

ISSN 1989-5909

32

Diciembre 2024

# Cabás

Revista Internacional  
sobre Patrimonio  
Histórico-Educativo

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea



*Cabás* es el órgano de expresión científica de la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*, ha sido editada, hasta diciembre de 2023, por el *Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela*, Polanco del Gobierno de Cantabria. A partir de 2024 (número 31), se edita por el Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en Leioa, Bizkaia, con el apoyo del Gobierno de Cantabria, de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo y del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

© UPV/EHU Press  
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua  
Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

ISSN: 1989-5909

# ÍNDICE

## Artículos

|   |     |
|---|-----|
| Nuove piste di ricerca sul catalogo commerciale di oggetti didattici / <i>New Research Leads On The Commercial Catalogue Of Educational Objects / Nuevas pistas de investigación sobre los catálogos comerciales de objetos didácticos</i> , <b>Francesca Davida Pizzigoni</b> . . . . .  | 6   |
| Evolución en la clasificación de objetos educativos a través de los catálogos de material de enseñanza en España (1880-1950) / <i>The Evolution of Teaching Object Classification through Teaching Material Catalogues in Spain (1880-1950)</i> , <b>M.<sup>a</sup> José Martínez Ruiz-Funes, José Pedro Marín Murcia, Lucía Amorós Poveda</b> . . . . .  | 25  |
| Los catálogos de material de enseñanza y los gabinetes de física / <i>Teaching material catalogues and physics cabinets</i> , <b>Paulí Dávila Balsera, Luis M. Naya Garmendia, Joana Miguelena Torrado</b> . . .  | 42  |
| Fotografía e imagen pública de la «Casa José Antonio» (Hogar Provincial del Niño) de Murcia en sus memorias durante el franquismo, 1948-1962 / <i>Photography and Public Image of the “Casa José Antonio” (Provincial Children’s Home) in Murcia in His Memoirs During Franco’s Regime, 1948-1962</i> , <b>Pedro L. Moreno Martínez, Elena García Hernández</b> . . . . .   | 64  |
| Patria y religión: el nuevo currículo para la escuela elemental del periodo franquista. Un estudio a través del análisis de cuadernos escolares de género femenino / <i>Homeland and Religion: The New Curriculum for Primary Schools in the Francoist Period. A Study through The Analysis of Women’s School Notebooks</i> , <b>Bienvenido Martín Fraile, Gabriel Parra Nieto, Beatriz Sánchez Barbero</b> . . . . .               | 87  |
| Los rituales escolares en el País Vasco del franquismo. Comparación de los cuadernos ritualizados de la escuela nacional-católica, la etxe-eskola de zipitria y la errederiko ikastola / <i>School Rituals in The Basque Country under Francoism. A Comparison of The Ritualised School Exercise Books of The National-Catholic School, The Etxe-Eskola of Elbira Zipitria and Errederiko Ikastola</i> , <b>Peio Manterola-Pavo</b> | 107 |
| Las primeras cajas y libros de lecciones de cosas y la puesta en práctica de la enseñanza intuitiva. No pidamos peras al olmo / <i>The First Boxes and Books of Lessons on Things, and The Implementation of Intuitive Teaching: Don’t Let’s Ask for The Moon</i> , <b>Carmen Sanchidrián Blanco, María Dolores Molina Poveda, Victoria Eugenia Álvarez Jiménez</b> . . . . .   | 128 |
| La grande cassettiera di Maria Montessori: la testimonianza di un pensiero in evoluzione / <i>The Large Cabinet Drawers of Maria Montessori: Evidence of Evolving Thinking / La gran cómoda de Maria Montessori. El testimonio de un pensamiento en evolución</i> , <b>Martine Gilsoul</b> . . . . .  | 149 |
| Impacto de los discursos higiénicos y pedagógicos en la arquitectura escolar mexicana (1920-1940) / <i>Impact of Hygienic and Pedagogical Discourses on Mexican School Architecture (1920-1940)</i> , <b>Jennifer Ana Domínguez Rodríguez</b> . . . . .   | 167 |
| La obligación de aprender a coser / <i>The Obligation to Learn to Sew</i> , <b>Carmen Diego Pérez, Montserrat González Fernández</b> . . . . .  | 188 |

|  |     |
|--|-----|
| Prácticas educativas de Heritage Malta: percepción de profesionales del ámbito de la cultura maltesa / <i>Educational Practices of Heritage Malta: Perception of Professionals in the Maltese Cultural Sector</i> , <b>Amparo Alonso-Sanz</b> . . . . .  | 207 |
| La innovación docente universitaria y su influencia en la museología social / <i>University Teaching Innovation and Its Influence on Social Museology</i> , <b>Estefanía Monforte-García</b> . . . . .   | 224 |
| El laboratorio didáctico del Museu Pedagògic de Castelló. Trabajar el patrimonio histórico-educativo desde el concepto de archivo vivo / <i>The Didactic Laboratory of the Museu Pedagògic de Castelló. Working with Historical-Educational Heritage From the Concept of Living Archive</i> , <b>Joan Andrés Traver-Martí, Mark Lapiedra Ortega, Tomás Segarra Arnau</b> . . . . . | 240 |
| La función social del patrimonio universitario: claves de la declaración de Sevilla / <i>The Social Function of University Heritage: Keys to the Seville Declaration</i> , <b>Cristina Yanes-Cabrera, Luis Méndez Rodríguez</b> . . . . .  | 255 |
| <b>Reseñas bibliográficas</b>  |     |
| Mainer Baqué, Juan (2024) Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato. Instituto de estudios altoaragoneses, <b>Encarnación Martínez Alfaro</b> . . . . .   | 270 |

A faded, sepia-toned photograph of a woman in a large, ruffled white dress and a man in a dark suit and hat standing in a room with patterned wallpaper. The woman is in the foreground, facing away from the camera, and the man is standing behind her. The word "Artículos" is overlaid in the center of the image.

# Artículos

## NUOVE PISTE DI RICERCA SUL CATALOGO COMMERCIALE DI OGGETTI DIDATTICI

*New Research Leads on the Commercial Catalogue  
of Educational Objects*

*Nuevas pistas de investigación sobre los catálogos comerciales  
de objetos didácticos*

Francesca Davida Pizzigoni\*

Università di Torino (Italia)

<https://orcid.org/0000-0002-9117-4027>

### Parole chiave

Catalogo commerciale  
Oggetti didattici  
Fonte  
Università di Torino  
Materialità scolastica

**RIASSUNTO:** Il catalogo commerciale storico delle ditte produttrici di oggetti didattici rappresenta una fonte ampia e articolata che permette di approfondire numerosi aspetti della ricerca sulla storia materiale della scuola. L'articolo intende mostrare alcuni progetti in corso presso l'Università di Torino che utilizzano il catalogo di oggetti didattici sia per approfondire la conoscenza di specifiche case editrici o di specifici oggetti didattici, sia per cogliere cambiamenti più ampi all'interno dell'industria scolastica, specchio di pedagogia e didattica di un determinato periodo. In particolare l'articolo presenta un work in progress rispetto all'uso del catalogo come strumento dirimente per l'identificazione delle categorie di materiali prodotti dall'industria scolastica del passato.

### Keywords

Commercial catalogue  
Educational objects  
Source  
University of Turin  
School materials

**ABSTRACT:** The historical trade catalogue of companies producing educational objects is a wide-ranging and articulate source that allows us to delve into many aspects of research into the material history of schools. The article intends to show some ongoing projects at the University of Turin that use the catalogue of didactic objects both to deepen the knowledge of specific publishing houses or specific didactic objects, and to grasp broader changes within the school industry, mirroring the pedagogy and didactics of a specific period. In particular, the article presents a work in progress with respect to the use of the catalogue as a diriment tool for the identification of categories of materials produced by the school industry in the past.

### Palabras Clave

Catálogo comercial  
Objetos educativos  
Fuente  
Universidad de Turín  
Material escolar

**RESUMEN:** El catálogo comercial histórico de empresas productoras de objetos educativos representa una fuente amplia y detallada que permite profundizar en numerosos aspectos de la investigación sobre la historia material de las escuelas. El artículo tiene como objetivo mostrar algunos proyectos en curso en la Universidad de Turín que utilizan el catálogo de objetos educativos tanto para profundizar el conocimiento de editoriales específicas u objetos educativos específicos, como para capturar cambios más amplios dentro de la industria educativa, un espejo de la pedagogía y la didáctica. de un período específico. En particular, el artículo presenta un trabajo en progreso con respecto al uso del catálogo como herramienta decisiva para la identificación de las categorías de materiales producidos por la industria escolar del pasado.

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Francesca Davida Pizzigoni. Università di Torino (Italia) – [francescadavida.pizzigoni@unito.it](mailto:francescadavida.pizzigoni@unito.it) – <https://orcid.org/0000-0002-9117-4027>

**Cómo citar / How to cite:** Pizzigoni, Francesca Davida (2024). «Nuove piste di ricerca sul catalogo commerciale di oggetti didattici», *Cabás*, 32, 6-24. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26877>).

Recibido: 29 agosto, 2024; aceptado: 25 octubre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

## INTRODUZIONE

All'interno della comunità scientifica internazionale che si occupa di storia della pedagogia attraverso lo studio della materialità scolastica, l'attenzione specifica verso l'oggetto didattico storico come fonte di ricerca è andato aumentando di anno in anno (Da Silva *et al.*, 2021).

La conoscenza approfondita di tali oggetti infatti può portare tasselli di conoscenza che interessano differenti ambiti disciplinari e che, in un'ottica multidisciplinare, possono apportare un significativo contributo nell'avanzamento della ricerca storiografica di ambito storico-educativo. Ma ad oggi gli studi sull'oggetto didattico —nella sua complessità— presentano ancora ampio margine di approfondimento, rispetto a svariati punti di vista quali il suo uso, la sua diffusione ma anche in riferimento alla invenzione, produzione, commercializzazione. Ciascuno di questi ambiti di ricerca può offrire elementi di conoscenza, sia da percorrere come specifica pista tematica, sia da associare tra loro per costruire un quadro di insieme di identificazione e interpretazione del sussidio didattico storico<sup>1</sup>. Una fonte che può in tal senso contribuire in maniera sostanziale a questa conoscenza approfondita dell'oggetto didattico e a questa sua indagine da un punto di vista capace nel contempo di poter essere lenticolare e globale, è certamente rappresentata dai cataloghi commerciali delle Ditte che producevano i sussidi didattici stessi.

Questa fonte così articolata e ricca di informazioni, già a fine Ottocento —quando ormai l'industria scolastica si era sviluppata (Lawn & Grosvenor, 2005; Moeglin, 2010; Meda, 2016) e numerose case editrici avevano affiancato la loro precedente produzione libraria con quella di oggetti e sussidi tridimensionali per la scuola— si presentava strutturata in più sezioni, con informazioni che ci permettono di ricavare interessanti tasselli di notizie sia sul singolo oggetto sia sulla casa produttrice nel suo insieme, senza trascurare la lente che il catalogo commerciale ci offre per leggere la politica scolastica (notizie di leggi, circolari, concorsi pubblici, disposizioni,...) e la vita didattica di un determinato momento storico.

Studiare oggi in maniera trasversale più cataloghi di differenti Ditte produttrici oppure in maniera cronologica differenti cataloghi di una medesima Ditta, permette quindi di disporre di un canale privilegiato per osservare evoluzioni e cambiamenti e anche di cogliere quelli che sono veri e propri momenti chiave rispetto allo sviluppo della produzione di oggetti didattici. Si pensi ad esempio alla comparsa di nuovi settori disciplinari interessati dalla presenza di oggetti didattici specializzati oppure al passaggio dalla bidimensionalità alla tridimensionalità nei materiali didattici proposti per una determinata disciplina; alla comparsa di nuovi autori-ideatori di sussidi didattici o all'avvio di nuove collaborazioni con istituzioni specifiche, solo per citare alcuni punti di vista.

Se lo studio dei cataloghi come fonte di ricerca storico-educativa non è nuova (Mateo, 1997; Moreno, 2005; Martínez, 2012; Moreno & Sebastián, 2012; Carrillo, 2018; Martínez *et al.*, 2013) ancora molte potenzialità euristiche contiene in sé questa fonte, come hanno mostrato recenti studi che auspicano nuove ricerche basate sul catalogo commerciale delle ditte produttrici di oggetti didattici, sia nell'ottica di una conoscenza più approfondita dei vari mercati nazionali sia in chiave comparativa internazionale (Morandini & Pizzigoni, 2023; Dávila *et al.*, 2024; Martínez *et al.* 2024). Prima di passare quindi ad addentrarci nell'analisi più approfondita delle caratteristiche di questa fonte oggetto della nostra trattazione delle piste di ricerca ad essa collegata, può non essere privo di utilità ricostruire brevemente il panorama degli studi specifici finora dedicati ad essa. I primi lavori incentrati sullo studio dei cataloghi commerciali delle ditte produttrici sussidi didattici come fonte per la ricerca storico-educativa sono stati condotti da León Esteban Mateo a partire dal

---

<sup>1</sup> Sempre tenendo ben presente di non cadere nel culto feticistico dell'oggetto didattico in sé stesso, da cui opportunamente ci mettono in guardia Escolano Benito (2010; 2016) e Viñao Frago (2011).

1997. Inizialmente lo studioso, prendendo in considerazione un corpus di cataloghi realizzati tra il 1877 e il 1914 evidenzia come tale fonte sia in grado di darci informazioni sul metodo di insegnamento; sugli arredi e sul materiale scolastico; sui testi scolastici illustrati; sul teatro scolastico; sugli autori (Esteban, 1997a). Esteban Mateo si dedica poi a studiare come la medesima fonte consenta di approfondire la conoscenza dei materiali utilizzati a supporto della scrittura (Esteban, 1997b).

Pur a distanza di alcuni anni, è sempre la comunità scientifica spagnola a fornire un significativo impulso a partire da metà anni Duemila allo studio dei cataloghi commerciali come fonte grazie ai lavori di Pedro Luis Moreno (2005a y 2005b).

È nell'ultimo decennio che il catalogo ha attirato l'attenzione della comunità internazionale affiancando l'avanzamento della ricerca in ambito spagnolo (Martínez, 2012; Moreno & Sebastián, 2012; Carillo, 2018; Martínez *et al.*, 2013; Moreno & Marín, 2014) con contributi di ricerca derivanti in particolare da studiosi italiani (Targhetta, 2010; Meda, 2016; Brunelli, 2018; Pizzigoni, 2022), francesi (D'Enfert, 2014; Figeac-Monthus, 2018) e brasiliani (Pimenta, 2019; Rugoni & de Souza, 2021; Rios, 2021).

I loro lavori hanno utilizzato il catalogo commerciale come fonte capace di fornire informazioni rispetto a una molteplicità di punti di vista: per approfondire la storia e la diffusione dei sussidi froebeliani (Maria José Martínez), di oggetti scientifici (José Pedro Marín, Marta Brunelli), di supporti per l'insegnamento della matematica (Dolores Carillo), di arredi e banchi (Augustín Escolano, Pedro Luis Moreno, Juri Meda), di quaderni e materiale scolastico (Juri Meda, León Esteban), di sussidi didattici di varie discipline (Gustavo Rugoni, Ana Paula de Souza, Heloísa Helena Pimenta). Allo stesso modo sono stati utilizzati per indagare le traiettorie commerciali, nazionali e internazionali, dei sussidi didattici (Fabio Targhetta, Marta Brunelli), per ricostruire la storia di singole ditte (Gizele de Souza, Pedro Luis Moreno, José Pedro Marín, Marguerite Figeac-Monthus) o per studiare la nascita di una nuova industria scolastica in un determinato paese (Francesca Davida Pizzigoni).

## 1. DEFINIZIONE, IDENTITA' E PECULIARITA' DEL CATALOGO COMMERCIALE DI OGGETTI DIDATTICI<sup>2</sup>

La particolarità della fonte di cui stiamo trattando rende necessario uno sforzo di definizione o, per meglio dire, una specifica attenzione dedicata a tracciarne caratteristiche e confini. In tal senso ci viene in soccorso un lavoro svolto dal Centro studio sulla Memoria Educativa - CEME dell'Università di Murcia che definisce i cataloghi commerciali delle ditte produttrici di sussidi didattici:

elenchi stampati in forma di libro, rivista o opuscolo, editi con periodicità determinata o in una specifica occasione, elaborati e diffusi a fini pubblicitari da istituzioni, imprese o persone addette alla produzione, alla distribuzione e/o alla vendita, all'ingrosso o direttamente al consumatore, di tutti i tipi di risorse per usi scolastici o educativi, di qualsiasi livello o modalità, nei quali si presentano e descrivono, più o meno dettagliatamente, con o senza fotografie o illustrazioni, le peculiarità della totalità o di una parte dei suoi prodotti, indicando i prezzi e, se del caso, le condizioni di vendita al pubblico e di pagamento (Moreno & Sebastián, 2012: 295).

<sup>2</sup> Le considerazioni contenute in questo paragrafo riprendono in parte le riflessioni sviluppate nell'articolo *A new source for the historical-educative research: commercial catalogue of educational aids. First methodological reflections* (Pizzigoni, 2024).



Tali prodotti erano veri e propri cataloghi di vendita: strumenti di pubblicizzazione dei propri materiali, capaci di raggiungere gli acquirenti e di agevolare gli ordini d'acquisto. In altri termini erano canali promozionali: elenchi strutturati dei prodotti che, in maniera ancora più efficace rispetto alle vetrine reali dei negozi degli editori stessi, fungevano da «vetrina aumentata». Sapevano promuovere il prodotto in maniera efficace non solo perché espandevano ovviamente il raggio di impatto del negozio fisico, ma perché i cataloghi permettevano di riunire in un unico strumento tutte le informazioni necessarie: dal prezzo al formato, dall'autore alla tipologia di materiale con cui è realizzato, dalle informazioni circa l'utilità didattica alla descrizione dell'aspetto (spesso anche con immagini), fino alla capacità di promuoverne la qualità e le caratteristiche salienti, esattamente come farebbe la presenza di un venditore. Certamente non dobbiamo dimenticare che tali cataloghi commerciali rappresentavano, oltre che uno strumento di promozione, anche uno strumento necessario, anzi indispensabile: l'unico modo di raggiungere —nella società tardo Ottocentesca e primo Novecentesca, con i suoi strumenti di comunicazione— i propri clienti e allo stesso modo l'unico modo di sistematizzare l'offerta, presentando in maniera ordinata e strutturata l'insieme dei propri prodotti.

Al di là però della sua identità fisica e degli obiettivi con cui viene realizzato, il catalogo commerciale di sussidi didattici racchiude in sé una serie di specificità che concorrono a delinearne la natura nel suo insieme e che permettono nel contempo di comprenderne la sua complessità: esso contiene al suo interno tutti gli oggetti didattici ma non è uno strumento didattico; entra prepotentemente a scuola (circola negli edifici scolastici, lì si discute di cosa acquistare, etc.) ma di per sé non serve per «far scuola»; è totalmente bidimensionale ma accompagna fortemente la scuola nel passaggio alla tridimensionalità, facendosi promotore di nuovi oggetti in grado di allontanarsi sempre più dal libro o dal sussidio cartaceo tipico dell'Ottocento per allargarsi a nuove forme e nuovi materiali; è portatore di innovazione (proponendo i più recenti sussidi e facendosi tramite delle innovazioni provenienti dall'estero) ma in sé stesso è un «tradizionale» opuscolo cartaceo; offre aggiornamento professionale (perché attraverso di lui i docenti possono conoscere i più recenti «attrezzi del mestiere» e modificare e innovare il proprio modo di far didattica) ma non è propriamente in sé stesso uno strumento di lavoro.

Se vogliamo continuare l'analisi di questi apparenti paradossi potremmo osservare come il catalogo sia di per sé assai caduco (il suo valore come strumento di vendita commerciale —che rappresenta in realtà, come si è ricordato, il motivo vero per cui veniva prodotto e quindi il suo scopo primario— resta attivo solo durante l'anno stesso della sua pubblicazione) ma gli oggetti che propone al suo interno sono invece solidamente capaci di superare decenni e talvolta secoli, avendo la forza di essere presenti ancora oggi nelle scuole. E, ancora, pur essendo in grado oggi di rivelarci un'ampia gamma di informazioni riguardo alla storia materiale della scuola e al suo modo di far didattica nei differenti periodi storici, il catalogo veniva in passato considerato meno importante di una assai meno ricca lettera o circolare scolastica: mentre queste ultime venivano attentamente protocollate e conservate (riconoscendone fin da subito il valore documentale), e restano in questo modo ancora oggi a far buona mostra di sé negli archivi scolastici, al contrario i cataloghi venivano considerati materiali di consumo, presto destinati al macero, come ci testimonia l'esiguità del numero di cataloghi che si sono conservati fino ad oggi.

A ben vedere, si tratta non di vere e proprie contraddizioni ma in qualche modo di aspetti peculiari che rendono la fonte rappresentata dal catalogo estremamente particolare, potremmo dire «sfidante», tanto da farla assurgere a punto di vista privilegiato da cui poter analizzare il mondo della scuola in generale e la sua materialità in particolare. In altre parole, rappresenta un potente strumento euristico. Il catalogo commerciale è infatti in grado di rivelarci svariati e differenti dati sulla scuola in un determinato periodo storico, a seconda del punto di vista da cui noi lo interroghiamo: sa offrire risposte in base alle domande che gli si pongono. Per questa ragione è quanto mai opportuno conoscerne a fondo caratteristiche e identità in modo da aver ben chiara la gamma di possibilità di approcci di ricerca a cui si presta.

Tutte queste caratteristiche non appartengono all'identità iniziale e originale del catalogo commerciale di sussidi didattici ma le ha acquisite nel tempo: nasce caduco ed effimero, con un valore di tipo commerciale e peraltro ristretto alla durata di pochi mesi e conquista spessore documentale e interpretativo con il passare del tempo.

Oltre quindi in relazione alla molteplicità di sguardi di ricerca a cui si presta, è proprio questa sua identità iniziale che porta a definire il catalogo come «sfidante» perché, nascendo come strumento meramente commerciale, contiene al suo interno una intrinseca inclinazione a «pubblicizzare al meglio» il prodotto. Per questa ragione i contenuti di un catalogo commerciale di una determinata ditta produttrice dei sussidi didattici non si possono intendere come «neutri» bensì orientati fin dalle origini a migliorare le vendite, enfatizzare gli aspetti positivi di un prodotto, aumentare il bisogno che il mercato avverte verso il prodotto stesso. Al di là quindi di tutte le considerazioni meramente educativo-scolastiche, la fonte richiede di essere studiata tenendo presente i sottesi obiettivi economici della ditta che la realizza, volta a conquistare il mercato e a realizzare guadagni. Di conseguenza è necessario «leggere» il catalogo con la consapevolezza che scelte strategiche di posizionamento di alcuni oggetti didattici rispetto ad altri, dichiarazioni di accoglienza positiva da parte di insegnanti e mondo della scuola, dati di vendita che sottolineano il successo, commenti entusiastici da parte del mondo istituzionale e pedagogico inseriti accanto alla presentazione di un oggetto sulle pagine di un catalogo, non sempre rappresentano lo specchio di una situazione reale.

Allo stesso modo avvicinandosi allo studio di un catalogo è necessario tenere in considerazione il fatto che esso viene realizzato dalle Ditte in modo da soddisfare le richieste che derivano dagli organi di governo, per rispondere sia agli orientamenti metodologici-didattici che in un determinato momento un governo supporta sia alle loro politiche economiche legate all'approvvigionamento di arredi scolastici e sussidi didattici (Martínez & Marín, 2023; Pizzigoni, 2022).

È evidente come l'orientamento al guadagno economico e alla conquista del mercato da un lato e il legame con le disposizioni politiche dall'altro, unitamente a una sempre maggiore diffusione di una istruzione obbligatoria con la conseguente creazione di un «bisogno» più o meno spontaneo di sussidi didattici, porti a quella massificazione che ben ha definito Juri Meda (2011).

Strategie risultano poi, in maniera correlata con i vari aspetti sopra esposti, le capacità di comunicazione di una singola Ditta. Se il catalogo commerciale è un mezzo per far pubblicità ai propri prodotti, è del tutto evidente che tanto migliori sono le capacità comunicative di chi lo realizza, tanto più ci si avvicina all'obiettivo per cui il catalogo è realizzato. Per questa ragione alcune scelte —scritte o iconografiche— sono da leggere in questa cornice, tenendo a mente che gli inserimenti di elenchi di premi in mostre nazionali e internazionali ottenuti dai singoli oggetti o dalla ditta in generale, di indirizzi e immagini delle proprie sedi, il posizionamento di loghi e fregi, la scelta delle soluzioni iconografiche, i messaggi selezionati per la terza e quarta di copertina rappresentano una risposta a uno specifico obiettivo e a una specifica strategia.

Un'ultima considerazione da tener presente quando ci si avvicina all'uso del catalogo come fonte di ricerca è la sua rarità: anche se a livello metodologico l'ottimale sarebbe poter disporre di tutta la serie completa di cataloghi di una medesima annata e di una medesima ditta (Moreno, 2005), oggi se ne sono conservate poche copie e in maniera del tutto fortuita. Di certo altre copie si trovano oggi magari inconsapevolmente in giacenza presso fondi non ordinati, magazzini, talvolta anche in scuole o archivi o biblioteche, enti o privati che non conoscono la loro presenza o il loro valore culturale. Il ricercatore che si affaccia all'uso del catalogo come fonte deve quindi considerare che in futuro il loro auspicato reperimento potrà certamente arricchire le informazioni ma essere consapevole che al momento lo studio deve necessariamente basarsi solo sulle fonti attualmente disponibili, non sempre complete.

Dalla presa in considerazione di tutte queste peculiarità che fanno parte dell'identità del catalogo commerciale dei sussidi didattici emerge con ancora maggiore evidenza la necessità di utilizzare questa fonte con piena consapevolezza della sua parzialità e con attenzione ad integrarla con altre fonti in grado di offrirci elementi per completare lo studio dei differenti aspetti e per addentrarci in maniera più consapevole nella ricerca sulla «scatola nera» della scuola (Bertomeu & García, 2002; Braster *et al.*, 2011).

## 2. USO DEI CATALOGHI PER RICOSTRUIRE LA STORIA DI OGGETTI DIDATTICI: ESEMPI RELATIVI AL CONTESTO ITALIANO

Per fornire qualche esempio concreto delle potenzialità euristiche offerte dal catalogo e dal suo uso come fonte di ricerca, è possibile analizzare qualche caso esemplare che ci viene offerto dallo studio dei cataloghi commerciali storici di due delle più significative ditte italiane produttrici di oggetti didattici, anzi delle ditte che in Italia hanno esercitato un «sostanziale duopolio» (Meda, 2021: 148): Paravia e Vallardi.

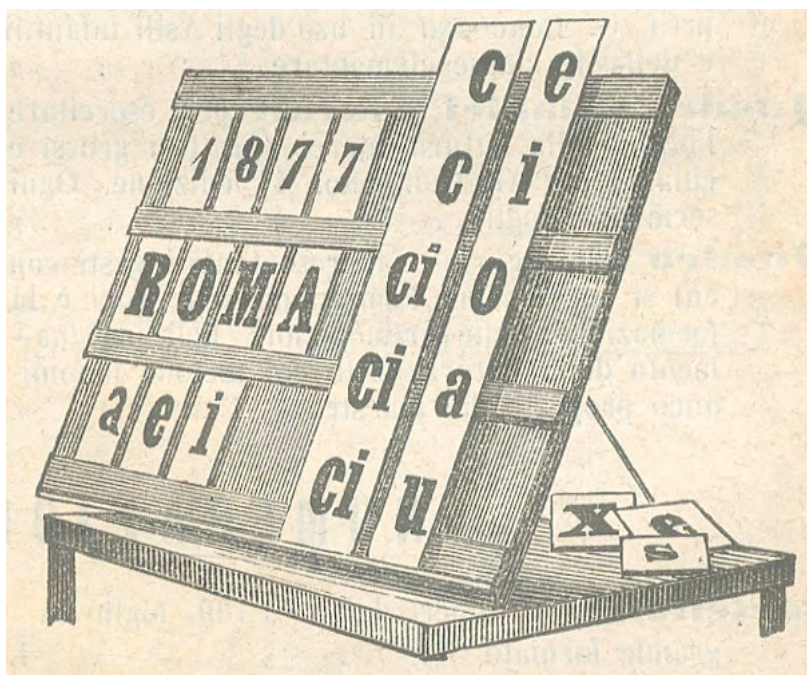
La Paravia, casa editrice di Torino aperta nel 1802 (Bitelli, 1961; Casana, 1984; Chiosso, 2003; Targhetta, 2006 e 2007), all'inizio dell'anno scolastico 1871-72 per la prima volta apre il proprio catalogo con una sezione espressamente dedicata al materiale scolastico. Il testo permette di evincere come in quel momento la Paravia si fosse già spostata dalla sede iniziale del Palazzo di Città per trovare «casa centrale» nonché libreria di vendita presso via Doragrossa 23 (attuale via Garibaldi), con già filiali a Roma, Firenze e Milano e con propri depositi presso Pellerano a Napoli, Luigi Pedone Lauriel a Palermo e Gennaro Favai a Venezia. Fungeva anche da deposito delle pubblicazioni Treves di Milano, della Tipografia dei Sordo-Muti di Genova e della ditta Pagnoni di Milano. L'indice del catalogo della Paravia per quell'anno scolastico ci fa capire il «peso» di quello che viene chiamato materiale scolastico: su 105 pagine complessive, 94 erano dedicate a libri e le restanti 11 a questa nuova produzione rivolta alla scuola. Nel catalogo, la Paravia utilizza il termine «materiale scolastico» per indicare tutta la produzione non libraria, riunendo sotto questa dicitura dai cartelloni murali agli atlanti, dalla sfera armillare ai tipi dimostrativi del sistema metrico-decimale (metro, litro, chilogrammo), fino agli oggetti di uso scolastico quali inchiostro, lapis, porta-penne, righe.

L'ancora esiguo spazio occupato nel catalogo da questo materiale certamente non stupisce in relazione al fatto che è soltanto a partire dalla nomina alla guida dell'editrice di Innocenzo Vigliardi che la Ditta torinese, prima focalizzata in altri settori, inizia a interessarsi nel decennio compreso tra il 1850 e 1860 alle pubblicazioni scolastiche, facendo diventare a poco a poco l'ambito scolastico proprio il campo di specializzazione della Paravia.

Se in questo caso il ricorso al catalogo commerciale come fonte di ricerca ci permette di identificare l'anno preciso in cui la Ditta avvia la propria produzione di sussidi didattici, compiendo il significativo passo che segnerà tutto il suo fulgido futuro commerciale da leader di mercato in Italia, il catalogo della medesima ditta del 1880 ci permette di ricostruire il momento osignificativo del «salto» dal bidimensionale al tridimensionale nella sua produzione di oggetti didattici. Seguendo infatti cronologicamente le varie edizioni del catalogo di materiale scolastico proposto dalla Paravia si vede che il posto prima occupato dai tradizionali tabelloni didattici dedicati a rappresentare le lettere per facilitare l'apprendimento della lettura e della scrittura viene sostituito nel 1880 da un Alfabetiere mobile. Proprio la descrizione dettagliata che viene fatta sul catalogo, accompagnata dall'immagine del sussidio stesso, ci permette di ricostruire con puntualità forma, composizione, dimensioni, caratteristiche di tale oggetto rispetto a materiali, colori etc. Il catalogo poi riporta anche la descrizione delle modalità di uso di questo sussidio permettendoci così di comprendere a fondo funzionalità e obiettivi di uso didattico. Il fatto poi che tale descrizione venga indicata come estrapolata dalla rivista «Bollettino della Pubblica Istruzione» del 1878 ci permette di datare con precisione

la comparsa di tale oggetto didattico nella produzione Paravia, offrendoci un tassello significativo per la costruzione di una «tappa» fondamentale della storia della materialità scolastica in Italia, visto anche il ruolo di precursore e di leader di mercato che tale ditta riveste sul territorio nazionale.

**Imagen 1.** Alfabetiere mobile Paravia



**Fonte:** Catalogo della Ditta G.B. Paravia e C. 1880. Materiale scolastico. Libri di testo e premio per l'insegnamento primario e secondario, p. 3.

Il medesimo catalogo Paravia del 1880 ci offre un'altra tipologia di informazione: se la precedente ci ha permesso di capire il momento di passaggio da una produzione bi-dimensionale a una tri-dimensionale da parte della ditta torinese questa seconda tipologia di informazioni ci permette invece di osservare l'apertura della Paravia verso la commercializzazione di prodotti didattici stranieri e nel contempo l'avvio di un nuovo ambito disciplinare in cui la ditta realizza sussidi tridimensionali, l'anatomia (nei cataloghi precedenti rappresentata solo da tabelloni murali). Il catalogo del 1880 infatti pubblicizza per la prima volta i sussidi anatomici scomponibili del professor Bock<sup>3</sup>, aprendo il campo a quello che sarà un ampio settore di commercializzazione e penetrazione del mondo scolastico per la Paravia. Questa collezione di *Modelli per l'istruzione pratica del corpo umano di Bock* era stata presentata all'Esposizione Universale di Parigi del 1878, evento a cui la ditta Paravia —come ci indica il catalogo stesso del 1880 nella sua copertina— era presente. È assai probabile (Pizzigoni, 2024) che proprio in occasione di tale Esposizione la Paravia abbia visto per la prima volta tali sussidi e abbia avviato quei rapporti commerciali che nel giro di poco tempo la portano ad essere importatore in Italia di questa «innovazione» tecnico-didattica (Targhetta, 2010; Brunelli, 2018).

<sup>3</sup> L'autore di questi sussidi, il medico anatomista tedesco Carl Ernst Bock, aveva dato vita nella seconda metà dell'Ottocento insieme allo scultore Franz Josef Steger alla ditta Bock-Steger che, in stretta collaborazione con l'Università di Lipsia, aveva prodotto una gamma di modelli anatomici scolpiti e fusi da utilizzare nelle scuole di medicina.

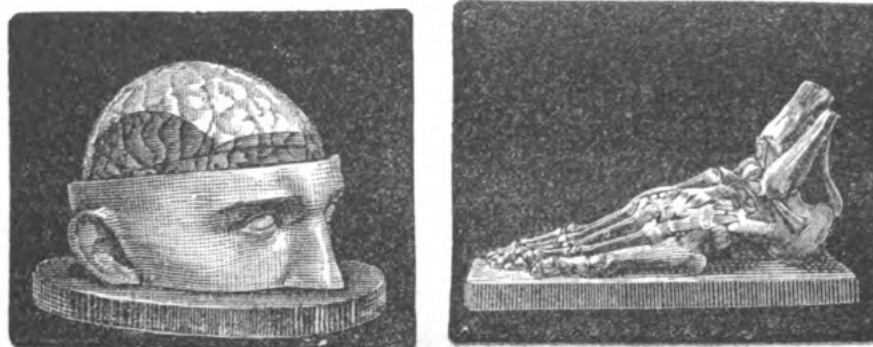
L'uso del catalogo commerciale come fonte, quindi, ci offre elementi anche per andare a ipotizzare e poi rintracciare legami, trame commerciali, scambi, opportunità diventando a sua volta «suggeritore» di ulteriori piste di ricerca.

Ma restando ai dati contenuti nel catalogo Paravia 1880 relativamente a questi sussidi Bock, essi ci forniscono altre tipologie di informazioni che riguardano a loro volta molteplici ambiti tematici: dalle strategie di comunicazione all'immagine del punto vendita della ditta, a dati di diffusione del prodotto nelle scuole, come ben ci mostrano queste righe estrapolate dal catalogo:

Ogni giorno, alle vetrine del magnifico negozio del Paravia in via Doragrossa [a Torino, NdR.] tu vedi numeroso stuolo di popolo che sta fermo lungamente ad ammirare questi modelli per l'istruzione pratica del corpo umano che ebbero dalle scuole normali, tecniche, e liceali del Regno una accoglienza la più lusinghiera e ben meritata. Sono il complemento delle pubblicazioni per introdurre nelle scuole italiane il vero metodo sperimentale oggettivo che deve operare una radicale riforma nell'insegnamento scolastico (Paravia, 1880, 16).

### Imagen 2. Modelli anatomici Bock

**Modelli per l'istruzione pratica del corpo umano,**  
ordinati ad uso delle scuole normali, tecniche e liceali dal Prof. Bock;  
solidamente preparati in plastica colorata.



**Fonte:** Catalogo della Ditta G.B. Paravia e C. 1880. Materiale scolastico.  
Libri di testo e premio per l'insegnamento primario e secondario, p. 10.

Ulteriore esempio che mostra ancora un altro modo in cui lo studio dei cataloghi supporta la ricerca sulla materialità scolastica è l'analisi in sequenza cronologica dei cataloghi di una medesima ditta per ricostruire l'affermazione e l'evoluzione di uno specifico sussidio didattico nel tempo. È questo il caso di un sussidio «di punta» nella produzione dell'altra grande casa produttrice italiana di sussidi didattici, la Vallardi, e del suo «museo scolastico». La ditta Vallardi di Milano, che andrà sempre più specializzandosi nella produzione di sussidi didattici, era sorta nel 1750 come negozio di stampe a carattere prevalentemente sacro e ascetico (Vallardi, 1952; Gigli & Finocchi, 2000; Galfré, 2005; Marrazzi, 2014). L'avvicinamento al tema scolastico è datato 1872 con il primo prodotto Vallardi dedicato alla scuola rappresentato dalle carte geografiche realizzate sotto la direzione del professor Ernesto Sergent Marceau, astronomo aggiunto alla Specola di Milano. In quel momento è Antonio Vallardi a guidare l'impresa commerciale — nome che l'editrice manterrà a livello legale l'editrice — ma sarà con il passaggio alla gestione dei figli Pietro e Giuseppe nel 1876 che la ditta assumerà il carattere scolastico con cui è conosciuta.

Il catalogo Vallardi del 1885 già possiede una sezione dedicata alle «collezioni di cose» in cui propone quel museo scolastico (detto anche museo didattico o museo oggettivo) che la pedagogia contemporanea consigliava ampiamente.

Quello che per molti anni rappresenterà il modello di museo scolastico per antonomasia della ditta Vallardi, e cioè il museo scolastico suddiviso in cassette con campioni ideato da Carlo Ajello, fa la sua comparsa proprio in questo 1885 con il nome di *Museo oggettivo italiano*, in una versione primordiale rappresentato da una sola cassetta (nella versione economica) o da tre cassette (nella versione più costosa) con all'interno una collezione di cose «per lo studio della nomenclatura e per la conoscenza pratica delle materie usuali allo stato naturale e artificiale» (Catalogo Vallardi, 1885: 5).

Grazie all'analisi dei cataloghi degli anni successivi della medesima ditta Vallardi, si ricava come tale sussidio si sviluppa nel tempo, adeguandosi alla sempre maggior affermazione del museo scolastico nel dibattito pedagogico italiano: nel 1891 troviamo infatti il museo, nella sua versione completa, dotarsi di un elegante espositore a tavolino che facilita la fruibilità delle 3 cassette che lo compongono.

Il Museo scolastico di C. Ajello è della massima convenienza per l'insegnamento oggettivo nelle scuole. Mercè le continue modifiche introdotte e le aggiunte di nuove materie, si può dire veramente pratico, scelto, economico, elegante, 1.° perché tutti gli oggetti si possono far passare per le mani degli alunni per osservare praticamente le qualità ecc; 2.° perché composto delle più importanti e svariate materie nazionali ed estere; 3.° perché con poca spesa si ha una scelta e ben ordinata collezione di materie animali, vegetali e minerali allo stato naturale e composte, 4.° perché il tutto è disposto con la massima eleganza (Catalogo Vallardi, 1890-91: 67)

La versione del medesimo museo scolastico Carlo Ajello presente nel catalogo del 1893 appare ancora più ampia e articolata, capace di venire incontro a due differenti principi organizzativi: i musei scolastici che riuniscono i campioni e gli oggetti a seconda del loro ambito di utilizzo (agricoltura, vita domestica, ) e quelli che invece li suddividono a seconda dei Regni della natura a cui afferiscono (Vallardi, 1893).

Peraltro lo studio sempre di cataloghi commerciali ma di altri case editrici che si addentrano nel settore di vendita di oggetti didattici ci permettono di capire il successo di tale museo scolastico Carlo Ajello promosso da Vallardi, il quale viene rivenduto anche dalle ditte Sandron e Bemporad.

Questi brevi esempi già ci mostrano come la fonte rappresentata dal catalogo si presti effettivamente a differenti sguardi di ricerca, offrendo contributi puntuali che permettono di portare in luce tasselli di grande significato sia in sé stessi (informazioni sui singoli oggetti) sia letti in relazione a un quadro interpretativo più ampio.

### **3. LE RICERCHE IN ATTO DEDICATE AI CATALOGHI PROMOSSE DALL'UNIVERSITÀ DI TORINO**

Proprio al fine di indagare peculiarità e potenzialità del catalogo commerciale delle ditte produttrici di sussidi didattici come fonte di ricerca, l'Università di Torino-Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione ha avviato da circa due anni di una specifica pista di indagine in tal senso.

L'interesse è nato sulla base di una ricerca realizzata in occasione della stesura del volume *Tracce di Patrimonio* di cui sono autrice in cui un capitolo era dedicato all'utilizzo del catalogo come fonte di ricerca per ricostruire la nascita dell'industria scolastica in Italia (Dávila, 2024). In particolare i cataloghi commerciali

delle ditte Paravia e Vallardi erano stati utilizzati come documenti imprescindibili per giungere a datare i primi passi di queste note Ditte nella produzione di sussidi didattici, i loro rispettivi sviluppi nell'offerta commerciale nel secondo Ottocento così come per indagare peculiarità, ambiti specifici, aree di maggior investimento, collaborazioni con specifici autori o con importatori stranieri. La ricchezza di dati che è stato possibile ricavare da questa prima indagine ha spinto a voler ampliare la conoscenza di questa fonte, anche approfondendo la conoscenza e il confronto con studiosi internazionali sul medesimo tema e a dar vita a considerazioni comparative sia sullo stato dell'arte della ricerca su questo argomento nei differenti paesi sia sui contenuti che i cataloghi dei produttori dei differenti paesi offrivano al dibattito. Su queste basi si è promosso uno specifico panel in occasione dell'edizione 2022 del convegno internazionale ISCHE-International Standing Conference for the History of Education. Tale panel, intitolato *Looking for the First «Educational Technologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities* (da cui è scaturito il volume degli atti pubblicato nel 2023 a cura di Morandini e Pizzigoni), ha avviato un confronto tra studiosi francesi, spagnoli, italiani e brasiliani e ha aperto la strada per uno sguardo incrociato sul tema dell'uso del catalogo come fonte per lo studio della materialità, offrendo esempi di differenti approcci metodologici al suo utilizzo. Fin da una prima analisi dei contributi di ricerca realizzati per questo panel, è emersa infatti chiaramente la possibilità di affrontare attraverso differenti approcci la medesima fonte rappresentata dal catalogo commerciale di una ditta produttrici di sussidi didattici. La studiosa francese Marguerite Figeac-Monthus ha scelto di indagare il catalogo di una specifica ditta, la Deyrolle, e in uno specifico anno al fine di osservare i differenti contenuti che un catalogo è capace di racchiudere in sé: l'ha considerato come bacino di informazioni e ha estrapolato le differenti tipologie di dati che è possibile ricavarne, individuando il catalogo come elemento in grado di restituirci la micro-storia ma anche contemporaneamente la macro-storia economica e sociale di un determinato periodo storico. Anche i contributi di Gizele de Souza e mio prendevano in considerazione i cataloghi di una specifica ditta, rispettivamente della brasiliana Companhia Melhoramento e dell'italiana Paravia, ma attraverso differenti punti di vista: De Souza ha analizzato cataloghi di numerose annate della medesima ditta per comprenderne il contributo nella fornitura di materiali al sistema scolastico brasiliano e per osservare le differenti tipologie di prodotti offerti. Io invece ho inteso approfondire i primi cataloghi di oggetti didattici della Paravia al fine di comprendere l'avvio dell'attività in tale settore e le prime proposte commerciali di questa ditta che ha in qualche modo dato avvio al nuovo «mercato scolastico» in Italia. Differente si è mostrato l'approccio allo studio dei cataloghi da parte di Maria José Martínez e José Pedro Marín che hanno studiato i cataloghi di varie ditte spagnole al fine di costruire il panorama di insieme dell'offerta di sussidi didattici in Spagna nella seconda metà dell'Ottocento. Ancora diverso il contributo offerto da Juri Meda che ha proposto due piste di indagine: l'opportunità attraverso i cataloghi di concentrare la ricerca su uno specifico oggetto scolastico (in questo caso il banco) e la possibilità di rintracciare le influenze reciproche tra le varie ditte, in particolare la dipendenza iniziale della produzione italiana dal mercato straniero.

La ricchezza del dibattito e la volontà di proseguire l'approfondimento ha portato alla creazione di un gruppo stabile di ricerca, dal taglio internazionale, intitolato TOH-Teaching Object Learning che vede coinvolte le Università di Bordeaux, di Murcia, la Complutense di Madrid, l'Università Federale di Paraná e l'Università di Macerata, coordinato dall'Università di Torino. Nell'ambito delle attività di ricerca di tale gruppo si è organizzato a Torino nell'ottobre 2023 il Workshop *Objects that travel in time: the commercial circulation of educational objects between the 19th and 20th centuries* che ha riunito 19 studiosi internazionali sul tema della materialità scolastica e in particolare su come gli oggetti didattici possono essere considerati espressione materiale di una serie di intrecci e di scambi che non sono solo commerciali bensì nascondono influenze reciproche di tipo pedagogico, didattico e anche economico, politico, culturale, scientifico. Gli atti di questo incontro sono in fase di pubblicazione. Il gruppo di lavoro TOH continua la sua attività di ricerca attraverso l'organizzazione di un secondo incontro internazionale, fissato a ottobre 2024 presso l'Università di Murcia, in Spagna, volto a indagare come si possa creare un «identikit»

dell'oggetto didattico e intitolato *Biografías de objetos educativos. Prácticas y metodología en el estudio de la historia de los objetos educativos* (Facultad de Educación de la Universidad de Murcia-CEME Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa, 17-18 ottobre 2024).

Parallelamente ai lavori del gruppo di ricerca TOH, l'Università di Torino sta portando avanti uno studio —legato al progetto di dottorato sviluppato da Giulia Lombardo e coordinato da Maria Cristina Morandini — volto ad analizzare i cataloghi storici delle ditte produttrici di sussidi didattici per estrapolare la categorizzazione di tali sussidi proposta dalle ditte stesse. In altre parole, come si illustrerà meglio nel sottoparagrafo successivo, si intende arrivare ad offrire alla comunità scientifica una proposta di categorizzazione degli oggetti didattici storici che scaturisca direttamente e in maniera filologica dalle proposte dei produttori medesimi nel momento stesso in cui tali oggetti venivano immessi sul mercato di vendita e circolazione.

### **3.1. Work in progress: il catalogo come fonte per la categorizzazione del materiale scolastico storico**

Attraverso una meticolosa analisi dei contenuti dei cataloghi che prevede la creazione di una griglia in cui inserire alcuni dati riferiti ai singoli oggetti didattici in essi presentati, il lavoro di ricerca mette a paragone sia differenti cataloghi tra loro (per individuare analogie e differenze nella suddivisione degli oggetti nelle varie aree tematico-disciplinari in cui è strutturato il catalogo) sia i cataloghi di una medesima ditta in anni differenti (per studiare gli sviluppi nel tempo, gli eventuali ripensamenti, le ristrutturazioni legate magari a nuove esigenze didattiche o pedagogiche) sia l'evoluzione della proposta di contenuti all'interno di una specifica categoria disciplinare (comparsa di nuovi sussidi didattici; sviluppi di un medesimo sussidio, nuove nomenclature), come si illustrerà meglio nelle righe successive.

