-educaci%C3%B3n.pdf>

Junta para Ampliación de Estudios (1925). *Un ensayo pedagógico. El Instituto Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (Organización, Métodos, Resultados)*. Madrid.

Luzuriaga y Medina, L. (1957). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Universidad de Buenos Aires.

Marín Guallar, A., López Bisquert, L. y Arjona Gallego, E. (2018). “El uso didáctico del patrimonio histórico del Instituto-Escuela”. En *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*. Madrid: CSIC-UNED, pp. 327-352

Martínez Alfaro, E. (2009). *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Martínez Alfaro, E. y Masip Hidalgo, C. (2012). “La recuperación del patrimonio del Instituto-Escuela en el IES Isabel la Católica”. En *Aulas con Memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*. Madrid: CEIMES-Doce Calles, pp. 145-150.

Martínez Alfaro, E. y Castilla López, A. (2013) *Catálogo bibliográfico de los siglos XVI al XIX. Instituto Isabel la Católica (Madrid)*. Madrid: Imprenta Peña.

Martínez Alfaro, E. (2018). “La biblioteca del Instituto-Escuela Sección Retiro”. En *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*. Madrid: CSIC-UNED, pp. 147-172.

Martínez Alfaro, E. (2018). “Tiempo y memoria del Instituto-Escuela”. En *Innovación Educativa*, nº 28, pp. 43-60. Disponible en <https://doi.org/10.15304/ie.28.5482>.

Martínez Alfaro, E. (2022). “La influencia de la ILE en el Instituto-Escuela. El papel del profesorado en la consolidación y difusión de un nuevo modelo educativo”. En *El profesorado en España. Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado*. Madrid: Narcea, pp. 47-65.

Masip Hidalgo, C. y Martínez Alfaro, E. (2012). “Cuadernos y trabajos escolares: una práctica pedagógica innovadora en el Instituto-Escuela”. En *Aulas con Memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*. Madrid: CEIMES-Doce Calles, pp. 145-150.

Masip Hidalgo, C. (2011) “Luis Crespí Jaume, científico en la Junta para Ampliación de estudios y catedrático de Agricultura en el Instituto-Escuela”. En *La enseñanza secundaria en construcción a través los institutos históricos madrileños. Arbor* nº 749 Madrid: CSIC, pp. 501-511.

Pedrazuela Fuentes, M. (2011). “La Biblioteca Literaria del Estudiante”. En *La enseñanza secundaria en construcción a través los institutos históricos madrileños. Arbor* nº 749. Madrid: CSIC, pp. 547-560.

Rodríguez Méndez F. J. (2018). “El Instituto-Escuela y el ideal de arquitectura escolar”. En *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*. Madrid: CSIC-UNED, pp. 195-222

Ruiz Berrio, J. (2010). “Los museos de Educación y la Historia de la Educación”. En *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva

Los cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Una fuente primaria para el estudio de la educación en el País Vasco durante el franquismo

The school notebooks of the UPV/EHU Education Museum. A primary source for the study of education in the Basque Country during Franco's regime

Peio Manterola Pavo

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)(España)

<https://orcid.org/0000-0003-0823-9908>

Irati Amunarriz Iruretagoiena

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)(España)

<https://orcid.org/0000-0002-6564-3707>

Aintzane Rodríguez Poza

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)(España)

<https://orcid.org/0000-0002-0959-6547>

Fecha de recepción del original mayo 2023

Fecha de aceptación: junio 2023

Resumen

Los estudios históricos acerca de la escuela del nacional-catolicismo han puesto en evidencia la gran utilidad de los cuadernos escolares como fuente de investigación. Dicho esto, pretendemos analizar qué oportunidad nos ofrece el *corpus* de cuadernos del Museo de la Educación de la UPV/EHU para analizar los elementos ideológicos de la educación en el franquismo del País Vasco. Así, mediante una descripción cuantitativa del fondo, hemos observado que de 1585 cuadernos 386 pertenecen a la etapa del franquismo en Euskal Herria y, a partir de una breve exposición de los ejercicios hallados en los cuadernos, hemos podido concluir que el corpus es lo suficientemente rico para la elaboración de una tesis, aunque es cierto que debemos seguir completando y corrigiendo ciertos aspectos de la base de datos.

Palabras clave: cuadernos escolares, fuente primaria, proyecto de investigación, franquismo.

Abstract

Historical studies on the National-Catholicism school have highlighted the great usefulness of school notebooks as a source of research. Having said that, we intend to analyse the opportunities offered by the corpus of notebooks in the UPV/EHU Education Museum to analyse the ideo-

logical elements of education under Franco's regime in the Basque Country. Thus, by means of a quantitative description of the collection, we have observed that out of 1585 notebooks, 386 belong to the Francoist period in the Basque Country and, from a brief description of the exercises found in the notebooks, we have been able to conclude that the corpus is sufficiently rich for the preparation of a thesis, although it is true that we must continue to complete and correct certain aspects of the database.

Key words: school exercise books, primary source, research project, francoism.

1. Introducción

En las últimas décadas, el análisis de las prácticas escolares y de la cultura escolar a partir la llamada “caja negra de la escuela” (*The Black Box of Schooling*) y del estudio patrimonio histórico-educativo ha generado el interés de las historiadoras e historiadores pedagógicos (Braster, Grosvenor y del Pozo, 2011). Una de las fuentes más ricas para dicha práctica académica se halla en los cuadernos escolares, lo cual queda evidenciado por la extensa bibliografía que se ha producido en el ámbito español –del que podemos citar la labor de Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz de la Universidad de Salamanca que, por ejemplo, han resumido sus investigaciones a partir de los cuadernos en al menos tres libros divulgativos (Martín y Ramos, 2013, 2015; Parra *et ál*, 2020)–, por el primer congreso celebrado en Macerata a raíz de dicha fuente (Meda, Sani y Montino, 2010), incluso por las tesis doctorales defendidas (Gvirtz, 1996; Parra, 2019). A fin de cuentas, se han convertido en una fuente que nos proporciona una importante información sobre la historia escolar, los procesos educativos, las prácticas impulsadas y la cultura escolar (Sani, 2010). Asimismo, debemos tener en cuenta que “ya se trate de prácticas de alumnos o de los profesores (...), los cuadernos reflejan diversos modos de organizar y manejar la clase, así como llevar a cabo la enseñanza” (Martínez y Viñao, 2017).

La Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) cuenta desde 2014 con un Museo de la Educación, cuyos antecedentes los podemos encontrar en el Centro de Documentación sobre Historia de la Educación en el País Vasco (Dávila y Naya, 2022). Dentro de los fondos del museo contamos con un importante corpus de cuadernos escolares que nos permiten enfocar una tesis doctoral para examinar la historia de la educación del País Vasco a partir de lo recogido en los cuadernos. En esta investigación, se pretenden examinar cuadernos escolares de distintas épocas, lugares y/o diversas escuelas coetáneas, reparando a las características socio-políticas, ideológicas y pedagógicas de cada contexto con objeto de comprender las peculiaridades educativas que se dieron durante distintas experiencias escolares de la época del franquismo en el País Vasco.

En esta comunicación pretendemos resaltar la relevancia del fondo documental del Museo de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoa y la valía de la fuente para alcanzar los objetivos planteados y, de paso, presentar un proyecto de tesis doctoral que está en proceso. Para ello, iniciaremos contextualizando la investigación, y durante esa labor presentaremos el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco y su trabajo en

cuanto al patrimonio histórico-educativo. Después, justificaremos el uso de los cuadernos como fuente de investigación historiográfica exponiendo sus funciones didácticas y presentando algunas investigaciones que se han llevado a cabo durante los últimos años. Posteriormente, explicaremos brevemente el atractivo del franquismo en el País Vasco como época a estudiar a partir de los cuadernos, ya que en pleno nacional-catolicismo surgieron ciertas reacciones nacionalistas vascos que también se trasladaron al ámbito de la educación. Seguidamente, comentaremos algunos aspectos metodológicos básicos, pero antes, enunciaremos la finalidad y los objetivos generales de la investigación que, dicho a grandes rasgos, buscan interpretar las funciones de las prácticas educativas llevadas a cabo durante el franquismo en el País Vasco. Luego, procederemos a describir parcialmente la colección cuadernos del museo haciendo hincapié en la cuantía de cuadernos escolares del franquismo, en los elaborados en el País Vasco y en los redactados en euskera. Además, completaremos la citada descripción mediante la exposición de algunos ejercicios escolares hechos durante la época y en el lugar que hemos optado. Finalmente, presentaremos algunas conclusiones que hemos sacado acerca de las características de los cuadernos del museo y su validez para completar la investigación precedentemente explicada.

1.1. El Museo de la Educación de la UPV/EHU

Los museos de la educación cumplen una función elemental en los estudios vinculados al patrimonio histórico-educativo y “desarrollan una impecable tarea en relación con la conservación, puesta en valor y difusión del ajuar etnográfico de la escuela como institución” (Álvarez y Payà, 2015, p.240). Gracias a su valor dirigido a la preservación patrimonial, al cumplimiento de ciertas pretensiones etnográficas de algunas comunidades rurales (las denominadas “escuelas-museo”), y a los nuevos enfoques científicos en las universidades y los centros de investigación, desde los ochenta hasta hoy se ha presenciado una notable proliferación de los “museos del patrimonio educativo” (Brunelli, 2016). Según esta autora, los museos facilitan el acceso a las colecciones bien de cultura material de la escuela, bien de fuentes impresas.

Por su parte, el Museo de la Educación de la UPV/EHU, que desde el 2014 traza su propio camino, trabaja en la preservación, investigación y difusión del patrimonio histórico-educativo, la memoria y la historia material de la educación en Euskal Herria (Dávila y Naya, 2017). El museo está compuesto por una amplia gama de mobiliario, material escolar y producciones escolares que ya son fuente y objeto de estudio. Entre dichos estudios, se pueden destacar las aportaciones metodológicas que nacen de un proyecto de tesis doctoral sobre las memorias o anuarios de las escuelas religiosas (Amunarriz *et ál*, 2022). Además, las colecciones de las fuentes a analizar van ampliándose continuamente, pues, en lo que a la presente comunicación se refiere, si bien Dávila y Naya (2016) afirmaban que el museo en los inicios de su nueva etapa ya disponía de un total de 400 cuadernos escolares, veremos que en ocho-nueve años se han adquirido y catalogado casi 1200 cuadernos más, pertenecientes a distintas épocas y contextos, lo cual incrementa considerablemente las posibilidades de estudios de calidad.

También debemos señalar que las nuevas tendencias museográficas y museológicas que han florecido y se han desarrollado en los últimos años han influido en los museos pedagógicos en ge-

neral y, más específicamente, en el Museo de la Educación de la UPV/EHU. El más claro ejemplo del denominado “giro” museístico es la definición que da la *International Council of Museums* (ICOM), el cual determina que el museo, lejos de presentar una mera colección a un público determinado, ha pasado a ser un lugar abierto, inclusivo, accesible con claras finalidades educativas y dedicada a las interpretaciones reflexivas del patrimonio así como al conocimiento compartido (ICOM, 2022). Desde este punto de vista, no es de extrañar que el Museo de la UPV/EHU desde su diseño y puesta en marcha haya visto la necesidad de abrirse a otro tipo de público que vaya más allá del universitario, considerando el museo como un entorno inclusivo enraizado en la idea de la ciudadanía activa, que trata de fortalecer la memoria colectiva de la educación y, de tal manera, reflexionar en torno a la educación de ayer, la de hoy y, como no, en los retos que tiene en el futuro (Dávila y Naya, 2022). Nuestra investigación, que se centra en el análisis de cuadernos escolares, se basa en un material que es una parte fundamental del patrimonio histórico de la educación y que está custodiado en el museo de la UPV/EHU, no puede ni debe alejarse de los objetivos y de las labores de la citada institución universitaria.

1.2. Los cuadernos escolares como fuente historiográfica

El cuaderno es un producto editorial y escolar que históricamente ha resultado esencial para la alfabetización de las masas y para la creación de la denominada “escuela para todos” (Castillo, 2010). En resumidas cuentas, el cuaderno, al ser un material incompleto que debe rellenar el estudiantado, es una herramienta válida para poder trabajar con grandes grupos de alumnos y alumnas sin la necesidad de que apenas reciban supervisión alguna del maestro o la maestra (Meda, 2010). Pero el cuaderno no solo ha funcionado como soporte para la escritura, sino también como contenedor de textos escolares, lecciones, ejercicios y, esencialmente, de los aprendizajes efectuados en las clases (Montino, 2010). Fundamentalmente, cada cuaderno escolar es una cajita que guarda y conserva durante generaciones los quehaceres escolares que dejan de ser presentes desde el momento en el que se escriben y, así, salvarlos de la volatilidad que a veces producen tanto el tiempo como la desmemoria. Pero, igualmente, a base de su naturaleza didáctica, el cuaderno ha servido para alcanzar varios objetivos de las escuelas, conque ha adquirido, entre otras, las siguientes funciones:

- a) *Material editorial y mercancía*. En el siglo XIX el cuaderno comienza a ser un producto industrial (Meda, 2020). Eso lo convierte en un material de imprenta con características tipográficas que influyen en la escritura, incluso en algunos cuadernos se pueden observar dibujos y recomendaciones escritas que determinan la postura que debe tomar el alumno al escribir el cuaderno,
- b) *Ordenante y productor de saberes*. En los cuadernos se homogeneizan, se compartimentan, se clasifican y se jerarquizan los saberes, pero también generan saberes debido a que existen ciertas reglas de elaboración (Gvirtz, 1996). Además de esas tendencias, el cuaderno *per se* produce ciertos saberes relacionados con la escritura que van más allá del ordenamiento, puesto que cada cuaderno tiene ciertas reglas dirigidas a la escritura y, además, algunos de ellos están dirigidas a trabajar asignaturas y/o disciplinas específicas.
- c) *Material propagandístico e ideológico*. Su carácter de material incompleto ha dado pie a su uso propagandístico e ideológico (Meda, 2010), como bien han estudiado algunos autores que citaremos durante este epígrafe. Pero la característica propagandista que se halla en los cuadernos

escolares no solo se debe a lo que el alumno o la alumna escribe en él y que muchas veces es lo que le ha pedido su maestro o maestra, sino también a sus particularidades editorial-icongráficas, pues, como el mismo Meda (2014) observó en los cuadernos de la Italia Fascista, es posible hallar propaganda política explícita en las portadas de los cuadernos escolares.

- d) *Herramienta de control*. El cuaderno de clase, como si de un arma de doble filo se tratara, ha servido para vigilar, controlar e inspeccionar tanto la labor del alumnado como la del profesorado. Mediante este material, el profesorado puede vigilar si el alumno lleva a cabo todas las prácticas que debería haber hecho y también si las ha realizado o no correctamente. Al contrario, los entes superiores o supervisores del maestro o maestra –directores, inspectores o, en el primer franquismo el Frente de Juventudes– gozan o han gozado de poder inspeccionar una buena parte de la acción pedagógica promovida por el/la docente gracias a los contenidos que se guardan en los cuadernos. Por lo demás, esta herramienta didáctica también cumple la función de control del cuerpo, lo cual está condicionado por su tamaño, sus líneas, sus márgenes y otras características editoriales.

Es justamente esa riqueza didáctica y pedagógica del cuaderno escolar, así como sus numerosas funciones, las que han llevado a los y las historiadoras de la educación a utilizar este recurso con fines académicos y, tal como señala Sani (2010), se ha convertido en una fuente primaria para el estudio de la historia de la educación. Los cuadernos son recursos que posibilitan analizar y comprender las relaciones sociales, políticas y culturales a partir de los aspectos cotidianos de la escuela; a estudiar filosofías pedagógicas y distintas maneras de entender la educación, diversas identidades de docentes y de estudiantes (Sanchidrián, 2012); y, además, también podemos encontrarnos con las emociones que estuvieron presentes en las aulas (Martín y Ramos, 2015). Así pues, siguiendo a Sanchidrián (2012), el cuaderno –como reproducción de la escuela y la sociedad– refleja la intrahistoria de la clase y también sirve para conocer lo que ha supuesto la labor histórica del maestro/maestra o para identificar los efectos de los sistemas educativos en la práctica. Sin embargo, el cuaderno no es una fuente neutra, ni siquiera se debe problematizar sin considerar el espíritu de la época, la situación social, las políticas educativas, las corrientes pedagógicas e ideológicas, etcétera (Gvirtz y Larrondo, 2010).

Gracias a las posibilidades que ofrece el cuaderno escolar, en el marco del Estado español se han llevado a cabo numerosos análisis historiográficos cuyo punto de partida son los cuadernos escolares elaborados en épocas como la Segunda República o el franquismo con objeto de identificar la transmisión ideológica y moral que se daba en cada uno de ellos. Por ejemplo, podemos citar el libro *Os cadernos escolares da II República*, donde se puede observar que en los cuadernos galiegos elaborados durante la república se hacía lugar a diversas nacionalidades (Paz y Sanchidrián, 2022). Al contrario, todo cambia con la guerra civil española: mientras en los escritos redactados en las escuelas de las zonas republicanas se tratan temas cercanos a los derechos humanos y se hace hincapié en los valores democráticos, en los territorios donde vencen los sublevados se inculca una moral católica, conservadora y patriota (Martín y Ramos, 2015). Pero la diferencia, no solo se observa en los contenidos, ya que también se observa en la manera de producir los textos, dado que, en general, los escritos escolares de la zona republicana tienen un cariz más “libre” (del Pozo y Ramos, 2010). Además, en los cuadernos de clase elaborados durante el nacional-catolicismo se ha visto que el sistema educativo, junto a una férrea formación patriótico-

religiosa, impulsó una construcción de género donde el rol de la mujer debía ser la de ama de casa sumisa, al servicio del hombre, de la patria y de Dios, que transmitiese de los valores del régimen franquista a sus hijos e hijas (Parra, Martín y Ramos, 2020).

Los cuadernos escolares también ofrecen, como hemos podido ver en varias ocasiones, una gran oportunidad para elaborar investigaciones monográficas. Y en estos casos, la época nacional-católica también a resultado de gran interés, pues, dichos trabajos escudriñan experiencias educativas concretas que destacan por sus peculiaridades. Por ejemplo, Fernández (2017) hace una detallada comparación entre el manual *Viajes por España* y el cuaderno *Viaje por España* que, aunque resulten similares bien cuanto al título, bien en lo respectivo a ciertos aspectos lingüísticos y metodológicos, según la autora, el maestro que diseñó la secuencia del cuaderno –aunque afirma que lo más probable es que cogiese como ejemplo a seguir el libro de texto– impulsó, el conocimiento de otros saberes y, a diferencia de lo que propone el manual, en vez de interesarse de la enseñanza de la historia de España hizo hincapié en la transmisión de la geografía española. En cambio, Asensi (2013), en otro trabajo monográfico, analiza su propio cuaderno escolar, elaborado durante la dictadura y bajo la dirección de un maestro de la Segunda República que fue desterrado, como otros tantos maestros innovadores o disidentes al régimen, y enviado al municipio Hontanaya (Cuenca). Pues bien, en dicho trabajo, se puede observar cómo los alumnos aprendían y estudiaban ciertos saberes elementales mediante el conocimiento del medio cercano a su propia localidad y/o escuela.

En cuanto a los trabajos publicados a partir del *corpus* de cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU, podemos destacar tres que dan a conocer las prácticas escolares de Elbira Zipitria. El primero repara a la iconografía en los cuadernos donde se puede observar la importancia del dibujo en las prácticas escolares de la *etxe-eskola* (escuela doméstica) de esta maestra y presentan el alto valor ideológico de las prácticas ilustradas de los alumnos de dicha escuela: comenzando desde los dibujos religiosos inspirados en la obra catequística del Obispo Quinet, hasta la elaboración de ilustraciones de mapas, celebraciones o actos fúnebres (Dávila y Naya, 2015a). La segunda publicación se adentra más específicamente en la construcción de la identidad nacional en el País Vasco del franquismo, por lo que los autores cotejan componentes ideológicos de los cuadernos elaborados en la escuela nacional-católica con los de la *etxe-eskola* (Dávila y Naya, 2015b). El tercer estudio, en cambio, da a conocer la importancia del euskera en los cuadernos de los alumnos y alumnas de Zipitria, pues la *andereño*¹, más allá de la mera utilización del euskera –lo cual ya supuso una práctica innovadora– le daba importancia a la alfabetización en al menos otros dos idiomas: el español y el francés (Dorronsoro y Rodríguez, 2018).

¹*Andereño* significa “señorita” en euskera y se este término se utilizaba para denominaba así a las maestras de las *etxe-eskolas*.

1.3. El interés por la etapa franquista en el País Vasco

Las experiencias educativas del franquismo han creado mucho interés entre los historiadores e historiadoras de varias disciplinas científicas, y, en el ámbito de la historia de la educación, como hemos podido ver, no son pocos los estudios donde el cuaderno ha jugado un papel principal o complementario. Nosotros, como señalábamos anteriormente, nos hemos situado en el País Vasco del franquismo, entre otras cosas por las singularidades de dicho contexto, ya que en el País Vasco, desde las vertientes nacionalistas llegan ciertas corrientes diferenciadoras en lo que respecta a otras regiones. Almeida Díaz (2019) señala que el nacionalismo vasco creó puntos de reacción desde el primer franquismo, donde predominó la resistencia que se dio ámbito privado (casas, familias, cuadrillas...). No obstante, con la llegada del aperturismo las prácticas nacionalistas se abren más al público, por lo que se pueden hallar iniciativas políticas, divulgativas incluso periodísticas que se ciñen a la labor nacionalista y vasquista, *euskaltzale* y *euskaldun*.

En el ámbito de la educación sucede algo parecido. En el año 1946, Elbira Zipitria, de acuerdo con lo que le posibilitaba la ley de enseñanza primaria de 1945, crea la primera *etxe-eskola* en su propia casa donde acogerá a niños y niñas *euskaldunes*, pero en oposición al régimen aplicará metodologías escolanovistas e impulsará la alfabetización en euskera del alumnado *euskaldun* (Fernandez, 1994; Murua, Garmendia y Zabaleta, 2018). Gracias al impulso de *Emakume Abertzaleen Batza*² estas escuelas domésticas se expandirán e iniciarán –según M. C. Garmendia– la etapa clandestina de las ikastolas, aunque, Fernandez (1994) opine que clandestinas sí, pero que no fueron ikastolas pese a que dichas escuelas pertenecieron a su genealogía. Al fin y al cabo, a causa de los cambios sociales de la época, una evolución ideológico-pedagógica y cierta secularización en el nacionalismo vasco, afloró el movimiento de las ikastolas, en cuyo seno surgirá una importante renovación pedagógica pero también ciertos conflictos ideológicos entre dos corrientes de nacionalismos vascos que serán en cierta medida dependientes de cambios sociales y generacionales. Dicho a grandes rasgos, si el objetivo de las escuelas clandestinas fue el de preservar el euskera, mediante este nuevo movimiento se buscará la expansión de dicha lengua.

Por lo tanto, una parte de nuestro interés en el País Vasco en el franquismo reside en que en este territorio convivieron tres tipos escuelas con distintas pretensiones sociopolíticas. La otra parte, en cambio, se halla en lo referente a la transmisión ideológica, pero también en el cómo de dicha inculcación. Esto es, nos preguntamos mediante qué tipos de métodos didácticos y pedagogías llevo a cabo dicha educación ideológica.

²*Emakume Abertzaleen Batza* (Asamblea de Mujeres Nacionalistas) es la organización de mujeres del partido político EAJ/PNV. Desde su creación (1922, Bilbao) hasta la segunda mitad del franquismo, de acuerdo con la ideología nacionalista tradicional del PNV de la época, una de las labores de las asociadas de dicha organización era el cuidado y la educación de las niñas y niños de familias nacionalistas, dado que en dicha ideología se comprendía que eran las mujeres las que tenían que cumplir esas labores, mientras que eran los hombres los que asumían la dirigencia política. Así pues, –dicho a grandes rasgos– la expansión de las *euskal etxe-eskolak* fue gracias a esta la asociación y a sus integrantes. (Fernandez, 1994)

2. Aspectos metodológicos de la tesis

En el presente epígrafe trataremos explicar brevemente los aspectos metodológicos que prevemos que son indispensables para llevar adelante esta tesis. Para ello, iniciaremos enunciando finalidad de la investigación y los objetivos generales que hemos planteado para cursar el estudio. Después, brevemente, finalizaremos este apartado con una breve explicación de la metodología a utilizar.

2.1. Objetivos de la tesis

La finalidad de nuestra investigación es interpretar las funciones de las prácticas educativas llevadas a cabo durante el franquismo del País Vasco mediante un análisis documental descriptivo de los cuadernos del Museo de la Educación UPV/EHU, haciendo hincapié en la transmisión ideológica. Para ello, repararemos en el contexto político, educativo, legislativo y en el pensamiento pedagógico de la época del material escolar. Todo ello lo hemos plasmado en los cuatro objetivos principales de la investigación que pasamos a exponer:

- *Objetivo n.º1.* Analizar las características de las prácticas pedagógicas que se han llevado a cabo durante el franquismo mediante los ejercicios presentes en los cuadernos escolares, para examinar tanto la evolución como la diferencia de la enseñanza y el aprendizaje de distintas materias y disciplinas según la época.
- *Objetivo n.º2.* Comparar las prácticas y ejercicios de los cuadernos escolares que fueron completados en distintas escuelas del País Vasco del franquismo entre sí, así como con las que se han dado en otros lugares del Estado, con objeto de averiguar si hay o no diferencias considerables derivadas del contexto cultural, social y/o político.
- *Objetivo n.º3.* Conocer y exponer las corrientes e ideas pedagógicas oficiales o extraoficiales que más pudieron influir durante el franquismo y más concretamente, en las actividades escolares presentes en los cuadernos escolares, a través del análisis de los cuadernos y de la lectura tanto de la bibliografía contemporánea, como de las interpretaciones actuales, con intención de ver la influencia de la teoría educativa en la praxis escolar.
- *Objetivo n.º4.* Reflexionar durante todo el trabajo sobre la influencia del ejercicio pedagógico en la inculcación ideológica que reflejan ciertas prácticas escolares y sus respectivas prácticas pedagógicas, con objeto de acercarnos a la finalidad y al efecto que pueden llegar a tener dichas prácticas para con el alumnado.

2.2. Análisis de los cuadernos

El primer paso que hemos dado en nuestro trabajo ha sido seleccionar el primer bloque cuadernos que nos resulten útiles para completar el trabajo. Para ello, ha sido necesario consultar la información que recoge la base de datos del Museo de la Educación de la UPV/EHU: lugar, datación, idioma, asignaturas trabajadas, etc. No obstante, esta base de datos tiene una actualización constante, pues, durante el proceso de investigación se han recibido nuevas incorporaciones al fondo documental, proceso que esperamos que continúe. Una vez hemos seleccionado el pri-

mer grupo de cuadernos escolares, los revisaremos de manera exhaustiva para elegir los cuadernos y/o ejercicios que se estudiarán durante el proceso de tesis.

En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión de fuentes, no nos limitaremos a exclusivamente a los cuadernos elaborados en las escuelas del País Vasco durante el franquismo, aunque no cabe duda de que el mayor peso de la investigación vaya a recaer sobre ellos. Si lo que caracterizan a las experiencias educativas de una época, de un lugar, inclusive de una institución en concreto son, en cierta medida, las singularidades que diferencian dichos contextos respecto a otros, comprendemos que, aunque en menor medida y con fines comparativos, también hemos de analizar los cuadernos del resto del Estado y/o de distintas épocas. Además, los cuadernos escolares anteriores al franquismo, incluso los precedentes a la Segunda República, servirán para estudiar los antecedentes y las posteriores situaciones que puede que nos dejen ver cuáles fueron las causas y los efectos –si es que los hubo– de las características del sistema educativo franquista. En cuanto al contenido, puede que la información más detallada para alcanzar los objetivos precedentemente enunciados se halle localizable en los trabajos y lecciones más cercanos a las ciencias sociales y humanas, al catecismo, a la literatura o a la escritura, pero también se han observado elementos interesantes en otras materias como las ciencias naturales y experimentales o las matemáticas. Es más, probablemente nos resulte de gran interés observar y cuantificar las disciplinas y los saberes que se producen y se guardan en los cuadernos, dado que dicha labor nos facilitaría información respectiva al discurso que se halla en los cuadernos, el cual no está exento de significados ideológicos.

Una vez realizada la primera inspección y selección de los cuadernos electos para un análisis más profuso, se recurrirá al análisis descriptivo de los cuadernos. Para ello, Sanchidrián y Arias (2013, p.776) nos detallan los cuatro elementos considerar: 1. “Elementos materiales” (tipo y costura, calidad y tipo de página, tipo de tapa y material de portada, márgenes, número de hojas...) 2. “Elementos estéticos” (imágenes, fotografías, dibujos, color...); 3. “Elementos del contenido” (áreas abordadas, relación con el currículo, tipos de actividades desarrolladas...); y 4. “Elementos de evaluación”. El análisis de estos componentes nos acercará a las características de los aprendizajes en la cultura escolar de cada situación concreta y nos servirá para comprender el papel del profesorado y del alumnado en diversos contextos escolares. También creemos fundamental la observación e interpretación de las cualidades de las prácticas escolares (recursos, simbología, formas de realizar las actividades, etc.) que se encuentran en relación directa con el sentido político de la educación. Para ello, también deberemos fijarnos en al menos cuatro ejes de estudio: 1. los dispositivos escolares para analizar las disciplinas, los discursos y las relaciones de poder; 2. los aspectos ideológicos que aparecen en los diferentes tipos de ejercicios; 3. la cultura escolar que marca el día a día; y 4. la cultura escrita que servirá para definir las dimensiones gráficas (Castillo, 2010). En este proceso descriptivo-interpretativo también haremos uso de la teoría fundamentada, ya que las fuentes históricas y teórico-conceptuales nos pueden resultar de gran utilidad para comprender el porqué de las formas que toma el ejercicio escolar.

De todas formas, la labor hecha hasta este momento se ha centrado en las primeras observaciones e interpretaciones de los cuadernos. Por lo tanto, en el siguiente apartado procederemos a resumir el fondo documental del museo y a exponer algún que otro aspecto que nos ha resultado interesante que nos ayudará alcanzar la finalidad de esta investigación.

3. Resultados. El *corpus* del Museo de la Educación de la UPV/EHU

El presente apartado lo hemos dedicado a presentar el fondo documental de cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Para ello hemos dividido el contenido en dos apartados. En el primero describiremos la colección de cuadernos del museo mediante unos datos cuantitativos que hemos obtenido de la misma base de datos del museo. En esa tarea nos hemos centrado en el número de cuadernos de clase que hoy por hoy están catalogadas y, con objeto de adecuar esta sencilla descripción al proyecto expuesto de antemano, hemos querido exponer cuántos de ellos pertenecen a la época franquista, del Estado español, del País Vasco y cuántos de ellos están redactados en euskera. En el segundo apartado, en cambio, expondremos algunos contenidos que nos han resultado interesantes con el objetivo de poner en evidencia la riqueza y la calidad de los cuadernos escolares del *corpus* al que tenemos acceso.

3.1. Descripción cuantitativa del *corpus*

El Museo de la Educación de la UPV/EHU, en el momento de redactar este texto, cuenta con un *corpus* compuesto por 1585 cuadernos escolares (Tabla 1.). El más antiguo data del año 1833 y el más reciente del 2019. De todo el *corpus*, al menos 1026 son cuadernos que fueron elaborados en el Estado español y, de esos, 567 fueron escritos entre julio de 1936 y 1970 –fecha de publicación de la Ley General de Educación (LGE)–. Asimismo, dispone de un conjunto de 138 cuadernos de dicho periodo y que no se le ha asignado ningún lugar geográfico, pero es más que probable que varios de ellos se elaborasen en el Estado Español o en el País Vasco, pues el idioma y el contenido se ciñen a las características de los cuadernos de dichos lugares. En cambio, si ampliamos la línea temporal hasta el fallecimiento del dictador (1975), los cuadernos completados en el Estado durante el franquismo ascienden a 622 unidades y los que no tienen ningún lugar asignado a 156. Asimismo, disponemos de 187 cuadernos en los que consta su elaboración en el Estado español, pero no consta ninguna fecha y/o aún no les hemos podido establecer una datación aproximada a la época a la que pertenecen. Además, son 256 los cuadernos de clase que carecen de fecha y lugar y 126 no tienen un lugar de elaboración especificado y figura que no se elaboraron durante el franquismo. Finalmente, aunque no se refleje en la Tabla 1, se debe mencionar que por lo menos 22 cuadernos, el 1,4% del total, pertenecen a otros Estados o países.

Tabla 1. Cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU³

Total cuadernos escolares							
1586 (100%)							
Elaborados en el Estado Español				Lugar de elaboración no especificado			
1026 (64,69%)				538 (33,92%)			
1936-1970	1970-1975	Sin fecha	Otras époc.	1936-1970	1970-1975	Sin fecha	Otras époc.
567 (35,7 %)	55 (3,46 %)	187 (11,8 %)	217 (13,7 %)	138 (8,7 %)	18 (1,13 %)	256 (16,1 %)	126 (7,9 %)

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las regiones vasco parlantes, son 569 los cuadernos escolares los que fueron elaborados por los estudiantes de las escuelas y colegios de la actual Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y 18 a los de la presente Comunidad Foral de Navarra; lo que hace un total de 587 cuadernos (Tabla 2.). De todos esos, 69 cuadernos, bien no contienen datación, o bien no se les ha establecido una fecha de aproximada que se ciña a su contenido, edición o a la autoría. Aun así, podemos afirmar que como mínimo 386 cuadernos –370 de la CAV y 16 de Navarra– se redactaron en el periodo franquista anterior a la puesta en vigor de la Ley General de Educación (LGE). Por lo demás, 132 unidades, todos estos escritos en la Comunidad Autónoma Vasca, son de otra época, pese a que 22 de ellos fueron trabajados en la década de los 70. O sea, aunque nos resulte complejo datar algunos de los cuadernos de ese volumen de 22 unidades, nos consta que son posteriores a la LGE de 1970, es decir, se redactaron en la fase final del franquismo o en la primera mitad de la transición española. En cambio, a los dos cuadernos de clase restantes de Navarra aún no se les ha establecido ninguna fecha aproximada.

Tabla 2. Total cuadernos de las provincias vasco parlantes.

Total cuadernos de las autonomías vasco parlantes				
587 (37,01 % del total de 1586 cuadernos)				
CAV			Navarra	
569 (96,93 % de 587)			18 (3,07 % de 587)	
1936-1970	Sin fecha	Otras épocas	1936-1970	Sin fecha
370 (63 % de 587)	67 (11,4 % de 587)	132 (22,5 % de 587)	16 (2,72 % de 587)	2 (0,34 % de 587)

Fuente: elaboración propia

Conviene destacar que de la cifra inicial de 587 cuadernos escolares de los actuales territorios autonómicos en los que se habla euskera, al menos 170 cuadernos están escritos total o parcial-

³ Debemos tener en cuenta que en esta tabla no se presentan los 22 cuadernos de países que no se han mencionado y que constituyen el 1,4% del corpus.

mente en euskera (Tabla 3.) y 142 de ellos se redactaron durante la dictadura. Todos estos en la actual CAV. De esos que contienen algún escrito en euskera, 136 son producto de los alumnos de la *etxe-eskola* de Elbira Zipitria, 2 redactados por la misma pedagoga como recordatorio de la primera comunión de dos alumnos y, otro, hecho en el colegio San Martín de Beasain que contiene una oración religiosa en euskera que se puede observar en la Imagen 3. Los restantes, en cambio, son cuadernos de ejercicios, es decir, editados, para la práctica del euskera. Además, conviene remarcar que tenemos otros tres cuadernos de la *etxe-eskola* de Zipitria cuyos textos están íntegramente redactados en francés.

Tabla 3. Total cuadernos con contenido en euskera.

Total cuadernos escolares en euskera			
170 (10,72 % del total y 29,88 % de los 569 cuadernos de la CAV)			
Elaborados durante el franquismo (1936-1975)			
142 (83,53 % de los 170 cuadernos redactados en euskera)			
Alumnos de Zipitria	Elbira Zipitria	Colegio S. Martín	Cuadernos de trabajo
136 (95,77 % de 142)	2 (1,41 % de 142)	1 (0,7 % de 142)	3 (2,11 % de 142)

Fuente: elaboración propia

A modo de corolario, podemos decir que el fondo documental es amplio, si bien es verdad que es deseable que en el futuro se enriquezca dicha colección con cuadernos elaborados en las escuelas pertenecientes al denominado Movimiento de las Ikastolas. De todas formas, hemos de admitir que ya tenemos acceso a ciertas producciones infantiles elaboradas durante los años 70-85 en Orereta Ikastola de la localidad guipuzcoana de Rentería, en la cual impartió clase algún que otro maestro que fue alumno de Elbira Zipitria, lo cual es muestra del cambio generacional. Entre ese material encontramos ejemplares de dos tipos de revistas escritas por los alumnos con un trasfondo pedagógico más que considerable: una titulada *Zilipot*, hecho por niños y niñas de primaria; y la otra, *Orereta Gazte*, con un carácter más juvenil que infantil y que era producto de una cooperativa de alumnos que se impulsó desde la misma ikastola. Además, también tenemos fichas, programas e incluso trabajos de dos alumnos de prácticas que nos han posibilitado los antiguos alumnos de la citada ikastola. Aun así, en el tiempo que dura esta tesis debemos seguir trabajando en la digitalización y en la catalogación todo este material.

3.2. Algunos contenidos de los cuadernos

Previamente, hemos intentado transmitir que lo que más nos interesa es la inculcación ideológica mediante las prácticas escolares, aunque es cierto que en ello influyen ciertos elementos que no hemos recogido en la siguiente exposición, como pueden ser el diseño editorial y los elementos cartográficos de los cuadernos, tanto las evaluaciones como los mensajes transmitidos por el profesorado al alumnado, la anteriormente citada jerarquía de los saberes (Gvirtz 1996, Chartier, 2009), las escrituras al margen que ya han sido trabajadas por Martín y Ramos (2014) o los cas-

tigos y sanciones que aparecen en los cuadernos. No obstante, en las siguientes líneas compartiremos escritos e ilustraciones infantiles donde se podrá observar el más explícito contenido ideológico de los cuadernos del periodo franquista en Euskal Herria. Lo haremos en dos apartados: uno, dedicado a las escuelas con oficialidad en el sistema educativo nacional-católico; otro, a las que fueron producidas en la *etxe-eskola* de Elbira Zipitria.

3.2.1. Los cuadernos nacional-católicos del País Vasco

Los cuadernos que mejor representan lo que fue el primer franquismo y la educación nacional-católica en el País Vasco y más concretamente en Gipuzkoa son los completados por los hermanos Félix y Carmen Sancho. Sus trabajos, al tratarse de elaboraciones escolares hechas durante la Segunda República y la contienda civil española, están impregnados no únicamente de elogios al nuevo régimen que ocupa su ciudad de Donostia, sino también de una iconografía claramente belicista. Más aún, debido a su pulcritud, sus ilustraciones y su lenguaje ensalzador, algunos de estos trabajos están expuestos en una de las salas de *Euskararen eta Hezkuntzaren Mundua* (“El Mundo del Euskera y de la Educación”) del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Podemos ejemplificar lo dicho con el siguiente cuaderno (Imagen 1.), donde describe e ilustra la conquista de Cataluña por el ejército golpista.

Imagen 1. Representación de la Guerra Civil Española en un Cuaderno.

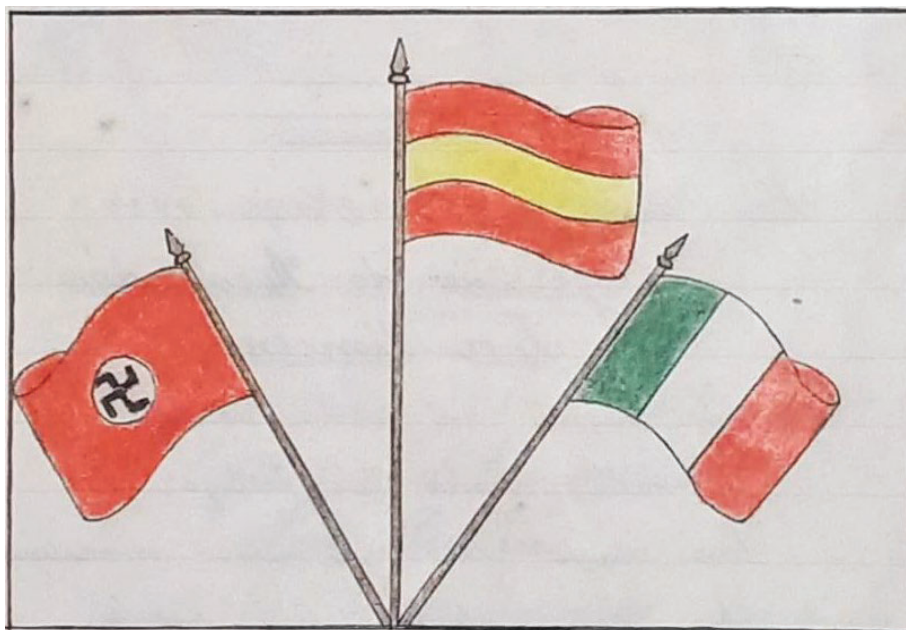


Fuente. Carmen Sancho y Felix Sancho (1937-1939). Museo de la Educación de UPV/EHU.

Además, el mismo cuaderno contiene un “ejercicio de composición” titulado “No dejes para mañana lo que puedas dejar para hoy” en el cual aparecen frases como la siguiente, que aparte de contener una moraleja, legitiman del golpe de Estado: “Si lo mismo que hubiese hecho Corito con las lecciones lo hubieran hecho los Españoles nuestra estaría invadida por las tropas mosco-

vititas y nuestra querida patria hubiera perecido bajo sus garras”. Aun así, en cuanto a los escritos que justifican la guerra se debe destacar un cuaderno que comparten los hermanos M.^a Carmen y Félix Sancho (1938-1939) –al menos entre las hojas podemos hallar los nombres de ambos⁴–, donde se observan redacciones acerca de la “Legitimidad del Alzamiento Nacional” que, a fin de cuentas, si bien es cierto que viene a legitimar la guerra, también pretende argumentar de alguna manera el posterior gobierno totalitario que, según Linz (2017), se vivió en la primera etapa del nacional-catolicismo (hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial). Por eso, puestos a justificar la guerra civil y a homenajear a regímenes dictatoriales que fueron aliados del franquismo en la guerra, también se puede leer el himno del Partido Fascista de Mussolini, *Giovinezza*. E igualmente, en otro de los cuadernos redactados por Carmen Sancho (1938) se puede presenciar, un dictado titulado “¡Alemania Italia!”, una ilustración donde, junto a la bandera española, se sitúan la de la Alemania nacionalsocialista y la italiana con los que rinden un pequeño homenaje a las “Dos naciones fascistas”, debido a que “El destino de los pueblos está siempre en manos de un hombre que los hace resurgir” y, España, según el cuaderno, persigue el mismo camino gracias al Caudillo (Imagen 2.).

Imagen 2. Ilustración del dictado titulado “¡Alemania Italia!”



Fuente: Carmen Sancho (1938). Museo de la Educación de UPV/EHU.

⁴No es posible conocer el grado de uso que hizo de este cuaderno cada hermano, ni si los dos lo rellenaron en la escuela o si uno/una apuntó el nombre de la otra/otro porque así lo quiso. Aun así tenemos dos cosas muy claras: la época es muy interesante, y, gracias a otros cuadernos de la base de datos, sabemos que los dos autores escribieron cuadernos con un mensaje similar. Aunque es verdad que podemos encontrar escrituras de Félix redactadas durante la república que se sitúan en las antípodas ideológicas de las que hemos presentado en este trabajo.

De todos modos, también podemos encontrar representaciones similares en los cuadernos elaborados por la vizcaína Inmaculada Bilbao y Olea⁵, una mujer que vivió el bombardeo de Gernika en sus propias carnes y, poco tiempo después, se vio en Marquina (Bizkaia) produciendo textos e imágenes afines al régimen. Por ejemplo, redacciones donde se celebra el hito que supuso la conquista de Barcelona, lemas por el estilo de “¡Arriba España!”, “¡Viva España!” “¡Viva Franco!”, incluso se enuncian sus quehaceres como buenos españoles bajo el título “Nuestros deberes para con la patria”: “Amar a Dios sobre todas las cosas, a la patria debemos amar obedeciendo escuchando y respetando”. Fundamentalmente, nos viene a decir que si el “Corazón de Jesús reina a España”, es porque el “Corazón de Jesús ama a España” (Imagen 2).

Imagen 2. Ejercicio “Corazón de Jesús” con colores de la Falange Española en un cuaderno



Fuente. Inmaculada Bilbao y Ortega (1939). Museo de la Educación de UPV/EHU.

También debemos enfatizar en la relación de los contenidos de ciertas producciones escolares y los manuales. A primera vista, lo que más llama la atención de los cuadernos escolares de Juan y Martín García (Andoain, años 40) es el componente ideológico y patriota; pero a la hora de cotejar los trabajos de uno y de otro llama la atención el gran parecido que hay entre los cuadernos, lo que no es de extrañar, pues en los dos aparecen copias de lecciones de uno de los libros de texto más clásicos del primer franquismo, de *Así Quiero Ser* (1940)⁶, que trata de “formar a los

⁵En el siguiente enlace se puede leer una pequeña narración sobre la vida de Inmaculada Bilbao y Olea y, además, se puede ver un video donde la misma mujer que escribió los cuadernos relata el bombardeo de Gernika (Ahaztuen Oroimena, 2018): <https://ahaztuenoroimena.com/tag/memoria/>

⁶ *Así Quiero Ser (El niño del nuevo Estado)*. (1940) Hijos Santiago Rodríguez.

nuevos ciudadanos en las nuevas doctrinas del Estado” (p.5). Es un manual ilustrado para fomentar el sentimiento patriótico promovido por el nacional-catolicismo que insiste en el trabajo que se le debe dedicar a la patria, informa de todo lo que proporciona el Estado e, igualmente, habla sobre los valores de la nueva sociedad. En realidad, ese discurso se asemeja bastante a las prácticas biopolíticas nacional-católicas que analiza Cayuela (2009).

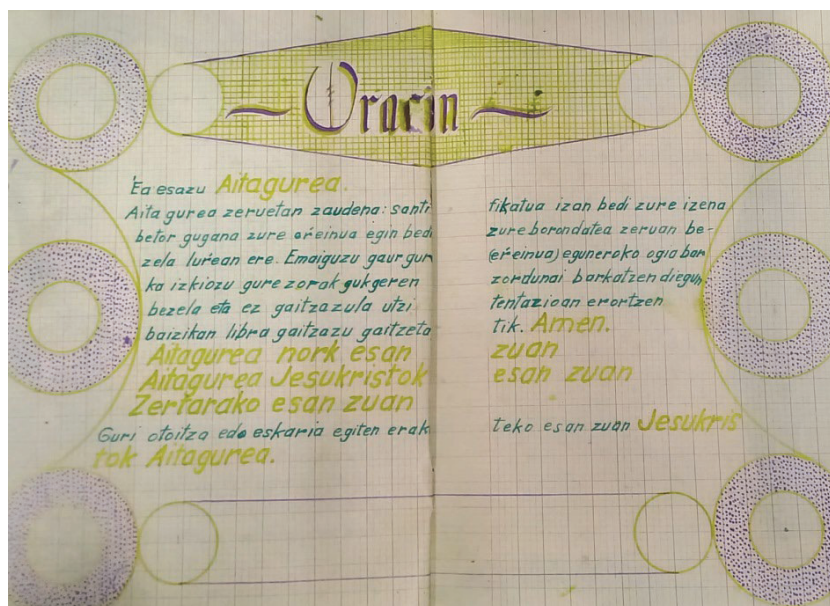
En cuanto a la presencia del euskera en los cuadernos de las escuelas oficiales de la era nacional-católica, nos han llamado la atención dos cosas que, al menos en cierta medida, reflejan una u otra ideología lingüística. La primera es la teoría e historia del euskera que escribe Félix Sancho en su cuaderno (1937-1938) donde justifica la antigüedad de la lengua con la etimología de ciertos utensilios cortantes que derivan de piedra (*harri*) o roca (*haitz*) como pueden ser **aizkora** (hacha), **aizto** (cuchillo, machete), **artazi** y **guraize** (tijeras), etc. define el “pueblo vasco” como “apartado” cuya lengua vernácula es “primitiva”. A esas tesis sobre lo vasco y el euskera, Txillardegui (Alvarez Enparantza, 2019 [1968]), le llamará *euskal arqueologia* o “arqueología vasca” que ha sido utilizada tanto por vascos como por españoles para entrelazar el euskera con una comunidad antigua, cuasi-neolítica, pero fosilizada, que, a pesar de las diferentes pretensiones, es fácilmente unible con los signos de bucolismo y el afán por la vida rural vasca que históricamente ha tenido el nacionalismo vasco.

Es una lengua derivada de las antiguas habladas en España. [...] algunas palabras para indicar un instrumento cortante, lo indican anteponiendo el vocablo piedra en vasco. Este y otros varios ejemplos nos dan a entender la gran antigüedad de dicha lengua.

Durante el periodo romano España pierde sus lenguas primitivas, y toma la lengua del pueblo invasor, que es la latina.

El lugar donde apenas llega esta influencia, es el pequeño rincón vasco, el cual por estar bastante apartado de las vías de comunicación, no la recibió.

La segunda, en cambio, aunque se trate de un texto más tardío, sorprende porque el alumno Antonio Sarriegui (1956), en una lección titulada “Oración”, redactase en pleno franquismo la composición religiosa *Aita Gurea* (Padre Nuestro) del religioso y compositor Francisco Madina Igarzabal. Se trata de un cuaderno elaborado en el Colegio San Martín, regentado por los hermanos de La Salle, de la localidad guipuzcoana de Beasain del cual tenemos un total de 20 cuadernos y el único texto en euskera que hemos encontrado en las labores del alumno de Beasain es el que se presenta en la Imagen 3. Esta oración en euskera no deja de ser representativa aunque puede que el profesor del Colegio San Martín solo quisiese transmitir la doctrina oficial y obligatoria en la lengua vernácula para hacer llegar mejor el mensaje religioso al alumnado. Aun así, lo que queda claro es que el maestro no rechazó ni el euskera ni la cultura euskaldun, ya que lo utilizó en clase aunque solo fuese una vez.

Imagen 3. Oración *Aita Gurea* (Padre Nuestro) en euskera en un cuaderno.

Fuente. Antonio Sarriegi (1956). Museo de la Educación de UPV/EHU.

3.2.2. Los cuadernos de los alumnos de Elbira Zipitria

Precedentemente hemos señalado que los cuadernos de los alumnos de Zipitria ya han sido objeto de estudio. Es más, tanto la prensa (*Andereño Elbira*, 2022) como el mundo editorial mediante *Ilunetik argira* (Abalsolo *et ál*, 2004) han utilizado los cuadernos para divulgar sus pedagogías, dado que esta maestra no dejó una herencia escrita sobre su labor didáctica. Pero lo que queremos destacar es la ideología en los cuadernos de dicha autora. Para ello, comenzaremos por donde hemos finalizado el anterior apartado: por el uso del lenguaje y la ideología lingüística.