Il corpus di cataloghi finora messo insieme —cui si spera di poter auspicabilmente aggiungere altri cataloghi che si rintracceranno o renderanno disponibili— è composto da 92 unità, reperite attraverso i fondi delle biblioteche civiche italiane (disponibili su [www.opac.it](http://www.opac.it)) e lo specifico fondo della Fondazione Tancredi di Barolo, quest'ultimo costituito da file già scansionati e resi disponibili per opera della Fondazione stessa al link; <https://www.byterfly.eu/islandora/object/ftbarolo:paravia>. Si tratta di cataloghi riferiti alle due specifiche ditte italiane Paravia e Vallardi che, come detto, hanno connotato l'intera produzione nazionale di sussidi didattici e hanno, di conseguenza, caratterizzato le collezioni delle scuole italiane tra fine Ottocento e pressoché intero Novecento, andando quindi oggi a rappresentare in maniera assai significativa la composizione del patrimonio scolastico storico italiano.

L'attuale mancanza di uno studio sistematico dedicato alla casa editrice Vallardi in particolare rispetto al suo ramo produttivo legato agli oggetti didattici e la mancata presenza di un archivio storico completo rendono meno numerosi e più fortuiti i reperimenti dei cataloghi riferiti a tale ditta di Milano. Al contrario l'opportunità di una donazione da parte degli eredi stessi della famiglia Paravia alla Fondazione Tancredi di Barolo del fondo superstite dei cataloghi (pur mancando un vero e proprio archivio storico della ditta torinese a causa del grave bombardamento subito dalla propria sede nel corso della seconda guerra mondiale) ha consentito di raccogliere un numero ben più consistente di cataloghi riferiti a tale realtà produttiva<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> L'Archivio Storico della famiglia Vigliardi Paravia è stato donato alla Fondazione Tancredi di Barolo nel 2015 e si compone di una sezione documentale e di un ampio fondo librario. Quest'ultimo comprende circa 7000 volumi di amena lettura e scolastici, dal primo Ottocento alla metà del Novecento, numerosi periodici e una ricca collezione



L'insieme del corpus attualmente oggetto della ricerca promossa dall'Università di Torino riunisce cataloghi dedicati a sussidi per scuole materne, elementari e medie e copre un arco temporale che va dal 1880 al 1994, naturalmente non con una sequenza completa ma con lacune. Il lavoro di analisi dei cataloghi e raccolta dei nomi di tutti gli oggetti didattici suddivisi nelle differenti sezioni disciplinari in cui sono strutturati, è un work in progress: è partito dai cataloghi più storici per avanzare pazientemente secondo una sequenza cronologica.

Il metodo di lavoro prevede una puntuale trascrizione dei nomi dei singoli oggetti didattici —evidenziando, naturalmente, la relazione con l'anno di loro presenza sul catalogo— e del nome della relativa sezione disciplinare entro cui sono presentati. L'esito di tale lavoro permette di disporre di uno strumento che in maniera immediata e attraverso un «colpo d'occhio di insieme» consente di cogliere:

- Intera produzione di sussidi didattici di una specifica ditta in uno specifico anno
- Intera produzione di sussidi didattici disponibili sul mercato in uno specifico anno frutto della somma dei prodotti realizzati da più ditte in quell'anno
- Prodotti di una specifica area disciplinare realizzati da una ditta in uno specifico anno
- Somma dei prodotti di una specifica area disciplinare in uno specifico anno realizzati da più ditte
- Confronto tra la produzione di differenti ditte in un medesimo anno o in una specifica area disciplinare
- Comparsa, presenza e variazioni della «vita» di un singolo oggetto didattico nei differenti anni o nella storia produttiva di una specifica ditta
- Dati di ricerca (sia da leggere in modo cronologico sia da analizzare attraverso specifiche lenti, anche associate tra loro, quali ad esempio ambiti tematico-disciplinari o nomi di autori che ideano l'oggetto didattico) riferiti a una specifica Ditta produttrice, consentendo di ricostruirne storia, vita e caratteristiche produttive.

All'interno di questa macro mole di informazioni utili per alimentare in generale la ricerca storico-educativa dedicata alla materialità scolastica, i dati specifici di interesse della ricerca promossa dal nostro gruppo di lavoro torinese mirano a estrapolare due specifici focus di indagine:

1. Oggetto didattico singolo:

- a) Quando compare
- b) Nome dell'oggetto: cambiamento nel corso del tempo del nome di un medesimo oggetto o cambiamento del nome in relazione alla specifica ditta che lo produce;

2. Ambiti tematico-disciplinari:

- a) Comparsa di nuovi ambiti disciplinari interessati dal fenomeno della produzione di oggetti didattici
- b) Nomi di tali ambiti disciplinari
- c) Variazioni nel tempo degli ambiti disciplinari rappresentati all'interno dei cataloghi

---

di 350 cataloghi della casa editrice Paravia (di cui attualmente solo una parte scansionati). Accanto ai libri, il fondo contiene tabelloni didattici e materiali scientifici del dopoguerra. La parte propriamente archivistica legata alla Famiglia Vigliardi Paravia comprende documenti storici, fotografie degli edifici e degli stabilimenti, con maestranze e ambienti di lavoro, materiali inerenti alla Scuola di Tipografia, corrispondenza, pergamene commemorative. Cfr.: <https://www.fondazionetancredidibarolo.com/fondazione-tancredi-di-barolo/archivio/> (ultima consultazione 13.08.2024).

- d) Consistenza numerica degli oggetti didattici afferenti a uno specifico ambito disciplinare e sue variazioni nel tempo: tali cambiamenti vanno a permetterci di capire quale è il «peso» di quella disciplina nei differenti momenti storici (consentendo di disporre di dati da leggere in relazione a motivazioni pedagogiche o disposizioni legislative, programmi scolastici e così via) ma anche come la singola ditta produttrice espande la propria offerta in un determinato settore nonché —in senso più generale— di come cambia la didattica di una determinata disciplina nel tempo, in relazione a quali strumenti didattici ha a sua disposizione
- e) Elenco puntuale dei tipi di oggetti afferenti a uno specifico ambito tematico-disciplinare e cambiamenti nel tempo
- f) Variazione nel tempo del tipo di oggetti didattici contenuti in una specifica area tematico-disciplinare (che ci può far comprendere comparsa o scomparsa di nuovi oggetti in relazione a nuove invenzioni o nuove esigenze scientifiche o didattiche o nuove «contaminazioni» offerte da importazioni, contatti con altri paesi o altri produttori, ...)
- g) Variazione di afferenza di uno specifico oggetto didattico all'ambito tematico (a titolo di esempio, le tavole raffiguranti oggetti di vita comune o afferenti ai vari mestieri inizialmente erano annoverate nella sezione «nomenclatura» e in un secondo tempo invece in quella chiamata «insegnamento oggettivo»).

In altre parole, il lavoro di trascrizione puntuale di nomi di oggetti e di ambiti disciplinari utilizzati all'interno dei cataloghi storici porta alla creazione di una puntuale e filologica tabella, che ci permette per ogni anno di cogliere i cambiamenti sia globalmente, sia riferiti a una specifica ditta produttrice, sia riferiti a uno specifico settore disciplinare, sia ad arrivare alla granulosità del singolo oggetto didattico (comprendendone la sua presenza nel tempo, le modifiche nel suo nome, talvolta le differenti discipline a cui viene associato a seconda della ditta produttrice, come per esempio nel caso di oggetti didattici riferiti a geometria o a disegno). Ma accanto a questa cartina di tornasole che ci permette di ricavare numerosi dati relativi a molteplici livelli di ricerca (storia di una casa editrice, storia di un oggetto didattico, storia di una disciplina e dei suoi sussidi, etc.), il lavoro che si sta realizzando produce un secondo risultato che in questo momento rappresenta il fulcro del nostro sforzo di ricerca.

Infatti accanto all'elenco che riporta esattamente il nome dell'oggetto e il suo ambito disciplinare come scritto sul catalogo, sono inserite due colonne di normalizzazione, una appunto riferita al nome dell'oggetto e una all'ambito disciplinare<sup>5</sup>: esse hanno lo scopo di rendere trasversalmente rintracciabili e paragonabili tra loro oggetti e ambiti disciplinari pur scritti in maniera differente (e quindi riferiti ad anni differenti o produttori differenti). Questa operazione ha lo scopo sia di consentire un livello 'macro' di comparazione e quindi una analisi di insieme relativa all'intero mercato scolastico italiano sia di andare a far emergere le categorie che costituiscono quell'insieme di materiali didattici che confluiscono in quella categoria chiamata «beni culturali della scuola»<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Le scelte relative alla normalizzazione sono state operate in base ai seguenti principi: il nome della medesima tipologia di oggetto che talvolta viene nominato in maniera differente è stato normalizzato utilizzando il nome (individuato sempre all'interno dei cataloghi) che maggiormente racchiude al suo interno tutte le «sfumature» contenute nei vari modi di nominare quell'oggetto da parte di differenti editori o autori o in anni differenti. Rispetto all'ambito disciplinare, il nome normalizzato è stato attribuito in base alla macrocategoria a cui esso fa riferimento, in modo da superare specifiche modalità di nominare le varie sezioni dei cataloghi riferite ad ambiti tematici arbitrariamente utilizzati dalla casa editrice nei vari anni di edizione del catalogo. Si è consapevoli che si tratta in ogni caso di scelte soggettive e che, per questa ragione, saranno opportunamente discusse attraverso un confronto con i vari rappresentanti della comunità scientifica per dar vita a un dibattito più ampio e diffuso, ma in ogni caso accanto alla colonna con la voce normalizzata si avrà sempre quella con il nome specifico utilizzato nel catalogo a cui appartiene e ciò permetterà quindi di rispettarne appieno identità e natura, così come di compiere ricerche con rigore scientifico.

<sup>6</sup> Al fine di non uscire dallo specifico tema trattato in questo articolo, in questa sede non si approfondisce volutamente la riflessione relativa al dibattito circa identità, confini e differenze tra patrimonio educativo storico, patrimonio scolastico storico, beni culturali della scuola, materialità scolastica. Resta saldo il fatto che, rispetto

Si tratta infatti di rispondere a una esigenza assai sentita dalla comunità scientifica italiana e internazionale: pur essendo avanzati in maniera significativa negli ultimi anni gli studi dedicati agli oggetti didattici storici manca ad oggi una categorizzazione di tali oggetti. Non esistono criteri finora individuati che abbiano risolto la questione di come raggruppare tali beni o, più ampiamente, di stabilire con norme certe cosa ne faccia parte e cosa no. Al momento infatti il dibattito internazionale rispetto alla categorizzazione si è sviluppato in particolare rispetto a una specifica parte del patrimonio scolastico storico e non al suo insieme, offrendo contributi relativi per lo più alle collezioni scientifiche e ai gabinetti scientifici, nella maggior parte dei casi appartenenti a collezioni di scuole superiori o universitarie (Marín & Martínez, 2019; Martínez, 2024).

In ambito italiano sforzi in tal senso sono stati svolti con grande attenzione da Meda (2013) e Brunelli (Brunelli & Vitale, 2023). Tali lavori rappresentano un profondo contributo al dibattito, ma già solo confrontando tra loro gli esiti delle riflessioni dei due autori si notano differenze significative nelle categorie proposte in quanto basate sulla personale conoscenza del patrimonio scolastico e dei beni che ne fanno parte e di conseguenza su una personale interpretazione su di esso. Il contributo che si intende offrire attraverso il lavoro attualmente in corso presso l'Università di Torino a sostegno di tali riflessioni è quello di estrapolare da elementi documentali dati oggettivi, che derivano direttamente dalle scelte dei protagonisti stessi della produzione di tali oggetti, capaci di fungere da indicatori delle categorie.

Come recentemente emerso (Brunelli & Pizzigoni, 2023), disporre di categorie oggettive e riconosciute dei beni scolastici storici consente di provare a dar risposta a due necessità sempre più cogenti della comunità scientifica che si occupa di patrimonio scolastico storico: determinare quali beni facciano parte di tale categoria patrimoniale da un lato, e dall'altro lato disporre di categorie all'interno di tale settore di patrimonio al fine di avviare riflessioni sistematiche circa la sua catalogazione scientifica. Catalogare un bene significa renderlo reperibile, identificabile nelle sue caratteristiche specifiche, a disposizione dell'intera comunità di ricerca e tracciabile nel tempo, riconoscendone intrinsecamente il suo valore di bene patrimoniale e mettendolo così al riparo dal rischio di dispersione. Diventa quindi la base per un riconoscimento sia scientifico sia giuridico di una categoria patrimoniale, di cui oggi i beni culturali della scuola sono ancora sprovvisti (Brunelli, 2013; Brunelli & Vitale, 2023). Affinché l'azione di catalogazione possa essere trasversale e riguardare con i medesimi principi tutti i beni della scuola, indipendentemente dall'ente che li conserva e dal luogo —e non essere invece come accade oggi espressione delle variegata scelte adottate internamente dalle singole differenti istituzioni che possiedono i vari beni— e quindi portare a un impatto sovraistituzionale e possa essere realizzata su basi scientifiche riconosciute, è necessario individuare criteri che siano validati dall'intera comunità di ricerca direttamente chiamata in causa dalle domande che sottendono tale azione. Finora le azioni indirizzate a una riflessione sulla catalogazione dei beni scolastici storici sono riconducibili all'esperienza spagnola della Comunità autonoma della Cantabria che ha stabilito l'obbligo di conservazione da parte delle scuole del proprio patrimonio storico e le supporta nelle attività di inventariazione e catalogazione attraverso un apposito centro, il Centro de Recursos, interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) di Polanco che lo stesso Governo della Cantabria ha istituito nel 2005 e all'esperienza francese per cui nel 2019 il Ministro della Cultura si è espresso relativamente alla salvaguardia del patrimonio delle scuole primarie e secondarie individuando una serie di soggetti corresponsabili di tale azione, in un'ottica di primo passo verso una sistematizzazione di indicazioni e interventi (Brunelli & Vitale, 2023). In ciascuno di questi casi, però, pur trattando il tema della necessità di una catalogazione di tali beni, non ci si spingeva a definire i criteri per realizzarla.

---

a ciò che il mercato coevo produceva in passato come sussidi a supporto della didattica contemporanea, oggi il concetto di patrimonio scolastico o bene culturale della scuola contiene al suo interno ben più ampie accezioni e tipologie di materiali e fonti (basti pensare alle fonti fotografiche o ai beni architettonici scolastico-educativi stessi o al patrimonio immateriale legato a questi temi).

Recentemente, nel marzo 2023, un accordo di collaborazione scientifica tra la SIPSE-Società italiana per lo studio del Patrimonio Storico Educativo e l'ICCD-Istituto Centrale per la Catalogazione e la Documentazione del Ministero dei Beni culturali italiani è stato siglato proprio con lo scopo di avviare una sperimentazione in tal senso attraverso la Commissione tematica SIPSE dedicata specificamente alla catalogazione dei beni culturali della scuola<sup>7</sup>. La sinergia tra esperti in materia di catalogazione —e in particolare di esperti rappresentanti l'istituzione che governa a livello nazionale le attività di catalogazione quali appunto l'ICCD— e esperti in materia di patrimonio storico-educativo garantisce che vengano rappresentate le specifiche esigenze scientifiche delle differenti comunità il cui lavoro ha a che fare con il patrimonio storico-educativo e che si possa applicare uno sguardo sinergico e complementare per addivenire a una definizione dei criteri necessari.

La ricerca sui cataloghi commerciali delle ditte produttrici di sussidi didattici attualmente in corso presso l'Università di Torino si auspica potrà in qualche modo essere di qualche utilità come supporto alla riflessione del gruppo di lavoro SIPSE impegnato in tale sperimentazione.

#### 4. CONCLUSIONI

In questo primo anno di progetto, il lavoro di analisi dei cataloghi che costituiscono il corpus preso in esame ha portato alla trascrizione completa degli oggetti contenuti all'interno di 16 cataloghi, partendo da quelli più storici. Attualmente il numero di oggetti censiti è di 2.900 unità. La scelta è stata quella di realizzare un esame approfondito di ogni oggetto presente nei cataloghi, inserendo anche un campo dedicato alle note in cui riportare elementi che possano aiutare lo studioso ad approfondire l'identificazione, lo studio e la contestualizzazione dell'oggetto stesso all'interno di una rete di relazioni. Per questa ragione nelle note si riportano —ove presenti— il nome dell'ideatore del sussidio, eventuali premi ricevuti, richiami a norme ministeriali entro cui il sussidio è stato citato, riferimenti specifici a successi di vendita (a titolo d'esempio, nei casi in cui un Municipio acquisti un determinato sussidio per tutte le scuole comunali del territorio). Utilizzando questo metodo di lavoro inevitabilmente si aumenta il tempo necessario per lo studio di ogni singolo catalogo. Allo stesso tempo però è necessario considerare che alla base della scelta vi è la volontà di aumentare le possibilità di comprensione profonda di ciascun oggetto analizzato e di supportare un maggior numero di possibili piste di approfondimento rispetto invece a quanto sarebbe possibile con il solo dato legato al nome dell'oggetto stesso. L'obiettivo ultimo del lavoro infatti vuole essere lontano da una mera volontà classificatoria e fornire invece la base per riflessioni plurali e capaci di offrire su un medesimo oggetto più sguardi, in grado di competentrarsi e arricchirsi a vicenda, contribuendo tutte insieme alla conoscenza profonda del bene in esame.

Inevitabilmente quanto finora è stato fatto rappresenta al momento soltanto un primo avvio del lavoro in corso presso l'Università di Torino: le attività di ricerca da svolgere sono ancora molto numerose e necessitano di tempo, forze lavoro, fonti nuove per implementare il campione. Allo stesso tempo le possibili piste di ricerca che ruotano attorno a un medesimo punto di partenza —rappresentato dal catalogo commerciale di oggetti didattici come fonte di ricerca— sono davvero ampie. Per questa ragione si rende quanto mai necessario il contributo prezioso della comunità scientifica di riferimento, in un continuo confronto, dialogo, scambio reciproco, negoziazione di significati, idee e punti di vista che rappresentano

<sup>7</sup> La Commissione tematica «Catalogazione dei Beni culturali della scuola» è composta da Francesca Borruso, Marta Brunelli, Mara Orlando e Valeria Viola e da me coordinata (Borruso *et al.*, 2023). Rispetto alla istituzione delle Commissioni tematiche e dei loro ruoli si veda l'introduzione della Presidente SIPSE, Anna Ascenzi, al volume realizzato dalla Commissione (Ascenzi, 2023). Rispetto a istituzione e scopi della SIPSE si veda Brunelli (2017).

l'unica via per addivenire a un lavoro più completo e più condiviso e a uno sguardo capace di tenere in considerazione peculiarità nazionali rispetto sia alla produzione e commercializzazione nell'ambito del mercato scolastico sia nello sviluppo di riflessioni specifiche da parte della comunità di ricerca dei differenti paesi. Opportunità di alto valore come quelle rappresentate dai Congressi scientifici promossi dalle Società di riferimento per lo studio del patrimonio storico educativo quali la SEPHE e la SIPSE e qualsiasi altro momento di lavoro comune con gli studiosi internazionali di patrimonio storico-educativo sono la necessaria linfa per avanzare congiuntamente in questa sfida di apportare nuovi tasselli di conoscenza nell'ambito degli studi sulla materialità scolastica e nella conoscenza approfondita della specifica fonte rappresentata dai cataloghi commerciali.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ascenzi, A. (2023): Il passaggio necessario. Le sfide ancora aperte per la salvaguardia e la valorizzazione. En M. Brunelli, F.D. Pizzigoni (Eds.), *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare. Primi risultati dei lavori della Commissione SIPSE* (pp. 7-15). EUM.
- Bertomeu, J.R. y García, A. (eds.) (2002): *Abriendo las cajas negras. Colección de instrumentos científicos de la Universidad de Valencia*. Universidad de Valencia.
- Bitelli, G. (1961): *Il rinascimento pedagogico e didattico nel periodo risorgimentale piemontese e l'editore Paravia*. Paravia.
- Borruso, F., Brunelli, M., Orlando, M., Pizzigoni F.D., Viola V. (2023). La catalogazione del bene culturale della scuola. En E.Ortiz, J.A. González, J.M. Gómez, L.M. Naya y P. Dávila (Eds.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo* (pp. 691-710). Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela.
- Braster, S., Grosvenor, I. y Pozo, M.M. (eds.) (2011): *The black box of schooling. a cultural history of the classroom*. Peter Lang.
- Brunelli, M. (2013). La catalogazione dei «beni culturali» della scuola: questioni metodologiche e concettuali. En H.A. Cavallera (Ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un programma di ricerca* (pp. 193-218). Pensa MultiMedia.
- Brunelli, M. (2017). La recente costituzione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE). *History of Education & Children's Literature*, XII (2), 653-665.
- Brunelli, M. (2018). Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870- 1922). *History of Education & Children's Literature*, XIII (2), 469-510.
- Brunelli, M., Pizzigoni, F.D. (eds.) (2023): *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare. Primi risultati dei lavori della Commissione SIPSE*. EUM.
- Carrillo, D. (2018). Los catálogos de material escolar como fuente de la Historia de la Educación Matemática: el caso de los ábacos. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 573-613.
- Casana, P. (1984): La Casa editrice Paravia. *Due secoli di attività: 1802-1984*. Paravia.
- Catalogo della Ditta G.B. Paravia e C. (1880): *Materiale scolastico. Libri di testo e premio per l'insegnamento primario e secondario*. Paravia.
- Catalogo generale (1885): *Premiato stabilimento dell'editore Antonio Vallardi*. Vallardi.

- Chiosso, G. (ed.) (2003): *Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. Editrice Bibliografica.
- D'Enfert, R. (2014). Les objets de l'école, XIX-XX siècles. Une approche matérielle de la culture scolaire. En J. F. Condette, M. Figeac-Monthus, *Sur les traces du passé de l'éducation. Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français* (pp. 149-162). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Da Silva, V.L., Meda, J., De Souza, G. (eds.) (2021). The material turn in the History of Education. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 38, 11-32.
- Dávila, P. (2024). «Pizzigoni, Francesca (2022). Trace di Patrimonio. Fonti per lo studio della materialità Scolastica nell'Italia del secondo Ottocento. Lecce, Pensa MultiMedia Editore s.r.l.». *Cabás Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (31), 302-306. <https://doi.org/10.1387/cabas.26014>.
- Dávila, P.; Naya, L.M. y Miguelena, J. (2024). Los catálogos de material de enseñanza y los gabinetes de física, *Cabás, Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (32), pp. 42-63, <https://doi.org/10.1387/cabas.26807>
- Escolano, A. (20016): *La cultura empírica della scuola: esperienza, memoria, archeologia*. Volta la Carta.
- Escolano, A. (2020). Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of school and educational heritage. *History of Education & Children's Literature*, 5 (2), 17-32.
- Esteban, L. (1997a). Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar. *Historia de la Educación*, 16, 17-46.
- Esteban, L. (1997b). «La academización de la escritura. Modelos e instrumentos para aprender a escribir en la España del siglo XIX y comienzos del XX». En A. Escolano (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, (pp. 315-344). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Figeac-Monthus, M. (eds.) (2018): *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIIe siècle à nos jours*. Honoré Champion.
- Galfré, M. (2005): *Il regime degli editori*. Laterza.
- Gigli, L. Finocchi (eds.) (2000): *Editori e lettori. La produzione libraria in Italia nella prima metà del Novecento*. Franco Angeli.
- Lawn, M., Grosvenor, I. (eds.) (2005): *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Symposium Books.
- Marín, J.P., Martínez, M. J. (2019). Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios. *Cabás*, 21, 1-22. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2019.63.82.014>
- Marrazzi, E. (2014): *Libri per diventare italiani. L'editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento*. FrancoAngeli.
- Martínez, M.J. (2012). Los catálogos de material de enseñanza como fuente para el estudio de la cultura material: la recepción y difusión del método Froebel en España. En P. L. Moreno y A. Sebastián (Eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 265-277). SEPHE-CEME.
- Martínez, M. J. y Marín, J. P. (2020). España entre Europa e Iberoamérica en la comercialización de material escolar en el primer tercio del Siglo XX. *Sarmiento*, 24, 43-74.

- Martínez, M. J. y Marín, J.P. (2023). Génesis y desarrollo de los catálogos de material escolar en España en el periodo entre siglos (xix-xx). En M.C. Morandini, F.D. Pizzigoni (Eds.), *Looking for the First «Educational Technologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities* (pp. 29-46). EUM.
- Martínez, M. J.; Marín, J.P. y Amorós, L. (2024). Evolución en la clasificación de objetos educativos a través de los catálogos de material de enseñanza en España (1880-1950), *Cabás, Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (32), pp. 25-41 <https://doi.org/10.1387/cabas.26959>
- Martínez, M.J., Moreno, P.L., Sebastián, A. (2013). Los catálogos de material de enseñanza como recurso didáctico. En M. G. Espigado Tocino et al. (eds.), *Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 867-878). Universidad de Cádiz.
- Meda J. (2011). Mezzi di educazione di massa. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra xix e xx secolo. *History of Education & Children's Literature*, VI (1), 253-279.
- Meda J. (2016): *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra xix e xx secolo*. FrancoAngeli.
- Moeglin, P. (2010): *Les industries éducatives*. Presse Universitaire de France.
- Morandini M.C. and Pizzigoni F.D. (eds.) (2023): *Looking for the First «Educational Technologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities*. EUM.
- Moreno, P. L. (2005a). El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas. En P. Dávila y L.M. Naya (eds.) *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (vol. I, pp. 342-355). Erein.
- Moreno, P.L. (2005b). History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936). En M. Lawn, I. Grosvenor (Eds.), *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, 71-95.
- Moreno, P.L. y Marín J.P. (2014). «La casa comercial Ultura y la oferta de material pedagógico moderno en España (1924-1934)». En A.M. Badanelli, M. Poveda, E. Rodríguez (Eds.), *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo* (pp. 509-521). Universidad Complutense de Madrid
- Moreno, P. L. y Marín, J. P. (2020). Teaching material catalogues as a source for studying educational practice in natural science in Spain (1882-1936). *History of Education and Children's Literature*, 15, 2, 49-60.
- Moreno P. L. y Sebastián A. (2012). Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia. En P. L. Moreno y A. Sebastián (Eds.) *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo xx* (pp. 293-309). SEPHE-CEME.
- Pimenta, H. (2019). Indispensáveis em todas as escolas: uma incursão no mundo dos objetos escolares». *Cultura Material em História(s): artefatos escolares e saberes. Educar em Revista*. 35, 76, <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67775>.
- Pizzigoni, F.D. (2022): *Tracce di patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*. Pensa MultiMedia.
- Pizzigoni, F.D. (2024). A new source for the historical-educative research: commercial catalogue of educational aids. First methodological reflections. *Paedagogica Historica: International Journal Of The History of Education*, 60 (1), 87-102.

- Rios, W. R. (2021). «Cultura Material Escolar e Comércio Local: Uma abordagem a História Econômica sobre a Escola Urbana (SÃO PAULO, 1894-1902)». *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo*, 7, 1-24.
- Rugoni, G., de Souza A. P. (2021). «O mais novo! O mais bonito! O melhor!»: os objetos da escola em catálogos comerciais. En A. Bezerra Cordeiro *et al.* (Ed.), *A teia das coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede* (98-115). NEPIE-UFPR.
- Targhetta, F. (2006). Tra riorganizzazione industriale e sviluppo editoriale: la casa editrice Paravia tra le due guerre. *History of Education & Children's Literature*, 1, 2, 209-229.
- Targhetta, F. (2007): *La capitale dell'impero di carta*. SEI.
- Targhetta, F. (2010). Uno sguardo all'Europa. Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana. En M. Chiaranda (Ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento* (pp. 55-176). FrancoAngeli
- Vallardi A. (1890). Antonio Vallardi editore. Catalogo generale. Arredo scolastico. Carte geografiche. Atlanti. Globi. Libri. Stampe. 1890-91. *Giornale della Libreria, della tipografia e delle arti e industrie affini*, III, 676-701.
- Vallardi A. (1893): *Antonio Vallardi editore, 1893-94*. Vallardi.
- Vallardi A. *et al.* (ed.) (1952): *Antonio Vallardi editore celebrando 200 anni di attività*. Vallardi.
- Viñao, A. (2011). El patrimonio histórico-educativo memoria, nostalgia y estudio. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 141-148.



# EVOLUCIÓN EN LA CLASIFICACIÓN DE OBJETOS EDUCATIVOS A TRAVÉS DE LOS CATÁLOGOS DE MATERIAL DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA (1880-1950)

*The Evolution of Teaching Object Classification through  
Teaching Material Catalogues in Spain (1880-1950)*

M.<sup>a</sup> José Martínez Ruiz-Funes\*

Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0002-1138-9440>

José Pedro Marín Murcia

Universidad Complutense de Madrid

<https://orcid.org/0000-0002-7457-5769>

Lucía Amorós Poveda

Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0001-8207-9864>

## Palabras clave

Catálogos de material educativo  
Mercado  
Taxonomías  
Educación primaria  
Educación secundaria

**RESUMEN:** Este trabajo analiza la evolución de los catálogos de material educativo y su función en la preservación del patrimonio educativo. A través del estudio de diversos catálogos, se exploran las transformaciones en la clasificación y organización de los materiales en respuesta a las demandas del sistema. La propuesta de sistematización presentada busca contribuir al estudio del contexto histórico de estos materiales, ofreciendo una perspectiva que abarca múltiples disciplinas. Este enfoque permite comprender la influencia del mercado y los cambios pedagógicos en la oferta educativa a lo largo del tiempo.

## Keywords

Teaching materials catalogues  
Market  
Taxonomies  
Primary education  
Secondary education

**ABSTRACT:** This paper analyses the evolution of teaching materials catalogues and their relevance in the preservation of educational heritage. Through the study of various catalogues, it explores the transformations in the classification and organization of materials in response to the demands of the educational system. The systematization proposal presented seeks to contribute to the study of the historical context of these materials, offering a perspective that encompasses multiple disciplines. This approach allows us to understand the influence of the market and pedagogical changes in educational provision over time.

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** M.<sup>a</sup> José Martínez Ruiz-Funes. Universidad de Murcia – [mjosemrf@um.es](mailto:mjosemrf@um.es) – <https://orcid.org/0000-0002-1138-9440>

**Cómo citar / How to cite:** Martínez Ruiz-Funes, M.<sup>a</sup> José; Marín Murcia, José Pedro; Amorós Poveda, Lucía (2024). «Evolución en la clasificación de objetos educativos a través de los catálogos de material de enseñanza en España (1880-1950)», *Cabás*, 32, 25-41. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26959>).

Recibido: 22 septiembre, 2024; aceptado: 25 octubre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, el patrimonio histórico-educativo ha sido un tema de estudio en el ámbito de la historia de la educación. Las instituciones académicas cuentan con diversos elementos en sus fondos que deben ser conservados y valorados y que además proporcionan información sobre el desarrollo de los procesos educativos a lo largo del tiempo. Estos elementos permiten reconstruir la evolución de los sistemas educativos y comprender los métodos y herramientas pedagógicas que se han utilizado en diferentes épocas.

Cuando una institución académica, decide poner en valor su patrimonio, el que ha atesorado a lo largo de décadas de funcionamiento, se enfrenta a varios interrogantes. Para crear una colección *ex novo*, la institución debe apoyarse en los recursos que ya posee, pero también suele necesitar adquirir nuevos objetos que complementen los fondos existentes. Durante este proceso, se incorporan a la colección objetos de procedencias variadas. En este punto, y para musealizar o exhibir una colección, se puede recurrir a criterios museológicos, pero, en cualquier caso, resulta necesario investigar los orígenes y usos de las piezas, tanto de las que componen la colección original como de las que se van sumando con el tiempo.

Los catálogos de material educativo ofrecen una oportunidad valiosa para sistematizar la exhibición de estas colecciones. Sin embargo, no se trata solo de organizarlas: es crucial datar los objetos, investigar sus usos didácticos, su procedencia y su representatividad en la transmisión de modelos educativos (Brunelli, 2018). A través de este proceso, es posible preservar el patrimonio y también contextualizar su función en el sistema educativo de cada época.

Las colecciones de material educativo proceden, en la mayoría de los casos, de los gabinetes de historia natural de universidades y escuelas secundarias, así como de museos pedagógicos y escolares. Estos últimos, como el «Museo Pedagógico de Pest», surgieron en el siglo XIX con la misión de conservar objetos relacionados con la educación y ofrecer recursos para la formación de maestros. A medida que se consolidaban los sistemas educativos nacionales, estos museos evolucionaron y se extendieron por diferentes países como modelos para la enseñanza. Tal como señala Moreno (2022), los museos pedagógicos heredaron las características de los museos escolares, siendo gestionados por las autoridades educativas y desempeñando un papel crucial en la difusión de metodologías pedagógicas avanzadas.

En la actualidad, las universidades están impulsando iniciativas que pretenden recuperar la función original de los museos pedagógicos. Según Álvarez (2016), estas instituciones están comprometidas con la salvaguarda y la puesta en valor del patrimonio histórico-educativo, contribuyendo a su preservación y estudio para futuras generaciones.

En este trabajo, exploramos la evolución de los objetos educativos a través del análisis de catálogos de material de enseñanza. A partir de los índices de estos documentos, daremos cuenta de la sistematización de las denominaciones y agrupamientos de los objetos, con el fin de esbozar una posible clasificación. Esta clasificación nos permitirá observar cómo han cambiado, a lo largo del tiempo, los elementos que forman parte del equipamiento de las instituciones educativas en España. Si bien los cambios en el sistema educativo han condicionado la oferta de materiales, también es cierto que la oferta comercial ha influido en la configuración del propio sistema.

El objetivo de este trabajo es proponer, a través del análisis de catálogos de material de enseñanza, herramientas para la presentación de las exhibiciones permanentes o temporales en museos dedicados a la escuela y a las instituciones de segunda enseñanza. Para ello, trabajaremos con catálogos y fondos custodiados en el CEME de la Universidad de Murcia. Aunque existen investigaciones previas

sobre esta temática (Marín y Martínez, 2019; Dávila, Naya y Miguelena, 2024), que se centran en disciplinas específicas, este estudio pretende ofrecer un enfoque más general, abarcando las disciplinas representadas en los niveles educativos no universitarios. Se trata de una perspectiva más amplia que esboza una propuesta de clasificación del patrimonio custodiado en instituciones vinculadas a las facultades de educación y antiguas escuelas de magisterio. Hemos de apuntar que se trata de un *work in progress*.

En cuanto a las investigaciones en el ámbito de los catálogos de material de enseñanza citaremos aquí el reciente artículo en el que Pizzigoni (2024) que recoge de forma exhaustiva las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito y especialmente en foros académicos de Italia y España.

El trabajo comienza definiendo y describiendo los catálogos de material de enseñanza y sus posibilidades como recurso documental en la investigación histórico-educativa. Se propone la adaptación de determinadas metodologías cualitativas que podrían ser útiles en el estudio de este tipo de fuentes. A continuación, para contextualizar adecuadamente el periodo histórico y el ámbito geográfico, haremos un breve recorrido por las demandas de material de enseñanza de las instituciones públicas a través del intervalo de tiempo que nos ocupa. En la siguiente sección dibujaremos el origen y la evolución de los catálogos de material de enseñanza que circularon por el ámbito español, para poder dar referencias adecuadas acerca de la muestra que vamos a analizar. Será en ese punto que describiremos la muestra y comenzaremos el análisis para, por último, poder esbozar la propuesta de clasificación en base a los datos obtenidos.

## 2. LOS CATÁLOGOS DE MATERIAL DE ENSEÑANZA. DEFINICIÓN DE UN RECURSO DOCUMENTAL

Los catálogos de material de enseñanza se presentan como recursos versátiles en el ámbito de la investigación histórico-educativa, ofreciendo mucho más que una simple lista de productos para la venta. A lo largo del tiempo, han evolucionado desde catálogos bibliográficos que inicialmente incluían suministros básicos, como útiles de papelería, hasta abarcar una amplia gama de artículos, desde libros de premio hasta sofisticados equipos de laboratorio para ciencias (Moreno y Sebastián, 2012). Esta evolución marca en cierto sentido las dinámicas del mercado vinculado a los sistemas educativos durante el periodo 1880-1950 y se manifiesta en la oferta de materiales.

### 2.1. Definición y usos en el ámbito del estudio histórico educativo

Un catálogo de material de enseñanza es una publicación impresa, que puede adoptar la forma de un libro, revista o folleto, creada con fines publicitarios por instituciones, empresas o individuos dedicados a la producción, distribución y venta de recursos educativos. Estos catálogos se editan periódicamente y presentan una lista detallada de productos destinados a diversos niveles y tipos de enseñanza. Incluyen descripciones, precios y, en ocasiones, imágenes de los productos, así como condiciones de venta y formas de pago (Moreno y Sebastián, 2012).

Desde sus inicios, los catálogos de material de enseñanza han sido más que simples herramientas de promoción. En el contexto de los medios de comunicación disponibles en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, representaban un canal para llegar a los clientes potenciales, principalmente docentes, y para sistematizar la oferta de productos de manera ordenada y estructurada. Además de su función comercial, los catálogos proporcionaban una visión integral de la gama de recursos educativos disponibles en cada

época, facilitando a los docentes y responsables las instituciones educativas la adquisición de materiales necesarios para la enseñanza (Pizzigoni, 2024a).

A través de las páginas de los catálogos, podemos comprobar los cambios en la naturaleza de los objetos educativos, cambios en su denominación, así como su aumento en cuanto a tipologías y disciplinas. Originalmente ofertaban útiles de papelería, con el paso del tiempo, su oferta se amplió para incluir diplomas, libros de premio, y más tarde, materiales para la enseñanza de ciencias y equipamiento escolar, como mobiliario y herramientas de laboratorio. Esta expansión en la oferta se produce en paralelo al desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas y la creciente demanda de recursos educativos especializados. En muchos casos, el fabricante del material no era el mismo que el editor del catálogo; otras empresas se especializaron en la producción y la publicidad de sus propios productos a través de estos catálogos (Moreno y Marín, 2020).

Los catálogos de material de enseñanza han sido objeto de estudio en disciplinas como la historia de la educación, la historia de la ciencia, precursora en este tipo de investigaciones y la historia económica que los integra en estudios de mercado. Estos trabajos han demostrado cómo los catálogos sirven como una ventana para entender la evolución de la enseñanza y el aprendizaje, así como los cambios en las prácticas comerciales y publicitarias a lo largo del tiempo. Además, los catálogos pueden desempeñar un importante papel en la conservación del patrimonio educativo, proporcionando información esencial sobre la trayectoria de los objetos desde su adquisición, su uso y su posterior exhibición en espacios museísticos o musealizados.

Desde una perspectiva histórica, los catálogos permiten entender cómo los cambios en la oferta de material educativo reflejan transformaciones más amplias en la educación y en las expectativas sociales sobre el aprendizaje. Además, el análisis de estos documentos puede revelar tendencias económicas, políticas y culturales que influyen en la producción y comercialización de materiales educativos (Moreno, 2005). Los catálogos de material también son importantes para la conservación del patrimonio educativo en museos y otras instituciones culturales. Junto con los registros de adquisiciones y las anotaciones, proporcionan información imprescindible para rastrear la trayectoria de los objetos educativos desde su adquisición, uso pedagógico, algunos catálogos cuentan con indicaciones o alusiones a determinados métodos, y su posterior conservación y exhibición, permitiendo una comprensión más profunda de su significado histórico y cultural (Moreno y Marín, 2020).

## **2.2. Metodología para la construcción de taxonomías basadas en los catálogos de material de enseñanza**

Como hemos visto en el epígrafe anterior, los catálogos pueden constituir una herramienta para orientar la estructura de las exhibiciones en museos y otras instituciones educativas. Sin embargo, se hace necesario contar con recursos metodológicos que nos permitan hacer operativa la propuesta. En este contexto, la construcción de taxonomías juega un papel importante en la sistematización y organización de la información proveniente de los catálogos. Así, utilizaremos la definición de taxonomía y su proceso de construcción, basándonos en el trabajo de Centelles (2005). Una taxonomía es un vocabulario estructurado que representa y organiza una realidad específica a través de un sistema de categorías interrelacionadas. Para construir una taxonomía efectiva, se sigue un proceso que incluye los siguientes pasos:

- Se establece claramente el ámbito o dominio de la realidad que se va a categorizar. Esta delimitación es necesaria para enfocar adecuadamente el proceso de construcción de la taxonomía. En este caso los objetos educativos destinados a los niveles educativos no universitarios, ya que los destinados a niveles universitarios han sido ampliamente estudiados por la historia de la ciencia.

- Se identifican y extraen del conjunto de fuentes documentales los términos o categorías que representan la realidad delimitada. Utilizaremos para ello los términos contenidos en los índices de los catálogos.
- Se realiza un control para asegurar la coherencia y consistencia de los términos o categorías. Esto incluye la identificación de términos equivalentes, el establecimiento de relaciones de preferencia y no preferencia, y la definición de relaciones entre los términos de la taxonomía. Al contar con documentos de diferentes fechas y procedencias, trataremos de establecer equivalencias.
- Se define la estructura jerárquica de los términos y categorías, ya sea siguiendo un enfoque de lo general a lo específico (Up-Down) o de lo específico a lo general (Down-Up). Esta estructura proporciona una visión clara de la relación entre los diferentes elementos de la taxonomía. Esta estructura vendrá dada por las jerarquías que establecen los índices en cuanto a secciones

El análisis de contenidos de las fuentes documentales es una metodología clave en la construcción de la taxonomía. Permite extraer información relevante sobre las denominaciones y características de los elementos representados en los catálogos. Según Joan Guix Oliver (2008), el análisis de contenidos no se limita a contar la frecuencia de aparición de palabras, sino que también considera otros factores que aportan información para una comprensión más profunda. Puede ser aplicado tanto en enfoques cualitativos como cuantitativos, proporcionando una base sólida para la construcción precisa y significativa de la taxonomía. La construcción de una taxonomía implica un enfoque sistemático que abarca desde la delimitación de la realidad hasta el establecimiento de una estructura organizativa coherente.

El estudio se basa en el análisis de los catálogos comerciales de material docente existentes en el Centro de Estudios sobre Memoria Educativa de la Universidad de Murcia (CEME). La muestra incluye una amplia gama de catálogos editados por firmas comerciales en España y por empresas productoras o distribuidoras de otros países, redactados o traducidos al español y dirigidos a profesores y centros educativos en España y, en algunos casos, en América Latina.

### **3. CONFIGURACIÓN DEL MERCADO DE MATERIAL DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LAS INSTIUCIONES PÚBLICAS**

Desde la fundación del Museo Pedagógico Nacional en 1882, el sistema escolar español mantuvo durante aproximadamente 90 años un modelo estable para la selección y adquisición del material pedagógico en las escuelas estatales. Este proceso implicaba concursos anuales para la provisión de materiales, basados en informes de inspección y en las recomendaciones de la Comisión para la Adquisición de Material y Mobiliario Escolar. Este órgano, respaldado por el Museo Pedagógico Nacional, establecía directrices tanto para la compra de materiales como para la orientación de fabricantes en el diseño y producción de recursos educativos. El sistema perduró durante los primeros 70 años del siglo xx, e incluso el régimen franquista continuó utilizando el nombre del Museo Pedagógico Nacional como símbolo de calidad en sus anuncios y concursos, a pesar de su desaparición con el advenimiento del nuevo régimen.

#### **3.1. Orígenes y primeras iniciativas**

En el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, se puso de manifiesto la necesidad de adoptar la enseñanza intuitiva en las escuelas, siguiendo las tendencias europeas. En sus actas podemos leer acerca de las controversias que hubo respecto a la creación de museos escolares, que bien podían ser elaborados en

las aulas con la participación de maestros y alumnos o bien adquiridos a través de casas comerciales especializadas. Se habló también de la dificultad de adquisición del material, sugiriendo la creación de depósitos municipales para comprar material a precios reducidos, facilitando su distribución a los maestros.

Este mismo año abre sus puertas el Museo Pedagógico Nacional, como respuesta a las propuestas del Congreso. Este museo tenía la misión de asesorar a las instituciones educativas sobre el tipo material didáctico y mobiliario escolar más adecuado para sus propósitos, y sirvió para dinamizar la industria educativa. El Real Decreto de 6 de junio de 1882 estableció el museo, su función como centro de exposición y su papel en la promoción de la industria educativa en España. El sistema de adquisición de material y mobiliario escolar evolucionó desde la Ley Moyano de 1857 hasta principios del siglo xx. La financiación de las escuelas primarias y secundarias pasó a depender de los ayuntamientos, patronatos, y diputaciones provinciales, lo que afectó la disponibilidad de recursos para éstas. Durante este primer periodo no existió una regulación específica respecto a la manera en la que el material y mobiliario eran adquiridos o fabricados localmente.

Con la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900 se pusieron en marcha reformas que afectaron a la adquisición de material y mobiliario escolar. El Real Decreto de agosto de 1901, asignó al estado la responsabilidad de financiar el material escolar a través de dotaciones incluidas en el sueldo de los maestros, lo que supuso una disminución en la asignación destinada a material a pesar del aumento de estos. A partir de 1912 se ponen en marcha regulaciones y procedimientos para la adquisición de material y mobiliario. Como hemos dicho, el Museo Pedagógico Nacional jugó un papel importante en la asesoría y la centralización de compras. Fue el encargado de elaborar dictámenes sobre material escolar, y de apuntar las dificultades encontradas en la ejecución de los presupuestos asignados. Por otro lado, a través de las disposiciones legislativas observamos la falta de peticiones suficientes para los presupuestos consignados y la gestión de intercambios de material con países americanos, destacando los cambios en las prioridades y en los métodos de adquisición de material educativo.

A partir de 1912, se centraliza la adquisición de material escolar y mobiliario en España, con el objetivo de mejorar la distribución de recursos educativos. El Real Decreto de 22 de junio de 1912 marcó un cambio al establecer un procedimiento centralizado para la provisión de estos recursos a las escuelas. Se destinará un crédito anual específico para la adquisición directa de mobiliario y material de enseñanza por parte del estado. Esto garantizaba a priori que las escuelas pudieran recibir los recursos necesarios sin depender de las capacidades económicas locales.

La Dirección General de Primera Enseñanza será la encargada de organizar el procedimiento de adquisición. Los criterios definidos por el decreto fueron: determinar qué tipo y cantidad de material y mobiliario debían adquirirse; establecer las especificaciones pedagógicas y los modelos de materiales que garantizaran su adecuación a los objetivos educativos; identificar a qué escuelas se destinarán los recursos; la Dirección General tomará como referencia los informes de los inspectores y los inventarios enviados anualmente por los maestros para determinar qué escuelas necesitan con mayor urgencia el material y mobiliario. Se mantiene la asignación del 6% del sueldo de los maestros para la compra de material, aunque se integran nuevas formas de financiación y dotación a nivel estatal. El material y el mobiliario pueden ser adquiridos directamente por la Dirección General de Primera Enseñanza o las escuelas pueden recibir instrucciones para comprar o fabricar localmente los objetos necesarios, facilitando la adaptación a las necesidades específicas de cada institución.

La Real Orden de 13 de mayo de 1912 estableció que todos los maestros debían enviar un inventario detallado del material y mobiliario que poseían antes del 1 de octubre. Este inventario permitiría priorizar las dotaciones a las escuelas con mayores deficiencias y a las de nueva creación que necesitaban equipamiento de calidad. Desde 1911, se realizaron concursos públicos para la adquisición de material

pedagógico. Los concursos eran regulados por el Real Decreto de 12 de julio de 1912, y se basaban en informes del Museo Pedagógico Nacional y en dictámenes de la Comisión Asesora de Material Científico y Pedagógico. Estos concursos se encargaban de la compra de una amplia gama de materiales, incluyendo aparatos de proyección, armóniums, colecciones de tecnología, insectarios, cuadros murales, entre otros.

La Gazeta de Madrid publicó anualmente una relación del material adquirido y las condiciones para su adquisición. A partir de 1909, se empezó con partidas destinadas a material pedagógico, aunque en ocasiones no se utilizaban completamente debido a la falta de peticiones o a la falta de tiempo para realizar adquisiciones efectivas.

El museo elaboraba informes sobre qué material debía adquirirse anualmente y cómo debería gestionarse. Los informes incluían recomendaciones para construir material en lugar de comprarlo. Además, sugerían el uso de museos escolares y colecciones de objetos como alternativa a la adquisición de materiales fabricados por la industria.

A pesar de los esfuerzos por centralizar la adquisición de material, los presupuestos asignados a menudo resultaron insuficientes en comparación con las necesidades de las escuelas. Además, la falta de tiempo para la construcción o adquisición de material antes del final del periodo establecido para el gasto limitó la efectividad de algunos programas. Asimismo, se promovió el intercambio de material educativo con repúblicas americanas para enriquecer los recursos disponibles en las escuelas españolas y promover intercambios con los mercados de ultramar.

### **3.2. De la Dictadura de Primo de Rivera a la Guerra Civil (1923-1939)**

Durante la dictadura de Primo de Rivera se construyeron un gran número de escuelas que fueron dotadas de material y mobiliario, especialmente en el ámbito de la educación primaria y secundaria. Este periodo fue testigo de una de las mayores inversiones en infraestructuras educativas en toda la historia reciente de España. El régimen buscó modernizar el país en varias áreas, y la educación fue una de ellas, se trataba de mejorar las condiciones físicas de las escuelas y proporcionar los recursos necesarios para elevar el nivel educativo (Toledano, 1986). Con la creación del Consejo de Primera Enseñanza, bajo el liderazgo de José Callejo, se desarrolló un plan para la construcción de escuelas y mejora del equipamiento. El Plan Callejo, aprobado en 1926, puso en marcha la construcción de miles de nuevas escuelas públicas, dotándolas de mobiliario moderno y adaptado a las nuevas necesidades pedagógicas de la época. Este plan fue respaldado por un importante presupuesto estatal, lo que permitió la creación de nuevas infraestructuras y la renovación y modernización de las ya existentes.

Se adquirieron pupitres, mesas, sillas, encerados y mapas murales para las aulas destinados a los nuevos a los grupos escolares y las escuelas secundarias, que recibieron un equipamiento más avanzado. Además, se promovió el uso de materiales científicos y técnicos, como laboratorios para el estudio de ciencias en las escuelas secundarias. Se crearon bibliotecas escolares y se compraron de libros de texto, necesarios para modernizar la enseñanza. Las autoridades educativas promovieron una educación más técnica y científica, en consonancia con los valores de modernización que buscaba el régimen. La modernización alcanzó a las escuelas secundarias y técnicas, donde la inversión fue especialmente destacada. Se dotó a estos centros de laboratorios, equipos científicos, y recursos pedagógicos avanzados, lo que permitió a la educación secundaria en España dar un salto cualitativo. La Ley de Enseñanza Primaria de 1926 trató de unificar la política educativa y mejorar la infraestructura escolar. Esta ley mencionaba la necesidad de dotar a las escuelas de mobiliario adecuado y de material básico, aunque seguía habiendo grandes desigualdades entre las áreas urbanas y rurales en cuanto a la calidad de estas dotaciones.

Durante la Segunda República (1931-1939), el proyecto educativo dio un giro significativo hacia una educación laica, gratuita y universal. La reforma educativa republicana siguió promoviendo la construcción de nuevas escuelas y una mejora en la dotación de materiales pedagógicos, a través de un enfoque más progresista en la enseñanza. Uno de los puntos clave fue la puesta en marcha de un ambicioso Plan de Construcción de Escuelas en 1931, bajo la dirección del ministro Marcelino Domingo. El objetivo era dotar a las escuelas de infraestructuras adecuadas, que incluían el mobiliario y material necesario para la enseñanza de acuerdo con los principios de la escuela activa. Se impulsaron métodos pedagógicos más participativos, que requerían nuevos tipos de materiales didácticos, como libros, mapas, globos terráqueos y materiales de manipulación, acorde con las nuevas metodologías educativas. La República también promovió la adquisición de bibliotecas escolares, así como la mejora del acceso a libros y materiales pedagógicos. Uno de los elementos clave fue el desarrollo de los Grupos Escolares, que buscaban integrar diferentes niveles educativos en un solo espacio con una dotación más moderna y completa, promoviendo un entorno escolar más dinámico y adecuado para las nuevas metodologías. Ejemplos destacados fueron los grupos escolares Cervantes y Francisco Giner de los Ríos en Madrid.

El presupuesto destinado a la educación bajo la República aumentó significativamente, en comparación con periodos anteriores, y las reformas introdujeron una mayor planificación para la adquisición de material y mobiliario. La Ley de Enseñanza Primaria de 1931 incluyó disposiciones sobre la dotación de recursos materiales, y el Estado asumió un papel activo en la financiación de estas necesidades, junto con los ayuntamientos.

Durante la guerra civil, en 1937, se promovió desde la Gazeta de la República la creación de escuelas en los consejos municipales, especialmente dirigidas a atender a los alumnos desplazados. Un ejemplo de ello es la adjudicación de material y mobiliario a los grupos escolares Lope de Vega y Conde Peñalver, a través de la empresa de Pedro Maldonado. Además, el convenio entre el Ayuntamiento de Madrid y el Estado permitió una colaboración económica para cubrir el 50% de los gastos relacionados con la dotación escolar, basándose en la ley del 8 de septiembre de 1932.

### **3.3. La dotación de material y mobiliario durante el franquismo (1939-1950)**

Finalizada la guerra civil, el Ministerio de Educación Nacional comenzó a dictar medidas en el Boletín Oficial del Estado (BOE) para reorganizar la enseñanza, de acuerdo con las nuevas orientaciones ideológicas del régimen. Los objetivos del sistema educativo se centraban en la represión y la formación bajo los principios del Estado Nacionalcatólico por lo que las escuelas dejaron de priorizar la dotación de mobiliario y material. A través de la Orden del 20 de enero de 1939, se encomendaba a los inspectores de Primera Enseñanza la tarea de evaluar el estado del material y mobiliario de los centros. En octubre del mismo año, se reorganizó la Comisión Asesora de Mobiliario y Material Escolar, lo que sugiere un intento de recuperar las estructuras previas a la contienda.

La Ley de Educación Primaria de 1945, con carácter marcadamente ideológico, estableció algunas disposiciones en cuanto a la dotación de material y mobiliario escolar. Según la ley, el ministerio estaba obligado a proporcionar el material necesario para la enseñanza de las materias instrumentales, mientras que la adquisición del mobiliario era responsabilidad de los ayuntamientos para las escuelas nuevas, y del Estado para las reposiciones. El artículo 25 de la ley regulaba las subvenciones que permitían a las escuelas completar o reponer su mobiliario, mientras que el artículo 37(c) limitaba la obligación de dotar material a las asignaturas instrumentales. La inspección escolar también participaba anualmente en la propuesta del equipo de material necesario, según el artículo 49. Finalmente, la ley distinguía entre el material fungible y el permanente o de instalación, asignando responsabilidades de adquisición a ayuntamientos y al Ministerio de Educación.



El primer concurso oficial durante el periodo franquista para la adquisición de material y mobiliario escolar tuvo lugar en abril de 1941. Las disposiciones del concurso indicaban la adquisición de mobiliario, elementos de enseñanza (como mapas murales), y signos representativos del régimen. Durante los años siguientes, el Ministerio de Educación convocó diversos concursos públicos, como el de 1943 para la adquisición de máquinas de coser Alfa.

A lo largo de las décadas de los años 50 y 60, las convocatorias de concursos públicos para la dotación de mobiliario y material escolar fueron regulándose y evolucionando. Empresas como Mercedes Delgado Gembe y la Compañía Euskalduna participaron en las primeras adjudicaciones y, en la década de 1950, se unieron otros fabricantes como Juan Bernal Aroca y la Cooperativa Obrera de Yecla.

Con la creación del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP) en 1958, la dotación de materiales escolares se sometió a revisiones técnicas y se introdujeron nuevas pautas de adquisición, reflejadas en el concurso de 1960, que separó la adquisición de mobiliario y material escolar. Además, con la creación del Fondo para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades en 1960, se incrementaron los recursos destinados a mejorar el acceso a la educación primaria, sobre todo a través de concursos que favorecieron la distribución de carpetas y materiales educativos.

## 4. GÉNESIS Y DESARROLLO DE LOS CATÁLOGOS DE MATERIAL DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA

Como ya se ha apuntado, los catálogos de material de enseñanza representan un importante instrumento en la evolución del sistema educativo español, no solo como medio de promoción comercial, sino también como reflejo de los avances pedagógicos y tecnológicos en la enseñanza. Estos catálogos fueron cambiando a medida que las escuelas incrementaban sus necesidades en recursos didácticos y mobiliario, especialmente a partir del siglo XIX y principios del siglo XX, en un contexto de expansión de la educación pública y la enseñanza obligatoria.

### 4.1. Orígenes de los catálogos de material escolar

En los siglos XVII y XVIII, con la influencia de los jesuitas y otras figuras pedagógicas de relevancia, la enseñanza se centró en modelos como la enseñanza mutua, que exigían una organización más estricta del espacio educativo. Esto conllevó la aparición de una primera demanda de mobiliario y material específico para el aula. Según Grosvenor (2005), la escuela empezó a verse como un mercado en el que las empresas podían publicitar y vender sus productos. En esa etapa, las primeras publicaciones contenían listas de útiles de papelería, libros de premio y otros materiales básicos, enfocados en cubrir las necesidades mínimas de las aulas.

Durante el siglo XIX, la enseñanza fue institucionalizándose cada vez más. Los nuevos currículos exigían una mejor organización del espacio escolar y la adquisición de materiales como los «compendios métricos» o los instrumentos para la enseñanza de las ciencias naturales. La generalización de la enseñanza en Europa, y en particular en España, durante la Restauración, dio lugar a una creciente demanda de materiales educativos, tanto para la educación primaria como secundaria (Guereña, 2004). En este contexto, las editoriales comenzaron a publicar catálogos de material escolar que incluían desde libros y manuales hasta muebles escolares, pizarrones y mapas.

## 4.2. Evolución y consolidación de los catálogos

A lo largo del siglo XIX, los catálogos evolucionaron para convertirse en herramientas más especializadas y detalladas. En sus primeras fases, las editoriales adjuntaban catálogos sencillos a sus almanaques, donde se podían encontrar desde tinteros hasta pizarrines, destinados tanto a los alumnos como a los maestros. Sin embargo, con la expansión de la educación pública y la diversificación de las disciplinas, los catálogos fueron integrando una oferta mucho más amplia, incorporando materiales pedagógicos más complejos, como mapas murales, reglas, compases, cuerpos geométricos, e incluso material científico (Costa, 2013).

Además, el auge del método intuitivo a finales del siglo XIX, influenciado por la corriente de la Escuela Nueva, hizo que las editoriales comenzaran a producir materiales manipulables, tales como juegos de pesas y medidas, o herramientas específicas para la enseñanza de las ciencias y la geografía. Estos materiales, que se comercializaban mediante los catálogos, ayudaban a los maestros a aplicar nuevas metodologías de enseñanza más experimentales y participativas. Este periodo también estuvo marcado por la introducción del mobiliario escolar especializado, que podía encontrarse en catálogos específicos publicados por empresas de mobiliario educativo.

## 4.3. El auge de los catálogos en el siglo XX

Durante el siglo XX, la evolución de los catálogos de material escolar estuvo estrechamente vinculada a los cambios en la legislación y la expansión del sistema educativo público. Las reformas impulsadas durante la II República y el franquismo incrementaron la demanda de materiales escolares y mobiliario, y con ello la oferta de los catálogos se diversificó aún más. Se desarrollaron concursos públicos para la adquisición de mobiliario y material, en los que los catálogos de las empresas participantes jugaban un papel fundamental.

Las editoriales más importantes de la época, como Seix Barral o Dalmau Carles, comenzaron a posicionarse como proveedoras clave de material educativo, ofreciendo no solo libros de texto, sino también material fungible, como cuadernos, carpetas, láminas y diplomas. Las láminas y los mapas, en particular, se convirtieron en uno de los productos más populares y duraderos de estos catálogos, que reflejaban las innovaciones pedagógicas del momento.

En la década de 1960, el crecimiento de la educación primaria y la necesidad de dotar a las escuelas de equipamiento moderno llevó a una mayor diversificación de los catálogos. Se incluyeron productos como equipos de radio y cine educativo, esferas terrestres, aparatos científicos y material de laboratorio. Este tipo de oferta respondía a las necesidades de las nuevas reformas educativas que se centraban en la enseñanza de las ciencias y el acceso a una educación más práctica y experimental (Marín y Martínez, 2019).

## 5. LOS CATÁLOGOS DE MATERIAL DE ENSEÑANZA DEL CEME. DESCRIPCIÓN, MUESTRA Y ANÁLISIS

Los orígenes de la colección de catálogos de material de enseñanza del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia se remontan a un periodo anterior a su fundación. Esta colección, cuyo inicio se sitúa en 2004, no es un conjunto cerrado, sino un fondo en continuo crecimiento. Para junio de 2012, la biblioteca del CEME contaba ya con 155 catálogos comerciales de material educativo, los cuales forman parte del patrimonio bibliográfico de la Universidad. Dentro del fondo estudiado se incluyen catálogos que, además de materiales didácticos, presentan mobiliario escolar,

también conocido como «material de instalación». Estos ejemplares provienen de diversas fuentes, como fondos preexistentes de la biblioteca de Historia de la Educación, donaciones particulares y adquisiciones en librerías especializadas en obras antiguas. Una descripción detallada de este fondo puede consultarse en Moreno y Sebastián (2012).

Al igual que en los estudios sobre libros de texto, como señala Mahamud (2014), una selección aleatoria de un gran número de catálogos no garantiza una muestra representativa. Por ello, es necesario seleccionar aquellos de las casas comerciales y distribuidoras más relevantes, aplicando ciertos criterios. Uno de estos criterios es que las casas comerciales o distribuidoras hayan sido adjudicatarias de los concursos de material promovidos por el Estado. Además, se incluirán los catálogos más amplios que abarquen todas las disciplinas y niveles educativos. Finalmente, se considerarán aquellos catálogos de fabricantes extranjeros que ofrecían sus productos directamente en España. Aunque no se dispone de las series completas de cada casa comercial, como señala Pizzigoni (2024 b), la selección basada en criterios de distribución asegura coherencia en el análisis.

A la luz de los criterios expuestos, los catálogos objeto de estudio serán un total de 9, uno por cada casa comercial o distribuidora, ya que se ha comprobado que la estructura en cuanto a las secciones del texto se mantiene estable a lo largo del tiempo durante el cual se publican los catálogos de forma periódica. En la tabla 1 encontramos la denominación de distribuidoras y casas comerciales junto al año de publicación del catálogo analizado.

**Tabla 1**

Muestra de catálogos seleccionados para el estudio

| Casa comercial                          | Año  |
|---|------|
| Bastinos                                | 1881 |
| Hernando                                | 1892 |
| Librería Matías Real                    | 1907 |
| Bazar Ibérico                           | 1914 |
| Perelló y Vergés                        | 1915 |
| Koehler & Volckmar                      | 1928 |
| Librería Escolar Hijos de Antonio Pérez | 1930 |
| Dalmau                                  | 1935 |
| Cultura. Eimler Basanta-Haase           | 1949 |

*Fuente:* Elaboración propia.

## 5.1. Las casas comerciales y distribuidoras

Nos centraremos en el análisis de los principales catálogos de material didáctico publicados en España entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. A través de ejemplos representativos como la librería Bastinos de Barcelona, la editorial Hernando de Madrid o la librería Antonio Pérez, se exploran las aportaciones de estas casas comerciales en la provisión de recursos educativos, desde libros de texto hasta material escolar especializado. También se examinan otras iniciativas relevantes, como la editorial

Dalmau en Gerona o la casa comercial Cultura, que desempeñaron un papel crucial en la modernización de los métodos pedagógicos en el país. Este recorrido por los catálogos de material escolar refleja el dinamismo del mercado educativo en España y su evolución hacia una oferta más diversificada y profesionalizada, destinada tanto a la educación primaria como a instituciones de mayor nivel.

El primer catálogo es el que la librería Bastinos publicó en 1881. Fundada en el siglo XVIII por Ignacio Estivil en Barcelona, la librería pasó a denominarse Casa Bastinos en 1852. Se dedicaba a la edición de libros, revistas y material escolar, dedicándose principalmente en la educación primaria. Hasta 1927, la actividad editorial y comercial de Bastinos estuvo orientada a la enseñanza, participando activamente en el auge de los nuevos métodos pedagógicos que surgieron en Barcelona a principios del siglo XX. En 1900, con motivo de la Exposición Universal de París, Bastinos publicó un catálogo especial en francés, que era un extracto del catálogo principal. Este incluía tanto referencias de libros como de material escolar.

La casa editorial Hernando, fundada por Victoriano Hernando en 1828, se especializó en la edición de material escolar y en el suministro de recursos educativos para diversos establecimientos de Madrid. Destacan sus contratos con la Escuela Normal para equipar las escuelas modelo que se iban inaugurando en la capital. En 1894, publicó un catálogo de material y libros de texto dirigido a institutos, escuelas normales, seminarios y carreras especializadas, ampliando así su oferta más allá de la educación primaria. Entre los materiales ofertados en el catálogo, se incluían productos fabricados en distintos países europeos, como colecciones de Historia Natural publicadas en Alemania y mapas de editoriales francesas. Aunque la mayoría de los productos seguían siendo de origen español, estas casas comerciales comenzaron a actuar como distribuidoras de materiales fabricados en Europa.

También disponemos de un catálogo de la Librería Matías Real, fechado en 1907. Esta obra ha sido incluida en la muestra porque representa una ubicación geográfica distinta a las dos predominantes: Madrid y Barcelona. Ubicada en Valencia, esta librería complementa la información de los principales núcleos de distribución en España.

La librería Perelló y Vergés, heredera de la Imprenta y Librería Sanmartí, fundada en 1888, comenzó a dedicarse al negocio de la impresión y venta de materiales en 1913. Especializada en proveer establecimientos de primera enseñanza, contaba con una exposición permanente de material escolar en su local. El catálogo que vamos a analizar es de 1914.

El Bazar Ibérico de Barcelona presentó en 1914 un catálogo de 460 páginas en encuadernación de tapa dura, dedicado en exclusiva al material de enseñanza y destinado a todos los niveles educativos, desde la escuela elemental hasta las universidades. En lo que respecta al mobiliario, el catálogo destacaba al Bazar Ibérico como representante exclusivo de la American Seating Company; los modelos de esta empresa se incluían al final del catálogo en un apartado independiente. En la sección general, se podían ver los modelos de pupitres aprobados por el Museo Pedagógico Nacional. A pesar de su gran número de referencias, el catálogo se presentaba como una obra casi de consulta.

La Librería Antonio Pérez de Madrid cuenta con un catálogo fechado en 1911, que se presenta inicialmente como un Catálogo Ilustrado de Material de Enseñanza, dejando en un segundo plano, los objetos de escritorio, libros y otros artículos. El siguiente catálogo, fechado en 1930, incluía material proveniente de diversas casas comerciales: mapas, láminas, aparatos de física, esferas terrestres, pesas y medidas. A lo largo de sus 244 páginas, se ofrecía una amplia variedad de enseres para la enseñanza, incluyendo mobiliario. A diferencia del catálogo anterior, este mostraba una mayor diversidad de productos, incluyendo referencias de casas comerciales tanto españolas como extranjeras (principalmente francesas y alemanas), especialmente en lo que respecta a aparatos de física y química. Por tanto, será el segundo el que utilizemos en el estudio.

La casa comercial F. Volckmar, con una tradición editorial que data de principios del siglo XIX en Leipzig, comenzó a fabricar material didáctico especializado en ciencias en 1887. En 1901, al igual que Koehler, estableció en esa ciudad un almacén para centralizar la distribución de sus productos. Ambas editoriales compartían una estructura similar y se fusionaron en 1918, formando Koehler & Volckmar AG (KV) en Leipzig. Aunque el catálogo de KV incluía muchos de los productos de Koehler, también presentaba productos de la marca Volckmar y de otras casas comerciales. La fusión, que tuvo lugar después de la Primera Guerra Mundial, dio lugar a un catálogo publicado en 1928 titulado *Catálogo General Ilustrado de Material Pedagógico Moderno*, destacando especialmente los materiales didácticos para ciencias. KV se convirtió en fabricante, montando y almacenando productos en Leipzig bajo su propio sello.

Espasa-Calpe es una sociedad editorial establecida en 1925, resultado de la fusión de dos editoriales: Espasa, de Barcelona, y Calpe, una Compañía Anónima de Librería y Publicaciones Españolas originaria de Madrid. Su principal objetivo era el negocio de publicaciones de enciclopedias y diccionarios, tanto en España como en Latinoamérica. En 1934, la editorial publicó un catálogo dedicado a la oferta de material de enseñanza.

Dalmau Editorial fue fundada en Gerona en 1904 por Josep Dalmau Carles, un maestro de vocación y conocedor del sistema educativo público de la época. Su objetivo fue introducir en la escuela los métodos pedagógicos más vanguardistas. Para ir más allá, puso en marcha su propia escuela y comenzó a publicar sus propios textos. La editorial Dalmau centró su expansión comercial en la modernización del material didáctico. Analizaremos el catálogo publicado en 1935.

Por otro lado, la casa comercial Cultura fue fundada por Juan Eimler en 1924, y en 1927 se asoció con Basanta y Haase. Es una de las casas más representativas del mercado español durante el periodo que nos ocupa. Moreno y Marín (2014) señalan que entre 1924 y 1934 publicaron una serie de 25 catálogos bajo el título *Material Pedagógico Moderno*. El mayor auge de esta casa comercial se dio durante la II República, trabajaremos con el catálogo de 1949 que recoge los fastos del 25 aniversario de creación de la empresa.

## 5.2. Los índices de los catálogos

El primer catálogo analizado, «Bastinos 1881», lleva por título *Catálogo de los libros y efectos propios de la casa*. Consta de 155 páginas, aunque el apartado dedicado al material de enseñanza comienza en la página 107. Los elementos en esta sección están clasificados alfabéticamente a lo largo de 34 páginas ilustradas con grabados. Inicia con los abecedarios y presenta 20 tipos de artículos, incluyendo categorías tan diversas como Gabinetes de Física y Papel pautado. No hay una clasificación más allá del orden alfabético, y las denominaciones de las categorías varían entre genéricas y específicas, como los Dones de Froebel y los Museos Escolares.

El catálogo de Hernando de 1892 se titula *Catálogo del material y efectos para las clases*. Su índice se divide en tres partes; la primera, con una extensión de 60 páginas de las 210 totales, está dedicada al material de enseñanza y se titula Material, decoración y efectos para las clases. Comienza con un apartado titulado «Objetos varios indispensables para toda escuela» y continúa con las distintas disciplinas que abarcaban la enseñanza primaria de la época, comprendiendo 10 secciones más generales que las del catálogo de Bastinos.

La librería Matías Real de Valencia, en 1907, publicó un catálogo cuyo subtítulo es *Material y efectos para toda clase de establecimientos docentes*. Con 130 páginas, las primeras 35 están dedicadas al menaje general para escuelas y colegios. En el índice de esta sección, no se aprecia un criterio de clasificación

por disciplinas o niveles, sino por la forma del material. Se compone de 17 apartados que se convierten en títulos de secciones, que a su vez se subdividen en otros apartados.

El catálogo del Bazar Ibérico de 1914, publicado por una casa comercial de Barcelona, se centra en el material de enseñanza dirigido a todos los niveles del sistema educativo. Organizado en 17 secciones, comienza con el material de instalación y continúa con educación infantil, lecciones de cosas, así como secciones dedicadas a Geografía e Historia. La sección de Historia Natural destaca, ocupando más del 35% de las referencias, seguida de la de microscopía. En contraste, las secciones de Química y Tecnología contienen pocas referencias. El catálogo concluye con aparatos de proyección, Matemáticas y Dibujo.

La casa Perelló y Vergés, tanto librería como editorial, se enfoca principalmente en la primera y segunda enseñanza. Comercializa productos de empresas de españolas y extranjeras. En su catálogo de 1915, se destacan materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura, así como geografía y el sistema métrico. Además, agrupa en una misma sección los recursos de física, química, historia natural y agricultura, seguidos de materiales para dibujo y trabajos manuales.

La casa comercial Koehler & Volckmar AG, de origen alemán, publicó en 1928 un catálogo destinado a sus productos en España y Latinoamérica (Martínez y Marín, 2020). Este catálogo, dirigido a todos los niveles educativos, presenta una estructura similar a los de 1914 y 1915. Destacan especialmente los materiales para la enseñanza de las ciencias, con secciones de Física y Química que son tan extensas, o incluso más, que la dedicada a las Ciencias Naturales. El catálogo incluye un índice detallado con un total de 24 secciones que se desarrolla a lo largo de dos páginas.

El catálogo de la casa editorial Espasa-Calpe de 1934, significativo para nuestro estudio, consta de 21 secciones que publicitan de manera uniforme materiales para diversas áreas del conocimiento, abarcando educación primaria y secundaria. Aunque el esquema no detalla el contenido de cada sección, este se especifica en el índice alfabético. Entre las novedades, se encuentran una sección dedicada a idiomas y otra separada para útiles de escritorio.

El catálogo de la casa Dalmau de Gerona de 1935 sigue un esquema distinto al de los catálogos previamente analizados, dedicado principalmente al material para la escuela elemental y primaria. Consta de 17 secciones, y algunas categorías, especialmente en el ámbito de las ciencias, no están representadas con la misma amplitud que en los catálogos para estudios secundarios que hemos venido describiendo. Además, las denominaciones de estas categorías difieren de las utilizadas en los catálogos anteriores.

Por último, el catálogo de la casa Cultura de 1949, titulado *Material Científico de Enseñanza*, es el catálogo número 50, aunque no podemos afirmar que ocupe ese orden en la serie de catálogos publicados por esta casa comercial. Consta de 89 páginas dedicadas íntegramente a material y su índice se estructura en 15 secciones bien diferenciadas. En este catálogo, ya se aprecia una sistematización del índice basada en disciplinas, comenzando con secciones dedicadas a material de instalación y proyección.

A lo largo de los catálogos analizados, se observa una evolución en la categorización y organización del material educativo en España desde 1881 hasta 1949. Los primeros catálogos, como el de Bastinos, presentan una clasificación alfabética y están dedicados a la educación primaria, mientras que obras posteriores, como las de Koehler & Volckmar y Espasa-Calpe, introducen estructuras más sistemáticas y diversas, abarcando tanto la enseñanza primaria como secundaria. A medida que avanzamos en el tiempo, se hace evidente un creciente interés por las ciencias, con secciones específicas para Física, Química y Ciencias Naturales. La inclusión de nuevas categorías, como los idiomas o los materiales de proyección, refleja una adaptación a las tendencias pedagógicas contemporáneas y a las necesidades cambiantes de los centros educativos. Este cambio en la presentación del material no solo indica una

mejora en la organización, sino también una respuesta a la evolución del enfoque educativo en la sociedad española.

## 6. CONCLUSIONES

Los catálogos de material educativo pueden ser utilizados como instrumentos de organización, para preservar del patrimonio educativo y comprender de su contexto histórico. A lo largo del tiempo, estos catálogos han evolucionado, reflejando la transición de gabinetes de historia natural y museos pedagógicos hacia una clasificación más sistemática de los materiales en respuesta a las demandas de los sistemas educativos.

El análisis de estos catálogos permite apreciar cómo han cambiado los objetos educativos y su clasificación, revelando tanto las transformaciones sufridas por el sistema educativo español como la influencia del mercado en la oferta de materiales. La propuesta de sistematización y clasificación presentada en este trabajo busca contribuir al estudio y presentación del patrimonio educativo, ofreciendo una perspectiva amplia que abarque todas las disciplinas no universitarias.

A partir de los catálogos analizados, se puede concluir que existe una clara evolución en la organización y categorización del material educativo en España desde 1880 hasta 1950. Inicialmente, catálogos como el de Bastinos se caracterizan por una clasificación alfabética centrada en la educación primaria. Con el tiempo, catálogos más recientes, como los de Koehler & Volckmar y Espasa-Calpe, muestran una estructura más sistemática y amplia, incluyendo tanto la educación primaria como la secundaria. Esta evolución también refleja un mayor peso de las ciencias, con secciones dedicadas a Física, Química y Ciencias Naturales, así como la incorporación de categorías novedosas como los idiomas. Estos cambios no solo evidencian una mejora en la organización de los materiales, sino que también responden a las transformaciones en los enfoques pedagógicos y las demandas de los centros educativos.

La mayoría de los catálogos analizados exhiben una estructura similar, comenzando con el material de instalación, que incluye elementos como pizarras, cuadros murales y otros soportes necesarios para equipar el aula. En segundo lugar, se presenta el material destinado a la educación infantil, conocido como educación de párvulos en esa época. Una sección recurrente durante los primeros años es la de lecciones de cosas o enseñanza intuitiva, que se dirige principalmente a la educación primaria. A continuación, destacan los materiales para la enseñanza de las ciencias, donde a menudo se prioriza la historia natural y disciplinas afines, que se complementan también con elementos de experimentación para física y química. Las matemáticas tienen escasa representación, limitada principalmente al sistema métrico decimal. Las secciones finales abarcan objetos educativos relacionados con las artes, priorizando el dibujo, y algunos catálogos también ofrecen recursos para la enseñanza de la música. Sin embargo, no existe una homogeneidad en las categorías de análisis entre los documentos estudiados, a pesar de pertenecer al mismo periodo temporal. Las denominaciones y agrupaciones varían según el catálogo, lo que sugiere una falta de un criterio unificado en la organización del material educativo.

Esto nos lleva a concluir que, si bien los catálogos de material de enseñanza son documentos imprescindibles para datar los elementos y colecciones en los museos pedagógicos actuales, las clasificaciones de materiales que presentan no pueden ser utilizadas como base para la presentación de colecciones, ya que la mayoría de las veces responden a un criterio comercial dejando en un segundo plano la agrupación por usos y disciplinas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2016) La interpretación patrimonial en el Museo Pedagógico Universitario hacia una pedagogía de la estampa histórico-educativa. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo (RI-DPHE)*, 3 (1), 175-200.
- Bazar Ibérico (1914) *Catálogo General Ilustrado de Material Instructivo moderno para escuelas elementales y normales, institutos, universidades etc.* Barcelona: Material escolar y científico S.A.
- Brunelli, M. (2018). Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870-1922). *History of Education and Children's Literature*. 13. 469-510.
- Centelles, M. (2005). Taxonomías para la categorización y la organización de la información en sitios web. *Hipertext. net*, 3.
- Congreso Nacional Pedagógico de 1882, *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882.
- Costa, A. (2013) Mobiliario, dotación y equipamiento escolar en el siglo XIX, *Historia de la Educación*, 16, 91-112.
- Cultura (1949) *Catálogo de Material Pedagógico Moderno*. Eimler-Basanta-Haase.
- Dalmau, Pla (1935) *Catálogo de Material Escolar de la editorial Dalmau Carles*, Pla. Curso 1935-1936. Dalmau Carles.
- Dávila, P.; Naya, L.M. y Miguelena, J. (2024). Los catálogos de material de enseñanza y los gabinetes de física, Cabás, *Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (32), pp. 42-63, <https://doi.org/10.1387/cabas.26807>
- Espasa- Calpe (1934) *Material de Enseñanza. Catálogo General*. Espasa-Calpe.
- Grosvenor, I. (2005) Pleasing to the eye and at the same time useful in propose: historical exploration of educational exhibition, in M. Lawn, I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, Symposium books, 2005, pp. 163-176.
- Guereña, J.L. (2004) Jean Louis Guereña, «La edición escolar en España durante la Restauración (1875-1900)», en *Centros y periferias: prensa, impresos y territorios en el mundo hispánico contemporáneo: homenaje a Jacqueline Covo-Maurice*, coord. Nathalie Ludec, Françoise Dubosquet Lairys (105-116).Pilar.
- Guijarro, V. (2018). *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)*. Dykinson.
- Guix Oliver, J. G. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de calidad asistencial*, 23(1), 26-30.
- Hijos de Antonio Pérez (1930) *Catálogo Ilustrado de la Librería Escolar*. Madrid: Hijos de Antonio Pérez.
- Koehler & Volckmar A.-G. & Co. (1928) *Catálogo General Ilustrado de Material Pedagógico Moderno. Material y utensilios seleccionados cuidadosamente para escuelas, Institutos y Universidades de España y de América Central y Meridional*. Koehler & Volckmar A.-G. & Co.
- Librería de la Viuda de Hernando y Cia.(1892) *Catálogo del Material y efectos para las clases, libros de primera enseñanza y obras de consulta y de utilidad para los maestros*. Librería de la Viuda de Hernando.



- Librería Juan y Antonio Bastinos (1881), Catálogo de los efectos y libros propios de la casa. Juan y Antonio Bastinos.
- Mahamud, K. (2014) «Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research» in *Methodologie und Methoden der Schulbuch-und Lehrmittelforschung*. Julius Klinkhardt, 33-35.
- Marín, J. P. y Martínez, M. J. (2019). Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (21), 1-22. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2019.63.82.014>
- Martínez, M. J., y Marín, J. P. (2020). España entre Europa e Iberoamérica en la comercialización de material escolar en el primer tercio del siglo xx. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 24, 43-74.
- Moreno, P. L. (2022). El Museo Pedagógico Nacional y la renovación educativa en España (1882-1941). *Cadernos de História da Educação*, 21.
- Moreno, P. L. (2005) El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas. En Dávila, P. y Naya, L. M. (eds.) *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, 342-355, San Sebastián: Erein, Vol. 1.
- Moreno, P. L. y Marín, J. P. (2014). La casa comercial Cultura y la oferta de Material Pedagógico Moderno en España (1924-1934), en *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, A. Badanelli, M. Poveda Sanz, C. Rodríguez (coords.), Universidad Complutense de Madrid, 523-531
- Moreno, P. L. y Marín J. P. (2020). Teaching material catalogues as a source for studying educational practice in natural science in Spain (1882-1936). *History of Education and Children's Literature*, 15(2), 49-60. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/11350>
- Moreno, P. L. y Sebastián, A. (2012) Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de Estudios sobre la memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia. En *Patrimonio y Etnografía en España y Portugal durante el siglo xx*, eds. Pedro L. Moreno Martínez, Ana Sebastián Vicente. Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 293-309.
- Perelló y Vergés, (1915) *Catalogo General Ilustrado de Material de Enseñanza y Librería*. Librería y Casa editorial.
- Pizzigoni, F. D. (2024a). A new source for historical-educative research: commercial catalogue of educational aids. First methodological reflections. *Paedagogica Historica*, 60(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2258080>
- Pizzigoni, F. D. (2024b). Nuove piste di ricerca sul catalogo commerciale di oggetti didattici, Cabás, *Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (32), pp. 6-24, <https://doi.org/10.1387/cabas.26877>
- Toledano Morales, C. (1986). La instrucción pública durante la Dictadura de Primo de Rivera (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

## LOS CATÁLOGOS DE MATERIAL DE ENSEÑANZA Y LOS GABINETES DE FÍSICA

*Teaching material catalogues and physics cabinets*

Paulí Dávila Balsera

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
<https://orcid.org/0000-0002-3039-8107>

Luis M.<sup>a</sup> Naya Garmendia\*

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
<https://orcid.org/0000-0003-0515-9486>

Joana Miguelena Torrado

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
<https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

---

### Palabras clave

Catálogos escolares  
Museo de la educación  
País Vasco  
Gabinete de Física

**RESUMEN:** Los catálogos escolares se han convertido en una fuente primaria que nos permite reconocer el material didáctico y escolar producido y distribuido por diferentes casas comerciales y también detectar su oferta escolar, generalmente adecuada a las necesidades impuestas por el currículum. El Museo de la Educación de la UPV/EHU posee un importante número de estos catálogos desde principios del siglo xx. En esta colaboración queremos destacar la importancia de los gabinetes de física como recurso para la enseñanza de esta materia, con el objetivo de destacar la oferta estandarizada de este material científico en los catálogos.

### Keywords

School catalogues  
Museum of education  
Basque Country  
Physics Cabinets

**ABSTRACT:** School catalogues have become a primary source that allows us to recognise the didactic and school material produced and distributed by different commercial houses and also to detect their school offer, generally adapted to the needs imposed by the curriculum. The Museum of education of the UPV/EHU has a large number of these catalogues since the beginning of the 20th century. In this collaboration we want to highlight the importance of physics cabinets as a resource for the teaching of this subject, with the aim of highlighting the standardised offer of this scientific material in the catalogues.

---

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Luis M.<sup>a</sup> Naya Garmendia. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – [luisma.naya@ehu.eus](mailto:luisma.naya@ehu.eus) – <https://orcid.org/0000-0003-0515-9486>

**Cómo citar / How to cite:** Dávila Balsera, Paulí; Naya Garmendia, Luis M.; Miguelena Torrado, Joana (2024). «Los catálogos de material de enseñanza y los gabinetes de física», *Cabás*, 32, 42-63. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26807>).

Recibido: 18 julio, 2024; aceptado: 24 septiembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

## INTRODUCCION

Los estudios de la historia material de la escuela tienen en los catálogos escolares una de las mejores fuentes primarias para reconstruir el nudo de relaciones que podemos encontrar entre el mercado de producción de material escolar y los objetos científicos y didácticos y las necesidades de abastecer materialmente el curriculum escolar (Meda, 2016). Esto significa que la introducción de determinadas asignaturas en la formación académica de los diversos niveles educativos, como la Física, la Química o las Ciencias Naturales conllevaba la necesidad de crear material didáctico o adquirir dicho material a través de la industria escolar. La adquisición de este material por parte de los centros escolares giraba, en la mayoría de los casos, en torno a instrumentos que se utilizaban en la industria y en las fábricas o bien servían como modelo para la experimentación en dichos centros.

El valor de estos objetos residía en la capacidad explicativa de fenómenos físicos, como la óptica, la fuerza, el movimiento, etc., como puede comprobarse en los manuales escolares de Física, donde las explicaciones necesarias sobre un determinado fenómeno, se acompañaban con la presentación de un determinado objeto científico. En este proceso que pertenece al ámbito de la enseñanza y aprendizaje se aprecia que, para que ello fuera posible, se hacía necesaria la existencia de los catálogos escolares en los que las empresas ofrecían el material a los centros escolares. De esta forma podemos vincular unas cuantas cuestiones: el currículo, los catálogos y la industria escolar a fin de poder establecer las implicaciones y dependencias entre ellas.

En esta aportación vamos a centrarnos en los catálogos comerciales, un material escasamente utilizado y que, en los últimos años, ha sido objeto de investigación (Moreno y Sebastián, 2012; Moreno y Marín, 2020; Martínez y Marín, 2020; Morandini y Pizzigoni, 2022; Pizzigoni, 2023, 2024a y 2024b; Martínez *et al.*, 2024). Estos estudios han puesto de manifiesto la capacidad que tienen no solamente para abrir una línea de investigación sobre Historia de la Educación y Cultura Material, sino también como herramienta útil para las tareas de catalogación en los museos pedagógicos y escolares, demostrando la diversidad de usos que pueden darse a los mismos. En esta línea, nuestra aportación se va a centrar en presentar los catálogos que disponemos en nuestro museo y resaltar los usos que hemos hecho de ellos. Así, nos referiremos al corpus documental y realizamos un somero análisis de algunos de ellos, señalando, lo que, a nuestro entender, puede derivarse en cuanto a las características que tienen en función de una clasificación en tres etapas. También resaltaremos un aspecto que aparece de manera permanente en los catálogos, como son los gabinetes científicos. Por lo tanto, queremos resaltar tres objetivos: el valor de los catálogos en el mundo de la industria escolar, el uso de los catálogos en los museos de la educación y la paulatina imposición de las cajas de material didáctico que desembocarán en los gabinetes de Física.

## 1. EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UPV/EHU

Una de las líneas de trabajo de investigación que estamos llevando a cabo en el Museo de la Educación de la UPV/EHU está focalizada en investigar y poner en valor los objetos expuestos en el mismo. En este sentido, son varios los trabajos que se han realizado en estos últimos años, sea sobre los cuadernos escolares, libros de texto, memorias escolares u otros objetos presentes en el museo (citados en Dávila y Naya, 2023). Con esta línea de trabajo queremos resaltar el poder que tienen los museos para desarrollar investigaciones, pero también contribuir a la creación de una narración museística que permita acercar el material expuesto a nuevos públicos.

En el Museo de la Educación de la UPV/EHU los catálogos han sido un recurso muy relevante a la hora de establecer el relato museístico de las dos salas denominadas «Enseñanzas y aprendizajes». En estas

salas se recoge un conjunto de material escolar, científico y didáctico de diversa procedencia que, fundamentalmente, coadyuva a la comprensión de un discurso sobre el currículum escolar. La ordenación de ese material se ha realizado siguiendo una narración museística con el objetivo de transmitir al visitante los elementos que conforman el currículum escolar. De esta manera, una de las salas se dedica a la «construcción del género», tanto masculino como femenino, con diverso material tanto lúdico como de aprendizaje, y en la otra sala se expone diverso material (objetos científicos, cuadernos escolares, libros de texto, paneles, animales naturalizados, mapas, etc.) siguiendo un criterio: plasmar de una manera visual las diversas formas de enseñar y aprender en las diferentes disciplinas escolares a lo largo de la historia del sistema educativo español. Para ello, la organización de las salas se ha realizado diferenciando dos niveles de enseñanza: primaria, con las asignaturas básicas de Lectura, Escritura, Matemáticas, Religión, etc. y secundaria, con la enseñanza sobre Física, Química, Ciencias Naturales, Historia, etc., siguiendo el marco legislativo de la Historia de la Educación en España (Ley Moyano de 1857, Ley General de Educación de 1970 y LOGSE de 1990), aunque también se tienen en cuenta algunas reformas curriculares importantes, como la de 1901. Con este marco de referencia se pretende mostrar la coherencia que tiene el currículum partiendo del marco legislativo y llegando a los objetos didácticos concretos y los materiales utilizados para su enseñanza.

**Imagen 1.** Sala de enseñanzas y aprendizajes del Museo de la Educación de la UPV/EHU



*Fuente:* Museo de la Educación de la UPV/EHU.

En este contexto, los catálogos escolares cumplen una doble función: por una parte, han sido uno de los recursos utilizados para la catalogación del material expuesto, sobre todo cuando existían dudas sobre su uso didáctico, su procedencia, sus características, etc. y, por otra, la propia exposición de los catálogos, como objeto patrimonial, que permite presentar en la propia narración museística de las salas la existencia de un mercado de producción escolar y las casas comerciales existentes, lo cual permite que el visitante pueda identificar los objetos que está observando y el marketing existente en la venta de estos productos. Algunos de estos catálogos forman parte de la exposición permanente, junto con las láminas de casas comerciales y otro material. También hay que señalar que, a través de esta presentación de los catálogos, se puede constatar la existencia de un tránsito de objetos y de material escolar con procesos de producción homogeneizados, al margen de las necesidades escolares a nivel internacional, que permitiría hablar de los «objetos que viajan» (Morandini y Pizzigoni, 2023) y que, en general, imponen novedades pedagógicas que se van introduciendo en las aulas.

## 2. LA COLECCIÓN DE CATÁLOGOS: FONDO, TIPOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS

Como es conocido, en el ámbito español el profesor León Esteban (1997) ya puso de relieve las potencialidades que ofrecían los catálogos para la investigación en Historia de la Educación. Años después, siguiendo esta línea de investigación, Pedro Luis Moreno y Ana Sebastián (2012) y M.<sup>a</sup> José Martínez y José Pedro Marín (2019 y 2020) remarcaron esta línea de trabajo muy arraigada en la Universidad de Murcia, que posee una importante colección de catálogos escolares. Más recientemente, en el ámbito europeo se está promoviendo esta línea de investigación con importantes hallazgos y planteamientos teóricos novedosos, especialmente por las profesoras Cristina Morandini y Francesca Pizzigoni (2023) de la Universidad de Turín. En este mismo ámbito de trabajo, nuestro grupo de investigación tiene una línea dedicada al Patrimonio Histórico-Educativo y Museología ([www.ikasgarai.a.es](http://www.ikasgarai.a.es))

En esta labor, uno de los trabajos más sistemático es el realizado por Moreno y Sebastián (2012) cuando abordan el análisis de la colección de catálogos del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa, compuesto, en aquel momento, por 155 ejemplares. El acercamiento que hacen dichos autores nos parece pertinente, sobre todo porque toman un criterio que apunta «hacia una tipología de los catálogos de material de enseñanza», teniendo en consideración su contenido, el nivel educativo, su continente y presentación, su editor o responsable de la edición, la periodicidad y el lugar de edición. Resulta conveniente tener presente dicha tipología en el estudio de los catálogos, aunque en nuestro caso nos haya interesado más referirnos con mayor detalle al contenido de nuestra colección de catálogos y su relación con el currículum escolar.

### 2.1. Corpus de catálogos en la UPV/EHU

El Museo de la Educación de la UPV/EHU, desde su fundación, ha ido adquiriendo diverso material para sus fondos, entre este material, los catálogos conforman una colección significativa, aunque no muy numerosa, si la comparamos con las importantes colecciones de memorias y cuadernos escolares que están siendo fruto de dos proyectos de investigación.

El Museo tiene una colección de más de 40 catálogos de diferentes casas comerciales. En orden cronológico, el primero de ellos es de 1870 y el último de 1973. La primera labor que llevamos a cabo para analizar dichos catálogos ha sido la de describirlos, tanto en su aspecto formal como de contenido, con el fin de poder avanzar otro tipo de investigaciones más cercanas a los usos que desarrollamos en nuestro museo. La mayoría de los catálogos (32) se publicaron antes de 1939 (9 son anteriores a 1910; 8 en el periodo 1911-1920, otros 8 entre 1921 y 1930; y 7 entre 1931 a 1938). No disponemos de ningún catálogo de la década de los 40.

Por lo que respecta a su procedencia: 1 es de Alemania; 1 del Reino Unido; 8 de Italia; 12 de Francia y 19 de España. En cuanto a las casas comerciales que los editaron, podemos señalar que 11 son de la casa Deyrolle (Francia); 7 de Sogeresa (España); 5 de Paravia (Italia); 3 de Vallardi (Italia), otros 3 de Blas Camí (España); 2 de Cultura (España) y de Seix Barral (España), 1 de Bastinos (España) y 1 de Volckmar (Alemania). Hay que resaltar que dos de estas casas Deyrolle y Volckmar, aun estando radicadas fuera de España, distribuían su catálogo también en castellano.

Un aspecto que nos interesa resaltar es su tipología según el contenido. En relación a ella, en nuestro caso, a diferencia de Moreno y Sebastián (2012), hemos prescindido de los catálogos exclusivamente bibliográficos. En este sentido, disponemos de 19 catálogos generales, es decir, que ofertan tanto material escolar, material didáctico, objetos relacionados con diversas disciplinas o asignaturas, mobiliario escolar, premios, diplomas, etc. Asimismo, disponemos de 22 catálogos específicos o especializados que desarrollan, de una manera más profunda y determinada, alguna parte de los catálogos generales. De todos ellos, 34 son originales y 25

de ellos están también escaneados para poder facilitar su uso. Por lo que respecta a su denominación, en 18 de ellos se utiliza el término «catálogo» en el título y en 10 «recurso didáctico».