Al adentrarnos en los aspectos lingüísticos de los cuadernos nos llaman la atención tres cosas: una, el uso del español y el francés tanto en la teoría del lenguaje como para completar los ejercicios relativos a otras materias; dos, la utilización del dialecto guipuzcoano; y tres, el uso de neologismos en euskera. La primera en gran parte se debe a que los alumnos debían dominar en ciertos ámbitos académicos los lenguajes considerados *erdara*⁷ (español y francés) para superar el examen de acceso al bachillerato. La siguiente sucede por una visión ciertamente esencialista y de la ausencia –hasta 1968– de un euskera unificado que fue claramente repudiado por Elbira Zipitria, ya que en su opinión “Izpirituak bizitza dakar, letrak hil egiten du” [El espíritu trae vida, la letra mata]. En cambio, el tercer punto deriva del neologismo sabiniano, cuyo principal objetivo es salvaguardar y limpiar el euskera evitando los préstamos y la influencia de los lenguajes “extraños” (Amundarain, 2006). Lo referente a lo último podemos observarlo en los mapas de geografía, donde para denominar el Mar Mediterráneo utiliza el término *Lu’arteko Itxaso* (una

⁷*Erdara*, se utiliza para referirse a todas las lenguas que no son el euskera, mayoritariamente a las que comparten territorio con dicho lenguaje: al español en Hegoalde y al francés en Iparralde.

traducción literal de Mar Mediterráneo) que no goza de mucha presencia en los diccionarios, pero aparece una denominación similar en el manual de geografía de 1932 *Lutelesti*⁸.

El euskera también se trabajó a partir de la literatura, la cual se utilizó con distintos fines. Primero, la literatura costumbrista, normalmente acompañada de iconografía bucólica representaba el ideal ruralista y tradicionalista que estuvo presente desde los inicios del nacionalismo vasco; luego, también podemos contar con poemas y oraciones religiosas, que a veces se utilizan para rendir homenaje a personas cercanas al alumnado o a figuras representativas para los vascos; y, por último, las canciones y los poemas cuyo objetivo es ensalzar “Euzkadi” y/o su libertad. Entre otros textos, se pueden encontrar poemas y canciones como *Eguzkia Mendi Artetik* de Sabino Arana, *Bultzi Leiotik* de Xabier Lizardi o el himno del Partido Nacionalista Vasco *Gora ta Gora* (Tabla 4). Este último redactado por el alumno Xabier Otaegi (1967) con el objetivo de celebrar el *Aberri Eguna* (Día de la Patria Vasca):

Tabla 4. Canción “Gora ta Gora”

<i>“Gora ta Gora Euzkadi</i>	Arriba y Arriba Euzkadi
<i>aintza ta aintza</i>	gloria y gloria
<i>bere goiko Jaunari.</i>	a su Dios de arriba.
<i>Aritz bat Bizkaian da</i>	Hay un roble en Vizcaya
<i>Zar sendo zindo</i>	viejo, fuerte, sano
<i>bera ta bere lagialakua</i>	como él mismo y su ley
<i>Aritz gainean degu</i>	En el roble tenemos
<i>gurutza deuna</i>	la cruz santa
<i>beti gure goi-buru</i>	siempre nuestro lema
<i>Abestu gora Euzkadi</i>	Canta “Arriba Euzkadi”
<i>aintza ta aintza</i>	gloria y gloria
<i>bere goiko Jaunari”</i>	a su Dios de arriba

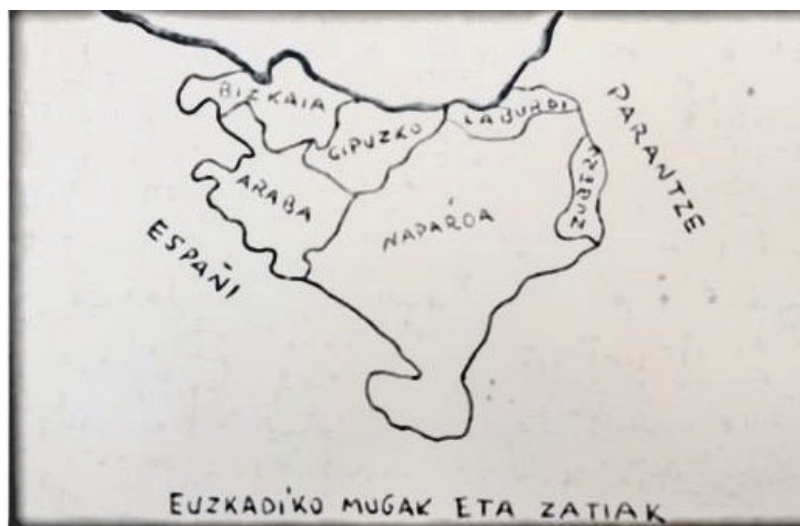
Fuente: Xabier Otaegi (1967) Museo de la Educación de UPV/EHU. Elaboración propia.

La ideología *abertzale* es casi omnipresente en los cuadernos escolares de los y las alumnas de Zipitria. En los cuadernos se puede ver la concepción territorial que transmitió Zipitria, *Euzkadi* tiene sus propias provincias y fronteras. Por ejemplo, en un texto redactado en castellano aparece que “Nosotros vivimos en una tierra llamada Euzkadi. Otros viven en las tierras de alrededor.

⁸ Ituriotz, P. (1932). *Lutelesti 1.º Mala*. Imprimatur.

Otros en otras tierras que están muy lejos y no se llaman como la nuestra”. Además, la representación geográfica de *Euzkadi* del cuaderno difiere de la del manual *Xabiartxo* que utilizaba la maestra, pues en la lección titulada “*Euzkadi'ko mugak eta zatiak*” [Fronteras y partes de Euzkadi] (Imagen 4), a diferencia de lo que podemos encontrar en el libro de texto, el cuaderno muestra que Euskal Herria o Euzkadi está compuesta por seis provincias en vez de siete y sus fronteras lo apartan de Francia (“*Parantze*”) y España (“*Españi*”), no de otras regiones de los citados Estados. Por ende, las fronteras franco-hispanas tampoco pueden dividir la Alta Navarra y la Baja Navarra y, por si eso fuera poco, el Enclave de Treviño –un territorio administrativamente perteneciente a Burgos, incluso actualmente, pero que se halla dentro de Álava– no se representa en ningún mapa de los cuadernos de Zipitria y sí en el manual escolar *Xabiartxo* de Ixaka Lopez Mendizabal⁹.

Imagen 4. Ejercicio *Euzkadi'ko mugak eta zatiak*



Fuente. Alumno de Elbira Zipitria. Cuaderno del Museo de la Educación de UPV/EHU

4. Conclusiones

Llegados hasta este punto, queremos enfatizar que el *corpus* de cuadernos del Museo de la Educación de la UPV/EHU es suficientemente amplio para efectuar una tesis doctoral que analice los componentes ideológicos del franquismo en distintas experiencias educativas del País Vasco, aunque quede material por catalogar y aún no dispongamos de demasiados cuadernos escolares del movimiento de las ikastolas. Pero la coyuntura que ofrecen tanto el material como la época y el lugar elegidos, a nuestro juicio, pueden resultar interesantes para la comunidad científica. Asimismo, la accesibilidad a la base de datos y la amplitud del fondo documental nos proporcio-

⁹Lopez-Mendizabal, I. (1967). *Xabiartxo. Umiei euskeraz irakurtzen erakusteko idaztia* [3.ª edición]. Lopez Mendizabal'enea.

na fuentes primarias que se ciñen adecuadamente al contexto escogido. Y, finalmente, al exponer la riqueza de la que gozan unos cuadernos de clase y nos consta que, más allá de la mera descripción de los contenidos, estos cuadernos pueden ser objeto de interpretaciones más elaboradas.

Sin embargo, queda camino por andar y, por lo tanto, cosas en las que mejorar. Primero, al inspeccionar los cuadernos, debemos actualizar, corregir (si hay errores) y completar la base de datos del museo, luego nos facilitará el trabajo. En dicha labor, siempre y cuando sea posible, tenemos que insistir en situar los cuadernos en una época y/o un lugar aproximados. Para ello, tendremos que tener en cuenta los contenidos y símbolos del cuaderno o la autoría que se repite usualmente. En cuanto al análisis del contenido de los cuadernos, hay ciertas cosas que debemos contemplar: la primera es el conceptualizar y caracterizar el término “ideología” y, de esa manera, comprender el cómo de la transmisión. Al fin y al cabo, partimos de una premisa que afirma que la transmisión ideológica no se da únicamente a partir de los contenidos, sino también mediante los ejercicios, las disciplinas y su presencia en la programación escolar, los saberes y las habilidades que se intentan enseñar, etc. Entonces, este trabajo comenzará por conciliar las funciones del cuaderno con el concepto ideología.

5. Referencias bibliográficas

- Abalsolo, R., López de Munain, J., Urbe Irazusta, A. (2022). *Ilunetik argira*. Hik Hasi.
- Ahaztuen Oroimena (24 de abril de 2018). Inmakulada Bilbaoren Gernika. Ahaztuen Oroimena. Recuperado el 30 de marzo de 2023. <https://ahaztuenoroimena.com/2018/04/24/inmakulada-bilbaoren-gernika/>
- Almeida, A. (2019). Resistencias. La oposición interior del nacionalismo vasco a la dictadura de Franco (1937-1959). *El Futuro Del Pasado*, 10, 569-606. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.022>
- Alvarez Enparantza, J.L. (2019 [1968]). Euskal arkeologiatik erdal sasi sozialismora. A. Aizpurua (Ed.) *Nazio Auzia. 02 Txillardegi: testu hautatuak*, (pp. 30-33) Jakiin & UPV/EHU.
- Álvarez, P. y Paya, A. (2015). Los Museos Pedagógicos Universitarios en España: Tradición y Futuro Ante la Difusión del Patrimonio Histórico Educativo. R.D. Rivera Rivera y I García Fernández, (coords.). *Congreso Internacional Museos Universitarios: Tradición y Futuro* (pp.237-242).
- Amunarriz, I., Rodríguez Poza, A., Naya Garmendia, L. M^a. y Dávila Balsera, P. (2022). Las memorias escolares de centros educativos religiosos: metodología de estudio. En J. M^a. Hernández Díaz (coord.), *La prensa pedagógica de las confesiones religiosas y asociaciones filosóficas* (pp.369-381). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Amundarain, D. (2006). Elbira Zipitria gogoan. En J.M. Larrazabal (Ed.). *Elbira Zipitria gogoan. Piageten argitan* (pp. 19-36). UPV/EHUko argitalpen zerbitzua.
- Andereño Elbira (15 de octubre de 2022). Berria, Mantangorri.

- Asensi, J. (2013). Estudio de una localidad en dos cuadernos escolares de 1946-1947. *Cabás*, (9), 100-115. <http://revista.muesca.es/miportada9>
- Braster, S., Grosvenor, I., y; del Pozo Andrés, M^a.M. (eds.) (2011). *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. PIE Peter Lang SA, Editions Scientifiques Internationales.
- Brunelli, M. (2016). La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación. En P. Dávila y L.M^a. Naya (coords.). *Espacios y Patrimonio Histórico Educativo* (pp.79-95).
- Castillo, A. (2010). Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita. In J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), *School Exercise Books. A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries (I. Volume)* (pp.3-10)
- Cayuela, S. (2009). El nacimiento de la biopolítica franquista. La invención del «homo patiens». Isegoría. *Revista De Filosofía Moral Y Política*, (40), 257-286. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2009.i40.660>
- Chartier, A. (2009). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. *Lectura Y Vida: Revista Latinoamericana De Lectura*, (3), 6-18.
- Dávila P. y Naya L. M. (2017). El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. *Historia de la Educación*, 36, 482-485.
- Dávila P. y Naya L. M. (2022). Nuevas audiencias en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. *Cabás*, (28), 187-206. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.42.45.014>
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2017). Capítulo 17. El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). En P. Álvarez Domínguez (coord.), *Los museos pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad* (pp.243-260). TREA: Editorial Universidad de Sevilla.
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2015a). Iconografía y representación nacionalista en los cuadernos escolares de la primera Ikastola (década de los sesenta del siglo XX). In N. Pardos, E. Colledemont y J. Soler (Eds.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación* (pp.118-131). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2015b). La construcción de la identidad nacional a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el País Vasco. *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 1(1), 7-21. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5777270.pdf>
- Dorronsoro, L., y Rodríguez, A. (2018). La presencia del euskera en los cuadernos escolares de Elbira Zipitria. In L. Naya Garmendia, M. A. Chateaufreynaud y P. Dávila Balsera (Eds.), *En Hizkuntzak, Ondarea eta Identitateak* (pp.239-248). Delta.
- Fernández Gómez, E. (2017). Entre lo impreso y lo manuscrito: viaje por España de la mano de un manual y un cuaderno escolar. *Cabás*, (17), 68-95. <http://revista.muesca.es/miportada17>

- Fernández, I. (1994). *Oroimenaren hitza: Ikastolen historia, 1960-1975*. Udako Euskal Unibertsitatea (UEU).
- Gvirtz, S. (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970* [Tesis Doctoral]. Universidad de Buenos Aires.
- Gvirtz, S. y Larrondo (2010). El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación: alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje. En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (I. Volume)* (pp.11-22).
- International Council of Museums (24 de agosto de 2022). *ICOM is pleased to announce that the proposal for the new museum definition was approved*. ICOM. <https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/>
- Linz, J. J. (2017). Capítulo 6. El régimen autoritario. In Sánchez de la Barquera y Arroyo, Herminio (Ed.), *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Régimen político, sociedad civil y política internacional* (pp. 83-89). UNAM.
- Martín, B., y Ramos, I. (2013). *Estudio y catálogo de cuadernos escolares. Cuadernos del CEMUPE, Centro-Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca*. CEMUPE.
- Martín, B., y Ramos, I. (2014). Una nueva manera de interpretar los cuadernos escolares : las escrituras al margen. *History of Education & Children's Literature*, IX(2), 643-660. <https://doi.org/10.1400/226978>
- Martín, B. y Ramos, I. (2015). *La historia contada en los cuadernos escolares*. Catarata.
- Martín, B., Ramos, I., eta Hernández, J. M. (2010). Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación: currículum oculto y explícito. *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (I. Volume)* (pp.237-255). Polistampa.
- Martínez, M. J., y Viñao, A. (2017). 1. ¿Qué es un cuaderno escolar? Orígenes y difusión. En D. Carrillo Gallego, J. D. Martínez, R. Sánchez, E. Sánchez, A. Viñao y M. J. Martínez (Eds.), *Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen* (pp.15-30). edit.um.
- Meda, J. (2010). The Exercise Book as a Material Object. En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (I. Volume)* (pp.XXV-XXVIII). Polistampa.
- Meda, J. (2014). Os desenhos infantis como fontes históricas: perspectivas heurísticas e questões metodológicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(3 [36]), 139-165.
- Meda, J. (2020). Preliminares.- La «historia material de la escuela» como factor de desarrollo de la investigación histórico-educativa en Italia. En *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*. (pp.17-32)
- Meda, J., Montino, D., y Sani, R. (2010). *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*. Florença: Polistampa, 2.

- Montino, D. (2010). The Exercise Book as a Formal Object. En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (I. Volume)* (pp.XXIX-XXXIII). Polistampa.
- Murua, H., Garmendia, J., y Zabaleta, I. (2018). Capítulo 6. Euskaldunización y renovación pedagógica del magisterio vasco (1975-2000). En P. Dávila Balsera (Ed.), *El profesorado y la renovación pedagógica en el País Vasco* (pp.151-179). Delta.
- Parra, G. (2019). *La educación femenina durante el nacionalcatolicismo y su reflejo en los cuadernos escolares* [Resumen de Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Parra, G., Martín, B., y Ramos, M. I. (2020). *Indagando en el pasado. Género y educación en el nacionalcatolicismo: la huella impresa en los cuadernos escolares*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Paz, M. y Santidrián, V. M. (2022). *Os cadernos escolares da II República. Elaborados polo mestre de Teo Bernardo Mato e realizados polo seu alumno Antonio Rial (1933-1936)*. Alvarellos.
- del Pozo, M. M., y Ramos, S. (2010). Prácticas de escritura en los cuadernos escolares españoles (1920-1940). In J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries. Florencia: Polistampa (II. Volume)* (pp.823-846). Polistampa.
- Sanchidrián, C. (2012). Los cuadernos escolares como recurso didáctico en la enseñanza de la historia de la escuela. *Revista De Ciencias De La Educación*, (231), 435-449.
- Sanchidrián, C., y Arias, B. (2013). La labor del maestro en los cuadernos escolares: un estudio de casos. *Bordón: Revista De Pedagogía*, 65(3), 131-147. <https://dx.doi.org/10.13042/23168>
- Sani, R. (2010). A Complex Source for History of the Approach to Schooling and Education. En J. Meda; D. Montino y R. Sani. *School exercise books. A Complex Source for History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (pp.XV-XXIV.), Edizione Polistama.

¿Viejos edificios para nuevas infancias? el devenir de una escuela centenaria en Rosario, Argentina

Old buildings for new children? the becoming of a centennial school in rosario, Argentina

María Claudina Blanc

**Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales. CIUNR -
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)**

<https://orcid.org/0000-0003-1017-4525>

Daniela Cattaneo

**Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales. CONICET -
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)**

<https://orcid.org/0000-0002-8729-9652>

María Silvia Serra

Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

<https://orcid.org/0000-0003-3839-5397>

Fecha de recepción del original: septiembre 2023

Fecha de aceptación: octubre 2023

Resumen

El parque escolar argentino está integrado por algunos edificios que, con más de 100 años de antigüedad, siguen albergando a las infancias y a las adolescencias locales. Se presenta en este trabajo el edificio de la escuela Normal N°1 de la ciudad de Rosario (1897), el primero de este tipo construido en la ciudad. Se propone abordar su análisis a través de la categoría de escuela pública histórica poniendo en juego la explícita relación del edificio escolar con el presente abonando, con fuentes primarias y trabajo de campo, interrogantes propios de la escolaridad actual. Se sostiene por un lado, que la potencia de un edificio escolar reside en la capacidad de ser flexible a las demandas de uso presentes en el carácter y autonomía del proyecto arquitectónico original. Por otro, que las demandas de las infancias actuales pueden atenderse recuperando y recreando las herencias pedagógica y arquitectónica.

Palabras clave: escuelas históricas, escuelas normales, arquitectura escolar, Rosario, Argentina

Abstract

The Argentine school park is made up of some buildings that, with more than 100 years old, continue to house local children and adolescents. The building of the Normal School No. 1 in Rosario (1897), the first of its kind built in the city, is presented in this paper. It is proposed to approach its analysis through the category of historical public school, putting into play the explicit relationship of the school building with the present paying, with primary sources and field work, questions typical of current schooling. On the one hand, it is argued that the power of a school building lies in the ability to be flexible to the demands of use present in the character and autonomy of the original architectural project. On the other hand, the demands of today's childhood can be met by recovering and recreating pedagogical and architectural heritage.

Keywords: historical schools; normal schools; school architecture; Rosario, Argentina

Introducción

Los vínculos entre arquitectura, infancia y educación han sido fértiles en los últimos 150 años, especialmente desde que se configurara a la escuela como estrategia de transmisión de la cultura y se desplegara alrededor de ella un debate sobre sus formas, en el cual el espacio ocupó un lugar privilegiado. Los edificios escolares colocaron a los procesos educativos dirigidos a las infancias y adolescencias en el centro, y fue la búsqueda por responder a la formación de futuros ciudadanos alfabetizados de un modo masivo la que organizó, en parte, a las aulas como elemento ordenador del espacio.

La historia de la arquitectura escolar provee de innumerables ejemplos de cómo las configuraciones espaciales de las escuelas tomaron principios pedagógicos de ordenamiento: las aulas por grado, los patios por nivel (inicial, primario y/o secundario), los sanitarios para atender grupos de estudiantes organizados por género femenino o masculino, los ámbitos de gestión, las salas de docentes, el gimnasio, el salón de actos¹. Todos ellos han sido y son parte de los múltiples espacios que componen el edificio escolar, desde que éstos se pensaron como tales. Sin embargo, en el presente muchos de esos elementos del edificio escolar están puestos en duda por haberse configurado al calor de unas ideas pedagógicas hoy en cuestión².

A la vez que proliferan proyectos de edificios para la educación que dicen responder a las subjetividades de las infancias y adolescencias actuales, a los imperativos de la tecnología y a las ideas de renovación pedagógica, nos encontramos con edificios que tienen más de 100 años y siguen

¹ Para profundizar en el vínculo entre espacio y pedagogía ver DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires: Santillana, 1999.

² A este respecto véase Autor 3, 2021.

funcionando como tales. ¿Cómo responden hoy esos edificios a los imperativos pedagógicos del presente? ¿Cómo conviven con las demandas de inclusión, con los desafíos actuales de la enseñanza, con las identidades infanto juveniles contemporáneas, con la incorporación de las tecnologías? ¿Qué vínculo podemos establecer entre el carácter histórico presente en su configuración y las necesidades actuales de la educación de infancias y adolescencias situadas?

Desde aquí se propone integrar dos estrategias metodológicas³ al análisis del edificio de la escuela Normal Superior N° 1 -Prov. N° 34- “Dr. Nicolás Avellaneda” de Rosario construido en el año 1897 y que actualmente sigue funcionando, albergando los niveles inicial, primario, secundario y superior. La primera a partir de un abordaje histórico, que involucra el trabajo con fuentes primarias fotográficas y planimétricas y otra a partir de un abordaje antropológico donde el trabajo de campo en el edificio, las encuestas y entrevistas realizadas a los actores y la construcción de un registro gráfico y fotográfico propio aportaron las claves del uso presente del espacio. El estudio del cruce entre su condición histórica y sus usos permitirá responder a esas preguntas.

La primera escuela normal de Rosario

En Argentina, el rol del Estado en la construcción de edificios para la educación tuvo un fuerte impulso sobre fines de siglo XIX y principios de siglo XX, luego de la aprobación de la ley 1.420, que fue la que sentó las bases del sistema educativo en el año 1884⁴. Esta ley estructuró el nuevo sistema nacional en una educación común básica de siete años para todos y una escuela media con dos circuitos diferenciales: el bachillerato como preparación para la universidad y la escuela normal de carácter terminal para alimentar con maestros y profesores al mismo sistema. La tradición normalista, configurada en este período con Domingo Faustino Sarmiento como el gran impulsor, fue objeto de una particular atención arquitectónica⁵, paralela y complementaria a los programas

³ En este artículo se integran las estrategias metodológicas empleadas en dos proyectos de investigación: “Escuelas públicas históricas de la ciudad de Rosario. Una revisión arquitectónico-pedagógica en clave de justicia espacial” (Proyecto PIUNR. Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario. Directora: María Silvia Serra. Co-directora: María Claudina Blanc) y “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas” (Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea -PISAC- II. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación. Directora: Dra. María Silvia Serra).

⁴ En esta clave ver PIUGGRÓS, Adriana, dir. *Historia de la Educación Argentina I y II. Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino -Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1990-1991; CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002; LIONETTI, Lucía. *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

⁵ Sobre estas arquitecturas se sugiere ver BRANDARIZ, Gustavo. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Buenos Aires: Serie Ediciones previas FADU - Universidad de Buenos Aires - EUDEBA, N° 19, 1998; SHMIDT, Claudia. De la “escuela-palacio” al “templo del saber”. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902. En: *Entrepasados*, N° 18-19, 2000, pp. 65-88.

de edilicia escolar primaria⁶. Basándose en dos ideas fundamentales –multiplicar las escuelas y acentuar el carácter nacional de la enseñanza- esta gestión, recordada como centralizadora y homogeneizante, “echó las bases de una reforma destinada a transformar la escuela elemental en un eficaz instrumento de acción para lograr la incorporación profunda y sincera de los hijos de inmigrantes a la colectividad nacional”⁷.

Muchos de los edificios de escuelas Normales⁸ construidos en ese momento hoy siguen funcionando, aunque sus espacios respondan a principios de organización de ideas pedagógicas de otros tiempos, que conllevan otros modos de entender las infancias y las adolescencias, muy distantes a las que hoy los habitan.

Se presenta en esa clave el edificio de la primera escuela de este tipo que se construye en la ciudad de Rosario⁹, exponente de la monumentalidad propia de las escuelas-palacio, que en la actualidad continúa siendo una referencia a nivel arquitectónico y urbano (Figura 1). Su declaratoria de carácter patrimonial contribuye a su buen estado de conservación y a no haber tenido modificaciones estructurales que afecten su carácter original¹⁰. En el presente, posee una matrícula de aproximadamente 3.000 estudiantes, entre los niveles inicial, primario, secundario y superior.

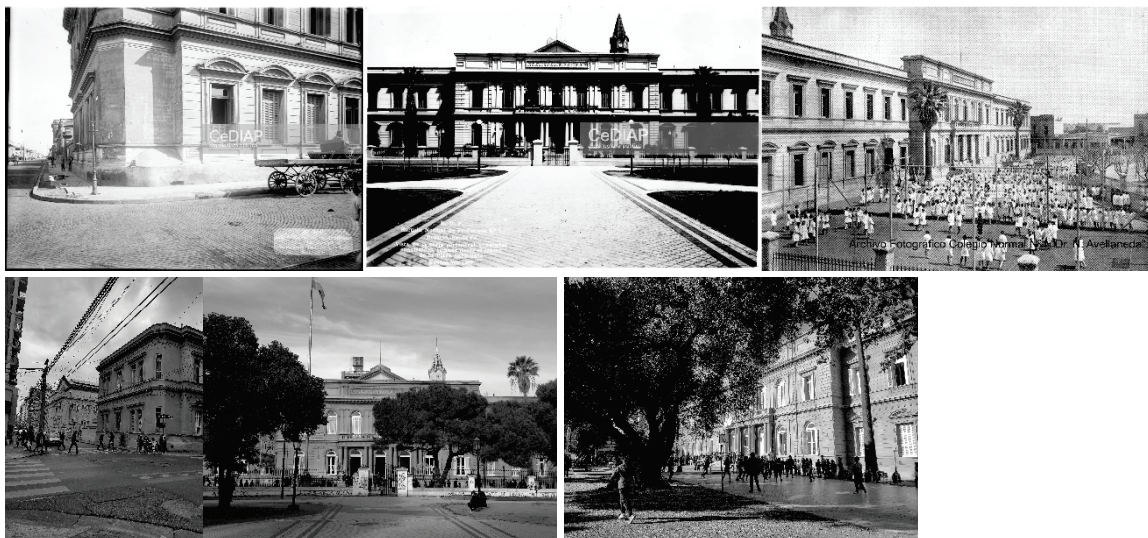
⁶ Su consolidación definitiva fue bajo la gestión de José María Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación (1908-1913).

⁷ ROMERO, José Luis. *Las ideas en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblioteca Actual, 1987, p. 73.

⁸ Un registro de las escuelas normales construidas en Argentina puede verse en GREMENTIERI, Fabio; SHMIDT, Claudia. *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina, 1600-1975*. Buenos Aires: Pamplatina, 2010.

⁹ En la ciudad se construyeron dos escuelas normales más, la Escuela Normal N° 2, construida por el Estado provincial en 1905 y nacionalizada en 1910 y la Escuela Normal N° 3, inaugurada en 1948.

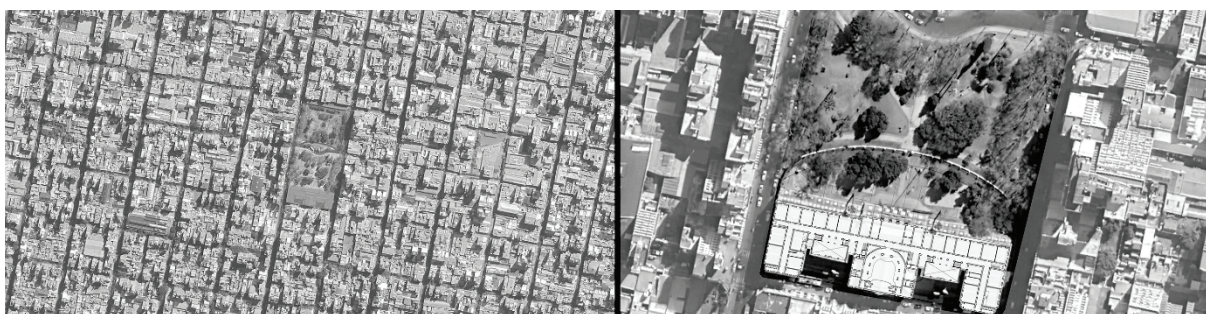
¹⁰ Ratificado por la ordenanza municipal N° 8245 de 2008 que lo designa Obra de valor singular o unitario, protección directa integral.



1. Fachada principal desde la plaza y desde el interior del patio frontal, fachada posterior esquina calle Entre Ríos y Mendoza. Imágenes de la década de 1910, 1930 y estado actual.

Ubicado en el casco central de la ciudad, forma un conjunto inescindible con la plaza Sarmiento (Figura 2) -tradicional nodo de intercambio con toda la ciudad-, que le sirve de atrio¹¹. Lo que a priori se percibe como una masa muraria compacta de dos niveles que ocupa media manzana envuelve una organización de estricta simetría en torno a dos ejes, conformando un esquema de doble U generando la organización en torno a los dos patios interiores.

Si bien hay ingresos diferenciados por niveles educativos en las distintas fachadas del edificio como también una distribución estratégica en plantas -los niveles inicial y primario se ubican en planta baja y los niveles secundario y superior en la planta alta- existen numerosos espacios compartidos por toda la población escolar, que convive en todos los turnos, en su mayoría en planta baja: patios, cantina, corredores, halls, salón de actos.



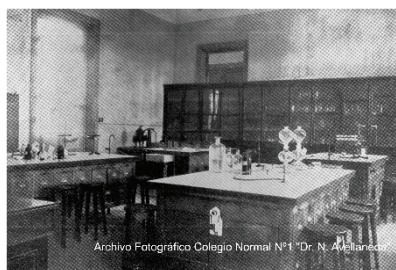
2. Inserción Urbana de la escuela. Estado actual.

¹¹ La Plaza Sarmiento ocupa el primer puesto en el movimiento total de transporte público urbano de la ciudad (le siguen la Terminal de ómnibus Mariano Moreno y el Centro Universitario Rosario). Esto hace que, además de las líneas de colectivos que tienen parada por las calles que circundan al edificio, la plaza sea un nodo de intercambio con prácticamente toda la ciudad por transporte público, como así también es punta de línea del transporte interurbano.

El trabajo con planos e imágenes históricas aporta elementos para integrar registros de la cultura material a la disputa de la que fue parte su emplazamiento. Su ubicación de cara a la plaza y de espaldas a la Parroquia Santa Rosa de Lima -en ese momento la segunda parroquia de la ciudad en importancia- manifiesta la clara voluntad de hacer prevalecer el templo del saber sobre el templo religioso¹². Luego de su construcción, el edificio de la iglesia es reformulado y su torre alcanza mayor altura, por lo que logra asomarse por encima del volumen de la escuela.

Otro rasgo a destacar, que atraviesa el proyecto edilicio, es el modo en que refleja la articulación entre discurso médico y pedagógico. El higienismo, en el período de construcción de este edificio, se hace presente en todas las instituciones dedicadas a la salud y su prevención, y esto incluye las instituciones educativas. El carácter social de la escolaridad, en directa relación con el higienismo social, había aparecido ya a fines del siglo XIX. El edificio de la escuela Normal N° 1 de Rosario da cuenta de esto en la ubicación de las ventanas, en la circulación del aire, en la incorporación temprana a la red de agua potable y de cloacas de la ciudad, así como en la inclusión de consultorios médicos y odontológicos para la atención de los alumnos. Todos estos beneficios para niños escolarizados cuya distribución se realizaba a través de la escuela implicaron la reconfiguración de las plantas de los proyectos de los nuevos edificios escolares¹³.

El positivismo, por su lado, se hace presente en la existencia de aulas específicas dedicadas a cada una de las diferentes disciplinas: Salón de Física, Sala de Química, Gabinete de Mineralogía y Geología, Sala de Historia Natural, etc, denominadas “aulas ambiente” (Barbieri, 2015). En ellas, mobiliario y equipamiento específico contribuyen a sostener a la organización espacial como una parte central de la enseñanza (Figura 3).



3. Aula ambiente del gabinete de Física y Laboratorio c.1920. Aula del laboratorio hoy

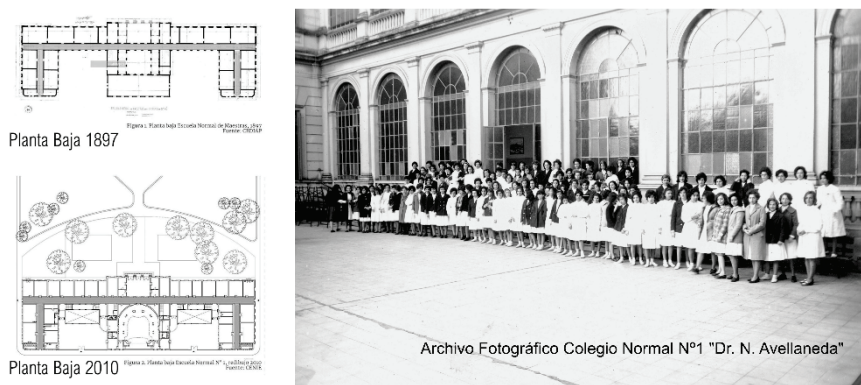
Muchos de los elementos señalados todavía están vigentes y forman parte de los rasgos identitarios y del prestigio de la institución. Si bien el proyecto original sufrió algunas modificaciones a lo largo del siglo, atendiendo a cambios en las miradas de las infancias, al aumento de la matrícula

¹² Al respecto véase BARBIERI, Patricia. *Edificios para la educación superior en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX en la ciudad de Rosario*. Directora Autor 3. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, 2015.

¹³ Ver Autor 2, 2015.

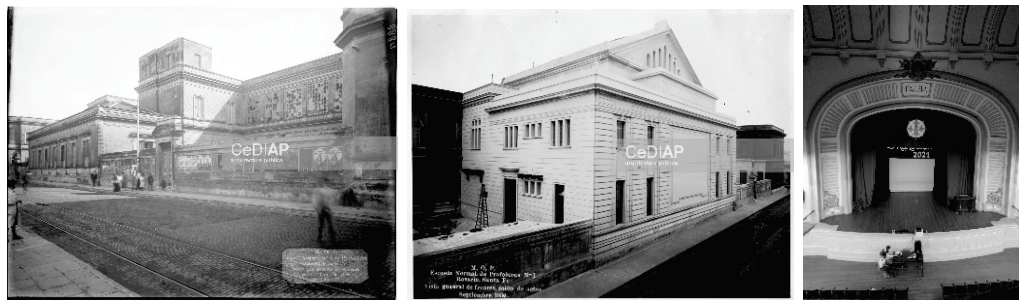
escolar en vinculación con las regulaciones pedagógicas y con ello la necesidad de nuevos espacios, éstas no intervinieron en el carácter del edificio. De entre las intervenciones, señalamos aquellas que consideramos estructurales:

- a. Entre 1904 y 1914 se produce un cambio de carácter del corredor principal (Figura 4). De galería abierta, que operaba como transición entre las aulas y los patios, se convierte en una galería vidriada cerrada.



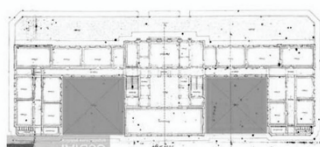
4.Cerramiento corredor principal. Comparativa con planta original del edificio. Fachada de la galería hacia los patios internos.

- b. En 1930, el gimnasio cubierto original sobre calle Mendoza se transforma en Salón de actos, incorporando un exquisito ámbito con butacas, palcos, con una acústica cuidada, dónde celebrar no sólo actos escolares, sino también otros eventos como conciertos y conferencias (Figura 5).

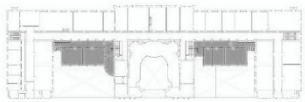


5.Frente calle Mendoza con gimnasio (1918). Frente calle Mendoza con Salón de actos (1930). Interior Salón de actos, estado actual.

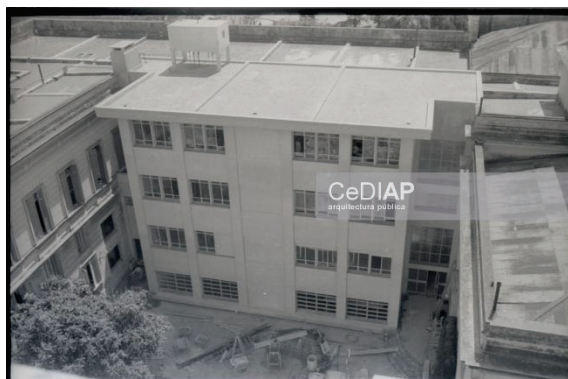
- c. En la década de 1960 se construyen dos cuerpos de aulas de tres pisos cada uno en los patios traseros (Figura 6). Esto implicó integrar los núcleos sanitarios al eje principal de circulación, revirtiendo la lógica del proyecto original que ubicaba los núcleos sanitarios, en ambas plantas, en las terminales de los dos ejes de circulación laterales. El eje de circulación principal pasa de galería vidriada cerrada a corredor cerrado obturado.



Planta Baja 1897



Planta Baja 2010



6. Incorporación de aulas y sanitarios,

ca. 1960. Comparativa con planta original del edificio. Nueva fachada sobre los patios interiores.

La demanda de mayor cantidad de aulas que originó esta tercera intervención estructural continuó en décadas posteriores, pero fue resolviéndose con pequeñas intervenciones o cambios de función de espacios existentes, como la reconversión de la casa de la directora del edificio en espacios áulicos.

Edificios y escuelas históricas

Recuperar la historia de este edificio nos permite ubicarlo dentro de la categoría de *escuelas históricas*. Con esta expresión un conjunto de trabajos de reciente consolidación realizados por historiadores y pedagogos nombran a aquellos edificios propios de instituciones educativas que vienen prestando regularmente sus servicios desde un largo tiempo, que poseen valor patrimonial desde una perspectiva arquitectónica pero que también poseen valor simbólico para la comunidad en la que están insertas al impregnar su imaginario colectivo a mediano y largo plazo. De amplia repercusión en la historia de edificios escolares en diversos países, esta categoría¹⁴ articula la historia de la educación, la historia de la arquitectura escolar, el urbanismo y las preocupaciones del presente en relación al vínculo entre la renovación y la tradición pedagógica, desde la consideración y evaluación de los viejos edificios escolares todavía en uso, tomando en cuenta su valor patrimonial tanto arquitectónico como pedagógico y territorial.

Para su reconocimiento, Juri Meda establece tres requisitos básicos: la fecha de construcción del edificio escolar y el período de tiempo que ha permanecido en funcionamiento; la relación existente entre la institución educativa y el carácter arquitectónico de su edificio; los vínculos construidos entre la institución educativa y la comunidad en sentido amplio “impregnando el imaginario colectivo a medio y largo plazo”. A estos requisitos Meda suma la atención a la preservación de su patrimonio cultural (bienes inmuebles, decoraciones, obras de arte, colecciones de libros,

¹⁴ Ver MEDA, Juri. Escuelas históricas, ¿categoría patrimonial, excelencia educativa o estrategia comercial?. En: *Madrid, ciudad educadora. Memoria de la Escuela Pública 1898/1938. Ensayos en torno a una exposición*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2019, pp. 58-74.

técnicas y científicas establecidas con fines educativos, etc.) “como expresión directa de su considerable tradición educativa”¹⁵.

El trabajo de mirar y estudiar estos grupos de escuelas no resulta necesariamente novedoso para la historia de la arquitectura y/o de la educación, pero sí llama la atención aquella dimensión que pone en juego su explícita relación con el presente. Si el valor patrimonial de un edificio puede ligarse directamente a un movimiento arquitectónico, a una autoría, a un tipo de construcción, a una época, ¿cómo se pondera la relación afectiva con su medio? ¿Qué indicadores son necesarios poner en juego ligados al valor simbólico del edificio? Más específicamente podríamos preguntarnos: si los indicadores patrimoniales tienen singularidades en cada país o territorio, ¿qué particularidades les suma un país y sus procesos históricos, unas específicas políticas educativas, el territorio regional y/o la ciudad donde ese edificio se sitúa, las políticas de urbanización y de escolarización de los cuales ese edificio escolar fue parte? ¿Cómo se perfilan desde el presente los indicadores que se refieren a su valor pedagógico?

Para aproximarnos a estos planteos en nuestro territorio resulta valioso el trabajo realizado por María del Mar del Pozo Andrés. Esta historiadora emplea la categoría de escuelas históricas para realizar un censo de las escuelas de la ciudad de Madrid, ubicando dentro del conjunto a las escuelas públicas construidas hasta 1938 como escuelas graduadas. La categoría de *pública* remite a si eran de titularidad estatal (nacional) o municipal, y el rasgo de graduadas se corresponde al impulso modernizador que este tipo de organización escolar planteó a las escuelas unitarias¹⁶. Para completar los requerimientos a los efectos de realizar el censo, del Pozo Andrés también consideró la designación de directores, el emplazamiento particular de cada escuela en la ciudad y el reconocimiento de la institución con un nombre de una mujer o un hombre de prestigio. Estas características le permitieron recortarlas con claridad de otros establecimientos que podían alojar experiencias educativas. Es desde esta experiencia que consideramos posible reconceptualizar, en nuestro territorio y de modo situado, el período denominado “histórico” o de larga duración y la participación del Estado.

En Argentina, la escuela pública y la privada han partido de matrices espaciales diferentes. Las ideas de representatividad que las conforman se inscriben en una serie de rasgos materiales y simbólicos que las interpelan como lugares diferenciados que se ocupan de la misma función¹⁷. Por ello, en el contexto argentino la expresión más adecuada será la de *escuelas públicas históricas*, ubicando en ese período las construidas entre fines del siglo XIX y principios de la década de 1940.

¹⁵ MEDA, Juri, op. cit. supra, nota 13, p. 60.

¹⁶ DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. Las escuelas públicas históricas de Madrid. En: *Madrid, ciudad educadora. Memoria de la Escuela Pública 1898/1938. Ensayos en torno a una exposición*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2019, pp.379-380.

¹⁷ Al respecto ver el trabajo de MONTENEGRO, Ana María. *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Buenos Aires: Miño y Davila. 2012.

De los elementos esbozados por Meda para caracterizar estas escuelas es, sin duda, el valor patrimonial pedagógico el más difícil de asir. La investigación nos ha permitido constatar, a través del diálogo con los actores que hacen uso de este edificio, que la comunidad educativa mantiene un vínculo amoroso con él, lo reconoce como bello, lo cuida, siente orgullo. La escuela Normal N° 1 mantiene una Asociación de Exalumnas/os activo, que se renueva generacionalmente, y una Cooperadora de Padres, ambos participando y aportando a sostener el patrimonio de la institución. Muchos de los estudiantes de todos los niveles son hijos y/o nietos de exalumnos, así como lo es buena parte del personal docente y administrativo, lo que permite visualizar el vínculo que se ha construido en el tiempo entre escuela y comunidad. A su vez, la escuela es demandada constantemente para sumar mayor cantidad de alumnos en todos los niveles, una demanda que no llega a atenderse, por lo que tiene que implementar cupos y/o sorteos.

El edificio histórico y presente

El trabajo de campo, a partir de registros fotográficos, relevamientos, observaciones, encuestas y entrevistas permitió ahondar en variables de análisis relativas a los vínculos entre el edificio y sus usos pedagógicos, las demandas de género, su accesibilidad y su relación con la comunidad. Esto posibilitó dar cuenta que, contrariamente a lo que suele sostenerse en relación al vínculo entre la edad del edificio y las necesidades educativas del presente (muy proclive a señalar que es necesario adecuar la arquitectura escolar a un proyecto pedagógico) el edificio de la escuela Normal N° 1, proyectado y construido para otros contextos y otras prácticas pedagógicas, ha conseguido incluir sus transformaciones en una trama cultural que le permite en el presente prestar sus servicios respondiendo a las demandas actuales.



7. Frente edificio escolar en 1897. Primer avance sobre la plaza. Esquema síntesis de la composición edilicia y urbana actual.

El espacio compartido por excelencia es el hoy patio principal, en el frente del edificio, de forma semicircular y perimetrado por una reja (Figura 7). Si bien este espacio no fue concebido originalmente como patio adquirió estas características en las sucesivas cesiones de terreno por parte de la municipalidad así como debido a las intervenciones en los dos patios originales¹⁸. En todos estos

¹⁸ Ver Autor 2, 2022

patios las separaciones por nivel son lábiles y permiten que los niños y niñas de jardín de infantes se encuentren con adolescentes y jóvenes. Lo mismo sucede en el hall central, en la biblioteca, en la cantina. Los amplios corredores de 3 metros de ancho por 80 metros de longitud, que vertebran el edificio longitudinalmente, son espacios privilegiados de circulación pero también de encuentros y permanencias. Son cotidianamente transitados y habitados por estudiantes de todas las edades¹⁹.

En las paredes es posible encontrar viejas y no tan viejas placas de bronce con reconocimientos de distintas generaciones de exalumnos. La memoria de la escuela se pone en juego a través de estas huellas, y en ellas dialogan infancias pasadas y presentes. Los viejos escenarios, los bustos de próceres, el mobiliario con más de 100 años que sigue vigente es resignificado y habitado por nuevas infancias y adolescencias, con los conflictos propios de la convivencia del común de las instituciones.

Es posible constatar que el edificio tiene permanentes adecuaciones y refuncionalizaciones, albergando prácticas diversas, aunque las voces de directivos y personas allegadas a la escuela señalan la falta de espacio como uno de sus problemas centrales. Un aspecto interesante es el tema de los sanitarios considerando las instituciones escolares como productoras de cuerpos generizados, los sanitarios son espacios privilegiados para su visibilización, al haber sido históricamente configurados desde el par femenino/masculino. En las encuestas realizadas a la comunidad educativa se desprende que la discusión por los baños sin género es percibida como una tarea pendiente, reconociendo que su necesidad no está aún suficientemente visibilizada o consensuada²⁰. Sin embargo, los corredores, las paredes de los baños y el resto de los lugares de uso común se configuran como espacios privilegiados para estas manifestaciones (Figura 8). El cuidado y el respeto del cuerpo, el bullying, la trata de personas, las disputas por la Interrupción Voluntaria del Embarazo y las emociones forman parte de las temáticas de carteleras y murales, quedando en evidencia el trabajo con la Educación Sexual Integral (ESI). Es la cultura material un ámbito donde conviven temporalidades, luchas, reconocimientos, que se puede leer a través de las huellas que portan.

¹⁹ Ponemos énfasis en esta situación porque es habitual encontrar, en los equipos directivos, argumentos que sostienen la necesidad de evitar el encuentro de estudiantes de distintos niveles, por potenciales peligros. Esto suele traducirse en rejas, accesos y ambientes diferenciados, puertas cerradas. En este edificio la labilidad de esas fronteras redunda en una rica convivencia.

²⁰ La última década en la Argentina se destaca por las luchas que las mujeres vienen llevando adelante por una agenda amplia de derechos, ligados al aborto, las violencias de género, los derechos de las minorías sexuales. Entre ellas se destaca el movimiento NI UNA MENOS, donde las adolescentes y jóvenes vienen teniendo mucho protagonismo. Esto ha contribuido a que en distintos ámbitos, como las escuelas secundarias, el debate por los espacios generizados haya tomado fuerza.



8. Intervenciones de género en paredes, mobiliario y sanitarios.

A pesar de tener más de 100 años, o justamente a causa de ello, el edificio de la escuela Normal N° 1 no presenta mayores dificultades, en su comparativa, que otras escuelas nóveles²¹. Cuando es recurrente encontrar edificios escolares con situaciones de vandalismo, de desgaste prematuro de materiales o intervenciones desafortunadas, este edificio da sobradas muestras de que no necesariamente su edad lo vuelve anacrónico.

En el presente, sigue ofreciéndose como una referencia urbana de educación pública de calidad. Las permanencias en la configuración espacial y estética de una institución cumplen un papel central en su identidad. El edificio, su carácter arquitectónico, escala e implantación son parte de las huellas del pasado que participan de esta identidad. El “orgullo” por el edificio o por algunos espacios determinados, como el salón de actos o el laboratorio, aparece ligado al uso sostenido y cotidiano de toda la comunidad escolar en el tiempo. Esto se hizo visible entre las voces de los distintos actores consultados de quienes se desprende también que en el mantenimiento de las escuelas históricas es determinante el apoyo no estatal, siendo en este caso fundamental el rol de la cooperadora y de la asociación de exalumnos. Esta participación y compromiso está ligada al hecho de ser una escuela “con prestigio” que atiende a sectores medios de la población, con movilización y recursos para acompañar el cuidado del edificio. Este prestigio sostenido a lo largo de las décadas es el motivo de que asistan allí estudiantes que no viven en las cercanías. La comunidad se amplía geográficamente y también temporalmente, ya que se extiende a nutridos grupos de exalumnos, padres cooperadores, e instituciones privadas “amigas” de la escuela. La escuela está allí, permanece y renace a nivel edilicio, alojando a estudiantes año tras año, reinventando el vínculo pedagógico y ensayando atajos institucionales, como parte de un “orgullo” que sigue latiendo.

Pasado y presente del habitar la escuela

En las últimas décadas la arquitectura escolar viene preguntándose por la vigencia de las viejas formas para organizar el espacio. La creciente centralidad del aprendizaje por sobre la enseñanza, la visibilidad del plural de infancias y adolescencias, la búsqueda por ofrecer espacios donde

²¹ SERRA, M. Silvia (dir.). *Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas: un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas*. Rosario: UNR Editora, 2023.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/un_de_rosario_-_resumen_informe_tecnico_usos_y_apropiaciones_-_serra.pdf

practicar la autonomía de los alumnos, donde poner en juego el propio interés y el propio ritmo para aprender, parecen sacudir las viejas certezas por el ordenamiento espacial -el aula, los espacios comunes, los sanitarios por género, etc.- para invitar a explorar nuevas configuraciones.

En los edificios históricos, esta tarea no es sencilla. Al desencuentro entre la edad de un edificio y la de unas ideas pedagógicas hay que sumarle elementos que vienen de otras demandas: la ampliación de la escolaridad a otros sectores de la población, el reconocimiento y el respeto de identidades de género, la necesaria accesibilidad en sintonía con los parámetros del diseño universal, los imperativos de los desarrollos tecnológicos en materia educativa. Y, en países como Argentina, se suman las desigualdades socioeconómicas de distintos sectores de la población, la escasez de recursos del Estado para la provisión de escolaridad, la reciente ampliación de la obligatoriedad de la escuela secundaria y las sucesivas reformas del nivel, y fundamentalmente, la existencia de un conjunto importante de edificios de diferente valor y época que no pueden ser reemplazados.

En este panorama, proponer una arquitectura escolar para las infancias y adolescencias requiere detenerse a pensar en dónde poner el acento para colaborar a solucionar problemas reales ligados a la provisión del derecho a la educación. ¿Qué tipo de relación establecen los edificios con las prácticas que albergan? ¿Cuál es el mejor edificio para la educación del presente? ¿Qué intervenciones son necesarias para garantizar prácticas educativas de calidad? ¿Qué lugar dar a la novedad y cuál a las existencias, en materia de configuraciones del espacio?