En cuanto a sus aspectos formales y de tamaño, la mayoría de ellos siguen las características señaladas por Moreno y Sebastián, con una gran diversidad, sobre todo en función de cada una de las casas comerciales que siguen, más o menos, un diseño gráfico propio y repetitivo, como es el caso de Deyrolle, tanto en sus catálogos generales como específicos. Lo mismo ocurre en cuanto al número de páginas, de manera que los catálogos específicos tienen un menor número de páginas que los generales. Entre todos, sobresale el catálogo de la casa Volckmar, que tiene 465 páginas. En cuanto a las ilustraciones, también hay una gran variabilidad, de manera que, sobre todo en la primera etapa, se ilustran los objetos con fotografías, señalando los detalles de los mismos. A partir del segundo decenio del siglo xx no se aprecia tanta ilustración, lo cual nos hace suponer que el mercado ya conocía suficientemente las características de los objetos y no necesitaban hacer un gran alarde de marketing en los catálogos. Son de especial relevancia el de la Casa Volckmar (1910) y el de la Casa Cultura (1934) por sus ilustraciones, explicaciones y estructura de la oferta, que es muy sistematizada y perfectamente orientada al marketing. Un análisis en profundidad de los catálogos, cuestión que no podemos abordar con el corpus del que disponemos, tendría que arrojar información sobre sus características, procedencia y proyectos de mercadotecnia. En este sentido, el texto de López *et al.* (2012) da buena cuenta de un importante elenco de catálogos, apuntando un análisis pormenorizado de los mismos.

Hay que reseñar que, en cuanto a la presentación de los productos, existe una progresiva normalización en las secciones que presentan los catálogos. De esta manera, en el elenco de oferta comercial, existen unas primeras secciones dedicadas al menaje escolar, mobiliario, material administrativo, etc. y, posteriormente, secciones dedicadas a las disciplinas académicas, en algunos casos siguiendo los niveles de enseñanza. En este sentido, estas secciones están ordenadas señalando el diferente material para la enseñanza de diversas materias; es decir, objetos científicos para la enseñanza de la Física, globos terráqueos y mapas para la enseñanza de la Geografía, microscopios y láminas para la Historia Natural, láminas para la enseñanza de la Historia, etc. Es decir, nos están mostrando dos formas de acceder al conocimiento y las disciplinas científicas a través de dos sentidos: la vista por lo que se refiere a las láminas que están colgando en las paredes de las aulas y el tacto con referencia a los objetos científicos y otro material, siguiendo los postulados de la enseñanza intuitiva, tan propia del siglo xix.

Por lo que respecta al lenguaje utilizado, los catálogos escolares apelan a una representación cultural sobre la modernidad, el progreso, la ciencia y la universalidad de las técnicas como queda patente a través del uso de patrones lingüísticos y retóricos, sobre todo en el segundo y tercer decenio del siglo xx, donde se apela a recursos persuasivos con información técnica y descriptiva de los productos a la venta (Guijarro, 2020). Se pretende seducir a la clientela con una presentación apetecible de los productos a través de fotografías, dibujos o descripciones pormenorizadas de sus cualidades pedagógicas.

### 3. COLECCIÓN DE CATÁLOGOS ANALIZADOS POR ETAPAS

Para realizar el análisis descriptivo de los diferentes catálogos del Museo hemos establecido tres periodos, teniendo presentes los contextos sociales y escolares de cada etapa. Los tres periodos, siguiendo criterios de contextualización histórica y del fondo disponible en el museo, son los siguientes: primera etapa, hasta 1919; segunda desde 1920 hasta 1945 y tercera hasta 1975. No obstante, Brunelli (2018) establece una periodización de la historia de la industria escolar aplicada a Italia, donde establece dos grandes periodos para el primer tercio del siglo xx, el primero de 1870 a 1900 y el segundo de 1900 a 1930 en base a otros criterios. Un estudio más detallado de los catálogos comerciales para España requeriría un conocimiento y análisis de los disponibles en todos los museos de la educación y otras instituciones.

La primera etapa de nuestra periodización es la época dorada de los catálogos escolares comerciales, tanto en España como en Europa, pues es la etapa de apertura del mercado escolar y del inicio de lo que antiguamente se denominaba mercadotecnia, con prácticas comerciales mucho más atractivas para la captación de la demanda. La etapa comprendida en el periodo de entreguerras también es importante, pero ya se aprecia una cierta normalización y estandarización de los catálogos, seguramente debido a la estabilización comercial y al mejor conocimiento de las vías de distribución de la mercancía escolar. Hay que tener presente que ya en esta etapa existía alguna empresa española, como son los casos de Librería de Matías Real, Carbonell y Esteva, Magisterio Español, Cultura y Sucesores de Esteva y Morata, o Sogeresa (Sociedad General de Representaciones y Suministros S.A., ubicada en Madrid y Barcelona), que se fundó en 1919 (López *et al.*, 2012). No se nos escapa que, en este periodo histórico, estamos asistiendo a los inicios del marketing como una herramienta necesaria para la expansión del consumo, donde se hacía necesaria la ampliación de los mercados, más allá del ámbito europeo. Finalmente, la tercera etapa se corresponde con la finalización de la segunda guerra mundial y también con el asentamiento del franquismo, tras el primer periodo donde la ideología nacional católica había imperado, y también con el surgimiento de nuevas empresas españolas dedicadas al mercado escolar, después de una mayor dependencia de las casas comerciales francesas y alemanas.

### 3.1. Catálogos de la primera etapa (hasta 1919)

El primer catalogo del que disponemos, según el criterio cronológico, es el de *The Midland Educational Company*, de 1870. Este catálogo es una recopilación de productos escolares y otros elementos necesarios para la enseñanza. La empresa tiene su sede en Birmingham, con sucursales en Market St. y Newark St., en Leicester. El catálogo presenta una amplia selección de productos relacionados con la papelería y otros artículos necesarios para el entorno escolar, incluyendo materiales y útiles escolares como lápices, cuadernos, reglas, gomas de borrar y otros suministros típicos utilizados en las escuelas de la época, además de los productos de papelería, material didáctico, mobiliario escolar y otros elementos relevantes para el ámbito educativo. Por lo tanto, no se trata de un catalogo que ofrezca otro tipo de recursos didácticos o material científico, sin que pueda hablarse tampoco de un catalogo bibliográfico.

**Imagen 2.** Portadas de algunos catálogos de la primera etapa



**Fuente:** Fondo del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

El catálogo español de la Librería de Matías Real de 1907 fue publicado en Valencia por esta casa, creada en 1886. Como corresponde a la mayoría de los catálogos generales en la primera parte del mismo se recogen objetos y material relativos al «menaje en general para escuelas y colegios», entre los cuales podemos encontrar crucifijos y doseles, retratos del rey, cuadros de honor, carteles para la lectura, mapas murales, láminas de Historia Sagrada y cuadros religiosos, láminas de Historia Natural, Física y Química, láminas de Historia de España, Agricultura, Geometría y Artes y Oficios. Asimismo, oferta cuerpos geométricos, atlas, pizarras, caballetes, compases, reglas, objetos de escritorio, cuadernos, libretas, impresos y libros de contabilidad, entre otro material. Es de destacar la referencia expresa que se hace al museo escolar, en cuyo apartado se ofertan los dones para la infancia, gabinetes de Física recreativa y enseñanza intuitiva de la Física y de la enseñanza práctica de la lectura.

Un catálogo interesante es el de Carbonell y Esteva de 1909, donde ya en título pone de manifiesto que se trata de un catálogo de material de enseñanza de España y el extranjero, sobre todo de Alemania y Francia, tal es así que, al referirse a los aparatos de Física, Química y Sistema Métrico hace referencia a la casa Bopp, lo mismo ocurre cuando hace referencia a los aparatos de Geografía astronómica, citando a la casa Mang y los cuadros de historia natural de la casa Lutz. Las tres casas estaban situadas en Stuttgart. Por lo que se refiere al material francés sólo hace referencia a las pizarras de hierro esmaltado, que son de la casa Lipart y a otros de la casa Delagrave. En estos años queda patente que hay un mercado donde la compra de material de procedencia alemana está, más o menos, establecida, de ahí que tenga sentido hablar, como ya hemos indicado, de los objetos que viajan. Las primeras páginas están dedicadas a su propia propaganda, con fotos de la exposición y de la fábrica, haciendo referencia a que la empresa tiene una exposición permanente de material, así como muy buenos contactos con las casas productoras, lo que les permite estar siempre al corriente de todos los adelantos que la pedagogía moderna introduce en este ramo. Su catálogo está profusamente ilustrado y es de muy buena calidad, con amplias explicaciones de los productos.

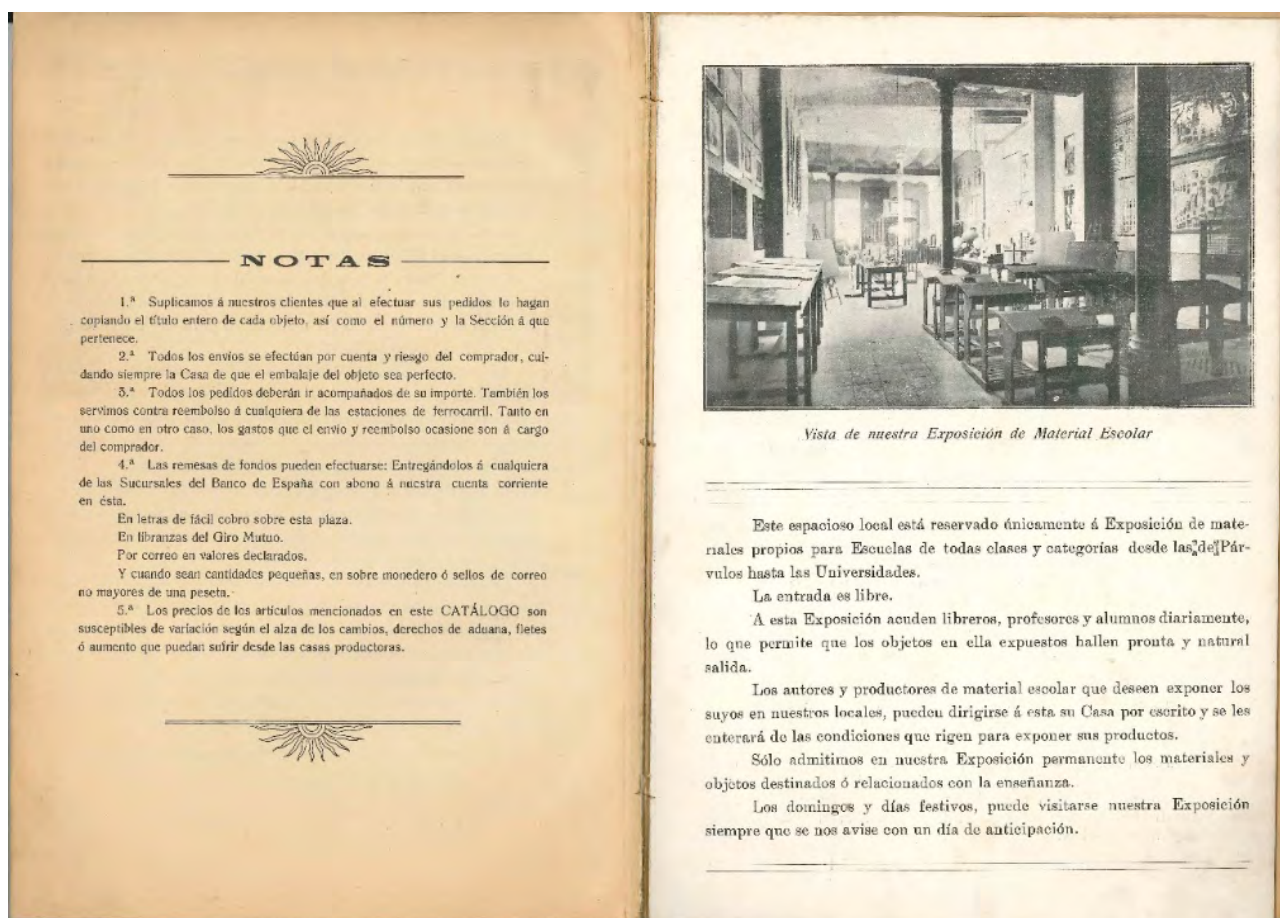
No obstante, el catálogo que más llama la atención es un catálogo general de 1910 de la casa Volckmar de Leipzig, profusamente ilustrado y publicado en castellano, suponemos que la inversión económica realizada para su traducción se debe a un intento de difusión de la empresa en el mercado de América Latina. El catálogo de Volckmar diferencia su oferta por disciplinas, no solo aquellas que precisan de material y objetos científicos, como puede ser la Zoología, la Historia Natural, o las Ciencias Físicas y Químicas, sino también otras materias como la Religión, la Geografía, la Historia, la Literatura o la Enseñanza de idiomas, incluyendo, asimismo, una sección sobre material de dotación para las escuelas que tiene que ver con la ornamentación y otra sobre enseñanza elemental y jardines de infancia y enseñanza intuitiva con gran cantidad de láminas. Por señalar los ámbitos de las disciplinas que trata, tiene una sección dedicada a la enseñanza elemental, en el que incluye desde «entretenimientos» para los jardines de infancia sistema Fröebel, hasta las asignaturas de Lectura, Escritura y Matemática de la enseñanza primaria.

Finalmente, también poseemos dos catálogos, uno de la casa italiana Paravia de 1913, que es un catálogo general de casi 75 páginas dedicado a la enseñanza infantil y primaria, en el que sorprende la cantidad de objetos y materiales que se ofrecen de buena calidad en su fabricación, como es el caso del «Rullo Automatico, sistema Weekes», además de cajas sobre el sistema métrico decimal y otros materiales como mapas y carteles sobre las diferentes materias de la enseñanza primaria y otro de la casa Vallardi, publicado en 1916-1917, que se presenta como una selección de materiales y recursos educativos para las escuelas primarias y populares. Esta editorial, con sede en Milano-Genova-Roma-Napoli, ofrece una amplia gama de productos que cubren diversas áreas de enseñanza y aprendizaje. El catálogo se organiza en un índice por materias, que abarca los siguientes temas: materiales escolares en general, como libros de texto, cuadernos y útiles de escritura; libros y recursos relacionados con la enseñanza de la numeración y la Aritmética; materiales para enseñar Geometría; libros y materiales que se centran en la sílaba y la lectura;



lecciones sobre diferentes aspectos del aprendizaje; recursos para la enseñanza objetiva, que se basa en hechos y evidencias; materiales relacionados con el trabajo manual y profesional; conocimientos diversos, abarcando una variedad de temas; materiales sobre Cristalografía y Mineralogía; recursos relacionados con el estudio de los animales; materiales sobre el cuerpo humano y la higiene; Botánica; materiales sobre Cosmografía y Astronomía; Geografía, como atlas, mapas; sobre etnografía; recursos sobre historia; también para la enseñanza de las ciencias; artículos relacionados con el dibujo e ilustración; materiales para la educación física y gimnasia; recursos para premiar los logros de los estudiantes; impresos escolares y legislación educativa y, para finalizar, estampas y láminas ilustrativas.

**Imagen 3.** Vista de la exposición de material escolar del Catálogo General de Material de Enseñanza del País y Extranjero, Carbonell y Esteva (año 1909)



**Fuente:** Catálogo General de Material de Enseñanza del País y Extranjero, Carbonell y Esteva, 1909, Barcelona, pp. 6-7.

La casa Deyrolle ocupa un lugar destacado en la publicación de este tipo de catálogos y muestra su capacidad de segmentar el sector escolar y dirigir sus ofertas a un determinado tipo de centros. Así, disponemos de un conjunto de nueve catálogos de esta primera etapa. El primero de ellos es de 1898 y está dedicado al mobiliario y al material escolar. En este catalogo existe un apartado donde se hace publicidad de sus catálogos y del gabinete de Física, incluyendo, además de los instrumentos, dos elementos destacables: el Museo Escolar (en la página 27) para las lecciones de cosas que comprende 700 muestras naturales y 3000 dibujos coloreados, y el gabinete de Física e instrumentos de precisión. En

el Museo escolar para las lecciones de cosas hay láminas murales sobre cartón y muestras de 0,58 x 0,47 m. que «se utilizan en todas las escuelas de París». Hay series de láminas, la primera es de generalidades sobre plantas y animales y se venden con material explicativo en francés, inglés y español. La segunda tiene también láminas con elementos de Agricultura, plantas industriales, alimenticias y bosques industriales, etc. En la página 32 se hace referencia, en castellano, al «Museo escolar industrial» en texto español o portugués, editado especialmente para América Central y América del Sur.

El segundo catálogo de Deyrolle es de 1900, y está dedicado a algo más específico como la Micrografía y los instrumentos relacionados con esta disciplina, presentando una variedad de productos y equipos, lupas montadas, instrumentos y accesorios. El catálogo ofrece una amplia selección de microscopios compuestos, que son instrumentos utilizados para ampliar y examinar objetos pequeños y detallados. También incluye lupas montadas, que son lentes de aumento portátiles utilizadas para una observación más cercana. Además de los microscopios y lupas, el catálogo proporciona información sobre los diferentes instrumentos y accesorios utilizados en la práctica de la Micrografía. También presenta muebles y laboratorios especializados en Micrografía, lo que indica que no solo ofrece instrumentos, sino también servicios y entornos dedicados a la práctica de esta disciplina científica. Además de los equipos y mobiliario, el catálogo destaca la disponibilidad de reactivos y colorantes utilizados en la preparación de muestras microscópicas, así como la venta de preparaciones microscópicas ya listas para su uso. Por último, el catálogo menciona la proyección, lo que sugiere que también se ofrecen equipos para la proyección de imágenes microscópicas, permitiendo a los usuarios compartir y presentar sus hallazgos de manera visual.

En 1910, Deyrolle publicó un catálogo dedicado a los instrumentos de Historia Natural. Como curiosidad, cabe resaltar las indicaciones sobre las condiciones de envío, embalaje y portes y pagos. En el catálogo se señala la referencia completa para hacer los pedidos, de ahí que se insista en utilizar con precisión lo indicado en el mismo. Hay fotos de los talleres de Deyrolle y un catálogo de instrumentos relacionados con la Historia Natural. Por otra parte, este catálogo ofrece una variedad de instrumentos utilizados en el estudio y la práctica de disciplinas científicas, como Zoología, Botánica, Geología y Mineralogía. En el campo de la Zoología, se incluyen instrumentos para la disección, el montaje de especímenes y la conservación de animales. Para la Botánica, se ofrecen herramientas para la recolección de muestras, el prensado y el montaje de plantas. En cuanto a la Geología, el catálogo proporciona instrumentos para la identificación y clasificación de rocas y minerales, así como para la investigación geológica en general. Este catálogo está dirigido a aquellas personas interesadas en el estudio de la Historia Natural y ofrece una amplia gama de instrumentos necesarios para llevar a cabo investigaciones, clasificaciones y trabajos de laboratorio.

Por lo que respecta al catálogo sobre «Dispositifs sur verre pour projections. Photographies et Microphotographies», publicado en 1912, resulta llamativo la indicación sobre el punto de venta en Madrid a través de la casa Aramburo, indicando, que según el Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 21 de marzo de 1911, RD del 17 de marzo de 1911, antes del primero de noviembre los catedráticos y profesores debían formular las peticiones razonadas de material científico que juzquen necesario para la enseñanza y experimentación. Estas peticiones debían entregarlas a sus jefes inmediatos, quienes las informaban y las tenían que hacer llegar al Instituto de Material Científico antes del 1 de enero. Hay también una nota solicitando que indique el catálogo de donde aparece el material que pide. Esta nota nos pone sobre la pista de las relaciones y el nivel de actualización que existía entre el Instituto de Material Científico y las casa comerciales, pues ya el propio Instituto señalaba a esta casa comercial como uno de los proveedores preferidos.

Este catálogo es una recopilación de diapositivas en vidrio para proyecciones fotográficas y microfotografías. Estas diapositivas eran populares en la época y, además de en actividades docentes,

se utilizaban en diversas presentaciones, como conferencias, entretenimiento y otros eventos. Incluye una variedad de temas, como fotografías en formato de congreso, proyecciones sobre Tecnología, Anatomía Humana y Comparada, Histología Humana, estudio de ramas y grandes grupos de vertebrados, estudio de invertebrados, Botánica, Geología, razas humanas, Arqueología, así como sobre diversos lugares como París, Europa, Túnez, Argelia, Asia, África, América y finaliza con otros materiales para proyección. Las diapositivas en vidrio eran una forma común de visualizar imágenes antes del advenimiento de la fotografía en color y el cine. Ni que decir tiene que la adquisición de este tipo de material por parte de los institutos de secundaria y los colegios privados suponía un importante inversión económica y pone de manifiesto el interés por introducir en las aulas las novedades pedagógicas que se estaban produciendo en Europa.

Un año más tarde, en 1913, Deyrolle publicó un catálogo sobre «Physique Generale. Instruments de précision. Cabinets de Physique et Chimie». En el mismo se explica cada uno de los instrumentos y presenta fotografías de algunos de ellos. Hay gabinetes preparados, variando el número de objetos (el 13 consta de 140 aparatos; el 14 de 165; el 17 de 180; o el 19 de 250) y precios de cada uno de ellos. Los gabinetes están numerado en función del nivel de enseñanza al que se dedican, así los gabinetes de Física 1 y 2, están dedicados a la primaria. Los 13 y 14 pueden ser utilizados en primaria y primaria superior. Del 15 al 19 han sido específicamente diseñados para la secundaria y superior para responder a los programas generales adoptados para las enseñanzas científicas. El 20 está dirigido a todas las enseñanzas. Este catálogo se enfoca en ofrecer una variedad de productos relacionados con la Física general e instrumentos de precisión. Entre los productos destacados se encuentran los gabinetes completos de Física y Química, que contienen una selección de instrumentos y equipos utilizados para experimentos y demostraciones en el campo de la física y la química. Este catálogo está diseñado para atender las necesidades de aquellos interesados en adquirir equipos y herramientas precisas para el estudio y la práctica de la física. En el catálogo se muestran las descripciones de los ocho gabinetes que ofertan.

### **3.2. Catálogos de la segunda etapa (1920-1945)**

En esta etapa el número de catálogos generales que disponemos es de siete, entre los que destacan un importante número de catálogos de la casa Deyrolle. Así, en 1926 esta casa presenta un catálogo de 32 páginas, sin un índice estructurado ni orden disciplinar, en el que se presenta el material relativo a la enseñanza de diversas disciplinas, haciendo referencia a los gabinetes de enseñanza científica o a los laboratorios de Química para las escuelas. Como curiosidad, podemos encontrar murales en castellano sobre la «enseñanza antialcohólica».

La casa Magisterio Español publicó en 1930 un «Catálogo general de Material Pedagógico Moderno» que resulta de lo más ilustrativo para comparar el currículum escolar de esos años y los objetos y recursos que pone a disposición del profesorado para mejorar su docencia. En este sentido, las materias a las que hace mención son la Geografía, Historia y Arte, Aritmética y Geometría, Lectura y Escritura, Física, Química y Dibujo. Además hay otras secciones, entendemos que más enfocadas a material disponible para otras materias, como Fisiología Humana, Microscopía, Zoología, Botánica, Agricultura, Geología o aparatos de proyección. Por lo tanto, este catálogo combina ámbitos donde los materiales didácticos complementan otros más clásicos. Así, se hace mención a las esferas y aparatos, mapas, láminas, modelos, utensilios, modelos de flores, cajas de insectos, colecciones de mineralogía, aparatos de física o material de química. Hay que resaltar que en el campo de física se presentan compendiums experimentales y gabinetes de Física muy extendidos en los Centros de Secundaria.

**Imagen 4.** Portadas de algunos catálogos de la segunda etapa



**Fuente:** Fondo del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

La casa Cultura (Eimler, Basanta y Haase, S.L.) publica en 1934 un extenso catálogo muy bien ilustrado, titulado «Material Pedagógico Moderno» y que está fundamentalmente dirigido a Universidades, Institutos, Escuelas Normales, Escuelas Nacionales y demás centros docentes. Esta empresa, situada en Madrid, ofertaba material para la enseñanza desde 1924, sobre todo procedente de empresas alemanas y francesas, diferenciando el material didáctico por niveles educativos, por ejemplo, gabinetes de Física con diferente número de objetos (desde 65 a 115), en función del nivel educativo. Con respecto a la estructura, se observa que las tres primeras se refieren a «material de instalación», «proyección» y «trabajos manuales y laborales». En la primera de estas secciones se incluye mobiliario, pizarras y accesorios, soportes y colgadores y material general y, en el de proyección, aparatos y diapositivas de proyección y en el de trabajos manuales, se incluyen labores. La sección IX, «Anatomía-higiene-pedagogía», oferta material sobre Fisiología humana. En el apartado dedicado a la «Pedagogía» sorprende que se incluya material relativo a la Antropometría (como un compás para medir la cabeza), básculas, diapasones, estetoscopios, etc., asimismo, el apartado dedicado a la Psicotecnia recoge más material médico, relacionado con el control de diversas funciones corporales, lo cual es un indicador del estado de esta disciplina en esa época, fuertemente influenciada por la psicología experimental.

Finalmente, el catálogo de 1938 de los Sucesores de Esteve Marata, ofrece el mismo material, siguiendo, los mismos criterios en cuanto a su oferta de los catálogos que estamos comentando. Es decir, las cuatro primeras secciones se refieren a «mobiliario escolar y material de instalación», «material fungible, impresos oficiales y registros y documentación», «metodologías» y «trabajos manuales y juguetes educativos». El resto de secciones son las mismas que hemos descrito en el catálogo de 1934, aunque resalta la sección relativa a lecciones de cosas, Tecnología y Agricultura y otra sección sobre Microscopia. Sorprende la fecha de publicación de este catálogo en plena guerra civil española. El resto de catálogos que estamos comentando de esta época, son de las casas italianas Paravia (1920 y 1925) y Vallardi (1925 y 1932).

Una de las empresas de mayor implantación en España fue Sogeresa que ya en 1922, publicó un catálogo de Láminas zootómicas. Se trata de un conjunto de láminas importadas de Austria, en el prólogo del catálogo Celso Arévalo nos indica que estas láminas tienen muy buena aceptación porque permiten ilustrar las explicaciones del profesor sobre los grupos zoológicos y pueden verse desde lejos. Cada una de las 28 láminas está acompañada de una explicación desarrollada sobre la imagen y su nombre en latín que podría ser muy útil para que el profesor preparara sus explicaciones. Además incluye una relación de láminas de fabricación propia referente a varias disciplinas que están relacionadas con la anatomía de los animales,

mostrando su estructura anatómica. Estas láminas zootómicas se utilizan con fines educativos y científicos para el estudio y la comprensión de la anatomía de los animales.

También desde el propio mercado español, M. Álvarez publicó un catálogo sobre material de enseñanza, en concreto la Microscopía y la ciencia en general que presenta una amplia variedad de productos destinados a equipar laboratorios científicos, proporcionando herramientas esenciales para llevar a cabo experimentos y análisis. Estos materiales incluyen instrumentos de medición, recipientes, utensilios de vidrio y otros elementos necesarios para el trabajo de laboratorio. Además del material para laboratorios, el catálogo también ofrece una selección de recursos didácticos para la enseñanza, enfocándose específicamente en la Microscopía: microscopios, lentes, preparaciones de muestras, libros y otros materiales relacionados con el estudio y la observación de objetos a través del microscopio.

Al igual que hizo en 1898, la casa Deyrolle publicó en 1925 un catálogo muy ilustrado sobre mobiliario y material escolar, indicando qué tipo de pupitres son más recomendables para chicos y para chicas, también hay compendios del sistema métrico y se hace referencia al «Museo Escolar Deyrolle» para las lecciones de cosas, indicando que se compone de carteles murales que están en uso en todas las escuelas de Francia. Los carteles se pueden comprar en grupo o de forma aislada. Este catálogo se centra en ofrecer mobiliario y material escolar para instituciones educativas, incluyendo una variedad de elementos necesarios para el entorno escolar, como mesas, pizarras, ábacos, compendios y pósteres murales relacionados con la Física, Química e Historia Natural. El mobiliario escolar busca proporcionar un ambiente propicio para el aprendizaje, mientras que el material escolar está diseñado para apoyar la enseñanza de diferentes disciplinas científicas y el estudio de la Historia Natural.

Finalmente, Deyrolle continúa ofreciendo sus catálogos específicos con cajas de recopilación de materiales, muebles y cajas y minerales para las colecciones de los museos, reproducciones arqueológicas y colombinas, gabinetes de mineralogía y geología con, al menos, tres niveles o muebles para las colecciones. Asimismo, el catálogo ofrece una variedad de materiales y herramientas relacionadas con el estudio y la investigación en estas áreas científicas, incluyendo minerales, rocas, fósiles y otros objetos de interés geológico y paleontológico. Además, el catálogo contiene instrumentos de laboratorio, equipos, estuches y otros accesorios necesarios para llevar a cabo investigaciones y análisis en estos campos. También, el catálogo ofrece microscopios u otros dispositivos ópticos utilizados para examinar muestras de minerales, rocas y fósiles en detalle. Deyrolle, en 1931, publicó otro catálogo sobre instrumentos para la recolección de muestras de Ciencias Naturales y en 1933, otro dedicado a las colecciones de historia natural, que incluye Zoología, Botánica, Geología, Paleontología y Mineralogía; este catálogo presenta una amplia variedad de productos relacionados con la historia natural, incluyendo gabinetes completos, colecciones diversas y especiales y proporciona conjuntos completos de especímenes, ilustraciones y materiales educativos relacionados con la historia natural. Además de los gabinetes completos, el catálogo también ofrece colecciones diversas y especiales de historia natural. Estas colecciones abarcan diferentes áreas de estudio, como Zoología, Botánica, Fisiología, Micrografía, Tecnología, proyecciones y laboratorios. En 1935, publicó otro catálogo sobre Radioestesia.

### **3.3. Catálogos de la tercera etapa (1950-1975)**

En esta etapa la mayoría de los catálogos de la colección del museo son de la casa española Sogeresa. Así el catálogo de 1950-51 de esta casa, titulado «Catálogo General de Material científico-pedagógico», contiene 8 secciones: material de instalación, proyección (aparatos y accesorios), Dibujo, Geografía, Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química. En la misma línea el catálogo de 1954 es un extracto del catálogo general y últimas novedades, de 1954-55 y contiene secciones como proyección: aparatos y

accesorios; objetos de Geografía e Historia; de Matemáticas; de Dibujo (modelos en madera y en escayola); un apartado de Ciencias Naturales (modelos anatómicos) y de Anatomía, aparatos para Antropometría y Psicología, Zoología, Anatomía Comparada, Microscopia, Botánica y Agricultura (modelos de flores desmontables), Mineralogía-Cristalografía-Geología y material para prácticas. Además, contiene láminas de ciencias naturales, asimismo hay un apartado de Física y otro de Química.

Lo mismo ocurre con el de 1961 que se divide en siete secciones: Proyección, Dibujo, Geografía, Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química. En 1972, también la casa Sogeresa presenta un catálogo general extractado, que se divide en nueve secciones, con diferentes aparatos para cada área: Medios Audiovisuales, Geografía, Meteorología, Historia, Dibujo, Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química.

La casa Magisterio Español en los años setenta presenta un «Catálogo de Material Didáctico», que es una recopilación de recursos y materiales educativos publicado por la Editorial Magisterio Español S.A., con sede en Madrid. Este catálogo proporciona una amplia variedad de herramientas y materiales diseñados para apoyar la enseñanza en diferentes áreas. Se divide en estas secciones: Enseñanza preescolar, Anatomía, Agricultura, Meteorología, Botánica, Geología-Mineralogía-Cristalografía, Zoología, Física, Material suelto para Física, Química, Matemáticas, Geografía, Historia, Microscopia, Proyección, Material de Instalación y Encerados.

Sogeresa en 1970 publica un catálogo llamado Física que contiene muchos objetos, como aparatos sueltos divididos en secciones y láminas. Centrándonos en los gabinetes, este catálogo muestra, por una parte, el Gabinete de Física Elemental «Sogeresa I» para Primera Enseñanza con 49 aparatos. Por otra parte, tiene el Gabinete de Física para Enseñanza Media «Sogeresa II» para Colegios Reconocidos (Grado elemental), con un total de 103 objetos, divididos en secciones de aparatos de medida (17), de mecánica de líquidos (12), de mecánica de gases (8), de óptica (12), aparatos para el calor (12), acústica (5), magnetismo (8) y electricidad (29). Muestra otro gabinete que se llama Gabinete de Física «Sogeresa III» para Enseñanza Media, Institutos, Colegios Reconocidos (Grado Superior), Escuelas de Magisterio, Comercio, etc. conteniendo en total 134 aparatos y que se divide en secciones: medidas de longitud, masa y tiempo (26), mecánica de líquidos (18), mecánica de gases (10), óptica (14), calor (16), acústica (6), magnetismo (8) y electricidad y electrónica (36). Para terminar con el catálogo, cabe destacar que tiene 10 Equipos Norstedt diferentes para alumnos, que son para experimentos didáctico-científicos.

También en 1971, Sogeresa publicó un catálogo en el que se hace referencia a que es un fabricante importador y exportador de material didáctico y científico. El catálogo de Ciencias Naturales, del año 1971 contiene muchos objetos como modelos anatómicos y láminas; para la sección de Antropometría y Psicología diversos aparatos, para Biología diferentes equipos, también incluye gabinetes y material para prácticas. Además, tiene la sección de Anatomía Comparada (Zoología) con diferentes modelos zoológicos y láminas; la sección de Microscopia con diferentes aparatos para trabajar el área, para Botánica y Agricultura modelos de flores desmontables, láminas y mapas, material para Agrimensura y Mineralogía-Cristalografía-Geología. Para finalizar, contiene materiales diferentes para prácticas.

#### **4. LOS GABINETES DE FÍSICA EN LOS CATÁLOGOS**

La evolución de los gabinetes de Física está estrechamente ligada a los avances en la historia de la ciencia. Estos gabinetes, que comenzaron como simples colecciones de instrumentos y materiales, han evolucionado hasta convertirse en laboratorios sofisticados que permiten la investigación avanzada y la enseñanza interactiva. En España, la creación de los gabinetes de Física o los laboratorios de Química

está vinculada con el surgimiento de los institutos de secundaria, promovidos por Pidal en 1845, Ya en el Boletín Oficial de Instrucción Pública de 15 de octubre de 1846 se indica a los Institutos que tienen que proveerse de material para la enseñanza de estas materias. Desde esa fecha, los institutos, y a partir de 1886 las Escuelas de Artes y Oficios, fueron adquiriendo material para incorporarlo en dichos gabinetes. El objetivo de estos materiales era ofrecer un conocimiento experimental de estas materias. En las memorias de estos centros se puede observar la inversión económica en objetos científicos (Bernal y López, 2009), por lo tanto, están íntimamente relacionados con el currículum de la enseñanza secundaria técnica. Un ejemplo de ello lo podemos ver en el Instituto San Isidro de Madrid que ya en 1875 publica una breve historia sobre su gabinete de Física y Química (Santesteban, 1875 y González, 2011).

Una de las cuestiones que más llama la atención en relación con los catálogos es la permanencia de los denominados *Compendiums* o gabinetes de Física, Química y otras ciencias experimentales, pues vienen a mostrarse como un conjunto de objetos imprescindibles y como recurso para la enseñanza de dichas disciplinas. Es decir, es fácil entender que las empresas comerciales podían ofertar un «kit de recursos» necesarios en función de los niveles de enseñanza, de manera que los institutos de segunda enseñanza eran los destinatarios preferentes de los gabinetes más completos. Al recoger los objetos principales, también se hacía una oferta mejor en cuanto al precio y los catálogos nos muestran aquellos objetos que parecían útiles para poder hacer viable la didáctica de las diferentes disciplinas.

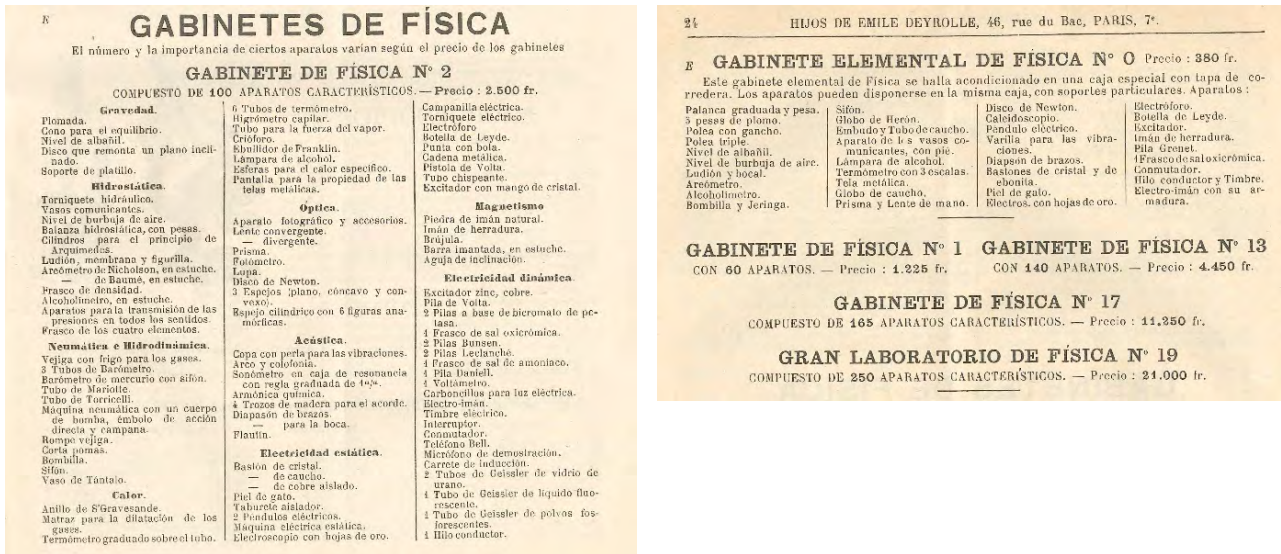
Lo que sí hemos podido constatar es que la oferta de gabinetes de Física está presente en la mayoría de los catálogos, siendo un buen ejemplo de las demandas existentes y la confianza en que un gabinete presentaba los materiales y recursos imprescindibles para la enseñanza de la Física, Química o Historia Natural. Así, si seguimos el mismo criterio de las etapas, podemos observar que, en cuanto a su contenido, hay que resaltar que, 19 de ellos, recogen, bajo la denominación de «gabinetes», series de materiales correspondientes a la Física, Historia Natural o Química. En este sentido, la casa Deyrolle tiene una gran cantidad de material propio, tanto en Ciencias Naturales como en Física. Hay que tener en cuenta que Deyrolle hacía este tipo de catálogos y, además, los publicitaba en otros catálogos específicos de la propia casa (Figeac, 2023 y Broglie, 2012).

Por su parte, el catálogo español de la Librería de Matías Real de 1907 oferta un gabinete de física recreativa, con una colección de instrumentos y aparatos de Física para demostrar a los niños los principales fenómenos de la naturaleza y sus aplicaciones a las ciencias tecnológicas, compuesto por hasta 50 aparatos e instrumentos, con los que se podían ejecutar más de 80 experimentos, referentes a las propiedades de los cuerpos, mecánica, calórico, óptica, magnetismo y electricidad. Como modernidad del material que ofrece, hay que destacar la referencia que hace a la enseñanza intuitiva de la física, con «novísimos cuadros murales para instrucción de los niños» (p. 21).

Los catálogos dividen los gabinetes por niveles de enseñanza y, consecuentemente, el inventario que presentan está acomodado a esos niveles, de manera que los gabinetes para la primera enseñanza están compuestos por menor cantidad de objetos, superando, en los destinados a la segunda enseñanza, los 100 objetos (Fernández-González y Sánchez-Tallón, 2013).

El catálogo Deyrolle de 1925 presenta un gabinete elemental de Física que se encuentra completamente contenido en una caja especial con una tapa deslizante, según explica el propio catálogo, los aparatos pueden ser dispuestos utilizando soportes especiales en la propia caja. Este gabinete consta de más de 35 aparatos diferentes, además de una cantidad considerable de accesorios y productos necesarios para realizar experimentos (p. 32). En el mismo catálogo hay otro gabinete elemental de Química y otro de Historia Natural. Esta misma oferta se puede ver en el catálogo de la misma empresa de 1926, publicado en castellano.

Imagen 5. Oferta de Gabinetes de Física



Fuente: Deyrolle (1926). Material escolar. Deyrolle, pp. 23-24.

Así con referencia a las dos primeras etapas, hemos observado que, en el ámbito de la enseñanza primaria existían gabinetes que oscilaban entre los 27 aparatos u objetos a los 90, como el caso del catálogo de la Casa Cultura de 1934. En general la denominación es la de «gabinete», aunque en otros casos se habla de «cajas», como en el caso de Carbonell y Esteva (1909) que, además, añade que se trata de un gabinete con texto explicativo en alemán, «ilustrado con grabados». También Volckmar (1910) se refiere a la oferta de «numerosas cajas para diferentes niveles y también cajas de diverso material para la enseñanza de la Física de C. Bopp». En cambio, en el material que ofertan los catálogos para la enseñanza secundaria, el número de objetos de estos gabinetes oscila entre 73 y 110. En algunos casos se especifica que se trata de «gabinete de Física para experiencias fundamentales», diferenciando por diversas ramas de la Física: luz y calor, cuerpos sólidos, etc. (Volckmar, 1910).

Por lo que respecta a la tercera etapa, los catálogos que hemos analizado son los de Sogeresa (entre 1950 y 1972) y Magisterio Español (década de los setenta). Así el catálogo de 1950-51, contiene el gabinete de Física de Sogeresa I para primera enseñanza compuesto por 46 objetos. También hay otro gabinete de Física de Sogeresa II para enseñanza media, compuesto por 105 objetos en total, dividido en secciones como: aparatos de medida, mecánica, mecánica de líquidos, mecánica de gases, óptica, calor, acústica, magnetismo y electricidad. Para finalizar, tiene un apartado de ampliación para gabinete de Física, incluyendo la máquina centrífuga con 10 accesorios, bomba neumática con 10 accesorios y máquina electrostática, modelo Wimshurst con 10 accesorios. El catálogo de 1954, en el apartado de física, se observa que contiene tres gabinetes: el de Física elemental «Sogeresa I» para primera enseñanza, el gabinete de enseñanza media «Sogeresa II» para colegios reconocidos, etc. y el gabinete de Física «Sogeresa III» para institutos, escuelas del magisterio, de comercio, de peritos industriales, etc.

El catálogo de Sogeresa de 1961, continúa con la oferta de gabinetes Sogeresa I, II y III en función de los niveles de enseñanza, aunque con algunas variaciones. Así el Sogeresa I consta ahora de 54 objetos, el «Sogeresa II» está compuesto por 7 aparatos de medida, 8 de mecánica, 13 de mecánica de líquidos, 9 de mecánica de gases, 12 de óptica, 12 para calor, 5 objetos para acústica, 9 para magnetismo y 23 para electricidad, conteniendo un total 98 aparatos. Para finalizar, el «Sogeresa III» se compone, en total, de



25 aparatos al principio, sin ninguna clasificación, que después continúa con 17 aparatos para mecánica de líquidos, 10 para mecánica de gases, 14 para óptica, 15 para el calor, 5 para acústica, 9 objetos de magnetismo y para finalizar, contiene 34 aparatos para la electricidad; siendo en total un gabinete con 129 objetos. El catálogo de 1972, sigue con este mismo criterio de oferta, señalando además que tiene equipos Norstedt para alumnos, exactamente 10 equipos para experimentos didáctico-científicos.

El catálogo del Magisterio Español de los años setenta se refiere a los gabinetes en el ámbito de la Física, ofreciendo 6 diferentes equipos de Enosa, 8 equipos de experimentos Norstedt y 1 equipo de Matex. Además, tiene un gabinete de Física para primera enseñanza con 95 objetos, con 5 aparatos para medición, 14 para mecánica de sólidos, otros 14 de mecánica de líquidos y otros 14 para mecánica de gases, 7 aparatos, de acústica, 6 para calor, 8 aparatos para la luz, 10 aparatos de magnetismo y 21 de electricidad. El gabinete de Física para bachillerato elemental cuarto curso contiene en total 110 aparatos, también divididos en las secciones mencionados anteriormente y que incluye óptica. Para finalizar, el gabinete de Física para bachillerato superior sexto curso, contiene 45 aparatos distribuidos en 8 objetos para medición, 6 aparatos de mecánica de sólidos, 4 para mecánica de líquidos y gases, 2 de acústica, 3 de óptica, 16 para electricidad y 6 para compendio de rayos catódicos.

Los gabinetes, por lo tanto, son una muestra de cómo se va logrando introducir recursos básicos que permiten explicar experimentalmente los principios de la Física o de determinados fenómenos físicos. Los gabinetes de Física son una muestra de objetos científicos «imprescindibles» según los diversos niveles de enseñanza. A la vista de esta amplia oferta en el ámbito de la Física, por seguir con el ejemplo que hemos tomado, pues es el que registra una cierta estabilidad en la oferta y parece que es el más demandado, en función del currículum escolar de la enseñanza primaria y sobre todo secundaria, podemos preguntarnos si los centros escolares estaban preparados para asumir unos laboratorios de Física o Química. La idea es que esos gabinetes eran cajas en las que se podía guardar el material y que el uso del mismo no necesitaba de armarios o vitrinas para su custodia.

#### **4.1. Las aulas y laboratorios en perspectiva histórica**

Además de en los institutos de secundaria, la existencia de los gabinetes de Física y de otras disciplinas suponía un elemento de distinción de la oferta escolar en las escuelas y colegios, sobre todo los pertenecientes a órdenes y congregaciones religiosas. Las referencias e imágenes de los espacios de aprendizaje pretenden mostrar las condiciones disponibles para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tuviera las mejores garantías. De ahí se entiende que las fotografías de las aulas muestren las novedades pedagógicas de las que disponían. En este caso, las memorias escolares son una buena fuente para detectar este tipo de oferta y las instalaciones dedicadas a estas disciplinas (Dávila, Naya y Zabaleta, 2016). También lo son las fotografías y las tarjetas postales (Viñao, Martínez y Moreno, 2016; Moreno y Viñao, 2017), donde la publicidad y el marketing corporativo encuentran la mejor forma de mercadotecnia para el reclutamiento del alumnado, sobre todo entre la burguesía urbana.

Asimismo, las aulas de aprendizaje ofrecen unas condiciones óptimas en cuanto al material disponible para favorecer el aprendizaje, utilizando para ello las últimas novedades pedagógicas existentes en el mercado europeo y español. En este sentido son de destacar las recreaciones de espacios de negocio para la enseñanza comercial. Por supuesto, el modelo que se sigue es el implantado en el internado del Colegio de San Bernardo de San Sebastián (Dávila, Naya y Garmendia, 2008) para el caso de los colegios de La Salle. El prestigio de la formación recibida en estas aulas era ampliamente reconocido, sobre todo en el ámbito de la enseñanza comercial.