Pensando en los edificios construidos para escuelas Normales, como el del Normal N° 1 de Rosario, otras preguntas se suman. ¿Cómo operan estos espacios diseñados para formar a viejas maestras normalistas en las jóvenes generaciones que se forman hoy, con teorías renovadoras, con críticas a las pedagogías disciplinarias, a la educación “tradicional”? ¿Cómo se conjugan estos “templos del saber” con generaciones atravesadas por las tecnologías, las redes, la inteligencia artificial?

La revisión de un edificio histórico a la luz de perspectivas que lo rescatan y que articulan su valor arquitectónico patrimonial con su valor pedagógico y su prestigio nos permite pensar en la arquitectura escolar no como la que responde por la novedad, sino en la operación de poner en valor lo que perdura, lo que rescata las operaciones del pasado, la memoria, las respuestas que otras generaciones supieron dar.

La emergencia de características propias de la escolaridad actual y la necesidad de repensar los proyectos educativos, ponen en discusión las relaciones entre éstos y los edificios. Visibiliza cómo a lo largo de los años el proyecto pedagógico se ampara sobre la idea del establecimiento, produciéndose una naturalización del espacio heredado, de la distribución del edificio, de las normas de uso y de circulación que resulta difícil alterar o reconfigurar y que algunas intervenciones incluso contribuyen a complejizar. Sin embargo, lejos de que los integrantes de las instituciones escolares se paralicen se observa en el contexto local un notable consenso en el trabajar sobre las bases materiales, las condiciones y las posibilidades de cada edificio, mientras se esperan las acciones estatales.

En el caso específico del edificio de la escuela Normal N° 1, el estudio de sus condiciones materiales en clave histórica, a la vez que la atención a los usos del presente, ha permitido, por un lado, revalorizar el gesto del Estado de consolidar el sistema educativo naciente a partir de edificios con un marcado carácter arquitectónico, que se destacaron en el escenario urbano prestigiando la apuesta por la educación y las consecuentes operaciones pedagógicas que se dieron en su seno. Por otro lado, si bien las prácticas pedagógicas se articulan con el edificio desde el Estado, con sus vicisitudes -históricas, de capacidad de gestión, etc.-, ese vínculo con el edificio se “traslada” a la comunidad, cuando ésta está presente, por la sostenida insuficiencia de los organismos públicos para garantizar unas condiciones espaciales. En este sentido, si bien las modificaciones estructurales son viabilizadas por los equipos técnicos estatales, en las intervenciones y refuncionalizaciones menores la lógica que parece primar es la de la necesidad concreta, objetiva, respecto de las funciones y tareas de la escuela.

El componente de prestigio que tiene esta institución se produce a partir de combinar los rasgos de su monumentalidad y belleza con otros rasgos. La cultura material y la cultura simbólica no se escinden, sino que esta última es la que abona la permanencia y vigencia de la cultura material. La idea de comunidad escolar es fundamental en este sentido, en la puesta en valor del edificio a partir de las intervenciones criteriosas que involucran al conjunto de los actores y en el impedimento de las que no lo son.

A modo de conclusiones

El Arquitecto Rafael Moneo, en su escrito *La vida de los edificios. Las ampliaciones de la mezquita de Córdoba*, plantea:

“(…) Una obra de arquitectura envejece de modo bien distinto al que envejece un cuadro. El tiempo no es tan sólo pátina para la obra de arquitectura, y con frecuencia, los edificios sufren ampliaciones, incorporan reformas, sustituyen o alteran espacios y elementos, transformando la imagen, cuando no perdiendo la que en su origen tuvieron. El cambio, la continua intervención, es el sino, se quiera o no, de la arquitectura. El deseo de tener en cuenta el continuo cambio, consiguiendo así que una obra de arquitectura responda adecuadamente al paso del tiempo, ha llevado a introducir los conceptos de flexibilidad y multifuncionalidad. Nacen tales conceptos de la idea implícita en que la eterna juventud de un edificio, su resistencia al paso del tiempo, se lograría mediante un proyecto abierto, capaz de permitir la continua adaptación a una realidad forzosamente cambiante. (...). Pero la experiencia muestra que la vida de los edificios se nos manifiesta mediante la permanencia de sus rasgos formales más característicos en el tiempo y que, por consiguiente, no radica tanto en el proceso del proyecto como en la autonomía que adquiere un edificio una vez construido”²².

²² MONEO, Rafael. La vida de los edificios. En: *Arquitectura*. Madrid: Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid, septiembre-octubre 1985, N°256, pp. 26. ISSN 0004-2706

Si bien Moneo no está pensando en los edificios escolares, sus palabras nos sirven para abordarlos con las mismas preguntas, habida cuenta que los viejos edificios construidos para instituciones educativas sobre fines del XIX y principios del XX han tenido una vida más larga que las pedagógicas que albergaron. Es más, hoy en día, y frente a la profunda necesidad de construir edificios para la educación, la pregunta por la forma final de los nuevos edificios, a la vez que por el carácter de la intervención necesaria en los edificios existentes, pone en evidencia la tensión entre la vida útil de un edificio y las cambiantes demandas y necesidades de las prácticas educativas.

El estudio del edificio de la escuela Normal N° 1 ha permitido hacer visible que la potencia de un edificio escolar no reside necesariamente en su adecuación a unos presupuestos pedagógicos, sino en su capacidad de ser flexible a las demandas del uso, por el carácter y autonomía que posee el proyecto inicial. Las prácticas educativas necesarias para la atención de las infancias de hoy no necesariamente implican tomar distancia de las herencias, sino que pueden resolverse recuperándolas y recreándolas.

Bibliografía citada

BARBIERI, Patricia. *Edificios para la educación superior en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX en la ciudad de Rosario*. Directora Autor 3. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, 2015.

Autor 1, 2022.

BRANDARIZ, Gustavo. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Buenos Aires: Serie Ediciones previas FADU - Universidad de Buenos Aires - EUDEBA, N° 19, 1998. ISBN 10: 9502904613

CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002. ISBN 950-9467-84-7

Autor 2, 2015.

DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. Las escuelas públicas históricas de Madrid. En: *Madrid, ciudad educadora. Memoria de la Escuela Pública 1898/1938. Ensayos en torno a una exposición*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2019, pp. 378-385. ISBN 978- 84-7812-800-6

DEL POZO ANDRÉS, María del Mar; RABAZAS ROMERO, Teresa. (2012). Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas. En: *Revista de ciencias de la educación*, 231(232), pp. 401-414.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires: Santillana, 1999. ISBN 950-46-0737-3

GREMENTIERI, Fabio; SHMIDT, Claudia. *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina, 1600-1975*. Buenos Aires: Pamplatina, 2010. ISBN 978-987-26147-1-3

LIONETTI, Lucía. *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. ISBN 9788496571617

MEDA, Juri. Escuelas históricas, ¿categoría patrimonial, excelencia educativa o estratagema comercial?. En: *Madrid, ciudad educadora. Memoria de la Escuela Pública 1898/1938. Ensayos en torno a una exposición*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2019, pp. 58-74. ISBN 978-84-7812-800-6

MONEO, Rafael. La vida de los edificios. En: *Arquitectura*. Madrid: Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid, septiembre-octubre 1985, Nº256, pp. 26-36. ISSN 0004-2706

MONTENEGRO, Ana María. *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Buenos Aires: Miño y Davila. 2012. ISBN 978-84-15295-05-1

PUIGGRÓS, Adriana, dir. *Historia de la Educación Argentina I y II. Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino -Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1990-1991. ISBN 950-556-260-2

ROMERO, José Luis. *Las ideas en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblioteca Actual, 1987.

Autor 3, 2021

SERRA, M. Silvia (dir). *Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas: un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas*. Rosario: UNR Editora, 2023. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/un_de_rosario_-_resumen_informe_tecnico_usos_y_apropiaciones_-_serra.pdf

SHMIDT, Claudia. De la “escuela-palacio” al “templo del saber”. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902. En: *Entrepasados*, Nº 18-19, 2000, pp. 65-88.

PROCEDENCIA DE IMÁGENES

1: 1.1 Documento perteneciente al CeDIAP- Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública. AABE- Agencia de Administración de Bienes del Estado / 1.2 Documento perteneciente al CeDIAP- Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública. AABE- Agencia de Administración de Bienes del Estado / 1.3 Archivo fotográfico Colegio Normal Nº1 “Nicolás Avellaneda” / 1.4 de los autores / 1.5 de los autores / 1.6 de los autores

2: Imagen extraída de ficha técnica, anexo 1, Informe Final proyecto “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas” (Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea -PISAC- II, 2022)

3: 3.1 Archivo fotográfico Colegio Normal Nº1 “Nicolás Avellaneda” / 3.2 Archivo fotográfico Colegio Normal Nº1 “Nicolás Avellaneda” / 3.3 de los autores

4: 4.1 Imágen extraída de ficha técnica, anexo 1, Informe Final proyecto “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas” (Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea -PISAC- II, 2022) / 4.2 Archivo fotográfico Colegio Normal N°1 “Nicolás Avellaneda”

5: 5.1 Documento perteneciente al CeDIAP- Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública. AABE- Agencia de Administración de Bienes del Estado / 5.2 Documento perteneciente al CeDIAP- Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública. AABE- Agencia de Administración de Bienes del Estado / 5.3 de los autores

6: 6.1 Imágen extraída de ficha técnica, anexo 1, Informe Final proyecto “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas” (Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea -PISAC- II, 2022) / 6.2 Documento perteneciente al CeDIAP- Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública. AABE- Agencia de Administración de Bienes del Estado

7: 7.1 Documento perteneciente al CeDIAP- Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública. AABE- Agencia de Administración de Bienes del Estado / 7.2 Documento perteneciente al CeDIAP- Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública. AABE- Agencia de Administración de Bienes del Estado / 7.3 Imágen extraída de ficha técnica, anexo 1, Informe Final proyecto “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas” (Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea -PISAC- II, 2022)

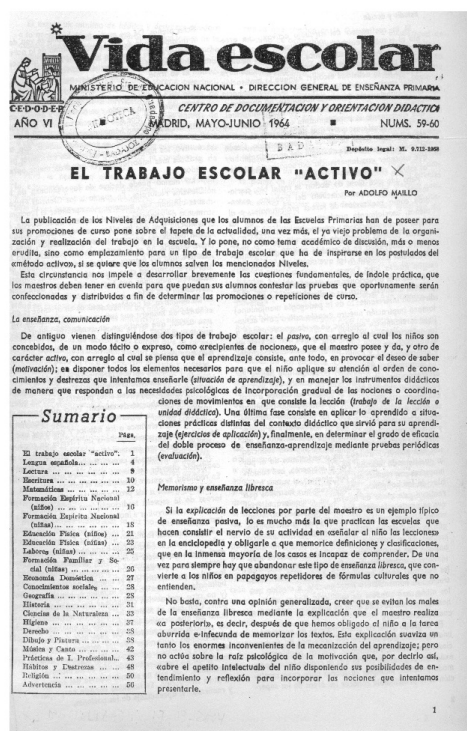
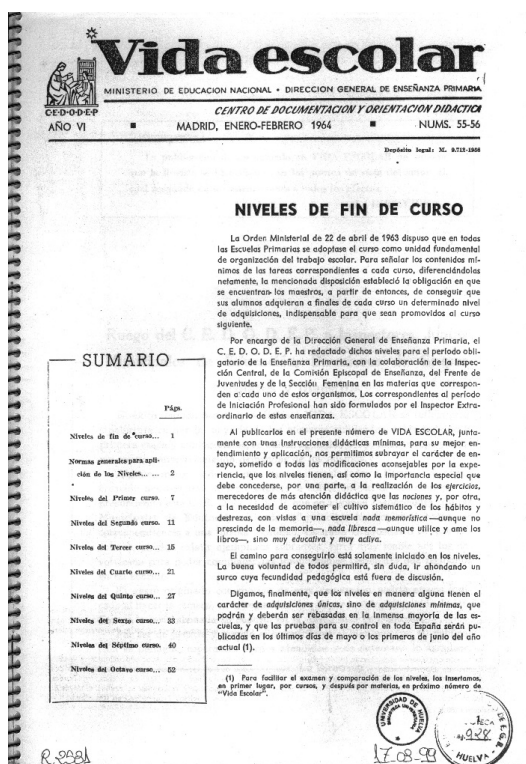
8: 8.1 de los autores / 8.2 de los autores / 8.3 de los autores

Enseñanza Primaria en el altofranquismo educativo (1936-1970): los Niveles de Adquisiciones de 1964

Elementary Education in the Spanish 1st. educational Francoism (1936-1970): the Achievements Levels of 1964

Dr. Antonio D. Galera Pérez
(Universidad Autónoma de Barcelona, España)
https://orcid.org/0000-0002-6272-6494

Fecha de recepción del original: octubre 2023
Fecha de aceptación: octubre 2023



Resumen

Los Niveles de Adquisiciones de 1964 culminan un proceso de renovación pedagógica de la Escuela primaria del altofranquismo que se había iniciado con los Cuestionarios Nacionales de 1953, y señalan por primera vez en la normatividad de nuestra historia educativa los aprendizajes que debían alcanzar los escolares para pasar de curso. Contemplaban un total de 20 asignaturas, de las que 15 tenían cuestionarios comunes, dos, cuestionarios separados para niños y niñas, y tres eran exclusivos para niñas. Aportaron dos novedades pedagógicas importantes: por un lado, la enunciación explícita de ‘ejercicios’, ‘nociones’ y ‘hábitos’, que encontraremos más adelante en la reforma de 1990 (LOGSE), con las denominaciones respectivas de contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, y por otro lado, unas ‘destrezas’ que en 1990 se llamarán contenidos transversales.

Palabras clave: Educación primaria, Cuestionarios, Niveles de adquisiciones, Altofranquismo educativo, Franquismo, Interdisciplinariedad educativa, Historia de la educación en España

Abstract

The Achievements Levels of 1964 culminated a process of pedagogical renovation of the Elementary school in the Spanish 1st. educational Francoism that had begun with the National questionnaires of 1953 and, for the first time in the Spanish educational regulations, they set out the learning that schoolchildren had to achieve in order to pass to the next grade. They included a total of 20 subjects, of which 15 had common questionnaires, two had separate questionnaires for boys and girls, and three were exclusively for girls. They brought two important pedagogical novelties: on the one hand, the explicit enunciation of 'exercises', 'notions' and 'habits', which we will find later in the Spanish 1990 reform (LOGSE), with the respective denominations of procedural, conceptual and attitudinal contents, and on the other hand, some 'skills' that in 1990 will be called transversal contents.

Key words: Elementary education, Questionnaires, Achievements Levels, Spanish educational 1st. Francoism, Spanish Francoism, Educational interdisciplinarity, History of Spanish education

A. Preámbulo

Este artículo es el segundo de una serie dedicada al estudio de un aspecto curricular latente en la evolución normativa de la Educación Primaria española, y que hasta ahora no ha sido objeto, en nuestra opinión, de suficiente atención académica: las concreciones disciplinares subyacentes a la categoría “asignatura” o “disciplina”, con especial atención a su potencialidad interdisciplinar, con el objetivo de averiguar la evolución de las prescripciones pedagógicas susceptibles de favorecer los aprendizajes escolares a través de dicha interdisciplinariedad potencial.

Sabemos que estos aspectos estructurales y de interdisciplinariedad se comenzaron a regular normativamente de forma explícita en la LOGSE,¹ a través de lo que se denominaba ‘enfoque global e integrador de las áreas de aprendizaje’. Lo que es menos conocido es que con anterioridad a dicha norma, e incluso con anterioridad a la II Restauración (1978), había habido ya en nuestra historia educativa unas aproximaciones normativas a tales aspectos, también durante el franquismo, como esperamos mostrar en esta serie de artículos.

B. Método

Además de los aspectos administrativos generales de los Cuestionarios (contexto, publicación, redacción, ámbito de aplicación, estructura formal), estudiaremos la organización pedagógica definida o inducida por el documento, el análisis de los contenidos y el estudio detallado de las asignaturas en que éstos se concretan, tal y como fueron configurados en los Cuestionarios.

Veremos la organización pedagógica en sus aspectos de tipologías de las asignaturas, la graduación de la enseñanza y distribución de asignaturas entre los niveles de graduación, y su posible concreción de cargas temporales.

El estudio de las tipologías de las asignaturas del plan de estudios será realizado aplicando el método de análisis cinantropométrico adelantado en anteriores estudios (Galera, 2018b, vol. I: 53-55; Galera, 2020), que nos permite agruparlas en seis bloques o ámbitos disciplinares:

¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Art. 14. [Jefatura del Estado] (*BOE*, 238/1990, de 4 octubre, pp. 28927-28942).

Materias corporales, Lenguajes, Contextos, Tecnologías, Ciudadanía y Doctrinas, lo que facilitará el análisis comparativo de los diversos Cuestionarios que serán estudiados en esta serie.

En el análisis de contenidos estudiaremos los tres aspectos curriculares clásicos: contenidos de aprendizaje que se prescriben, los objetivos de la enseñanza, y las orientaciones didácticas. El análisis de contenidos de aprendizaje se verificará a través de tres instrumentos: los niveles de estructuración (bloques o partes temáticas en que se agrupan los contenidos), los niveles de concreción (especificación de estos bloques y desarrollo por niveles de graduación), y las posibles tipologías psicopedagógicas que se identifican en las enunciaciones. Respecto de los objetivos y orientaciones, utilizaremos el esquema clásico que define tres niveles de especificidad: objetivos/orientaciones generales de la enseñanza, ídem, específicas de las asignaturas, e ídem, particulares de los niveles de edad.

En el estudio de las asignaturas prestaremos especial atención a aquellas enunciaciones de los tres aspectos curriculares con potencialidad interdisciplinar centrípeta para las disciplinas de materias no corporales, según metodología justificada y definida en un trabajo anterior (Galera, 2018b, vol. I: 29-30). La hipótesis subyacente es que la aplicación de dichas enunciaciones de manera explícita en el desarrollo de las disciplinas no corporales favorecería el aprendizaje de éstas:

Interdisciplina	Perspectiva desde:	
	Materias corporales	Otras disciplinas
Centrípeta	Contenidos de materias corporales relacionados con otras disciplinas que refuerzan el aprendizaje de la Educación Física.	Contenidos de otras disciplinas relacionados con materias corporales que refuerzan el aprendizaje de dichas disciplinas.
Centrífuga	Contenidos de materias corporales relacionados con otras disciplinas que refuerzan el aprendizaje de dichas disciplinas.	Contenidos de otras disciplinas relacionados con materias corporales que refuerzan el aprendizaje de dichas materias corporales.

(adaptado de Galera, 2018b, vol. I: 30).

Todas las tablas y gráficas de este artículo son de **elaboración propia**, salvo indicación o matización expresa.

C. Un contexto de cambio

Los Niveles de Adquisiciones de 1964 culminan un proceso de renovación pedagógica de la Escuela primaria del altofranquismo educativo que sería completado al año siguiente con la publicación de unos nuevos Cuestionarios Nacionales que vendrían a substituir a los de 1953² y con una actualización de la veterana Ley de Educación Primaria de 1945.³

A partir de 1957, la entrada de ministros del Opus Dei en los gobiernos del régimen propulsó un enfoque más técnico de la política económica nacional, que entre otras medidas se plasmó en unos Planes de Desarrollo que favorecieron el auge económico de los decenios de los sesenta y setenta; dichos planes de desarrollo contemplaban medidas de carácter educativo para modernizar la formación de los trabajadores. En lo que respecta a la Enseñanza primaria, esta

² Estudiados en Galera (2023).

³ Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre la Reforma de la Enseñanza Primaria [Jefatura del Estado] (BOE, 306/1965, de 23 diciembre, pp. 17240-17246).

tecnificación había empezado el año anterior, con el nombramiento del matemático Joaquín Tena Artigas [1915—2017] como Director General de Enseñanza Primaria, cargo que desempeñaría hasta 1968.

De forma similar a los Cuestionarios de 1953, los Niveles de Adquisiciones de 1964 marcan un jalón destacado de este proceso de renovación, cuya necesidad refleja muy bien una disposición de la época:

«Las necesidades, cada día más apremiantes, de una formación que capacite a los niños para vivir en un mundo sometido a un proceso de transformación incesante, obligan a la Escuela Primaria a revisar los esquemas tradicionales que hasta ahora han servido de marco a la organización de sus tareas, así como a un constante perfeccionamiento de los procedimientos didácticos.» (Orden de 22 de abril de 1963, preámbulo).

En el proceso se pueden señalar los siguientes hitos, entre los que los niveles de adquisiciones eran contemplados como culminación destacada:

1. Integración administrativa

Se establece un sistema de dependencia pedagógica de las Escuelas unitarias, mayoritarias en la época, que son integradas orgánicamente en Grupos escolares (con varios niveles de graduación), de manera que los maestros o maestras de dichas escuelas —en tanto éstas no fueran reconvertidas— quedaban bajo la dirección pedagógica del director o directora del respectivo grupo escolar, teniendo por tanto acceso más inmediato y asesorado a las innovaciones pedagógicas que se fueren produciendo normativamente (Orden de 3 de julio de 1957, Decreto 400/1962, de 22 de febrero).

2. Ampliación de la escolaridad obligatoria y continuidad de los estudios

En 1964 se aumenta en dos años la etapa de escolaridad obligatoria vigente desde 1945, que pasa a ser de los 6 a los 14 años; en la misma norma se estableció también un sistema de acceso a los estudios de Bachillerato: los alumnos que completasen los ocho años de estudios obtendrían un certificado de estudios primarios, con el que podrían matricularse en el tercer año del Bachillerato General o Laboral, previa la aprobación de un examen (Ley 27/1964, de 29 de abril). Era un principio de solución para la vía muerta en que se había convertido la Enseñanza Primaria (Galera, 2018a: 22), y por tanto una recuperación, siquiera leve, de la idea de la Escuela Unificada que en España había tenido su efervescencia doctrinal durante el primer tercio del siglo,⁴ había sido impulsada, al menos, sobre el papel, durante la II República⁵ (la evolución de la Guerra Civil no permitió el desarrollo de la reforma de 1937)⁶ y desatendida posteriormente por la contrarreforma franquista hasta la aludida Ley 27/1964.

⁴ Luzuriaga, Lorenzo (1932): *La escuela única*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

⁵ Constitución de la República Española [Cortes Constituyentes] (*Gaceta de Madrid*, 343/1931, extraordinario, de 9 Diciembre, pp. 1-14), Art. 48.

⁶ Circular de 11 de Noviembre de 1937, de la Dir. Gral. de Primera Enseñanza, dando instrucciones para la aplicación del plan de estudios y distribución semanal del tiempo en la Escuela Primaria de conformidad con las instrucciones y formularios que se insertan [Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad] (*Gaceta de la República*, 323/1937, de 19 Noviembre, pp. 619-621).

3. Fijación del “curso” como unidad de enseñanza

Un año antes, en 1963, se había dispuesto que cada curso escolar constituyera una unidad de trabajo diferenciada (Orden de 22 de abril de 1963, Art. 1.º), de manera que la enseñanza que se impartiera dentro del curso tuviera una coherencia pedagógica, y que la de un curso fuera continuidad del anterior y se continuase con la del siguiente.

4. Establecimiento de un sistema de comprobación de niveles de aprendizaje

En la referida disposición de 1963 se establecía también la obligatoriedad de que cada escuela efectuase unas pruebas de comprobación del “trabajo escolar” a finales de cada curso, cuyos resultados habrían de servir al equipo de maestros para determinar qué alumnos pasarían al curso siguiente y cuáles habrían de repetir el que acababan de terminar (Orden de 22 de abril de 1963, Arts. 2.º y 3.º).

5. Definición de niveles de adquisiciones mínimas

Para facilitar la labor de promoción de los escolares, se definen en 1964 unos niveles mínimos que éstos deben alcanzar al final de cada curso para pasar al siguiente (Resolución de 20 de abril de 1964), y cuyo estudio es el objeto de este artículo.

6. Ampliación de los tipos de aprendizajes escolares

En la reiterada orden de 1963 se desglosan en tres los tipos de aprendizajes (“adquisiciones”) que los escolares deberían alcanzar durante la enseñanza de cada asignatura:

- Conocimientos (los tradicionales contenidos teóricos o temas de enseñanza, a los que actualmente denominaríamos contenidos conceptuales),
- Hábitos (precedentes de los actuales contenidos actitudinales), y
- Destrezas (equiparables a los actuales contenidos procedimentales).

7. Diversificación de regímenes de escolarización

Para atender a la todavía numerosa población escolar rural, se consolidan medidas de atención diversificada; así, se establece el transporte escolar como complemento necesario de las escuelas comarcales, en las que se concentraban los escolares de las poblaciones aledañas con escaso censo unitario. Hacia finales del período de nuestro estudio, se desarrollan las escuelas-hogar, que aunque contempladas en la Ley de Educación Primaria de 1945, no serían desarrolladas hasta 1965; estaban destinadas a la educación de los escolares residentes en comarcas de población ultradiseminada, que eran concentrados en régimen de internado, para evitarles los molestos y largos traslados hasta las escuelas comarcales, régimen de escolarización entonces exclusivo para este tipo de escolares (Decreto 2240/1965, de 7 de julio).

8. Integración de la vida escolar en el ámbito individual y familiar

Desde la perspectiva de la educación integral de los escolares, se dicta una norma que tiene en cuenta las necesidades ontogénicas respecto del juego, el esparcimiento y la convivencia familiar; su contenido nos parece un precedente de perspectiva pedagógica actual, por lo que transcribimos a continuación el texto de su parte dispositiva (Resolución de 13 de noviembre de 1964):

- «1. Durante la educación preescolar (niños de dos a seis años) y los tres primeros cursos de escolaridad (niños de seis a nueve años), las tareas para realizar fuera de las horas de clase serán suprimidas totalmente o reducidas al mínimo indispensable.

- »2. En los cursos cuarto a octavo (niños de nueve a catorce años), la realización de estas tareas podrá aumentar cuantitativamente en relación con la edad de los escolares, pero teniendo en cuenta que en ningún caso se vean éstos precisados con dichas tareas a emplear la mayor parte del tiempo de que disponen para juegos, recreo, diversiones y convivencia en el seno del hogar, y mucho menos a disminuir las horas de descanso.
- »3. En el caso de que el escolar asista a «permanencias» o estudios dirigidos, es decir cuando permanezcan seis horas en la escuela, la exclusión debe ser absoluta, debiéndose procurar también que entre la labor de las horas de clase reglamentarias y la que se realiza en el tiempo de «permanencia» o estudio dirigido exista una diferencia psicológica en el trabajo, buscando con la variación un alivio a la fatiga.
- »4. Tampoco se impondrán estas tareas para ser realizadas de modo perentorio, sino que se dará al escolar el mayor tiempo posible para realizarlas.
- »5. En el aspecto cualitativo, los ejercicios correspondientes no consistirán nunca en repeticiones, copias, cuentas, etc., so pretexto de fijar mejor la posesión y habituación. Se preferirá encomendar ejercicios que favorezcan la iniciativa y expresión personal, así como la observación de hechos y fenómenos que se producen en la vida real con más espontaneidad que en la escuela.»

D. Niveles de adquisiciones: Publicación

Redactados por encargo de la Dirección General de Enseñanza Primaria, en aplicación del Art. 4.º de la mencionada Orden Ministerial de 22 de abril de 1963, los niveles de adquisiciones fueron publicados inicialmente en dos monográficos de la revista *Vida escolar*, los Núms. 55-56 (enero-febrero 1964) y 59-60 (mayo-junio 1964), y posteriormente en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* (Resolución de 20 de abril de 1964).

El orden de publicación en la revista *Vida escolar*, que anticipa lo que después se aprobaría normativamente, aunque en distinta distribución, fue el siguiente:

<u>Núms.</u>	<u>Contenidos de la publicación</u>
55-56	Niveles de fin de curso. Normas generales para aplicación de los niveles (incluyen unas normas específicas para cada materia). Niveles de adquisiciones por cursos para las escuelas primarias.
59-60	El trabajo escolar “activo”. Niveles de adquisiciones por materias para las escuelas primarias.

E. Finalidad

La Orden de 22 de abril de 1963 había dispuesto una serie de novedades pedagógicas muy interesantes para la escuela primaria:

- Todas las Escuelas primarias (excluidas maternas y párvulos) deberían ordenar y realizar sus actividades de modo que el curso escolar constituyera la unidad fundamental de trabajo escolar (Art. 1.º).
- El nivel de rendimiento del trabajo escolar de cada alumno habría de ser comprobado por los maestros al menos una vez a finales de cada curso (Art. 2.º).
- Dicha comprobación serviría para determinar qué alumnos pasarían al curso siguiente y cuáles habrían de repetirlo, según el resultado de las pruebas correspondientes (Art. 3.º).

—La Dirección General de Enseñanza Primaria... señalaría los niveles mínimos de **conocimientos, hábitos y destrezas** que deberían alcanzar los alumnos en dichas pruebas (Art. 4.º).

El proceso de regulación se completaría un año después con la ya aludida Ley de ampliación de la escolaridad obligatoria (Ley 27/1964, de 29 de abril), coetánea de los Niveles que ahora estamos estudiando, que ampliaba el período de escolaridad obligatoria al comprendido entre los 6 y los 14 años de edad, y establecía la enseñanza graduada, curso por curso, a lo largo de los ocho años de dicho período.

Por tanto, los Niveles de Adquisiciones cierran el proceso con el establecimiento de los conocimientos mínimos que los escolares de cada curso debían acreditar para pasar al siguiente; en este sentido, constituyen un precedente de los cuestionarios por objetivos que se prescribirían después, en los Programas Renovados de 1981 y 1982.^{7 8 9}

F. Organismos redactores

Los Niveles de Adquisiciones de 1964 contemplan un total de 17 asignaturas (“materias”) para los niños y de 20 para las niñas, siendo los cuestionarios de 15 de ellas comunes a ambos géneros, dos, con cuestionarios diferentes para niños y niñas, y tres, exclusivas de las niñas. En su redacción intervino de forma destacada el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), que de acuerdo con la legislación entonces vigente (Decreto de 25 de abril de 1958) coordinó también la labor de otros organismos que en ese momento tenían competencias legales en varias asignaturas, tal y como se señala en la propia revista:

- «Con el C.E.D.O.D.E.P. ha colaborado, en la Redacción de los Niveles, la Inspección Central de Enseñanza Primaria.
- »Además, la Delegación Nacional de Juventudes ha formulado los niveles de todos los cursos de: Formación del Espíritu Nacional (niños), y Educación Física (niños).
- »La Delegación Nacional de la Sección Femenina ha formulado los niveles de todos los cursos de: Formación del Espíritu Nacional (niñas), Educación Física (niñas), Labores (niñas), Formación Familiar y Social (niñas), y Economía Doméstica (niñas).
- »La Inspección E[special de] E[nseñanzas] del P[eríodo] de Iniciación Profesional ha formulado las nociones correspondientes a los cursos 7.º y 8.º de Geografía, y de Historia, las nociones y ejercicios correspondientes a los cursos 7.º y 8.º de Ciencias de la Naturaleza, los ejercicios correspondientes a los cursos 7.º y 8.º de Dibujo y Pintura, y los ejercicios de Prácticas de Iniciación Profesional correspondientes a los cursos 7.º y 8.º
- »La Comisión Episcopal de Enseñanza ha formulado los niveles correspondientes a todos los cursos de Religión.» (Vida escolar, 59-60, mayo-junio 1964, p. 56, nota).

⁷ Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de Ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial [Ministerio de Educación y Ciencia] (*BOE*, 15/1981, de 17 enero, pp. 1096-1098).

⁸ Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la Educación General Básica [Ministerio de Educación y Ciencia] (*BOE*, 90/1982, de 15 abril, pp. 9586-9589). Corrección de errores, *BOE*, 106/1982, de 4 mayo, p. 11305.

⁹ Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica [Ministerio de Educación y Ciencia] (*BOE*, 280/1982, de 22 noviembre, pp. 32011-32017). Corrección de errores, *BOE*, 303/1982, de 18 diciembre, p. 34869, y *BOE*, 50/1983, de 28 febrero, p. 5709.

En la tabla 1 aladaña se puede consultar el detalle de materias y organismos redactores de los Niveles: a diferencia de los cuestionarios de 1953, en los que las asignaturas que no eran disciplinas del Movimiento¹⁰ ni Religión fueron redactadas por comisiones unitarias, en los Niveles de 1964 intervino una Inspección Especial en algunas de éstas, y ello sólo en los cursos 7.º y 8.º, que habían “heredado” en la nueva graduación escolar la asignación de sus edades a un período de iniciación profesional de la graduación anterior.

Ello habría de producir incongruencias entre los contenidos de enseñanza de 1.º a 6.º y los de 7.º a 8.º cursos de dichas asignaturas (Geografía, Historia, Ciencias de la Naturaleza, Dibujo y Pintura, y, por supuesto, las Prácticas de Iniciación Profesional).

Tabla 1: Organismos redactores de los Niveles de Adquisiciones para las Escuelas Primarias (1964)		
	Materias	Organismos
1.	Lengua Española	CEDODEP
2.	Lectura	
3.	Escritura	
4.	Matemáticas	
5.	Higiene	
6.	Derecho	
7.	Música y Canto	
8.	Hábitos y Destrezas	
9.	Conocimientos Sociales	
10.	Geografía	CEDODEP / IEEPIP
11.	Historia	
12.	Ciencias de la Naturaleza	
13.	Dibujo y Pintura	
14.	Prácticas de Iniciación Profesional	Com. Episcopal
15.	Religión	
16.	Educación Física (niños)	D. N. Juventudes
17.	Formación del Espíritu Nacional	
18.	Educación Física (niñas)	D. N. Sección Femenina
19.	Formación del Espíritu Nacional	
20.	Labores (niñas)	
21.	Formación Familiar y Social (niñas)	
22.	Economía Doméstica [niñas]	

G. Estructura de la publicación

En razón de su peculiar proceso de publicación, los Niveles de Adquisiciones de 1964 presentan la siguiente estructura: una introducción; unas orientaciones didácticas generales (denominadas “normas generales”) y otras específicas (“normas de aplicación”) para cada materia; y finalmente, los niveles de adquisiciones propiamente dichos.

1. Introducción

Podemos considerarla compuesta por dos documentos, uno, de carácter administrativo y otro, de carácter pedagógico.

Introducción administrativa

El artículo titulado “Niveles de fin de curso”, en el inicio de la publicación en *Vida escolar* (55-56, enero-febrero 1964, p. 1), justifica el origen normativo de los niveles de adquisiciones en la necesidad de señalar las “adquisiciones” que cada escolar debería alcanzar para pasar al curso superior, de acuerdo con la regulación que acabamos de revisar.

Introducción pedagógica

En la segunda parte de la publicación de los Niveles en *Vida escolar*, el artículo “El trabajo escolar «activo»”, redactado por el incombustible Adolfo Maíllo García [1901—1995], que ya

¹⁰ Galera Pérez, Antonio D. (2015). Las “disciplinas del Movimiento” en la escuela franquista (1936-1975). *Cabás*. (14), diciembre, 74-95. <http://revista.muesca.es/articulos14/345-las-disciplinas-del-movimiento>.

había redactado la introducción a los Cuestionarios de 1953, establece las bases pedagógicas que intentan fundamentar los niveles de adquisiciones, con argumentos avanzados en España para la época, en la línea de los Cuestionarios de 1953, que ya los apuntaban tímidamente.

2. Normas generales y de aplicación

En cuanto al modo de alcanzar estos niveles de adquisiciones en el trabajo cotidiano de la escuela, se dan unas orientaciones didácticas (denominadas “normas” en el texto), de dos tipos: unas, comunes a todas las materias, y otras, especiales para cada una. Las orientaciones comunes constituyen el articulado primario de la norma (Resolución de 20 de abril de 1964, Arts. 1.º a 6.º) y están publicadas en *Vida escolar* bajo la rúbrica “Normas generales para aplicación de los niveles” (*Vida escolar*, 55-56, enero-febrero 1964, p. 2), y las específicas constituyen el extenso texto del artículo 7.º de la Resolución, en el que se denominan “normas prácticas de aplicación”, y tanto ahí como en la revista *Vida escolar* aparecen todas juntas, separadas de los niveles de adquisiciones propiamente dichos (*Vida escolar*, 55-56, enero-febrero 1964, pp. 2-6), lo que nos parece que restaría eficacia a sus recomendaciones.

3. Niveles de adquisiciones

El texto de los Niveles de Adquisiciones se publica, primero, distribuido por cursos escolares, comprensivos de todas las materias de cada curso (*Vida escolar*, 55-56, enero-febrero 1964), y después, por materias, con sus contenidos ordenados por cursos escolares (*Vida escolar*, 59-60, mayo-junio 1964).

H. Organización pedagógica

1. Plan de estudios. Asignaturas

El plan de estudios que reflejan los Niveles de Adquisiciones de 1964 contempla un total de 17 asignaturas o materias comunes a niños y niñas, y tres más para las niñas; dos de las comunes eran responsabilidad exclusiva de los organismos del Movimiento, por lo que sus respectivos niveles están formulados de manera diferenciada para cada género:

—Para niños y niñas, en clases separadas, pero con los mismos cuestionarios, tenemos las asignaturas de “Lengua Española”, “Lectura”, “Escritura”, “Matemáticas”, “Conocimientos Sociales”, “Geografía”, “Historia”, “Ciencias de la Naturaleza”, “Higiene”, “Derecho”, “Dibujo y Pintura”, “Música y Canto”, “Prácticas de Iniciación Profesional”, “Hábitos y Destrezas”, y “Religión”.

—También para niños y niñas, pero con cuestionarios diferentes, encontramos “Educación Física”, y “Formación del Espíritu Nacional”.

—Las niñas, además, tienen tres asignaturas exclusivas, que son “Economía Doméstica”, “Formación Familiar y Social”, y “Labores”.

2. Graduación de la enseñanza

En cada una de las asignaturas que aparecen en el texto se distinguen ya explícitamente los ocho cursos en que en ese mismo año se graduaría la Enseñanza Primaria (Ley 27/1964, de 29 de abril):

Curso 1.º (6-7 años)	Curso 5.º (10-11 años)
Curso 2.º (7-8 años)	Curso 6.º (11-12 años)
Curso 3.º (8-9 años)	Curso 7.º (12-13 años)
Curso 4.º (9-10 años)	Curso 8.º (13-14 años)

3. Distribución de asignaturas

En la tabla 2 que sigue se puede ver el detalle de distribución por cursos de cada asignatura:

Tabla 2: Plan de estudios de la Enseñanza Primaria (<i>Niveles de Adquisiciones...</i> , 1964) Claves: x= prescrita en el curso -= no prescrita Algunas asignaturas, aunque tenían el mismo nombre para niños que para niñas, estaban redactadas por organismos diferentes									
Destinatarios	Asignaturas / materias	Cursos							
		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Niños y niñas	1. Lengua Española	x	x	x	x	x	x	x	x
	2. Lectura	x	x	x	x	x	x	x	x
	3. Escritura	x	x	x	x	x	x	x	x
	4. Matemáticas	x	x	x	x	x	x	x	x
	5. Conocimientos Sociales	x	x	-	-	-	-	-	-
	6. Geografía	-	-	x	x	x	x	x	x
	7. Historia	-	-	x	x	x	x	x	x
	8. Ciencias de la Naturaleza	x	x	x	x	x	x	x	x
	9. Higiene	-	-	x	x	x	x	x	x
	10. Derecho	-	-	-	-	-	-	x	x
	11. Dibujo y Pintura	x	x	x	x	x	x	x	x
	12. Música y Canto	-	-	x	x	x	x	x	x
	13. Prácticas de Iniciación Profesional	-	-	-	-	-	-	x	x
	14. Hábitos y Destrezas	x	x	x	x	x	x	x	x
	15. Religión	x	x	x	x	x	x	x	x
Sólo niños	16. Educación Física	x	x	x	x	x	x	x	x
	17. Formación del Espíritu Nacional	x	x	x	x	x	x	x	x
Sólo niñas	18. Educación Física (niñas)	x	x	x	x	x	x	x	x
	19. Formación del Espíritu Nacional (niñas)	x	x	x	x	x	x	x	x
	20. Economía Doméstica	-	-	-	-	-	-	x	x
	21. Formación Familiar y Social	-	-	x	x	x	x	x	x
	22. Labores	x	x	x	x	x	x	x	x

—Casi todas las asignaturas se cursaban en todos los cursos, con las excepciones de “Derecho”, “Prácticas de Iniciación Profesional” y “Economía Doméstica” (sólo para niñas), reservadas para 7.º y 8.º cursos, e “Higiene”, “Música y Canto” y “Formación Familiar y Social” (sólo niñas), que comenzaban a impartirse en 3.º curso.

—En 1964 persiste el ensayo de globalización de las asignaturas de materias sociales instaurado en 1953 (“Conocimientos Sociales”, “Geografía” e “Historia”), cuyo conjunto también se imparte en todos los cursos.

4. Carga horaria semanal

Por tratarse de un cuestionario que establecía adquisiciones terminales, que las personas escolares deberían haber alcanzado al final de cada curso, no era procedente que se establecieran horarios semanales, que por otra parte no habían sido hasta entonces regulados oficialmente con alcance general para toda España, salvo los de la efímera reforma republicana de 1937 (Galera, 2019).

I. Contenidos de aprendizaje

1. Tipologías psicopedagógicas

Una de las innovaciones que podemos señalar en estos Niveles de Adquisiciones de 1964 es, sin duda, la profundización en los tipos psicopedagógicos de los contenidos; así, a la diferenciación explícita entre los ‘ejercicios’ y las ‘nociones’, que ya se diferenciaban implícitamente en los Cuestionarios Nacionales de 1953 (Galera, 2023: 165), se añaden unos incipientes ‘hábitos’ (asimilables a los actuales contenidos actitudinales) y, sobre todo unas ‘destrezas’, aplicables a los procesos de aprendizaje de todas las asignaturas.

Así, dentro de las adquisiciones que se deben alcanzar en cada curso, doce asignaturas diferencian entre ‘ejercicios’, asimilables como ya sabemos a los actuales contenidos procedimentales, y ‘nociones’, equiparables a los actuales contenidos conceptuales: “Lengua Española”, “Matemáticas”, “Formación del Espíritu Nacional” (niñas), “Educación Física” (niñas), “Formación Familiar y Social” (niñas), “Economía Doméstica” [niñas], “Geografía”, “Historia”, “Ciencias de la Naturaleza” (1.º a 6.º), “Higiene”, “Derecho”, y “Música y Canto”.

Cuatro asignaturas sólo especifican ejercicios: “Labores” (niñas), “Dibujo y Pintura” (7.º y 8.º), “Prácticas de Iniciación Profesional”, y “Educación Física” (niños), ésta última, denominándolos ‘pruebas’. Las asignaturas restantes no distinguen explícitamente entre unos y otros tipos, lo que habría que deducir de la lectura de las enunciaciones: “Lectura”, “Escritura”, “Formación del Espíritu Nacional” (niños), “Conocimientos Sociales”, “Dibujo y Pintura” (1.º a 6.º), “Hábitos y Destrezas”, y “Religión”.

Además, la nueva asignatura, “Hábitos y Destrezas”, estructura sus contenidos en tres bloques: operativos, mentales, y morales y sociales, que en parte podrían equipararse con los actuales contenidos actitudinales, pero que sobre todo llaman la atención didáctica sobre elementos de procesamiento mental de la información y su aplicación práctica que son comunes a todas las asignaturas (un conocimiento que ya deberían tener los maestros y maestras de su formación inicial, pero que la Administración educativa ve útil recordárselo normativamente).

2. Niveles de estructuración

Partiendo de la base de que todas las asignaturas tienen sus enunciaciones distribuidas por cursos, lo que de entrada supone una correcta estructuración, aunque obligada por la finalidad del documento, podemos establecer un segundo nivel de estructuración, basado en el grado de análisis taxonómico que tienen las enunciaciones, sean éstas en forma de nociones o, lo que es más común, de ejercicios; en este nivel podemos establecer tres tipologías de estructuración:

Asignaturas de estructuración explícita

Enuncian las adquisiciones diferenciadas por grupos o categorías taxonómicas, o al menos temáticas. Tienen este tipo de estructuración nueve asignaturas: “Lengua Española”, “Escritura”, “Lectura”, “Matemáticas” (1.º a 6.º), “Educación Física” (niñas), “Conocimientos Sociales”, “Hábitos y Destrezas”, “Religión”, y “Prácticas de Iniciación Profesional”.

Asignaturas	Cursos												Total enunciaciones					
	1.º		2.º		3.º		4.º		5.º		6.º		7.º		8.º		e	n
	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n		
Lengua Española	14	-	18	2	11	2	20	9	23	7	26	6	20	12	18	6	150	44
Escritura	5	-	5	-	6	-	7	-	8	-	6	-	6	-	7	-	50	-
Lectura	1	-	2	-	3	-	3	-	4	-	4	-	3	-	2	-	22	-

Asignaturas	Cursos										Total enunciaciones							
	1.º		2.º		3.º		4.º		5.º		6.º		7.º		8.º		e	n
	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n				
Matemáticas ¹¹	10	1	11	5	9	7	12	5	9	4	10	6	19	11	16	11	96	50
Educación Física (niñas) ¹²	6	-	9	-	10	-	11	-	12	-	14	-	10	-	15	-	87	-
Conocimientos Sociales	-	15	-	21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36
Hábitos y Destrezas	3	4	3	6	3	7	3	8	3	11	2	10	2	6	2	7	21	59
Religión	19	2	18	3	19	1	19	1	21	2	28	-	30	-	22	-	176	9
Prácticas Inic. Profesional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	82 ¹³	-	81 ¹⁴	-	163 ¹⁵	-

Asignaturas de estructuración implícita

Siguen una pauta de ordenación en grupos o categorías temáticas, no explicitada, pero distinguible: “Educación Física” (niños).

Asignaturas	Cursos										Total enunciaciones							
	1.º		2.º		3.º		4.º		5.º		6.º		7.º		8.º		e	n
	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n				
Educación Física (niños)	5	-	5	-	5	-	5	-	5	-	5	-	5	-	5	-	40	-

Asignaturas sin estructuración

Se limitan a dar listas de adquisiciones para cada curso, con previa diferenciación explícita entre ejercicios y nociones, aunque a veces no, pero en todos los casos sin agrupar unos ni otros en categorías taxonómicas o temáticas; son doce asignaturas: “Matemáticas” (7.º y 8.º), “Formación del Espíritu Nacional” (niños), “Formación del Espíritu Nacional” (niñas), “Labores” (niñas), “Formación Familiar y Social” (niñas), “Economía Doméstica” [niñas], “Geografía”, “Historia”, “Ciencias de la Naturaleza”, “Higiene”, “Derecho”, “Dibujo y Pintura”, y “Música y Canto”.

Asignaturas	Cursos										Total enunciaciones							
	1.º		2.º		3.º		4.º		5.º		6.º		7.º		8.º		e	n
	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n	e	n				
Form. Espíritu Nacional (niños)	8	3	6	12	3	14	3	25	-	19	-	21	-	6	-	7	20	107
Form. Espíritu Nacional (niñas)	5	5	-	11	3	7	2	8	2	9	-	8	3	7	1	8	16	63
Labores (niñas)	-	-	-	-	2	-	2	-	2	-	3	-	2	-	3	-	14	-
Form. Familiar y Social (niñas)	-	-	-	-	1	2	2	1	1	1	3	2	2	1	3	1	12	8
Economía Doméstica [niñas]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	2	2	1	6	3
Geografía	-	-	-	-	3	4	3	4	5	6	7	5	8	11	11	8	37	38
Historia	-	-	-	-	8	8	3	7	3	8	3	10	10	14	14	16	41	63
Ciencias de la Naturaleza	5	5	4	6	7	5	6	9	3	7	4	7	47	22	25	27	101	88
Higiene	-	-	-	-	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	1	15	11
Derecho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	3	8	3	14	6
Dibujo y Pintura	8	-	7	-	10	-	9	-	10	-	7	-	12	-	26	-	89	-
Música y Canto	-	-	-	-	3	1	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	16	12

¹¹ En los cursos 7.º y 8.º no se estructuran en grupos temáticos, ni los ejercicios, ni las nociones; los ponemos en esta tabla para mantener la visión global de la asignatura.

¹² Las enunciaciones mezclan ejercicios descritos de forma muy genérica con observaciones de evaluación.

¹³ De las cuales 18 son específicas para niñas (modalidad artesana femenina), y 15, implícitamente comunes para niños y niñas (modalidad administrativa).

¹⁴ De las cuales 18 son específicas para niñas (ídem), y 13, implícitamente comunes para niños y niñas (ídem).

¹⁵ De las cuales 36 son específicas para niñas y 28, implícitamente comunes para niños y niñas (ídem de ídem).

3. Niveles de concreción

Aunque en principio todas las asignaturas dan enunciaciones para cada curso en que se imparten, hay algunas excepciones: “Lengua Española” no da nociones en 1.º, “Formación del Espíritu Nacional” (niños) no da ejercicios a partir de 5.º, “Formación del Espíritu Nacional” (niñas) no los da en 2.º ni en 6.º, y “Conocimientos Sociales” no prescribe ejercicios en 1.º.

Además, algunas asignaturas no dan ningún tipo de nociones: “Educación Física” (niños), “Labores” (niñas), “Dibujo y Pintura”, y “Prácticas de Iniciación Profesional”.

En la tabla 3 siguiente se presenta el resumen de la concreción de los niveles de adquisiciones de todas las asignaturas por cursos.

Tabla 3: Concreción de contenidos psicopedagógicos (<i>Niveles de Adquisiciones...</i> , 1964) Claves: Entre [corchetes], contenidos sin denominación explícita x= asignatura prescrita en el curso - = ídem, no prescrita NO= no se enuncia este tipo de contenidos									
Asignatura / materia	Contenidos psicopedagógicos	Cursos							
		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
1. Lengua Española	Ejercicios	x	x	x	x	x	x	x	x
	Nociones	NO	x	x	x	x	x	x	x
2. Lectura	[Ejercicios]	x	x	x	x	x	x	x	x
3. Escritura	[Ejercicios]	x	x	x	x	x	x	x	x
4. Matemáticas	Ejercicios	x	x	x	x	x	x	x	x
	Nociones	x	x	x	x	x	x	x	x
5. Formación del Espíritu Nacional (niños)	[Ejercicios] ¹⁶	x	x	x	x	NO	NO	NO	NO
	[Nociones]	x	x	x	x	x	x	x	x
6. Formación del Espíritu Nacional (niñas)	Ejercicios	x	NO	x	x	x	NO	x	x ¹⁷
	Nociones	x	x	x	x	x	x	x	x
7. Educación Física (niños)	[Ejercicios] ¹⁸	x	x	x	x	x	x	x	x
	Nociones	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
8. Educación Física (niñas)	Ejercicios	x	x	x	x	x	x	x	x
	Nociones ¹⁹								
9. Labores (niñas)	Ejercicios	x	x	x	x	x	x	x	x
	Nociones	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
10. Formación Familiar y Social (niñas)	Ejercicios	-	-	x	x	x	x	x	x
	Nociones	-	-	x	x	x	x	x	x
11. Economía Doméstica	Ejercicios	-	-	-	-	-	-	x	x
	Nociones	-	-	-	-	-	-	x	x
12. Conocimientos Sociales	[Ejercicios] ²⁰	NO	x	-	-	-	-	-	-
	[Nociones]	x	x	-	-	-	-	-	-
13. Geografía	Ejercicios	-	-	x	x	x	x	x	x
	Nociones	-	-	x	x	x	x	x	x
14. Historia	Ejercicios	-	-	x	x	x	x	x	x
	Nociones	-	-	x	x	x	x	x	x

¹⁶ No diferencia entre ejercicios y nociones; predominan las nociones, aunque hay ejercicios de cantos patrióticos.

¹⁷ Se trata, en realidad, de una noción y bastante compleja, además: «Situación de España en el orden histórico.»

¹⁸ Se trata de pruebas físicas, denominadas genéricamente “pruebas”.

¹⁹ Las nociones se refieren «exclusivamente al conocimiento... progresivo de los fines de los diferentes ejercicios y hábitos.»

²⁰ No diferencia entre ejercicios y nociones; predominan los contenidos conceptuales, aunque hay un ejercicio.

Tabla 3:
Concreción de contenidos psicopedagógicos (*Niveles de Adquisiciones...*, 1964)

Claves: Entre [corchetes], contenidos sin denominación explícita

x= asignatura prescrita en el curso - = ídem, no prescrita NO= no se enuncia este tipo de contenidos

Asignatura / materia	Contenidos psicopedagógicos	Cursos							
		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
15. Ciencias de la Naturaleza	Ejercicios	x	x	x	x	x	x	x	x
	Nociones	x	x	x	x	x	x	x	x
16. Higiene	Ejercicios	-	-	x	x	x	x	x	x
	Nociones	-	-	x	x	x	x	x	x
17. Derecho	Ejercicios	-	-	-	-	-	-	x	x
	Nociones	-	-	-	-	-	-	x	x
18. Dibujo y Pintura	[Ejercicios]	x	x	x	x	x	x	x	x
	Nociones	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
19. Música y Canto	Ejercicios	-	-	x	x	x	x	x	x
	Nociones	-	-	x	x	x	x	x	x
20. Prácticas de Iniciación Profesional	Ejercicios	-	-	-	-	-	-	x	x
	No hay nociones	-	-	-	-	-	-	NO	NO
21. Hábitos y Destrezas	Operativos	x	x	x	x	x	x	x	x
	Mentales	x	x	x	x	x	x	x	x
	Morales y sociales	x	x	x	x	x	x	x	x
22. Religión ²¹		x	x	x	x	x	x	x	x

J. Objetivos de la enseñanza: las adquisiciones

1. Objetivos generales

En los Niveles de Adquisiciones de 1964 no se explicitan objetivos generales de la enseñanza, lo que es coherente con la finalidad del cuestionario.

2. Objetivos específicos

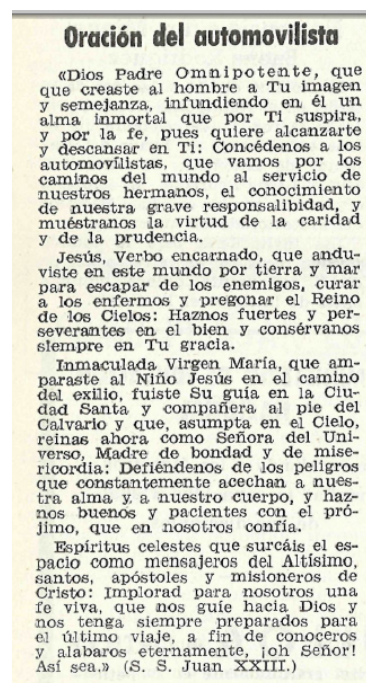
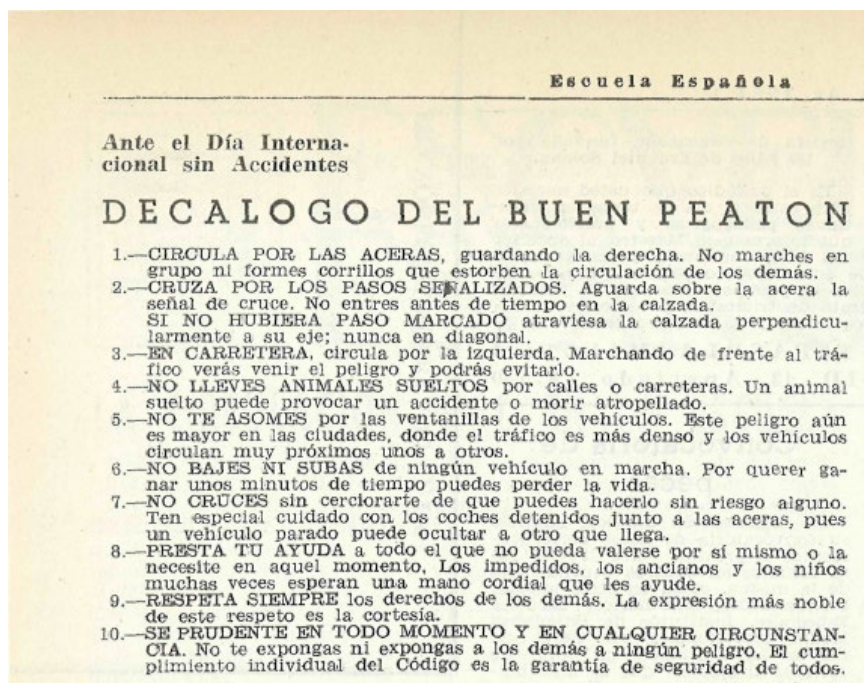
En sentido amplio, los niveles de adquisiciones son, en último extremo, objetivos específicos que se deben alcanzar al final de cada grado o nivel educativo para pasar al siguiente; estos objetivos se concretan en tres tipos de adquisiciones para cada asignatura o materia:

- Realización de **ejercicios**, como exponentes de una asimilación y utilización de los conocimientos teóricos o nociones.
- Exhibición de **nociones** fruto del ejercicio de capacidades intelectuales de comprensión, reflexión, comparación e inferencia.
- Cultivo sistemático de **hábitos y destrezas**, obtenidos a través de la vivencia de situaciones.

Teniendo en cuenta las necesidades de los niños y las posibilidades de las escuelas, los niveles se plantean, no como adquisiciones únicas, sino como **adquisiciones mínimas**, que deberían ser rebasadas en la inmensa mayoría de las escuelas.

En un sentido más literal, los niveles de adquisiciones no recogen objetivos de enseñanza como tales; únicamente, algunas de las aludidas ‘normas prácticas de aplicación’ son en realidad formulaciones más o menos explícitas de objetivos, y ello no en todas las asignaturas: sólo 10 de las 22 (esto es, el 45 por ciento del total) presentan formulaciones asimilables a objetivos de enseñanza.

²¹ Los contenidos especifican las nociones, los ejercicios y los hábitos y destrezas religiosos que se deben alcanzar.



Escuela Española, XXIV (1.233), 9 de mayo de 1964, p. 347.

Un año y medio antes de la promulgación de los Niveles de Adquisiciones, se había publicado el novedoso cuestionario de estudio de las normas de circulación viaria en la Enseñanza Primaria (Resolución de 1 de septiembre de 1962), sobre las que, sorprendentemente, los Niveles apenas hacen alusión. Sin embargo, el mismo mes en que éstos se promulgaban publicó la prestigiosa revista profesional *Escuela Española* un “Decálogo del buen peatón” y una “Oración del automovilista”, que perfectamente hubieran podido ser objeto de más amplias enunciaciones en los Niveles.

K. Orientaciones didácticas

Al tratarse teóricamente de unos verdaderos cuestionarios, en su sentido más literal, los Niveles de Adquisiciones de 1964 deberían haber contemplado fundamentalmente orientaciones —o normas prácticas, según la terminología del documento— relativas a la manera de evaluar las adquisiciones, esto es, criterios de evaluación. Sin embargo, lo que más predomina en ellos son precisamente orientaciones sobre la impartición de la enseñanza.

1. Orientaciones generales

En el citado artículo “El trabajo escolar «activo»” (*Vida escolar*, mayo-junio 1964), partiendo de una crítica al método imperante, la enseñanza memorística basada en la repetición de nociones leídas en libros de texto, sugiere Adolfo Maíllo la introducción de métodos más activos que, a pesar de no llegar a los avances que habían experimentado ciertos sectores de la Escuela española antes de la Guerra Civil, suponen un revulsivo en la Escuela primaria del altofranquismo.

No obstante, el autor ya se había manifestado prudente en la aplicación práctica de la propuesta: «nos permitimos subrayar el carácter de ensayo, sometido a todas las modificaciones aconsejables por la experiencia, que los niveles tienen». (“Niveles de fin de curso”, *Vida escolar*, enero-febrero 1964).

Podemos agrupar las orientaciones / normas presentes, tanto en el artículo aludido (“El trabajo...”) como en el también citado apartado “Normas generales para aplicación de los niveles” (*Vida escolar*, enero-febrero 1964), en cinco categorías: ‘fuentes de aprendizaje’,

‘metodología’, ‘proceso de enseñanza-aprendizaje’, ‘proyección de la acción docente’ y ‘finalidades’.

(1) Fuentes del aprendizaje

El apartado “Estudio y acción” del artículo aludido es un alegato a favor de la introducción de ejercicios prácticos, manipulativos, en todas las asignaturas o materias de la Enseñanza primaria; ya hemos resaltado la importancia que se concede, en el proceso de aprendizaje, a la acción y la experimentación (actividad manual básica de los niños más pequeños, construcción y manejo de objetos, en los más mayores), a la representación plástica y el paseo escolar como formas de conocimiento geográfico, etc.

Se trata, en suma, de «que toda *noción* sea suscitada por una *acción*», porque «lo que importa no es la perfección del *producto*, sino la comprensión del *proceso*». (“Trabajo”, *Vida escolar*, mayo-junio 1964, p. 2).

(2) Metodología

El apartado “Normas generales...” (*Vida escolar*, enero-febrero 1964, p. 2) se refiere esencialmente a la metodología que el maestro o maestra deberán emplear para la aplicación de la fundamentaciones pedagógicas que acabamos de glosar, basadas en la metodología activa:

- «3.º [sic]... Los maestros deben evitar el empleo de procedimientos didácticos inspirados en el memorismo, la rutina y la repetición de definiciones y clasificaciones que el niño «estudia» en un determinado manual, y que, en la mayoría de los casos, no comprende, procurando, por el contrario, motivar las enseñanzas, colocar psicológicamente al niño, mediante los oportunos estímulos, en «situaciones de aprendizaje».
- »4.º Cada maestro desarrollará en cada curso las diversas tareas que señala su programa —que nunca será el índice de un libro de texto, sino una guía detallada de trabajo que responda a las circunstancias intransferibles de cada escuela—, aunque sólo sean objeto de comprobación obligatoria las adquisiciones señaladas en los niveles.
- »6.º El esfuerzo y la habilidad didáctica del maestro deben ser los resortes fundamentales del trabajo escolar.»

Las pruebas de fin de curso para la comprobación de los niveles se referirán tanto a las nociones poseídas como a la realización de ejercicios que evidencien su asimilación y utilización, concediéndose la mayor importancia a este segundo aspecto. (“Normas”, *Vida escolar*, enero-febrero 1964, p. 2, 2.º)

(3) Proceso de enseñanza-aprendizaje

Se plantea una ampliación de la esfera de acción educativa de la escuela, para pasar de una mera instrucción a una verdadera educación, que debe comprender los **tres tipos de adquisiciones** a que ya hemos aludido reiteradamente: realización de ejercicios, exhibición de nociones, y cultivo sistemático de hábitos y destrezas.

En el apartado “La enseñanza, comunicación” del reiterado artículo “El trabajo escolar «activo»” se sintetiza la concepción ideal del proceso, según el autor:

- Motivación, entendida como “provocación”, estimulación en el escolar del deseo de saber.
- Situación de aprendizaje, en cuanto disposición por parte del maestro o maestra de los elementos necesarios para multiplicar las ocasiones en que los alumnos ejerciten sus capacidades de observación, reflexión y expresión personal.
- Aplicación del aprendizaje a situaciones prácticas distintas del contexto didáctico en que se adquirió.

—Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no sólo del resultado.

(4) Proyección de la acción docente

El discurso subyacente en los Niveles resalta sus caracteres de innovación y experimentación para la época, y apela en consecuencia a la actitud positiva de maestros, Inspección y Administración educativa para que lleguen a buen puerto: «Los Niveles suponen para todos una verdadera prueba, esto es, una **evaluación de nuestras respectivas tareas**. Los maestros, orientando el trabajo con arreglo a las exigencias que señalan los Niveles (no en la cantidad de conocimientos, sino en la orientación metodológica); los Inspectores, guiando y reconduciendo las tareas escolares para que respondan a la orientación mencionada, sin limitarse a las exigencias mínimas de aquellas, el C. E. D. O. D. E. P. recogiendo y estudiando cuidadosamente la información que proporcione su aplicación en toda el área nacional.» (“Trabajo”, *Vida escolar*, mayo-junio 1964, p. 3).

(5) Finalidades

Y manifiesta la finalidad pedagógica última: «[Actuando así] conseguiremos una unificación de actividades (puntos de vista, propósitos, métodos) que no había existido nunca hasta ahora [en la escuela primaria] con la amplitud y el rigor que son de esperar si todos cooperamos con lealtad y entusiasmo en esta obra común, exigida por el progresivo perfeccionamiento de la formación de los niños de España.»

Se trata con ello de unificar («que no uniformar»), la formación básica de todos los escolares españoles, ya vivan «en una aldea gallega, en una masía catalana, en una huerta levantina o en un cortijo andaluz», y como consecuencia de ello, facilitar el ya por entonces acusado flujo migratorio del campo a la ciudad, pues los escolares llevarían un bagaje mínimo común que les permitiría integrarse mejor en las escuelas de destino.

Como indica el texto, «el propósito de los Niveles es poner en práctica, de un modo real y efectivo aunque con carácter mínimo, el principio eminente de justicia social escolar que se denomina de **igualdad de oportunidades**.» (“Trabajo”, *Vida escolar*, mayo-junio 1964, p. 3).

2. Orientaciones específicas

En el detalle de cada asignatura, las aludidas ‘normas prácticas de aplicación’ son, en muchos casos, u objetivos, u orientaciones específicas para la impartición de la asignatura correspondiente, más que para la evaluación de los niveles. (“Normas”, *Vida escolar*, enero-febrero 1964, pp. 2 a 6).

L. Estudio de las asignaturas

Podemos agrupar las asignaturas de los Niveles de Adquisiciones de 1964 en las siguientes categorías cinantropométricas:

Grupo I. Asignaturas de educación física: “Educación Física” (niños), y “Educación Física” (niñas).

Grupo II. Asignaturas corporales o experimentales: “Higiene”, “Dibujo y Pintura”, “Labores” (niñas), “Música y Canto”, y “Prácticas de Iniciación Profesional”.

Grupo III. Otras disciplinas:

- a) Ámbito de los Lenguajes: “Lengua Española”, “Escritura”, “Lectura”, y “Matemáticas”.
- b) Ámbito de los Contextos: “Geografía”, “Historia”, y “Ciencias de la Naturaleza”.
- c) Ámbito de las Tecnologías: “Economía Doméstica” (niñas).

d) **Ámbito de la Ciudadanía:** “Conocimientos Sociales”, “Derecho”, y “Formación Familiar y Social” (niñas).

e) **Ámbito de las Doctrinas:** “Formación del Espíritu Nacional” (niños), “Formación del Espíritu Nacional” (niñas), y “Religión”.

A las que podemos añadir un cuarto grupo, de Asignaturas transversales, en el que estaría la asignatura de “Hábitos y Destrezas”.

En la tabla 4 se resumen las enunciaciones interdisciplinares por categorías de asignaturas, cuyo detalle se puede consultar en las tablas del Apéndice que sigue.

No incluimos las de educación física puesto que hemos optado por estudiar la interdisciplina centrípeta desde la perspectiva de las demás disciplinas. Para la doctrina explicativa de las categorías estructurales y psicopedagógicas que aparecen en el Apéndice, pueden consultarse un trabajo anterior (Galera, 2018b, vol. I: 60-62 y 25-28, respectivamente).

Tabla 4:
Enunciaciones interdisciplinares (*Niveles de Adquisiciones...*, 1964)

Claves: GEN= total de enunciaciones (ejercicios + nociones) INT= enunciaciones interdisciplinares (idem)
%= porcentaje de enunciaciones interdisciplinares en el total
LEN= ámbito de los lenguajes CON= ámbito de los contextos TEC= ámbito de las tecnologías CIU= ámbito de la ciudadanía DOC= ámbito de las doctrinas
Asignaturas exclusivas para 7.º y 8.º cursos (12 a 14 años) **Resaltadas**, asignaturas con mayor nivel de estructuración **Recuadrados**, mayores porcentajes de interdisciplinariedad centrípeta

Categorías	Asignaturas	Enunciaciones					
		Niñas			Niños		
		GEN	INT	%	GEN	INT	%
II.	Higiene	26	4	15,4%	26	4	15,4%
	Dibujo y Pintura	89	2	2,2%	89	2	2,2%
	Labores ♀	14	0	0%			
	Música y Canto	28	6	21,4%	28	6	21,4%
	Prácticas de Iniciación Profesional ²²	64	0	0%	127	0	0%
III.	a) LEN						
	Lengua Española	194	1	0,5%	194	1	0,5%
	Escritura	50	0	0%	50	0	0%
	Lectura	22	0	0%	22	0	0%
	b) CON						
	Matemáticas	146	5	3,4%	146	5	3,4%
	Geografía	75	5	6,7%	75	5	6,7%
	Historia	104	0	0%	104	0	0%
	c) TEC						
	Ciencias de la Naturaleza	189	6	3,2%	189	6	3,2%
d) CIU							
Economía Doméstica ♀	9	1	11,1%				
Conocimientos Sociales	36	1	2,8%	36	1	2,8%	
Derecho	20	0	0%	20	0	0%	
e) DOC							
Formación Familiar y Social ♀	20	4	20%				
Formación del Espíritu Nacional ♂				127	4	3,1%	
Formación del Espíritu Nacional ♀	79	1	1,3%				
Religión	185	0	0%	185	0	0%	
IV.	Hábitos y Destrezas	80	6	7,5%	80	6	7,5%
Total contenidos 1964:		1.430	42	3,94%	1.498	40	2,67%

Fuente: elaboración propia con base en los datos extraídos manualmente

²² El desglose es el siguiente (nota 15):

Curso	niñas	niños
7.º	18+15= 33	49+15= 64
8.º	18+13= 31	50+13= 63
Total PIP	64	127

Apéndice: Contenidos estructurales y psicopedagógicos interdisciplinares

Asignaturas que no son de educación física (*Niveles de Adquisiciones, 1964*)

Claves de los contenidos psicopedagógicos: p= ejercicios c= nociones a= afectivos s= socio-culturales Resaltado, nivel superior a 12 años Entre [corchetes], clave de la asignatura para ulteriores referencias				
Ciencias de la Naturaleza [CNA]		Contenidos		
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos	
			p	c a s
3.º	1. Uso de la brújula.	Estructuración espacio-temporal	x	
	2. Ruidos y sonidos: distinción de sonidos graves y agudos.	Estruct. espacio-temporal	x	
	3. El aire y la respiración. Higiene de la respiración.	Percepción corporal		x
5.º	1. Organos y funciones de los aparatos respiratorio, digestivo y circulatorio.	Percepción corporal		x
6.º	1. Sistema óseo.	Percepción corporal		x
	2. Estudio de los sentidos.	Percepción corporal		x
Total Ciencias de la Naturaleza			2	4 0 0
Conocimientos Sociales [CSO]		Contenidos		
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos	
			p	c a s
1.º				
2.º	1. Idea de las relaciones principales del niño en el juego.	[Hábitos]		x
Total Conocimientos Sociales			0	1 0 0
Dibujo y Pintura [DIB]		Contenidos		
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos	
			p	c a s
6.º	1. Dibujo libre expresando escenas complejas (deportes, espectáculos, visión de la calle...).	Estructuración espacio-temporal		x
8.º	1. Nociones de dibujo topográfico: interpretación de planos sencillos.	Estructuración espacio-temporal	x	x
Total Dibujo y Pintura			2	1 0 0
Economía Doméstica (niñas) [EDO♀]		Contenidos		
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos	
			p	c a s
7.º	1. Estudio de la situación de la escuela y hacer el plano de la misma...	Estructuración espacio-temporal		x
Total Economía Doméstica (niñas)			1	0 0 0
Formación del Espíritu Nacional (niñas) [FEN♀]		Contenidos		
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos	
			p	c a s
1.º	1. Saber cantar 2 cantos políticos juveniles.	Percepción corporal		x
Total Formación del Espíritu Nacional (niñas)			0	1 0 0
Formación del Espíritu Nacional (niños) [FEN♂]		Contenidos		
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos	
			p	c a s
1.º	1. Saber cantar 3 cantos políticos juveniles.	Percepción corporal		x
2.º	1. Saber cantar 2 cantos políticos juveniles.	Percepción corporal		x
3.º	1. Saber cantar 3 cantos políticos juveniles.	Percepción corporal		x
4.º	1. Saber cantar 3 cantos políticos juveniles.	Percepción corporal		x
Total Formación del Espíritu Nacional (niños)			0	4 0 0

Formación Familiar y Social (niñas) [FFS♀]		Contenidos				
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
			p	c	a	s
3.º	1. Higiene y limpieza.	[Salud]		x		
4.º						
5.º						
6.º	1. Señalar lo que no debe hacerse en ningún juego o deporte.	[Hábitos]		x		
	2. El comportamiento en juegos y deportes.	[Hábitos]		x		
8.º	1. Escenificación de actitudes y atenciones...	Expresión corporal		x		
Total Formación Familiar y Social (niñas)				1	3	0 0

Geografía [GEO]		Contenidos				
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
			p	c	a	s
3.º	1. Lectura e interpretación de croquis sencillos... de la sala de clase, patio escolar y calle.	Estructuración espacio-temporal		x		
4.º	1. Ejecución de croquis sencillos.	Estruct. espacio-temporal		x		
5.º	1. Interpretación de itinerarios y construcción de los mismos.	Estruct. espacio-temporal		x		
	2. Orientación por el sol y la luna.	Estruct. espacio-temporal		x		
6.º	1. Orientación por el reloj y la estrella polar.	Estruct. espacio-temporal		x		
Total Geografía				5	0 0 0	

Hábitos y Destrezas [HyD]		Contenidos				
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
			p	c	a	s
1.º	1. Posiciones correctas de pie y sentado.	Percepción corporal		x		
	2. Movimientos correctos al pasar de una a otra.	Percepción corporal		x		
	3. Seriación y clasificación elemental de objetos por su forma, tamaño, color y peso.	Estructuración espacio-temporal		x		
2.º	1. Posiciones correctas para la lectura y la escritura, ...	Percepción corporal		x		
	2. Advertir semejanzas y diferencias entre objetos.	Estruct. espacio-temporal			x	
3.º	1. Cumplimiento de las reglas del juego.	Juegos y deportes				x
Total Hábitos y Destrezas				4	1 0 1	

Higiene [HIG]		Contenidos				
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
			p	c	a	s
3.º	1. Juego, trabajo, descanso y sueño.	[Salud]		x		
5.º	1. El aire como fuente de salud.	[Salud]		x		
7.º	1. Higiene del deporte.	Juegos y deportes		x		
	2. Los baños de mar.	[Salud]			x	
Total Higiene				1	3 0 0	

Lengua Española [LEN]		Contenidos				
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
			p	c	a	s
1.º	1. Observación de objetos distinguiendo elementalmente su aspecto —forma, tamaño, color, partes y empleo.	Estructuración espacio-temporal		x		
Total Lengua Española				1	0 0 0	

Matemáticas [MAT]		Contenidos				
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
			p	c	a	s
1.º	1. Formación de decenas y centenas manipulando objetos.	Estruct. espacio-temporal		x		
	2. Ordenación y seriación de objetos.	Estruct. espacio-temporal		x		
	3. Reconocimiento y comparación de formas en general.	Estruct. espacio-temporal		x		
6.º	1. Interpretación de croquis y planos.	Estruct. espacio-temporal		x		
	2. Confeción de croquis elementales.	Estruct. espacio-temporal		x		
Total Matemáticas				5	0 0 0	

Música y Canto [MUS]		Contenidos				
Curso	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
			p	c	a	s
3.º	1. Canto a coro, a media voz, principalmente de composiciones rítmicas.	Expresión corporal	x			
4.º	1. ... Canciones a coro folklóricas y regionales a intensidad media de voz.	Expresión corporal	x			
5.º	1. Canciones a coro con variaciones de intensidad (pianos y fuertes).	Expresión corporal	x			
6.º	1. Canciones corales con relativa perfección de entonación, ritmo y matización.	Expresión corporal	x			
7.º	1. Iniciación al canto coral a dos voces.	Expresión corporal	x			
8.º	1. Canto coral a dos voces.	Expresión corporal	x			
Total Música y Canto			6	0	0	0

Conclusiones

En teoría, los Niveles de Adquisiciones, al indicar únicamente (al menos en la voluntad explícita del legislador) unos requisitos que se debían alcanzar para pasar de curso, no tenían por qué haber incluido orientaciones didácticas para la impartición de la enseñanza, sino orientaciones o criterios de evaluación. Sin embargo, son aquéllas las que más destacan en conjunto; hay, incluso, asignaturas que se centran casi exclusivamente en aspectos de impartición, entre las que destaca la Educación Física para las niñas.

Once años después de los primeros cuestionarios nacionales, en la Escuela española sigue predominando una enseñanza basada en el aprendizaje memorístico, a juzgar por la crítica que en los Niveles se hace. Probablemente por esta razón se da tanta importancia a las orientaciones para la impartición, que en la perspectiva normativa de 1964 podemos agrupar en tres conjuntos: reiteraciones de algunos aspectos ya legislados, recuperación de otros, y varias innovaciones.

Entre las reiteraciones, encontramos:

- El papel de la acción, la experimentación, como fuente de aprendizaje.
- La necesidad de basar éste en el contexto inmediato de la escuela.

Como aspecto recuperado o, deberíamos decir mejor, desarrollado de la reforma republicana de 1937 y de los Cuestionarios Nacionales de 1953, podemos señalar la:

- Ampliación de la esfera educadora de la escuela, que debe enseñar, no sólo nociones, sino también ejercicios, destrezas, e incluso fijar hábitos, actitudes; lo que estaba implícito en el método y en algunos objetivos de la reforma de 1937 (Galera, 2019) y de los Cuestionarios de 1953 (Galera, 2023), en los Niveles de 1964 se hace explícito, en forma de señalar dos tipos de contenidos en todas las asignaturas: ‘ejercicios’ y ‘nociones’, y la prescripción de algunos ‘hábitos’ individuales y sociales, que veremos en la LOGSE de 1990 denominados contenidos ‘procedimentales’, ‘conceptuales’, y ‘actitudinales’, respectivamente.

Entre las innovaciones normativas destacaríamos las siguientes:

- El papel de la motivación como fuente desencadenante de aprendizajes en tanto que provocación, estimulación activa.
- La concepción de la lección como **situación de aprendizaje** (centrada por tanto en la persona escolar), más que como situación de enseñanza (centrada en el maestro o la maestra).
- El valor trascendente del aprendizaje en cuanto aplicación a otras situaciones vitales del escolar, diferentes de la escuela.
- La mayor importancia de la **evaluación del proceso** que la de los resultados.

—La ampliación, tímida, del objeto de la evaluación también a la acción docente, y no sólo a los escolares.

Por primera vez en la Historia de la Enseñanza Primaria española, se prescriben unos cuestionarios nacionales para la asignatura de Religión, que hasta entonces había gozado de “autonomía” pedagógica, al dejarse sus contenidos en manos del Obispo de cada demarcación católica.

Como novedad pedagógica más destacada, se introduce la asignatura de Hábitos y Destrezas, con objeto de desarrollar hábitos afectivos y destrezas de estudio **comunes a todas las asignaturas**, hábitos y destrezas que desde la aludida reforma de 1990 denominamos contenidos ‘transversales’...

López del Castillo ha señalado dos defectos, debido a su necesaria dependencia de los Cuestionarios Nacionales de 1953: la dispersión de las materias en un gran número de asignaturas, y el excesivo nivel exigido para cada curso, que, en contra de lo manifestado en el propio texto normativo, no podía considerarse “mínimo” (López del Castillo, 1982, p. 190).

A estos dos, deberíamos añadir otro defecto, o quizá, “descuido”: la ya aludida escasa presencia de enunciaciones relativas a las normas viarias de circulación, cuyo estudio había sido introducido normativamente en la Escuela primaria hacía poco (Orden de 29 de abril de 1961 y Resolución de 1 de septiembre de 1962). En efecto, en esta última resolución se prescribía el estudio de 18 contenidos de circulación, repartidos entre tres grupos de edad: escolares menores de 9 años, escolares de 9 a 11 años, y escolares mayores de 11 años. Sin embargo, los Niveles de adquisiciones sólo prescriben 2 (dos) contenidos, uno, para escolares de 8 a 9 años, y otro, para los de 9 a 10, en la novedosa asignatura de “Habitación”:

<u>Escolares</u>	<u>1962</u>	<u>1964</u>
Menores de 9 años	6	1
De 9 a 11 años	6	1
Más de 11 años	6	0

Este descuido es aún más evidente si tenemos en cuenta que el propio Ministerio de Educación Nacional había patrocinado al menos dos ediciones de una novedosa *Cartilla Escolar de la Circulación* en fechas tan tempranas como 1955 y 1957, y que el mismo año de promulgación de los Niveles la revista *Escuela Española* publicaba un “Decálogo del peatón” y una “Oración del automovilista” [*Escuela Española*, XXIV (1.233), 9 de mayo de 1964, p. 347.].

Vemos, por tanto, la existencia de todo un cuerpo pedagógico relativo a las normas de Circulación que hubiera justificado mayores enunciaciones, por ejemplo, en los niveles de “Conocimientos sociales”, Formación Familiar y Social”, “Formación del Espíritu Nacional”, e incluso en “Religión”.

El aspecto del **excesivo nivel de exigencia** nos parece especialmente significativo para la práctica escolar, pues, aplicando estrictamente las especificaciones de los Niveles, obtendríamos una composición de pruebas de nivel notablemente profusas para las edades escolares, y ello, solamente en función del número de enunciaciones, sin entrar en la complejidad de las mismas. En las siguientes tablas 5 (niñas) y 6 (niños) podemos ver el excesivo número de requisitos “mínimos” que teóricamente debían resolver los escolares en la prueba o pruebas de comprobación de final de cada curso —según la optimista apreciación de la norma (El trabajo escolar “activo”, *Vida escolar*, mayo-junio 1964: 3).

Tabla 5:
Adquisiciones necesarias para pasar de curso (*Niveles de Adquisiciones*, 1964)
Escuelas de niñas
Número teórico de enunciaciones mínimas exigibles para la prueba de nivel de cada curso
(suma de ejercicios y nociones)

Asignatura	Cursos								Total asignatura
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	
1. Lengua Española	14	20	13	29	30	32	32	24	194
2. Escritura	5	5	6	7	8	6	6	7	50
3. Lectura	1	2	3	3	4	4	3	2	22
4. Matemáticas	11	16	16	17	13	16	30	27	146
5. Conocimientos Sociales	15	21	-	-	-	-	-	-	36
6. Geografía	-	-	7	7	11	12	19	19	75
7. Historia	-	-	16	10	11	13	24	30	104
8. Ciencias de la Naturaleza	10	10	12	15	10	11	69	52	189
9. Higiene	-	-	4	5	5	5	4	3	26
10. Dibujo y Pintura	8	7	10	9	10	7	12	26	89
11. Música y Canto	-	-	4	5	5	4	6	4	28
12. Educación Física ♀	6	9	10	11	12	14	10	15	87
13. Formación del Espíritu Nacional ♀	10	11	10	10	11	8	10	9	79
14. Derecho	-	-	-	-	-	-	9	11	20
15. Religión	21	21	20	20	23	28	30	22	185
16. Hábitos y Destrezas	7	9	10	11	14	12	8	9	80
17. Formación Familiar y Social ♀	-	-	3	3	2	5	3	4	20
18. Labores ♀	-	-	2	2	2	3	2	3	14
19. Economía Doméstica ♀	-	-	-	-	-	-	6	3	9
20. Prácticas de Iniciación Profesional	-	-	-	-	-	-	33	31	64
Total niñas	108	131	146	164	171	180	316	301	1.517

Tabla 6:
Adquisiciones necesarias para pasar de curso (*Niveles de Adquisiciones*, 1964)
Escuelas de niños
Número teórico de enunciaciones mínimas exigibles para la prueba de nivel de cada curso
(suma de ejercicios y nociones)

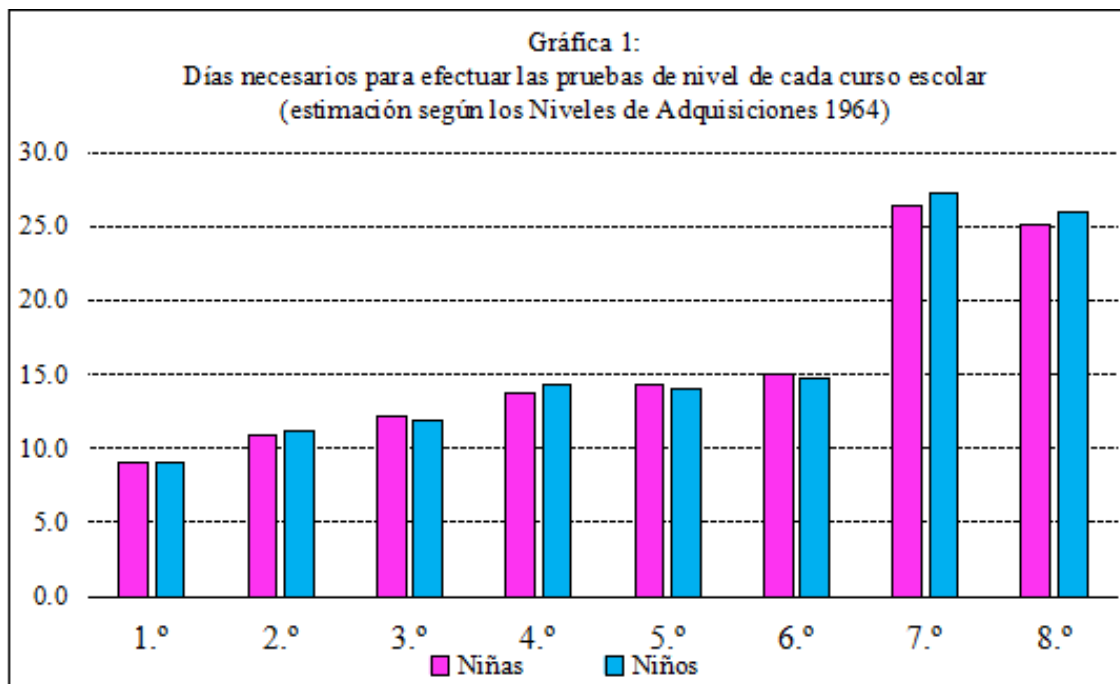
Asignatura	Cursos								Total asignatura
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	
1. Lengua Española	14	20	13	29	30	32	32	24	194
2. Escritura	5	5	6	7	8	6	6	7	50
3. Lectura	1	2	3	3	4	4	3	2	22
4. Matemáticas	11	16	16	17	13	16	30	27	146
5. Conocimientos Sociales	15	21	-	-	-	-	-	-	36
6. Geografía	-	-	7	7	11	12	19	19	75
7. Historia	-	-	16	10	11	13	24	30	104
8. Ciencias de la Naturaleza	10	10	12	15	10	11	69	52	189
9. Higiene	-	-	4	5	5	5	4	3	26
10. Dibujo y Pintura	8	7	10	9	10	7	12	26	89
11. Música y Canto	-	-	4	5	5	4	6	4	28
12. Educación Física ♂	5	5	5	5	5	5	5	5	40
13. Formación del Espíritu Nacional ♂	11	18	17	28	19	21	6	7	127
14. Derecho	-	-	-	-	-	-	9	11	20
15. Religión	21	21	20	20	23	28	30	22	185
16. Hábitos y Destrezas	7	9	10	11	14	12	8	9	80
17. Prácticas de Iniciación Profesional	-	-	-	-	-	-	64	63	127
Total niños	108	134	143	171	168	176	327	311	1.538

Teniendo en cuenta que todavía no se había introducido en nuestra Escuela primaria el concepto de evaluación continua, que llegaría con la LGE de 1970,²³ esas pruebas de nivel cuya duración se resume en las tablas 5 y 6 deberían ser masivas y concentradas hacia el final de cada curso, de manera que es fácil concebir unas semanas finales bastante agobiantes para escolares y profesorado, si se pretendía cumplir las exigencias de los Niveles; si bien es cierto que éstos conceden mayor importancia a la evaluación del proceso que a la de los resultados, no es menos cierto que las adquisiciones que se señalan tienen carácter finalista, lo que en la formación pedagógica de la época se concebiría hipotéticamente más bien como “exámenes finales” que como “pruebas intermedias”.

En la tabla 7 y gráfica 1, que sintetizan los datos de las anteriores tablas 5 y 6, he reflejado lo que la estricta aplicación de esta exigencia “mínima” significaría para la vida escolar: desde unos 9 exámenes finales para los niños y niñas de 1r. curso (6 años de edad), hasta los 25 exámenes para los de 8.º curso (13 años de edad).

Tabla 7:
Estimación del tiempo necesario para efectuar las pruebas de nivel de cada curso escolar
Calculado sobre un promedio de 10 min/requisito y de 2 h/día de prueba
(Niveles de Adquisiciones, 1964)

Curso	Requisitos		Minutos		Horas		Días	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
1.º	108	108	1.080	1.080	18,0	18,0	9,0	9,0
2.º	131	134	1.310	1.340	21,8	22,3	10,9	11,2
3.º	146	143	1.460	1.430	24,3	23,8	12,2	11,9
4.º	164	171	1.640	1.710	27,3	28,5	13,7	14,3
5.º	171	168	1.710	1.680	28,5	28,0	14,3	14,0
6.º	180	176	1.800	1.760	30,0	29,3	15,0	14,7
7.º	316	327	3.160	3.270	52,7	54,5	26,3	27,3
8.º	301	311	3.010	3.110	50,2	51,8	25,1	25,9



²³ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa [Jefatura del Estado] (BOE, 187/1970, de 6 agosto, pp. 12525-12546), Art. 38.

Orden de 29 de abril de 1961 relativa a la obligatoriedad de la enseñanza de las reglas de seguridad en la circulación por las vías públicas reguladas en el Código de Circulación vigente en todas las Escuelas primarias [MEN] (*BOE*, 108/1961, de 6 de mayo, pp. 6875-6876).

Decreto 400/1962, de 22 de febrero, sobre agrupación de Escuelas y Direcciones de Grupo Escolar [MEN] (*BOE*, 59/1962, de 9 marzo, pp. 3290-3291).

Resolución de 1 de septiembre de 1962 de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se hacen públicas las normas didácticas y los temas para la enseñanza de la circulación en las Escuelas nacionales de enseñanza primaria... [MEN] (*BOE*, 233/1962, de 28 septiembre, pp. 13719-13720).

Orden de 22 de abril de 1963 por la que programa la distribución de las actividades escolares para aumentar la eficacia y el rendimiento de las escuelas primarias [MEN] (*BOE*, 102/1963, de 29 abril, p. 7087).

Resolución de 20 de abril de 1964 de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se publican las normas correspondientes para las pruebas de promoción escolar en las Escuelas nacionales [MEN] (*BOMEN* de los siguientes días:

<u>Núm.</u>	<u>Fecha</u>	<u>Páginas</u>	<u>Contenido</u>
36/1964	4 mayo	1342-1346	Resolución
37/1964	7 mayo	1372-1377	Cuestionarios
38/1964	11 mayo	1405-1414	Cuestionarios
39/1964	14 mayo	1431-1434	Cuestionarios
40/1964	18 mayo	1513-1522	Cuestionarios
41/1964	21 mayo	1550-1554	Cuestionarios
42/1964	25 mayo	1588-1593	Cuestionarios

Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años [JE] (*BOE*, 107/1964, de 4 mayo, p. 5696).

Decreto 2240/1965, de 7 de julio, por el que se regula la creación de Escuelas-hogar y la designación de su personal [MEN] (*BOE*, 193/1965, de 13 agosto, pp. 11353-11354).

Referencias bibliográficas y de fuentes

Cartilla Escolar de la Circulación. Realizada por Mariano Escribano de la Torre. Madrid: Ministerio de Educación Nacional (Imprenta Juan Bravo, 3), 1955, 16 hojas.

Cartilla Escolar de la Circulación. Realizada por la Ponencia Escolar de Prevención de Accidentes del Real Automóvil Club de Cataluña. Madrid: Ministerio de Educación Nacional, Comisaría de Extensión Cultural (Barcelona: Seix y Barral Hnos.), 1957, 35 pp.

Galera Pérez, Antonio D. (2018a). Escuela pública durante la I Restauración (1875-1931): aspectos administrativos y curriculares. *Cabás*. (19), junio, 17-42. <http://revista.muesca.es/articulos19/425-escuela-restauracion>.

Galera Pérez, Antonio D. (2018b). *Evolución normativa de la educación física escolar en el altofranquismo (1936-1970)*. Bellaterra: Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, septiembre 2018. Tesis doctoral dirigida por Dr. Pere Solà i Gussinyer y Dr. Xavier Torrebadella Flix.

Galera Pérez, Antonio D. (2019). Escuela pública durante la II República (1931-1939): Aspectos administrativos y curriculares. *Cabás*. (21), junio, 46-79. <http://revista.muesca.es/articulos21/475-escuela-publica-iiirepublica>.

- Galera Pérez, Antonio D. (2020). Escuela pública durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos administrativos y curriculares. *Cabás*. (23), junio, 82-114. <http://revista.muesca.es/articulos-2/505-escuela-publica-durante-el-altofranquismo-educativo-1936-1970-aspectos-administrativos-y-curriculares> Formato Norma ISO 690-2.
- Galera Pérez, Antonio D. (2023). Enseñanza Primaria en el altofranquismo educativo (1936-1970): los Cuestionarios Nacionales de 1953. *Cabás*. (29), junio, pp. 153-178. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.58.89.008>.
- López del Castillo, M^a Teresa (1982). Planes y programas escolares en la legislación española. *Bordón*, XXXIV (242-243), marzo-junio, pp. 127-202.
- Pulpillo Ruiz, Ambrosio J. (1964). El programa de actividades que reclaman los niveles de promoción. *Vida escolar*, Madrid, CEDODEP, 63-64 (octubre-diciembre 1964), pp. 7-10. *Vida escolar*, revista del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Dirección General de Enseñanza Primaria, Madrid, VI (monográfico 55-56), enero-febrero 1964.
- Vida escolar*, revista del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Dirección General de Enseñanza Primaria, Madrid, VI (monográfico 59-60), mayo-junio 1964.

Revisión de la política de concentración escolar (1860-1980) y cierre de escuelas rurales en la zona norte

Review of school concentration policy and rural school closures (1860-1980) in the northern area

Carmen Álvarez Álvarez
Universidad de Cantabria (España)
<https://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

Fecha de recepción del original: septiembre 2023

Fecha de aceptación: octubre 2023

Resumen

Las políticas de concentración escolar en España se produjeron entre los años sesenta y ochenta del siglo pasado. Nuestro objetivo es conocer cómo fue el proceso de concentración escolar en España entre las décadas de 1960 y 1980 a partir de entrevistas realizadas a informantes-clave que han vivido la escuela rural y el tránsito hacia las concentraciones. Las políticas concentradoras perjudicaron la vida social rural y la identidad rural, pero lograron una modernización del sistema educativo, contando con instalaciones, servicios e infraestructuras, diversificación y formación del profesorado, ampliación de la oferta formativa y mejoras en la alfabetización y promoción escolar a niveles superiores.

Palabras clave: concentración escolar; escuela rural; medio rural; desarrollo rural; ordenación escolar.

Abstract

School concentration policies in Spain took place between the sixties and eighties of the last century. Our aim is to find out about the process of school concentration in Spain between the 1960s and 1980s by means of interviews with key informants who have experienced rural schools and the transition to concentrations. Concentration policies damaged rural social life and rural identity, but achieved a modernisation of the education system, with facilities, services and infrastructures, diversification and training of teachers, expansion of the educational offer and improvements in literacy and school promotion to higher levels.

Key words: school concentration; rural school; rural environment; rural development; school management.

Introducción

Casi todos los países, desarrollados y en desarrollo, habrán pasado, estarán pasando y podrían pasar por procesos de cierre de pequeñas escuelas rurales y de concentración escolar (Alvarez-Alvarez y Ugarte-Higuera, 2019; Juárez, 2019; Kroismayr, 2021; Lykke Sørensen et al., 2021; Manique, 2022; Rocha y Da Silva, 2020; Sageman, 2022; Sanches & Oliveira, 2019; Souza, 2021; Supule, 2020). Este fenómeno supone el tránsito del modelo de ordenación escolar rural (basado en la creación de pequeñas escuelas multigrado) al modelo de ordenación escolar urbano (basado en la creación de grandes centros educativos graduados situados en cabeceras comarcales). Ha tenido lugar en países europeos como Noruega, Dinamarca, España y Austria (Aasland & Søholt, 2020; Kroismayr, 2021; Lykke Sørensen et al., 2021; Morales, 2013; Supule, 2020) y se inicia en América, en países como Estados Unidos (Sageman, 2022), Brasil (Sanches & Oliveira, 2019; Souza, 2021) y Ecuador y México (Espinoza Freire y León González, 2022; Juárez, 2019), comenzando a haber preocupación social y académica, surgiendo una línea de investigación al respecto cada vez más prolífera.

En España los procesos de concentración escolar se produjeron mayoritariamente entre los años sesenta y ochenta y estaba en un contexto histórico de desarrollo económico, apertura del país y urbanización del territorio (Rodríguez, 2018; Hernández Díaz, 2000). El país quería seguir los pasos de otros países europeos y dar un impulso a la educación, ya que se empezaba a identificar la educación con mejoras en las vidas de las personas. Esto coincidía en el tiempo con la existencia de numerosos movimientos migratorios de la población hacia núcleos urbanos provocando un descenso demográfico en los pueblos y regiones más pobres hacia las más prósperas (Bustos, 2009). El modelo educativo propio de las escuelas unitarias fue desapareciendo progresivamente al apostar por el desarrollo de escuelas graduadas situadas en las capitales de provincia y las cabeceras comarcales de las áreas rurales, modificándose el mapa escolar, la estructura organizativa escolar de los centros educativos e implantándose la graduación (Múgica, 1992; Alvarez-Alvarez y Ugarte-Higuera, 2019; Molina y Sanchidrián, 2023).

En países como México, Chile, Ecuador, Colombia y Brasil, los procesos de concentración escolar se inician en estos momentos (Espinoza Freire y León González, 2022; Juárez, 2019; Rocha y Da Silva, 2020; Sanches & Oliveira, 2019). En este estudio nos preguntamos cómo fue el proceso concentrador en el norte de España en las décadas de 1960-1980, con la idea última de ofrecer conocimiento útil al respecto a otros países que están en proceso de implementarlas. Aunque sabemos que la trayectoria de cada país es única esta situación supone una oportunidad para hacer balance de las concentraciones escolares en España y suponer algunos de los cambios que puedan producirse en los países que ahora se inician en estos procesos.

Marco teórico

En España, durante el siglo XIX, la escuela fue insignificante ante una cultura rural altamente estable y cohesionada. Entre la Ley Moyano (1857) y la Ley General de Educación (1970) la escuela fue incrementando su presencia en el medio rural, pero la potencia enculturadora de la sociedad rural tradicional siguió siendo más fuerte que los factores aculturadores que la escuela traía consigo. Pasada la mitad del siglo XX la correlación de fuerzas se invierte y la escuela llega a imponerse sobre una cultura rural tradicional, primero en declive y después en un proceso de auténtico desmoronamiento, hasta llegar a la situación actual, en que la escuela ha triunfado mientras la cultura rural prácticamente ha desaparecido, siendo quizás más correcto hablar de una escuela en el medio rural que de una escuela rural (Rozada y Terrón, 2005). La raíz de este cambio tiene una raigambre multicausal, pero se ha visto muy influida por las políticas educativas seguidas.

En España las concentraciones escolares (escuelas graduadas) surgieron en los años 50-60 con el objeto de elevar la calidad de la docencia, con unos centros mejor dotados y atendidos, con un equipo de profesores cualificados y con los alumnos organizados por edades de manera homogénea (Múgica, 1992). En los años cincuenta y sesenta los pueblos tenían mucha vida y las escuelas del ámbito rural eran unitarias (multigrado) y sufrían problemas de difícil solución: el nivel educativo era bajo, había un único maestro de perfil generalista, las infraestructuras eran pobres, etc. y se veía la necesidad de que el sistema fuese más eficiente, (reducir costes, renovar infraestructuras, mejorar los perfiles profesionales del profesorado, etc.) (Morales, 2013; Rodríguez, 2018; Santamaría, 1996). El modelo tenía ventajas: mayor flexibilidad y autonomía en la enseñanza, mayor implicación con el entorno físico y social, enseñanza individualizada, ausencia de transporte escolar y mayores vínculos entre docentes y discentes, pero se puso el foco en las desventajas: aislamiento, movilidad docente, exigencia de mayor esfuerzo del profesor, reducción de las relaciones sociales de los alumnos, y excesivas responsabilidades que recaen en el profesor (Corchón, 2005).

Uno de los principales argumentos para la implantación de las concentraciones fue la consigna de que “la agrupación de recursos disminuiría los costes”, aunque “hay evidencias suficientes para sostener lo contrario”, Morales, 2013, p. 152), recogiendo la autora seis estudios al respecto que lo desmienten. (Como paso previo a la concentración, el Decreto 400/ 1962 estableció la necesidad de crear grupos escolares entre las escuelas unitarias próximas para “*multiplicar el rendimiento de la labor docente y estructurar con una mejor contextura orgánica el cuerpo docente primario*”, aunque el reto también deja señalado que es avanzar hacia “*la necesaria graduación de la enseñanza*”. Los grupos escolares consistían en escuelas rurales próximas en las que cada sede acogía a alumnos de una misma etapa o nivel.

Tras esta medida, se fue apostando cada vez con más fuerza por las concentraciones escolares, lo cual, “trajo al ámbito rural un cambio radical que marcó su futuro” (Morales, 2013: 151). En 1963 había 43000 escuelas con un solo maestro (55% del total) y se constataba el bajo nivel de la enseñanza impartida (Santamaría, 1996). La Administración defendió la concentración como una necesidad ineludible para la mejora escolar, aunque no siempre fueron bien acogidas (Múgica, 1992),

dándose un giro tecnocrático de gran impacto. De hecho, 1967 pasaron a ser el 35%, y en 1973 el 25% (un 30% menos en 10 años) llegando a 1983 en que sólo quedan un 3%, algo claramente residual (Santamaría, 1996). Hubo defensores, críticos y reacciones muy dispares entre el profesorado y las familias (Castanedo, et al., 1984). Lejos de ser algo sencillo, en las concentraciones hubo problemas: nuevas edificaciones deficientes, planificación deficitaria de las rutas de transporte o del servicio de comedor, desajustes con las plantillas, etc. Sin embargo, el profesorado rápidamente mostró preferencia por trabajar en concentraciones escolares, al permitirles vivir en poblaciones mayores, tener mayor contacto los colegas, disponer de más medios y tener al alumnado organizado por niveles educativos, etc. (Morales, 2013). La concentración supuso el cierre de multitud de pequeñas escuelas rurales en España para proceder a la concentración de alumnado y maestros en centros graduados, algo que se intensificó a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (1970) porque se establecía que la nueva Educación General Básica (EGB) se desarrollaría en centros donde se impartieran completos los ocho años (de 1º a 8º de EGB) de estudios obligatorios (Rozada y Terrón, 2005; Rodríguez, 2018).