**Imagen 6.** «Salle d'affaires» del Colegio San Bernardo de San Sebastián (circa 1920)



**Fuente:** Fondo del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

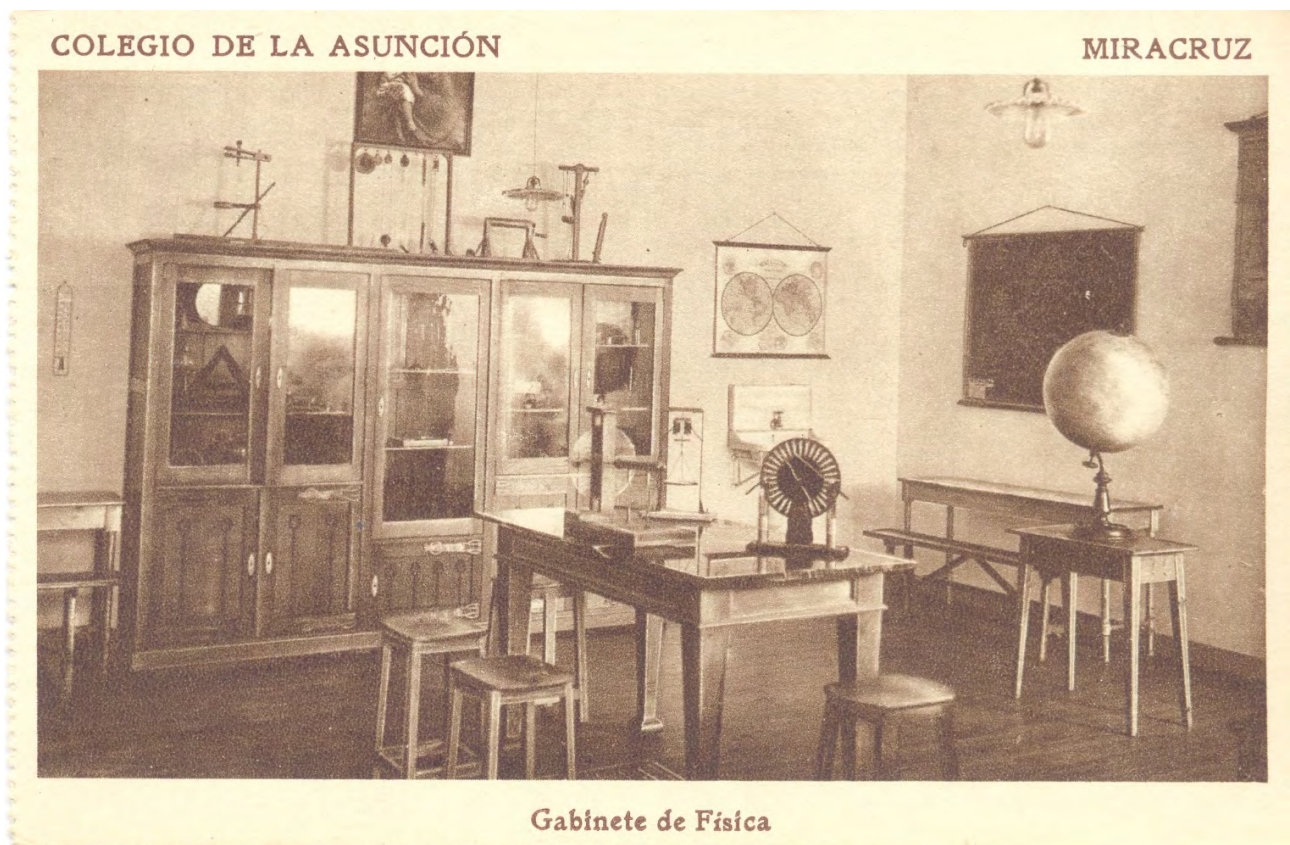
Además de este tipo de sala hay que destacar los laboratorios dedicados a la enseñanza de la Física y Química, así como las Ciencias Naturales (Marín y Martínez, 2019). En este sentido, el abastecimiento de todo este tipo de material, por lo que hemos podido observar en los museos de la congregación de La Salle sites en otros centros (Dávila y Naya, 2012), se realizaba tanto a través de excursiones escolares como de la compra en casas comerciales de producción de material pedagógico de prestigio, como es el caso de la casa Deyrolle de París. Esta importación, a veces, no estaba exenta de dificultades, como podemos ver en *Recuerdos Memoria del Colegio de Nuestra Señora del Pilar de Madrid* del curso 1917-18 (82-83):

Papel ingrato es, para el articulista, hablar de la adquisición de nuevo material escolar en los calamitosos tiempos actuales, conjurados todos en contra de los infelices gabinetes científicos. De cada diez artefactos que se encargan, nueve están agotados, y el décimo espera detenido en alguna frontera, y cuando finalmente revolviendo Roma con Santiago, triunfa de todos los obstáculos y se presenta en casa, es a cambio de una facturilla que triplica su valor. El vendedor exclamará de fijo entonces «¡Usted comprenderá! ¡La guerra! Así es que el santo y seña de todo gabinete sensato es: aguarda tiempos más bonancibles.

Como puede observarse, se trata de salas bien equipadas y con material procedente de las diversas casas comerciales. Por lo tanto, los catálogos eran la mejor vía para la adquisición de material científico, introduciendo en el aula una forma de didáctica de ciertas materias, mediatizadas por la existencia de esos objetos científicos. El límite de las buenas instalaciones, con un número mayor o menor del material,

no estaba únicamente regido por las necesidades de la enseñanza de determinada asignatura, sino por el poder adquisitivo de los centros escolares. Es cierto, que los colegios privados estaban en primera línea, pero también los institutos de enseñanza secundaria que, cómo se puede observar en los museos todavía existentes en dichos centros lograron poseer importantes colecciones de objetos científicos.

**Imagen 7.** Gabinete de Física del Colegio de La Asunción. San Sebastián (circa 1925)



*Fuente:* Fondo del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

## 5. CONCLUSIONES

En la búsqueda de nuevas fuentes para la historia material de la escuela y, sobre todo, para la comprensión de la cultura escolar, la localización de los catálogos escolares está resultando de gran provecho, pues con su análisis se están poniendo de manifiesto usos historiográficos novedosos. Nos referimos, sobre todo, al mejor conocimiento del funcionamiento del mercado escolar y todo lo que ello conlleva en un momento histórico de masificación escolar y de introducción de reformas e innovaciones pedagógicas en las escuelas y colegios.

En esta aportación hemos descrito las características de la colección de catálogos escolares que posee en Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. El interés en mostrar esta colección reside en querer resaltar el uso que desde el Museo damos a los materiales que conforman nuestro fondo. Así, hemos descrito un corpus documental de 44 catálogos de diferente procedencias geográfica y temporal,

estableciendo tres etapas. También hemos resaltado la doble función de los catálogos, como medio de catalogación del material disponible en el Museo y como muestra de la existencia de un mercado pedagógico internacional. Con ello hemos podido ver la continuidad y cambio que se produce en la comercialización de los catálogos y las diferentes ofertas de material. Hemos querido también señalar la importancia de los gabinetes de Física pues resultaron ser no solo un elemento de distinción escolar sino de mostrar su necesidad para la enseñanza de esta disciplina.

De esta manera, se puede apreciar la vinculación existente entre el currículum escolar y las preocupaciones comerciales por ofertar aquellos recursos didácticos para el aprendizaje. Así, ponemos de relieve la relación existente entre el currículum escolar y el papel que juegan los catálogos escolares para el abastecimiento, compra y uso de dicho material científico en las escuelas. También hemos querido mostrar un conjunto de fotografías sobre las aulas y laboratorios de Física de algunos centros escolares para poner de relieve su significación dentro de la mercadotecnia que se ofrecían a los diversos centros escolares regidos por órdenes y congregaciones religiosas y de los institutos de enseñanza secundaria.

Por lo tanto, lejos de menospreciar los catálogos como una categoría de documento perteneciente a la literatura gris de las fuentes documentales, hay que ponerlos en valor por su gran potencial de información y de explicación de muchos fenómenos, entre ellos el educativo. Los catálogos escolares suponen la existencia de un mercado, que impone determinadas prácticas escolares para el desarrollo curricular, y cuyo conocimiento es posible, entre otras fuentes, por la existencia de los catálogos escolares.

## BIBLIOGRAFIA

- Bernal, J. M. y López, J.D. (2009). *El Patrimonio científico de los IES. Un recurso didáctico para las ciencias del mundo contemporáneo*. UNED
- Brogie, L. A. De. (2012). *Deyrolle. Leçons de choses 1 et 2*. Éditions Michel Lafon.
- Brunelli, M. (2018) Pour une histoire de la production industrielle des matériels didactiques en Italie de la fin du XIX à la première moitié du xx siècle: premières indications et perspectives de recherche (109-134). En Figeac-Monthus, M. (ed.). *Education e culture matérielle en France et en Europe du xvi siècle à nos jours*. (pp. 109-133). Honoré Champion.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2012), «El patrimonio histórico-educativo de la enseñanza privada. El caso de los Hermanos de La Salle», *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 231, pp. 289-302.
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2023). La «señal», un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio. *Cabás*, 30, pp. 19-36. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.28.69.003>
- Dávila, P.; Naya, L.M. y Garmendia, J. (2008). «La enseñanza comercial y los Hermanos de La Salle. El Colegio de San Bernardo», en Hernández, J.M. *Influencias francesas en la Educación Española e Iberoamericana*, Salamanca, Globalia, pp. 319-330.
- Dávila, P., Naya, L.M. y Zabaleta, I. (2016). Internados religiosos, marketing del espacio a través de las memorias escolares. En Dávila, P. y Naya, L.M. *Espacios y Patrimonio Histórico Educativo*. Erein, pp. 183-208.
- Esteban, L. (1997). Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar. *Historia de la Educación*, 16, pp. 17-46. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10526>

- Fernández-González, M. y Sánchez-Tallón, J. (2013). «Los instrumentos antiguos de los gabinetes de Física. Propuesta de clasificación y estudio comparativo». *Enseñanza de las Ciencias*, 31(2), pp. 231-249.
- Figeac, M. (2023). Ce que nous dit un catalogue de la fin du XIXe siècle sur les pratiques éducatives et l'espace sociétal: l'exemple de la maison Deyrolle à Paris. En Morandini, C. y Pizzigoni, F. (ed). *Looking for the First «Educational Technologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities*. (pp. 13-28). EUM.
- González de la Lastra, L. (2011). Instrumentos científicos antiguos en el Instituto San Isidro. Recuperación y contextualización. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 187-759, pp. 561-571.
- Guijarro, V. (2020). Retórica y persuasión en los catálogos comerciales españoles de material científico educativo (1920-1936). *Llull*, 43(87), pp. 181-200.
- López, J.D., Bernal, J.M., Delgado, M.A., Marín, J.P. y Martínez, M.J. (2012). *Las ciencias en la escuela. El material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia*, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- López, J. D. y Martín, M.J. (2017). Análisis de los cuadernos escolares producidos por casas editoriales de ciencias experimentales. En Moreno, P.L. y Viñao, A. (ed.) *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo XX)*. Morata, pp. 209-230.
- Marín, J. P. y Martínez, M. J. (2019). Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios. *Cabás*, 21, pp. 1-22. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2019.63.82.014>
- Martínez, M. J. y Marín, J. P. (2020). España entre Europa e Iberoamérica en la comercialización de material escolar en el primer tercio del siglo XX. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 24, pp. 43-74. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2020.24.0.7114>
- Martínez, M. J.; Marín, J.P. y Amorós, L. (2024). Evolución en la clasificación de objetos educativos a través de los catálogos de material de enseñanza en España (1880-1950), *Cabás, Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (32), pp. 25-41, <https://doi.org/10.1387/cabas.26959>
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Franco Angeli.
- Morandini, C. y Pizzigoni, F. (ed) (2023). *Looking for the First «Educational Technologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities*. EUM.
- Moreno, P. L. y Marín, J. P. (2020). Teaching material catalogues as a source for studying educational practice in natural science in Spain (1882-1936). *History of Education & Children's Literature*, XV, 2, pp. 61-84.
- Moreno, P. L. y Sebastián, A. (2012). Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material. La colección del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia. En Moreno, P. L. y Sebastián, A. (ed.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el Siglo XX*. (pp. 293-310). Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.
- Moreno, P.L y Viñao, A. (ed) (2017). *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo XX)*. Morata.
- Pizzigoni, F. (2022). *Tracce di Patrimonio. Fonti per lo studio della materialità Scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*. Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Pizzigoni, F. (2023). Conclusioni. Il catalogo commerciale di sussidi didattici come fonte di ricerca : riflessioni metodologiche. En Morandini, C. y Pizzigoni, F. (ed.). *Looking for the First «Educational Te-*

*chnologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities.* (pp. 111-125). EUM.

Pizzigoni, F., (2024a) A new source for historical-educative research: commercial catalogue of educational aids. First methodological reflections, *Paedagogica Historica*, 60:1, pp. 87-102, doi: 10.1080/00309230.2023.2258080

Pizzigoni, F. D. (2024b). Nuove piste di ricerca sul catalogo commerciale di oggetti didattici, *Cabás, Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (32), pp. 6-24, <https://doi.org/10.1387/cabás.26877>

Santesteban, M. (1875). *Breve historia de los gabinetes de Física y Química del Instituto San Isidro de Madrid*. Imprenta de la viuda de Aguado e Hijo.

Viñao, A.; Martínez, M.J. y Moreno, P.L. (2016). *Tarjeta postal ilustrada y educación: España, siglos XIX-XX*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

## Catálogos analizados

Carbonell y Esteva (1909). *Catálogo general de material de enseñanza de España y del Extranjero*. Librería Carbonell y Esteva.

Cultura (1934) *Catálogo XX. Material pedagógico para Institutos, Escuelas Normales, Escuelas Nacionales y demás centros docente*. Casa Cultura.

Deyrolle (1926). *Material escolar*. Deyrolle.

Librería de Matías Real (1907). *Catálogo de las obras de primera enseñanza y libros de consulta y de utilidad para los maestros*. Librería de Matías Real.

Magisterio Español (1930). *Catálogo de material pedagógico moderno. Resumen General*. Magisterio Español.

Paravia (1913). *Catalogo del materiale scolastico pre gli asili infantili e le scuole elementari*. Paravia.

Paravia (1920). *Catalogo del materiale scolastico obbligatorio e raccomandato per le scuole elementari*. Paravia.

Paravia (1935). *Catalogo del materiale scolastico per le scuole elementari*. Paravia.

Sucesores de Esteve Marata (1938). *Catálogo general de material escolar y científico S.A.* Sucesores de Esteve Marata

The Midland Educational Company (1870). *Educational Catalogue of Stationery and School Requisites*. The Midland Educational Company.

Vallardi (1917). *Materiale e sussidi Didactico per le scuole elementari e popolari*. Vallardi

Vallardi (1925). *Materiale e sussidi didactici per le scuole elementari e popolari*. Vallardi.

Vallardi (1932). *Materiale e sussidi didactici per le scuole elementari e popolari*. Vallardi.

Volckmar (1910): *Catálogo General con un sínnumero de grabados e ilustraciones escolares de Material de enseñanza y útiles para Escuelas*. Volckmar.

## Catalogos específicos

- Alvarez. M. (1924). *Material para laboratorio de enseñanza. Microscopia*. M. Alvarez.
- Blas Camí (1901). *Surtido General de libros. Material de Escuelas. Libros y objetos de recuerdo*. Blas Camí
- Blas Camí (1917). *Catálogo de obras de la sección didáctica*. Casa editorial Suceros de Blas Camí.
- Blas Camí (1917). *Catálogo de las obras de fondo de la librería y casa editorial Suceros de Blas Camí*. Casa editorial Suceros de Blas Camí.
- Colín, Armand (1918). *Catalogue*. Armand Colín.
- Deyrolle (1898). *Fabrique de Mobilier et de materiel scolaires*. Deyrolle.
- Deyrolle (1900). *Catalogue de Micrographie*. Deyrolle.
- Deyrolle (1910). *Catalogue des Instruments d'Histoire Naturelle*. Deyrolle.
- Deyrolle (1913). *Physique Generale. Instruments de précision. Cabinets de Physique ete Chimie*. Deyrolle.
- Deyrolle (1912). *Dispositifs sur verre pour projections. Phorographies et Microphotographies*. Deyrolle.
- Deyrolle (1925). *Mobilier et materiel scolaire*. Deyrolle.
- Deyrolle (1929). *Mineralogie*. Deyrolle.
- Deyrolle (1931). *Instruments pour les sciences naturelles*. Deyrolle.
- Deyrolle (1933). *Histoire Naturelle. Cabinets complets d'histoire naturelle*. Deyrolle.
- Deyrolle (1935). *Radioesthesie*. Deyrolle.
- Espasa Calpe (s/f). *Material de enseñanza. Catálogo de Ciencias Naturales*. España Calpe.
- Paravia (1954). *Scienze Naturali Agraria, tecno merceologia chimica*. Paravia.
- Paravia (1962). *Aparati de física*. Paravia
- Seix Barral (1925). *Libros & Juguetes, Catálogo*. Seix Barral.
- Seix Barral (1935). *Catálogo general*. Seix Barral.
- Sogeresa (1922). *Láminas Zootómicas*. Sogeresa.
- Sogeresa (1950). *Catálogo general de material científico-pedagógico*. Sogeresa
- Sogeresa (1954). *Material científico-pedagógico. Extracto del catálogo general y últimas novedades*. Sogeresa.
- Sogeresa (1961). *Material didáctico-científico*. Sogeresa.
- Sogeresa (1970). *Física*. Sogeresa.
- Sogeresa (1971). *Ciencias Naturales*. Sogeresa.
- Sogeresa (1972). *Catálogo General extractado*. Sogeresa.

# FOTOGRAFÍA E IMAGEN PÚBLICA DE LA «CASA JOSÉ ANTONIO» (HOGAR PROVINCIAL DEL NIÑO) DE MURCIA EN SUS MEMORIAS DURANTE EL FRANQUISMO, 1948-1962

*Photography and Public Image of the “Casa José Antonio”  
(Provincial Children’s Home) in Murcia in His Memoirs  
During Franco’s Regime, 1948-1962*

Pedro L. Moreno Martínez\*

Universidad de Murcia  
<https://orcid.org/0000-0002-1936-7078>

Elena García Hernández

Universidad de Murcia  
<https://orcid.org/0009-0009-1514-8730>

## Palabras clave

Legado fotográfico  
Memorias escolares  
Historia de la Educación Social  
«Casa José Antonio»  
Franquismo  
Murcia (España)

**RESUMEN:** El artículo tiene por objeto el estudio del legado fotográfico de las memorias escolares de la *Casa de Misericordia* de Murcia, denominada *Casa José Antonio* durante el franquismo, desde el curso 1948-1949 al 1961-1962. En primer lugar, efectuamos una presentación de sus antecedentes históricos y significado en el contexto de las políticas sociales del franquismo. En segundo lugar, examinamos los precedentes, las características y potencialidades de las memorias como fuente para el conocimiento de la trayectoria histórica y el patrimonio histórico-educativo de la institución. Por último, llevamos a cabo un análisis general de las representaciones fotográficas contenidas en las memorias.

## Keywords

Photographic legacy  
School memories  
History of Social Education  
“Casa José Antonio”  
Francoism  
Murcia (Spain)

**ABSTRACT:** The aim of this article is to study the photographic legacy of the school memories of the *Casa de Misericordia* in Murcia, known as “*Casa José Antonio*” during the Franco regime, from the academic year 1948-1949 to 1961-1962. Firstly, we present its historical background and significance in the context of the social policies of the Franco regime. Secondly, we examine the precedents, characteristics and potential of the memoirs as a source of knowledge of the historical trajectory and historical-educational heritage of the institution. Finally, we carry out a general analysis of the photographic representations contained in the memoirs.

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Pedro L. Moreno Martínez. Universidad de Murcia – [plmoreno@um.es](mailto:plmoreno@um.es) – <https://orcid.org/0000-0002-1936-7078>

**Cómo citar / How to cite:** Moreno Martínez, Pedro L.; García Hernández, Elena (2024). «Fotografía e imagen pública de la “Casa José Antonio” (hogar provincial del niño) de Murcia en sus memorias durante el franquismo, 1948-1962», *Cabás*, 32, 64-86. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26894>).

Recibido: 6 septiembre, 2024; aceptado: 25 octubre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional



## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales iniciativas de la política social desarrollada por el régimen franquista destinada a la asistencia social de la infancia marginada en Murcia fue la llamada *Casa José Antonio*, que llevaría por subtítulo *Hogar Provincial del Niño*. En realidad, no se trataba de una institución de nueva creación, sino que era consecuencia de la redenominación efectuada en 1940, como homenaje al fundador de la Falange, de la *Casa Provincial del Niño* creada en tiempos de la Segunda República, en 1932. Las reformas republicanas fueron fruto de la diversificación generada de los servicios benéficos de la antigua *Casa de Misericordia* de la capital murciana por la que se le encomendaba la atención a la infancia, por aquel entonces, de 7 a 14 años de edad de la provincia.

El artículo tiene por objeto el estudio del legado fotográfico de las memorias escolares publicadas, o que han perdurado hasta nuestros días, de la denominada *Casa José Antonio* de Murcia, durante el franquismo, de los cursos escolares comprendidos desde 1948-1949 hasta 1961-1962. En primer lugar, efectuaremos una aproximación a los antecedentes históricos de la institución, así como a su significado y peculiaridades en el contexto de las políticas sociales del franquismo. En segundo lugar, analizaremos los precedentes, las características y las potencialidades que sus memorias presentan como fuente para el conocimiento de la trayectoria histórica y el patrimonio histórico-educativo de la institución benéfica en el periodo considerado. En tercer lugar, estableceremos una clasificación y tipología de las imágenes fotográficas contenidas en las mismas y realizaremos una aproximación al análisis e interpretación de las representaciones iconográficas de las prácticas institucionales, asistenciales y educativas dirigidas a la infancia acogida.

## 2. LA ASISTENCIA SOCIAL A LA INFANCIA EN EL FRANQUISMO EN MURCIA: LA «CASA JOSÉ ANTONIO» (HOGAR PROVINCIAL DEL NIÑO)

Una aproximación historiográfica a los estudios llevados a cabo sobre las iniciativas de protección a la infancia marginada durante el franquismo en la provincia de Murcia evidencia la escasa atención prestada por los investigadores a las mismas. Una consecuencia de tales lagunas historiográficas es el más que limitado conocimiento que tenemos de la llamada *Casa José Antonio* (Hogar Provincial del Niño) durante dicho periodo. Un hecho extrapolable, no obstante, en gran medida, a la dilatada trayectoria histórica de la antigua *Casa de Misericordia*, fundada en la ciudad de Murcia en 1752, de la que la misma devenía. Una modalidad de institución benéfico-asistencial que contaba con un dilatado itinerario histórico en el contexto europeo que, surgida en la ciudad de Florencia a mediados del siglo XIII, se extendería posteriormente por Francia y Portugal. En España serían introducidas y promovidas, inicialmente, por Miguel de Giginta (1534-1588) en su obra *Tratado de Remedio de pobres* (1579). Tras las primeras fundaciones de Toledo (1580), Madrid (1581) o Barcelona (1593), tendrían su mayor profusión en nuestro país desde mediados del siglo XVIII hasta el siglo XX, en el ocaso del franquismo (Santolaria, 1997:131-145). Unas instituciones de las que apenas contamos con estudios locales que posibiliten tanto el conocimiento específico de casos singulares, como el análisis holístico y comparado de las mismas a lo largo de su existencia (Osle, 2000; Sanchidrián y Martín, 2009).

En cuanto a la denominada *Casa José Antonio* sus antecedentes más próximos en el tiempo los encontramos en las transformaciones impulsadas en la *Casa de Misericordia* de la capital de la provincia de Murcia durante la Segunda República. Las casas de misericordia provinciales pasaron a depender, a partir de la Ley de Beneficencia de 1849 y su Reglamento de 1852, de la Diputaciones provinciales respectivas. La *Casa de Misericordia* que venía estando ubicada en el edificio del extinto Colegio de la Compañía de

Jesús desde 1769 (Vicente, 1983:87), albergando diferentes servicios benéficos, modificó su nombre por el de *Casa Provincial del Niño* en 1932 limitando su cometido al acogimiento de niñas y niños pobres y algunas personas ancianas. Asimismo, también albergaría hasta el año 1933, en el que pasarían a contar con un pabellón independiente, a niños y adolescentes dependientes del Tribunal Tutelar de Menores. Los cambios impulsados pretendían dignificar la institución mediante la mejora del estado del edificio, las condiciones sanitarias de los asilados, la dotación de escuelas, talleres y aulas especiales para menores con discapacidades, el fomento de actividades culturales y la organización de colonias de vacaciones estivales destinadas a sus acogidos (Sánchez, 1993:332-334). Los intentos republicanos de reforma de la institución quedaron, al parecer, en gran medida, en meros proyectos que no contaron con las condiciones precisas y el tiempo necesario para llevarlos a efecto.

Más allá de las medidas extraordinarias de protección acometidas por el *Nuevo Estado* franquista, dirigidas, por ejemplo, a los denominados huérfanos de la Revolución Nacional y de la Guerra, estipuladas por Decreto de 23 de noviembre de 1940, impulsando una norma inclusiva que abría la puerta al conjunto de los huérfanos españoles, sin distinción de ideología (Egea, 1996; Sánchez, 2019), la beneficencia pública seguiría desempeñando una función social clave en la atención a la infancia marginada. En la política social del régimen franquista perduró, como venía sucediendo desde comienzos del pasado siglo xx, su apoyo en los viejos conceptos de beneficencia, caridad y asistencia y el mantenimiento de un sistema de asistencia social tradicional de carácter benéfico-caritativo y paternalista para responder a carencias públicas de carácter social, económico o estructural que afectaban, particularmente, a grupos sociales vulnerables como la infancia (Palacio y Ruiz, 2002:69-70.). En el caso de la beneficencia pública provincial de Murcia a la *Casa José Antonio*, dependiente de una débil Diputación Provincial (Nicolás, 1982), se le encomendaba la asistencia de la infancia marginada de la provincia. La primera remodelación realizada de la corporación provincial tras la guerra civil y la inequívoca militancia falangista del nuevo Gobernador Civil, Vicente Sergio Orbaneja (Alou, 2017), fueron determinantes para impregnar a los componentes de la comisión gestora nombrados al frente de la Diputación, de dicha ideología falangista (Nicolás, 1982:365-371). En dicho contexto cabe entender que la *Casa José Antonio* no fue una creación propia del Régimen franquista, sino que obedecía al cambio de denominación dado a la *Casa Provincial del Niño*, de patente reminiscencia republicana, por un nombre acorde con la nueva realidad política. La flamante comisión gestora, a propuesta del Presidente de la Diputación, acordaba el 8 de noviembre de 1940, por unanimidad, darle el nombre de *Casa José Antonio* como muestra de reconocimiento y homenaje al fundador de Falange Española José Antonio Primo de Rivera, al que se le agregaría el subtítulo de *Hogar Provincial del Niño*.

La entidad benéfica seguía estando regulada por el *Reglamento para el Régimen y gobierno interior de la Casa Provincial de Misericordia y Huérfanos de Murcia* de marzo de 1886. Gracias a los estudios de María José Sánchez Pravia conocemos los rasgos principales que caracterizaron a la institución en los primeros años del franquismo, desde 1939 a 1945, única etapa inicialmente estudiada. Una etapa en la que no se llevó a cabo una reforma en profundidad de la estructura asistencial de la institución, en la que perduraron unas concepciones y prácticas benéficas de carácter caritativo y paternalista, quedando la administración y atención de los acogidos a cargo de las Hijas de la Caridad impregnando la vida institucional de un claro talante religioso y católico. Una realidad marcada por la escasez de recursos, la precariedad de las condiciones de habitabilidad e higiénicas de las instalaciones con consecuencias perniciosas en el estado higiénico-sanitario de los acogidos que, procedentes de ámbitos rurales y estratos populares de los grupos sociales pauperizables de la provincia, ascendían a un colectivo medio, a comienzos de los años cuarenta, de unos 435 menores de ambos sexos internos. Unas circunstancias que también condicionarían las características y el desarrollo de los programas educativos y formativos emprendidos (Sánchez, 1993, 1997).

### 3. LAS MEMORIAS DE LA «CASA JOSÉ ANTONIO» (HOGAR PROVINCIAL DEL NIÑO): ANÁLISIS DE UNA FUENTE PRIMARIA

El reconocimiento del valor de las memorias escolares como fuente primaria para el estudio de un variado elenco de instituciones, iniciativas, manifestaciones y prácticas educativas cuenta con una dilatada trayectoria en la investigación histórico-educativa internacional y española (Dávila *et al.*, 2020). Desde finales del siglo XIX disponemos de una pléyade de memorias que dan a conocer las actividades realizadas por una heterogeneidad de centros, instancias y experiencias educativas tales como instituciones educativas públicas y privadas, institutos de secundaria, escuelas de adultos, escuelas de artes y oficios, servicios de inspección escolar, inspección médico-escolar, oposiciones, prácticas de enseñanza, etc., que vienen siendo objeto de exploración por parte de los historiadores de la educación de nuestro país de sus múltiples potencialidades de estudio y de propuestas metodológicas para su análisis e interpretación (Amunarriz *et al.*, 2022, 2023).

No solo los centros educativos públicos o privados de diversos niveles académicos, o diferentes organismos o instancias relacionados con múltiples ámbitos educativos recurrieron en un momento u otro de nuestro pasado a la publicación de algún tipo de memoria. También ciertas instituciones que tenían entre sus funciones la protección social y educativa de la infancia marginada contaron, en alguna etapa de su devenir, con memorias que dejaron constancia de sus características y el alcance de sus iniciativas.

#### 3.1. Precedentes de las memorias de la *Casa José Antonio*

Las memorias de la *Casa José Antonio*, o en otros períodos anteriores de su extensa trayectoria histórica, sencillamente, de la *Casa de Misericordia* de Murcia contaron, al menos, con dos tipos de precedentes. Cronológicamente el primero de ellos corresponde con las memorias generales efectuadas por la Diputación provincial de la que dependía la institución benéfica. Es más, de este tipo de memorias, cabría mencionar la existencia, a su vez, de dos etapas diferenciadas, una primera durante las décadas iniciales del siglo XX y una segunda a finales del franquismo.

La gestación de las primeras memorias generales de la Diputación provincial estuvo motivada por la promulgación de una norma estatal. El Reglamento del Cuerpo de Contadores Provinciales y Municipales y Secretarios de Diputaciones provinciales aprobado por Real Decreto de 11 de diciembre de 1900 (*Gaceta de Madrid*, de 13 de diciembre de 1900) establecía en la regla séptima de su artículo 34 que dichos secretarios tenían que remitir a la Dirección general de Administración el mes de enero de cada año «una Memoria en que dé a conocer los acuerdos adoptados tomados el año anterior, estado de los servicios y cuanto se refiera al más perfecto conocimiento de la Administración provincial» (Ministerio de la Gobernación, 1900:977). Así se procedería en el caso de la Diputación provincial de Murcia. Según consta en la documentación existente en el Archivo General de la Región de Murcia, desde el referido año de 1900 hasta 1925, con las ausencias de algunos años, debido probablemente, a la no elaboración o conservación de las mismas, el Secretario de la corporación procedió a su redacción bajo la denominación genérica de *Memoria de la Diputación Provincial de Murcia* del año correspondiente. Se trata de documentos manuscritos que contenían entre otras secciones una dedicada a «Beneficencia» en la que se daba cuenta de las entidades dependientes de la corporación provincial tales como la «Casa de Misericordia y Huérfanos», el «Manicomio provincial», el «Hospital de San Juan de Dios», la «Casa de Expósitos y Maternidad» o la «Hijuela de Expósitos de Cartagena». En cuanto a la *Casa de Misericordia* se informaba de aspectos relacionados con el estado del edificio, el número de acogidos, que a comienzos de siglo XX ascendía a unos cuatrocientos menores y un centenar de personas mayores de ambos sexos, el personal,

la enseñanza escolar y la formación profesional llevada a cabo en los diferentes talleres del centro, alimentación, vestuario, aseo y limpieza, defunciones o el presupuesto ordinario.

La segunda etapa, de este tipo de memorias, tendría lugar durante el franquismo y su redacción también obedecería a un requerimiento legal asociado al desarrollo de la Ley de Régimen Local de 1950 o el Texto Refundido de la Ley de Régimen Local de 24 de junio de 1955. En esta etapa no se atendió la obligación normativa de elaborar la memoria anual, a cargo del Secretario del organismo, con la celeridad que se había hecho en la etapa anterior. La primera *Memoria de Secretaría*, correspondiente al año 1963, no se publicaría hasta 1964 circunstancia que llevaba al prologuista, —el entonces secretario general de la corporación, Emilio Rubio Molina—, a justificar su ausencia hasta esa fecha no por «dejadez ni negligencia de los antecesores que ocuparon este puesto», sino a las dificultades de «memoriar actividades que acaban de nacer y a las que había que dejar tiempo para que dieran su fruto» (Diputación Provincial de Murcia, 1964:15). Tales memorias se publicaron, al menos, hasta 1976. Se trataba de memorias impresas, debidamente estructuradas, con índices detallados. Salvo la primera Memoria que, por su singularidad, incluyó una sección especial con un resumen general acerca de las actividades realizadas por la Diputación desde 1940 hasta 1962, solían contar con una parte referida al estudio del estado de la geografía y economía provincial y otra con la Memoria anual propiamente dicha. Dicha Memoria incluía, a su vez, una primera sección dedicada a la organización, funcionamiento y actividades generales de la Diputación y una segunda sección relativa a las actividades de la Corporación que incluía un capítulo dedicado a «Beneficencia». En la primera Memoria referida se daría información relativa, principalmente, al «Hospital Provincial», el «Manicomio Provincial» y la «Casa “José Antonio”». De esta última se daba información detallada sobre los menores y las personas mayores acogidos de ambos sexos en 1963, la labor educativa desarrollada el curso 1962-63 (escolar, educación especial, formación profesional y otros centros educativos externos), becas, actividades recreativo-educativas y aspectos sanitarios del centro (Diputación Provincial de Murcia, 1964:152-161; Nicolás, 1982:360-362).

Estas memorias levantarían acta de los últimos años de existencia de la *Casa José Antonio*, de su extinción, y la emergencia de la nueva institución que le sucedería. Sucintamente cabe señalar que la asunción de la presidencia de la Diputación por Ramón Luis Pascual del Riquelme y Servet el verano de 1962 trajo consigo nuevos proyectos de la corporación provincial que alcanzaron, entre otros ámbitos e instituciones, a la *Casa José Antonio*. Ya en el prólogo de la primera memoria relativa a 1963, se hacía referencia al proyecto de «construcción de un complejo de edificaciones destinadas a alojamiento de niños y ancianos, Centro de Maternología, Casa Cuna, Centro de tratamiento y recuperación de niños ‘subnormales’, hipoacúsicos, poliomelíticos y afectados por parálisis spática (sic), con sus correspondientes servicios, talleres, escuelas, iglesia, piscinas, campo de deportes, etc.» (Diputación Provincial de Murcia, 1964:17). El 14 de abril de 1970 se inauguraba el llamado Conjunto Residencial «Francisco Franco»<sup>1</sup>. La nueva institución abriría una nueva etapa de la asistencia social provincial y ponía fin a la existencia de la *Casa José Antonio* que, junto con sus antecedentes, como la *Casa de Misericordia*, contaban con más de dos siglos de trayectoria histórica (Diputación Provincial de Murcia, 1971:70-76).

<sup>1</sup> Como detallaría la *Memoria de Secretaría* correspondiente a 1969 las obras del Conjunto Residencial «Francisco Franco» se llevarían a cabo a lo largo de siete años, desde 1962 a 1969. Las nuevas instalaciones, de nueva planta, ubicadas a las afueras de la ciudad de Murcia, en Espinardo, en una parcela de 23 hectáreas de extensión, contarían con un total de 18 pabellones, en los que se dispondrían, entre otros, de un centro de maternidad, pabellón quirúrgico, pabellón «sanatorial», casa-cuna, hogares infantiles, escuelas, centro de recuperación de niños «subnormales», centro de rehabilitación de niños minusválidos, residencia de ancianos, residencia de religiosas, instalaciones deportivas, etc. (Diputación Provincial de Murcia, 1970:98-103).

Además de las memorias generales de la Diputación mencionadas, contamos con un segundo tipo de memorias específicas de la *Casa de Misericordia* que bien puede afirmarse constituyen el antecedente más afín y directo de las memorias de la *Casa José Antonio*. Se trata de aquellas realizadas por la Junta auxiliar creada por la Diputación en 1909 con el fin de administrar la Casa de Misericordia y el Manicomio de Murcia, la cual estaría presidida por Juan Ayuso Andreu y su secretario sería José Asensio<sup>2</sup>. La Junta publicó un total de tres memorias, las dos primeras anuales, referidas a los años 1909 y 1910, y una tercera trianual de los años 1911, 1912 y 1913. La Junta quiso dejar constancia impresa, desde el inicio de sus atribuciones, tanto de las condiciones en las que encontraron ambas entidades como «cuantas mejoras y transformaciones ha[bía] conseguido realizar» (Junta auxiliar de las casas de Misericordia y Manicomio de Murcia, 1910:3). Las memorias informaban acerca del estado en el que se hallaban sus instalaciones, la escuela, las carencias de materiales, el estado de salud de los acogidos, etc., así como las medidas adoptadas, la gestión económica efectuada, tanto del presupuesto oficial como de los fondos de caridad recabados, con la inclusión de relaciones de las donaciones privadas recibidas, realizadas gran parte de ellas por los propios miembros de la Junta, etc. (Junta auxiliar de las casas de Misericordia y Manicomio de Murcia, 1910, 1911; Junta auxiliar de las casas de Misericordia, Manicomio y Maternidad de Murcia, 1914).

### 3.2. Las memorias de la *Casa José Antonio*

La *Casa José Antonio* también dio a conocer su situación y actuaciones, en algún caso de forma singular y puntual y, en otros, de modo sistemático y continuado a lo largo del tiempo recurriendo a diferentes modalidades de publicaciones periódicas.

La primera obra institucional de marcado carácter legitimador y propagandístico, publicada en 1944, estaba plenamente impregnada de la ideología oficial del momento. En ella se realizaba una crítica exacerbada de las iniciativas llevadas a cabo en la entidad durante la Segunda República y se ensalzaban sus condiciones, realizaciones y aspiraciones en la nueva etapa franquista (Casa José Antonio, 1944). No sería hasta unos años más tarde, a partir de 1948, cuando el centro adoptó una política de difusión pública de sus actuaciones que, con ciertas fluctuaciones, perduraría hasta 1962, materializándose en dos publicaciones periódicas. En primer lugar, a partir de diciembre de 1948, comenzaría a difundirse la revista titulada *Cinceladas*, subtitulada *Exponente de la orientación y actividades de la Casa «José Antonio»*, órgano de comunicación interna del Centro. Una publicación de periodicidad mensual, con un formato de 22 x 32 cm. y una extensión variable, dirigida principalmente al alumnado del presente y a antiguos acogidos. La publicación surgía no sólo con la finalidad de informar de las actividades cotidianas y los acontecimientos de la Casa, sino mostrar al alumnado de cada momento, a modo de ejemplo y estímulo, los logros alcanzados en sus vidas por aquellos que un día fueron alumnos de la institución al tiempo que favorecía, en unos y otros, sentimientos de fraternidad, identidad y pertenencia al *Hogar* de acogida de sus infancias. Una revista que se publicaría de forma ininterrumpida, a lo largo de más de una década. En segundo lugar, inició la publicación, a partir de 1948, de memorias que perdurarían, con algunas ausencias, hasta 1962.

Tomando como referencia la tipología propuesta por Viñao para clasificar las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa, las memorias de la *Casa José Antonio* formarían parte de la modalidad de memorias institucionales, es decir «aquellas producidas por las instituciones docentes y escritas, en general, por su director, presidente o secretario, en las que se da cuenta, con una cierta

---

<sup>2</sup> Formarían parte de dicha Junta personas relevantes de la vida social, profesional, política y económica del momento como fueron, en calidad de Vicepresidente, José Servet Magenis (1869-1944) y vocales, entre otros, José Martínez Tornel (1845-1916), Isidoro de la Cierva y Peñafiel (1870-1939) o Antonio Ruiz Seiquer (1862-?).

periodicidad, casi siempre anual, de las actividades realizadas en el año o curso precedente» (Viñao, 1999:249). En el caso que nos ocupa, el organismo que las generó no era netamente docente, aunque buena parte de su actividad fuera educativa, sino a una institución de carácter benéfico-asistencial. Su autoría estuvo a cargo de quien asumía «la dirección del establecimiento (...) [que] ha[bía] sido desempeñada por el Secretario Administrador de conformidad con lo establecido por el Reglamento» (Casa José Antonio, 1953?:8). Las memorias también se atuvieron a la periodicidad habitual anual, así como respondían a la finalidad señalada que, como se indicaba en el preámbulo de la primera Memoria, pretendían «rendir cuentas (...), de nuestros trabajos y de los frutos obtenidos» (Casa José Antonio, 1949?:5). Las memorias se promovían en una etapa de la historia de la Diputación en la que, pasados los primeros años del franquismo, comenzaron a impulsarse ciertos cambios tendentes a lograr la legitimación y consolidación del régimen. Una etapa dilatada en la que al frente de la Diputación estuvieron presidentes como Dionisio Alcázar Mazón (1946-1949), Agustín Virgili Quintanilla (1949-1958) y Antonio Reverte Moreno (1958-1962), que contribuyeron a mejorar la imagen pública institucional (Nicolás, 1982:377-397).

Una aproximación al estudio de las potencialidades que las memorias presentan como fuente primaria histórico-educativa documental requiere metodológicamente abordar, al menos, por una parte, el análisis de las características formales y estructurales de las mismas y, por otra, del contenido textual y fotográfico. Dada la extensión de la aportación, centraremos nuestra atención en esta investigación en la primera línea mencionada y, a tenor de los objetivos del trabajo, en el análisis del legado fotográfico plasmado en sus páginas.

### Características formales

A lo largo de los catorce años o cursos que las memorias perduraron, desde 1948-1949 hasta 1961-1962 se publicaron, o al menos han llegado hasta nosotros, un total de diez de ellas. Más allá del cargo o las personas concretas que las redactaran, la autoría oficial de las mismas siempre fue institucional: Casa «José Antonio» (Hogar Provincial del Niño). El título de la publicación experimentaría algún cambio a lo largo de su existencia. La primera de ellas, como figuraría en su portada, llevaría por título *Memoria del curso escolar 1948-49* (Imagen 1). Las siguientes memorias, desde el curso 1949-50 hasta 1956-57, mantuvieron en sus portadas la misma denominación, pero contaron con una portadilla interior en las que figuraba: *Memoria de la Casa José Antonio (Hogar Provincial del Niño)*, explicitándose a continuación, a modo de subtítulo, el evento y el momento en el que se había dado a conocer con la fórmula *Leída en el acto de apertura del curso 1950-51*, o el año en el que, en cada caso, correspondiera. Este primer conjunto de memorias fue redactado siendo Secretario Administrador del Centro Julián Tudela Martínez. En las tres últimas memorias, las publicadas a partir del curso 1959-60, en una nueva etapa de la institución en la que el Secretario Administrador fue Enrique Alarcón Sánchez, desaparecía del título de sus portadas el adjetivo «escolar» pasando a denominarse *Memoria del Curso 1959-60*, o el curso respectivo (Imagen 1), conservando en sus portadillas interiores la misma fórmula empleada en las memorias mencionadas. Otra singularidad de la publicación radicaba en que rara vez hacía referencia expresa a la imprenta en la que se editaba, ni al año en el que se difundía. Solamente constó en cuatro ocasiones (memorias de los cursos 1952-53, 1953-54, 1955-56 y 1956-57). Se trataba de la imprenta de la misma *Casa José Antonio*, es decir la «Imprenta Provincial Casa «José Antonio». Murcia», en la que más que probablemente se debieron imprimir todas ellas.

En cuanto a sus aspectos formales, las memorias no se atuvieron a pautas estables. Las portadas variaron a lo largo del tiempo. En una primera etapa, de 1948-49 a 1953-54, mantuvieron el mismo diseño cambiando cada curso, únicamente, el color del fondo de la misma (Imagen 1). El resto de

portadas, salvo las de los dos últimos cursos 1960-61 y 1961-62, que serían idénticas, no se atuvieron a una pauta común determinada (Imagen 1). Su formato también experimentó modificaciones. Su tamaño presentó algunas oscilaciones tendiendo progresivamente a dimensiones más reducidas pasando de los 17,2 × 24 cm. de la primera memoria, a las más frecuentes de 16 × 22 cm., de 1949-50 a 1956-57, y las tres últimas memorias a 14 × 20 cm. La extensión tampoco se ciñó a un patrón dado. El número de páginas variaría de las 22 y 19, respectivamente, de las dos primeras memorias de 1948-49 y 1949-50, a las 93 y 80 de las memorias de los cursos 1956-57 y 1959-60. En conjunto, las diez memorias se plasmaron en 612 páginas, con un número medio, por tanto, de 61,2 páginas por memoria. La extensión más frecuente osciló entre las 52 páginas de la memoria del curso 1960-61 y las 67 de la del curso 1953-54.

**Imagen 1.** Portadas de la Memoria del curso escolar 1948-49 y la Memoria del curso 1961-62



*Fuente:* (Casa José Antonio, 1949?; Casa José Antonio, 1962?).

### Características estructurales

Una aproximación al estudio de las características estructurales de las memorias permite apreciar la variabilidad que las mismas experimentaron a lo largo del tiempo. Ninguna memoria contó con un índice descriptivo. El orden y la organización de sus contenidos mantuvieron pocos rasgos inmutables. Todas tenían en común comenzar con el acto de apertura del nuevo curso en el que se daba lectura de la memoria del curso anterior a cargo de quien, presumiblemente, era su principal artífice o responsable de la misma, el Secretario Administrador del centro. Un acto solemne, presidido por el Presidente de la Diputación Provincial y el Diputado Visitador, al que asistían el personal del centro y los acogidos, que

tenía lugar en el patio de columnas del establecimiento. Más allá de esta nota común, las memorias no lograron consolidar una estructura general de sus contenidos estable. En cualquier caso, más allá de la fluctuante configuración interna de la publicación, podemos apreciar la existencia de una serie de grandes líneas maestras afines presentes en las mismas. Una de ellas hacía referencia al establecimiento como hogar, internado y comunidad y, en relación con los mismos, a cuestiones sobre el amparo y protección de los acogidos —cuidados, fiestas, actividades recreativas y culturales, excursiones, colonias veraniegas, gratificaciones, cartillas de ahorro y el personal laico y religioso que los atendía—, la vida religiosa —actos litúrgicos, festividades, procesiones, asociaciones religiosas, ejercicios espirituales—, la actividad social —participación en actos externos y celebraciones internas de colectivos de la casa, visitas—, o la protección sanitaria —atención médica, instalaciones, obras de mejora—. Otra de las líneas que concitaba mayor atención era aquella concerniente a la labor educativa de las niñas y los niños en edad escolar —escuelas de párvulos, enseñanza primaria, clases especiales de sordomudos—, enseñanzas especiales —taquigrafía y mecanografía, música, solfeo, dibujo, corte y confección—, talleres de aprendizaje para las niñas, una vez superada la enseñanza primaria, —vestuario y confección, bordados, remiendos—, e igualmente para los niños —imprenta, encuadernación, carpintería, mecánica, sastrería, horno, zapatería, barbería, etc.—, alumnado de ambos sexos que cursaba estudios en centros oficiales ajenos a la Casa —Institutos, Escuela de Maestría Industrial, Conservatorio de música y declamación, Escuela de Arte y Oficios, Seminario, Universidad de Murcia, etc.—, becas, premios, etc. Otro de los rasgos comunes de todas las memorias fue el uso de la imagen fotográfica.

#### 4. LAS REPRESENTACIONES FOTOGRÁFICAS

Las memorias son fuentes primarias documentales que contienen en sus páginas tanto contenido textual como fotográfico. Las imágenes daban fe de gran parte de los acontecimientos que la institución pretendía atribuirles la consideración de memorables y las actividades particularmente reseñables y tendían a propagar y legitimar el valor social y benefactor de la institución. La fotografía complementaba y certificaba, visualmente, el contenido narrativo de las memorias.

Las imágenes fotográficas fueron una constante destacada en las memorias. Las diez memorias publicadas contaron con un número elevado de instantáneas, alcanzando a un total de 459 fotografías. Su presencia en los diferentes ejemplares fue, en gran medida, proporcional a la extensión de los mismos. Unas imágenes que siempre contaron con un pie descriptivo estrechamente relacionado con la iniciativa ilustrada. Por el contrario, en ningún caso, ni en el cuerpo de las memorias, ni en los pies de foto se hizo referencia expresa alguna a la autoría de ninguna de ellas. Los fotógrafos quedaron totalmente invisibilizados.

Una aproximación inicial al estudio de este destacado legado fotográfico permite aportar una tipología constituida por seis categorías temáticas (Tabla 1).

La primera categoría está formada por las fotografías de *actos institucionales*. De ella forman parte las imágenes de representación oficial, de autoridades estatales o provinciales, así como aquellas tomadas, propiamente, en actos institucionales o públicos que tuvieron lugar en el establecimiento con la presencia de tales autoridades. Este tipo de imágenes estuvieron presentes en todas las memorias alcanzando un total de 109 fotografías, aproximadamente, una de cada cinco del total de las mismas (Tabla 1). Se trataba de reportajes fotográficos convencionales en los que los fotógrafos centraban su atención en las principales autoridades asistentes al acto correspondiente.