Con el paso de los años y tratando de aminorar los efectos negativos de las concentraciones más agresivas llevadas a cabo como la creación de macrocentros o de escuelas-hogar (en el curso 1963-1964 se crearon 23 en 12 provincias y fueron aumentando, siendo ya 120 cuatro años después, según Múgica, 1992), desde el gobierno se fueron articulando otras propuestas complementarias. En los años 80 se impulsó la Educación Compensatoria para dignificar las escuelas rurales aún en funcionamiento dotándolas de medios materiales y humanos para equipararse a las concentraciones (Castanedo, Castresana, Espinosa, Gómez, González, Higuera, López, Martín, Polanco y Sánchez, 1984; Rodríguez, 2018). En ese momento la población infantil en los pueblos estaba en franco receso.

El proceso concentrador continuó con notables semejanzas (y ligeras diferencias) en todo el territorio nacional (Garcés Campo, 1983; Feu, 2005; Soler, 2005; Samper, Burrial y Sala, 2016), pero a mediados de los años ochenta el Colectivo de Campos de Castilla en el Valle de Amblés (Ávila) desencadena el nacimiento de los Centros Rurales Agrupados (CRAs). En el año 1983 nueve escuelas unitarias próximas dejaron de asistir al colegio de concentración de Ávila para funcionar como un centro completo con una organización común, pero deslocalizado en diferentes territorios próximos (Samper, Burrial y Sala, 2016). La propuesta castellana agrada al gobierno, que se pronuncia (Real Decreto 2731/1986) a favor de mantener las escuelas en los pueblos paralizando las concentraciones en marcha (pero no deshaciendo apenas concentraciones hechas) logrando la comunicación entre las pequeñas escuelas aisladas y evitando el desarraigo de los niños (Santamaría, 1996, González Rodríguez, et al., 2023). El modelo de los CRAs “supone una herramienta organizativa y administrativa de gran valor para la escuela en el medio rural” (Morales, 2013: 153). Hoy en día se habla de la “España vaciada”, pueblos sin población o muy envejecida y la situación de la escuela rural es dispar: conviven diferentes modelos escolares corriendo diferentes suertes (García, 2015; Alvarez-Alvarez y Ugarte-Higuera, 2019).

Dadas estas condiciones pensamos que la experiencia española puede iluminar a los países que ahora se inician en el desarrollo de procesos concentradores. En este artículo nos disponemos a

analizar testimonios en el norte de España para replantearnos las posibilidades y límites de este cambio. Nos parece fundamental encontrar claves en España que puedan ser útiles para articular las políticas educativas de otros países que ahora comienzan a potenciar políticas educativas concentradoras.

Método

El objetivo general de este estudio es hacer conocer del desarrollo de la política concentradora en el norte de España a través de entrevistas con informantes-clave que lo han vivido en primera persona para facilitar el diseño y desarrollo de la política concentradora en otros países en proceso de implementación. Son objetivos específicos de este estudio: (1) contactar con informantes clave que ilustren sobre los procesos de concentración en España y (2) realizar un análisis de contenido de los testimonios de los informantes clave que ayuden a conocer las posibilidades y límites de esta política, para (3) hacer propuestas de mejora.

Nos hemos decantado por el empleo de un método cualitativo de investigación basado en la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad con informantes clave. Las preguntas de investigación han versado sobre 5 variables sobre las que es posible analizar la concentración escolar:

1. Administración: evaluación de la política concentradora y recomendaciones para gobernantes.
2. Profesorado: cambios que implica la concentración, evaluación de la política concentradora del país.
3. Familias: perspectivas de las familias en los procesos de selección de escuelas, preferencias, evaluación de la política concentradora.
4. Alumnado: repercusiones en el alumnado de la política concentradora.
5. Escuelas: posibilidades y límites antes y después de la concentración escolar.

Para seleccionar a los participantes se ha buscado que hubiera la máxima diversidad entre los mismos (diferentes procedencias dentro del país, diferentes visiones sobre las concentraciones, diferentes perfiles profesionales, diferentes vinculaciones con escuelas unitarias, etc.), desestimándose posibles informantes que no respondiesen a este patrón. En España, al haberse producido los procesos concentradores mayoritariamente entre los años 60 y 80 se ha contactado a personas que en ese momento hubieran tenido un papel activo en el proceso, de ahí que muchos de ellos hoy ya estén jubilados. Los participantes en este estudio por provincias, sus claves identificativas y su trayectoria se desgranán en la siguiente tabla:

Tabla 1. Participantes por provincias y trayectoria profesional.

Informante	Trayectoria
I1	Maestro rural en diferentes escuelas unitarias y centros urbanos en Primaria. Jubilado. Asturias.
I2	Maestro rural. Inspector de Educación en Cantabria. Investigador en Historia de la Educación. Jubilado. Palencia y Cantabria.
I3	Maestro en diferentes escuelas unitarias y concentraciones en Primaria y profesor en Secundaria. Investigador en Historia de la Educación. Jubilado. Cantabria.
I4	Maestra en activo en un CRA. Miembro activo en un Seminario sobre Escuela Rural en el pasado. Activa. Asturias.
I5	Maestro en diferentes escuelas unitarias y director de una concentración en Primaria. Jubilado. Asturias.
I6	Maestra rural en diferentes escuelas unitarias y en un CRA en Primaria. Jubilada. Cantabria.
I7	Maestro en una escuela unitaria y centros urbanos en Primaria. Investigador en Historia de la Educación. Inspector de educación. Activo. Cantabria.
I8	Maestra en un CRA y en un centro de concentración en el medio rural simultáneamente. Activa. Cantabria.

Fuente. Elaboración propia.

Se contactó con personas de la Consejería de Educación, escuelas rurales y graduadas abiertas y activas y el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (Polanco, Cantabria) pidiendo ayuda para contactar a informantes-clave que cumplieran los requisitos anteriormente enumerados. Se trató de establecer el contacto con 30 personas que fueron identificadas como relevantes de las que se facilitó el email o teléfono al investigador, pero únicamente 8 respondieron favorablemente a colaborar en este estudio. Cabe destacar que las 8 personas entrevistadas fueron señaladas por más de un agente consultado como un informante-clave por su implicación activa en el proceso concentrador (tanto a favor, como en contra) entre los años 60 y 80.

Las entrevistas, al versar sobre una época ya pasada, constituyen entrevistas biográficas, ya que los informantes han hablado de los asuntos propuestos desde su experiencia vital con gran apertura y detalles, sin seguir necesariamente el orden predefinido en el protocolo de entrevista semiestructurada inicialmente diseñado. Para los entrevistados ha sido muy grato recordar esa etapa de sus vidas y compartirla con los investigadores. Las claves identificativas de los testimonios que se

recogen en el artículo están compuestas de la inicial de informante (I) más un número de informante (I1, I2, etc.).

La mayor parte de las entrevistas fueron realizadas en persona, pero, dada la dispersión geográfica de los informantes consultados en este estudio, una parte de las mismas fueron realizadas telefónicamente, grabadas y, posteriormente, transcritas. Para asegurar el rigor, hemos triangulado y saturado las informaciones recogidas. Los testimonios se han analizado y categorizado manualmente en torno a las cinco categorías objeto de estudio: (1) Administración, (2) Profesorado, (3) Familias, (4) Alumnado y (5) Escuelas.

Alrededor de las cinco categorías objeto de estudio se han dado coincidencias entre los informantes, emergiendo ideas-clave sobre los que han coincidido los testimonios recogidos, lográndose una triangulación y acuerdo entre ellos. Son mostrados en el apartado de resultados, acompañados de un testimonio representativo de la idea que ayude a ilustrar cómo recuerdan el mismo los informantes-clave.

Los datos recabados han sido categorizados, filtrados y ordenados, pasando por seis fases: (1) transcripción literal de toda la entrevista de cada informante-clave; (2) filtraje, reducción y desestimación de los testimonios de cada informante que no se refieren a las cinco categorías; (3) elaboración de una tabla de doble entrada (informante y categorías) de los testimonios relevantes previamente filtrados; (4) ordenación de cada categoría en torno a ideas-clave; (5) ordenación de las ideas-clave de mayor a menor coincidencia entre los informantes; (6) selección de un testimonio ilustrativo.

En todo momento, hemos tenido presentes las consideraciones éticas a tener en cuenta en toda investigación cualitativa rigurosa (independencia de los investigadores, confidencialidad de las informaciones, anonimato de los participantes, etc.).

Resultados

Los resultados se mostrarán de acuerdo a las cinco categorías objeto de estudio: (1) Administración, (2) Profesorado, (3) Familias, (4) Alumnado y (5) Escuelas. En cada uno de ellos se plantea la idea clave que los informantes han referido y un testimonio que permite comprender mejor la situación. Como cabe esperar, se trata de testimonios expresados libremente, que refieren tanto datos objetivos como opiniones personales de los entrevistados.

Administración

En relación a la Administración los informantes han planteado numerosos matices sobre la política concentradora que se estaba desarrollando en el país y reflexionan sobre algunos factores clave del éxito/fracaso de las medidas adoptadas.

- a) Los procesos de toma de decisiones fueron realizados desde arriba, cometiéndose errores por el desconocimiento de las peculiaridades de los territorios. *“En aquella época, en los años 70, los tecnócratas que tomaron el mando del Ministerio de Educación planificaron el servicio público de la educación haciendo muchas concentraciones desde sus despachos*

en Madrid. Los criterios económicos, calculados con modelos matemáticos ideales, fueron prioritarios cuando no excluyentes. Hubo excesos e imposiciones y en algunos casos hubo que dar marcha atrás y reabrir escuelas rurales cerradas con anterioridad para mantener a niños pequeños cuyo traslado a un centro comarcal no parecía conveniente, o habilitando rutas de profesores itinerantes especialistas” (12).

- b) Pasar del modelo rural a las concentraciones por decreto, deprisa, saltándose pasos intermedios relevantes. *“La escolarización de la población rural no debe ser obligatoria en la concentración, sino que antes se debe realizar una consulta prospectiva para estudiar la demanda de posibles usuarios, es decir, que no se haga por decreto. Si se opta por la concentración se debe hacer con visión de futuro, es decir, sustentada en un estudio serio y riguroso sobre la evolución de las pirámides de población. Los intereses económicos no deben primar sobre los educativos en la toma de decisiones sobre la ubicación, estructura y organización de la concentración” (17).*
- c) Definir un buen mapa escolar con calma, para evitar despoblar zonas geográficas del territorio y no cometer errores irreversibles obligando a concentrar zonas no adecuadas para ese modelo. *“Si haces un mapa escolar que no ayude a la fijación de población estás afectando a la demografía y la economía. Por ello tenemos grandes desiertos demográficos, en parte como consecuencia de no haber diseñado un buen mapa escolar. Quien quiera hacer un buen diseño, a quien tenga ese propósito en la cabeza yo le diría que no corra. A veces queremos hacer las cosas ya” (16).*
- d) Velar por el equilibrio en los territorios, teniendo en cuenta la opinión de las personas que conocen los mismos para lograr concentraciones en lugares estratégicos donde tiene sentido la concentración. *“En Cantabria, las concentraciones se hacían en ámbitos comarcales, como Cabuérniga, que son tierras con muchas tradiciones, que no se rompía porque los niños fueran a la capital comarcal, Cabezón de la Sal. Más bien se potenciaban, puesto que es un centro cultural que recoge todas las tradiciones de la cuenca alta del Saja. En todas las comarcas de mi primitiva zona del occidente cántabro trabajé para hacer un tipo de concentraciones escolares equilibradas” (12).*
- e) Existencia de conflictos entre las personas que conformaban las comunidades educativas: chocaron posturas contrarias, tanto a la concentración como al mantenimiento de escuelas rurales. *“Me acuerdo de un año que una unitaria se quedó con cuatro niños y funcionó. Al año siguiente iba a haber siete u ocho y el mínimo es cinco. Bueno, pues al año siguiente se cerró porque entraron niños de tres años y no consiguieron tener esa escuela abierta un año más, a la espera de los nuevos. Incluso los padres se negaron a escolarizar a sus hijos. A los de Primaria los fue a buscar la guardia civil a casa. Se vivieron situaciones de esas y no lograron mantener la escuela abierta. Al año siguiente había suficientes niños, pero una vez que se cerraba una escuela no la volvían a abrir nunca. La Administración también ha sido muy cuadriculada en ciertas situaciones” (18).*
- f) La política concentradora requiere mucha inversión en educación: edificios, profesorado, transporte y comedor. *“A lo largo del siglo XX se construyeron bastantes colegios, pero hubo muchísimas donaciones de gente para levantar los colegios. Cuando empiezan a crearse verdaderamente las concentraciones en España es cuando financieramente se puede permitir el Estado la concentración, es cuando el Estado dispone de dinero para financiar la construcción de nuevos edificios. La concentración supone un esfuerzo*

económico importante por la dotación de infraestructuras y por el personal. La concentración además va ligado a comedor escolar y transporte escolar” (I3).

- g) Edificaciones nuevas semejantes a lo largo y ancho del país. *“Todas las concentraciones en España eran iguales en su diseño arquitectónico. Daba igual que estuvieran en Santander o que estuvieran en Málaga. Era surrealista. No puedes poner terraza plana en edificios que van a estar en sitios donde va a llover mucho. Si está aquí en la montaña, necesitas un tejado, necesitaré patios cubiertos, necesitaré un gimnasio cubierto y las instalaciones adecuadas para un sitio donde llueve mucho y hace frío todo el invierno” (I6).*
- h) Aumentó la oferta educativa en Educación Secundaria, que era muy limitada: *“Cuando yo estudiaba los Institutos Públicos eran muy pocos (salvo en las grandes ciudades, solo uno en cada capital de provincia) y, sobre todo había colegios privados, especialmente de las congregaciones religiosas, que eran caros (matrícula, enseñanzas, actividades varias, alojamiento, comedor ...). También en los Institutos se pagaba por la matrícula, y junto con los gastos por los desplazamientos y alojamiento en la capital, hacían muy difícil el acceso de las poblaciones rurales al bachillerato que daba acceso a la Universidad” (I2).*
- i) Como consecuencia, de la concentración escolar, la situación actual de las escuelas rurales que se han mantenido es crítica. *“Están muy pendientes de la disminución de matrícula que, por otra parte, garantiza el alarmante despoblamiento del espacio rural, sobre todo en cuanto nos alejamos un poco de la costa. Otro fenómeno que afecta a la estabilidad de la escuela rural es la precarización de los puestos de trabajo que resulta de la conversión de puestos ordinarios en medias jornadas que, por definición, tienen siempre carácter temporal. La disminución de alumnado sirve a la administración de excusa y razón para generalizar estos puestos” (I4).*

Profesorado

Las concentraciones escolares suponen un gran cambio, cuantitativo y cualitativo para los docentes, al pasar de vivir y trabajar en una pequeña escuela con alumnado de todas las edades, sin dotación alguna, y en un pueblo aislado, a estar en un centro educativo grande, con otros maestros, grupos organizados por edades, contar con recursos educativos y mejores dotaciones. Al respecto, los informantes han ofrecido numerosos testimonios que permiten adentrarse en sus inquietudes, y entender algunas cuestiones de interés, si bien es necesario señalar que los testimonios refieren posiciones divergentes.

- a) Los maestros más afines a las escuelas rurales consideraban que pasar de la escuela rural a la concentración les suponía una pérdida de poder. *“Había un montón de maestros que se oponían a la concentración porque un maestro en su unitaria es el amo. Un maestro en una concentración tiene un director, tiene un jefe. Ya no controla el dinero y no puede hacer lo que le dé la gana” (I3).*
- b) Los docentes más afines a formar parte de las concentraciones no deseaban estar en pueblos porque se sentían aislados y veían las mismas como una oportunidad para tener numerosas mejoras profesionales. *“Los maestros lo vivieron muy bien. Cambiaron de estatus. Te sentías mucho más profesional, dejabas de vivir en la aldea, podías hablar y coordinarte con otros maestros. Incluso los maestros muy mayores se adaptaron muy bien. Admitieron aquel proyecto con ilusión. La gente se formó rápidamente mediante cursillos. Se hizo un*

esfuerzo. Llegó gente nueva recién formada en las escuelas de magisterio en las distintas especialidades y hubo una mejora económica sustancial” (I5). “Los maestros perdieron independencia, pero ganaron comodidad. Ganaron calefacción, por ejemplo, que en los pueblos hacía mucho frío. Mejoraron en sus condiciones materiales una barbaridad y en las pedagógicas también: no hay comparación” (I3). “Lo normal era que los maestros quisieran irse a un sitio mejor, que fuera más grande, que tuviera más servicios, que tuviera estación, que estuviera más cerca de la capital de provincia. Los centros comarcales eran apetecidos por los maestros y por eso las concentraciones generalmente eran bien recibidas por los maestros y maestras” (I2).

- c) Aumento del civismo en los pueblos gracias a las concentraciones. “Para los maestros ir a la concentración era salir de un mundo de barbarie e ir a un mundo de civilización. Yo estaba fascinada. Para mí fue alucinante, porque era como una inmersión en una película. Aprendí tanto, tanto, tanto... Se cambió el paradigma escolar con las nuevas prácticas, la salida y el conocimiento del entorno y su patrimonio, la lectura, el reconocimiento de la cultura que los lugares encerraban...y la gente pasó de entender el estar en la escuela como un reducto cavernícola a un lugar en el cual la enseñanza puede ser de calidad” (I6).
- d) La escuela rural que ha resistido a las concentraciones hoy continúa siendo vista como un reducto de libertad por parte de sus maestros. “Hace años que podría haber completado horario en el colegio y no lo hice, y eso que para mí es un sacrificio seguir en la escuela rural porque los martes hago 100 y pico km cada mañana: el viaje, la gasolina, etc. pero no me importa conducir y me compensa de otras formas. Es como una vía de escape tener ese centro para mí. Entre todos solucionamos los problemas. Estoy encantada. Estoy encantada porque un colegio grande ya sabemos lo que es. No me gustaría dejar la escuela rural” (I8).

Familias

Respecto a las familias ha habido notables divergencias en el entendimiento de las concentraciones escolares. Los testimonios de los informantes permiten recordar lo que preocupaba a las familias en su momento.

- a) Escasa o nula participación de las familias en los procesos de decisión sobre el cierre de escuelas rurales y la apertura de escuelas graduadas. “Me parece que debió ser escasa su participación en la toma de decisiones sobre las concentraciones. Tampoco, con consulta o sin ella, creo que el sentir de las familias haya de ser el criterio prioritario. Hay que conjugarlo con otros. No todas tienen en cada momento las mismas expectativas con respecto al futuro de sus hijos” (I1).
- b) Pérdida de contactos estrechos entre las familias y los maestros. “El maestro de las concentraciones sufrió la pérdida de contacto con las familias y la desintegración de la comunidad de la que formaba parte. Normalmente el maestro y su familia residían en la casa del maestro anejo a la escuela, atendía muchas necesidades de la comunidad y era un miembro más de ella, respetado y querido por la población” (I7).
- c) Con las concentraciones, las familias sintieron la pérdida de mano de obra de los niños y jóvenes en el campo. “Quieras o no quieras los chavales en la unitaria siguen siendo mano de obra. Si no tienes clase al mediodía puedes llevar la comida a tu padre o tu madre, o

puedes segar o ir a por el ganado y vuelves al colegio. La concentración trasladada y absorbe” (I3).

- d) Prejuicios de las familias con el autobús escolar. *“Cuando se cerró la escuela no había miedo a perder la identidad ni las tradiciones, ni se temía la despoblación, que ya se estaba produciendo por otros motivos con la emigración a los núcleos industriales, especialmente del País Vasco. No se lo planteaban. Las familias no querían que a sus niños se los llevaran de casa, que subieran a un autobús, en el que veían sus riesgos; entonces había muy poca movilidad, la gente apenas se movía. En los años sesenta, daba miedo que los niños subieran a un autobús, y, sin embargo, las familias emigraban” (I2).*
- e) Prejuicios de las familias con el comedor. *“Las familias decían: “¿qué les darán de comer? aquí en casa comen mejor”. Esto era falso, aunque tampoco se lo podías demostrar. Tenía claro que en el colegio comarcal iban a comer mejor de lo que la mayoría de las familias les podían dar: había mucha miseria y se les daba para comer mucha grasa, y en algunos casos se daba a los niños una copita de orujo de desayuno, “para que fueran calientes”. Había que decirlo con mucho tacto, pero era necesario romper este y otros muchos tipos de tabús” (I2).*
- f) Prejuicios de las familias con las escuelas-hogar, al estar el niño alejado de la familia de lunes a viernes. *“Por parte de las familias, creo que había de todo, excepto en casos donde el perjuicio fuera muy grande, por ejemplo, de desplazamientos diarios o concentraciones en escuelas hogar, que significaban sacar a los niños del pueblo restando su papel de ayuda en las tareas del campo”.*

Alumnado

Los estudiantes han sido los sujetos que han vivido la transición de la escuela rural a la concentración en primera persona. Los informantes han reflexionado sobre varios aspectos relevantes, como la ampliación de la socialización, el desarraigo y los resultados escolares.

- g) Sentimiento inicial de desarraigo, expresado por algunos informantes en carne propia: *“La sensación que tenías, sobre todo los que íbamos de los pueblos, al ir desde una escuela pequeña, es que te encontrabas con que estabas sola. Tú llegabas a la escuela graduada y a las compañeras del pueblo las perdías, solo te relacionabas con los de tu clase que eran todos de tu misma edad. Además, pasamos de tener una sola tutora a tener un montón de profes” (I4).*
- h) En la concentración se da una socialización más amplia y positiva. *“Mejora mucho la convivencia en los pueblos. Era común que hubiera peleas y rivalidades entre pueblos. Ahora se conocen en la concentración y van a clase juntos. Esto quieras o no quieras hace que la gente se relacione de otra manera, se tiran menos pedradas. La concentración ayudó a un cambio de mentalidad. Los alumnos lo vivieron bien. Los alumnos se lo pasaban genial en el autobús y mucho mejor en clase” (I3).*
- i) Las concentraciones mejoraron la alfabetización de la población. *“En España en los 70 teníamos complejo de inferioridad en lo rural. Teníamos unas tasas de analfabetismo altísimas, queríamos llegar a esa Europa que tanto deseábamos para elevar los niveles educativos” (I6).*

- j) Se produjeron mejoras relevantes en la oferta formativa. *“Se pasó de tener escuelas unitarias y rurales, en las que los niños no tenían apenas salida a todo lo contrario. Se empezó a dar importancia a la enseñanza de idiomas a cargo de profesores especializados. Pasamos de no tener nada a tener laboratorio, gimnasio, material audiovisual, que en muchos casos desconocíamos su manejo. Para mí el cambio mayor que se hizo en la educación en España fue la concentración escolar, el pasar a tener una educación obligatoria. Se cambió el rumbo por completo de la educación.”* (I5).
- k) Se produjeron mejoras en los materiales e instalaciones y el profesorado se especializa. *“Los niños accedieron a materiales más modernos y centros mejor dotados, a especialistas en distintas áreas de aprendizaje y a unas instalaciones mejores”* (I7).
- l) En las escuelas rurales tradicionales era difícil para el maestro atender a la diversidad. *“En cada pueblito hacía una escuela, el maestro hacía lo que quería y los niños estaban allí desde los seis años hasta los 14, toda la etapa de Educación General Básica. Claro, el maestro hacía milagros para atender a todos”* (I2).
- m) Las concentraciones han favorecido la función propedéutica de la escuela. *“Ha favorecido el encauzamiento hacia niveles superiores de enseñanza. Eso tiene un lado bueno para quienes buscaban y encontraron otros modos de vida en el mundo industrial o de servicios en contextos más urbano, pero no tan bueno para quienes fracasaron en ese camino y, sin embargo, se desarraigaron del medio rural”* (I1).
- n) El alumnado es muy semejante ahora por la globalización. *“Cada año hay menos diferencias entre un cole rural porque está en Potes que uno en Santander. Pienso que porque la tecnología nos está igualando. Juagan a los mismos juegos de la play, de internet... y esto ha hecho que las diferencias sean menores y hay ciertos valores que se han ido perdiendo”* (I8).

Escuelas

Los informantes también han compartido sus pareceres respecto a la identidad de las escuelas y las posibilidades que se abrían, las dificultades y las repercusiones. Las reflexiones realizadas por los informantes permiten entender la magnitud de los cambios que la escuelas han sufrido.

- a) Posibilidades de las concentraciones
 - a. Mejora en las instalaciones. *“La escuela rural vivía en una pobreza que era asombrosa. Era de libro, de novela de Dickens. En aquella escuela no había un libro de lectura. El encerado lo pinté yo otra vez. No había nada. La primera biblioteca que hubo allí fue de libros que desterraron de expurgos en la biblioteca municipal, libros de mis amigos, de cuando yo era pequeña. El pueblo llevaba un año con carretera y no tenía ni cartel. La pobreza era asombrosa. A nadie se le pasaba por la cabeza que un niño no podía dar un salto en la escalera porque faltaba un pedazo. Yo estaba pasmada”* (I6).
 - b. Ampliación de asignaturas y diversificación de profesorado. *“Las ventajas pedagógicas son innumerables. Una concentración es un centro moderno, con los alumnos en grupos homogéneos, hay especialistas de educación física, inglés, llegan los equipos de orientación, profesores de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.*

Nace el concepto de gimnasio, de patio... y hay una cosa que hay que insistir en ella: mejora mucho la convivencia en los pueblos” (I3).

- c. *Mejora en los aprendizajes y la atención a los niños con deficiencias. “Hacer concentraciones ha supuesto un adelanto gigantesco con respecto a la educación en el mundo rural, pero sí que ha dejado a los núcleos rurales sin escuela. Hay más posibilidades de “calidad” en algunas materias y menos dependencia de la suerte que se tenga con uno solo maestro o unos pocos docentes. También hubo mejoras en la atención a los niños con dificultades y deficiencias” (I1).*
- d. *Mayor racionalidad en la oferta educativa. “En un pueblo cercano a Reinosa me encontré una maestra con una sola niña. Esa niña estaba sola en el pueblo y sola en la escuela, y no estaba relacionándose con nadie de su edad: no había más niños en el pueblo” (I2).*

b) Dificultades de las concentraciones

- a. *Las concentraciones pueden constituir un factor de desarraigo. “En ocasiones se ha generado un desarraigo de los niños en los pueblos. Pero en el desarraigo de los niños en los pueblos han estado presentes muchos factores: no había manera de ganarse la vida, las comunicaciones eran pésimas, cualquier servicio público estaba alejado, etc. y esto tampoco atraía a la gente a quedarse en los pueblos” (I3).*
- b. *Distancia familia-escuela. “Las concentraciones han facilitado la desconexión familia-escuela. El maestro deja de vivir en el pueblo y ver a las familias a diario” (I1).*
- c. *Auge de las ciudades. “Si no hay niños, la escuela desaparece. El proceso de urbanización es imparable y el abandono del mundo rural es el que es. Cuando yo estudiaba la carrera el 70 y tantos por ciento de la población mundial vivía en pueblos y he leído que ahora no llega al 50%. Sólo han pasado 40 años. El despo-
blamiento rural es imparable” (I3).*
- d. *Necesidades de las escuelas rurales abiertas. “El mantenimiento de las escuelas en el medio rural requiere un gran apoyo de profesorado especialistas de ciertas materias, apoyo a la diversidad, etc. Es una apuesta cara, requiere mucha voluntad política” (I1).*

c) Repercusiones de las concentraciones

- a. *Maltrato a la escuela rural. “Las concentraciones acabaron con la escuela rural en gran medida. Lo convirtieron en algo residual. Yo cuando empecé a trabajar con 24 años no tenía conciencia de esto, pero al final me di cuenta de que me gustaba la escuela rural y era la maltratada del sistema. Todo lo que hace ahora la Administración está pensado para escuelas graduadas: las plataformas para notas, horarios, faltas, etc.” (I4).*
- b. *Abandono del campo. “Los niños se iban a la concentración, estudiaban y luego les costaba volver al campo. En general, las concentraciones han sido un factor, tanto causante como causado, por el abandono del campo” (I5).*

- c. Es ya un proceso asumido. *“Ahora se ve todo como muy natural, pero al principio cuando se fueron cerrando las escuelas, no fue todo tan fácil ni tan natural como ahora. Tampoco había los medios de comunicación que tenemos ahora. No teníamos móvil, por ejemplo. Había pueblos a los que no llegaba el teléfono o había un teléfono público. No había teléfono en las casas. Entonces a los niños les cerraban la escuela de su pueblo y se los llevaban a la concentración. Incluso, al principio, se los llevaban a la escuela-hogar. Hablo de niños pequeños, a partir de seis años. Eso era muy duro ver que niños de la edad de mi hijo empezaban las clases un lunes, estaban toda la semana internados, casi no hablaban por teléfono con sus padres, lo pasaron mal cuando hubo concentración”* (I8).

Conclusiones

El análisis realizado de la política de concentraciones escolares llevada a cabo en España entre los años sesenta y ochenta, nos ha permitido dar respuesta a los tres objetivos específicos formulados: (1) contactar con informantes clave que ilustren sobre los procesos de concentración en España y (2) realizar un análisis de contenido de los testimonios de los informantes clave que ayuden a conocer las posibilidades y límites de esta política, para (3) hacer propuestas de mejora. En los resultados se ha dado cuenta de los objetivos 1 y 2 y las conclusiones se centrarán en el 3, para identificar aciertos y errores y enumerar numerosas posibilidades y límites, que deben ser tenidas en cuenta en los diseños de políticas semejantes por parte de otros países que se encuentren ahora o en el futuro modernizando sus sistemas educativos (Juárez, 2019; Manique, 2022; Rocha y Da Silva, 2020; Sageman, 2022; Sanches & Oliveira, 2019; Souza, 2021). En síntesis, en orden a dar una serie de pautas de intervención y mejora, cuando una Administración se plantee llevar a cabo políticas de concentración escolar, parece conveniente que:

1. Tengan en cuenta la opinión de las personas que conocen los territorios para racionalizar la oferta formativa y definir sosegadamente un mapa escolar que no produzca la despoblación de los territorios rurales.
2. No traten de imponer la concentración en todos los contextos, sino que permitan que sigan abiertos centros rurales en poblaciones donde sea necesario mantenerlos más tiempo, lo que no impide dotarlos con recursos materiales y humanos para equiparlos a los centros graduados.
3. Llevar a cabo una política concentradora requiere una gran inversión, el diseño de edificios escolares en consonancia con los territorios y la ampliación de la oferta educativa en Educación Primaria y Secundaria.
4. Evitar en la medida de lo posible la creación de escuelas-hogar, que producen gran desarraigo en los niños, especialmente los más pequeños, y separación durante la semana del núcleo familiar.

Algunas posibilidades de las concentraciones, son:

1. Mejora de las instalaciones, materiales y servicios, etc. de las escuelas.
2. Socialización más amplia de los estudiantes. Mejora del civismo y de las relaciones entre las personas de los pueblos próximos.

3. Mejora en la alfabetización de la población, la oferta formativa y la promoción escolar a niveles superiores.
4. Mejor atención a la diversidad, a cargo de profesionales preparados específicamente.
5. Mayor socialización profesional y oportunidad para compartir experiencias entre los docentes.

Algunas limitaciones de las concentraciones, son:

1. Desarraigo inicial de los estudiantes, al pasar de una escuela familiar a un centro de gran tamaño organizado por edades.
2. Pérdida de poder de los docentes, al pasar del aislamiento de la escuela unitaria a ser miembros de un colectivo amplio.
3. Oposición posible de las familias al transporte diario de los estudiantes y al comedor escolar.
4. Pérdida de relaciones habituales y frecuentes entre los docentes y las familias al dejar de convivir a diario en el pueblo.
5. Pérdida del apoyo brindado por parte de los niños y jóvenes en las tareas del sector primario (agricultura, ganadería, pesca, etc.) y de su vinculación con las actividades propiamente rurales.

Se puede concluir que la política de concentración escolar llevada a cabo en España ha sido conflictiva en su momento y ha enfrentado a los diversos agentes que configuran la comunidad educativa, como en otros países (Aasland & Søholt, 2020; Kroismayr, 2021; Lykke Sørensen et al., 2021; Supule, 2020). Pero ahora, echando la vista atrás y comparando de dónde partíamos y a dónde hemos llegado recibe una amplia valoración positiva de parte de la mayor parte de los informantes consultados, ya que consideran que ha permitido una gran modernización del sistema educativo y numerosas mejoras en la formación del profesorado, la atención al alumnado, los materiales escolares, las infraestructuras, instalaciones y servicios, favoreciendo la función propedéutica de la escuela (Corchón, 2005; Morales, 2013; Rodríguez, 2018; Santamaría, 1996). No obstante, se han señalado algunos aspectos que se podrían haber hecho de manera menos agresiva en algunas zonas, permitiendo la convivencia de escuelas rurales mejor dotadas con los centros graduados situados en las cabeceras comarcales.

Referencias

- Alvarez-Alvarez, C. & Ugarte-Higuera, A. (2019). La escuela graduada en el medio rural. Un estudio de caso. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 163-181. <http://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.154>
- Aasland, A., & Søholt, S. (2020). Agents of centralization? Local school administrations and contested school closures in Norwegian rural districts. *Journal of Rural Studies*, 80(April), 595–605. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.008>
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.

- Castanedo, F.J., Castresana, M., Espinosa, N. E., Gómez, R., González, M. A., Higuera, J. A., López, J. I., Martín, M., Polanco, J. L. & Sánchez, M. A. (1984). *Informe de Educación Compensatoria en Cantabria: Aproximación a la realidad socioeconómica y educativa de Cantabria. Medio rural*. Documento inédito facilitado por el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME), Polanco, Cantabria.
- Corchón E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Redes.
- Decreto 400/ 1962, de 22 de febrero, sobre agrupación de escuelas y direcciones de grupo escolar. BOE de 9 de marzo de 1962, pp. 59-60.
- Espinoza Freire, E. E., & León González, J. L. (2022). Cierre de escuelas rurales, ¿falencia o logro de las políticas educacionales de Ecuador? *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 524-535.
- Feu, J. (2005). Política educativa i escola rural durant el franquisme. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 63-77.
- Garcés Campo, R. (1983). *Concentraciones escolares y escuelas hogar en Aragón*. Instituto de Ciencias de la Educación.
- García, F. J. (2015). Tesis doctoral: Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses. Director: Francisco José Pozuelos Estrada. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440>
- Glaeser, E. (2018). *El triunfo de las ciudades*. Madrid: Taurus.
- González Rodríguez, J.A., Llevot Calvet, N., López Teulón, M.P., & Bernard Cavero, O. (2023). Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: el origen de las Zonas Escolares Rurales. *Historia Social y de la Educación*, 12 (1), 60-84.
- Hernández Díaz, J.M. (2000). La escuela rural en la España del Siglo XX. *Revista de Educación, N° Extra 1*, 113-136.
- Juárez, D. (Coord.) (2019). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. México: Nómada.
- Kroismayr, S. (2021). Gestures of reconciliation – The case of small primary school closures in rural Austria. *Journal of Rural Studies*, 82(September 2020), 479–488. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.12.008>
- Lykke Sørensen, J. F., Haase Svendsen, G. L., Jensen, P. S., & Schmidt, T. D. (2021). Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of Rural Studies*, 87(June), 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>
- Manique, C. (2022). Escola em meio rural e medidas de concentração escolar: o caso da zona geográfica do Pinhal Interior Sul, Portugal (início do século XXI). *Praxis Educativa*, 17, 1–21. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.18513.004>
- Molina, M.D. & Sanchidrián, C. (2023). Presencia de la escuela rural en Cabás (2009-2022). *Cabás*, 29, 13-32. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.12.17.003>
- Morales, N. (2013). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager: Revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural*, 14, 145-188. <https://doi.org/10.4422/ager.2012.03>

- Múgica, J. R. (1992). *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Navarra: Gobierno de Navarra.
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. BOE de 9 de enero de 1987, pp. 473-474.
- Rocha, Y. L. & Da Silva, C. (2020). Precarização da educação e fechamento de uma escola do campo na microrregião do Bico do Papagaio, Tocantins. *Revista Cocar*, 14(28), pp.132-153. <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/3112>
- Rodríguez, A. (2018). Los 80, años de cambio en la escuela rural de Cantabria. *Cabás*, 20, pp. 209-211. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2018.19.34.013>
- Rozada, J. M. & Terrón, A. (2005). “La escuela rural”. En Rodríguez, J. (Dir.). *Los asturianos. Raíces culturales y sociales de una identidad* (pp. 546-560). Oviedo: Prensa asturiana.
- Sageman, J. (2022). School Closures and Rural Population Decline. *Rural Sociology*, 87(3), 960–992. <https://doi.org/10.1111/ruso.12437>
- Sanches, V. L., & Oliveira, M. L. C. de. (2019). Desruralização escolar: um estudo sobre o fechamento de escolas do campo em um município do Estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 4, e5906. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5906>
- Santamaría, R. (1996). *Tesis doctoral: La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del Río Villahermosa*. Director: Francisco Baila Herrera. Castelló: Servei de Publicacions Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10803/84066>
- Samper, Ll. Burrial, X. & Sala, T. (2016). *Escoles, pobles i famílies: Noves perspectives sobre l'escola rural a Catalunya*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Soler, J. (2005). L'Escola rural a Catalunya al darrer quart del segle XX: de l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 78-102.
- Souza, M. A. de. (2021). Educação e contradição no campo: e as escolas públicas? *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 1231–1252. <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp2.15123>
- Supule, I. (2020). Community School Model: Is It an Alternative for School Closures in Rural Territories? *Eastern European Countryside*, 25(1), 171–193. <https://doi.org/10.12775/eec.2019.007>

Un proyecto grandioso. Las construcciones escolares a través del suplemento de “Pedagogía e Instrucción Pública” del diario *El Sol* (1917-1921)

great project. School constructions through the “Pedagogy and Public Instruction” supplement of the newspaper *El Sol* (1917-1921)

Isabel Grana Gil

Universidad de Málaga (España)

<https://orcid.org/0000-0002-4239-8649>

Cristina Redondo Castro

Universidad de Málaga (España)

<https://orcid.org/0000-0001-9841-7311>

Fecha de recepción del original: octubre 2023

Fecha de aceptación: octubre 2023

Resumen

El primer tercio del siglo XX comenzó con nuevos proyectos y aspiraciones para la educación y las construcciones escolares ocuparon un lugar relevante en las políticas educativas del momento, ya que se entendía que disponer de más y mejores edificios era la clave para el avance y el progreso de nuestra instrucción pública. Entre tanto, la prensa escrita va experimentando un gran auge, a la vez que se hacía consciente del gran potencial socio-pedagógico que tenía, considerando que podía, incluso, contribuir al desarrollo social, llegando a convertirse así en una herramienta fundamental al servicio de la educación.

Palabras claves: Construcciones escolares, educación, prensa, siglo XX, *El Sol*

Abstract

The first third of the 20th century began with new projects and aspirations for education, and school buildings occupied a relevant place in the educational policies of the time, since it was understood that having more and better buildings was the key to the advancement and progress of our public education. In the meantime, the written press was experiencing a great boom, while at the same time becoming aware of the great socio-pedagogical potential it had, considering that it could even be used to create a new and pedagogical environment contribute to social development, thus becoming a fundamental tool at the service of education.

Keywords: School constructions, education, press, 20th century, *El Sol*.

Evolución histórica de las construcciones escolares

Puede afirmarse que la escuela pública o nacional nació en España con las Cortes de Cádiz, y lo hace vinculada al municipio, como una institución local, por tanto, la constitución doceañista, salida de aquéllas, declaraba que la educación era un problema que competía al Estado. Consecuentemente con esta toma de posición, se creó la Junta de Instrucción Pública y se encargó a Manuel José Quintana un plan de estudios, dos de cuyas partes generales tienen los epígrafes siguientes: «división y distribución de la enseñanza pública» y «medios de llevarla a cabo». Quintana sostenía en su informe que el Estado sólo podía hacerse cargo de la enseñanza superior y que la popular debía ser confiada a los ayuntamientos. Proponía que se declarase obligatoria una escuela de primeras letras en cuantos pueblos puedan sostenerla, debiendo, cuando no pudieran, agruparse, y acudiendo, en último extremo, a la ayuda de la Diputación. Así pues, en la misma partida de nacimiento de la escuela, se delineaba ya, con una mezcla de visión o impotencia, lo que iba a ser su penoso futuro y hasta se diagnosticaba la causa: el que se sabía incierto soporte económico de la institución escolar (Lázaro Flores, 1970).

Por lo tanto, tradicionalmente, «ha sido el Municipio, organización político-económica que precede con mucho al nacimiento del Estado moderno, el encargado de financiar, gestionar y aun propiciar las tareas de instrucción primaria» (López, 1997: 67). Así quedó constatado en el art. 97 de la Ley de Instrucción Pública de 1857 en el que se recoge que las escuelas públicas «estarán al cargo de los respectivos pueblos, que incluirán en sus presupuestos municipales, como gasto obligatorio, la cantidad necesaria para atenderlas». Aun así, el Estado anualmente asignaba una parte del presupuesto general a auxiliar a los pueblos que por sí solos no podían costear la enseñanza primaria.

En realidad, con su desvinculación inicial del Estado y su correlativo prohijamiento municipal, el destino de la escuela fue, ante todo desigual, porque quedó ligado al destino de cada municipio, no identificable siempre con las posibilidades del mismo, ya que en muchos casos, los ayuntamientos gestores, representantes en cada caso de la comunidad local, no supieron o no quisieron hacer causa común con dichas posibilidades (Lázaro Flores, 1970).

Con estos orígenes, queda claro que la enseñanza primaria ha sido la que menos atención ha recibido por parte del Estado español desde la configuración del sistema educativo. Su puesta en marcha se dejó en mano de los municipios los cuales a través de sus partidas presupuestarias eran quienes tenían que hacerse cargo del pago de los maestros, proporcionarles vivienda, mantener los locales-escuela, así como costear las obras para su mejora o la construcción de nuevas escuelas. Mientras tanto, los sucesivos gobiernos se limitaban a dictar leyes que articulaban su funcionamiento, pero su implicación no iba más allá, pues las entidades locales no llegaban a recibir las ayudas económicas que el Estado les asignaba por medio de la ley.

Este desinterés ocasionó que no existiera en todo el país ni siquiera una escuela graduada, pese al intento de introducirla por vía de ensayo en 1898. En 1910, el Conde de Romanones, segundo ministro de Instrucción Pública que tuvo nuestro país, relataba en sus memorias que de un total de 25.000 escuelas existentes en España, más de diez mil se encontraban en locales alquilados, muchos de ellos colindantes con espacios destinados a otros usos públicos (cárceles, hospitales, cementerios, mataderos, cuadras, salones de baile o cafés), cuya proximidad era considerada inadecuada por los propios Inspectores (Peralta, 2006). Ahondando en esta afirmación, ese mismo año en una Asamblea de Inspectores de Enseñanza Primaria se afirmaba que muchos de los 10.000 locales alquilados por los municipios como escuela constituían verdaderos atentados a la salud de

la infancia, o que, en el 90 por ciento de los casos, la escuela era la peor casa del pueblo (Viñao, 2019).

No fue hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 cuando el panorama comenzó a cambiar tímidamente. El primer paso fue asumir el pago de los maestros, aunque no recibieron el estatus que demandaba el sistema educativo moderno. Y en esta acción lo que se aprecia, durante el primer tercio del siglo XX, es un claro contraste, por lo que a la enseñanza primaria se refiere, entre la financiación y política estabilizadora y nacionalizadora llevada a cabo en relación con el magisterio primario —pago de sus haberes por el Estado, creación del cuerpo del Magisterio Nacional Primario, aprobación de su primer escalafón y estatuto— y la llevada a cabo en el ámbito de las construcciones escolares, donde la acción legislativa e institucional no iría acompañada de la financiación correspondiente (Viñao, 2019).

De hecho, «los gastos de arrendamientos de casas escuelas y habitaciones de los maestros, así como los de construcción y reparación de locales destinados a estos servicios» (art. 12, R.D. 26/10/1901) quedaron a expensas de los Ayuntamientos. Esto supuso un golpe duro para las aspiraciones educativas, dada la necesidad de construcciones escolares en la España de principios del siglo XX, la cual contaba con una red escolar deficitaria e incapaz de atender a las demandas educativas de la población (López, 1997).

Pero, en las primeras décadas del siglo XX el Estado español emprendió numerosas iniciativas de renovación pedagógica incardinadas a las corrientes europeas más novedosas (Pozo Andrés, 2005) y el adormecido interés por la escuela empezó tímidamente a despertar y se percibió como un sentir generalizado, que sin una enseñanza elemental universal y de calidad, España no podría escapar del atraso económico en el que se hallaba sumida en los primeros años del siglo XX. El cambio más importante experimentado durante el siglo XX por la enseñanza primaria en un buen número de países, entre ellos España, fue el paso de la escuela-aula, o unitaria, donde un solo maestro o maestra enseñaba a niños o niñas de diferentes edades, capacidades y niveles, a la escuela-colegio —en un principio conocida como escuela graduada— de clases supuestamente homogéneas con varios profesores, y un alumnado distribuido en grados en función de la edad y el nivel de conocimientos. Dicho cambio afectó a la clasificación y distribución del alumnado y del profesorado, a la extensión y división en grados del currículum y libros de texto, los modos de evaluación, la aparición de los exámenes de promoción de curso o grado, la distribución del tiempo escolar, la organización y gestión de las escuelas —génesis de la dirección escolar y de la junta del profesorado—, y al diseño y construcción de los edificios y espacios escolares (Viñao, 2019).

El asunto de las construcciones escolares resultaría de capital importancia, sobre todo si se admitía la prioridad y necesidad de la universalización de la enseñanza elemental como base de un sistema educativo moderno (García Salmerón, 2019). Como requisito previo para lograr la dignificación y universalización de la enseñanza primaria pública resultaba imprescindible conseguir la mejora y expansión de las infraestructuras escolares: sin más y mejores aulas, la enseñanza elemental continuaría en su secular estado de postración.

La escuela graduada significaba, en el ámbito de la enseñanza primaria, la modernidad, y en el de arquitectura la génesis, de una nueva especialidad. Sin embargo, su promoción y la construcción de las primeras escuelas de este tipo, conocidas con el nombre de grupos escolares, no se debió a la acción estatal sino municipal. De ahí que quedara restringida a las ciudades y núcleos de población relativamente importantes. Tras Cartagena, que fue el primer edificio proyectado por el arquitecto municipal Tomás Rico, y construido de modo específico para albergar una escuela graduada inaugurada en 1903 (Viñao, 1985) y siempre por iniciativa municipal, se construyeron en

las primeras décadas del siglo XX edificios para escuelas graduadas con varias aulas, dirección y servicios complementarios en las principales ciudades (Madrid, Barcelona, Sevilla, Bilbao, San Sebastián, Zaragoza, Valencia, Murcia...). Unos edificios que, como ya sucedía en otros países, simbolizaban el poder municipal sobre la educación, la importancia concedida a esta última, y la relativa voluntad política de extender un determinado tipo de educación elemental a, al menos, una parte de las clases populares. (Viñao, 2019). La construcción o inauguración de algunas de estas construcciones saldrían en la prensa como ejemplo de la importancia que estaba adquiriendo la educación en nuestro país y que son el objetivo principal de nuestro artículo.

La primera disposición legal sobre construcciones escolares es de 1905 en la que se aprobaba la primera Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuela. En la introducción al citado reglamento, el ministro reconocía el espectáculo de penuria y viciosa desorganización en que se encontraban los locales destinados a la instrucción educativa de los niños en la mayoría de los municipios españoles. En el artículo primero del Real Decreto sobre Construcciones Escolares, promovido por el ministro Cortezo, se asignaba a los Ayuntamientos la construcción, conservación y custodia de los edificios destinados a escuelas públicas. El Estado ayudaría con subvenciones a las corporaciones municipales para que construyeran edificios escolares, previa subasta pública, ajustándose a las condiciones higiénicas y pedagógicas que en su momento determinase la Instrucción Técnica que acompañaría al Real Decreto (Peralta, 2006). Con la excepción de las peculiaridades estilísticas, los edificios construidos bajo esta normativa podían ser comparables a los construidos en los distintos países europeos en la misma época. Las Instrucciones dictaminadas por Cortezo fueron copiadas en las sucesivas reformas realizadas hasta 1936. La progresiva utilización de los nuevos materiales (hierro, cemento y cristal) y la orientación de los jóvenes arquitectos españoles hacia los nuevos estilos arquitectónicos europeos facilitaron el cumplimiento más riguroso de los postulados higienistas, al tiempo que reforzaron la unificación de la arquitectura escolar (Lahoz, 1992: 91)

En 1908 se publicaban unas Instrucciones complementarias para subvenciones a los municipios con planos modelo del Luis Domingo Rute —arquitecto responsable del Negociado de Arquitectura creado en 1904— a seguir por aquellos municipios que decidieran afrontar la construcción de nuevas escuelas solicitando una parcial subvención estatal, y en 1912 se establecen unas nuevas Instrucciones y planos modelo obra, en este caso, del arquitecto Julio Sáenz. Sin embargo, el sistema de subvenciones estatales a los municipios para construir escuelas resultó desde el principio insuficiente, incluso para hacer frente a la sustitución de las escuelas en malas condiciones. Como en 1933 reconocía el arquitecto Torres Balbás, desde 1900 a 1921 se construyeron con auxilio del Estado 216 edificios escolares, lo que supone una media de 10 a 11 por año. “A ese ritmo, concluía, se hubieran tardado seiscientos sesenta y nueve años en sustituir las 7.623 escuelas calificadas en malas condiciones en la estadística oficial de 1921” (Viñao, 2019: 19).

En 1920 se creó un organismo regulador que velaría y controlaría la calidad e idoneidad de los nuevos edificios. Se trataba de la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas. Sus funciones abarcarían desde la redacción y ejecución de los proyectos de escuelas construidas por el Estado, hasta el examen e informe de cuantos edificios y locales se construyeran y/o destinaran a enseñanza primaria por los ayuntamientos, asegurando que se cumplieran las instrucciones técnico-higiénicas fijadas como indispensables para la praxis escolar. Por ello, en el terreno económico, el Estado debía reservar en sus presupuestos cada vez más fondos para el alzado de nuevas escuelas, incluso concertaría créditos extraordinarios a tal fin, aunque sin prescindir de la aportación económica municipal. Aun así, durante estos años se produjo un gran salto cuantitativo: si hasta entonces los ayuntamientos debían costear la totalidad del importe de las obras del nuevo edificio escolar,

en los años 20 se pasó a tener que hacer frente únicamente a la cuarta parte del total presupuestado, asumiendo el Estado el resto de la cuantía. (García Salmerón, 2019).

Durante la etapa estudiada, la construcción de escuelas siempre fue promovida por los municipios, que en la mayoría de los casos recibieron un auxilio económico por parte del Estado. A la hora de ejecutar las obras podían optar bien por acometerlas ellos mismos, bajo la supervisión de su arquitecto municipal, o bien encomendarlas al Estado que, a su vez, tras una subasta pública, las adjudicaría a un contratista, quien debía someterse a la dirección de un arquitecto de la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas. A la primera fórmula Salmerón (2020) la denomina “construcción municipal”, y a la segunda, “construcción tutelada por el Estado”, si bien en ambos casos el promotor de la construcción siempre fue el ayuntamiento respectivo. Por lo tanto, el ritmo y forma en la expansión de la red escolar pública durante estos años fueron marcados por los municipios, y secundados o acompañados por la acción del Estado, que se limitó a subvencionar aquellos proyectos que llegaron a sus manos, y que en ningún momento planificó a nivel nacional la ubicación de las nuevas escuelas y por lo tanto no se intentó acabar con las desigualdades entre las distintas regiones o incluso provincias dentro de la misma. Es decir, no se buscó compensar los desajustes interterritoriales.

En los años 20 se alzaron en España, en torno a mil doscientos edificios escolares, en los que tendrían cabida más de cuatro mil aulas (García Salmerón, 2013: 35).

Justificación y Metodología

Este trabajo es un extracto de uno mucho más amplio, en que estamos analizando el Suplemento en su totalidad. Este tiene como objetivo principal conocer qué se había publicado en el suplemento de Pedagogía e Instrucción pública del diario *El Sol* en los años comprendidos entre 1917-1921, años que coinciden con el inicio y fin de la publicación del mismo. El suplemento fue dirigido por Lorenzo Luzuriaga y se publicó desde la creación del periódico en diciembre de 1917 hasta el 21 de octubre de 1921 coincidiendo con su marcha para dedicarse de lleno a la Revista de Pedagogía, que fundaría en 1922. En este se iba comentando y analizando la actualidad de la educación del momento, tanto a nivel nacional como internacional, de la mano de Lorenzo Luzuriaga y sus colaboradores.

El diseño que planteamos para la misma ha sido de tipo documental dado que nos centramos en obtener y analizar una fuente primaria como es la prensa. Optamos entonces por un enfoque cualitativo mediante el cual analizamos el contenido que se recogía en el suplemento de Pedagogía.

Para ello, debíamos tener en cuenta que

A la hora de abordar el estudio concreto de la historia de la educación en un periodo histórico concreto como el que nos ocupa a través de la prensa es recomendable seguir las directrices específicas de la investigación histórica (Salinas, 2020: 433).

Por tanto, seguimos las fases establecidas para la investigación histórico-educativa fijadas por Ruiz Berrio (1997). Primero se formuló el problema y se establecieron los objetivos a alcanzar. Partiendo del objetivo general que establecimos, se formularon otros objetivos específicos para ayudarnos a guiar la investigación, que venían a ser:

- Identificar los temas tratados en el suplemento de Pedagogía e Instrucción Pública del periódico *El Sol*.
- Analizar el contenido que se recoge en los temas tratados.

- Valorar la imagen social que se proyecta de la educación a través de este medio.

El siguiente paso consistió en seleccionar las fuentes histórico-educativas, es decir, las fuentes secundarias, como son los libros y artículos, las cuales nos ayudarían a conocer cómo ha sido la Educación durante el periodo objeto de estudio. Conocemos cómo se ha ido desarrollando la educación desde el punto de vista legislativo a través de las leyes y decretos que se desarrollaron; y desde el teórico y práctico, por lo que han escrito intelectuales y pensadores sobre el tema. Sin embargo, la nueva historia política de la educación ha buscado nuevos caminos de análisis. Desde esta perspectiva, esta investigación, como ya hemos comentado, se ha centrado en una fuente documental primaria como es la prensa. Un documento inédito, por el que se ha hecho, en los últimos años, un gran esfuerzo por conservar. Esta tarea ha sido más fácil gracias a los avances propiciados por el uso de las nuevas tecnologías lo que ha permitido la divulgación y su catalogación de manera progresiva. En este caso, se ha localizado el periódico *El Sol* en la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España (BNE). La localización de este material inédito nos ha permitido la posibilidad de trabajar y profundizar en la educación de una manera que hasta el momento no ha sido abordada, lo que puede contribuir a la aportación de nuevos conocimientos sobre la realidad educativa del periodo objeto de estudio (Grana, Redondo e Hijano, 2021; Redondo y Grana, 2022; Redondo y Grana, 2023). Los ejemplares consultados han sido: diciembre de 1917, los años de 1918 y 1919 completos (falta algún ejemplar suelto), los seis primeros meses de 1920 y los meses de abril a marzo y octubre de 1921. Faltan por consultar algunos ejemplares de mayo, julio y agosto de 1919, el segundo semestre de 1920 y los meses de abril a septiembre y de noviembre a diciembre de 1921, ello se debe a que de momento no se encuentran digitalizados.

Todos los suplementos han sido analizados atendiendo a unos criterios establecidos y se ha recogido la información en una tabla de Excel con los siguientes apartados: año de publicación, título del artículo, temática abordada, editor de la noticia, carácter de la misma (nacional o internacional), página, observaciones y enlace. En total hemos analizado 141 ejemplares, lo que ha supuesto un total de 414 artículos analizados (véase tabla I Y II).

Tabla I: Suplementos de Pedagogía e Instrucción pública digitalizados

						TOTAL
AÑO	1917	1918	1919	1920	1921	5
Nº suplementos	5	50	45	25	16	141

Fuente: Elaboración propia.

Tabla II: Nº de noticias publicadas por año

						Total
Años	1917	1818	1919	1920	1921	5
Nº de noticias	18	152	129	71	44	414

Fuente: Elaboración propia

Tras el análisis exhaustivo del diario y el posterior vaciado de los contenidos de los titulares recogidos en él, hemos podido identificar 17 temas de interés en torno a los que giró el debate: política educativa y política de la educación, analfabetismos, bibliotecas, construcciones escolares, magisterio primario, segunda enseñanza, enseñanza profesional y universitaria, escuela unificada, nuevos métodos de enseñanza, experiencias educativas, pedagogos y educadores, pedagogía social, educación especial, educación infantil, educación femenina y educación en el extranjero. En la tabla III se puede ver el número de noticias que se refieren a cada tema y si son de carácter nacional o internacional. Del total de noticias analizadas, a la hora de la clasificación solo hemos tenido en cuenta 391 dado que las otras no se ajustaban a ninguno de los criterios establecidos.

Tabla III: Categorías y nº de noticias

Categorías	Nº de noticias	Nº Noticias nacionales	Nº Noticias Internacionales
Política educativa y política de la educación	38	26	12
Analfabetismo	7	5	2
Construcciones escolares	5	5	0
Bibliotecas	6	5	1
Magisterio primario	50	32	18
Enseñanza secundaria	15	15	0
Enseñanza profesional	7	7	0
Enseñanza universitaria	31	19	12
Escuela unificada	5	4	1
Métodos de enseñanza	7	5	2
Experiencias educativas	11	4	7
Pedagogos y educadores	15	2	13
Pedagogía social	14	10	4
Educación especial	5	4	1
Educación Infantil	5	2	3
Educación femenina	5	3	2
Educación comparada	5	3	2
Educación en el extranjero	160	0	160
TOTAL	391	151	240

Fuente: Elaboración propia

En este caso en concreto, el objetivo ha sido analizar uno de esos temas de interés emergentes del análisis de los suplementos, como es el de las construcciones escolares. Un tema al que se le dedicaron 5 noticias, centradas en la construcción de nuevos grupos escolares en las provincias de Barcelona (2), Bilbao (1) y Valencia (1), así como al impulso de nuevas construcciones escolares por el ministro Santiago Alba (1).

Las construcciones escolares en *El Sol*

El tema de **las construcciones escolares** era importante, ya que significaba la posibilidad de un avance en la escolarización y un descenso del analfabetismo por lo que siempre que se inaugura un grupo escolar se hacía referencia a ello, aunque como vemos no son excesivas las referencias relacionadas con el tema.

Antes de referirnos a las noticias concretas sobre construcciones o inauguraciones de nuevas construcciones escolares, nos parece importante hacer mención a un breve artículo, publicado el 12 de agosto de 1918 titulado *Un proyecto grandioso: Veinte mil nuevas escuelas*, a través del cual Luzuriaga alaba la iniciativa del Ministro Alba por la proyección de la creación de veinte mil escuelas, considerándose esta una de las obras más grandiosas emprendidas por el Ministerio en la Instrucción Pública española desde que este existe.

Según unas declaraciones hechas a una Comisión de maestros, el ministro de Instrucción pública, Sr. Alba, proyecta la creación de veinte mil nuevas escuelas para acabar con el vergonzoso déficit escolar que padecemos.

De llevarse a cabo tal proyecto, constituiría sin duda alguna la obra más grande emprendida en la instrucción pública española desde que este ministerio existe, y haría del Sr. Alba y al Gobierno entero el pilar más firme de nuestra reconstrucción nacional.

En esta columna se ha demostrado recientemente la necesidad de crear esas escuelas —que, sin embargo, nosotros hacíamos ascender a 25,000— para acabar con él analfabetismo hispano, que impide justamente a la mitad de los españoles vivir de un modo consciente y humano.

En cuanto a la oportunidad de la obra, no hay que olvidar que en circunstancias bastante más difíciles que las nuestras dos países beligerantes —Inglaterra y Francia— han acometido en su instrucción pública reformas de tanta o mayor trascendencia como la proyectada ahora en España.

Y cuando tanto se habla de nuestra nacionalización industrial y económica, parece también natural que se atienda antes, o por lo menos simultáneamente, a ese no despreciable factor que ha de realizarla, es decir, a los españoles mismos, y que se emprenda, por consiguiente, junto a aquélla la nacionalización de nuestra enseñanza.

Poner reparos antes de conocer los proyectos del Sr. Alba —como al parecer hace el periódico defensor de la enseñanza privada—, nos parece un acto, no sólo precipitado y poco sano, sino también perjudicial para los intereses nacionales, y, por lo tanto, antipatriótico.

Es de esperar, sin embargo, que el Sr. Alba —que tan buena obra viene realizando al frente de la instrucción pública española—, y el Gobierno actual —llamado a tan grandes empresas—, prosigan serenamente su labor, y que las veinte mil escuelas puedan ser un hecho en el tiempo que para ello sea necesario (El Sol, 12 de agosto de 1918, nº 788: 12).

Este artículo, breve en su extensión, nos ha parecido interesante ponerlo entero porque creemos que es muy importante, ya que viene a dejar patente la preocupación de la que hemos hablado en la introducción, por parte de algunos encargados del Ministerio, sobre las necesidades de la construcción de nuevas escuelas para poder albergar a más niños y niñas e intentar erradicar, o al menos disminuir, el altísimo índice de analfabetismo existente en nuestro país. A comienzos del siglo XX el censo de población de 1900 ofrecía una tasa del 63,8% de analfabetismo bruto y del 56% de analfabetismo neto, que en la estadística escolar de 1908 el porcentaje de escolarización de la población de 6-12 años, establecida con carácter obligatorio en 1901 era del 47,3%, (Viñao, 2019). En este sentido es destacable la preocupación del ministro Alba, ya que no todos los ministros de educación de la época tuvieron la misma preocupación. Luzuriaga afirmaba en un artículo de 6 de octubre de 1921 titulado *La reforma del reformar* que, desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900, hasta ese momento, había habido más de 50 ministros, que en general, no le merecían mucho respeto, ya que según afirmaba en un artículo anterior del 29 de septiembre de 1919, con contadas excepciones, «La característica de la gestión ministerial ha sido, digámoslo claramente, la irregularidad y la incompetencia». Desgraciadamente el anuncio de creación de 20.000 escuelas se quedó en un titular y el número de construcciones fue muy inferior al mencionado en el artículo, ya que durante los años 20 únicamente se construyeron mil doscientos edificios escolares, en los que tendrían cabida más de cuatro mil aulas, tal como hemos comentado en la introducción.

La primera referencia que encontramos en el suplemento refiriéndose a la construcción de un edificio es el artículo que se dedicó a la inauguración de un grupo escolar en Bilbao el 25 de marzo de 1918. En este se hacía referencia a la importancia que le otorgaba Bilbao a la educación pública y al mantenimiento de las escuelas que dependían del municipio. Se dejaba constancia de que mantenía en esos momentos 46 escuelas municipales a las que asistían 8.000 alumnos y alumnas. De hecho, la escuela a la que hace mención en el artículo era un grupo escolar que acogía una escuela de párvulos, otra de niñas y otra de niños, además de comedor, duchas, vestuarios, e incluso una escuela de cocina para las niñas, etc.

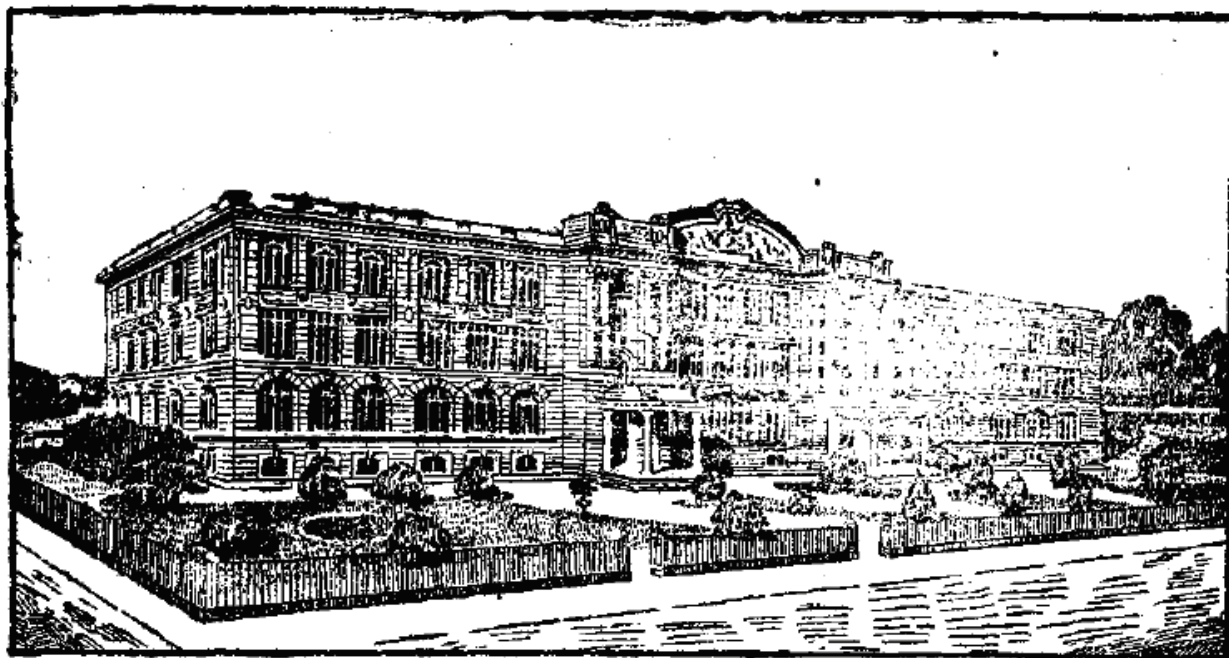
En Bilbao, destacó la labor que llevaron a cabo los arquitectos municipales Ricardo Bastida y Pedro de Ispizua, que realizaron proyectos monumentales y de dimensiones destacadas, también para albergar escuelas de párvulos, niños y niñas, con mayor número de servicios (cantina, museo escolar, calefacción o duchas), y donde se consolidó el uso del hormigón armado. Uno de los cambios más destacados de la arquitectura escolar de esta época fue la escuela graduada, a la que nos hemos referido antes, que en 1913 el consistorio municipal adoptó para todas las escuelas municipales, y que fue completando de manera paulatina. No en vano, y aunque la graduación de las escuelas se fijó en 1910, se trató de una regulación que exigió cambios e inversiones que ralentizaron su aplicación. En 1914 Bastida realizó el informe para graduar varias escuelas municipales, y en el mismo año el ayuntamiento decretó la necesidad de construir tres colegios que dieran solución al déficit de plazas de enseñanza primaria. Bastida en encargó de realizar los proyectos de las escuelas de la Ribera (1915-1917) e Iturribide (1917-1919) en el Casco Viejo, en sustitución de centros inadecuados y en espacios limitados, e Indautxu (1915-1917) en el Ensanche de

Abando, que seguía el crecimiento de la villa y completaba la oferta insuficiente de la zona (Muñoz Fernández, 2019).

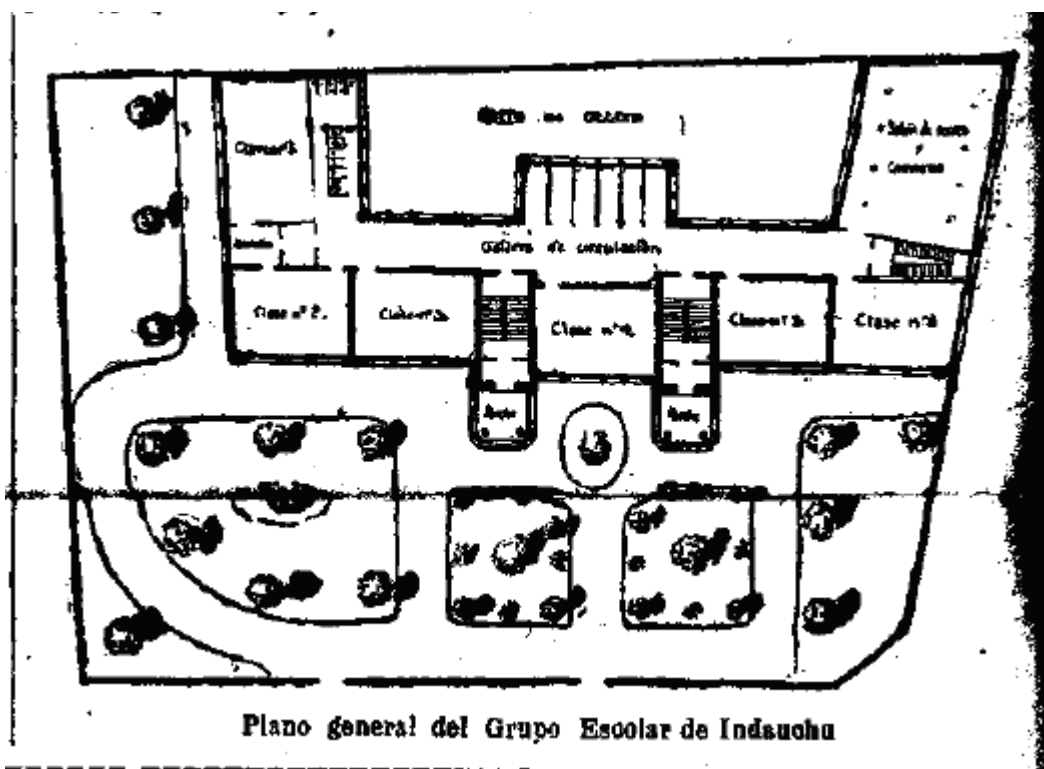
Bastida destacó la importancia de la arquitectura escolar, que tenía que responder siempre a la higiene y la pedagogía. Asimismo, debía ser una estructura sobria, armónica, proporcionada, de líneas clásicas y con un efecto estético en relación con el destino del edificio. En Suma, la escuela debía servir de modelo y elevar el alma de los alumnos hacia la belleza. En 1920 la pedagoga María de Maeztu, que había sido profesora en la escuela de Cortes de Bilbao, participó en el II Congreso de Estudios Vascos en el que, en comparación con otras ciudades españolas, destacó la suntuosidad de algunos edificios de la capital vizcaína, seguramente en referencia a las propuestas de Bastida, que también participó en el mismo (Muñoz Fernández, 2019), aunque también hizo hincapié en el déficit de maestros y escuelas de la zona (Porto y Vázquez, 2015: 173-193).

En el artículo del 25 de marzo, se hacía referencia a que el 7 de marzo de 1918, el Ayuntamiento de Bilbao inauguró la denominada Escuela Monumental de Indautxu entre las actuales calles Autonomía, Manuel Allende y General Eguía. Un nombre, el de Indautxu, que a raíz de bautizar al complejo educativo sirvió para popularizar el nuevo barrio emergente. Aquella escuela diseñada en estilo neoclásico por el arquitecto Ricardo Bastida fue una gran referencia que albergaba a unos 1000 alumnos, que llegaron a ser con una ampliación posterior hasta 1.400 alumnos en sus aulas, que contaban con cantina o comedor, escuela de música e inspección médica. Durante años fue la escuela pública más grande de Bilbao. Hoy bautizada como Escuelas de Félix Serrano, sigue aportando educación pública al barrio.

Imagen 1: Grupo escolar Indauchu de Vitoria, Bilbao, 1918.



Grupo Escolar de Indauchu



Fuente: Biblioteca Nacional de España. *El Sol* (Madrid, 1917). 25/4/1918: 8.

El 11 de noviembre de 1918 bajo el título *Las construcciones escolares en Barcelona* se recoge las vicisitudes por las que pasó la Ciudad Condal hasta que el proyecto de las construcciones escolares se pusiera en marcha, destacando la preocupación y el no abandono para remediar la situación de las mismas, explicando los diferentes periodos por los que atravesaron las edificaciones escolares hasta 1916 cuando el Ayuntamiento creó una Comisión Cultural con una Asesoría técnica para iniciar una transformación en la enseñanza barcelonesa.

Las escuelas del Patronato fueron concebidas a partir del plan de distribución de grupos escolares, aprobado en 1917, otra iniciativa del ayuntamiento, a través de la creación de la Comisión de Cultura. Una de las primeras actuaciones que se propuso al ayuntamiento, fue elaborada por la Asesoría Técnica, en cuyo frente estaba el arquitecto Josep Goday i Casals (1882-1936). Los proyectos del arquitecto, en línea con los modelos educativos del pedagogo Manuel Ainaud i Sánchez (1885-1932), planteaban un nuevo modelo de edificio escolar, producto de la síntesis entre la escuela de planta central inglesa y la escuela corredor alemán. Inicialmente, Goday proyectó el grupo escolar Baixeras (1917-1920) y la escuela de párvulos de Vallcarca (1917-1920), empezados ambos en 1917. Entre los años 1917 y 1923 proyectó todos los edificios escolares que la Comisión de Cultura llevó a cabo. Eran edificios que rompían con el aislamiento del aula de los modelos anteriores y favorecían la implantación de los principios de la nueva pedagogía. A menudo se trataban de edificios monumentales, de estilo neobarroco, pero con un tratamiento interior en cuanto al diseño, el mobiliario y los materiales utilizados (Dos Santos, 2015).

Entre las fuentes de inspiración de Goday, hay que destacar el viaje de estudios por Europa que incluyó Ginebra, Berna, Basilea, Zurich, Munich, Dresde y Berlín y que permitieron al arquitecto conocer los resultados de la colaboración directa entre diversos arquitectos y pedagogos.

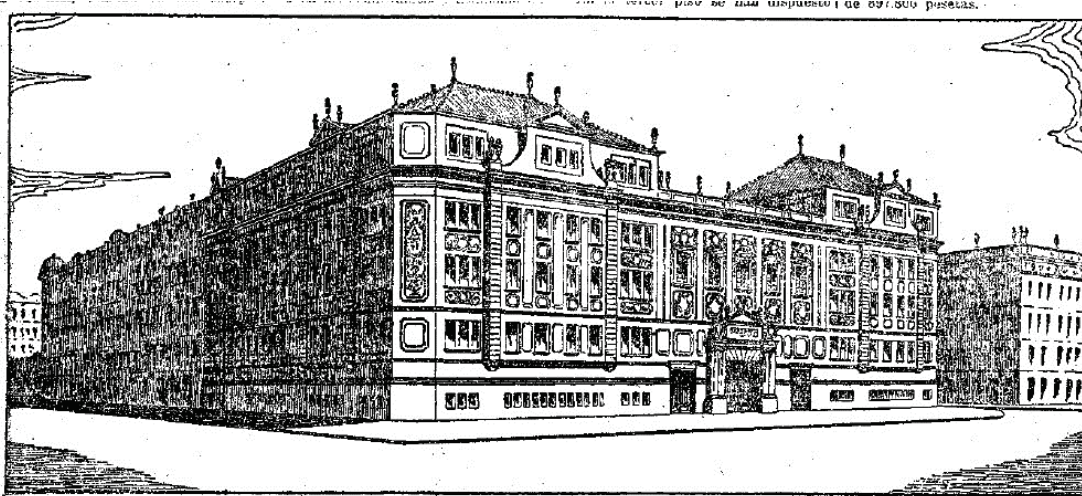
Desde el suplemento, se llega a solicitar que los grandes Ayuntamientos de España —Madrid, Bilbao, Cartagena, Zaragoza, etc.— sigan el ejemplo concreto de Barcelona creando organismos y personal técnico como ésta ha instituido para sus escuelas.

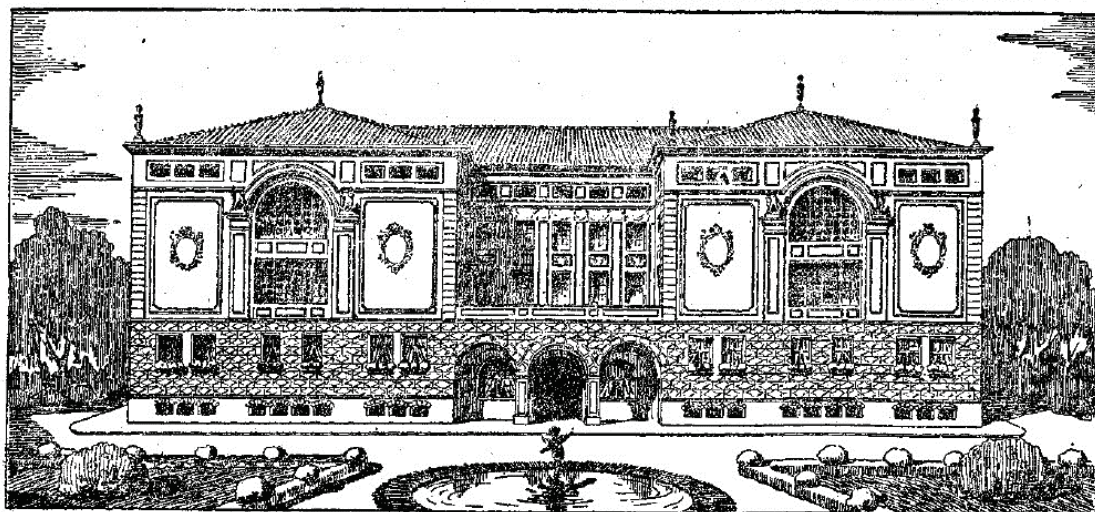
Los edificios escolares de la Ciudad Condal han sufrido, en efecto, una serie de vicisitudes, planes, proyectos, etc., que revelan una constante buena voluntad, un esfuerzo extraordinario en los encargados de su gestión; pero los frutos de ésta no han correspondido a los trabajos y planes realizados (El Sol, 11 de noviembre de 1918, núm. 344: 8)

Por lo pronto, esta Comisión y Asesoría redactaron un plan general de edificios escolares, al cual se debía atender el Ayuntamiento en las construcciones que emprendiera.

El 12 de febrero de 1920 apareció un nuevo artículo dedicado a las construcciones escolares de Barcelona, en este caso para dar a conocer cuatro nuevos grupos escolares —La escuela graduada de niños Mila I Fontanals, Lluisa Cura, Lluís Vives, Ramón Lull y Per Vila Codina—, y alabando de nuevo la gran labor y compromiso de Barcelona.

Imagen 2: Edificios escolares del Ayuntamiento de Barcelona





Escuelas graduadas LLUIS VIVES

Fuente: Biblioteca Nacional de España. *El Sol* (Madrid, 1917). 12/02/1920: 12.

Rodríguez Méndez (2004), deja constancia de la similitud de los grupos escolares de la Limmatstrasse de Zurich, de los hermanos Pfister y el grupo escolar Lluís Vives. Sorprende el parecido de ambos grupos escolares, principalmente en la planta primera de los pabellones laterales, donde proliferan vestíbulos y las aulas se organizan en distintas orientaciones. En el caso del grupo escolar Lluís Vives, «la escalera ha sido desplazada del eje y colocada junto al cuerpo central de enlace entre los pabellones, con lo que el arquitecto se permite abrir el gran arco de medio punto que preside la composición de la fachada principal» (p. 312).

Imagen 3: Grupos escolar de la Limmatstrasse de Zurich





Fuente: Rodríguez Méndez (2004: 311)

Imagen 4: Grupo escolar Lluís Vives de Barcelona



Fuente: Rodríguez Méndez (2004: 312)

A pesar de las críticas que posteriormente se suscitaron, por ser excesivamente grandes y desperdiciar mucho espacio, los grupos escolares construidos por el Ayuntamiento de Barcelona despertaron en toda España un sentimiento de admiración, sobre todo en arquitectos y municipales. (Rodríguez Méndez, 2004: 315).

El 6 de enero de 1919, Luzuriaga publicó un artículo titulado: *Un proyecto laudable. El empréstito de cultura del Ayuntamiento de Valencia*. En este daba de que el Ayuntamiento de Valencia después de realizar un análisis en el que se detectaba un déficit de más de 100 escuelas y 10.000 niños y niñas sin escolarizar por falta de espacio donde hacerlo, había decidido realizar un empréstito de 8.000.000 millones de pesetas a Cultura para la construcción de 17 edificios escolares cada uno con 15 secciones de las cuales se asignarían 6 a cada sexo y 3 para párvulos y “anormales”. Además, se construirían escuelas más pequeñas, de 3 secciones, en los suburbios de la capital. En cada uno de los edificios se proyectaba también un campo escolar, una cantina gratuita y de pago, biblioteca para los niños y adultos, duchas, talleres de trabajos manuales. En suma, todo lo necesario para una escuela moderna. Después de esta exposición de intenciones, Luzuriaga animaba este proyecto, pero les advertía:

Únicamente nos permitimos llamar la atención de las personas encargadas de realizar esta obra magna de cultura popular, sobre la conveniencia de que se informen detenidamente sobre lo que en otros pueblos de España, como Bilbao o Barcelona, se ha hecho á este respecto, para evitar caer en errores de construcción y organización difícilmente reparables después (El Sol, 6 de enero de 1919, nº 399: 8).

Como podemos observar, para Luzuriaga, las construcciones escolares de Bilbao y Barcelona eran una referencia a nivel nacional e incluso internacional, como hemos visto.

Sin embargo, parece que toda esta intención y planificación de nuevos centros escolares por parte del ayuntamiento de Valencia, se quedó en el papel, si nos atenemos a la información que nos da Gómez Alfonso (2019), quien afirma que sólo se construyó el Grupo Oloriz en 1919 que fue proyecto del arquitecto local Manuel Peris, como resultado de una acción personal —financiación altruista y donación al Ayuntamiento— de Rafael Oloriz, que fuera Catedrático y Vicerrector de la Universidad de Valencia, y que falleció en 1913 antes de la apertura del Colegio. Era un grupo pequeño de una planta básicamente, con un aula por sexo. Existe el colegio original en el presente, en uso tras su ampliación. Además, hace referencia a un acuerdo del Pleno de la Corporación Municipal, del 23 de diciembre de 1921, para la construcción de seis escuelas en Valencia. De las que, al parecer, no se construyó ninguna de ellas.

El Plan General de Instrucción Pública para Valencia no alcanzó ninguno de sus objetivos: no se construyó ningún edificio escolar público en la ciudad, resultado bien distinto a lo ocurrido en Madrid y Barcelona. Como muestra de este fracaso, es especialmente paradigmático la revisión de lo sucedido en una parcela prevista para la construcción de un grupo escolar, en los Poblados Marítimos de Valencia, sobre la que se realizaron hasta cinco proyectos a lo largo de los años: en 1919, a cargo del entonces Arquitecto Municipal E. López; en 1922 una propuesta diferente a cargo del mismo técnico; en 1928 desde la O.T.C.E, un proyecto firmado por Vicente Eced; en 1936, y dentro del Plan de Instrucción Pública para Valencia, el arquitecto Lluís Girona redactó otro proyecto, del que, en invierno de 1936, se inició la cimentación. Finalmente, en 1944, a cargo de la D.G. de Regiones Devastadas y con Vicente Valls como arquitecto, se construyó el edificio que ha llegado a nuestros días (Gómez, 2019: 11). Mucho nos tememos que esta es la tónica que se debió seguir en muchas localidades.

El caso de Madrid llama especialmente la atención, ya que se presenta como único si se compara con el resto de grandes ciudades españolas. Desde 1909 se reconocería por parte del Gobierno la singularidad de la capital con una dotación económica extraordinaria que recibiría por parte del Estado, así como el trato de favor del que gozó durante la Segunda República, la distinguen del resto de capitales, y la distinguen como la ciudad en la que más aulas se levantaron durante estos años (Salmerón, 2019: 150). Sin embargo, no debieron de inaugurar ninguna durante los años en que se publicó el Suplemento, ya que no hemos encontrado noticias sobre ello.

Conclusiones

Como hemos visto en el primer apartado, el debate que se estableció fundamentalmente sobre la enseñanza primaria durante el primer tercio del siglo XX se centró sobre todo en la necesidad de la erradicación del analfabetismo en nuestro país. Para ello, era necesario contar con más escuelas ya que uno de los principales problemas era que no existían suficientes aulas para escolarizar a

toda esa población analfabeta y desescolarizada. Por lo tanto, el tema de las construcciones escolares se convertiría en un tema fundamental.

Sin embargo, las noticias que fueron saliendo en la prensa durante este periodo, al menos las recogidas por el suplemento de Instrucción pública del periódico *El Sol*, se refieren más a la necesidad de establecerlas y las intenciones de llevarlas a cabo, que de realizaciones propiamente dichas. Además, en todas las ocasiones se refieren a escuelas públicas. No podemos olvidar el interés y la preocupación de Luzuriaga por la extensión de la educación pública como único garante para acabar con el analfabetismo que azotaba el país en esos momentos, como ya dejaba patente en el artículo del 12 de agosto de 1918.

De hecho, entre las noticias que hemos analizado, sólo se ha hecho alusión a la inauguración de centros escolares en Barcelona y Bilbao que, por otro lado, como hemos comprobado, fueron dos de las ciudades referentes en este tipo de construcciones. En ambos casos, hacen referencia a grandes edificios con una alta capacidad de acoger a mucho alumnado. En el primer caso, además, queda de manifiesto el conocimiento entre los arquitectos españoles de los trabajos de los europeos en el diseño de los edificios y su mutua influencia.

Sabemos que se abrieron escuelas de menores dimensiones en municipios más pequeños que no fueron noticia en periódicos de carácter nacional y generalistas como de *El Sol*, aunque imaginamos que lo harían en la prensa más local. Sin embargo, ese es un tema que se escapa de nuestra investigación.

Para terminar, queremos dejar constancia de que somos conscientes que los años que abarca el estudio es un periodo muy corto, sobre todo cuando se hace referencia a temas como el de las construcciones escolares, en los que los plazos de realización son muy amplios, algunas veces en exceso, como el ejemplo que se ha puesto de Valencia, lo que puede ayudar a entender la escasez de noticias, a pesar de la importancia del tema.

Referencias bibliográficas

Dos Santos Sá, J. (2015). Arquitectura escolar en Barcelona en el siglo XX: Memorias de la educación. *Cadernos de História da Educação*, 14 (2), pp. 619-637.

García Salmerón, M. P. (2013). Radiografía de las construcciones escolares públicas en España (1920-1937): la imagen distorsionada de la II República. *Aportes* 28(83), pp. 21-52.

García Salmerón, M. P. (2018). *Radiografía de las construcciones escolares públicas en España, 1922-1937*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

García Salmerón, M. P. (2019). El papel de los municipios en la expansión de la red de edificios escolares públicos en España, 1920-1937. *Sarmiento*, (23), pp.133-160. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2019.23.0.5883>

- Gómez Alfonso, C. J. (2019). Escuelas en Valencia, 1857-1970. *Artigrama*, (34), pp. 91-109.
- Grana Gil, I.; Redondo Castro, C. e Hijano del Río, M. (2021). La configuración del sistema educativo español a través de la prensa: Aportaciones de Lorenzo Luzuriaga en el periódico El Sol (1917-1921). En: XIV Congreso Iberoamericano de História da Educação. Revolução, modernidade e memória. Caminhos da História da Educação. HISTEDUP, pp. 2637-2651.
- Lahoz Abad, P. (1992). Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea (1838-1936). *Revista de Educación*. núm. 298, pp. 89-118.
- Lázaro Flores, E. (1975). Historia de las construcciones escolares en España. *Revista de educación*, (240), pp. 114-126.
- López Martín, R. (1997). La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX. *Historia de la Educación*, (16), pp. 65-90.
- Muñoz Fernández, F. J. (2019). Arquitectura escolar de educación primaria en Bilbao (1876-1975): propuestas municipales para una ciudad industrial. *Artigrama*, (34), pp. 159-185.
- Peralta Juárez, J. (2006). *Aulas y pupitres Aulas y pupitres. El edificio y el menaje escolar a través del tiempo*. Albacete, Cuadernos del museo pedagógico y de la infancia de Castilla-La Mancha. Serie: Cuadernos del Museo, nº 2.
- Porto Ucha, S. y Vázquez Ramil, R. (2015). *María de Maeztu. Una antología de textos*. Madrid: Dykinson.
- Pozo Andrés, M^a. M. (2005). La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos. En Actas del V Encontro Ibérico de História Da Educação. *Renovação Pedagógica. Renovación Pedagógica*, coordinado por Ernesto Candeias, 115-159. Alma Azul.
- Redondo Castro, C. y Grana Gil, I. (2022). Experiencias y prácticas de renovación pedagógica: Análisis desde el suplemento de pedagogía e instrucción pública del periódico El sol (1917-1921). En Payá Rico, A. (Coord.) *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX*. (pp.176-180). Valencia, Universidad de Valencia.
- Redondo Castro, C. y Grana Gil, I. (2023). El Sol. Un Diario comprometido con la renovación pedagógica. (1917-1921). En Fernández-Soria, J.M; López Martín, R. y Payá Rico, A. *Educaciones alternativas y en los márgenes*. (pp. 87- 108). Valencia, Tirant Humanidades.
- Rodríguez Méndez, F. J. (2004). *Arquitectura escolar en España: 1857-1936, Madrid como paradigma*. Madrid: Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, Programa de Postgrado en Arquitectura. Tesis Doctoral. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.254>.
- Rodríguez Méndez, F. J., García Salmerón, M. P. y Viñao Frago, A. (2020). Las construcciones escolares en España en los años veinte y treinta del siglo pasado (La dictadura primorriverista y la Segunda República). *Historia y Memoria de la Educación* (11), pp. 649-673.

Ruiz Berrio, J. (1997). El método histórico en la investigación histórica de la Educación. En Viñao, A. y Gabriel, N. de (coords.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, (pp. 51-84). Ed. Ronsel.

Salinas, J. R. (2020). La prensa como fuente para el estudio de la historia de la educación en España durante la segunda mitad del siglo XIX y la Restauración. *El Futuro del Pasado*, (11), pp. 419-440. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.014>

Viñao Frago, A. (1985). Cartagena 1900. Los orígenes de la escuela graduada pública en España. En Ruiz Berrio, J. (ed.), *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 144-150.

Viñao Frago, A. (2019). Política educativa, escolarización y construcciones escolares en España (1869-1970). *Artigrama*, (34), pp. 25-45.

Fuentes primarias

El Sol (Madrid 1917). Suplemento de Pedagogía e Instrucción Pública, 25 de marzo de 1918, nº 114, p. 8. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/viewer?oid=0000186126&page=8>

El Sol (Madrid 1917). Suplemento de Pedagogía e Instrucción Pública, 12 de agosto de 1918, nº 253, p. 8. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/viewer?oid=0000191864&page=8>

El Sol (Madrid 1917). Suplemento de Pedagogía e Instrucción Pública, 11 de noviembre de 1918, nº 344, p. 8. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/viewer?oid=0000197011&page=8>

El Sol (Madrid 1917). Suplemento de Pedagogía e Instrucción Pública, 6 de enero de 1919, nº 399, p. 8. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/viewer?oid=0000200343&page=8>

El Sol (Madrid 1917). Suplemento de Pedagogía e Instrucción Pública, 12 de febrero de 1920, nº 788, p. 12. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/viewer?oid=0000228773&page=12>

El Sol (Madrid 1917). Suplemento de Pedagogía e Instrucción Pública, 6 de octubre de 1921, nº. 1298 p. 8. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/viewer?oid=0000245121&page=8>

El patrimonio histórico educativo del Instituto Columela de Cádiz desde el enfoque de la conservación y restauración

The educational heritage of the Columela secondary school in Cádiz from the perspective of the conservation and restoration of cultural assets

Francisco José Medina Pérez

Universidad de Sevilla (España)

<https://orcid.org/0000-0002-3657-1716>

María Dolores Ruiz de Lacanal Ruiz-Mateos

Universidad de Sevilla (España)

<https://orcid.org/0000-0002-1301-2882>

Fecha de recepción del original: octubre 2023

Fecha de aceptación: octubre 2023

Resumen

A partir de la experiencia derivada de la tesis doctoral Las colecciones científicas de los institutos históricos de Andalucía. Investigación y análisis de su museografía y los procesos de conservación y restauración [1] se realiza un artículo sobre el instituto gaditano Columela [2].

Para ello se aporta un enfoque desde la Historia de la Conservación y Restauración de los Bienes Culturales [3], ya que se indaga en el devenir de las colecciones educativas. Se reflexiona sobre los cambios producidos en el material pedagógico a la vez que se realizaba la depuración del profesorado por razones ideológicas tras la Guerra Civil.

Palabras claves: Historia de la Conservación, Bienes Culturales, Instituto Enseñanza Secundaria, Patrimonio Histórico-Educativo, Colección científica.

Abstract

This article presents the educational heritage of the Columela secondary school in Cádiz from the perspective of the discipline of Conservation and Restoration of Cultural Property.

It assesses its current situation and reflects its past, in order to delve into the material and historical causes of the changes and the disappearance of part of this legacy.

The article examines the relationship between the history of education in Spain and the changes in historical heritage perspectives, since the cabinet of natural sciences, the physics and chemistry laboratory, the archive itself and the library all constitute a prime example of scientific and illustrated teaching.

Key words: Conservation History, Cultural Assets, Secondary Education Institute, Historical Heritage, Scientific Collection.

Introducción

Se presenta este artículo a partir del estudio y toma de contacto con el patrimonio educativo del Instituto Columela de Cádiz.

Para ello, tiene presente el gran cambio producido en el Sistema Educativo Español tras la Guerra Civil Española, con el fin de comprender también la paralela transformación de los bienes culturales que formaban el patrimonio educativo, buscando la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo afectó La Guerra Civil española a su propia conservación?

El caso del Instituto Columela de Cádiz nos invita a reflexionar desde la disciplina de la Historia de la Conservación y a comprender mejor qué pasó con las colecciones científicas de los institutos históricos andaluces.

Si *la Escuela*, como señaló el investigador José Aquiles Pettengui, *fue derrotada* (Pettengui, 2013) sufriendo la depuración y la represión no hay duda de que paralelamente el sistema público del patrimonio cultural, en aquel momento dependiente de las Bellas Artes, también quedó transformado. Archivos, bibliotecas y museos y en parte el patrimonio histórico educativo pasó a convertirse en objetos sin memoria, en objetos decorativos, carentes del sentido que habían tenido en el marco de una enseñanza “ilustrada”. Quizás y es la hipótesis que plantea este artículo, estas colecciones educativas sufrieron el abandono y la deriva, quedando en gran parte como simples “cosas antiguas” de manera intencionada, sufriendo igualmente la depuración y la represión.

Entenderíamos así que, junto al profesorado depurado, los archivos, las bibliotecas y sus museos cerrados, estas colecciones fueran en parte destruidas o simplemente abandonadas a su suerte.

Es por ello que este artículo, además de interesarse por el patrimonio educativo del Instituto gaditano, busca aportar un poco de luz sobre un capítulo interesante de la Historia de la Conservación y Restauración de los Bienes Culturales en España (Ruiz Lacanal, 2018). Reflexiones que serán útiles para encontrar las razones o claves que pretenden ahora su rescate, en un movimiento que afecta de manera general a toda España y que supone reactivar la propia funcionalidad de archivos, bibliotecas y museos en un entorno educativo (Ruiz Berrio, 2010).

¿Por qué hemos seleccionado el Instituto Columela de Cádiz, entre todos los centros estudiados? La respuesta es que siendo uno de los institutos más importantes de Andalucía, este centro ha sido muy bien estudiado por los investigadores de la Historia de la Educación.

Sin duda en un marco teórico, habría que aportar los estudios que se han llevado a cabo en relación al impacto producido por la Guerra Civil en los bienes materiales de los institutos históricos. Pero así como se ha estudiado el impacto en los bienes artísticos, pudiéndose consultar los estudios de Algerich o Colorado [4], entre otros, queda un amplio campo por investigar en relación al Patrimonio Histórico-educativo.

¿Se han realizado estudios sobre el impacto de la Guerra Civil en los bienes culturales de los institutos históricos? ¿Se han realizado estudios sobre el Patrimonio Histórico educativo durante el franquismo? Ciertamente se han realizado investigaciones sobre el patrimonio en los institutos históricos, recordemos, por ejemplo, el proyecto de Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y

Mario Pedrazuela, *Aulas con memoria. Ciencia, Educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, sin embargo, son escasos los trabajos referidos a los efectos posteriores del conflicto armado en el patrimonio educativo. Quizás aún queda por hacer un trabajo respecto al silencio en el que se han mantenido el patrimonio histórico científico, las bibliotecas, libros y archivos [5].

Imagen 1. Vista de Cádiz, desde la biblioteca del Instituto Columela.



Fuente: Ruiz de Lacanal

I. El patrimonio educativo del Instituto Columela de Cádiz.

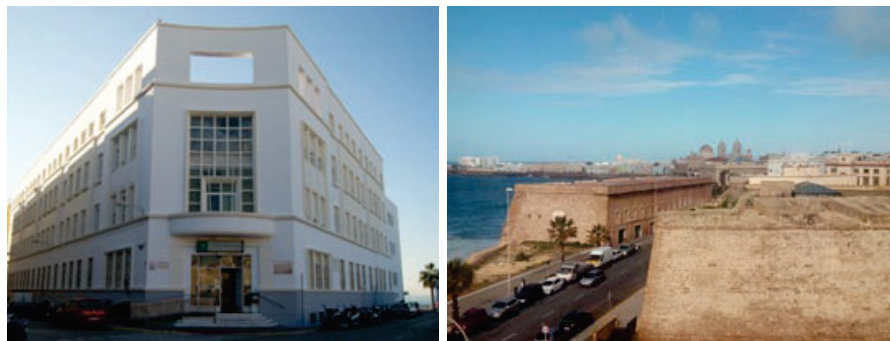
I.1. El edificio

El actual edificio del instituto ocupa desde 1961 una parcela de 4300 m² y 2702 m² edificados entre las calles Santa María del Mar y Barcelona. Un edificio de tres plantas y semisótano, con 15 aulas, salón de actos, biblioteca, sala de exposiciones y otras dependencias.

Se trata de un edificio de arquitectura funcional típico de los años sesenta del siglo pasado construido por el arquitecto municipal Antonio Sánchez Estévez, que actualmente está catalogado como arquitectura del Movimiento Moderno. Hay quien lo ha comparado a un barco blanco varado a la entrada de la ciudad vieja de Cádiz, digno de ser tenido en cuenta por la armonía de sus proporciones, simetría y ritmo de sus vanos.

Su interior cuenta con unas vistas espectaculares. Desde sus clases y su biblioteca se puede ver el mar, la Catedral nueva y vieja y el Barrio del Pópulo. El instituto además está unido cruzando una calle, un túnel o una galería subterránea, con el propio foso de la muralla, que se ha convertido en su campo de deporte.

Imagen 2 y 3. Fachada y vistas al mar, a las Murallas de Puerta Tierra desde la Biblioteca del Instituto Columela de Cádiz.



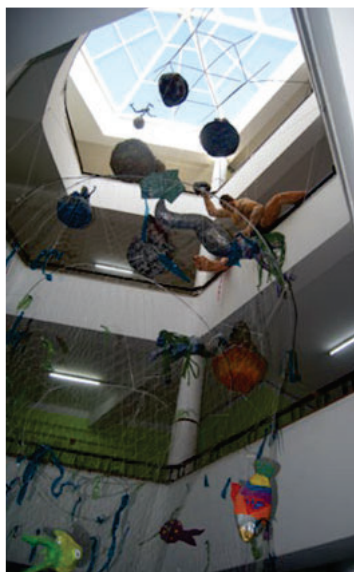
Fuente: Autor Medina/R. Lacanal

La entrada del centro da acceso a un recibidor que nos muestra a la izquierda un pequeño escaparate tematizado que se usa para informar de las diferentes actividades del centro; a la derecha se pueden apreciar algunas de las lápidas conmemorativas situadas originalmente en el antiguo instituto de la calle San Francisco. En el mismo recibidor se puede acceder a secretaría, portería y cafetería del centro, así como a la puerta de acceso a las aulas. Pasada esta última puerta se llega a la gran escalera de distribución principal, desde la que se da paso a todas las clases y departamentos ubicados en las cuatro plantas.

En su interior, el núcleo central lo ocupa la luminosa escalera, cubierta con claraboya hexagonal que organiza la vida escolar, como si de un corazón se tratase.

Esta escalera y su espacio interior contiene en el momento de esta visita una exposición de elementos que hacen referencia a la Mitología Clásica, en papel maché y estructura de cables, realizado por la profesora de plástica y escultora D^a. Patricia Garzón.

Imagen 4. Vistas de la escalera del Instituto Columela.



Fuente: Autor: F. Medina

1.2. El archivo.

El archivo del Instituto Columela de Cádiz se sitúa en los sótanos del centro y conserva los expedientes de los alumnos, exámenes de ingreso e informes administrativos. Destacables son los expedientes de aquellos alumnos que son un referente en la memoria del centro el compositor Manuel de Falla, el político Alejandro Lerroux; el dramaturgo Antonio Buero Vallejo; el político José Antonio Primo de Rivera; Sáenz de Heredia; el escritor José María Pemán Pemartín, el poeta Carlos Edmundo de Ory Domínguez; el psiquiatra Carlos Castilla del Pino o el escritor I Fernando Quiñones Chozas, entre otros.

Por la bibliografía y el amplio patrimonio documental del instituto (libros, artículos, actas y documentos), podemos conocer muchos detalles de la memoria del instituto (Pettengui, 988: 176). De hecho, las actas de sus claustros son un fiel reflejo de la realidad cotidiana del centro. Los acuerdos tomados por el profesorado, entre ellos la decisión de levantar unas monografías sobre sus directores hace que realmente se manifieste una fuerte tendencia a fijar la memoria del instituto.

Imagen 5. El archivo del Instituto Columela de Cádiz.



Fuente: R.Lacanal.

1.3. La biblioteca.

La biblioteca está debidamente ordenada y clasificada. El fondo histórico tiene su ubicación en muebles originales y posee un catálogo específico (Escalona del Río, 2016). La mayoría del fondo histórico conserva las etiquetas originales y etiquetas específicas para realizar exposiciones.

Los de mayor valor están en la caja de seguridad en dirección. Entre estos libros podríamos destacar un tratado de Antonio Palomino de Castro Velasco (1655-1726), tratadista que aborda temas de matemáticas, óptica y pintura (Gavira, 2013: 67).

En la actualidad, la biblioteca es el punto de generación de actividades de difusión y socio-culturales del centro (Borrell-Velasco, 2013).