**Tabla 1**

Representaciones fotográficas de las Memorias de la «Casa José Antonio», 1948-1962

| Categorías:                       | Memorias: |           |           |           |           |           |           |           |           |           | Total      |
|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
|                                   | 1948-49   | 1949-50   | 1950-51   | 1952-53   | 1953-54   | 1955-56   | 1956-57   | 1959-60   | 1960-61   | 1961-62   |            |
| Actos institucionales             | 3         | 6         | 8         | 10        | 10        | 10        | 8         | 15        | 10        | 29        | 109        |
| Actividades académicas            | 2         |           | 4         | 1         | 7         | 2         | 4         |           |           |           | 20         |
| Actividades recreativo-educativas | 6         | 2         | 9         | 12        | 22        | 30        | 23        | 23        | 14        | 16        | 157        |
| Actividades religiosas            | 6         | 11        | 17        | 10        | 24        | 14        | 20        | 9         | 9         | 10        | 130        |
| Personal                          |           |           | 1         | 1         | 3         | 1         | 1         | 2         |           | 2         | 11         |
| Espacios e instalaciones          |           |           |           | 7         | 3         | 5         | 9         | 3         | 1         | 4         | 32         |
| <b>Total</b>                      | <b>17</b> | <b>19</b> | <b>39</b> | <b>41</b> | <b>69</b> | <b>62</b> | <b>65</b> | <b>52</b> | <b>34</b> | <b>61</b> | <b>459</b> |

*Fuente:* Memorias 1948-49 / 1961-62. Elaboración propia.

Todas las memorias contaron con una primera imagen oficial del Jefe del Estado. A esta categoría también corresponden las imágenes de los actos de apertura del curso, presididos normalmente por el Presidente de la Diputación y el Diputado Visitador, así como otros cargos de la Diputación (Imagen 2). Imágenes de estos actos figuraron en todas las memorias.

**Imagen 2.** Presidencia del acto de apertura del curso 1959-60



*Fuente:* (Casa «José Antonio», 1960?:s.p.).

La información textual de las memorias y las descripciones contenidas en los pies de las fotografías dejaron constancia de la configuración y desarrollo de tales actos. De este modo, en primer lugar, se procedía a la entrega de premios por parte del Presidente a los alumnos y acogidos distinguidos. En total 19 imágenes dejaron constancia gráfica del momento de entrega de premios y distinciones. La información textual y las imágenes de la entrega de premios tendieron a conferir el protagonismo del momento a la Presidencia, mencionando en la descripción y destacando en el primer plano de la fotografía, como figura principal, al Presidente de la Diputación que hacía entrega de los diplomas con afirmaciones como «Este valioso Diploma, entregado en propia mano por nuestro querido Presidente, valoriza y premia la buena aplicación de este chico, que, por su distinción, ha merecido tan señalado galardón» (Casa José Antonio, 1961?:s.p.). El alumnado premiado quedaba reseñado brevemente y se omitían sus nombres.

A continuación, en el acto de apertura de curso, tendría lugar la lectura de la memoria del curso anterior por parte del Secretario Administrador del centro, momento reflejado en las memorias, preferentemente, en instantáneas captadas de la Presidencia escuchando atentamente tal lectura. Finalmente, el acto de clausura culminaba con un discurso a cargo del Presidente de la Diputación destacado tanto en las tomas fotográficas como en las descripciones incluidas al pie de las mismas con menciones tales como: «El lltmo. Señor Presidente pronunciando su emotivo discurso, en la solemne apertura del Curso 1953-54» (Casa José Antonio, 1954?:13). Sin embargo, apenas encontramos imágenes o alusiones en las mismas, más allá del alumnado premiado, a la presencia de los acogidos en el acto de apertura de curso.

La categoría de actos institucionales también abarcaba eventos anuales que formaban parte de la vida cotidiana del Centro presididos, igualmente, por tales autoridades públicas, como fue la entrega de regalos a los acogidos en la Epifanía. Referencias e imágenes de este singular acto se incluyeron en todas las memorias exceptuando la del curso 1948-49. De hecho, fue uno de los momentos más reseñados en las memorias con un total de 31 fotografías exclusivas del mismo.

**Imagen 3.** Acogidos con los juguetes recibidos el Día de la Epifanía, 1962



**Fuente:** (Casa «José Antonio», 1962?:s.p.).

Los reportajes efectuados la mañana del día de Reyes evidenciaban la asistencia del Presidente de la Diputación y el Diputado Visitador acompañados de sus esposas para llevar a cabo el reparto de juguetes a los acogidos. También estarían presentes el Secretario Administrador y la Rvda. Superiora de las Hijas de la Caridad. El papel protagonista conferido a las esposas de las autoridades de la corporación provincial subrayaba la dimensión maternal del acto destacando, en los pies de las fotografías, su presencia y la faceta de hogar familiar del centro: «Con una amabilidad tan exquisita, que ni los mismos Reyes Magos superarían, las distinguidas señoras de nuestras primeras jerarquías y querida Madre Superiora reparten los múltiples regalos existentes, con verdadero cariño maternal» (Casa José Antonio, 1961?:s.p.). No obstante, el grueso de las imágenes centraba su atención en los propios acogidos de edad infantil del centro con sus juguetes nuevos, mostrando la abundancia y gratitud sentida por los menores internos con la celebración de dicho acto (Imagen 3).

Finalmente, la categoría de actos institucionales también comprende los reportajes fotográficos realizados en momentos singulares motivados, principalmente, por la visita al centro de autoridades civiles o religiosas y, en algún caso, como en las memorias de los cursos 1949-50 y 1953-54, de un grupo de alumnos la Casa de Misericordia de Bilbao. Un total de 28 fotografías, plasmadas en siete memorias, correspondían a las visitas en las que la Casa José Antonio actuó como institución anfitriona. Entre ellas de las visitas cursadas por el Diputado Visitador el curso 1952-53, el Gobernador Civil Antonio Luis Soler Bans el curso 1959-60, la primera visita oficial a las instalaciones realizada por el nuevo Presidente de la Diputación Provincial Ramón Luis Pascual de Riquelme tras su toma de posesión en junio de 1962 y, en ese mismo curso 1961-62, una visita particularmente destacada, a tenor del reportaje de 12 fotografías contenido en la memoria correspondiente, del Ministro de la Gobernación Camilo Alonso Vega (Imagen 4). De la recepción de autoridades eclesiásticas solo quedó constancia gráfica de la visita pastoral realizada por el Prelado de la diócesis el curso escolar 1950-51.

**Imagen 4.** Visita oficial del Ministro de la Gobernación, Camilo Alonso Vega, acompañado por el Gobernador civil de la provincia y el Presidente de la Diputación, 1962



*Fuente:* (Casa «José Antonio», 1962?:s.p.).

La segunda categoría está integrada por las fotografías de las *actividades académicas*. Es decir, aquellas imágenes que hacen referencia a todo tipo de experiencias o iniciativas formativas asociadas a cualquier nivel educativo impartido en las propias instalaciones de la Casa —educación infantil, enseñanza primaria, educación especial, clases especiales, formación profesional, talleres, obtención de titulaciones— o, en su caso, realizadas por los acogidos en instituciones académicas externas superiores. A pesar de la importancia que tales actividades tenían en una institución que aspiraba en sus fines fundamentales, como figuraba en el primer artículo de su Reglamento de 1886, que comenzaba afirmando que «La Casa de Misericordia y Huérfanos tiene por objeto, proporcionar amparo y educación a los jóvenes de ambos sexos que se ven privados de protección de la familia» (Reglamento, 1886:3), reiterado con posterioridad, como figuraba en las memorias, que destacaban «dar amparo y educación a los jóvenes que carecen de la necesaria protección familiar» (Casa «José Antonio», 1953?:7), y reflejado en la atención textual prestada a las iniciativas educativas, que solían alcanzar a una cifra de unos 500 menores, sorprende el bajo número de imágenes de las mismas. Solamente seis memorias contaron con representaciones iconográficas alusivas a las mismas, un conjunto de 20 fotografías (Tabla 1), que apenas suponían el 4,3% del total de las imágenes. La práctica totalidad correspondía a fotografías tomadas en actos de entrega de diplomas (Imagen 5) o de talleres de aprendizaje.

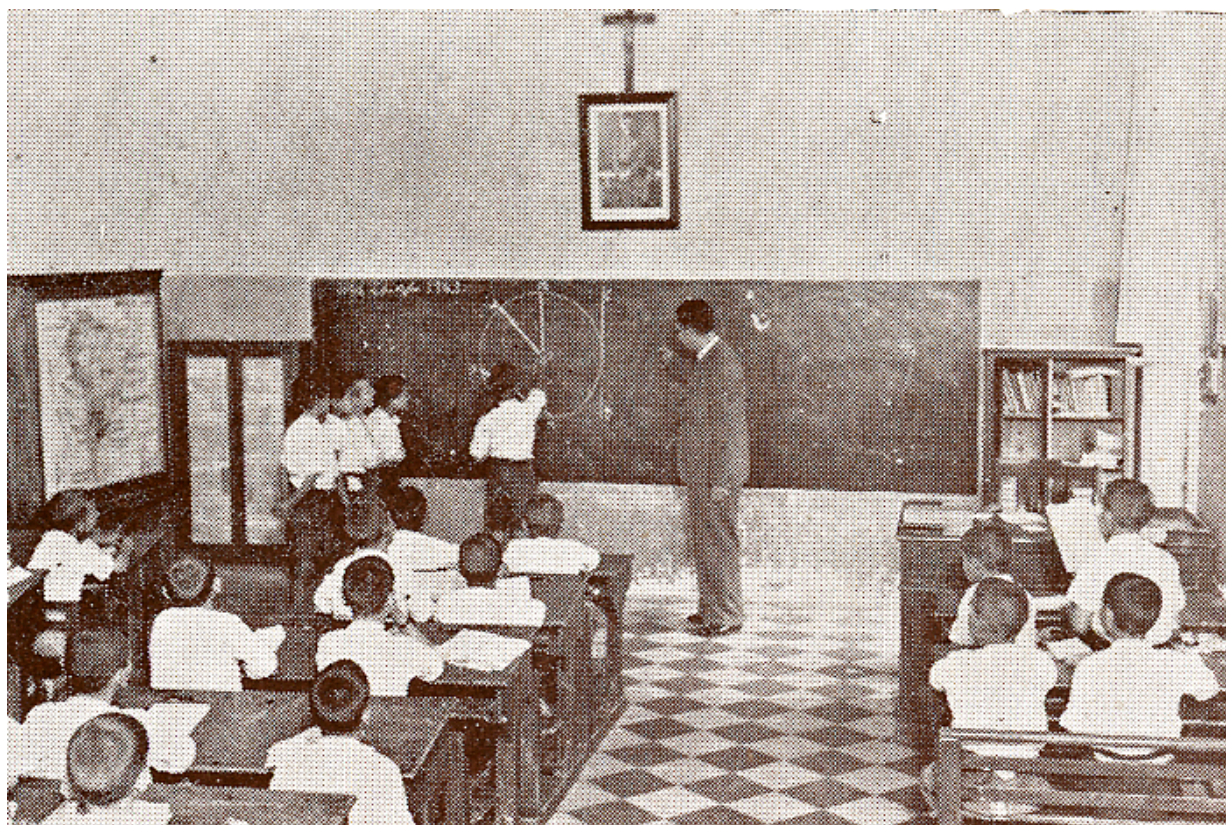
**Imagen 5.** Alumnas que obtuvieron el título de Profesoras de Corte y Confección el curso 1950-51



**Fuente:** (Casa José Antonio, 1951?:7).

La ausencia de fotografías en las memorias de los espacios existentes y las prácticas educativas escolares y especiales, así como la reducida presencia de imágenes de los talleres de formación profesional, llevadas a cabo en el centro, contrasta con la profusión de las mismas en la primera obra institucional publicada por la Casa José Antonio en 1944. La obra dedicaba un capítulo a la «Enseñanza y Bellas Artes» en el que se detallaba el funcionamiento de las tres escuelas propias de la institución, del aula de música y dibujo, las actividades educativas e imágenes de algunas de ellas (Imagen 6). Dicha obra también dedicaba un capítulo a los «Talleres» de la institución ilustrando gráficamente los espacios destinados a los mismos y las actividades formativas realizadas en los de ebanistería y carpintería, sastrería, imprenta, zapatería y alpargatería, horno de pan, salón-peluquería, corte y confección y bordado (Casa José Antonio, 1944:33-62).

**Imagen 6.** Clase de geometría en un aula de la Casa José Antonio, 1944



*Fuente:* (Casa José Antonio, 1944:35).

Llama la atención la exigua presencia gráfica de la vida académica de la institución en las memorias en comparación con la atención prestada a la información textual sobre la misma. El análisis de las memorias permitiría estudiar, por ejemplo, a pesar de la falta de criterios de clasificación estables por parte de sus redactores a lo largo del período considerado, la evolución de la matrícula escolar anual en las escuelas nacionales de la Casa (Tabla 2), a excepción de los cursos 1950-51 y 1956-57. Así, en los cursos 1948-49 y 1952-53 plasmaban, con exactitud, los datos de matrícula en función del curso y la clase. Sin embargo, en el resto de memorias agruparon la escuela de párvulos y la de niñas. Es más, en las dos últimas memorias incluyeron el número de niños internos en el cómputo global de niños matriculados, aunque en el curso 1960-61 de los 180 niños matriculados 126 eran acogidos y el resto externos, así como en el curso 1961-62, en el que, de los 387 niños matriculados, 211 eran acogidos y, en el caso de las niñas de las 266 matriculadas, 120 eran acogidas. La institución dispuso, a partir del curso 1955-56, de una escuela de educación especial, concretamente de «sordomudos», que en la memoria del último curso 1961-62 se denominaba escuela de «niños subnormales» dividida en escuela de «ajuste» y escuela de «sordomudos». Desde el primer curso contaba con una clase de educación de adultos presentada de la siguiente manera: «los que por imperio de la edad han sido destinados al aprendizaje de oficios en los talleres de la Casa han pasado por los tres grados de enseñanza, y su capacitación cultural seguirá atendiéndose en las clases nocturnas» (Casa José Antonio, 1949?:11). La memoria del curso 1960-61, clasificaba la enseñanza de adultos en tres grados: iniciación, elemental y perfeccionamiento, destinada exclusivamente a acogidos aprendices de taller de 14 a 20 años de edad.

**Tabla 2**

Evolución del alumnado matriculado en las escuelas, 1948-1962

| Escuela:                | Memorias: |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
|-------------------------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                         | 1948-49   | 1949-50 | 1950-51 | 1952-53 | 1953-54 | 1955-56 | 1956-57 | 1959-60 | 1960-61 | 1961-62 |
| Escuela de niños 1      | 69        | 140     |         | 75      | 499     | 217     |         | 184     | 180     | 387     |
| Escuela de niños 2      | 41        |         |         | 65      |         |         |         |         |         |         |
| Escuela de niños 3      | 40        |         |         | 42      |         |         |         |         |         |         |
| Escuela de párvulos     | 48        | 110     |         | 113     | 310     |         |         | 280     | 220     | 266     |
| Escuela de niñas 1      | 38        |         |         | 50      |         |         |         |         |         |         |
| Escuela de niñas 2      | 24        |         |         | 50      |         |         |         |         |         |         |
| Escuela de niñas 3      |           |         |         | 20      |         |         |         |         |         |         |
| Escuela de «sordomudos» |           |         |         |         |         | 18      | 16      | 25      | 28      |         |
| Escuela de adultos      | 76        | 75      |         |         |         |         |         | 72      | 64      |         |

*Fuente:* Memorias 1948-49 / 1961-62. Elaboración propia.

De igual modo, aportaban información acerca de las enseñanzas especiales que incluían clases de solfeo, dibujo y, a partir del curso 1950-51, mecanografía. Estas enseñanzas serían ofertadas a alumnos y alumnas, constituyendo dos clases independientes. También tendría lugar en esta categoría de enseñanzas especiales una clase de corte y confección exclusiva para niñas. Prácticamente todas las memorias, a excepción de la del curso 1955-56 ofrecían datos cuantitativos del número de alumnos asistentes a las mismas (Tabla 3).

**Tabla 3**

Evolución del alumnado matriculado en enseñanzas especiales, 1948-1962

| Clase:                      | Memorias: |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
|-----------------------------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                             | 1948-49   | 1949-50 | 1950-51 | 1952-53 | 1953-54 | 1955-56 | 1956-57 | 1959-60 | 1960-61 | 1961-62 |
| Clase de solfeo             | 33        | 34      | 30      | 37      | 32      |         | 29      |         | 32      | 22      |
| Clase de pintura            | 27        | 25      | 33      | 25      | 47      |         | 38      | 26      | 30      | 42      |
| Clase de mecanografía       |           |         | 24      |         | 21      |         | 24      | 16      | 41      |         |
| Clase de corte y confección | 16        | 24      | 29      |         | 20      |         | 27      | 10      | 26      | 20      |

*Fuente:* Memorias 1948-49 / 1961-62. Elaboración propia.

Entre las actividades académicas de la Casa, como se mencionaba en relación a la Imagen 5, se contaba con un total de 11 fotografías consistentes en retratos del alumnado que había obtenido una titulación específica, generalmente estudios superiores lo que suponía un motivo de «orgullo» para la

institución y un «ejemplo» para el resto de acogidos. La única enseñanza impartida en la institución que tuvo representación iconográfica fue la de los talleres de formación, con un total de 9 fotografías. Los talleres de aprendizaje profesional destinados a alumnos varones eran: sastrería, carpintería, zapatería, pintura y electricidad, alpargatería, zapatería, albañilería, barbería, horno-panadería, herrería-mecánica (a partir del curso 1950-51: mecánica), e imprenta y encuadernación (Imagen 7). Éste último taller era el: «único en el Establecimiento que tenía carácter comercial» (Casa José Antonio, 1951?:18). El resto de talleres, más allá de su función formativa, tendían a satisfacer las necesidades internas de la propia institución, incluyendo en las memorias de manera pormenorizada los trabajos realizados por los diferentes oficios.

**Imagen 7.** Imprenta de la Casa «José Antonio»



**Fuente:** (Casa José Antonio, 1957?:s.p.).

De igual modo, los talleres «femeninos», cuya enseñanza corría a cargo de la comunidad de monjas Hijas de la Caridad, estaban dedicados a confección, remiendo de ropa de niños, remiendo de vestuario de niñas y bordado. En las memorias también se mencionaban las labores realizadas por las alumnas en dichos talleres. Se incluía con frecuencia el número de participantes en los talleres (Tabla 4).

La dimensión educativa de la *Casa José Antonio* contó con una nueva orientación pedagógica a partir del curso 1961-62 ya que, como figuraba en la memoria de dicho curso, Antonio Vicente Guillén, Catedrático de Pedagogía de la Escuela Normal de Murcia, asumía la Dirección Técnico-Pedagógica de la institución. Parte de los avances pedagógicos más notorios alcanzaron a la mejora de la formación profesional, acordando que los alumnos recibieran, además de la formación práctica del taller, formación teórica. Los alumnos de Carpintería, Mecánica, Artes gráficas y Encuadernación adquirirían conocimientos de Tecnología, Dibujo, Ciencias, Matemáticas, Educación Física, Política y Religión. A su vez, los alumnos del Horno-Panadería, se formarían en la Escuela de Hostelería, y, en el caso de los alumnos del taller de sastrería, pretendían estudiar las mejoras necesarias para que finalizaran los estudios con un título oficial.

**Tabla 4**

Evolución del número de alumnos y alumnas matriculados en talleres, 1948-1962

| Taller:                | Memorias: |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
|------------------------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                        | 1948-49   | 1949-50 | 1950-51 | 1952-53 | 1953-54 | 1955-56 | 1956-57 | 1959-60 | 1960-61 | 1961-62 |
| Sastrería              | 6         | 8       | 9       | 6       |         |         |         | 5       |         | 8       |
| Carpintería            | 9         | 11      | 8       | 10      | 8       |         |         | 7       |         | 6       |
| Zapatería              | 4         | 3       | 6       | 6       | 6       |         |         | 2       |         |         |
| Alpargatería           | 4         | 6       | 7       | 10      | 5       |         |         | 2       |         |         |
| Pintura y electricidad |           |         |         | 2       | 2       |         |         | 4       |         | 2       |
| Albañilería            | 3         | 3       |         | 3       | 3       |         |         |         |         |         |
| Barbería               | 8         | 7       |         | 9       | 9       |         |         | 4       |         | 3       |
| Horno                  | 4         | 4       |         | 4       | 5       |         |         | 4       |         | 4       |
| Herrería-mecánica      | 3         | 3       |         | 7       | 13      |         |         | 8       |         | 6       |
| Imprenta               | 9         | 12      | 15      | 10      | 14      |         |         | 13      | 11      | 16      |
| Confección             | 8         | 6       | 10      |         | 8       |         |         | 18      | 8       | 8       |
| Bordado                | 10        | 8       | 8       |         | 14      |         |         | 5       | 28      | 6       |
| Remiendo               | 13        | 15      | 27      | 21      | 14      |         |         | 11      | 8       | 7       |

*Fuente:* Memorias 1948-49 / 1961-62. Elaboración propia.

La tercera categoría, formada por las representaciones iconográficas de las *actividades recreativo-educativas* promovidas por la *Casa José Antonio*, tuvo una destacada presencia en sus memorias. Se trataba de la categoría con el número de imágenes más elevado, que ascendía a 157, el 34,2% del total de fotografías de las memorias (Tabla 1). Todas las memorias contaron con imágenes correspondientes a esta categoría que, a su vez, aglutinaba diferentes tipos de imágenes.

Entre las actividades culturales destacaban las visitas realizadas por los acogidos que contaron con un reportaje fotográfico propio. La memoria del curso 1955-56 incluía una imagen de una visita cultural a Alicante y un reportaje de la visita a la población murciana de Cartagena realizadas, en ambas ocasiones, por alumnado de los talleres. Como se indicaba en la propia memoria eran: «Las excursiones que por primera se han realizado por chicas y chicos de nuestros talleres a Alicante y Cartagena respectivamente, en viaje cultural, sufragado por el señor Diputado Visitador» (Casa José Antonio, 1956?:8). De igual modo, también contamos con imágenes de otro itinerario cultural realizado para visitar Ávila, Madrid, Segovia y Toledo en el curso 1959-60 (Imagen 8). En este caso, la excursión obedecía a fines religiosos más que, estrictamente, culturales, ya que el propósito último de la misma era trasladar a la directiva de la Asociación de los Hijos de María de la *Casa José Antonio* al Congreso nacional que dicha Asociación celebraba en Madrid. No obstante, gracias al apoyo del Diputado Visitador, el desplazamiento fue aprovechado, para ampliar el número de asistentes a 24 chicos y 18 chicas acogidos y extender el viaje a otras capitales. La excursión fue aprobada por el Presidente de la Diputación y la crónica detallada de la misma fue recogida en las páginas de la memoria del curso 1959-60 en agradecimiento a las autoridades por secundar y subvencionar la actividad (Casa José Antonio, 1960?:34-36).



**Imagen 8.** Viaje cultural a Ávila, Madrid, Segovia y Toledo, septiembre de 1960



**Fuente:** (Casa «José Antonio», 1960?, s.p.).

De otro lado, las imágenes también dejaron constancia de actividades culturales tales como la banda de música de la propia de la *Casa José Antonio* y representaciones teatrales realizadas por los acogidos. Asimismo, incorporaron cuatro instantáneas de actividades deportivas, como un partido de fútbol entre alumnos y exalumnos que tuvo lugar en el curso 1953-54, un número reducido si lo comparamos con las 18 fotografías incluidas en el capítulo dedicado expresamente a «Deportes» en la obra publicada en 1944 (Casa José Antonio, 1944:63-76).

Otro tipo de fotografías de actividades recreativas que contó con un número elevado de imágenes estuvo asociado a dos actividades. La primera de ellas correspondía a las excursiones realizadas a un monte próximo a la ciudad de Murcia, al Santuario de La Luz. Una salida que solía celebrarse todos los años como celebración de la clausura de los Ejercicios Espirituales realizados por los integrantes de la institución. Sin embargo, las instantáneas y sus descripciones aludían, preferentemente, no a la vertiente religiosa, sino al beneficio moral y social que suponía a los acogidos disfrutar de un día de excursión. El segundo tipo de imágenes de actividades recreativas habituales correspondían a las comidas o fiestas realizadas por los integrantes de un taller determinado, con motivo de la festividad de la santidad de su patrón, presentándose más como una actividad gremial que puramente religiosa.

Finalmente, el tipo de imágenes de esta categoría con una mayor presencia en el conjunto de las memorias fueron las instantáneas realizadas de las colonias veraniegas llevadas a cabo en las playas de la población murciana de Mazarrón (Imagen 9). En total 82 imágenes que mostraban la iniciativa promovida desde el verano de 1949 a la que asistía la totalidad de acogidos de la institución. En las imágenes predominaban las tomas de los acogidos durante el «veraneo» con la ausencia de parte de los educadores y el personal de servicios incluyendo, en algunas ocasiones, al personal religioso al cuidado de los menores. Las imágenes plasmaron la rutina y organización de la colonia, las actividades recreativas, el tiempo de baño y ocio en la playa, gimnasia, excursiones, actividades religiosas de oración y actividades culturales. A su vez, algunas imágenes mostraban la vida cotidiana en la colonia, atendiendo a la singularidad de cada año y el turno de colonos correspondiente. Asimismo, en algunos casos, se realizaron reportajes fotográficos con motivo de las visitas efectuadas a la colonia por autoridades civiles o eclesiásticas.

**Imagen 9.** Colonia veraniega de parvulitos de la «Casa José Antonio», 1957



*Fuente:* (Casa «José Antonio», 1957?:s.p.).

Las imágenes de las actividades religiosas constituyen la cuarta categoría. Una categoría que abarca una tipología de fotografías muy variada entre las que cabe destacar imaginería religiosa, actos litúrgicos, acontecimientos religiosos, ejercicios espirituales, procesiones, comuniones (Imagen 10), bodas de antiguos alumnos, fiestas religiosas del santoral o de patronos de los talleres o gremios de la institución. Se trata de la segunda categoría con el número de representaciones iconográficas más elevado, que ascendía a 130, el 28,3% del total (Tabla 1). La intensa actividad religiosa de un Centro, que destacaba su condición de «hogar cristiano» (Casa José Antonio, 1951?:6), regentado por las Hermanas de la Caridad, quedó ampliamente constatado en la atención prestada a la misma tanto en el contenido textual de las memorias como en sus representaciones fotográficas.

**Imagen 10.** Niñas y niños acogidos el día de su primera comunión, 1953



*Fuente:* (Casa «José Antonio», 1953?:35).

Una nueva categoría estuvo formada por las imágenes del *personal* del Centro. Se trataba de un conjunto de fotografías exiguo, en el que prevalecieron representaciones del personal religioso, por lo general retratos individuales, principalmente de Hermanas de la Caridad (Imagen 11), aunque también contamos con imágenes de dos capellanes de la institución, motivadas por algún tipo de reconocimiento, asunción de cargos de responsabilidad o, en su caso, por circunstancias luctuosas. Del personal laico formado por maestras y maestros de enseñanza primaria, profesorado de clases especiales, maestros de taller, empleados de los talleres o celadores solamente fueron destacados en un par de imágenes tratándose, en un caso, de un sastre del establecimiento fallecido y, en otro, de un trabajador de la imprenta jubilado. Esta categoría fue la que contó con el menor número de imágenes, únicamente 11, el 2,4% del total (Tabla 1).

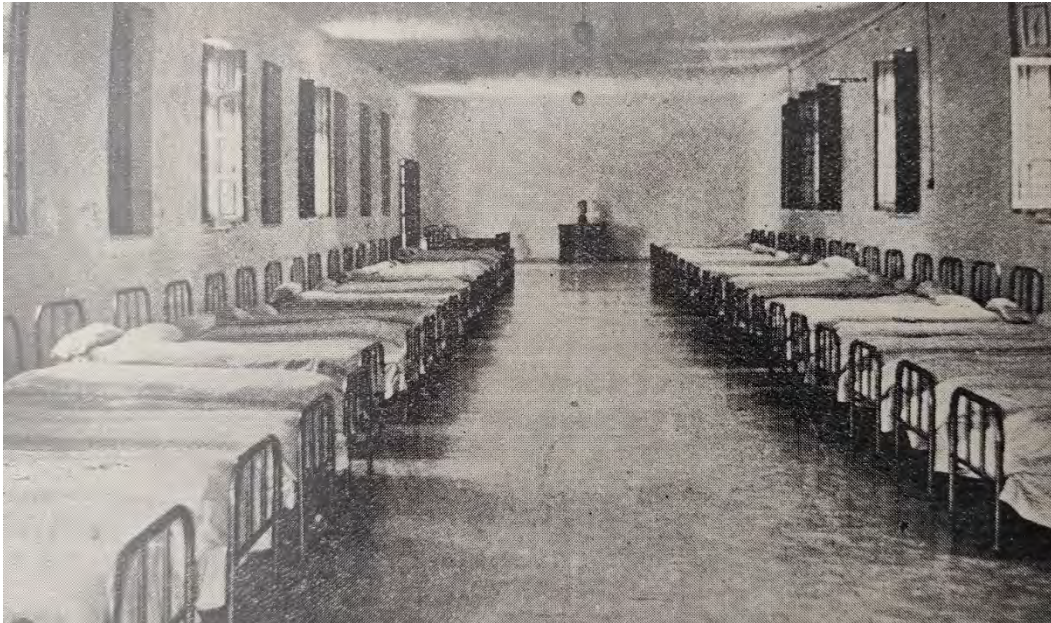
**Imagen 11.** Comunidad de Hijas de la Caridad con el Secretario Administrador, Julián Tudela Martínez, curso 1952-53



**Fuente:** (Casa «José Antonio», 1953?:11).

La última categoría considerada corresponde a los *espacios e instalaciones* del establecimiento. Las memorias no se ocuparon de ofrecer reportajes fotográficos generales, exhaustivos y frecuentes de las condiciones en las que se encontraban todos los espacios e instalaciones, o algunos de ellos, sino que solamente plasmaron imágenes en sus páginas de aquellos que habían sido objeto de actuaciones concretas, tales como obras, reformas o mejoras. Se trataba de dejar constancia pública de la acción benefactora de la institución, de los esfuerzos llevados a cabo en favor de la atención asistencial y protectora de la infancia y las personas mayores pertenecientes a los colectivos sociales provinciales más vulnerables. La selección y difusión de imágenes de las principales actuaciones realizadas para mejorar las condiciones de habitabilidad del centro también tuvieron una función propagandística contribuyendo a legitimar las instituciones del régimen franquista. Este tipo de imágenes comenzaron a figurar a partir de la memoria del curso 1952-53, continuando los cursos siguientes, paralelamente al impulso de las obras y mejoras emprendidas de cierta entidad, normalmente, en dependencias generales del edificio y, en algunos casos, en estancias dedicadas a las personas mayores atendidas en la institución y, preferentemente, a las destinadas a los menores acogidos, tales como comedores, aseos, duchas, piscina o dormitorios (Imagen 12), o a aquellas dedicadas. El número de tales imágenes ascendió a 32, el 6,9% del total de las mismas (Tabla 1).

**Imagen 12.** Nuevo dormitorio para niñas acogidas, curso 1955-56



*Fuente:* (Casa «José Antonio», 1956?:s.p.).

## 5. CONCLUSIONES

La investigación realizada ha permitido poner de manifiesto las lagunas historiográficas existentes acerca de algunas instituciones benéfico-asistenciales que tuvieron una gran proyección social y educativa a lo largo de un periodo dilatado de nuestra historia reciente, durante el franquismo, como fue el caso de la Casa José Antonio (Hogar Provincial del Niño) de Murcia, una realidad extrapolable, en gran medida, a otras etapas, contextos y entidades de esta naturaleza. Unas carencias que reclaman la necesidad de profundizar en su estudio e interpretación.

El trabajo realizado ha constatado la existencia, al igual que en los casos de las instituciones académicas e iniciativas educativas, de un rico y heterogéneo conjunto de memorias ignotas, generadas a lo largo de diferentes momentos históricos por los responsables de la institución benéfico asistencial analizada, con un destacado valor como fuentes histórico-educativas, no exentas de limitaciones, para el conocimiento de la protección social y educativa de la infancia vulnerable. Una fuente que no debió ser una singularidad de la institución tratada, sino que dada la regulación normativa estatal que motivó su redacción en ciertos casos, en algunas etapas de nuestro pasado, también alcanzarían, al menos, a otras instituciones benéficas dependientes de otras Diputaciones provinciales. No obstante, las memorias aportan una determinada aproximación oficial de la trayectoria institucional, una mirada parcial, sesgada, que requiere ser contrastada, revisada e interpretada históricamente. En el caso y momento concreto que nos ocupa hay que resaltar entre las potencialidades de estas fuentes no solo la información textual ofrecida por las mismas, sino la destacada atención prestada a la iconografía, a las imágenes, al legado fotográfico aportado para el conocimiento histórico de una época, de una institución.

El estudio ha posibilitado establecer una tipología de las 459 fotografías reflejadas en sus páginas. Una primera aproximación al análisis del legado iconográfico de las memorias permite constatar la importancia atribuida por los responsables de la elaboración, edición y difusión de las memorias a la fotografía como

medio de publicidad y propaganda, como forma de establecer y transmitir una memoria visual, una determinada imagen pública institucional, que aspiraba a legitimarse y ser recordada, del valor de la política asistencial y educativa en favor de la infancia desvalida llevada a cabo por la Casa José Antonio (Hogar Provincial del Niño) de Murcia en la etapa considerada.

El elenco de testimonios fotográficos difundido en las memorias de la Casa José Antonio evidencia la pervivencia en sus políticas, concepciones y prácticas de un modelo de asistencia social tradicional de carácter benéfico-caritativo y paternalista. La colección fotográfica no logró ofrecer una visión equilibrada de las diferentes líneas de actuación desarrolladas por la entidad a lo largo del tiempo para alcanzar las finalidades protectoras de atención a la infancia y educativas propias de la misma. Las representaciones fotográficas de las memorias contribuyeron a configurar, reforzar y propagar una imagen pública institucional de carácter preponderantemente asistencial imbuida de los principios ideológicos del franquismo.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alou, G. (2017). El capitán médico Vicente Sergio Orbaneja: Auge y caída de un falangista. *Bolletí de la Societat Arqueològica Lul·liana: Revista d'Estudis Històrics*, 73, 191-211.
- Amunarriz, I., Rodríguez, A., Naya, L. M.<sup>a</sup> y Dávila, P. (2022). Las memorias escolares de centros educativos religiosos: metodología de estudio. En J. M.<sup>a</sup> Hernández (Ed.), *La prensa pedagógica de las confesiones religiosas y asociaciones filosóficas* (pp. 369-381). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Amunarriz, I., Manterola, P. y Rodríguez, A. (2023). Cartografía de las Memorias Escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 30, 37-54. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.30.56.004>
- Casa José Antonio (1944). *Casa José Antonio: (hogar provincial del niño)*. Imp. Provincial.
- Casa José Antonio (1949?). *Memoria del curso escolar 1948-49*. s/ed.
- Casa José Antonio (1950?). *Memoria del curso escolar 1949-50*. s/ed.
- Casa José Antonio (1951?). *Memoria del curso escolar 1950-51*. s/ed.
- Casa «José Antonio» (1953?). *Memoria del curso escolar 1952-53*. Imp. Provincial Casa «José Antonio».
- Casa «José Antonio» (1954?). *Memoria del curso escolar 1953-54*. Imp. Provincial Casa «José Antonio».
- Casa «José Antonio» (1956?). *Memoria del curso escolar 1955-56*. Imp. Provincial Casa «José Antonio».
- Casa «José Antonio» (1957?). *Memoria del curso escolar 1956-57*. Imp. Provincial Casa «José Antonio».
- Casa «José Antonio» (1960?). *Memoria del curso 1959-60*. s/ed.
- Casa «José Antonio» (1961?). *Memoria del curso 1960-61*. s/ed.
- Casa «José Antonio» (1962?). *Memoria del curso 1961-62*. s/ed.
- Dávila, P., Naya, L. M.<sup>a</sup> y Miguelena, J. (2020). Yearbooks as a source in researching school practices in private religious schools. *History of Education & Children's Literature*, XV(2), 219-240.
- Diputación Provincial de Murcia (1964). *Memoria de Secretaría*. Diputación Provincial.
- Diputación Provincial de Murcia (1970). *Memoria de Secretaría comprensiva de la actividad corporativa en 1969*. Diputación Provincial.

- Diputación Provincial de Murcia (1971). *Memoria de Secretaría comprensiva de la actividad corporativa en 1970*. Diputación Provincial.
- Egea, P. M.<sup>a</sup> (1996). Los huérfanos de la revolución y la guerra. Una institución franquista en la Cartagena postbélica. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 18, 115-125.
- Junta auxiliar de las casas de Misericordia y Manicomio de Murcia (1910). *Memoria y cuentas de las casas de Misericordia y Manicomio de Murcia correspondientes al año de 1909 rendidas por la Junta auxiliar de dichos establecimientos*. Imp. de El Tiempo.
- Junta auxiliar de las casas de Misericordia y Manicomio de Murcia (1911). *Memoria y cuentas de las casas de Misericordia y Manicomio de Murcia correspondientes al año de 1910 rendidas por la Junta auxiliar de dichos Establecimientos*. Imp. Casa Misericordia.
- Junta auxiliar de las casas de Misericordia, Manicomio y Maternidad de Murcia (1914). *Memoria y cuentas de las casas de Misericordia, Manicomio y Maternidad de Murcia correspondientes a los años 1912 y 1913 rendidas por la Junta auxiliar de dichos Establecimientos*. Tip. Casa Misericordia.
- Ministerio de la Gobernación (1900). Reglamento del Cuerpo de Contadores Provinciales y Municipales y Secretarios de Diputaciones provinciales aprobado por Real Decreto de 11 de diciembre de 1900. *Gaceta de Madrid*, 347, de 13 de diciembre, 975-979.
- Nicolás, M.<sup>a</sup> E. (1982). *Instituciones murcianas en el franquismo (1939-1962)*. Editora Regional de Murcia.
- Osle, C. (2000). *Casa de Misericordia de Pamplona*. Gobierno de Navarra.
- Palacio, I. y Ruiz, C. (2002). *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*. Universitat de València.
- (1886) *Reglamento para el Régimen y gobierno interior de la Casa Provincial de Misericordia y Huérfanos de Murcia*. Imprenta de Juan Hernández Guijarro.
- Sánchez, F. (2019). De la Beneficencia a los inicios de la Justicia Social en tiempos de la Dictadura. Los huérfanos de la Guerra Civil en Cáceres. En J. Chaves Palacios (Coord.), *Mecanismos de control social y político en el primer franquismo* (pp. 227-266). Anthropos y Universidad de Extremadura.
- Sánchez, M.<sup>a</sup> J. (1993). La política asistencial del franquismo en Murcia: La «Casa José Antonio», Hogar Provincial del Niño, (1939-1945). En J. Tussel, S. Sueiro, J. M.<sup>a</sup> Marín y M. Casanova (Eds.), *El régimen de Franco (1936-1975). Política y relaciones exteriores* (T. 1, pp. 331-340). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez, M.<sup>a</sup> J. (1997). La Casa José Antonio: Hogar del niño pobre. El ideal de familia franquista a través de una institución benéfica en Murcia, 1939-1945. En A. Rodríguez Sánchez y A. Peñafiel Ramón (Eds.), *Familia y mentalidades* (pp. 145-158). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Sanchidrián, C. y Martín, F. (2009). Protección y reeducación de la infancia abandonada: La Casa de Misericordia de Málaga (1862-1936), *Bordón*, 61(4), 123-137.
- Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la Educación Social en la España moderna y contemporánea*. Ariel.
- Vicente, A. (1983). La Real Casa de Misericordia, un centro benéfico-social-educativo. Aspectos históricos. Siglo XVIII. En A. Viñao Frago (Ed.), *Historia y educación en Murcia* (pp. 71-116). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Viñao, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 3, 223-258.

# PATRIA Y RELIGIÓN: EL NUEVO CURRÍCULO PARA LA ESCUELA ELEMENTAL DEL PERIODO FRANQUISTA. UN ESTUDIO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE CUADERNOS ESCOLARES DE GÉNERO FEMENINO

*Homeland and Religion: The New Curriculum for Primary Schools in the Francoist Period. A Study through The Analysis of Women's School Notebooks*

**Bienvenido Martín Fraile**

Facultad de Educación de Salamanca. Universidad de Salamanca  
<https://orcid.org/0000-0002-0553-7400>

**Gabriel Parra Nieto\***

Facultad de Educación de Salamanca. Universidad de Salamanca  
<https://orcid.org/0000-0002-8090-9673>

**Beatriz Sánchez Barbero**

Facultad de Ciencias de la Educación de Zamora. Universidad de Salamanca  
<https://orcid.org/0000-0001-9118-2118>

---

## Palabras clave

Nacionalcatolicismo  
Educación femenina  
Patria  
Religión  
Cuadernos escolares

**RESUMEN:** Tras la Guerra Civil, se estableció un régimen político que recuperó los conceptos de patria y religión como principios ideológicos fundamentales. Este estudio analiza si las prácticas escolares del nacionalcatolicismo, centradas en el sacrificio individual por la patria y la religión, influyeron en la identidad de género de las alumnas. Para ello, se analizaron cuadernos escolares de la escuela femenina del Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. Los resultados confirman que el nuevo régimen dismanteló las políticas igualitarias republicanas, relegando a las mujeres a roles subordinados y convirtiéndolas en guardianas del discurso católico y de los valores conservadores del franquismo.

## Keywords

National Catholicism  
Female education  
Homeland  
Religion  
School notebooks

**ABSTRACT:** After the Spanish Civil War, a political regime was established that recovered the concepts of homeland and religion as fundamental ideological principles. This study analyses whether the school practices of national Catholicism, centred on individual sacrifice for the homeland and religion, influenced the gender identity of female students. For this purpose, school notebooks of the female school of the Centro Museo Pedagógico of the University of Salamanca were analysed. The results confirm that the new regime dismantled Republican egalitarian policies, relegating women to subordinate roles and turning them into guardians of Catholic discourse and the conservative values of Franco's regime.

---

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Gabriel Parra Nieto. Facultad de Educación de Salamanca. Universidad de Salamanca – [gabrielparra@usal.es](mailto:gabrielparra@usal.es) – <https://orcid.org/0000-0002-8090-9673>

**Cómo citar / How to cite:** Martín Fraile, Bienvenido; Parra Nieto, Gabriel; Sánchez Barbero, Beatriz (2024). «Patria y religión: el nuevo currículo para la escuela elemental del periodo franquista. Un estudio a través del análisis de cuadernos escolares de género femenino», *Cabás*, 32, 87-106. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26774>).

Recibido: 9 julio, 2024; aceptado: 24 septiembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

## INTRODUCCIÓN

Los principios esenciales de la escuela republicana, igualdad y equidad, propios de un sistema democrático, fueron desmantelados por el régimen nacionalcatolicista instaurado tras la Guerra Civil. En su lugar, se instauró un modelo educativo de signo totalmente contrario, donde la formación política, patriótica y religiosa ocupaba un lugar primordial (González, 2017; Sanz y Rabazas, 2017).

Así, la cruzada destinada a afianzar el nacionalcatolicismo como régimen político, no termina con la derrota del enemigo militar, sino que debe continuar hasta la total erradicación de sus principios y valores en la sociedad. Tras la cruzada externa en la lucha contra el comunismo internacional, el régimen se enfrasca en una cruzada interna, basada en un amplio y orquestado conjunto de actuaciones represivas contra los diferentes sectores disidentes (Ramos y Santiesteban, 2022).

Este estudio analiza si las prácticas escolares del nacionalcatolicismo condicionaron la identidad de género de las alumnas, orientándolas al sacrificio personal, en favor de la patria o de la Iglesia. Asimismo, se plantea si el modelo femenino de la época estaba determinado por las doctrinas tradicionalistas y católicas del régimen.

La educación de este período nos presenta una imagen primitiva de la mujer, basada en el prototipo tradicional católico de la tríada Dios, patria y hogar (González, 2014 y 2018). Con el régimen franquista, esta imagen decimonónica de la mujer adquiere una nueva legitimación que ya no proviene de una supuesta superioridad biológica o jurídica del hombre, sino que se basa en una defensa de la patria y de la Iglesia de las que las mujeres debían ser garantes (Peinado, 2016). El papel de la mujer, para la sociedad nacionalcatólica, es el de transmitir el discurso católico tradicional y conservador —unido indisolublemente al régimen restaurador de esos valores— a las nuevas generaciones, especialmente a las niñas, que quedaron encuadradas en un marco restrictivo y estrictamente delimitado (Moreno, 2017).

En este contexto, resulta pertinente enmarcar este estudio dentro de recientes trabajos sobre patrimonio histórico educativo en perspectiva de género, como el proyecto *Mujeres y educación: artefactos y sensibilidades*, coordinado por el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, el cual constituye un importante referente para abordar esta cuestión (Álvarez et al., 2023), y el coordinado desde el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, titulado *Indagando en el pasado, género y educación en el nacionalcatolicismo: La huella impresa en los cuadernos escolares* (Parra et al., 2020), entre otros. Estas investigaciones han puesto de relieve la importancia de rescatar las vivencias y experiencias de las mujeres dentro del ámbito educativo, no solo como sujetos pasivos, sino como transmisoras y garantes de un sistema de valores. Esto nos ayuda a justificar la necesidad de seguir emprendiendo estudios de este tipo, que muestren la vida cotidiana de las aulas y los procesos educativos vividos por niñas y mujeres.

El estudio de los manuales escolares es un campo de investigación con sustantividad propia, como defiende de Puelles (2000), «tanto por las complejas funciones que realizan como por su relevante papel en la historia interna de la escuela» (p. 5). Numerosos historiadores se han valido ya de estas fuentes para analizar los contenidos que la sociedad, en cada una de sus manifestaciones espacio temporales, ha intentado transmitir a las nuevas generaciones mediante el sistema educativo (Choppin, 2008; Ossenbach, 2010). Por otro lado, los cuadernos escolares también ofrecen un testimonio invaluable, pues no solo reflejan el currículo oficial, sino que también capturan las normas sociales, culturales y políticas dominantes en cada momento histórico.

En el contexto escolar, coexisten diversas clases de cuadernos: los oficiales de la escuela, los cuadernos de preparación de lecciones de docentes y los cuadernos de las y los escolares, que pueden ser



individuales o colectivos. Un conjunto aparte lo constituyen los cuadernos de Memorias de Prácticas de estudiantes de Magisterio. Para esta investigación, y de acuerdo con la organización propia del archivo y fondo documental de cuadernos escolares del CeMuPe (Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca), todas estas tipologías se integran dentro de la categoría de *Cuadernos Escolares*. Por tanto, para el desarrollo de este trabajo, esta categoría abarca tanto los cuadernos oficiales de la escuela como los de preparación de lecciones de docentes, los cuadernos de las y los escolares, así como las Memorias de Prácticas.

Un análisis riguroso de las prácticas escolares no sería posible sin recurrir a esta fuente primaria, que es la más cercana a la actividad cotidiana en el aula. Por este motivo, hemos elegido los cuadernos escolares como nuestra fuente principal, ya que recogen la mirada y las experiencias de las y los protagonistas del proceso educativo y nos permiten rescatar y poner en valor la memoria de la escuela y, a través de ella, reconstruir e interpretar su historia (Sanchidrián y Gallego, 2009).