Imagen 6. Libro Universidad y Casa de Contratación (Bilbao) Ordenanzas de la Ilustre Universidad y Casa de Contratación de la M.N.Y.M. de la Villa de Bilbao. Madrid, 1787.



Fuente: Autor. R. Lacanal

I.4. El Gabinete de Historia Natural.

El Gabinete de Historia Natural del Instituto Columela contiene un conjunto de colecciones científicas ligadas a diferentes temas: colecciones zoológicas, minerales, vegetales, máquinas e instrumentos físico-matemáticos, laboratorio de química, maquetas de animales y animales conservados en líquidos.

Imagen 7. Animales en líquido. Instituto Columela Cádiz.



Fuente: Autor: F. Medina

Imagen 8. Maqueta o modelo didáctico. Instituto Columela Cádiz.



Fuente: Autor: F. Medina

El mayor número de piezas de la colección científica se encuentra en un pequeño despacho, concretamente: materiales de óptica compuesto por visor estereoscópico en madera, seis cajas de placas, láminas y microscopio, modelos didácticos en alambre que describen el sistema nervios de anfibios e insectos; algunas maquetas didácticas de la famosa marca de la casa de fabricantes franceses Les fils d'Emile Deyrolle, entre ellas una maqueta de caracol, una caja que muestra un ave en proceso de formación.

Junto a todo lo anterior, aún puede verse una colección de malacología, una caja de minerales y las vértebras de una ballena.

1.5. El gabinete de Física y Química.

En esta visita al centro se ha podido observar además una colección de instrumentos de física como barómetros, termómetros, electróforo, gasómetro además de varias retortas y algún objeto de vidrio, junto con reglas, escuadras y compases.

Estas piezas fueron recuperadas y estudiadas y expuestas con motivo de la celebración de los 125 años de Historia del Instituto Columela, en una exposición en la Casa de América en Cádiz, comisariada por la catedrática de Física y Química Adelina Jarque Pérez, quién procedió a su limpieza y catalogación y realizó la publicación de un pequeño inventario titulado "*Fondos didácticos de los seminarios científicos del Instituto de Bachillerato Columela*" (Martín-Ferrera,2013). Hemos podido constatar que parte de las piezas aún siguen embaladas, mientras que hay piezas antiguas expuestas en dos vitrinas situadas en un pasillo en la tercera planta, junto al Laboratorio de Biología y en un pasillo en la planta baja.

1.6. El herbario.

Si atendemos al título de las carpetas que contiene las hojas del herbario del Instituto Columela nos damos cuenta de que estas forman parte del Gabinete de Historia Natural.

En concreto el herbario es una colección de plantas o partes de plantas, secadas, conservadas, identificadas y acompañadas de información crítica como la identidad del recolector, el lugar y fecha de la recolección y el hábitat donde se encontraba la planta.

La colección gaditana de plantas fue clasificada e identificada por Eugene Bourgeau, un explorador botánico francés, cuyos trabajos se relacionan con España, África del Norte, las Islas Canarias y América del Norte.

Sin duda, gracias a los trabajos y publicaciones de la profesora Dña Paz Martín Ferrera se puede comprender mejor el valor de esta colección (Martin, 2014: 69).

I.7. Pinturas.

Para conocer el fondo pictórico del instituto es adecuado consultar el artículo escrito por la profesora María Inmaculada Gavira Vallejo en 2013.

En él se citan los retratos de los directores del centro, cinco de ellos pintados por Federico Godoy y Francisco Prieto. Originales de Francisco Prieto son el retrato de A García Noguero, Enrique Álvarez López, Valentín de la Varga y Agustín La Huerta. Finalmente de Federico Godoy es el retrato de Vicente Rubio Díaz (Cordeiro Castro, 2013: 23). En total el Instituto cuenta con 12 cuadros de 89 x 60 cms, que se conservan hoy día en la sala de profesores y todos ellos son retratos de los directores del centro.

II. La Conservación del Patrimonio Histórico del Instituto Columela (Cádiz)

Una vez presentadas las colecciones actuales, la pregunta es la siguiente: ¿Qué se ha conservado? ¿Qué queda realmente del archivo, la biblioteca y las colecciones científicas del gabinete antiguo del Instituto Columela?

Las palabras del profesor Pettengui recogidas en su libro *la Escuela derrotada* parecen indicarnos que el centro ha sabido guardar y mantener el patrimonio que le ha hecho merecedor de ser designado Instituto con Historia.

Sin embargo, la destrucción y el olvido del patrimonio cultural del instituto nos indica que la nueva ideología cambia el sistema educativo y en el mismo, el patrimonio histórico educativo adquiere una valoración distinta. En este sentido fue heredero de los saberes y del legado conventual e ilustrado, con un enorme esplendor en los años previos a la Guerra Civil, sin embargo, tras el conflicto armado, las colecciones científicas quedaron olvidadas, además y paralelamente se procedía a la depuración del profesorado, con el consecuente exilio de muchos de sus profesores, llegaron las penurias económicas y las dificultades derivadas del sistema de enseñanza del franquismo.

Son varios los autores y artículos científicos los que llaman la atención sobre la relación entre la depuración y el abandono del material didáctico y apuntan en este sentido: “*La depuración afecto tanto a los docentes como a los materiales pedagógicos*” (Cruz, 2016).

José Luis Hernando Garrido en su libro *Patrimonio Histórico e ideología. Sobre vandalismo e iconoclastia en España: del siglo XIX al XXI* nos transmite las palabras de Montero Moreno sobre la represión franquista señalando que se llevó a cabo una depuración no solo de personas sino también *una represión y martirio de cosas* (Hernando, 2009:285).

Lo que ocurre con estas colecciones educativas posteriormente queda reflejado en las palabras del gaditano José Aquiles Petteingui queda reflejado (Pettengui, 1988: 275):

“Durante el tardofranquismo y primeros años de la transición (1973- 1977) surgen las huelgas, las masificaciones, los encierros, sentadas y planfletos...En este río revuelto termina de consumirse la demolición del importante patrimonio histórico del Instituto gaditano. Los valiosos aparatos de los Gabinetes de Física y Química y de Ciencias Naturales, los estimables ejemplares del Museo de Historia Natural, los riquísimos fondos de la Biblioteca, que incluso es preciso usar como clase, son dejados a la depredación y al vandalismo”.

II.1. La Conservación del Patrimonio monumental

Para empezar esta segunda parte del artículo dedicada a la conservación, debemos anotar que el patrimonio arquitectónico o monumental del instituto, ubicado en el antiguo Convento de San Agustín, no pertenece hoy al centro educativo.

La interesante Historia del Instituto Columela, ha sido contada también por José Aquiles Pettengui: su fundación en las dependencias de las Casas Consulares o Casas del Consulado donde se estableció desde 1804, en la Calle San Francisco Nº24, en el Convento de San Agustín; los cambios sufridos por los efectos de la desamortización de 1835, cuando el edificio fue cedido de forma provisional al Ayuntamiento de Cádiz y su final inauguración como Instituto de Segunda Enseñanza de Cádiz en septiembre de 1863.

Nos gustaría saber más sobre las decisiones que determinaron el cambio de lugar, la construcción del nuevo edificio, los usos a los que se ha dedicado el propio Convento San Agustín y su estado de conservación actual, sin embargo, no son objetivos de esta investigación. Lo que no hay duda es que su nombre y su historia están ligados a la propia Historia del Columela.

Junto con el patrimonio monumental, los diferentes tipos de patrimonio se irán presentando a continuación en los siguientes epígrafes: el jardín botánico, el Gabinete de Historia Natural, el patrimonio histórico-artístico (dibujos, pinturas, etc.), el archivo y la biblioteca.

II.2. El Jardín botánico

Nada queda actualmente de la vocación botánica del instituto, de hecho con el cambio de localización se pierde el Jardín Botánico, más propio de un convento que de un centro de enseñanza situado en la calle San Francisco. Sabemos que el instituto solicita en el año 1863 la cesión de una parte del Jardín de las Delicias al Ayuntamiento para la cría y conservación de plantas con destino a la cátedra de Historia Natural (Pettengui, 1988); pero definitivamente se pierde con el traslado del centro educativo.

II.3. La conservación del Gabinete de Historia Natural.

Diferente suerte ha corrido el amplio y rico Gabinete de Historia Natural, del que tendríamos que hacer un esfuerzo por inventariar y cuantificar las piezas que se conservan a partir de los datos que revelan los investigadores, y concretar cuantas piezas de los 3000 ejemplares que existían, tanto del Laboratorio de Química, como los aparatos de física que puedan quedar de los 1000 que tenía en 1876- 1877, así como las piezas conservadas de aquellos 166 instrumentos del arsenal náutico.

Además, del Laboratorio de Química creado en 1883 se desconoce si existe actualmente algún resto de la colección de aquellos 1000 aparatos de Física que tuviera el centro en el curso escolar 1876-1877. Las referencias que tenemos son que había objetos curiosos como el aparato que inventó D. Eduardo Benot y Rodríguez al que había puesto el nombre de Trisector y que servía para explicar la resolución de un problema clásico de la geometría griega (la trisección de un triángulo) o el aparato barométrico, también de su invención.

Sobre la herencia de la Escuela Náutica existe un artículo muy interesante de José M. Pavon del año 2000 que recoge los instrumentos y objetos instalaciones y medios materiales que poseía en 1852, entre ellos: instrumentos de física (barómetros, termómetros, electróforo, gasómetro), varias retortas y algún objeto de vidrio, junto con algunos pocos muebles para las clases y varias reglas, escuadras y compases.

No sabemos cuántas piezas quedan de aquellas 166 que estaban conservadas en 1877 y nos preguntamos qué piezas quedan realmente en el presente.

En este apartado se ha dado información sobre las piezas científicas, un legado que heredó el Instituto Columela de fechas anteriores a la Guerra Civil y al Franquismo. Parece que en este periodo no se mostró interés por estas piezas antiguas, antes bien, quedaron en el olvido. .

Imagen 9. Piezas del Gabinete de agricultura y aula. Instituto Columela (Cádiz).



Fuente: Autor:F. Medina

Sobre los animales disecados que había en el centro parece que llegaron a conservarse hasta época relativamente reciente un león y hasta un elefante (Pettengui, 2005: 14). Pero lo cierto es que no existen actualmente.

Sobre el Gabinete de Agricultura sería interesante analizar y comprobar si la colección de miniaturas de agricultura que existe actualmente en el centro se corresponde con el legado antiguo, si es una colección del franquismo o bien posterior.

También habría que comprobar si hay piezas científicas antiguas del material que existió para las Matemáticas y mapas, material por ejemplo globos para Geografía y finalmente sería interesante investigar y saber que fue de la colección de minerales donadas por el geólogo gaditano D. José Macpherson, siguiéndole la pista desde el 20 de mayo de 1871 en que fue entregada al centro, como consta en el Acta de Claustro, hasta su posible ubicación actual. Indudablemente de ahí sacaríamos conclusiones sobre el interés o abandono del material científico tras la Guerra Civil y durante el Franquismo.

II.4. El patrimonio histórico-artístico: la Sala de Dibujo

El instituto contó en su día con colecciones de estampas, bronce, medallas, relieves y especialmente modelos de yeso o escayola de estatuas o modelos clásicos, además de una colección de pinturas.

Entre las pinturas también hay bajas, como aquellos cuadros adquiridos por el Claustro pero que no han llegado hasta nuestros días. Habría que comprobar si aún existen los cuadros de Cervantes, referidos en el Acta del 17 de mayo de 1874 y el retrato de Fernando Fontecha. Habría también que comprobar si hubo cambios estéticos relevantes al sustituir o conservar el legado antiguo con las nuevas aportaciones estéticas posterior a la Guerra Civil y al Franquismo.

II.5. El archivo del Instituto Columela de Cádiz.

La conservación de la memoria es sin duda una de las mayores fortalezas de este instituto, un patrimonio rico que en parte se conserva en el Archivo Histórico Provincial. Las numerosas referencias en prensa, los estudios e investigaciones de la documentación de este instituto son una señal de su importancia y del interés que despiertan.

La transferencia de los fondos documentales del instituto al Archivo Histórico Provincial comprendió unos 600 legajos 650 libros registros y 81 tomos de la Gaceta de Madrid, que abarcan un periodo de tiempo de 1787 a 1950. Los fondos comprenden una documentación valiosa: expedientes de alumnos, planes de estudio y así también el Archivo documental correspondiente a la Comisión Depuradora del Magisterio Nacional Primario de Cádiz y su Provincia (1936-1942), entre otros. Un archivo documental extraordinario que ha sido catalogado y editado por la Consejería de Cultura (Ravina, 2004).

Finalmente debemos dejar constancia de los procedimientos que ha desarrollado el instituto para la conservación de su propia memoria: el registro de los claustros, de los nombres de los profesores, especialmente de los primeros años hacia 1863-1875, etc. Todo ello permite comprender las

circunstancias históricas durante la II República, sobre la Guerra Civil y la posguerra, además de un retrato fidedigno de cómo ha sido y se ha desarrollado la enseñanza en el instituto a lo largo del tiempo.

II.6. La biblioteca del Instituto Columela

Imagen 10. Biblioteca. Instituto Columela (Cádiz).



Fuente: Autor:R. Lacanal

Aunque inicialmente el Instituto Columela se instala en el Convento San Agustín y este poseía una valiosa biblioteca según expresa Pettengui (1988: 42) no parece recibir como legado la biblioteca del convento, si tenemos por cierto, como nos dice el autor, que tras la desamortización, una parte fue vendida y otra pasó al seminario San Bartolomé.

Entre los años 1876 y 1877 su biblioteca, nos dice, contaba con 2.500 ejemplares, pero habría que precisar cuántos y en qué condiciones, han llegado a nuestros días. Habría que investigar si existieron limpiezas, censuras o purgas.

Conclusión

En conclusión, se ha presentado el patrimonio educativo del Instituto Columela de Cádiz desde la perspectiva de la Historia de la Conservación y Restauración de los Bienes Culturales, es decir, buscando los factores que han provocado pérdidas, haciendo un balance de la situación actual, todo ello para potenciar y colaborar en su conocimiento además de favorecer desde nuestra profesión de conservadores-restauradores una mejor protección y protección.

Sin duda, debemos conocer las transformaciones que sufre el Sistema Educativo Español en su historia más reciente, concretamente después de la Guerra Civil para entender porque el patrimonio histórico del centro educativo, es decir, el Gabinete de Ciencias Naturales, el Laboratorio de Física y Química, el propio archivo y la biblioteca, quedan reducidos, después el importante papel que habían tenido en el ámbito de la enseñanza científica e ilustrada a meras antigüedades, instrumentos viejos o decorativos.

Como conclusión podemos evidenciar que a través del siguiente estudio sí se ha contestado a la pregunta inicial: ¿fueron el archivo, la biblioteca y las colecciones del instituto destruidos tras la Guerra Civil?. Podemos afirmar que si. La conclusión es afirmativa. El estudio del Patrimonio Histórico Educativo del Instituto Columela muestra un patrimonio histórico educativo heredado de un pasado que se remonta al siglo XIX y principios del siglo XX, anterior por tanto a la Guerra Civil.

Tras la Guerra Civil, la Museología encontraría las puertas cerradas en España (Ruiz de Lacanal, 2018: 311) y también en los centros educativos. La creencia liberal, que confiaba en la educación y la cultura como salvación de la humanidad, que se había desarrollado bajo el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, con sólidos pilares: uno en la escuela y otro en el sistema de archivos, bibliotecas y museos, quedaba desintegrado.

La Instrucción Pública y las Bellas Artes entraban en una fase diferente bajo la clave religiosa y franquista. Las colecciones quedaron en almacenes, los libros fueron censurados, - o colocados en las baldas más altas o en cajas, cuando no quemados-, mientras que los gabinetes científicos fueron sustituidos por símbolos religiosos.

Por tanto, podemos decir, que la derrota de la escuela es paralela a la “*represión y martirio de cosas*” y en el Instituto Columela, la huella aún todavía perdura.

Llegados al presente, y dado que la Junta de Andalucía ha procedido a declarar a algunos centros Institutos Históricos debemos considerar también esta cuestión.

Se ha realizado un esfuerzo para crear unos cuadernillos que registran los Institutos Histórico más importantes pero debemos avanzar reconociendo que aquellos que resistieron, como el Instituto Columela, necesitan de un plan de revalorización y puesta en valor de las colecciones científicas y educativas históricas, lo que sería una conquista necesaria e imprescindible a la hora de luchar por una cultura, entendida bajo la clave democrática, bajo una Constitución que reconoce la libertad de culto y el derecho fundamental a la educación, para poner en valor su archivo, su biblioteca y sus colecciones científicas.

[1] La tesis se ha realizado en el Programa de Doctorado Arte y Patrimonio de la Universidad de Sevilla y puede consultarse en: Medina Pérez, F.J. (2020). Las colecciones científicas de los institutos históricos de Andalucía. Investigación y análisis de su museografía y los procesos de conservación y restauración. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/102302>

[2] Instituto Columela de Cádiz. https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11001762/helvia/sitio/index.cgi?wid_seccion=7&wid_item=40

[3] La Conservación y restauración de los bienes culturales es una disciplina que comprende el estudio histórico del patrimonio, la gestión museográfica, plantea medidas preventivas de conservación y comprende los mecanismos y estrategias para su mejor difusión y educación. Esta disciplina está centrada en el patrimonio en general y comprende todas las tipologías, entre ellas el patrimonio histórico educativo o en el patrimonio histórico artístico.

[4] Entre otros: Argerich Fernández, I. (coord.) Ara Lázaro, J. (coord.) (2009) Arte protegido memoria de la Junta del Tesoro Artístico durante la Guerra Civil : [exposición] Editores: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación.

Colorado Castellar A. Moreno Sánchez, I. Patrimonio artístico durante la Guerra civil y la posguerra, investigación, catalogación y gestión digital del arte salvado, Vol. 26, Nº 3, 2017 págs. 534-542.

[5] Los autores agradecen su colaboración a los siguientes profesores: D. Juanjo Aragón, D. Luis Escalona, D. Juan Manuel Díaz González, D^a. María Murillo (Profesora de Biología), D^a Inmaculada Gavira (Profesora de Historia del Arte), D^a Patricia Garzón (Profesora de Plástica) y D^a Paz Martín Ferrera (Profesora de Historia del Arte). A D. Juan Manuel Díaz González autor del inventario, catalogación y organización documental de estos fondos.

Bibliografía.

Aragón Beltrán, Juan José (2011). Conservamos lo nuestro en Vº *Jornadas sobre Patrimonio Histórico de los Centros Públicos*. Cabra Córdoba 169

Cordeiro Castro, Juan Antonio (2010). Hacerse humano es hacerse dueño de su propia historia en *IVº Jornadas sobre Patrimonio Histórico de los Centros Públicos*. Galicia. 2010. 119-120 [en línea]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1YGrWQt8xh-ZjvJKLG5cEHqtE6oCIinC27r0ajjiaKAhTT2hmhdmkK47p30q/view>

Cordeiro Castro, Juan Antonio (2012). El Instituto Columela de Cádiz, En *Puente Atlántico del Siglo XXI*, pp.18-19.

Cordeiro Castro, José Antonio (2013). Instituto Columela: 150 años de cultura, lucidez y tolerancia en *América y Cádiz: Tendiendo puentes sobre el océano (Temas gaditanos)*, Editores Antonio Román Román, Francisco L. Vaca Valera, María Dolores Cuadrado Campos, Ed .Cepe, S.L., Madrid, pp. 13-29

Cruz Sayavera, Soraya. El sistema educativo durante el franquismo: Las leyes de 1945 y 1970, 31 *Revista Aequitas*, número 8, 2016, pp. 35-62.

Díaz González, Juan M. (2005). *Catálogo y clasificación de los fondos, incluido el archivo, (1936-1944), y la documentación de la Comisión Depuradora del Magisterio Nacional del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Archivo del Instituto Columela. Cádiz.

Escalona del Rio, Luis M. (2016). Catálogo del fondo histórico de la biblioteca del IES Columela.s.p.

Medina, F.J. (2020). Las colecciones científicas de los institutos históricos de Andalucía. Investigación y análisis de su museografía y los procesos de conservación y restauración. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*

[en línea], 23, 207-231. Recuperado de <http://revista.muesca.es/experiencias23/512-las-colecciones-cientificas-de-los-institutos-historicos-de-andalucia-investigacion-y-analisis-de-su-museografia-y-los-procesos-de-conservacion-y-restauracion>

- Gavira Vallejo, María Inmaculada (2013). Patrimonio artístico del Instituto Columela en *América y Cádiz; tendiendo puentes sobre el océano. Columela- Educando desde 1863- 2013. Patrimonio artístico del Columela*. Fundación IES Columela. Cádiz, pp. 31-47.
- Hernando Garrido, José Luis (2009). *Patrimonio Histórico e ideología. Sobre vandalismo e iconoclastia en España: del siglo XIX al XXI*, Ed. Nausicaa Edición Electrónica.
- Martín Ferrera, Paz (2003). Archivo Columela. Fondos Documentales en Inventario y catálogo de los fondos documentales del archivo del instituto Columela. Cádiz. s.p.
- Martín Ferrera, Paz (2013). El legado científico europeo en el Instituto Columela en *Instituto Columela: 150 años de cultura, lucidez y tolerancia en América y Cádiz: Tendiendo puentes sobre el océano (Temas gaditanos)*, Editores Antonio Román Román, Francisco L. Vaca Valera, María Dolores Cuadrado Campos, Ed Cepe, S.L., Madrid, pp. 47-57.
- Martín Ferrera, Paz (2014). *Fondos Patrimoniales de Historia Natural en el Instituto Columela de Cádiz. El Herbario Bourgeau*. Cádiz. sp.
- Pavon, M. J. La escuela industrial, de comercio y e náutica de Cádiz, LLull, vol. 23, 2000. 5-36. <file:///C:/Users/MAR%C3%8DA%20DOLORES/Downloads/Documat-LaEscuelaIndustrialDeComercioYDeNauticaDeCadiz1851-62239.pdf>
- Pettengui Lachambre, José Aquiles (1988). *El Instituto Columela 1863-1988. 125 Años de Enseñanza Secundaria en Cádiz*, Ediciones Caja de Ahorro de Cádiz.
- Pettengui Lachambre, José Aquiles (2013). *Escuela Derrotada, La Depuración y Represión del Magisterio en la Provincia de Cádiz (193-1945)*, Cádiz.
- Ravina Martín, Manuel (dir.). Sanz Trelles, Alberto, Cañas Moya, Manuel; de Hoyas Fernández, Antolín (2004) Catálogo de los expedientes de los alumnos del Instituto de Columela de Cádiz (1863-1953) [Archivo de ordenador] : Archivo Histórico Provincial de Cádiz, Consejería de Cultura.
- Ruiz Berrio, Julio (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Ed. Biblioteca Nueva. Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío, Madrid
- Ruiz de Lacanal, María Dolores (2018). *Conservadores y restauradores en la Historia de la Conservación y restauración de los Bienes Culturales*, Ed. Universidad de Sevilla y Ed. Trea, Madrid.
- Ruiz de Lacanal, M.D. (2018). Hacia el Museo de la Historia de la Conservación y Restauración de los Bienes Culturales. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 20, 38-56. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos20/445-historia-conservacion-restauracion>

- Ruiz de Lacanal, M.D. (2018). Museos y colecciones de la Universidad de Sevilla en evolución. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 20, 1-5. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos20/448-museos-us>
- Rubrio Díaz, Vicente (1862). Creación de un Instituto Provincial en Cádiz, Imp. De la Revista Médica, Cádiz.
- Vaca Valera, Francisco Luis (2020). “El Columela, más que un instituto, historia viva de Cádiz”, *La Voz Digital, Viva de Cádiz, Diario La Voz*, 19 de marzo de 2014, <https://www.lavozdigital.es/cadiz/20140319/cadiz/columela-instituto-historia-viva-20140319.html>
- Vázquez, Rocío (2009). Memorias del instituto más antiguo de Cádiz *La Voz Digital*, [en línea]. Recuperado de <https://www.lavozdigital.es/cadiz/20090614/cadiz/memorias-instituto-antiguo-cadiz-20090614.html>

Un proyecto de recuperación del patrimonio educativo desde el territorio. Las antiguas escuelas en la comarca del Maestrazgo

A project for the recovery of educational heritage from the territory. The old schools in the region of Maestrazgo

Estefanía Monforte García
Universidad de Zaragoza (España)
<https://orcid.org/0000-0003-1576-6749>

Sofía Sánchez Giménez
Comarca del Maestrazgo (España)

Resumen:

Este artículo explica cómo se fue conformando un proyecto de recuperación del patrimonio educativo material e inmaterial en la Comarca del Maestrazgo (Teruel). Las prácticas de la museología social, la recuperación de la memoria de alumnos y profesores, el trabajo de archivo, la transferencia de conocimiento académico han permitido impulsarlo con siete escuelas recreadas en la actualidad. Todo ello aspirando constantemente a la implicación de las comunidades no como receptores pasivos del conocimiento sino como motor de esta iniciativa.

Palabras clave: Patrimonio histórico educativo; escuela rural; museología; comunidad.

Abstract:

This article explains how a project for the recovery of the material and immaterial educational heritage in the Maestrazgo region (Teruel) took shape. The practices of social museology, the recovery of the memory of students and teachers, archival work, and the transfer of academic knowledge have made it possible to promote it with seven recreated schools today. All of this constantly aspiring to the involvement of the communities not as passive receivers of knowledge but as the driving force behind this initiative.

Key words: Educational historical heritage; rural school; museology; community.

Motivación e inicio del proyecto

Desde el departamento de patrimonio cultural de la comarca turolense del Maestrazgo, en 2012 se llevó a cabo una exposición con el objetivo de recuperar la historia y la memoria de la partida masovera de San Juan del Barranco en Cantavieja bajo el título: “Vivir en la frontera”. El título se justificaba por ser una zona fronteriza entre Aragón y Valencia ejemplo de convivencia entre los habitantes de las masías de ambos lados de la delimitación, gracias entre otras cosas al entorno escolar. En aquella ocasión se recuperaron los libros, documentos, correspondencia, inventarios, etc... de la escuela de la partida y se trasladaron al ayuntamiento de Cantavieja. Allí se custodiaron separados del resto de objetos de la escuela que permanecieron en aquel antiguo edificio, sin garantías de una correcta conservación.

La situación cambia cuando en otoño de 2015, Estefanía Monforte como maestra del CRA Alto Maestrazgo muestra interés en encontrar un tema de estudio relacionado con la educación y que tuviese como marco la comarca del Maestrazgo y territorios colindantes. Una investigación que concluiría años más tarde con la tesis doctoral “Educación y patrimonio escolar en las montañas del sudeste de Teruel [1845-1983]” que investiga la evolución de la escuela rural desde finales del XIX hasta la creación de la Escuela-hogar a partir de los ejemplos de la Comarca del Maestrazgo y Gúdar- Javalambre.

Así se inició un proceso en el cual el Ayuntamiento de Cantavieja estuvo implicado y proporcionó los medios para poder recrearla en la sala de la vivienda del campanero ubicada en la torre de la iglesia, en pleno casco urbano de la localidad, dentro del recorrido turístico. La experiencia sirvió de ejemplo al Ayuntamiento de Mirambel que reunió lo que quedaba de la antigua escuela de niños y lo dispuso en la sacristía de la iglesia de Santa Catalina del convento de agustinas en Mirambel y a los ayuntamientos y vecinos de Tronchón, La Cuba y La Cañada de Benatanduz que apoyados por las autoras del presente texto y por la Comarca del Maestrazgo mostraron entusiasmo por recuperar aquellos objetos guardados en las dependencias municipales por tener todos la sensación de que formaban parte de su historia y no podían continuar deteriorándose. También se unió al proyecto la antigua escuela de Dos Torres de Mercader que ya había sido recuperada por sus vecinos 25 años antes.

El marco geográfico del proyecto es la comarca del Maestrazgo y los pueblos donde se han encontrado materiales vinculados a las escuelas.

Para quien no conozca la comarca del Maestrazgo, hay que destacar que se trata de una zona montañosa en la frontera entre Teruel y Castellón, caracterizada por tener una de las tasas de población más bajas de Europa, 2,7 h/km. Se distribuye en núcleos urbanos muy alejados unos de otros y para la explotación económica (agrícola, ganadera, forestal, etc...) los municipios se fraccionan en partidas masoveras que reúnen varias masías agrupadas simbólicamente por su ermita y en el siglo XX también por su escuela, en el caso de las más alejadas del pueblo.

En este proyecto de recuperación del patrimonio escolar, además de los pueblos citados de la comarca del Maestrazgo, se incluye la escuela de la partida de la Estrella en Mosqueruela de la comarca de Gúdar-Javalambre (Teruel) por ser un pueblo vecino muy vinculado históricamente a

este territorio con importantes lazos económicos y sociales con La Iglesuela del Cid, Cantavieja y Fortanete, compartiendo su carácter montaños. Además de que Estefanía Monforte, que fue la impulsora de dicha recuperación, reside en esa localidad.

Actualmente, estas siete escuelas mantienen su unidad bajo proyecto de la Comarca del Maestrazgo titulado: “*La escuela de ayer para construir el mañana*” que tiene por objetivo recuperar el patrimonio material e inmaterial de la escuela rural en el Maestrazgo y fomentar la reflexión entre los más jóvenes sobre los procesos históricos y la necesidad de preservar los restos materiales del pasado.

1. La escuela de ayer desde la memoria oral y los archivos escolares

“Fui a escuela pero muy pocos días, a lo mejor cada semana iba dos días o tres, tenía que estar en casa a guardar los corderos. Entonces mis hermanos tenían más preferencia para ir al cole porque les hacía más falta que a mí, según entonces. Y cuando ellos no querían ir, iba yo” (Bernabina Salvador, 78 años). Así comienzan la mayoría de las entrevistas que se realizaron en el marco de la citada tesis doctoral para dar voz y contar la historia de cada una de las escuelas musealizadas. No bastó con el inventariado y análisis de los objetos escolares sino que el trabajo de memoria oral fue fundamental para asociar los bienes materiales al recuerdo escolar y se realizaron más de 50 entrevistas al antiguo alumnado y a los maestros que habían pasado por esas aulas.



Imagen 1. Paulina Conesa tras la entrevista realizada en su propia casa de Tronchón.

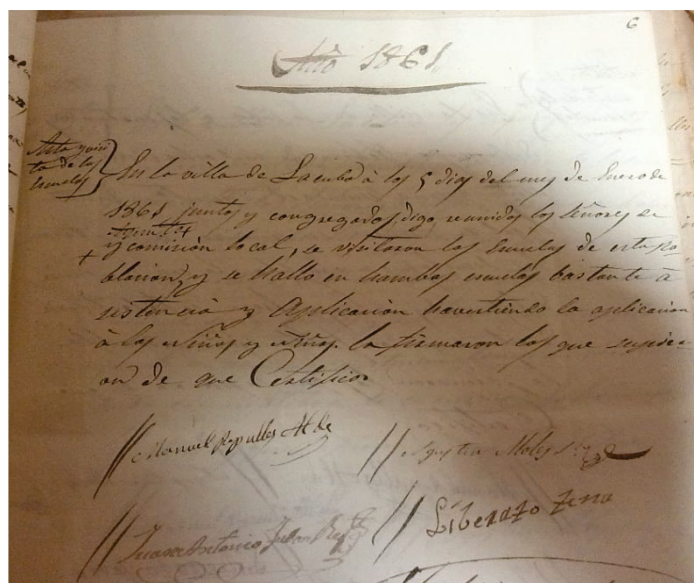
Este contacto con las personas generó una relación de confianza y, en muchos casos, los entrevistados desempolvaron numerosas fotografías y materiales didácticos que ampliaron los fondos gráficos y didácticos de la escuela.



Imagen 2. Escuela unitaria de niñas de Tronchón, 1927. Fotografía propiedad de Baltasar Monforte.

Paralelamente a la realización de entrevistas se inició un trabajo de digitalización y análisis de los archivos escolares de cada una de las antiguas escuelas. De esta forma ampliábamos, complementábamos y contrastábamos la información recopilada a través de las entrevistas y situábamos en el lugar y tiempo a muchos de los objetos escolares. Los hallazgos durante el análisis documental fueron de gran valor: muchos de los archivos se han mantenido intactos y poseen documentación única en la provincia. Ejemplo de ello son el gran número de actas de la Junta Local de Instrucción Pública que desde el 1860 aportan datos sobre el nombramiento, toma de posesión y dotación anual de los maestros, sobre las visitas de la junta a las escuelas para vigilar la asistencia y el proceso de enseñanza aprendizaje, y sobre los gastos de manutención de la escuela, entre otros aspectos.

Imagen 3. Acta de la Junta Local de Instrucción Pública de la localidad de La Cuba. Año 1861.



2. Un proyecto de construcción colectiva basado en la museología social

El trabajo de los primeros años fue intenso. Se limpiaron, ordenaron e inventariaron las piezas y mobiliario. En casos concretos algunas piezas singulares y representativas fueron restauradas. Una vez las escuelas fueron recreadas se completaron con las donaciones antes citadas provenientes de los vecinos que habían asistido a esa misma escuela, intentado mantener la coherencia de los conjuntos sin introducir elementos de procedencia desconocida. Esta labor y los criterios museológicos aplicados permitieron garantizar la autenticidad de las exposiciones.

Otro de los aspectos determinantes del proyecto es que se procuró que los espacios donde se situaron las siete escuelas antiguas fueran los edificios que sirvieron en algún momento para ese fin o que tuviesen valores arquitectónicos que preservar. Se optó por mostrar los materiales escolares intentando recrear las aulas de manera que no fuese difícil creer que la escuela sigue abierta y, a diferencia de los museos pedagógicos, manteniendo la unidad de los conjuntos de cada escuela.

Durante todo el proceso de recuperación fue determinante la coordinación con la comunidad y la voluntariedad de ésta. La participación de la población local en la limpieza, mantenimiento, restauración y dinamización incrementó el sentimiento de pertenencia y el grado de responsabilidad respecto a la necesidad de cuidar y mejorar las escuelas recreadas. Fruto de esa concienciación se comenzaron a programar actividades, unas desde la dirección del proyecto y otras desde los propios habitantes.

Se planificaron inauguraciones y encuentros para reunir a los antiguos maestros y alumnos, actividades de divulgación de la historia de la educación y patrimonio escolar por medio de visitas guiadas y conferencias de expertos, entre otras. Un ejemplo significativo fue la celebración de los 25 años de la escuela de Dos Torres de Mercader el 11 de mayo de 2019.



Imágenes 4 y 5. Antiguos maestros, alumnos y vecinos de Dos Torres de Mercader en la celebración del 25 aniversario.

Desde la dirección del proyecto se intenta difundir cada una de las actividades realizadas a través de la prensa (Diario de Teruel, La Comarca, Heraldo de Aragón) y de la radio (Onda Cero, Aragón Radio...) y en este último medio es en el que más se implica la población siendo ellos mismos los interlocutores mostrando el valor de su escuela.

El territorio como un gran museo, la comunidad como su público implicado en la medida de lo posible en la gestión y el patrimonio, en este caso escolar, como la colección, son los parámetros en los que se ha movido el proyecto. Parámetros de la Nueva Museología que tuvo en la comarca del Maestrazgo una de sus primeras experiencias en España en los años ochenta y que hoy intentamos aplicar actualizados y asimilados por la museología social.

Las prácticas museológicas empeñadas en la consecución de la implicación de las comunidades en el desarrollo de los museos así como los museos focalizados en el desarrollo local, social y comunitario distinguen la museología social de la que se mantiene centrada en el valor de las colecciones, que entiende al público como consumidor ajeno al museo y en cuyos objetivos prima la rentabilidad económica. En este sentido la última definición del museo del ICOM, incluye la participación de la comunidad, y aunque este proyecto emprendido por la comarca no ha sido oficialmente creado por la administración como museo, las prácticas desarrolladas han aprovechado estas tendencias museológicas sin esperar a tener esa designación.¹

Como muestra de su carácter social y vinculado al desarrollo rural, en 2017 recibimos una subvención de los fondos LEADER, a través de AGUJAMA (Asociación para el desarrollo de Gudar Javalambre y Maestrazgo) con la que mejorar la museografía y elaborar las píldoras de pocos minutos, con entrevistas que se pueden ver en una exposición en el Museo Virtual del Maestrazgo.² Actualmente la REDR (Red Española de Desarrollo Rural) reconoce el mérito de la iniciativa seleccionándola entre otros proyectos en toda España como «Buena Práctica» según sus parámetros: haber sido probada con resultados positivos; ser innovadora, transferible, etc.³

3. Escuela a escuela

Escuela de Dos Torres de Mercader

La escuela de Dos Torres de Mercader se cerró el verano de 1975 cuando solo quedaban siete alumnos y estos fueron trasladados a la Escuela-Hogar de Teruel. La ubicación originaria de esta fue en el ayuntamiento donde actualmente se localiza.

En 1994 los vecinos comienzan a recuperar el mobiliario y objetos escolares que habían sido almacenados y recrean la antigua escuela respetando al máximo la disposición original gracias a los recuerdos de la población.

¹ 1 En Praga, el 24 de agosto de 2022, la Asamblea General Extraordinaria del ICOM aprobó la propuesta de la nueva definición de museo.

² En el Museo Virtual del Maestrazgo se puede acceder a la exposición virtual del Proyecto: *La Escuela de Ayer para Construir el Mañana*, en <https://museovirtualmaestrazgo.com/escuelas/>, (fecha de consulta: 20-VIII-2022).

³ <https://www.redruralnacional.es/buenas-practicas>



Imagen 6. Escuela antigua de Dos Torres de Mercader.

Escuela de San Juan del Barranco

El 14 de agosto de 1918 se crea la escuela de la partida masovera de San Juan del Barranco en Cantavieja. Esta escuela masovera se situó en una casa comunal del barrio, en ella se destinó un espacio para la escuela y otro para la casa del maestro. En la sociedad masovera, hasta que se construyeron edificios escolares por parte del estado, fueron los propios habitantes los que se encargaban de adecuar los espacios, de gestionar la llegada del maestro, de dinamizar la vida de este, etc. A la escuela de San Juan del Barranco acudían los niños de las masías de la partida y del barrio Las Albaredas que, situado en la frontera, pertenece a la Comunidad Valenciana.

Fue la primera escuela que se recuperó dentro del proyecto “La escuela de ayer para construir el mañana”. En 2015 se trasladó a Cantavieja y se ubicó en la antigua vivienda del campanero.



Imagen 7. Escuela antigua de la partida masovera de San Juan del Barranco.

Escuela de Tronchón

A principios del siglo XX la escuela de Tronchón se encontraba en el mismo lugar donde ha sido musealizada. Esta escuela reúne un importante conjunto de materiales didácticos entre los que destacan dos cajas de minerales de Lluís Soler Pujol de los años veinte y cuatro mapas de las partes del planisferio de 1894.

Además, a través de la memoria oral se ha recuperado la historia de un maestro hijo del pueblo que fue muy influyente por escribir artículos de pedagogía en revistas como “El Faro” y “La República”. Manuel Ayora Piquer nació en 1910 en Tronchón, estudió magisterio en la Escuela Normal de Teruel y consiguió plaza en su pueblo poco antes de estallar la guerra y tener que exiliarse a Francia.



Imagen 8. Escuela antigua de Tronchón.

Escuela de La Cuba

En 1845 ya existía una escuela de instrucción primaria concurrida por 16 alumnos en la localidad de La Cuba que se ubicaba en el lugar donde actualmente ha sido recreada.

Esta escuela se ha conservado en excepcionales condiciones, por la calidad, cantidad y variedad de materiales. Es muy interesante el archivo escolar en el que se conservan desde mediados del XIX con documentación de la Junta Local de Instrucción Pública, con inventarios escolares, libros de visitas de inspección, trabajos escolares, y gran cantidad de materiales didácticos como son los recortables de Seix Barral de inicios del XX, las láminas de bordados o la colección de libros escolares desde 1870. El objeto escolar más destacado y que no se ha conservado en el resto de escuelas es la esfera armilar que data de inicios del siglo XX.



Imagen 9. Escuela antigua de La Cuba.

Escuela de Mirambel

La primera escuela conocida en Mirambel data de 1816, una escuela de niñas que se creó en el interior de la casa de la mandada, propiedad del convento de “Las Agustinas” que todavía se conserva. Esta escuela era para las niñas del pueblo, pero si había espacio suficiente podían asistir niñas de las masías y de otras localidades, escogiendo primero a las más pobres. En el origen las monjas porteras fueron las maestras.

En 1858 se reedifica el local de la calle mayor denominado “la Cofradía” para convertirse en la escuela de niños. Años después, la escuela se trasladaría a nuevo edificio de extramuros que todavía conserva la inscripción: “ESCUELA DE NIÑOS”.

Actualmente se expone en la sacristía del convento de “Las Agustinas” el mobiliario y material didáctico de la escuela de niños.



Imagen 10. Recreación de la escuela antigua de Mirambel

Escuela de Cañada de Benatanduz

La escuela de Cañada de Benatanduz se mantuvo abierta hasta febrero de 1975. Inicialmente se situó en el salón del ayuntamiento que por medio de un tabique disponía dos aulas, una para niños y otra para niñas. En los años sesenta se construyó una escuela mixta de nueva planta con casa del maestro en el primer piso.

En la actualidad el patrimonio educativo se expone en el edificio del hospital anejo al ayuntamiento y construido por Francisco Mas el 4 de agosto de 1568.

Como materiales didácticos a destacar se conservan un mapa de España de enormes dimensiones de 1898 que ha sido restaurado, un cartel para prevenir la tuberculosis, un mural de la tabla de restar o una caja de leche en polvo de las distribuidas por el Servicio Escolar de Alimentación.



Imagen 11. Recreación de la escuela antigua de Cañada de Benatanduz.

Escuela de Mosqueruela

El Museo de la Escuela de Mosqueruela, localizado en el edificio donde antiguamente se situó la escuela de niñas del pueblo, expone materiales de tres partidas masoveras del término: Las Cañadas, Los Carrascales y La Estrella. Sin embargo, de ésta última partida es de la que más documentación y materiales se han mantenido. En la Estrella, en 1920, ya existían dos escuelas: una de niños y otra de niñas, situadas en las dos casas de la Virgen.

Entre los materiales didácticos más interesantes se encuentran unas láminas de escritura de cartón para realizar copias del autor José Francisco de Iturzaeta. En cuanto a mobiliario, son significativas

las mesas para párvulos de pequeña altura en las realizaban sus trabajos y cooperaban hasta seis alumnos al mismo tiempo.



Imagen 12. Lámina de escritura colocada encima de uno de los pupitres del Museo de la Escuela de Mosqueruela.

4. Actividad didáctica con la escuela rural y los futuros docentes

Una vez las escuelas habían sido recreadas, la memoria recuperada y los archivos analizados, se establecieron modos de colaboración con instituciones educativas para el uso de estos espacios como lugares de difusión, de enseñanza y de investigación. Las tres misiones del proyecto museológico y educativo se basaron en los siguientes pilares:

- Educación/Creación: La educación como proceso creativo en sí mismo que permite al alumnado despertar su capacidad para desenvolverse en la sociedad de manera competente.
- Memoria/ identidad: La memoria como elemento fundamental para conocer el pasado y preservar o redefinir la identidad de cada comunidad.
- Desarrollo comunitario: Las escuelas rurales como herramienta para conocer el patrimonio material e inmaterial en un espacio especialmente vulnerable desde un punto de vista

demográfico. Acción que refuerza los vínculos de la población incentivando la puesta en marcha proyectos comunitarios futuros.

4.1. Actividades didácticas con las escuelas de Educación Primaria

Al ser la escuela actual uno de los focos principales donde el proyecto centra su atención, desde la dirección del proyecto se diseñaron talleres didácticos divididos en las tres categorías antes citadas: educación/creación, memoria/identidad y desarrollo comunitario.

MEMORIA/IDENTIDAD	DESARROLLO COMUNITARIO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Taller de escritura con plumas ➤ Taller de juegos tradicionales ➤ Taller de cuentos ➤ Taller de costura ➤ Taller de recortables ➤ Taller de música tradicional ➤ Taller de indumentaria ➤ Entrevistas a antiguos alumnos ➤ Recuperación del Día del Árbol ➤ Visita a los archivos municipales 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Paseo sonoro ➤ Reunión del concejo-principio de subsidiariedad. ➤ Arqueología experimental
	EDUCACIÓN/CREACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Taller de sociomuseología ➤ Taller de expresión artística

Tabla 1. Talleres del proyecto “La escuela de ayer para construir el mañana”.

Algunos de estos talleres se han ofertado a los centros educativos de la zona desde la Comarca del Maestrazgo. Nos sirve como ejemplo la visita de los alumnos del CRA Olea que tuvo lugar los días 23 y 25 de octubre de 2018, que se repitió al año siguiente con el CRA Alto Maestrazgo, afectando prácticamente a todo el alumnado de la comarca.

La jornada consistió en distintos talleres que tenían como objetivos conocer cómo era la escuela del pasado y entender el efecto de la despoblación en esta. El alumnado visitó la antigua escuela de Cañada de Benatanduz acompañados por dos antiguos alumnos mayores de setenta años que narraron en primera persona cómo eran las clases, qué materiales utilizaban o qué asignaturas se impartían. Esta sesión provocó un torrente de preguntas por parte del alumnado curioso y extrañado por las enormes diferencias entre el aula cerrada en los sesenta y en entorno actual en el que ellos estudian. Fue un encuentro lleno de complicidad entre dos generaciones que han vivido escuelas tan diferentes y al mismo tiempo tan parecidas.



Imagen 13. Alumnado del CRA Olea en la visita guiada por parte de dos antiguos alumnos a la escuela antigua de Cañada de Benatanduz.

Seguidamente se desarrolló el taller de escritura con pluma utilizando textos con caligrafía y vocabulario de mediados del siglo XIX y después, se llevó a cabo el de indumentaria tradicional con su posterior fotografía en la mesa del maestro de la escuela antigua.



Imágenes 14 y 15. Alumnado del CRA Olea y del CRA Alto Maestrazgo disfrutando del taller de escritura y del de indumentaria.

La segunda parte de la jornada consistió en una visita comentada al pueblo para conocer la historia de los edificios más emblemáticos, sus funciones y el modo en el que se construían. La visita terminó en el punto más elevado donde se encuentran los restos del antiguo castillo y desde donde se ven distintos edificios abandonados que son de gran utilidad para hablar de las consecuencias de la despoblación y el efecto de esta en la escuela. Además, en el caso de Cañada de Benatanduz como el entorno del antiguo castillo está arruinado, da pie a explicar algunos conceptos de

arqueología experimental y sensibilizar sobre la importancia de entregar a entes públicos cualquier pieza o resto que encuentren, fomentando la idea de que el patrimonio es de todos.

4.2. Actividades con los futuros docentes

El presente proyecto muestra un marcado carácter científico y divulgativo por ofrecer a la comunidad académica la posibilidad de iniciar estudios sobre historia de la educación y patrimonio histórico-educativo a través de los archivos locales, de los objetos escolares o mediante la recuperación de la memoria oral. Todo ello a través de un apoyo y acompañamiento por parte de las autoras del texto que ha permitido que se realicen trabajos por historiadores y estudiantes de magisterio.

Además, se han originado importantes vínculos con instituciones universitarias que refuerzan la continuidad del proyecto. En 2020 el proyecto fue seleccionado desde la Universidad de Zaragoza para formar parte de la red UNITA⁴ que, desde la línea de patrimonio cultural, lo conectó con otros países de cara a futuros intercambios y colaboraciones. Además, la Comarca del Maestrazgo se ofrece como destino para la realización de prácticas del Máster en Museos de la Universidad de Zaragoza; la llegada de estos estudiantes ayuda a conservar y actualizar los fondos documentales y los objetos escolares de las escuelas antiguas, además de que algunos de ellos eligen el tema de Museos Pedagógicos para sus Trabajos Finales de Máster.

En esta misma línea, durante el curso escolar 20-21 se desarrolló el Proyecto de Innovación Social PISOC_96-262: “En primera persona: salvaguarda y puesta en valor de la memoria oral y del patrimonio histórico educativo del Maestrazgo turolense” convocado y aprobado por la Universidad de Zaragoza a través del cual se llevaron a cabo acciones de divulgación del proyecto “La escuela de ayer para construir el mañana” que ampliaron los contenidos de algunas asignaturas y acercando a los alumnos a la realidad histórico-educativa y social de la provincia. Y para el curso escolar 23-24, ha sido aprobado el PISOC_4690-262: “El Aprendizaje Basado en el Pensamiento como estrategia didáctica de las escuelas musealizadas: una experiencia colaborativa y de transformación social”, a través del cual se introducirán por parte del profesorado universitario las nuevas metodologías en las escuelas musealizadas. De esta forma, los futuros docentes descubrirán cómo el uso innovador de los museos puede ser una estrategia de gran valor didáctico, tanto en la formación como en la posterior labor docente.

Todas estas convocatorias se complementan desde 2018 con visitas didácticas del alumnado de los Grados de Magisterio de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel a las escuelas antiguas. A través de estas jornadas los futuros maestros tienen la oportunidad de compartir

4 UNITA es una alianza de seis universidades de cinco países distintos que comparten el compromiso de contribuir al desarrollo de sociedades y territorios en una dimensión europea. Todas ellas tienen en común su ubicación en zonas rurales y despobladas, el uso de lenguas romance además del inglés y el interés por la innovación e investigación educativa especialmente en los campos de: energías renovables, patrimonio cultural y economía circular. Se presentó junto a otros proyectos en el workshop de UNITA–Research & Innovation the Cultural Heritage Hub Workshop Empowering vulnerable communities in marginalised areas, celebrado los días 14 y 15 de octubre de 2021 en Turín.

momentos con maestros rurales que actualmente se encuentran en activo en la escuela rural, son partícipes de las visitas guiadas a las escuelas recreadas por parte de los antiguos alumnos y conocen de primera mano el medio rural que posiblemente sea su destino inicial como docentes.



Imágenes 16 y 17. Recortes de prensa que dan a conocer las visitas realizadas a las antiguas escuelas por los estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel (UNIZAR).

Las autoras de este texto también se han encargado de presentar el trabajo realizado en distintos foros científicos y divulgativos. El último de ellos fue el encuentro realizado en el marco de las Jornadas d'Escoles Rurals en Benassal (Castellón) y dio pie a iniciar colaboraciones con el profesorado de la Universidad Jaume I que asistió a dicha jornada.

Finalmente, en marzo de 2023 viajaron hasta las escuelas antiguas los profesores Teresa Rabazas, Luis Naya y Paulí Dávila. Encuentro que nos dio impulso para seguir trabajando en la misma línea, valorando el esfuerzo realizado durante estos años.



Imagen 18. Visita de los profesores Teresa Rabazas, Luis Naya y Paulí Dávila a la antigua escuela de La Cuba.

5. Conclusión y prospectiva

“La escuela de ayer para construir el mañana” presenta un marcado carácter innovador y de relación con el territorio. El proyecto promueve la valorización y difusión conjunta de bienes patrimoniales en una sociedad en la que habitualmente se abandonan los objetos materiales del pasado. A su vez, reúne a personas, grupos y entidades favoreciendo la aparición de lazos entre ellas y la generación de futuras sinergias.

También se ajusta a una evolución del concepto tradicional de “Museo”, hacia un espacio abierto, dinámico y participativo. Teniendo como marco ideológico, la Nueva Museología basada en las prácticas, donde el público es la comunidad y la colección su patrimonio cultural y natural y el museo un territorio del que somos referente histórico, hemos procurado implementar algunas acciones que nos acerquen a la participación de las comunidades en el proyecto tal como promueve la nueva definición del ICOM.