Por su parte, las prácticas escolares del período de estudio han sido tratadas en investigaciones como las de Martín y Ramos (2020), Galera (2015), Manterola *et al.* (2023) y López (2023), entre otras, que coinciden en destacar, al menos para los primeros tiempos del régimen, la concepción de la escuela como lugar dedicado a la «formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez», tal y como la define el artículo 15 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A lo largo de estas páginas, realizamos el estudio de la escuela primaria española desde 1936 —año de la sublevación contra la República— hasta 1958, momento en el que se crea el Centro de Documentación y Orientación Didáctica (CEDODEP) con el objetivo de perfeccionar el magisterio en ejercicio (Groves y González-Delgado, 2022), en una nueva etapa de desarrollo tecnocrático en España.

Con el inicio de la Guerra Civil surgió un *nuevo estado*. El enfoque del régimen que ejercía el control de este nuevo estado se alineaba con los valores de centralismo, uniformidad, jerarquía, respeto, obediencia, esfuerzo y catolicismo, todo un conjunto de principios que pretendía trasladar al pueblo español y que influyeron profundamente en la educación. En estos primeros momentos, las medidas se dirigieron a la enseñanza primaria, al ser considerada por el régimen el nivel educativo más propicio para conseguir el nuevo adoctrinamiento político del pueblo español (Martín *et al.*, 2010; Barceló *et al.*, 2018; Escobedo, 2022).

De esta manera, la escuela debía contribuir, no solo a la formación de niños y niñas en el aspecto de la cultura general, sino «a la españolización de las juventudes del porvenir, que, desgraciadamente, en los últimos años, han sido frecuentemente orientadas en sentido inverso a las conveniencias nacionales» (Orden de 28 de agosto de 1936).

Una vez en marcha la maquinaria de constitución del nuevo Estado, este se enfocó en restituir el perfil confesional católico de la nación, como se puede ver en el artículo quinto del Capítulo Primero de la Ley de Educación Primaria, expresa que ésta se inspirará en el sentido católico que es consustancial con la tradición escolar española, imponiendo así una rígida moral religiosa en las escuelas y estableciendo la obligatoriedad de las asignaturas de Religión e Historia Sagrada.

Cabe destacar que, ya desde un primer momento, el régimen dedicó una especial atención al papel de la mujer en la sociedad, por ello, una vez finalizada la guerra, impuso el modelo femenino de Pilar Primo de Rivera: el de la mujer que está en su casa, absoluta y completamente supeditada al hombre, cuya máxima

aspiración en la vida es el matrimonio, la familia y la crianza de los hijos. Esta ideología se vio enseguida reflejada en los manuales escolares, que contribuyeron decisivamente a la formación de una identidad femenina sesgada y partidista (Gil-Pino *et al.*, 2022).

Colaboraron en la labor educadora del régimen otras instituciones, creadas para velar por el cumplimiento de los principios establecidos: el Frente de Juventudes y la Sección Femenina. Mediante la Orden Ministerial de Educación Nacional de 16 de octubre de 1941, se estableció en todos los centros una asignatura política, la Formación del Espíritu Nacional (Martín, 2010; Martín *et al.*, 2010).

Todos los estamentos del nuevo Estado compartían una ideología conservadora y tradicional que relegaba a la mujer al ámbito del hogar, mientras reservaba la esfera pública, social y política a los varones. Con el objetivo de plasmar esta ideología en la realidad social, el régimen encargó a la Sección Femenina de la Falange la transmisión y perpetuación de estas limitaciones al ámbito de acción de la mujer.

El régimen reflejó sus objetivos educativos en la Ley de Educación Primaria de 1945, que agrupó las materias en los llamados grupos de conocimientos formativos —entendiéndose por estos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual—, que incorporaban los conocimientos de formación religiosa y de formación del espíritu nacional. Al mismo tiempo, la Ley consolidaba planteamientos diferenciados por género para la educación, que, en el caso de las niñas, se dirigió casi exclusivamente hacia la formación para el hogar.

La Ley de Educación Primaria buscaba una escuela que cumpliera una función social, vinculada a los principios del régimen: obediencia, servicio, jerarquía y orden, en sus dos vertientes, patriótica y católica. Así, se convirtió la escuela en un lugar para desarrollar la conciencia social, que debía incorporar el concepto de patria, meta ideal del espíritu colectivo que exige entrega total y abnegada a su destino y amor para engrandecerla. La Patria simbolizó el concepto de unidad para los españoles, proveniente de conceptos como el *ser nacional común o la unidad de destino* (Martín y Ramos, 2020). Asimismo, la Ley no olvida el componente religioso, al ordenar «despertar y vigorizar las dotes profesionales de los alumnos y el sentimiento religioso propio de todo educador» (Ley de 17 de julio de 1945).

En estas circunstancias, el ambiente escolar estaba dominado por las presiones políticas y religiosas, de acuerdo con la ideología del nacionalcatolicismo (de Puelles, 2010). De esta manera, la escuela no era solo un lugar de instrucción académica, sino también, un medio de ideologización.

La enseñanza patriótica de este período dirigió su mirada hacia la historia de España, hacia sus momentos de gloria, para que se conociera y amara a la patria. En definitiva, se exigió que, tanto el programa, como la escuela y el maestro respiraran el mismo aire; que sintieran y rezumaran España por todas partes y en todo momento (Sonlleve *et al.*, 2018; Martín y Ramos, 2020).

Como hemos visto, la Iglesia, en su versión más conservadora, y el nacionalismo se impusieron en esta etapa, promoviendo cualidades de obediencia y sumisión basadas en la asimetría de género en la asignación de roles sociales. Así, la moral femenina se basaba en la virginidad, en la castidad y en la religiosidad, algo que se va a manifestar en las expresiones de vida diarias. Como dice Ballarín, «la castidad y virginidad, centro obsesivo de la moral femenina, se expresaría en centímetros de ropa, formas de pasear, hablar, divertirse, etc.» (Ballarín, 2001).

Por otra parte, no podemos olvidar la cuestión de la separación de sexos que se llevó a cabo. En las escuelas de niñas se realzó la feminidad, de acuerdo con los parámetros establecidos para ellas, donde las maestras eran las encargadas de inculcar esta forma de ser y de vida que teñía toda la enseñanza que recibían las alumnas, y que se reforzaba mediante consignas y con lecturas infantiles que ejemplificaban el importante concepto de las *niñas buenas*, frente al de *niñas malas*.

Finalmente, en el estado autoritario impuesto por el franquismo, se implicó a las mujeres en la propagación de ese régimen, apelando a una identidad nacional homogénea que se orientaba al servicio a la patria y a la Iglesia y en la que se estructuró una versión especial para ellas, mediante la que su servicio se llevaría a cabo en el hogar, por medio de la maternidad y la socialización familiar —y no en la participación política— (Blasco, 2005; del Pozo y Rabazas, 2013). En suma, mujeres que tendrían que ser sufridoras, buenas madres, con un amor profundo a Dios, la familia, a los demás y con un profundo respeto a la patria.

Es evidente el adoctrinamiento al que se sometió al alumnado, el interés del régimen por inculcar valores tradicionalistas y conservadores en las nuevas generaciones (Durán y Álvarez, 2018), así como de limitar a las niñas en su desarrollo para que aceptaran un futuro rol de madre y esposa, de sumisión a otro individuo por el simple hecho de haber nacido mujeres.

### 3. OBJETIVOS

A través de esta investigación, nos planteamos el reto de aproximarnos a la educación de las mujeres en las primeras etapas de la dictadura franquista. El objetivo es, al fin y al cabo, indagar en la formación de las mujeres desde la óptica de un ideario franquista que estaba basado en los principios de patria y religión.

Las acciones educativas que se llevaron a cabo, en el territorio controlado por el bando sublevado, desde el inicio de la confrontación militar, quedaron recogidas en el trabajo de las propias alumnas, que reflejaron en sus cuadernos escolares las actividades desarrolladas tanto en el aula como en otros espacios asociados al proceso educativo y adoctrinador.

Así, valiéndonos principalmente de esta inestimable fuente primaria, recogida en el mismo momento del acto educativo por las propias protagonistas: maestras y alumnas, el objetivo principal de nuestra investigación es determinar la postura de la escuela del nacionalcatolicismo con respecto a la formación patriótica y religiosa.

Este estudio se plantea si las prácticas escolares instauradas por el nacionalcatolicismo condicionaron la construcción de la identidad de género de las alumnas, en base a un sacrificio individual en aras de la patria o de la religión católica. Del mismo modo, analizamos si el modelo femenino y el ideal de mujer de la época se vieron influidos por las doctrinas tradicionalistas y católicas propias del régimen.

Para ello, nos basamos en el análisis de las prácticas escolares recogidas entre las páginas de una muestra de cuadernos escolares de la escuela femenina de este período salvaguardados en el CeMuPe, apoyándonos en una revisión teórica de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.

La investigación abarca un marco temporal de dos décadas, desde el inicio de la Guerra Civil, hasta la creación, en 1958, del Centro de Documentación y Orientación Didáctica. Esta época está definida por unas características reaccionarias que condicionan las vidas de las mujeres en base a un modelo restrictivo que asumía que el papel de la mujer era totalmente subordinado al del varón, a pesar de ser el pilar fundamental del hogar y de la responsabilidad que adquiriría en la formación católica de los hijos e hijas (Monforte-García *et al.*, 2024).

En resumen, se busca entender el pasado para reconfigurar nuestra concepción del presente y mejorar la construcción del futuro educativo, social y pedagógico (Cuenca *et al.*, 2017). Para ello, proponemos reorientar nuestra mirada hacia la escuela, transformándola en un espacio libre de estereotipos de género. Esto permitirá que los niños y niñas formados en ella contribuyan a frenar la reproducción de valores desiguales y disfruten de un desarrollo integral de su identidad individual y social, superando las limitaciones históricas que han perjudicado las aspiraciones de muchas mujeres razón de género.

## 4. METODOLOGÍA

Atendiendo a la naturaleza de los datos y al objetivo planteado, se opta por una metodología de corte cualitativo que permita analizar el contenido de las variables de investigación de este trabajo, pues lo que se quiere explicar es una realidad social a través de palabras, gráficos e imágenes (Sánchez, 2019). Se parte de un análisis cualitativo que permite examinar el contenido en torno a dos variables diferentes pero relacionadas entre sí, patria y religión, apoyado en un estudio cuantitativo por conglomerados para contrastar los resultados cualitativos.

### 4.1. Participantes e instrumentos

El CeMuPe, del que hemos extraído las fuentes primarias necesarias para nuestro estudio, cuenta con un total de 1500 cuadernos. Se seleccionaron, por muestreo aleatorio, 275 cuadernos escritos por mujeres. Se siguieron dos criterios: el primero, que la fecha de la que datan fuera perteneciente al periodo histórico objeto de estudio; y, el segundo, una distribución proporcional de los contenidos de los cuadernos seleccionados según las variables de estudio establecidas. De entre todos los cuadernos se recogieron un total de 170 evidencias orientadas a las variables objeto de estudio. Entendiendo por evidencia, al conjunto de datos extraídos de los cuadernos seleccionados para ser analizados y, por datos, al conjunto de ejercicios de redacción, copia, dictado, contenidos curriculares, deberes de diferentes áreas, reflexiones, anotaciones, lecciones, recogidos entre las páginas de los cuadernos. Por último, las evidencias han sido seleccionadas en función de su grado de significatividad. Esto implica considerar tanto la importancia y relevancia de su contenido como la alta frecuencia con la que se repiten, así como la relación directa o indirecta que guardan con cada variable de análisis (Parra *et al.*, 2021).

En el contexto de esta investigación, es importante señalar que, además de las evidencias extraídas de los cuadernos de las escolares, se han incorporado evidencias de los cuadernos de memorias de prácticas de alumnas de Magisterio y de preparación de lecciones de maestras. Esta decisión responde a la necesidad de obtener una visión más completa del proceso educativo y del contexto en el que se desarrolló. La información proporcionada por el conjunto de cuadernos ofrece un mayor número de perspectivas sobre la implementación de los principios pedagógicos del régimen y su traducción en la práctica cotidiana en las aulas. Al integrar estas diversas tipologías de cuadernos, se busca enriquecer el análisis y proporcionar un entendimiento más profundo de las dinámicas educativas de la época.

Las maestras que guiaron a las alumnas en la creación de estos cuadernos escolares desarrollaron su labor docente en lugares rurales y urbanos de Cataluña (Barcelona), Canarias, Castilla La Mancha (Ciudad Real), Castilla y León (Ávila, León, Salamanca, Valladolid y Zamora), Extremadura (Cáceres y Badajoz), Galicia (La Coruña, Orense y Pontevedra) y Madrid.

### 4.2. Procedimiento y análisis

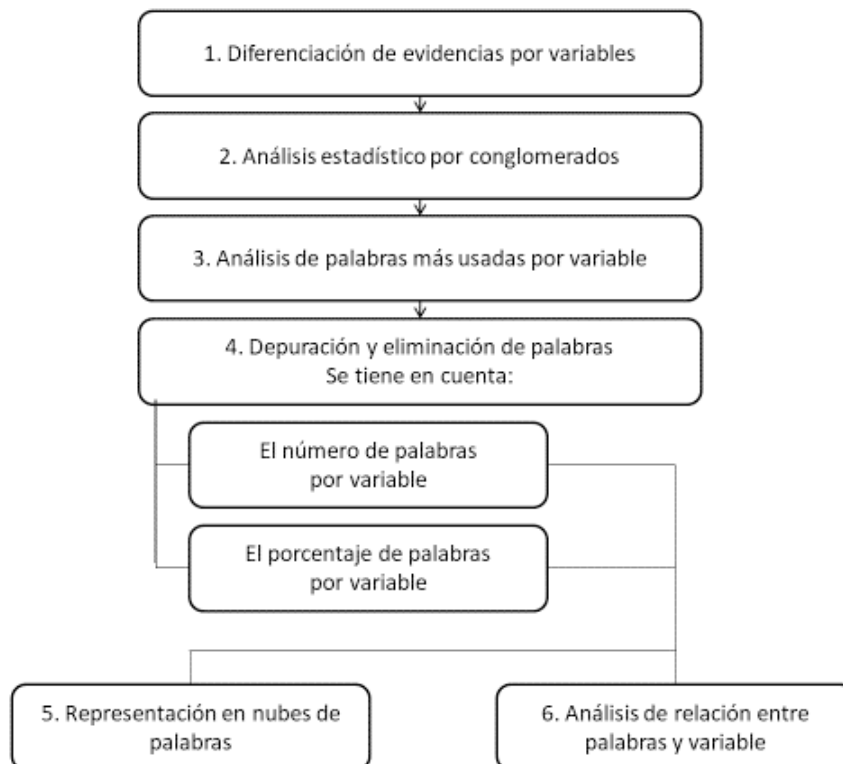
El desarrollo de la investigación exige el establecimiento de variables de estudio que emerjan de los contenidos de los cuadernos. En este estudio nos basamos en las variables V1 (religión) y V2 (patria).

En el tratamiento de los datos, se utilizó el programa NVivo v.12 debido a su amplio abanico de posibilidades y accesibilidad de los investigadores, que permitió un análisis del contenido óptimo para cada una de las variables al tratarse de datos cualitativos, así como de la relación entre ellas. En la Imagen 1

se puede seguir el procedimiento de análisis. Una vez introducidas las evidencias diferenciadas por variables en el programa, se realizó un análisis por conglomerados (Paso 2; Imagen 1) para ver el grado de relación entre dichas variables, y se observó que a pesar de existir relación entre ellas, esa relación no era significativa, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0.11. Posteriormente, se realizó un análisis de frecuencia de palabras (Paso 3; Imagen 1) para concretar cuáles eran las palabras que más se repetían en el discurso escrito de cada cuaderno y así poder ver la relación entre cada una de las variables con un término relacionado con el sexo femenino, acotando la búsqueda a 100 palabras que tuvieran un mínimo de 4 caracteres. Con el objetivo de evitar posibles sesgos en la interpretación de las palabras, se realizó un proceso de filtrado y depuración (Paso 4; Imagen 1), consistente en la eliminación de aquellas palabras que no aportan información útil para el estudio (artículos, determinantes, preposiciones, demostrativos y posesivos, entre otras), y otro de homogeneización gramatical para así evitar palabras que significaban lo mismo pero escritas de diferente forma (p. ej. Niña y niña; colegio y escuela; entre otras).

Tras la depuración de la base de palabras, se procedió a realizar un recuento de las más utilizadas para analizar las palabras que se relacionaban con cada una de las variables, y se calculó qué porcentaje del total representan, poniendo de manifiesto (como se indica en el apartado 5. Resultados), que los conceptos predominantemente guardaban relación con la pedagogía. Con estos datos es posible representar la información de interés en nubes de palabras que la expresan gráficamente (Paso 5; Imagen 1). Este conjunto con las palabras más frecuentes ha permitido realizar un análisis relacional (Paso 6; Imagen 1) entre la palabra protagonista de nuestra investigación: «niñas» y las palabras más frecuentes en cada variable, así como con la propia variable, para poder tener un panorama de los conceptos que guardaban relación con esa feminidad.

**Imagen 1.** Esquema del procedimiento y análisis



*Fuente:* elaboración propia.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Religión

«Todos tenemos dos madres una en el Cielo y otra en la Tierra. [...] Pues como vemos que las dos cuidan de nosotras nos tenemos que sacrificarnos por ellas. La del Cielo imitando sus virtudes. La de la Tierra porque al llegar su vejez le tenemos que prestar nuestra ayuda. // Alamedilla. 7 de diciembre de 1945». <sup>1</sup>

En los cuadernos estudiados, la religión aparece fuertemente asociada a un vocabulario pedagógico, lo que demuestra la firme intención del régimen de fundir y relacionar estos dos campos: religión y pedagogía. De acuerdo con los resultados, los conceptos que más se relacionan con la religión son preminentemente pedagógicos. Las «prácticas» (3.53%), la «clase» (2.55%), la «enseñanza» (2.55%), el «curso» (2.35%) y la «educación» (2.16%), son los más importantes. Cabe destacar entre los términos con connotaciones religiosas tanto aquellos relacionados con los máximos exponentes de la religión católica, como «Virgen» (3.73%), «Dios» (2.16%) e «inmaculada» (1.96%), como con otros conceptos más mundanos: «madre» (1.76%), «amor» (1.57%) e «iglesia» (1.57%).

**Imagen 2.** Nube de palabras de la variable «religión»



**Fuente:** elaboración propia. A partir de NVivo v.12.

La devoción mariana está muy presente en los cuadernos de las niñas y difiere de la que se transmite a los niños —tanto por la intensidad con la que las maestras enseñan a las alumnas que la Virgen es Madre y un ejemplo a seguir, como por el mayor número de rituales y oraciones que describen las niñas en sus cuadernos—. Un claro ejemplo se observa en los siguientes ejercicios de redacción, tomados de diferentes cuadernos escolares con una diferencia de 11 años entre ellos. En estos ejercicios, las niñas describen los rituales de adoración a la Virgen y las tradiciones religiosas que se llevaban a cabo en el entorno escolar:

<sup>1</sup> Transcripción de un ejercicio de dictado. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno individual de deberes. Escuela nacional de niñas de Alamedilla (Salamanca). Curso escolar 1945-46. (N.º 98).

«Día 1 de mayo de 1954 // Ejercicio de redacción // Mes de María // Hoy día 1 hemos puesto el altar a la Santísima Virgen las niñas de la escuela hemos traído flores y luces; por las tardes rezamos el Rosario y cantamos, este año lo hemos hecho con más entusiasmo por que es el año Mariano y en este año todas las niñas de las escuelas rezamos con más devoción a la Virgen por ser el año consagrado a Ella, y para que seamos muy buenas y obedientes en primer lugar con nuestro Párroco y después con nuestros padres y Maestros. Las niñas de las escuelas estamos preparando poesías para recitárselas a la Virgen».<sup>2</sup>

«Jueves 3 de diciembre // Como estamos haciendo la novena la Santísima Virgen vamos todas al rosario. // El primer día nos dijo el sacerdote desde el púlpito que debíamos hacer algún sacrificio a la Virgen puesto que es nuestra Madre del cielo. // Estos sacrificios los escribimos en un papel sin firmar y el día de Inmaculada los leerá él y hará una hoguera ante la Inmaculada. // Yo al oírlo me puse muy contenta. Solo lo sabrá la Santísima Virgen. // Hoy ya hemos escrito el propósito que vamos a hacer. Ahora parece que nos portamos algo mejor en la escuela. // Al ver nuestra profesora los propósitos que habíamos escrito nos mandó salir a todas al recreo añadiendo que como veía en nosotras una buena voluntad perdonaba a las castigadas. // Yo quisiera ser mejor para honrar a la Santísima Virgen».<sup>3</sup>

La vuelta del crucifijo a las aulas, tras el paréntesis laicista de la Segunda República, fue celebrada por las autoridades educativas. Este mensaje fue transmitido a las niñas a través de ejercicios de redacción y dictados, como se ilustra en el siguiente ejemplo, en el cual se entrelazaban la veneración religiosa y el fervor patriótico. Predomina una imagen de escuela beligerante, imbuida del espíritu de la cruzada, con ritos y ceremonias que representaban ante las niñas la unión con la Iglesia y las autoridades civiles. Incluso se dictan normas precisas sobre la ubicación del crucifijo, justo encima de la mesa del profesor, para que el alumnado, al prestar atención a las explicaciones, internalice inconscientemente este importante símbolo religioso:

«El primer día de clase fue un día muy grande porque volvía el crucifijo a la escuela. [...]. Un poco antes de las diez fuimos a la iglesia formadas de dos en dos cantando, llegamos a la iglesia (¡qué animación había! Volvimos a las escuelas [...]. Hablaron el Alcalde, Doña Filomena y Don José, colocaron los crucifijos en las clases y las banderas. // Yo estaba muy satisfecha porque volvía el crucifijo a las escuelas».<sup>4</sup>

Un claro ejemplo de cómo la simbología y los conceptos religiosos están intrínsecamente ligados a la pedagogía en las aulas y fortalecen los valores religiosos en la educación se encuentra en la siguiente transcripción de una memoria de prácticas de enseñanza. En ella, una futura maestra, durante su período de prácticas, expone lo siguiente:

«He podido observar que el Crucifijo es unos de los medios más pedagógicos que posee la escuela; quitado de la clase esta quedaría fría, sin espíritu de sacrificio, sin alegría ni alientos para las tareas escolares».<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Transcripción de un ejercicio de redacción. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno de rotación de la escuela nacional de niñas de Casaseca de las Chanas (Zamora). Curso escolar 1953-54. (N.º 226).

<sup>3</sup> Transcripción de un ejercicio de redacción. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno individual de deberes. Escuela nacional de niñas de Candelario (Salamanca). Curso escolar 1942-43. (N.º 141).

<sup>4</sup> Transcripción de un ejercicio de redacción. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno individual de deberes. Escuela nacional de niñas de Candelario (Salamanca). Curso escolar 1936-37. (N.º 136).

<sup>5</sup> Transcripción de un fragmento de una Memoria de Prácticas de Enseñanza. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Memoria de Prácticas del Magisterio. Escuela nacional de niñas de Toro (Zamora). Curso escolar 1940-41. (N.º 76).

La fuerte relación que existía entre la Iglesia y la escuela queda recogida en este otro interesante ejemplo, extraído de una memoria de prácticas de magisterio, en el que, además, se expresa de forma explícita cuál es el destino de las niñas y cuál debe ser el modelo de mujer a seguir:

«Relación entre la Iglesia y la Escuela. // Sabiendo que las niñas además de la instrucción y educación intelectual debe dársele también una educación moral y religiosa; es necesaria la relación entre la iglesia y la escuela. Todos los domingos tienen misa en la parroquia de San Torcuato que es a la que pertenece la escuela; los sábados se les explica el Santo Evangelio del domingo; dan el Catecismo, y la Historia Sagrada forma parte de las asignaturas que se les explica; el mes de mayo se hace el ejercicio de las flores a la Virgen, ofreciendo las niñas flores espirituales, los sábados se reza al Santo Rosario; y todos los días se le ofrece a Dios trabajo diario y al final se le ofrecen todas las buenas obras. Se les explica el fin para que han sido criadas infundiéndoles en ellas las nociones de modestia, prudencia, laboriosidad, pureza exponiendo como modelo a la Virgen Santísima; para que ella guíe a todas las niñas por el camino del bien. // Zamora a 31 de mayo de 1947». <sup>6</sup>

En la misma dirección hemos recogido la transcripción de un fragmento de una memoria de práctica de enseñanza del año 1953:

«Relaciones entre la Iglesia, la Sección Femenina y la escuela. Todas las niñas se preparan para la comunión general, y se ensayan cánticos ensalzando al a Sagrada Eucaristía, asiste al Santo Rosario y novenas y se está en contacto con la Sección Femenina, enviándole mensualmente el parte de actividades. // Castromil 25 de Mayo de 1953». <sup>7</sup>

En esta lección escolar de Historia Sagrada, extraída de un cuaderno de preparación de lecciones, la maestra afirma de su puño y letra la importancia de inculcar la religión en la vida de las niñas:

«Día 1 de septiembre de 1953. Sesión de mañana. Este primer día de clase hablaré a las niñas de cómo deben portarse durante el curso para conseguir hasta el final el mayor rendimiento posible tanto en su educación moral, como intelectual y física, haciéndoles ver la importancia que esto tiene para conseguir primero y base fundamental, niñas que den culto a Dios y a su Patria. Pondré de relieve la figura de Jesús «Maestro y explicaré su predilección por los niños y la obligación que todos tenemos de imitarle y seguir su Doctrina. // Las niñas harán un ejercicio en sus cuadernos y como el Crucificado preside las tareas escolares, aprovecharé todos los momentos de la explicación para inculcar en sus mentes que a cambio de tantos beneficios como recibimos del Señor nuestro amor a Él tiene que ser el 1.º en la vida. // Harán dibujos en sus cuadernos que previamente realizaré en el encerado». <sup>8</sup>

Como hemos podido ver en estos ejemplos, se trata de una época en la que la Iglesia se apropia de todos los campos de la vida infantil, imponiendo sus doctrinas y su supremacía: en la familia, en la iglesia, en

---

<sup>6</sup> Transcripción de un fragmento de una Memoria de Prácticas de Enseñanza. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Escuela Graduada aneja a la Escuela del Magisterio Femenino (Zamora). Curso escolar 1946-47. (N.º 78).

<sup>7</sup> Transcripción de un fragmento de una Memoria de Prácticas de Enseñanza. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Escuela nacional de niñas de Castromil (Zamora). Curso escolar 1952-53. (N.º 120).

<sup>8</sup> Transcripción de una lección escolar, Historia Sagrada. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno de preparación de lecciones de la maestra de la escuela de Casaseca de las Chanas (Zamora). Curso escolar 1953-54. (N.º 227).



la vida social, en la escuela. De hecho, la escuela es una fiel transmisora y defensora del catolicismo. La Iglesia controla al maestro/a, los textos, los contenidos disciplinares. De ahí que los códigos religiosos se impongan sobre los propiamente curriculares. La educación religiosa en la escuela franquista consigue, así, su objetivo de formar niñas dóciles y obedientes, que dicen amar a la Virgen María y ponerse bajo su protección en todos los actos de su vida, que no llevarán nunca la contraria al sacerdote, sino que, antes bien, llevarán a su hogar las máximas morales que este les dicte.

## 5.2. Patria

«Nosotras, pues, tenemos que hacer todo lo que Falange y la Patria nos pidan, por muy duro y desagradable que sea».<sup>9</sup>

El protagonismo del término «España», en los ejercicios relacionados con la patria, es absoluto, como se puede observar en la Imagen 3, apareciendo de forma central y en mayor tamaño que el resto, ya que supone un 8.6% de las palabras analizadas. Asimismo, el concepto de «patria» también tiene una gran presencia (6.18%). La obediencia y lealtad que el régimen inculcaba en las nuevas generaciones se hacen presentes mediante el uso de formas verbales como «debemos», que aparece frecuentemente en los cuadernos de niñas (3.23%). Otros términos con gran presencia son «españoles» o «Franco», que llegan a suponer el 2.42% de las palabras y, de nuevo, encontramos una importante presencia de la religión, mediante el término «Dios» (1.88%), así como otros símbolos representativos del estado franquista, como la «bandera» (1.61%) y la «falange» (1.61%).

**Imagen 3.** Nube de palabras de la variable «patria»



**Fuente:** elaboración propia. A partir de NVivo v.12.

La siguiente evidencia, extraída de un fragmento de una memoria de prácticas de enseñanza, refleja una orden interiorizada que no se cuestiona y proporciona una visión clara y directa de la orientación de la enseñanza durante la época del nacionalcatolicismo: la obediencia ciega y el acatamiento de las funciones asignadas.

<sup>9</sup> Transcripción de un ejercicio de dictado. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno de rotación de la escuela nacional de niñas de Villar de la Yegua (Salamanca). Curso escolar 1953-54. (N.º 206).

«Enseñanza de la Historia Patria. Por muchos conceptos debemos estudiar y mejor aún saber la Historia Patria: 1.º porque este conocimiento es necesario en todo buen español y la falta de este conocimiento se toma en general como símbolo de clase ignorante // 2.º Porque todo español debe amar grandemente a su Patria y este amor es imposible si no se conoce. // 3.º Porque la Historia en general y la Patria en particular es la Maestra de la Victoria // Por tanto el estudio de la Patria a de tender a despertar el amor patrio y a imitar los buenos ejemplos de los hijos que la honraron y ver cuál fue el fin y el descredito de los que la despreciaron».<sup>10</sup>

Ya desde un primer momento, el alzamiento y la rebelión contra la República cobran un sentido de cruzada, como hemos visto más arriba. La glorificación de este momento histórico, con el que el nacionalcatolicismo justifica el cambio violento de régimen, es un valor constante y homogéneo a lo largo de toda la dictadura como evidencia el siguiente ejercicio de dictado de finales de los años cincuenta:

«Alzamiento Nacional // Alzamiento significa alzarse elevarse de la postración tendiendo hacia arriba hacia lo alto lo noble. El día 18 de junio de 1936 España estaba postrada y los buenos españoles se alzaron a las órdenes de Franco para levantar la y hacerla grande. Por eso el grito de guerra que entonces se inicio fue el de Arriba España. // Al día siguiente secundan el Alzamiento otras provincias: Sevilla, Navarra las de Galicia las de Aragón... y comienza el glorioso Movimiento Nacional».<sup>11</sup>

La lección recogida en el cuaderno escolar explica el Alzamiento —tema que permanece inalterable en toda la etapa franquista, con las mismas connotaciones a lo largo de los años—. El franquismo siempre utilizó esta expresión para legitimar la guerra y el régimen que surgió de ella, ya que tiene un matiz más digno y majestuoso. Los escritos recogidos en los cuadernos escolares muestran cómo alumnas y alumnos asimilaban este término, relacionándolo con la idea de elevarse y lo noble, lo que demuestra cómo la escuela era utilizada como un medio de propaganda y adoctrinamiento de las mentes jóvenes. En la actualidad nadie duda de que en 1936 lo que se produjo fue una sublevación militar contra el gobierno legítimamente constituido, el republicano, para indicar que no hubo nada decoroso en el golpe de Estado.

La Patria, como lección, también es una constante en los cuadernos escolares analizados a lo largo de todo el período de estudio, sin cambios en su propósito educativo. En esta época, los españoles tenían un destino común: servir a la Patria, y la escuela se configuraba para promover la concepción franquista de la patria, con España en el centro de todo. Este enfoque se refleja en la siguiente lección escolar, extraída de un cuaderno de preparación de lecciones de maestra, que enfatiza que «España es una unidad de destino en lo Universal». Además, lecciones como esta contribuían a construir un paradigma histórico que distorsionaba el pasado y convencía a las niñas de la grandeza de la misión de España.

«Día 21 (lunes) // Sesión de la mañana // Nacional Sindicalismo: 3.ª Sección. // Tema: España como Entidad para situar a la Falange. Diré a las niñas que España es una entidad histórica con fines propios para cumplir en el mundo y que todos los pueblos de España forman una Unidad de Destino en lo Universal. Ese destino es incorporar a todos los hombres a una empresa Universal de salvación. // Toda la exposición del tema estará bajo la influencia de despertar en las niñas el sentimiento de amor patrio y

<sup>10</sup> Transcripción de fragmento de una Memoria de Prácticas de Enseñanza. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Memoria de Prácticas del Magisterio. Escuela nacional de niñas del colegio Sagrado Corazón de Jesús de Zamora. Curso escolar 1939-40. (N.º 119).

<sup>11</sup> Transcripción de un ejercicio de dictado. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno individual de deberes. Escuela nacional de niños de Malpartida de Plasencia (Cáceres). Curso escolar 1959-60. (N.º 49).

para conseguir la grandeza de España no regatear esfuerzos. // Escribirán un ejercicio sobre el tema. // Sesión de tarde // Lectura razonada. Costura».<sup>12</sup>

Con el siguiente ejemplo, un ejercicio de dictado, se pone en evidencia la repetición constante de consignas y símbolos como método pedagógico para imbuir de patriotismo las mentes de las estudiantes, según las orientaciones dictadas por la Sección Femenina. Asimismo, se les ofrecen dos modelos: el correcto, de los que honran a su patria y el de los que la desprecian, que se ven desacreditados ante sus iguales por no seguir sus consignas. Este contraste entre modelos positivos, que deben imitar, y modelos negativos, cuyas acciones suponen el desprestigio social, se utilizaba habitualmente con las niñas. Las diferencias entre los contenidos dirigidos a niños y niñas se deben solo a los distintos destinos sociales a los que se les orientaba.

«Dictado // La Patria es la unidad que une las armas de todos los españoles y une sus espíritus en defensa de la Fe y de las conquistas. La Patria es algo espiritual invisible e imperecedero. Debemos amar a nuestra Patria con cariño de verdaderos hijos. España es una nación heroica grande civilizada por eso hemos de amarla y venerarla, pero cuando no fuera tanto sus hechos Gloriosos y sus Títulos también deberíamos amarla igualmente de la misma manera que un buen hijo ama a su madre sea esta hermosa o no lo sea; para un hijo siempre su madre es la mejor, para un buen ciudadano la mejor patria es la suya. A la Patria debemos engrandecerla con todo interés y si llega defenderla con nuestra sangre. El emblema de la Patria es la bandera, debemos saludarla y venerarla como representación que es de España. // Alamedilla. 15 de Enero de 1946».<sup>13</sup>

La patria que pretendía construir el franquismo se basaba en una absoluta lealtad al caudillo; así, el destino personal del Jefe del Estado se une, de forma indisoluble, con el destino de la nación. A esta lealtad se le incorpora el elemento religioso, constituyendo las bases de un nacionalcatolicismo ideológico que variará poco durante los cuarenta años de dictadura, inmutable ante los rápidos cambios que va experimentando la sociedad.

«[...] Que todos debemos obedecer a un mismo Caudillo o Jefe del estado. [...] en nuestro suelo nacional todos debemos vivir incorporados al destino en lo Universal que Dios encomiende a nuestra querida Patria».<sup>14</sup>

«Día del Caudillo // El día 1.º de octubre se celebra en toda España la fiesta del Caudillo. Franco ganó la guerra y salvó a España. Todos los españoles le queremos mucho. // Franco es el que manda en España. // El Día del Caudillo no hubo escuela y fuimos todas las niñas a misa. // Debemos obedecer ciegamente a Franco».<sup>15</sup>

Durante el régimen, junto con las oraciones y cánticos religiosos, algo que también perduró fue el ritual del izado de la bandera, al compás del himno nacional y el protocolario saludo patriótico. Este acto estaba imbuido de simbolismo patriótico y, sobre todo, tenía una clara intención educativa que buscaba que las y los estudiantes internalizaran emociones relacionadas con la identidad y la pertenencia grupal. Dos evidencias, una de 1938 y otra de 1953, ilustran esta práctica a lo largo de los años:

<sup>12</sup> Transcripción de una lección escolar. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno de preparación de lecciones de la maestra de la escuela nacional de niñas de Casaseca de las Chanas (Zamora). Curso escolar 1953-54. (N.º 227).

<sup>13</sup> Transcripción de un Ejercicio de dictado. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno individual de deberes. Escuela nacional de niñas de Alamedilla (Salamanca). Curso escolar 1945-46. (N.º 98).

<sup>14</sup> Transcripción de un ejercicio de dictado. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuadernos de rotación de la escuela Estás-Tomiño (Pontevedra) Curso escolar 1962-63. (N.º 96).

<sup>15</sup> Transcripción de un ejercicio de dictado. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno individual de deberes. Escuela nacional de niñas de Candelario (Salamanca). Sin fecha. (N.º 135).

«Todos los días al izar la bandera cantan las niñas el Himno Nacional y los sábados lee y explico el Evangelio del Domingo. Zamora 18 de julio de 1938».<sup>16</sup>

«Los cinco primeros minutos de cada sesión se dedican a izar la bandera y oración; igualmente los cinco minutos últimos de la sesión de la tarde para rezar la oración y arriar la bandera».<sup>17</sup>

Los cuadernos escolares que hemos analizado otorgan también gran importancia al culto a los héroes de la guerra. Incluyendo numerosos ejemplos de los valores por los que luchaba el régimen. Apelando, nuevamente, a las emociones que generan entre el alumnado los héroes y los que han dado su vida por la patria, incitándoles a seguir su ejemplo como buenos patriotas si llegara la ocasión, como se evidencia en el siguiente ejercicio de copia extraído de un cuaderno individual de deberes:

«Día de los caídos // El día 29 de octubre se celebra la fiesta de los caídos para recordar a los que murieron por salvar a España. // Nosotras debemos imitar a los que murieron en sus virtudes siendo cada día mejores y pidiendo mucho por ellos. // Debemos ser buenas para que Dios no nos tenga que castigar con guerras y para que España sea tan próspera como en tiempo de los Reyes Católicos».<sup>18</sup>

La última evidencia presentada fue extraída de una memoria de prácticas de magisterio y respalda la idea de la importantísima labor que la patria atribuye a las maestras nacionales, quienes debían desarrollar la sociedad en base a una formación inicial y un modelo de maestra y, como consecuencia, de alumna y mujer, concreto:

«He podido darme cuenta de la alta misión que se le encomienda a una Maestra Nacional; la Patria pone en sus manos a los hombres y mujeres del mañana, por tanto pesa sobre ella una gran responsabilidad; pero yo sinceramente ante esto no me acobardo, antes al contrario me sirve de estímulo y me da esperanza para un futuro en el que yo pueda verme entre unas niñas a las que pueda llamar «mis niñas» y a las que yo vea progresar en el aspecto educativo principalmente debido a mis sacrificios y a la ayuda de Dios».<sup>19</sup>

### 5.3. Relaciones entre nodos

El punto de unión entre las dos variables que estudiamos es el término «patria», que está presente, tanto en la vertiente religiosa del franquismo (aunque no sea uno de los conceptos con mayor representatividad), como en su manifestación nacionalista. La religión católica está íntimamente unida al régimen nacionalcatolicista, lo que queda reflejado en los cuadernos escolares que recogen la práctica diaria en el aula, en la que, por repetición, se afianzaban los conceptos más básicos y elementales de lealtad al régimen y conservación de la tradición católica en la que este se sustentaba.

---

<sup>16</sup> Transcripción de un fragmento de una Memoria de Prácticas de Enseñanza. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Memoria de Prácticas del Magisterio. Escuela nacional unitaria de niñas de Cabañales (Zamora). Curso escolar 1937-38. (N.º 160).

<sup>17</sup> Transcripción de un fragmento de una Memoria de Prácticas de Enseñanza. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Memoria de Prácticas del Magisterio. Escuela nacional de niñas de Fuentes del Ropel (Zamora). Curso escolar 1952-53. (N.º 65).

<sup>18</sup> Transcripción de un ejercicio de copia. CeMuPe. Fondo de cuadernos escolares. Cuaderno individual de deberes. Escuela nacional de niñas de Candelario (Salamanca). Curso escolar 1940-41. (N.º 144).

<sup>19</sup> Transcripción de un fragmento de una Memoria de Prácticas de Enseñanza. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Memoria de Prácticas del Magisterio. Escuela nacional unitaria de niñas de Zamora. Curso escolar 1952-53. (N.º 62).

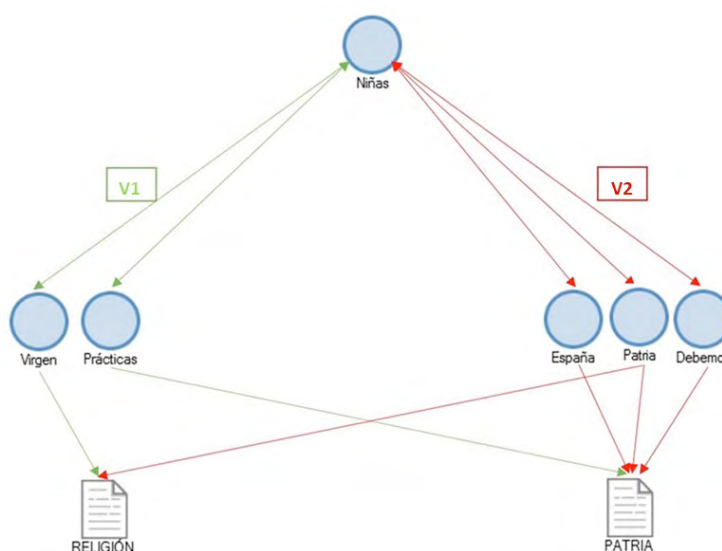
De este modo, el obligado amor a la patria se ve reflejado en la cultura material e inmaterial escolar mediante imágenes, fotografías, la omnipresencia de la bandera nacional, conmemoraciones, canciones, lecciones e infinidad de consignas. A estos elementos patrióticos se unía el componente religioso aportado por el crucifijo presente en las aulas, así como los rezos y celebraciones religiosas que muchas veces entroncaban la tradición católica con las ideas patrióticas propias del falangismo.

En este sentido se observa cómo se proyecta hacia la escuela una normativa educativa y una teoría pedagógica que son paralelas y similares, con un reflejo en las prácticas educativas diarias que se corresponden plenamente. No hay disociación ni contradicciones en la aplicación de legislación y teoría a la praxis escolar. Las maestras y maestros colaboran en enseñar estos patrones y contribuyen a una educación sesgada en cuestión de género.

El novedoso análisis cualitativo de la cultura escolar que recogen los cuadernos del CeMuPe nos permite responder a la pregunta inicial de la investigación. Una vez analizada la información extraída, no cabe duda de que la imagen de la mujer que el nacionalcatolicismo se esfuerza por inculcar en las niñas durante su periodo escolar está basada en un modelo en el que la abnegación y la ciega obediencia de las figuras masculinas de autoridad, como el párroco, el padre o el marido, juegan un papel fundamental. El objetivo de estas niñas debe ser aproximarse a la figura de la Virgen, que fue, sobre todo, madre, y que nunca cuestionó la autoridad de Dios, a pesar del gran sacrificio que suponía perder a un hijo.

Así, las futuras mujeres aprendieron a adoptar un papel fundamental en lo espiritual, aunque secundario en los asuntos más terrenales. Su función en la vida está relacionada con la defensa de conceptos supraindividuales como la patria, la Iglesia o la religión, mientras que el trabajo o la función pública quedan en manos de los hombres. La influencia de esta educación no se restringe al periodo de estudio, ya que la efectividad y persistencia del adoctrinamiento franquista puede sentirse aún en nuestros días. De este modo, es imprescindible identificar y localizar las desigualdades que este modelo ha generado para extirparlas de nuestro actual sistema educativo. Así conseguiremos evitar que sigan transmitiéndose en la escuela actual y haremos posible su transformación en un espacio de formación de personas igualitarias y comprometidas con la equidad, libres de los estereotipos de género que han lastrado el progreso de nuestro país desde hace ya demasiadas generaciones.

**Imagen 4.** Gráfico de relación entre palabras más repetidas y variables



**Fuente:** elaboración propia. A partir de NVivo v.12 y del Paint.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como hemos podido observar, tanto en la norma legislativa como en el trabajo diario de las niñas, que recogen los cuadernos escolares, las instituciones educativas y políticas del período de estudio intentaron implantar un modelo de mujer uniforme. Este modelo era atemporal y universal, alcanzando todas las clases sociales y erigiéndose en ejemplo a seguir para todas las niñas, fueran de clase alta o pertenecientes a las clases menos favorecidas. No obstante, no podemos olvidar que «aquellas mujeres de clase alta y media que, a pesar de sufrir también la brutal represión del régimen por su condición de género, tuvieron algún tipo de representación en el campo político, económico y social», en contraste con las mujeres de clases más bajas, que quedaron aún más marginadas (Sonllewa, 2021, p. 223). Así, entender los cánones de feminidad que se ofrecían y los contextos en los que se desarrollaba la educación de las niñas, nos permite valorar cómo les afectaban tanto los modelos de sumisión a los que estaban expuestas como la misión vital que se les inculcaba desde su más tierna infancia. Gran parte de estos valores culturales y morales de la tradición nacionalcatolicista siguen vivos en las aspiraciones de muchas mujeres de hoy en día, que aceptan roles familiares y sociales previamente asignados —aunque hoy en día estén basados en la autoimposición— que son clave para comprender el fracaso ideológico y social en materia de igualdad en nuestra sociedad (Llorent-Bedmar y Cobano Delgado, 2014; Peinado, 2016).

La escuela como segundo hogar y la maestra ejerciendo de madre abnegada es una constante a lo largo de los años (Rabazas, 2001). Estos roles sociales van penetrando y asentándose en la psique de maestras y niñas, dejando un poso de pertenencia exclusiva a los entornos domésticos y familiares que, en el futuro, les empujará a rechazar —supuestamente de forma voluntaria— el desempeño de otras funciones sociales, como el trabajo fuera de casa, la actividad política o el emprendimiento. La característica principal de este sistema es la limitación significativa de la presencia de la mujer en la sociedad como ser humano independiente, condicionando su vida al ámbito familiar. Es decir, se produce una regresión del concepto de mujer que se ubica ahora en el ámbito privado y doméstico, ignorándose todas las reformas y los avances que se produjeron en la Segunda República. Este retroceso en los derechos y roles sociales de las mujeres fue uno de los aspectos más críticos del nuevo orden social, ya que supuso no sólo la pérdida de derechos previamente adquiridos, sino también la consolidación de un modelo que afectó al desarrollo personal, profesional y político de las futuras generaciones de mujeres. Este impacto intergeneracional, tan marcado en la posguerra, aún puede percibirse en algunos ámbitos, reducidos pero existentes, de la sociedad contemporánea, donde persisten dinámicas familiares y sociales que priorizan la figura de la mujer como cuidadora por encima de cualquier otro rol.

En los cuadernos escolares de esta época se reflejan sentimientos de satisfacción y deseo de mejora personal, siempre vinculados a acciones y comportamientos aprobados por la Iglesia. Además, se promovían los valores de sacrificio, sumisión y obediencia, con el objetivo de que las niñas internalizaran estos valores como positivos y virtuosos. Según Blasco (2005), la reeducación religiosa emprendida durante la posguerra fue paralela a la redefinición de los roles femeninos, reforzando la idea de que las mujeres debían desempeñar funciones consideradas naturales y verdaderas. La educación que recibían las niñas en este período era, principalmente, de carácter emocional y afectivo, enfocada en sus sentimientos, con el objetivo de implantar en ellas hábitos, conductas y pensamientos religiosos acordes con la moral tradicional, que se relacionan con el bienestar moral, mientras se las aleja de otros que se apartan del modelo moral impuesto y que podrían suponer su exclusión del grupo y todas las consecuencias negativas que ello acarrea. En los cuadernos escolares de esta época se reflejan sentimientos de satisfacción y deseo de mejora personal, siempre vinculados a acciones y comportamientos aprobados por la Iglesia. Esta educación, basada en emociones y obediencia, reforzaba la idea de que el sacrificio y la sumisión las hacían sentir mejores y más virtuosas, lo que se interpreta, desde nuestra perspectiva, como un éxito

en la implantación de unos valores que estaban en concordancia con la supuesta naturaleza sensible de la mujer, llegando a «establecer un paralelismo entre la reeducación religiosa que se emprendió con insistencia casi patológica durante la posguerra y la reeducación de las mujeres en sus roles supuestamente «naturales y verdaderos»» (Blasco, 2005, p. 57). En este contexto, es importante destacar cómo la emotividad y la docilidad eran vistas como virtudes inherentes al género femenino, atributos que favorecían su alineación con el modelo moral cristiano. Esta educación emocional no sólo reforzaba un ideal de mujer sumisa, sino que impedía cualquier forma de contestación o rebelión contra el orden establecido.