En el trabajo realizado con las escuelas y universidades se les ofrece a los estudiantes un espacio que predispone al diálogo intergeneracional y a reflexionar sobre su formación y su estar en el mundo generando dinámicas que sensibilicen a los jóvenes estudiantes respecto a dar a su labor académica también un sentido social.

La transferencia de conocimiento científico de los centros universitarios a la sociedad es una tendencia imparable y en nuestro caso una realidad ya que las dos miembros del equipo que impulsamos el proyecto somos doctoras con trayectoria universitaria que hemos dedicado buena parte de nuestros esfuerzos en el diseño de este proyecto a promover el conocimiento el ámbito local.

Finalmente, el proyecto se adapta a las exigencias que la revolución pedagógica impone sobre los museos en los siguientes aspectos: por un lado, el foco de atención está en el que aprende y no en el que enseña. Por otro lado, se acentúa el aprendizaje, no la instrucción. Consecuentemente, las escuelas recreadas se convierten en escenarios de aprendizaje y de dinamización activa para el profesorado, estudiantes, investigadores y diferentes visitantes y colectivos.

6. Referencias

Monforte-García, E. y Sánchez-Giménez, S. (2017). Conservación, musealización y estudio de la cultura escolar en las escuelas rurales del Maestrazgo turolense. *Educa Nova: colección de artículos técnicos de educación*, (7), 97-108.

Monforte-García, E., Sánchez-Giménez, S., Sanz-Hernández, M.A., Domingo-Cebrián, V. y Edo-Agustín, E. (2022). Innovación y transformación social a través del proyecto de recuperación del patrimonio histórico educativo "La escuela de ayer para construir el mañana". En L. Molina-García, D. Cobos-Sánchez, E. López-Meneses, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (Coords.), *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social* (pp. 578-586). Dykinson.

Sánchez-Giménez, S. y Monforte-García, E. (2022). La escuela de ayer para construir el mañana: escuelas rurales recuperadas en la comarca del Maestrazgo. *Turolenses*, (7), 49-53.

Monforte-García, E. (2022). *Educación y patrimonio escolar en las montañas del sudeste de Teruel (1845-1983)* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Zaragoza.

Sánchez Giménez, S., *Del Museo al Centro de Interpretación. De la Nueva Museología en Molinos al Parque Cultural del Maestrazgo*, Tesis Doctoral dirigida por el dr. Jesús Pedro Lorente Lorente, Zaragoza, Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2021 en <https://zaguan.unizar.es/record/127864>.

Nuestro abuelo: historia de un maestro y practicante público (1923-1994)

Our grandfather: story of a teacher and nurse injector (1923-1994)

Luis Antonio Serna Cabeza
Pablo Serna Cabeza
Aptacan
(España)



Desde niños, hemos tenido una relación especial con nuestra abuela materna, es muy aficionada a relatar historias de cuando era niña, de cómo se vivía, cuáles eran sus juegos favoritos, cómo era la escuela donde estudiaba..., incluso, guarda algunos de sus juguetes, textos escolares y algún cuaderno en cuya tapa se puede leer, con inexperta letra inglesa, “Rosarito Martínez”. Tantas veces las hemos oído, que somos dignos y orgullosos garantes de la tradición oral, al menos de la de ella y sus 95 años. Por ello, vamos a compartir alguna de las historias referidas a su marido, nuestro abuelo a quien, por desgracia, no hemos podido apenas disfrutar ni escuchar.

Anastasio Cabeza Castrillo nació el 6 de enero de 1923 en Palencia; pero, en realidad, se llamaba Anastasio, como su abuelo, y Baltasar por el santo del día, como mandaba la tradición. Vino al mundo en el seno de una familia acomodada para aquella época, y como “valía” para estudiar, terminado el bachiller marchó a la universidad de Valladolid para cursar la carrera de medicina,

donde completó dos cursos con éxito, pero el “acomodo familiar” no llegaba para continuar; era el mayor de diez hermanos, se le necesitaba para colaborar en la economía familiar y su padre le buscó trabajo: cavar hoyos para poner los postes de telefónica por los montes de Galicia: Antes, le permitieron convalidar los estudios y realizar las prácticas para titularse como practicante/comadrón.

Suponemos que, buscando experiencias, encaminó sus pasos a Galicia y el Bierzo donde debido a su formación lo contrataron de capataz de una brigada y cayó enfermo. De vuelta a casa, dada su poca salud y, como en aquella época se necesitaban maestros, y que sus padres lo eran, aunque nunca ejercieron, le animaron a que convalidara de nuevo y se hiciera maestro. En un tiempo récord cursó las asignaturas necesarias y preparó la oposición convirtiéndose en Maestro Nacional. Recorrió diversos pueblos del Cerrato palentino, entre ellos Venta de Baños (importante nudo ferroviario, apostilla la abuela), donde se conocieron y “la pretendió” después de un tiempo de noviazgo cuajado de románticas y abundantes poesías. Cuando obtuvo destino definitivo en Ver-tabillo, se casaron y, para ser felices y comer perdices como dicen los cuentos, fueron a la casa del maestro con sus tres plantas: el bajo con cocina y dos glorias, en el primer piso, el aula para 80 alumnos, y la superior con tres habitaciones. En la parte de atrás un patio-gallinero con el suelo cubierto de paja para absorber las evacuaciones diarias, donde se debía entrar pertrechado con un palo para alejar al gallo y a las voraces gallinas cuando quedabas en situación de indefensión al agacharte o entrar acompañado. “Superabuelo” pronto solicitó una letrina seca en ese lugar y fue un auténtico escándalo porque con el sistema tradicional, las gallinas ponían huevos comiendo menos trigo, y cada cierto tiempo la paja era renovada por los vecinos y servía de abono. Tras largas y sesudas deliberaciones, les permitirían la reforma si asumían ellos el coste. Contaban los viejos del pueblo que, en una ocasión, el obispo, en confirmaciones, necesitó usar el patio y entró solo y sin palo...

¡Así se edificó el primer retrete del pueblo! Un caprichito de gente de ciudad.

Y los escándalos siguieron: un día los abuelos entraron cogidos del brazo en el casino o bar del pueblo, sacrosanto lugar donde los hombres se reunían sin mujeres... Ellas ya tenían sus lugares para charlar: el postigo, el arroyo para lavar, el paseo hasta la fuente..., ¡se estaban pasando de la raya!

Pronto llegaron los niños: uno, dos, tres, cuatro, y el sueldo empezó a encogerse, acercándolos al dicho “pasas más hambre que un maestro de escuela”. Tuvieron que pensar en otras fuentes de ingresos, y lo normal eran las clases particulares, preparando el ingreso de los destinados a estudiar el bachiller o los exámenes libres de los primeros cursos; ocasionalmente, medir las tierras y cubicar producciones de cereal, pero todo esto no era suficiente.

Entre los trabajos para llenar el puchero, se hizo cazador junto al cura. No acertaban al blanco, pero les regalaban algo para que volvieran, porque al ser dicharacheros y ocurrentes, animaban las reuniones y las esperas en el puesto de caza.

Quedó vacante la plaza de practicante y automáticamente, sin publicarse, fue cubierta de forma ilegal por el médico titular apoyado por los caciques y el alcalde. Ahí es donde nuestra abuela SE PONE TRISTE Y ENFADA contando sus vicisitudes.

“El abuelito” dirigió una instancia a la Jefatura de Sanidad solicitando el puesto de manera interina, presentando su título de practicante pues, además del sueldito que no era grande pero ayudaba, les ampliaba el derecho a las suertes: la suerte de campo (cada funcionario recibía dos obradas de terreno comunal para cereal que les daba pan para todo el año); la suerte de monte (que les daba leña para el invierno); el plato (una parte muy pequeña de la matanza del cerdo); el puchero de chichurro (agua de cocer morcilla y chorizo); y la prueba de la vendimia.

No fue fácil, Los vecinos del pueblo no confiaban en el médico y acudían al curandero, la partera e incluso al veterinario, que era un hombre muy cabal con tarifas económicas y, como precursor del bienestar animal, no hacía diferencias en cuestión de salud entre perros, mulas, ovejas y sus dueños; y dada esta situación, murió una persona.

Todo esto llegó a oídos de las autoridades sanitarias y a mi abuelo le asignaron la plaza de practicante interino.

Demasiada osadía, lo aceptó.

En aquella época, los tratamientos con penicilina eran inyectables y sueros, que generalmente se hacían en el domicilio del enfermo como pautaba el médico. Una parte del vecindario, muy pobre, vivía en las afueras del pueblo en cuevas con mal acceso y abundancia de perros mastines, con lo que esos tratamientos eran especialmente difíciles de aplicar por la noche, durante el invierno y en el horario escolar. Entonces, le denegaron la plaza definitiva por incompatibilidad de horario. Estaba claro que el médico pautaba los tratamientos para provocar esas situaciones y el abuelo no se conformó, presentó instancia con el ruego que se estudiara el reparto de funciones practicante-médico y se realizara una inspección médica. Además, recopiló la lista de los funcionarios que realizaban más de una función pública por la zona, como:

Maestro secretario de ayuntamiento

Maestros carteros

Maestro veterinario

Maestra procurador

Y su caso, sería maestro practicante, que en otras partes de España los había.

La ley no marcaba, en aquellos momentos, incompatibilidades en estos casos, sí con el médico.

Los vecinos preferían al maestro e iban a inyectarse a la escuela fuera del horario escolar. Para facilitarle el trabajo, y sabedores del enfrentamiento, a veces llevaban sus jeringas ya esterilizadas para ABREVIAR, pero él no se fiaba porque en las cuevas seguían usando hogueras para cocinar. También algunos vecinos valientes lo apoyaron: ¡incluso los padres del Bola! niño que comía las patatas crudas porque una vez se quemó los brazos cuando quiso sacar fuera una patata que tenía asando en la hoguera. Hablaron de ¡cómo lo cogió, curó, vendó y, en contra del médico, fue en

taxi con él al hospital donde lo dejaron ingresado! Y cómo paró la hemorragia a otro que se cortó la tibial y llegó vivo al hospital... Total, le dieron la plaza en propiedad, quitaron al otro alcalde por cacique y le nombraron a él, pero sin cobrar nada.

¡Vaya favor el de ser alcalde! Pero, realmente, era algo habitual en aquella época ya que el nivel de analfabetismo entre adultos era altísimo.

Aunque lo intentó, no le permitieron renunciar, y con la mejor de las voluntades se lanzó a mejorar las condiciones del pueblo:

Consiguió la llegada del teléfono, saneamiento del agua de las fuentes acercándolas al pueblo, lavaderos públicos fuera de los arroyos, campañas activas de vacunación, bibliotecas escolares, construcción del nuevo cementerio y una participación muy activa, valiéndose de su carisma, en un programa de nutrición escolar en todos los pueblos del valle, para que los padres reacios a la leche en polvo y queso en los recintos escolares dieran su permiso. Todo esto, le proporcionó numerosas felicitaciones de los inspectores de enseñanza y de la jefatura de educación, además de méritos con puntuación extra para el concurso de traslados.

Todo ello, lo hizo enfrentándose a los caciques y a las fuerzas vivas (que lo consideraban gastos inútiles, en especial los lavaderos porque solo los usaban las mujeres) y en absoluta soledad. Las autoridades del momento, incluido el gobernador, hicieron oídos sordos cuando solicitó su intervención para intentar poner orden en el gasto y las cuentas.

Con el punto extra concursó y se trasladó con su familia a Santander, y aquí hay otra historia.

Sobre aquella época el poeta ventadebañense Juan Martínez Pastor le dedicó esta poesía:

EL POSTIGO

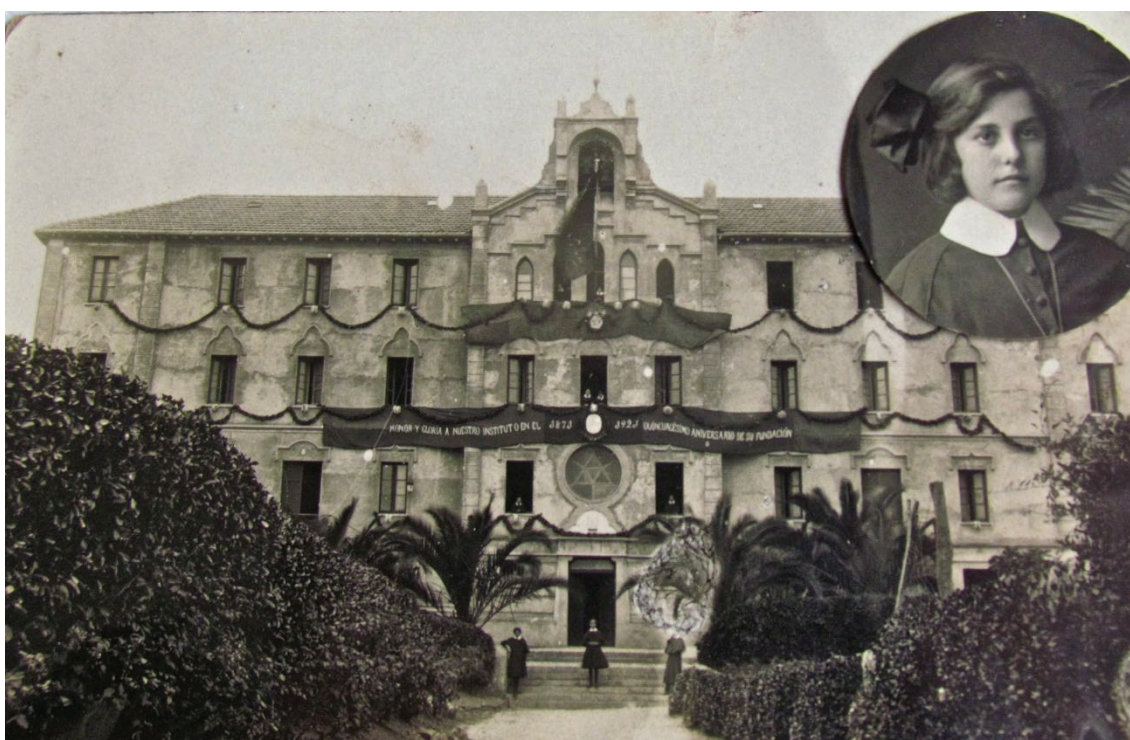
Recuerdo este lugar
como si fuera ahora.
Olía a hogaza tierna,
al humo de las glorias,
Busco en los quicios de las puertas
ennegrecidas hormas,
huellas perdidas de cansadas manos,
rastros de sueños y alondras....
¡Nadie ha escrito tu nombre en estas sombras...!
Hoy se asoma al postigo
tras el olor del alba la tambora
y amanece de nuevo la tristeza
reclamando tu voz y tu memoria....

Asilo de Nuestra Señora del Rosario Castro Urdiales (Cantabria)

Asylum of Nuestra Señora del Rosario Castro Urdiales (Cantabria)

Victoria Cabieces Ibarrondo
(IES Ataulfo Argenta) (España)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9888-3942>



En el mes de marzo de 2023 se han desarrollado en Santander las X Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), lo que nos ha dado la oportunidad de reflexionar sobre la protección del patrimonio arquitectónico escolar en la Comunidad de Cantabria, impulsado por anteriores generaciones. El resultado ha sido muy decepcionante, lo que conlleva que este riquísimo legado tanto público como privado puede desaparecer.

Las siguientes líneas ejemplifican esa pérdida de centros escolares, a veces por desidia en su mantenimiento, en otras como en este edificio por la presión urbanística en nuestras localidades, especialmente las costeras.

Cuando estaba elaborando mi tesis doctoral sobre la arquitectura de los centros docentes en Cantabria, la historiadora Amagoia Gezuraga Bilbao me ofreció esta fotografía centenaria por si servía

para la investigación y me aportó los datos relativos a la alumna que aparecía en ella. La he rescatado porque refleja ese esplendor de los edificios destinados a la enseñanza que promocionaban órdenes religiosas, indianos y jándalos, raramente los ayuntamientos y aún más extraño el Ministerio de Instrucción Pública y que lamentablemente se ha demolido como otros muchos.

A primera vista llama la atención **el edificio** de porte monumental y que presenta una espléndida fachada, digna de ser considerada de gran valor patrimonial. Tiene cuatro alturas, de marcada horizontalidad y con un cuerpo central de referencias neogóticas, que destaca en el conjunto y que acogía la capilla. Su alzado, se desarrolla a modo de retablo en la calle central, enmarcado en sillería rematada por prismas y que sobresale airosamente sobre la cubierta, de teja y a cuatro aguas. Presenta una propuesta diversa frente a la homogeneidad de los cuerpos laterales y cuenta con un ingreso adintelado al que se accede por escalinata en la planta baja; un gran óculo entre ventanales que rompe el ritmo de la fachada en el segundo piso; mientras que en el tercero se disponen tres ventanales adintelados con decoraciones trilobuladas superpuestas como en los demás vanos del conjunto y se remata en un cuarto piso con cinco ventanas de arcos ojivales sobre los que realiza una decoración escalonada entre pilastras y una ventana de medio punto sobre la que se asienta un pequeño tímpano que sugiere una espadaña. A ambos lados se presentan las alas, simétricas, cada una con dos cuerpos separados por sillería, uno de tres vanos y otro con uno por planta. Estaban destinadas a cumplir la función para la que se había construido el edificio: enseñanza y asilo de niñas. Se rodeaba de una zona de ajardinamiento y tapia perimetral.

En los planos del 23 de noviembre de 1908 realizados para pedir autorización al ayuntamiento para construir el “Asilo de San Antonio” por Manuel Maza, representante de la congregación de las Siervas de Jesús de la Caridad, se pueden apreciar las diversas dependencias: Capilla, clase, sala de labor, comedores para las alumnas y para la comunidad religiosa, enfermería para las niñas, dormitorios, lavadero y aseos. También contemplaba una escuela externa y dominical. Según acuerdo del 2 de diciembre se procede a su autorización con la condición de que contara con saneamiento y se indicara el importe de la obra para el pago de derechos municipales, (Archivo Municipal de Castro Urdiales, Leg. 1071, expte. 4. “Expediente de construcción del asilo del Sto. Rosario”).

El centro, situado en el término de los Alces del barrio de Brazomar de Castro Urdiales, contaba con huertas con cultivo de hortalizas; prados para las vacas y dependencias varias para otros animales (gallinas, conejos, etc.) con los que abastecían a las residentes: religiosas y alumnas.

El **proyecto de Asilo del Sagrado Corazón** en Castro Urdiales lo firmó un importante arquitecto, Joaquín Rucoba y Octavio de Toledo, a propuesta de las Siervas de Jesús a las que ya había diseñado su residencia en Bilbao en 1892. En la documentación consultada sobre el proyecto de construcción del asilo solo se ha encontrado un plano de emplazamiento firmado en Santander el 15 de enero de 1909 por el arquitecto y no se dispone de la memoria que nos pudiera clarificar su propuesta para el edificio.

Rucoba nació en la localidad de Laredo en 1844 y a su muerte en 1919, fue enterrado en el panteón familiar de la ermita de Santa Ana en Tarrueza, barrio de dicho municipio. Titulado en la escuela

de arquitectura de Madrid en 1869, desarrolló una brillante carrera profesional en diversos lugares de España. Fue arquitecto municipal de Málaga de 1870 hasta 1883, año que se traslada a Bilbao para ocupar la plaza de arquitecto municipal, que finaliza en 1886. En Málaga proyectó el Mercado de las Atarazanas y la Plaza de Toros de La Malagueta, así como el Asilo de Santa Marta y la Casa de Maternidad, entre otras obras. En Bilbao desplegó una importante actividad como da cuenta la construcción del Ayuntamiento con su espléndido Salón de Actos (conocido como el Salón Árabe por su riqueza decorativa de referencias nazaritas), el Teatro Arriaga y las Escuelas Públicas de Albia (1887), así como el edificio neogótico de las Siervas de Jesús, ya mencionado, obra que marca el inicio de su relación con distintas órdenes religiosas. En 1893 se traslada por un tiempo a Madrid donde se encarga de dirigir las obras del Frontón Beti-Jai y el Asilo de las Hermanitas de los Pobres y también se desplaza a Málaga. Su llegada a Santander se debe a la propuesta para edificar un convento e iglesia para las Salesas Reales que adquiere notoriedad y conlleva más tarde el encargo de la construcción del palacio episcopal y su designación como arquitecto diocesano honorario. A partir de este momento, su presencia en la provincia permite numerosos proyectos tanto de congregaciones religiosas como de particulares.

Desde el punto de vista de la arquitectura escolar podemos destacar sus proyectos de la escuela y vivienda para maestro en Baltezana (Castro Urdiales) de 1892; del Colegio de San Clemente y Santa Ana en Sobremazas (Medio Cudeyo) de 1901; de la capilla del Colegio de los Sagrados Corazones de Torrelavega de 1903; del Colegio de los Sagrados Corazones de Santander, de 1906 (ambos centros desaparecidos); las escuelas del Doctor Velasco de Laredo en 1908; las escuelas del Barrio de Arriba (Riotuerto) de 1911 y la reforma del Colegio-asilo de la Divina Pastora de Santander de 1913.

La congregación de las Siervas de Jesús de la Caridad fue fundada en Bilbao en 1871, a iniciativa de la vitoriana María Josefa del Corazón de Jesús Sancho de Guerra para atender a enfermos tanto en domicilios como en hospitales y también a niños desfavorecidos.

En Castro Urdiales, primera fundación fuera de Bilbao de donde partieron el 29 de noviembre de 1875, se instalaron para atender el viejo hospital de San Nicolás y San Lázaro, situado cerca de la muralla, a propuesta del párroco de la localidad. Contaba con múltiples enfermos y heridos como resultado de los enfrentamientos entre tropas en las Guerras Carlistas (1872-1876), especialmente en la zona de Las Encartaciones de Vizcaya. La villa estaba ocupada por los soldados gubernamentales mientras que en los municipios colindantes se mantenían los carlistas, siendo frecuentes los enfrentamientos entre ambos ejércitos.

También atendieron un asilo de niñas huérfanas de pescadores Además de a estas niñas, atendían a internas que se desplazaban de otras localidades o del propio municipio para recibir enseñanza, según testimonios orales. Ante el aumento de la demanda decidieron construir un nuevo centro, el Asilo de Nuestra Señora del Rosario, a finales del XIX (1899), que se proyectó a partir de 1908. La documentación existente en el Archivo Municipal de Castro Urdiales, nos permite conocer una relación detallada de once niñas pensionadas por el ayuntamiento, con fecha de 28 de febrero de 1903. Se hacía constar el año de nacimiento, años que llevaban asiladas, estado de salud, nivel de

instrucción de cada una de ellas y sus labores. También se refería a las condiciones de las familias y su posible destino al servicio doméstico. (AMCU, Secretaría, Educación Leg.1.480, Doc.2-5).

La Ilustración de Castro, periódico local, recogía en su sección “Las calles de la ciudad” (Prada, febrero de 2001) que el padrón de 1935 reflejaba que en el asilo vivían 27 monjas, 6 asiladas como criadas y 135 alumnas de diversos lugares de España y de California, Nueva York y Méjico.

En 1916 algunas religiosas se trasladaron al nuevo hospital construido en el barrio de Urdiales, donde permanecieron hasta 2015.

La fotografía muestra la fachada ornamentada con guirnaldas y pancartas sugiriendo una celebración. Efectivamente festejaban el aniversario de la fundación de las Siervas de Jesús. En el cuerpo central, en el tercer piso ondea una bandera en un mástil y una enorme banda se despliega a lo ancho en cuya mitad se ha colocado un motivo circular con unas letras que no se pueden apreciar en la fotografía pero que bien puede responder al emblema de la congregación, con las siglas JHS rodeadas por COR JESU SALUS INFIRMORUM. En el piso inferior se despliega una banda de mayor dimensión que alcanza los cuerpos laterales y en la que se lee

“HONOR Y GLORIA A NUESTRO INSTITUTO EN EL 1871 1921 QUICUAGÉSIMO ANIVERSARIO DE SU FUNDACIÓN”.

El asilo mantuvo su actividad hasta los años sesenta pero las condiciones sociales fueron cambiando y apenas había demanda de niñas desfavorecidas para acudir a recibir estudios. Las religiosas vendieron los terrenos y el edificio fue demolido para levantar una urbanización en sus terrenos en los años 70 del siglo XX.

La alumna que aparece es María Carmen Mendiguren Abaunza (1913-2010). Había estudiado en la escuela de Zamudio (Bizkaia) y con 9 años estuvo interna en Castro Urdiales en 1922, curso en el que le realizaron la fotografía, poco después de la conmemoración de los 50 años de la fundación de las Siervas de Jesús. Es un ejemplo de cómo acudían alumnas de otros lugares de España para recibir enseñanza. María Carmen finalizó sus estudios en el colegio de las Hijas de la Cruz en Bilbao y posteriormente prosiguió en la Escuela Normal de Maestras de Vizcaya. Comenzó su labor profesional en la ikastola de Sondika y era maestra en la escuela de Lezama cuando se inició la Guerra Civil. El 21 de mayo de 1937 acompañó a los niños y niñas que fueron evacuados a Inglaterra. A su regreso el 23 de diciembre de 1937 fue depurada y no pudo ejercer oficialmente hasta que aprobó en 1959 unas oposiciones restringidas que convocó el Ministerio de Educación. Trabajó en Bizkaia hasta su jubilación en 1980 en las diversas escuelas de la provincia como en San Antonio de Echevarri, Olabarri y Zamudio.

Las líneas precedentes han querido ser una reflexión sobre cómo edificios de un gran valor patrimonial se pierden porque no gozan de protección, de manera que en la Comunidad de Cantabria hemos asistido a la demolición de centros de distintas épocas y estilos arquitectónicos. Parece que es algo del pasado, como el caso que nos ocupa, pero tenemos una importante arquitectura escolar tanto del siglo XIX como del XX, que carece de protección tanto local como autonómica: como las escuelas proyectadas por arquitectos municipales de reconocido prestigio en Santander, Torrelavega o Castro Urdiales, entre otras localidades; las firmadas por los profesionales de la Oficina

Técnica de Construcciones Escolares del ministerio de Instrucción Pública, en la Dictadura de Primo de Rivera y en la Segunda República; los centros promovidos por indianos, jándalos y otros particulares así como los construidos por las órdenes religiosas.

Una riqueza patrimonial, material e inmaterial, que puede desaparecer en nuestros pueblos y ciudades. La pérdida nos deja sin referentes de la enseñanza a lo largo de la Historia en esos lugares, ya que no sólo se trata del espacio escolar sino del valor de la tarea que se desarrollaba entre sus paredes que mejoró las condiciones de vida de los que acudían.

Museu d'història de l'escola. Universitat de València

School history museum. University of València

Alejandro Mayordomo Pérez¹

(Universitat de València) (España)

<https://orcid.org/0000-0003-1017-4525>



1. Sobre motivos y contextos.

Si hemos de situar el origen de lo que hoy es el “Museu d’Història de la Escola” debemos remon-
tarnos a una orientación de trabajo manifestada en el año 2009, con motivo de la quinta edición de
las “Jornades d’Història de l’Educació Valenciana”; unas Jornadas, que en aquella ocasión, se
dedicaron al estudio y promoción del patrimonio histórico-educativo. En la ponència inaugural,
“La recuperació del patrimoni historicoeducatiu: raons, propostes i convocatòria”, yo mismo plan-
teaba la necesidad de trabajar en varias direcciones: recuperación, protección y puesta en valor de
ese patrimonio, aprovechamiento cultural y didáctico de sus virtualidades formativas, y convertirlo
en recurso importante de educación patrimonial.

De esa manera, convocamos a emprender un particular camino en el marco de un impulso emer-
gente, el dirigido a conocer y comprender -desde esa nueva perspectiva- la configuración histórica
de la cultura escolar, la identidad y los modos de sus procesos educativos; e igualmente a interpre-
tar cada vez mejor, la relación entre la escuela y la sociedad a lo largo de la historia contemporánea.

Así iniciamos una prologada etapa de construcción participativa, estimulada pronto, además, por
la implantación de los nuevos estudios de los grados de Magisterio, -que en nuestra Universidad

¹ Catedrático emérito de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.

están adscritos a la Facultad de Magisterio- y en los que se integró la asignatura “Historia de la Escuela” como materia obligatoria. Dicha materia se encomendó al Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación). De esa forma se inauguraba una fructífera colaboración entre el Departamento, los equipos decanales de aquel tiempo, y un grupo de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Lengua. Enseguida conseguimos el establecimiento de un espacio como “Seminario de Historia de la Escuela”, que ha sido, realmente, motor y sede para ir desarrollando el proyecto.

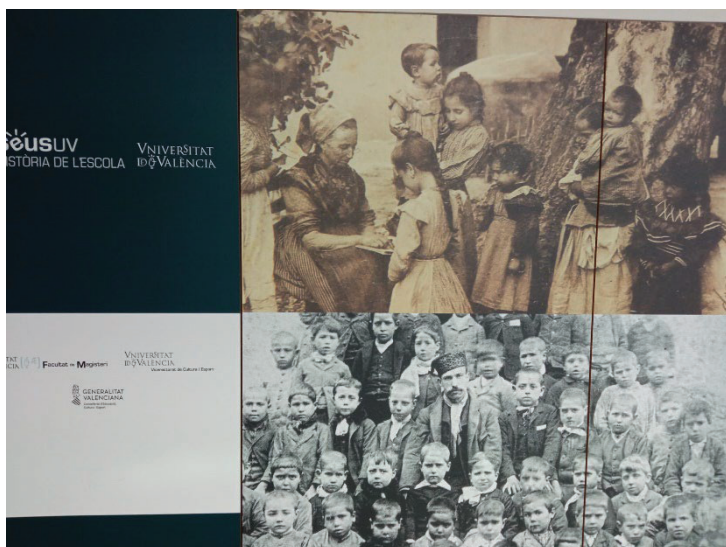
Con dichas aspiraciones, y en ese inaugural momento, quedaba clara una necesidad: la de buscar y preservar las materialidades básicas que conforman la tarea educativa de las escuelas y de su cultura: los objetos (equipamientos materiales y didácticos), para señalar y aprovechar sus funciones mediadoras o de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje; y las plurales imágenes de la vida escolar, textos iconográficos que ayudan igualmente a interpretar y repensar trazos connotativos y denotativos de las prácticas escolares.

La primera tarea, pues, desarrolló poco a poco un esfuerzo por constituir un fondo documental humilde, pero básico y significativo, que ha ido ampliándose progresivamente con la colaboración de personas e instituciones donantes, cuya relación aparece en la web del Museo, y que permitió componer, preservar y difundir un contenido expositivo musealizado: pupitres de diferentes épocas, libros pedagógicos, manuales escolares, material escolar y didáctico, instrumentos científicos de la antigua Escuela Normal, muestras de trabajo en las diferentes disciplinas, imágenes de la vida escolar, revistas profesionales y escolares, materiales de innovación didáctica, fondo documental audiovisual etc. En ningún momento hemos perseguido ni la exhaustividad ni la mera acumulación.

Junto a todo ello, sostuvimos otra dirección, que precisaba ser pensada y definida; tenía que ver, consecuentemente, con el espacio académico concreto que acoge al Museo, y que marcaba nuestra orientación sustancialmente didáctica; es decir, al servicio de ser recurso útil para la formación histórico-educativa y patrimonial de los futuros maestros y maestras. Una y otra se desarrollaron a lo largo de un tiempo de ensayo, crecimiento y difusión que resultó ser complejo pero clarificador y útil. Con resultados magníficos, como la organización de la exposición “Escoles i Mestres” en el edificio histórico de la Universitat-Estudi General, patrocinada por la Universidad, el Ayuntamiento de València y la Conselleria de Educación y Cultura de la Generalitat Valenciana. Más de 10.000 visitantes en tres meses. Y también varias exposiciones preparadas por profesores y estudiantes; así como la que ilustró sobre los libros escolares, presentada en la Biblioteca de Educación “María Moliner”, o dos exposiciones sobre “La Historia en la Escuela”, en colaboración con el Grupo de Innovación Didáctica “Teatres de la Memòria Escolar”.

El museo se institucionalizó, finalmente, dentro de la red de museos de nuestra Universidad, mediante un convenio con la Conselleria de Educación y Cultura; y fue inaugurado oficialmente en febrero de 2023.

2. De los Componentes.



En la citada sede central de la Facultad de Magisterio (Campus dels Tarongers), una exposición permanente, “La construcción histórica del sistema escolar”, muestra tiempos socio-políticos y pedagógicos de substancial significación, integrando ajustadamente un itinerario que integra manifestaciones esenciales de la evolución entre la tradición y la modernidad; por medio de las diferentes vitrinas y de la oportuna información - en paneles- se van presentando las características de este recorrido histórico, y a través de las siguientes secciones: los

orígenes del sistema escolar público; los primeros momentos de regeneración e innovación educativa durante una etapa centrada en el primer tercio del siglo XX; el impulso democratizador y modernizador de la II República; la involución pedagógica impuesta por el nacional-catolicismo; la nueva racionalidad pedagógica tecnocrática; y el tiempo de la transición y apertura democrática del sistema escolar y la política educativa autonómica.

Los materiales allí expuestos, junto a los textos seleccionados, intentan poner de relieve algunas ideas y realidades, que permitan “reconocer” rasgos destacados en la perspectiva histórica de nuestras escuelas primarias y del Magisterio. Estos son algunos ejemplos de lo que tratamos de hacer visible: la evolución del proceso de escolarización; la institucionalización de la formación del Magisterio; las peculiaridades en la enseñanza de las niñas y tantas y tan importantes perspectivas de género; las manifestaciones de la influencia ideológica; la evolución de los diversos modelos educativos y de las prácticas didácticas; el compromiso social como componente esencial del sistema educativo.



También en la sede central, el “Seminario de Historia de la Escuela” dispone de una Biblioteca Pedagógica, con un fondo histórico que abarca el pensamiento pedagógico, la Didáctica y Organización, y los manuales escolares. Su utilización didáctica e investigadora pienso que resulta especialmente fructífera cuando se comparte la idea del extraordinario testimonio político, cultural y pedagógico que guardan y muestran como esencial elemento de memoria. Junto a ello organizaremos ahora el Archivo de la Memoria que contendrá los materiales audiovisuales elaborados.



Igualmente contamos con una sección que presenta materiales al objeto de señalar la acogida y presencia en tierras valencianas de las prácticas de renovación pedagógica, a partir de los años sesenta del siglo XX, así como para anotar los esfuerzos de normalización de nuestra lengua en la escuela. Quiere ser inicio de una posterior ampliación.



Por último, apuntemos, en esta pequeña crónica, que, en el Campus de la ciudad de Ontinyent se localiza el tercer elemento del Museo. La sede allí de la extensión de la Universitat de València, instalada en un edificio escolar inaugurado durante la II República, y en la que se cursan también los estudios de Magisterio, cuenta con un aula memorial dedicada a la escuela durante aquella etapa; sirve para recordar y valorar las importantes aportaciones de la política educativa del momento, y para facilitar su aprendizaje, con la ayuda de un interesante cuaderno didáctico.

3. Respeto a identidades y enfoques.

En este apartado final quiero subrayar un aspecto que, a mi modo de ver, identifica la singular intencionalidad de esta iniciativa, abierta y necesariamente desarrollable en adelante. Es cierto que, desde los primeros pasos, nos ha alentado el interés por el estudio del patrimonio; es verdad que intentamos recuperar y preservar legado patrimonial, las huellas del pasado como fuentes histórico-educativas; y también hay que constatar que recibimos visitas de públicos variados, como grupos de adultos inscritos en los cursos y actividades culturales de “La Nau Gran”, el Programa Universitario para Mayores de nuestra Universitat de València. Pero nuestro principal enfoque va dirigido a estudiantes de los grados de Magisterio, Pedagogía y Educación Social, e incluso en algunos de los estudios de postgrado; es a ellos y a su profesorado a quienes el Museo pretende prestar un servicio, para facilitar su enseñanza y su aprendizaje: mostrando señales evidentes de rasgos políticos, sociales, culturales y pedagógicos. Nos servimos de las materialidades y signos de la larga historia de la escuela primaria y del oficio de maestros, o de muestras de la aportación científica y técnica de la Pedagogía.

En ese sentido hay que destacar nuestra particular vinculación con las materias *Historia de la Escuela, Historia de las Ideas y el Currículo de Artes y Humanidades* (Magisterio), *Historia de la Educación en España* (Pedagogía) o “*La construcción histórica del sistema educativo y las reformas escolares en España*” (Máster de Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas).



El objetivo, lo reitero, es ser oportunidad y recurso didáctico, a la vez que escenario para evocar, interpretar y concienciar. Un planteamiento que -desde un cuidado itinerario cronológico y temático- pretende revelar e identificar con claridad -y eficacia- ideas y prácticas, ayudar a descubrir significados de la cultura material de la escuela, detectar y comprender la complejidad de la cultura escolar en sus relaciones con los contextos socio-políticos, que van determinando ideologías

contrapuestas, insuficiencias financieras, continuidades, progresos, alternativas y reivindicaciones, resistencias interesadas. En fin, animar, extender y profundizar la mirada sobre la escuela de ayer, pensada desde hoy y para ahora.

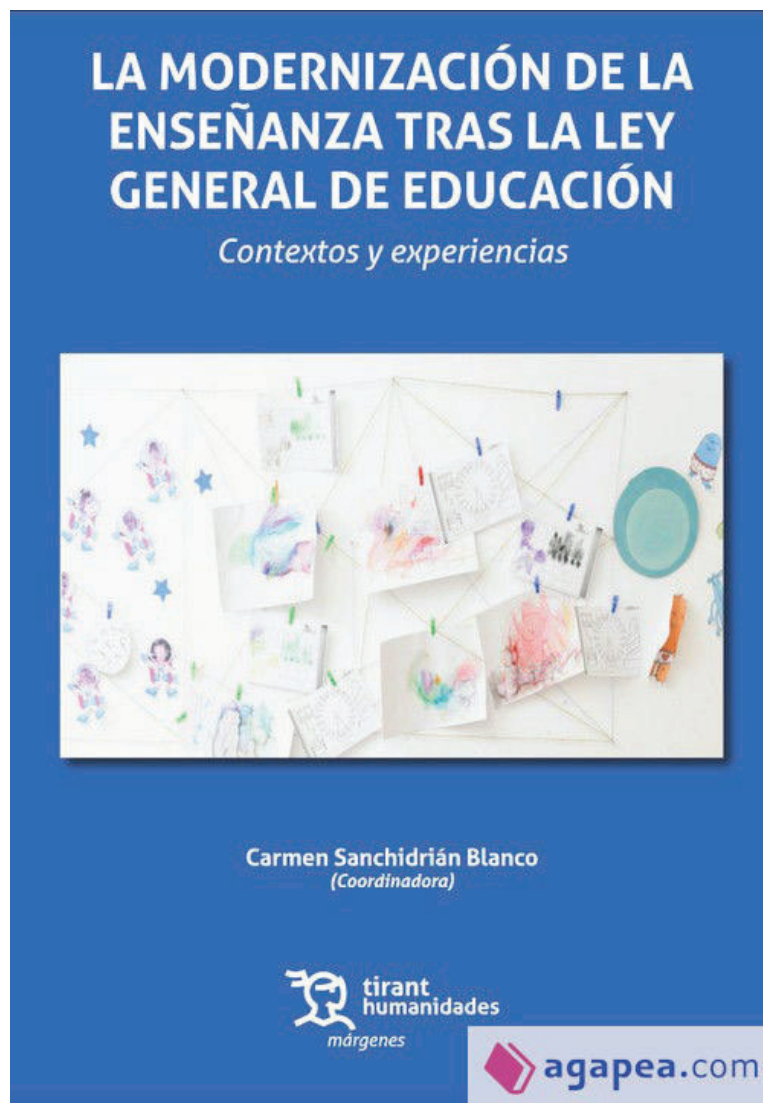
Entiendo fundamental, en ese sentido, mantener con firme voluntad dos orientaciones. La primera es que este tipo de iniciativas y actuaciones guarden relación con una exigencia inexcusable, y que ya he reiterado en otros lugares: aprender a pensar históricamente la escuela y el Magisterio, y a defender y demostrar -con una buena pedagogía- las “luces”, la pertinencia y relevancia de la Historia para la formación de todos los profesionales “reflexivos” del Magisterio y la Pedagogía.

Por otra parte, a mi juicio, la visita y la utilización del Museo exige una preparación y unas consecuentes actuaciones pedagógicas al respecto. Insistir en lo aprendido, verificar conceptos e ideas, y estimular nuevas valoraciones y reflexiones, viva actividad y participación. El Museo ha de ser desarrollado como obra conjunta de docentes y estudiantes; solo así podremos configurar una valiosa aportación en el camino – compartido humildemente con otros museos universitarios- de construir una pedagogía museística. En ese camino trataremos, ahora, de avanzar.



La Modernización de la Enseñanza tras la Ley General de Educación. Contextos y experiencias

Sanchidrián Blanco, C. (Coord.). (2022). La Modernización de la Enseñanza tras la Ley General de Educación. Contextos y experiencias. Tirant lo Blanch.



La modernización de la enseñanza tras la ley General de Educación, Contextos y experiencias es el título de un trabajo coordinado por Carmen Sanchidrián que vio la luz en el verano de 2022. Con un importante elenco de participantes, la obra presenta un contenido multidisciplinar que nos permite afirmar que la educación y las prácticas educativas han experimentado un importante cambio en el último medio siglo. Llegue a más o menos personas, se haya producido íntegra o exponencialmente la inclusión, y se haya apostado por un modelo u otro de enseñanza, lo que no

puede cuestionarse es el hecho de que, tras la aprobación de la Ley General de Educación, Ley de Villar Palasí, se asiste a un cambio generalizado en el interior de los centros educativos, de todo tipo, que afectó tanto a docentes como discentes y a los recursos y materiales empleados. Digamos pues que profesorado, alumnado, material y mobiliario sufrieron una gran transformación. Nada fue al albur; las postrimerías de la dictadura invitaban plenamente a reformar el ámbito educativo en todas las etapas para así poder salir de unas estructuras obsoletas, que enseñaban contenidos y metodologías que no se habían renovado en las últimas décadas. Pero, sobre todo, la nueva Ley de Educación General establecía la EGB que hacía que el alumnado tuviera un tronco común hasta los 14 años. A partir de ahí se abrían dos vías de estudio: el Bachillerato y la Formación Profesional.

El volumen, con 26 colaboraciones, aborda la modernización de la educación desde muy diversas perspectivas, contextos y espacios. Se estructura en dos grandes bloques, los contextos en los que se hizo posible la puesta en marcha de esa Ley General de Educación y las experiencias que se llevaron a cabo en distintos ámbitos y escenarios.

El primer bloque, los contextos, viene definido por un total de ocho colaboraciones que analizan la sociedad cambiante de los setenta que veía la llegada de una reforma educativa; se estudia la Ley General de Educación en el contexto de las numerosas reformas comprensivas que se fueron ejecutando; se pone de relieve la importancia de la enseñanza de los setenta como una enorme experiencia, perfecta para estudiarla en el ámbito de la historia de la Educación; se muestran testimonios orales y fotográficos que son el mejor ejemplo para conocer la fortaleza de la ley de Villar Palasí; se refrenda la formación profesional como la vía elegida para dar continuidad a los cursos de PPO en un claro escenario de modernización educativa; se analiza el caso de los cambios y evolución de los métodos de la lecto escritura como un buen exponente de la necesidad de una transformación en la educación; se expone la importancia y el valor que toma la memoria escolar preguntándose el valor de una memoria a la finalización de un curso escolar y, por último, se analizan los objetos escolares recordados como testimonios escolares que en primera persona hablan de lo que es la vida escolar y lo que en ella se gesta.

Tras el análisis y exposición de los contextos educativos, diecisiete experiencias se dan a conocer en el volumen. La primera se centra en mostrar la enseñanza de las ciencias a través de cuadros del museo antiguo de Ciencias Naturales de Brasil.

La importancia de la imagen y la información que de ella puede desprenderse se analizan en la segunda experiencia con el trabajo de un mural existente en el Instituto Isabel la Católica de Madrid. Docentes, discentes y edificios se dan a conocer con el estudio previo del mural. El estudio de las memorias de actividades culturales y académicas así como las huellas fotográficas de algunas imágenes permiten saber sobre la Residencia San Isidoro de la Escuela Normal de Murcia.

El uso de los registros fotográficos, la bibliografía existente y los testimonios orales son la base para demostrar que con la nueva ley se asistió a una renovación pedagógica general en las escuelas de Música en todo el territorio catalán, viniendo a coincidir con la renovación general que principiaba en los últimos años del franquismo.

El estudio del periódico sindical en Brasil en el marco temporal de 1998 a 2015, se convierte en la fuente narrativa más relevante para dar a conocer con detalle la lucha y la resistencia de los trabajadores en educación. Luchas que venían motivadas por la reclamación de mejoras salariales y una mayor y más continua inversión en materia educativa.

La documentación del Archivo Histórico Indire, fundado en Florencia en 1925, da a conocer la modernización de la educación en Italia y permite ver el recorrido realizado desde el empleo en el aula de las nuevas tecnologías, desde la radio a la celebración de un seminario web. El análisis de esa documentación conservada en el archivo permite saber la importante transformación y avance que se desarrolló en materia educativa convirtiéndose en motores realmente innovadores para la difusión del conocimiento.

El análisis de las memorias de prácticas del alumnado de la Escuela Normal de Málaga (1914-1936) es otra experiencia que pone de relieve la necesidad de su conocimiento para entender las realidades del aula. Por medio de ellas se analiza como se hizo posible la enseñanza de la lectura y de la escritura. En concreto, se aborda como a comienzos del siglo XX la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura estaba consolidada. Sin embargo, por otros muchos historiadores se aceptaba que la enseñanza de la lectura precedía al de la escritura.

Mediante el análisis de una experiencia práctica llevada a cabo en Mallorca durante la Segunda República, se nos revela un proceso de innovación metodológica. Para los autores de este trabajo se hace necesario conocer las memorias de prácticas, las fotografías y los artículos pedagógicos que son los que permiten conocer la implementación de esas novedades. A ello hay que sumar el conocer el impacto que ejercieron las revistas pedagógicas así como el trabajo desarrollado por inspectores de Primaria como Joan Capó o Fernando Leal. En esta experiencia los autores

hacen especial hincapié en estudiar siempre la implementación de las novedades los cambios educativos en tanto en cuanto van a otro ritmo bien distinto que los habidos en política.

El método de enseñanza de la materia de Física se aborda tomando como referencia el Instituto Isabel La Católica donde la presencia del catedrático de Física y Química, José Barceló, hizo posible ejecutar esa nueva corriente de enseñanza gestada en EE. UU, constituyéndose el *Physical Science Study Committee* que llegaba a España en 1962. Los materiales allí conservados nos hablan en primera persona de los objetos escolares imprescindibles para reconstruir el patrimonio histórico y educativo y la experiencia práctica de las instituciones escolares en las que se utilizaron.

En los momentos finales del franquismo algunos proyectos cobraron una importante fuerza. Tal es el caso del circuito de televisión del Colegio Luis Vives. Avanzada, atractiva y arriesgada se presentaba la apuesta por la televisión en el aula. Sin embargo, de aquella propuesta no se cuenta con resultados pues la revista del Colegio Luis Vives apostaba por los contenidos, el aprendizaje y el conocimiento mientras que la televisión abogaba más por el espectáculo y la superficialidad. La falta de coordinación entre el grupo de la revista y los encargados de la televisión dejan muchos interrogantes, pero no ocultan el impacto beneficioso de los documentales de Félix Rodríguez de la Fuente.

Francesca Davida, de Indire, aborda la experiencia de los experimentos escolares en Italia en los años setenta a través del periódico *Piccole Voci* de Turín. El análisis del anterior nos posibilita conocer la historia de una escuela específica en particular y la escuela italiana de una manera más genérica. Pero, también, incide en demostrar que el periódico escolar sigue siendo una fuente viva de cambio que permite conocer la escuela en sus múltiples facetas. Así, se comprueba con el periódico de la escuela Gabelli que se centra en los métodos didácticos, la vida de la ciudad, los elementos de la vida escolar, el alumno como protagonista del aprendizaje y sus consecuencias... y un largo etcétera que además permiten reconsiderar y repensar los métodos empleados hoy en día.

El análisis y estudio de las memorias escolares del Colegio Los Olivos de Málaga conforman otra de las experiencias educativas. Los textos e imágenes analizados proporcionan una relevante fuente de información sobre lo acontecido en las aulas. Las memorias escolares no sólo sirven para ser una publicidad del Colegio y un reclamo sobre lo importante que en él se hace, sino

que además permiten comprobar la actitud mostrada por el equipo directivo ante las nuevas formas de entender la enseñanza ligadas a la Reforma de 1970.

Otra interesante experiencia se comprueba en el estudio de los útiles de la reforma educativa en 1970. En ella se hace una apuesta firme por la necesidad de conocer en profundidad la revista *Vida Escolar*. Además de permitirnos conocer los materiales escolares y la vida de la transición en la educación, nos conducen a poder abordar otros elementos como los editoriales, las fotografías, o la variedad de los temas tratados. No en vano, la revista *Vida Escolar* permite conocer la influencia real de los diferentes grupos de renovación pedagógica, así como el compromiso de algunos maestros con la nueva escuela.

Asturias se convierte en el centro de análisis de otra de las experiencias educativas que se recogen en el libro. Se hace a través del Colectivo Pedagógico Andecha que utilizó la revista *Andecha Pedagógica* para difundir todos los avances de un grupo de docentes que abogaba por mejorar su propia formación y la de sus colegas. Todo ello en una clara apuesta por la transformación de la educación de una manera colaborativa.

El periódico escolar Alcores, editado en Palencia, es el protagonista de una nueva experiencia escolar para conocer el desarrollo de la LODE analizando los años que transcurren entre 1983 y 1987. Sabida y reconocida la importancia de la prensa escolar, el estudio se centra en resaltar la utilización del periódico escolar no como medio de información de cuánto se hace en la escuela, sino como vehículo con capacidad y autonomía suficiente para generar debate. La importancia de la música toma fuerza con el estudio de la Banda de Música que se constituyó en el año 1974 en el centro de los dos colegios públicos de la barriada denominada Miraflores de los Ángeles. El modelo educativo propiciado desde la Banda de Música Miraflores y Gibralfaire permitió desarrollar en un entorno coeducativo la posibilidad de promoción social a sus componentes algo que se comprueba por los testimonios que ofrecen algunos de ellos.

La última de las experiencias se centra en una puesta en valor de la LOGSE como la ley de enorme relevancia que permitió en el ámbito de la danza regular por vez primera en la historia la enseñanza formal de la misma. De ello se da buena cuenta poniendo como ejemplo la regulación del Conservatorio de Sevilla. Ello permitió que las disciplinas como la música, la danza, el arte dramático, el canto y las artes aplicadas tomaron fuerza por sí misma luego de haberse mantenido al margen de los sistemas educativos durante los años del franquismo.

Estamos, en suma, frente a un libro que permite acercarse al período de implementación de la Ley General de Educación desde la perspectiva de la realidad escolar, menos estudiada que la teórica o la legislativa, pero también necesaria para comprender unos años fundamentales en la Historia de la Educación española.

Carlos San Millán y Gallarín
Universidad de Málaga