No podemos olvidar el papel de la Iglesia en la formación de la identidad femenina de las niñas educadas en el primer franquismo (Sanz y Sonllevea, 2020; Martínez y Alfonso, 2013). En el período inmediatamente posterior a la Guerra Civil, que era todavía una etapa constituyente o de refuerzo del nuevo estado, las diferentes corrientes que lo componían se enfrentaron por conseguir aumentar sus cuotas de poder. La Iglesia —sin ser una autoridad monolítica, ya que las diversas órdenes tenían cierta independencia— fue uno de los sectores más favorecidos por el régimen, que le entregó el control de la educación primaria (González, 2018). Por más que hubiera ciertas diferencias ideológicas entre el franquismo y el catolicismo, el régimen confió algo tan importante como la educación a una institución que, a pesar de su independencia, compartía unos principios ideológicos y una idea de cómo debían ser la sociedad y las mujeres, que coincidían con los que pretendía implantar el estado (Borges, 2016). Asimismo, la entrega de la educación a la Iglesia católica reforzaba la identificación con esta del nuevo gobierno, lo que le otorgaba cierta legitimidad en un mundo y una sociedad todavía mayoritariamente religiosos.

De este modo, los conceptos de patria y de comunidad católica de creyentes se fundieron en una idea teocrática de la autoridad que fue inculcada en las niñas y niños que iban a formar el grueso de la población española en el futuro. Así, el régimen evitaba que se cuestionara su legitimidad, al mismo tiempo que ofrecía a los jóvenes una visión del mundo en el que no pusieran en tela de juicio su posición en la sociedad. Las niñas que se formaron en la primera escuela franquista internalizaron el rol que se les había asignado, inculcado mediante ejemplos y educación emocional, por unas maestras fuertemente ideologizadas, y reforzado por una sociedad conservadora muy crítica con cualquier deseo de independencia o libertad, especialmente si provenía de la mujer, que era considerada un ser subordinado por necesidad a un varón, del que dependía para relacionarse con la sociedad y el mundo exterior. Este proceso de educación, más allá de la mera formación académica, era un claro ejemplo de adoctrinamiento social que aseguraba la continuidad del sistema autocrático, donde las niñas no sólo eran preparadas para cumplir su papel de esposas y madres, sino que también se aseguraba su lealtad ideológica al régimen.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P., Rebollo M. J., y Chaves, M. C. (Coords.) (2023). *Patrimonio histórico educativo en femenino: objetos y sensibilidades*. Trea.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Síntesis Educación.
- Barceló, G., Comas, F., y del Pozo, M. d. M. (2018). La práctica escolar durante los primeros años del franquismo. *Revista História da Educação*, 22 (54), 334-357. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/71710>

- Blasco, I. (2005). «Sección Femenina» y «Acción Católica»: la movilización de las mujeres durante el franquismo. *Gerónimo de Uztariz*, (21), 55-66.
- Borges, P. (2016). Educação e ensino: Matérias de concórdia ou disputa entre o Estado e a Igreja Católica durante o regime autoritário português? *Historia y Memoria de la Educación*, (4), 215-247.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, (117), 7-56.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Durán, V., y Álvarez, P. (2018). La imagen de la escuela en la primera etapa del cine español del franquismo: autarquía, patriotismo y nacionalcatolicismo (1939-1950). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, (31), 59-98.
- Escobedo, I. (2022). La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato. *Historia y Memoria de la Educación*, (17), 463-489. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.30613>
- Galera, A. D. (2015). Las «disciplinas del Movimiento» en la escuela franquista (1936-1975). *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (14), 74-95. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2015.52.99.001>
- Gil-Pino, C., García-Segura, S., y Martínez-Carmona, M. J. (2022). Apuntes sobre la educación de la mujer durante el franquismo: 'Profesión: su sexo' (1936-1975). *La Aljaba Segunda Época*, 26 (1), 1-14.
- González, T. (2014). Dios, patria y hogar. La trilogía en la educación de las mujeres. *Hispania Sacra*, 66 (133), 337-363.
- González, T. (2017). Formar maestros y maestras para la patria nacional-católica: los estudios de magisterio en la España franquista (1936-1975). *History of Education & Children's Literature*, 12 (2), 69-91.
- González, T. (2018). El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español. *Historia Caribe*, 13 (33), 83-120. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.5>
- Groves, T., y González-Delgado, M. (2022). La búsqueda de una nueva formación docente en el tardofranquismo: el enfoque internacional de la revista Vida Escolar (1958-1963). *Revista História da Educação (Online)*, 26. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/119632>
- Llorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos De Pesquisa*, 44 (151), 156-175.
- López, R. (2023). Prácticas escolares y estilos pedagógicos en la España del siglo xx. Reflejos en la Revista de Educación. *Revista de Educación*, 400, 661-680, <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-574>
- Manterola, P., Amunarriz, I., y Rodríguez, A. (2023). 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. *Cabás*, (30), 75-98. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.25.91.006>
- Martín, B. (2010). La transmisión de valores patrióticos y cívico-sociales en el franquismo: Análisis de los cuadernos de rotación. *Revista de ciencias de la educación*. (221), 7-32.
- Martín, B., Ramos, I., y Hernández, J. M. (2010). Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación: currículum oculto y explícito. 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*. (pp. 237-255). Polistampa.

- Martín, B., y Ramos, I. (2020). La formación patriótica en los cuadernos escolares durante el franquismo: el Día de la Hispanidad. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (35), 17-46.
- Martínez, F. J., y Alfonso, J. M. (2013). Tardes de enseñanza y parroquia: el adoctrinamiento de las niñas en la España franquista a través de las revistas Bazar y Tin Tan (1947-1957). *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 4, 227-253. <https://doi.org/10.14201/fdp.24755>
- Monforte-García E., Jiménez-Andújar E. M., y Alcalá, M. L. (2024). Entorno, diversidad y familia: la educación franquista desde las voces de su alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 35 (3), 623-632. <https://doi.org/10.5209/rced.86090>
- Moreno, M. (2017). Cruce e identidades: masculinidad, feminidad, religión, clase y juventud en la JOC de los años sesenta. *Historia política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, (37), 147-176.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 115-132.
- Parra, G., Martín, B., y Ramos, I. (2020). *Indagando en el Pasado. Género y Educación en el nacionalcatolicismo: La huella impresa en los cuadernos escolares*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0DD0166>
- Parra, G., Martín, B., y Muñoz, J. M. (2021). La escuela elemental femenina del nacionalcatolicismo a través de los cuadernos escolares. *Revista Complutense de Educación*, 32 (1), 139-151. <https://doi.org/10.5209/rced.68186>
- Peinado, M. (2016). «Las mujercitas» del franquismo: cómo enseñar y aprender un modelo de feminidad (1936-1960). *Revista Estudios Feministas*, 24 (1), 281-293.
- del Pozo, M. d. M., y Rabazas, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (4), 119-133.
- de Puelles, M. (2000). Los manuales escolares. *Revista de Historia de la Educación*, 19, 5-11.
- de Puelles, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Editorial Tecnos.
- Rabazas, T. (2001). Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo. *Bordón: Revista de pedagogía*, 53(3), 423-442.
- Ramos, S., y Santiesteban, A. (2022). Depuración y exilio interior de las maestras de primera enseñanza en el Madrid de posguerra. *Historia y Memoria de la Educación*, (17), 173-204. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.33716>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13 (1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sanchidrián, C., y Gallego, M. d. M. (2009). Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación. En M. R. Berruezo, y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. (pp. 769-780). Universidad Pública de Navarra.
- Sanz, C., y Rabazas, T. (2017). La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (2), 131-146. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50578>

- Sanz, C., y Sonllewa, M. (2020). La maestra franquista en el imaginario del alumnado femenino: Un estudio a través de testimonios orales. *Diversidade e Educação*, 8(Especial), 213-237. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9709>
- Sonllewa, M (2021). Construcción de la identidad femenina en la clase popular franquista a través de testimonios orales. En A. Cagnolati y A. F. Canales (Coords.). *Women's Education in Southern Europe. Historical Perspectives (19th - 20th centuries). Volume IV* (pp. 221-280). Aracne.
- Sonllewa, M., Sanz, C., y Torrego, L. (2018). El retrato de Franco, el de José Antonio y el crucifijo. Construcción de la identidad nacional en los escolares de posguerra. *El Futuro del Pasado*, (9), 331-363. <https://doi.org/10.14201/fdp.24948>

# LOS RITUALES ESCOLARES EN EL PAÍS VASCO DEL FRANQUISMO. COMPARACIÓN DE LOS CUADERNOS RITUALIZADOS DE LA ESCUELA NACIONAL-CATÓLICA, LA ETXE-ESKOLA DE ZIPITRIA Y LA ERRENDERIKO IKASTOLA

*School Rituals in The Basque Country under Francoism.  
A Comparison of The Ritualised School Exercise Books of  
The National-Catholic School, The Etxe-Eskola of Elbira Zipitria  
and Errenderiko Ikastola*

Peio Manterola-Pavo\*

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

## Palabras clave

Historia de la Educación  
Cuadernos Escolares  
Rito  
Franquismo  
Cultura Escolar

**RESUMEN:** El propósito de este artículo es estudiar los rituales escolares de tres culturas educativas del País Vasco del franquismo a partir de los cuadernos del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Se destacan diferencias notables en los rituales de instrucción, revitalización, intensificación y resistencia entre la escuela nacional-católica ordinaria que se representan la etxe-eskola de Zipitria y Orereta Ikastola. No obstante, al estudiar los rituales donde el cuaderno ocupa el lugar de símbolo dominante, concluimos que la elaboración del cuaderno constituye un ritual en el que los demás rituales representados en él son símbolos articulados.

## Keywords

Educational History  
School exercise books  
Rites  
Francoism  
School Culture

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to study the school rituals of three educational cultures in the Basque Country during Franco's regime using the UPV/EHU Museum of Education school exercise books. It highlights notable differences in the rituals of instruction, revitalization, intensification and resistance between the ordinary national-Catholic school represented by the etxe-eskola of Zipitria and Orereta Ikastola. However, when studying the rituals in which the school exercise book occupies the place of dominant symbol, we conclude that the elaboration of the notebook constitutes a ritual in which the other rituals represented in it are articulated symbols.

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Peio Manterola Pavo. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) – [peio.manterola@ehu.eus](mailto:peio.manterola@ehu.eus) – <https://orcid.org/0000-0003-0823-9908>

**Cómo citar / How to cite:** Manterola Pavo, Peio (2024). «Los rituales escolares en el País Vasco del franquismo. Comparación de los cuadernos ritualizados de la escuela nacional-católica, la Etxe-Eskola de Zipitria y la Errenderiko Ikastola», *Cabás*, 32, 107-127. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26891>).

Recibido: 6 septiembre, 2024; aceptado: 24 octubre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

## INTRODUCCIÓN

El creciente estudio del patrimonio histórico-educativo ha facilitado la apertura de la denominada «caja negra» de la escuela (Braster *et al.*, 2011) y el estudio historiográfico de las culturas escolares del pasado. Estos derroteros antropológicos y etnográficos que actualmente recorren la historiografía de la educación se deben, en gran medida, a la nueva historia cultural, la cual «ha privilegiado objetos, dominios y métodos» (Chartier, 2007, p. 35), y se ha interesado por comprender el mundo social de historias concretas a partir del lenguaje, las prácticas y/o las representaciones (Hurt, 1989). En ese sentido, toca prestar atención a las emociones, sentimientos y mundos imaginarios, a las imágenes mentales de los individuos y grupos de distintas clases, a los significados de distintas culturas, al producto socio-histórico que es la mentalidad humana, y, cómo no, a los productos y objetos creados a partir de dicha mentalidad (Viñao, 1995).

Algunos de esos objetos, que han sido trabajados en las escuelas, son justamente los que constituyen la cultura material de la escuela. Concretamente, los cuadernos escolares, no únicamente puede portar vestigios sobre las mentalidades de pedagogas, pedagogos o estudiantes que los elaboraron, sino también información referente a las emociones e imaginarios individuales y colectivos. Aclarado esto, la historia material de la escuela presenta nuevas formas de plantear la historia y de estudiar las culturas escolares del pasado, que requieren abordar las investigaciones desde la microhistoria, la hermenéutica o la etnografía (Rabazas y Ramos, 2017). Se trata, a fin de cuentas, de una historia cultural impregnada de otras corrientes como puede ser la historia conceptual, que, según Vilanou (2006), es un complemento que sirve para analizar narrativas y discursos pedagógicos con objeto de enriquecer la historia de la educación.

El cuaderno escolar, por su parte, constituye un material privilegiado para el estudio de las culturas escolares, y así lo han evidenciado varios estudios publicados en los últimos años. Por ejemplo, la obra *Os cadernos escolares da II República* muestra que el maestro Teo Bernardo Mato promovía la poesía y literatura galegas, pese a la preponderancia del español en los demás ejercicios (Paz y Santidrián, 2022). Martínez (2022), en cambio, expone varios elementos culturales de la Escuela Rioseco de Karrantza a través del periódico infantil *El Mensajero Escolar* elaborado por niños y niñas de la escuela: las labores que se llevaban a cabo, diarios, las propuestas del maestro para salir a por castañas, incluso dan fe de las donaciones recibidas de las misiones pedagógicas. Dávila y Naya (2015), en cambio, analizan ciertos aspectos culturales de la *etxe-eskola* de Elbira Zipitria mediante el análisis iconográfico de los cuadernos, gracias al cual indican la influencia que tuvieron en la cotidianidad escolar las distintas pedagogías de la nueva escuela o el catecismo innovador Quinetiano. Los cuadernos también han sido objeto de comparación con manuales escolares a los que se asemejaban, lo que ha llevado a analizar la labor del profesorado a la hora de amoldar a sus objetivos el contenido de toda una secuencia didáctica ofrecida por el libro de texto (Fernández Gómez, 2017). Es más, han servido para informar sobre la arquitectura y la composición del espacio escolar, incluso sobre el entorno en el que se situaba el colegio (Asensi, 2013).

Ahora bien, el campo de estudio de los cuadernos escolares está dominado por el análisis de las políticas e ideologías educativas en la práctica escolar real, para el cual el periodo franquista ha resultado de gran pregnancia. Se ha estudiado cómo evolucionó el rol de los y las maestras con la ruptura que supuso la transición bélica del sistema republicano al dictatorial, determinando que el «misionario laico» que representaba el profesor o la profesora republicana, se convirtió en el «salvador de la patria» (Martín, 2015). Al mismo tiempo, se ha demostrado que los contenidos trabajados en los cuadernos de las escuelas nacional-católicas estaban dirigidos a la construcción de una identidad nacional y de género, la cual, se encuentra reflejada en las ilustraciones, los mensajes, las labores, en los escritos infantiles que guardan cierta asimilación ideológica, o los roles sociales diferenciados que se les exigían a las niñas y a los niños (Parra y Serrate, 2021). No obstante, los cuadernos también son testigos de prácticas inusuales que

se producen en las escuelas; por ejemplo, gracias a ellos sabemos que en Casa Blanca (Mallorca), en plena contienda y en un territorio controlado por el bando franquista, prosiguieron aplicando pedagogías freinetianas, aunque los contenidos fuesen afines al bando golpista (Hernández y Hernández, 2010).

Silvina Gvirtz, en cambio, afronta el estudio de los cuadernos desde un enfoque más semiótico, pues ha destinado parte de su obra al estudio del discurso escolar que subyace en ellos. En su tesis doctoral, complementa el estudio de los contenidos y disciplinas trabajadas en los cuadernos con procedimientos como la jerarquización, la homogeneización, la compartimentación y la clasificación de los saberes, o los tiempos, los horarios, la disposición espacial y las formas de evaluación (Gvirtz, 1996). Asimismo, Gvirtz (1997, p. 172) afirma que el cuaderno es un dispositivo ya que constituye un «conjunto de prácticas discursivas» que nos lleva a comprender dicho utensilio «ya no como la “representación” o “idea” que diversos agentes escolares tienen de la escuela o de los contenidos», sino como «conjunto de signos que se articulan y entrelazan de modo particular, en tanto prácticas discursivas».

Entonces, el extenso campo de examen de las culturas escolares a partir de los cuadernos, nos muestra la riqueza de este material como fuente de estudio. Sin embargo, el objeto de estudio que traemos es un elemento cultural lleno de códigos, signos y significados al que aún no se le ha prestado demasiada atención: los rituales escolares en los cuadernos. Con todo, los estudios sobre los rituales escolares como el de Vain (2018), además de hacernos pensar que podemos hallar rituales en los cuadernos, nos presenta el cuaderno como un material ritualizado.

Antes de adentrarnos en el estudio de los rituales escolares en los cuadernos, ofreceremos una pequeña contextualización de la época y de cada tipo de escuela. Posteriormente, caracterizaremos brevemente los rituales escolares. Luego, analizaremos y compararemos los rituales que se pueden hallar en los cuadernos de distintas experiencias escolares; y finalizaremos abordando el cuaderno como un material ritualizado.

## 1. FRANQUISMO Y ESCUELA EN EL PAÍS VASCO

La obsesión de Franco por eliminar todo lo que representó la República, no pasó solamente por suprimir los avances sociales y educativos, sino también por eliminar las concesiones dirigidas al País Vasco. Como afirmó Torrealda, desde entonces todo nacionalismo que no fuera español se consideraría separatismo (Olaziregi, 2018). Los nuevos objetivos políticos e ideológicos también procuraron moldear toda cultura escolar que estuviese al alcance del binomio estado-iglesia, por lo que el régimen puso a su servicio la formación del profesorado, los cuestionarios y las leyes, pero sobre todo un sistema de inspección y depuración del profesorado (Ibáñez Tarín, 2020). El País Vasco no fue ni mucho menos una excepción, pues se «limpió» de profesores disidentes y de ikastolas previas a la dictadura, ya que no tenían cabida en la unidad nacional de España donde el castellano debía ser la única lengua que determinase la personalidad española (Egaña, 2014).

Sin embargo, el nacionalismo vasco construyó alternativas de resistencia durante el franquismo, primero en el ámbito privado (familia, cuadrillas, sociedades), pero que paulatinamente —y en parte gracias al aperturismo— fueron exteriorizándose e incorporándose al espacio público (Almeida, 2019). Evolución extrapolable, por cierto, al ámbito de las escuelas vascas; pues mientras en las *etxe-eskolas* solo tenían cabida los vascos y las vascas, y las escuelas tenían un carácter pseudoclandestino, las ikastolas quisieron expandir su modelo y el conocimiento del euskera mediante fórmulas legales (Fernandez, 1994).

Llegados hasta aquí, nos toca definir brevemente los tipos de escuela que forman parte de nuestro estudio: 1.- La escuela nacional-católica; 2.- La *etxe-eskola* de Elbira Zipitira y 3.- El movimiento de las ikastolas.

### 1.1. La escuela nacional-católica

Las escuelas oficiales deberán asumir el trabajo de la construcción de la identidad nacional con sesgo nacional-católico, por lo que, en principio, sus prácticas deberán ajustarse a la legislación vigente. Para hacernos a la idea, la *Ley de Enseñanza Media de 1938* hace especial hincapié en la educación social y humana del alumnado, confiando en que la formación humanista educará las jóvenes inteligencias para transformar las mentalidades de la Nueva España que revalorizarán el «Ser auténtico de España». En cambio, la *Ley de Enseñanza Primaria de 1945*, señala específicamente que la educación se han de ajustar a la moral cristiana, a un fuerte espíritu nacional, al fomento de la convivencia, a ejercitar el ahorro, la previsión o el mutualismo, y al impulso de la educación física para fomentar una «juventud fuerte, sana y disciplinada». Se trata de una educación cuya finalidad era el adoctrinamiento, aunque solo afectase directamente a los y las que tuvieron acceso a la educación (Cayuela, 2009), dado el elitismo educativo de la época; en especial, la referente a la enseñanza media del primer franquismo regida por la Ley de 1938.

### 1.2. La etxe-eskola de Zipitria

En 1946, Elbira Zipitria, una experimentada maestra de las ikastolas durante la Segunda República y destacada militante *Emakume Abertzale Batzal* (sector femenino del PNV), abrió en Donostia la primera escuela vasca doméstica (o *etxe-eskola*) del franquismo, donde el lenguaje preponderante fue el euskera. La labor de esta pedagoga es conocida, en parte, por sus pedagogías modernas, metodologías cercanas a la escuela nueva y el uso de los blocs donde destaca su manera peculiar de enseñar las matemáticas y parte de su pensamiento pedagógico, pues ella no dejó nada escrito sobre su labor. Sin embargo, su concepción educativa la compatibilizó con lo que Fernandez (1994) denomina nacionalismo tradicional<sup>1</sup>. Es más, la singularidad del uso de las pedagogías modernas de la *etxe-eskola* subyace en la finalidad de inculcar una ideología nacionalista y cristiana al alumnado, que se distinguiese del nacionalcatolicismo, así como de las nuevas corrientes ideológicas que emergían del nacionalismo vasco (Manterola-Pavo *et al.*, 2023). Pese a todo, las innovaciones más destacables de la pedagoga vasca no fueron ni sus métodos ni su propuesta ideológica, sino el haber incorporado el euskera a la educación formalizada en pleno franquismo (Fernandez, 1994).

### 1.3. El movimiento de las ikastolas

Llegado el aperturismo de los 60 y gracias a la experiencia acumulada en las *etxe-eskolas*, las familias nacionalistas comenzaron a crear las ikastolas que no abogaban solamente en pos de la supervivencia del euskera, sino a favor de su expansión (Murua *et al.*, 2018). El auge de las ikastolas, al igual que el carácter que fueron obteniendo, también fue un claro síntoma de la aparición del nuevo nacionalismo que omitía la cuestión racial para determinar el euskera como eje vertebrador de la identidad vasca. Así pues, en dicha época convivieron el nacionalismo tradicional del PNV, que poco a poco fue acercándose a la democracia

---

<sup>1</sup> El nacionalismo vasco tradicional hace referencia los postulados ideológicos cercanos al pensamiento político de Sabino Arana Goiri. Esta concepción defiende que es la raza determinada por los apellidos lo que permite ser vasco; lo cual está unido al integrismo católico. El euskera es importante en esta versión ortodoxa del nacionalismo, pero se queda en un segundo plano, pues para Arana es grave que haya nacionalistas que no sepan euskera, pero mucho más nocivo que existan maketos que conozcan el idioma. Dicha visión racial será sustituida durante los años 60 por corrientes que pondrán el euskera en el centro del ser vasco.

cristiana; y el secularizado que entendía el lenguaje como mayor símbolo de nacionalidad y se vería afectado por los nuevos postulados marxistas propuestos por ETA (de Pablo, 2009). Nuevas corrientes izquierdistas que, en efecto, influyeron en el joven profesorado de las ikastolas, parte de él sin titulación, por la elevada demanda que el minoritario sector de profesorado titulado y euskaldun no podía asumir.

La, entonces informalmente llamada, *Errenderiko Ikastola* (hoy en día *Orereta Ikastola*) abrió las puertas en 1963. Uno de los maestros, Anton Mendizabal, pedagogo y antiguo alumno de Zipitria, es quien nos ha donado gran parte del material que constata el movimiento de innovación pedagógica que se dio durante 1970 y 1985 en dicho centro. Citado archivo personal nos muestra la revista *Orereta Gazte*<sup>2</sup> elaborada por los estudiantes, y pone en evidencia la existencia de una cooperativa conformada por los alumnos y las alumnas, del trabajo a partir de proyectos, incluso deja entrever la progresiva secularización y la entrada del euskera unificado que se vivió en las ikastolas.

## 2. CARACTERIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS RITUALES ESCOLARES

Los rituales son eventos formales y rutinas tecnológicas que están ceñidos a las creencias de una comunidad, cuya unidad mínima es el símbolo. Un símbolo, por su parte, es todo objeto, suceso, relación, seña, o unidad espacial que, por sus cualidades específicas o por la unión que tienen con ciertos acontecimientos o formas de pensar, tipifican, representan, reflejan o recuerdan algo naturalmente (Turner, 2013). Los símbolos, de un acto ritual se presentan en carácter dominante o instrumental, pueden impulsar transformaciones sociales, afectivas y conductuales (Melgar, 2001). Por eso, pese a su esencia simbólica, todo ritual tiene una base material.

Los rituales escolares se muestran como elementos remarcables de las culturas escolares, puesto que su carga simbólica es capaz de producir y reproducir el *habitus* escolar. Es más, Bourdieu y Passeron (2022) aclaran que el trabajo pedagógico de toda escuela, está homogeneizado y ritualizado, y que acarrea un discurso que se pretende introducir en el alumnado. Empero, conviene destacar que el guión que los actores siguen durante los ritos no coincide con su papel cotidiano; y, que en cuanto al moldeo del *habitus*, los ritos pueden tener características conservadoras o transformadoras. Otra finalidad de los rituales es conformar una comunidad a través de vínculos emocionales y/o intelectuales, utilizando para ello disposiciones de los cuerpos, melodías y palabras que se comparten bajo formas y contenidos concretos (Dussel y Southwell, 2009). A saber, los rituales sirven para formar las mentes y los cuerpos, crear contextos funcionales y trabajar el sentimiento de pertenencia al grupo.

Según McLaren (1998), las escuelas son extraordinarios contenedores de rituales, y, además, esos ritos son fundamentales para la existencia del sujeto-alumno, ya que están estrechamente unidos a la vida escolar. Asimismo, el funcionamiento del aula puede asemejarse en cierto sentido al de un santuario donde la autoridad y el silencio juegan un papel esencial (Angulo y León, 2010), debido a que el profesorado crea un entorno sagrado (Illich, 2020).

Dicho esto, McLaren (1998), clasifica cinco tipos de rituales escolares: primero, los microrrituales o lecciones individuales que se llevan a cabo, y, luego, los macrorrituales representados por las lecciones individuales que se dan colectivamente un día de clase. Estos dos los clasificaremos como *rituales de institución* de los

---

<sup>2</sup> *Orereta Gazte* se puede considerar un cuaderno colectivo con cierto parecido a los cuadernos de rotación. Esta revista escolar que elaboraban el estudiantado de toda la ikastola mediante los trabajos y dibujos que hacían en clase, o describiendo las actividades llevadas a cabo en la escuela que merecían la pena darles lugar en la revista que los y las alumnas llevarían a casa.

que nos habla Bourdieu (1993)<sup>3</sup>. Después tenemos los *rituales de revitalización*, donde las emociones tienen gran presencia, pues ofrecen compromisos, motivaciones y valores; los *rituales de intensificación*, que son aquellos que tienen gran carga emocional, pero no tienen por qué influir en valores, y sirven para fortalecer la unidad grupal; y, finalmente, los *rituales de resistencia*, representan esos actos que afianzan las doctrinas autoritarias y las situaciones de oposición o tensión con las normas. Además, partiendo de que el cuaderno es un material altamente ritualizado en el ámbito escolar (Vain, 2018), consideramos que la elaboración del cuaderno en las escuelas conforma, per se, un ritual al que llamaremos *ritual de cuaderno*.

Dichos rituales de institución, de revitalización, de intensificación, de resistencia y de cuaderno los denominaremos «rituales primarios». Integrados en citados rituales, se hallan los que hemos nombrado «rituales secundarios» con los que trabajan Vain (2018), Angulo y León (2010) en sus respectivos análisis. El carácter específico de estos últimos nos resulta de gran interés, pues ayuda a identificar cada tipo de ritual escolar que podemos hallar en los cuadernos. La clasificación de los rituales secundarios en cada uno de los primarios que ilustra la Tabla 1 se ha llevado a cabo a partir de estos pasos:

- En primera instancia, los «rituales de instrucción» que citan Angulo y Leon (2010), que en esencia no dejan de ser macrorrituales y microrrituales, los hemos integrado, en vez de en los rituales de institución, en los rituales de cuaderno; ya que las instrucciones y ejercicios que podemos hallar en los cuadernos pocas veces van más allá del mismo cuaderno.
- Luego, en base a la definición que hace Bourdieu (1993) sobre los rituales de institución, se han clasificado los rituales que hacen que el escritor o la escritora del cuaderno se identifique como escolar.
- Para identificar los rituales secundarios de los ritos de revitalización, intensificación y de resistencia, hemos examinado las analogías y similitudes entre las subcategorías de cada ritual que utilizan Angulo y León (2010) partiendo de McLaren, y los tipos de rituales que clasifica Vain (2018). Asimismo, hemos considerado los objetivos y las utilidades de cada ritual primario antes de unirlo a cada rito secundario.
- Finalmente, hemos clasificado los rituales de cuaderno considerando que toda instrucción, escritura, dibujo o método pedagógico aparente en el cuaderno se ciñe al ritual que supone la elaboración de dicho material.

Todo ritual citado en la Tabla 1 contiene tres propiedades imprescindibles: la *condensación*, ya que son capaces de acumular un gran número de símbolos y códigos; la capacidad de unificar distintos significados, pues mediante la acción genera puntos de articulación de signos en el pensamiento de los sujetos participantes; y la *polarización del sentido* dividido por el polo ideológico, dirigido a la organización social y moral, y el polo sensorial, que está ceñido a los procesos fisiológicos del ritual (Turner, 2013). Citadas particularidades son, a nuestro juicio, lo que le adjudican al ritual el carácter paralingüístico que remarca Gómez García (2002). Por tal razón, todo ritual escolar contiene un discurso con un valor formativo y, tal como señala el último autor, los actos rituales tienden a ser formas de adoctrinamiento. No se trata de un concepto nuevo, a fin de cuentas, el objetivo de los rituales es hacer que el hecho (polo sensorial) y la creencia (polo ideológico) se vuelvan inseparables, y de esta manera, los rituales, a medida que van adquiriendo validez para crear experiencias prácticas y también imaginarias —esto es, subjetividades—, establecen una utilidad pragmática para materializar las ideas de los partícipes y, por ende, para construir sujetos concretos (Butler, 2015).

<sup>3</sup> Los *microrrituales* y los *macrorrituales*, podrían concebirse como los como *rituales de paso*, pues son los rituales que marcan un antes y un después entre lo que era el estudiante. Bourdieu (1993), en cambio, prefiere utilizar el término *ritual de institución, consagración o legitimación* pues estos instituyen, consagran y legitiman ciertas identidades, en vez de pasarlos de una a otra identidad.



**Tabla 1**

Tipos de rituales en los cuadernos

| Rituales primarios          | Rituales secundarios  | Presencia en los cuadernos escolares   |
|-----------------------------|---|--|
| Rituales de institución     | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Rituales de iniciación.</li> <li>– Rituales ceñidos a lecciones y trabajos.</li> <li>– Rituales de diferenciación: paso de curso, edad, aprobado o suspenso, buena o mala evaluación o nota</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Procesos de aprendizaje que culminan con un examen o una evaluación.</li> <li>– Las evaluaciones y notas del profesorado.</li> <li>– Comunicación con la familia.</li> <li>– Curso o año, inicio y final de curso.</li> </ul>   |
| Rituales de revitalización  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Rituales dedicados a la memoria.</li> <li>– Rituales de homenaje.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Textos e ilustraciones que memoran días especiales.</li> <li>– Homenajes a personas ilustres.</li> <li>– Dedicatorias.</li> <li>– Formación del espíritu nacional.</li> </ul>   |
| Rituales de intensificación | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Rituales de diferenciación: uniforme, cuaderno corporativo</li> <li>– Rituales de celebración y de festividades.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– La marca del cuaderno y distinciones de las escuelas, si las hay.</li> <li>– Fotografías colectivas.</li> <li>– Ejercicios y lecciones relacionados con festividades de la escuela o de la sociedad.</li> <li>– Letras de ciertas canciones.</li> </ul>   |
| Rituales de resistencia     | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Rituales de domesticación del cuerpo</li> <li>– Rituales ceñidos al espacio</li> <li>– Rituales de castigo y de premio.</li> <li>– Rituales de oposición.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– En la caligrafía y en las exigencias para ello.</li> <li>– En los castigos, refuerzos y demás signos de autoridad.</li> <li>– Feedback del profesorado.</li> <li>– Estructura del cuaderno.</li> <li>– Instrucciones de los cuadernos editados.</li> <li>– Escrituras y dibujos al margen.</li> </ul> |
| Rituales de cuaderno        | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Rituales de instrucción.</li> <li>– Rituales de iniciación de cuadernos o de ejercicios.</li> <li>– Ritual de escritura, dibujo, lectura.</li> <li>– Rituales pedagógicos.</li> <li>– Tiene sus propios rituales de institución, revitalización, intensificación y resistencia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Trabajo pedagógico rutinizado.</li> <li>– Actividades rutinizadas visibles en todo el cuaderno.</li> <li>– Pulcritud y orden.</li> </ul>  |

**Fuente:** elaboración propia a partir de Angulo y León (2010), Vain (2018), Bourdieu (1993) y McLaren (1998).

### 3. LOS RITUALES ESCOLARES DE LOS CUADERNOS DESDE UN PUNTO DE VISTA COMPARADO

Llegados hasta aquí, pretendemos acercarnos a los ritos de los cuadernos de distintas culturas escolares del País Vasco del franquismo, como las escuelas oficiales cercanas a las políticas educativas del nacional-catolicismo, la *etxe-eskola* de Elbira Zipitria (1946-1968), y *Errenderiko Ikastola* (1963-actualidad). Asimismo, deseamos presentar el cuaderno escolar como un material ritualizable donde, además, se refleja una multitud de rituales.

Para alcanzar dichos objetivos, partimos de una selección de 412 cuadernos ya analizados y clasificados para la tesis doctoral que estamos elaborando. La gran mayoría de dichos cuadernos pertenecen al *corpus* de más de 1600 unidades del Museo de la Educación de la UPV/EHU, y al material que nos han prestado antiguos alumnos, alumnas y pedagogos de *Errenderiko Ikastola*. La selección la conforman 247 cuadernos redactados en las escuelas nacional-católicas, que contienen un total de 14.446 ejercicios; 137 blocs con 7.200 actividades redactadas en las *etxe-eskolas*; y 28 (de los cuales 10 son revistas *Orereta Gazte*) en *Errenderiko Ikastola* que guardan 2.466 trabajos. Todos los cuadernos fueron elaborados en escuelas de educación primaria y media en el periodo franquista del País Vasco (1936-1975).

Por lo tanto, en total se han contabilizado más de 24.112 ejercicios, por lo que resulta difícil calcular la cantidad de rituales que se pueden hallar, pues hemos de considerar que los ejercicios *a priori* más insignificantes, junto a otros, pueden pertenecer a un ritual amplio como un ritual de cuaderno, y, al mismo tiempo, puede tener una función revitalizante. Esto añade aún más complejidad a la determinación cuantitativa de los rituales. Así pues, hemos escogido los ejercicios y aspectos que mejor ilustran los rituales escolares de cada escuela y los hemos categorizado en base a los rituales primarios redactados en la Tabla 1. De esa manera, hemos podido proyectar un análisis esencialmente descriptivo, pero que también abre paso a la interpretación.

Los resultados los hemos dividido en tres epígrafes según los rituales primarios que se han listado en la Tabla 1, aunque exceptuaremos el análisis de los rituales de resistencia, pues hemos considerado que los más característicos se hallan inmersos dentro de los rituales del cuaderno. En cada apartado se resumirán características generales cada tipo de ritual mediante unas tablas (Tabla 2, Tabla 3 y Tabla 4) que facilitan la comparación entre las tres culturas escolares.

Por lo demás, cabe señalar que en realidad los rituales escolares que se van a dar a conocer no tienen por qué pertenecer únicamente de un tipo de ritual, puesto que los rituales de institución también se complementan con aspectos que consideramos de otros tipos de rituales. Igualmente, para que la comparación sea más fructífera, trataremos de que en cada una de las partes se presenten rituales que ejemplifiquen las características distintivas de cada cultura escolar.

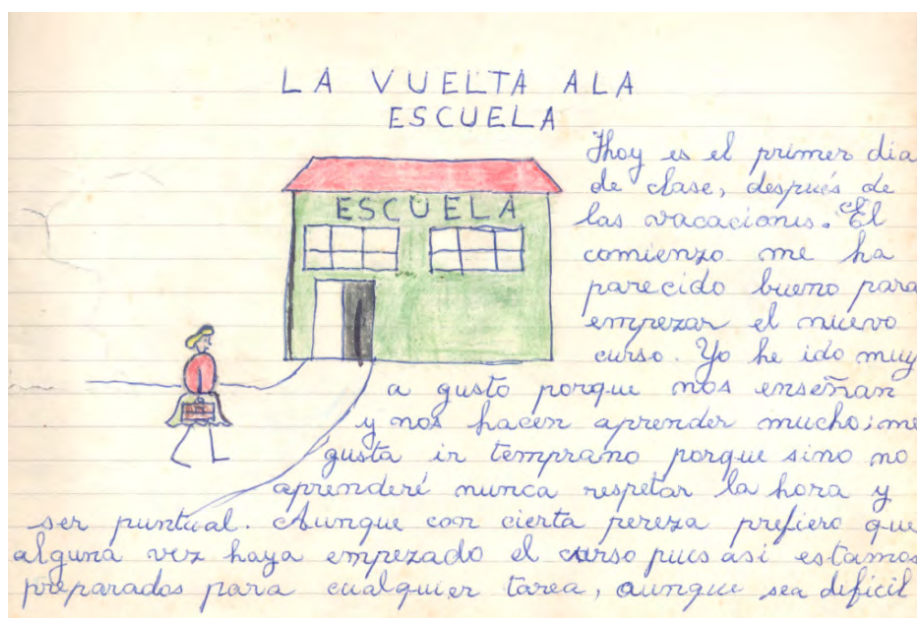
#### 3.1. Rituales de institución

Los rituales de institución que podemos observar en los trabajos del alumnado nos muestran su identidad como estudiantes de una escuela concreta. En este sentido, podríamos ritualizar casi la totalidad de ejercicios que podemos hallar en los cuadernos como parte de un proceso de aprendizaje que culmina con una evaluación y consagra al alumno o alumna como, por ejemplo, buen estudiante o mal estudiante, apto o no- apto, etc. No obstante, en vez de centrarnos en dichos micro- y macro-rituales, hemos puesto el foco en los ritos de diferenciación con los que nos podemos topar en los cuadernos.

El ritual de diferenciación que supone el paso de un curso a otro es resultado de haber aprobado todo el curso y, por ende, lo que consagra al niño/a como alumno/a de cierto nivel. Esto es fácilmente observable en algunos cuadernos escolares de las escuelas oficiales del franquismo y en la revista *Orereta Gazte* de Rentería, pues mientras en varios cuadernos de la escuela nacional-católica se especifica quién es el/la alumno/a y en qué curso está, en la revista de la ikastola se señala a qué curso pertenece el alumnado que ha llevado a cabo cada trabajo u actividad. Además, en algunos casos son los mismos contenidos y actividades los que delatan el nivel educativo de cada individuo.

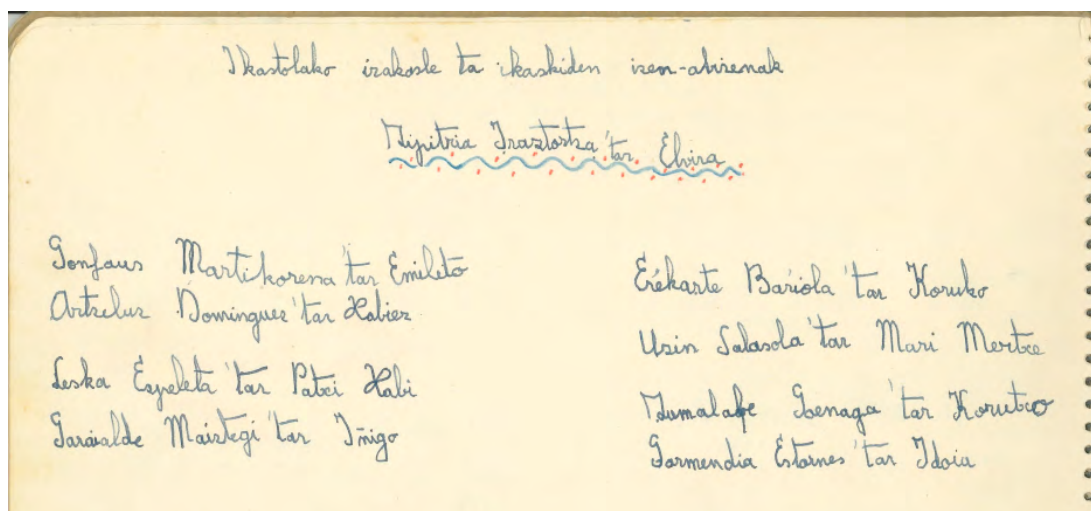
Asimismo, nos podemos encontrar con algunos signos de lo que llamaríamos «rituales de iniciación» cuando se nos presentan redacciones tituladas «Primer día de clase», «La vuelta a la escuela» (Imagen 1) y similares o, en la *etxe-eskola*, se especifica en letra mayúscula y, usualmente ocupando una página entera, que es «IKASTAROKO LEN EGVNA» [«primer día del curso escolar»]. Es más, en la *etxe-eskola*, a veces, se remarca el inicio del nuevo curso en el cuaderno que no se acabó de completar el anterior curso; lo que indica que los niveles educativos no estaban tan divididos entre sí.

**Imagen 1.** Redacción e imagen «La vuelta a la escuela»



**Fuente:** cuaderno EK1512 del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

En la *etxe-eskola* de Zipitria, al no existir una división tajante entre cursos y clases, sino entre mayores y pequeños que entraban y salían de clase a distintas horas, es más común encontrarse portadas donde al lado del nombre del alumno se señala su edad o listas de nombres como, «*ikastolako lagun txikien izen-abizenak*» [«Nombres y apellidos de los/las amigos/as pequeños/as de la ikastola»], «*ikastolako irakasle ta ikaskiden izen-abizenak*» [«Nombres y apellidos de los/las compañeros/compañeras y de la profesora»]. Además, en el último ejercicio en la parte superior y en posición centrada y subrayada se halla el nombre de la maestra, mientras que el de los y las alumnas se listan debajo de ella en dos columnas simétricas, presentando así una imagen jerárquica y de subordinación del alumnado (Imagen 3). Este tipo de rituales, como diría Bourdieu (1993), adjudica una identidad al estudiantado (estudiante-profesora, mayores-pequeños), le impone unos límites, ciertas obligaciones, y le transmite a cada participante quién es y cómo debe ejercer.

**Imagen 2.** Listado que refleja las posiciones jerárquicas de la escuela

**Fuente:** cuaderno EK1534 del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

Sucede algo similar con la publicación de la revista *Orereta Gazte*, que se publicó durante 1970 y 1975, y contaba con trabajos, dibujos, cuentos, entrevistas hechas por los alumnos, incluso informaban sobre las actividades llevadas a cabo en *Errenderiko Ikastola* (Ikastola de Rentería). La creación de cada ejemplar se efectuaba a partir de trabajo cooperativo ya suponía en sí mismo un ritual que se repetía tres veces al año —en navidades, antes de semana santa, y en verano— que estaba coordinada por el alumnado de BUP que era cooperativista de *EskoLan*<sup>4</sup>.

Su publicación, y tanto los textos como las imágenes que llevan consigo su propia autoría, contribuye a esa división entre cursos. Asimismo, la revista difiere casi explícitamente los autores de los no-autores, los coordinadores de los escritores y de los ilustradores, incluso de los partícipes de la revista del alumnado que no aparece en la revista. Igualmente, el noticiario apela a las actividades deportivas que se realizaban en la escuela, señalando que «*Gure artian badira deportista onak eta deportista txarrak*» [«entre nosotros/as hay malos/as deportistas y buenos/as deportistas»]; una afirmación que, aunque no detalle quién es bueno y quién malo, lo delatan las clasificaciones del ritual deportivo que acompañan al texto. Sin embargo, al tratarse de rituales colectivos y seguramente emocionantes para los partícipes, también podríamos haberlos categorizado como rituales de intensificación.

Si cotejamos la finalidad de los pequeños rituales de institución que hemos identificado en los cuadernos analizados —de los cuales algunos podrían ser rituales del propio cuaderno—, hemos de tener en consideración que, en tanto la escuela nacional-católica adjudica especial importancia a que en el cuaderno se señale el nombre, el curso y el colegio de los y las estudiantes con objeto de adjudicarles cierto nivel cultural y/o académico; en la escuela de Zipitria es el número de cuaderno o, a veces, la edad lo que transmite el mismo significado. La ritualización del inicio del nuevo curso mediante indicaciones o redacciones que expresan lo importante que es la vuelta al cole también transmite al alumnado lo puntual y disciplinado que debe ser, o las ganas de aprender que debe llevar al cole.

<sup>4</sup> *EskoLan* fue una cooperativa de *Orereta Ikastola* en el que los alumnos de bachillerato gozaban de un trabajo remunerado relacionado con la *ikastola*: mantenimiento, publicación de la revista, trabajos en el huerto de la *ikastola*, etc.

**Tabla 2**

Rituales de institución en los tres tipos de escuela

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Escuela Nacional-católica</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Instituyen a los niños y niñas como estudiantes.</li> <li>– Las evaluaciones y calificaciones consagran a los y las alumnas como estudiantes de un nivel concreto.</li> <li>– Comúnmente los y las alumnas señalan a qué curso o nivel pertenecen.</li> </ul>  |
| <b>Etxe-Eskola de Zipitria</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Instituyen a los niños y niñas como estudiantes de un nuevo curso.</li> <li>– Se determina la posición central y superior de la profesora.</li> <li>– Se vuelve a ser alumno/a desde que se señala que es el primer día de clase.</li> <li>– La comunión de los y las alumnas, o el bautizo de los hermanos y hermanas del alumnado consagran a los sujetos como cristianos, lo cual dicta una identidad y ciertos valores.</li> </ul> |
| <b>Errenderiko Ikastola</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Consagra a autores, no autores, coordinadores, participantes, etc. y excluye a alumnos que no aparecen en la revista.</li> <li>– Cuando pone los resultados de las actividades deportivas instituye a buenos o malos deportistas.</li> <li>– <i>Orereta Gazte</i> determina el nivel educativo de las y los alumnos que han escrito cada texto o han participado en cada acción.</li> </ul>  |

*Fuente:* elaboración propia.

En cambio, aunque en principio las revistas *Orereta Gazte* ilustran un proyecto pensado desde una perspectiva colectiva donde todo el alumnado se consagra como autor o partícipe de las actividades extraordinarias llevadas a cabo, en la práctica, indirectamente, forja una visión jerárquica que también hemos visto en la relación alumnado mayor, menor y maestra que hacía Zipitria, dado que legitiman posiciones sociales dentro de sus culturas escolares: mayores, pequeños, coordinadores de la revista, miembros de cada grupo de trabajo, malos y buenos deportistas, profesores, etc. Es más, el hecho de que los nombres de ciertas alumnas y alumnos aparezcan en las revistas, al igual que consagran partícipes a algunos/as, excluye a otros/as de la comunidad que constituye *Orereta Gazte*.

### 3.2. Rituales de revitalización

Los homenajes o actos memorables más destacables entre los rituales de los cuadernos de Zipitria son los actos fúnebres que se pueden hallar en ellos. Al parecer, los blocs también eran el lugar donde hacerles una pequeña ofrenda y dedicarles una oración a todas aquellas personas cercanas a la escuela (curas, madres de maestras, etc.) y a los alumnos y alumnas que permanecían en ella. Se trataba de rituales religiosos emocionantes, que servían para acompañar en el sentimiento a los y las compañeras que habían perdido alguna persona cercana, pero también trataban de crear una memoria colectiva. Además, algunos de estos homenajes también tenían una alta carga política, como los homenajes a Martín Luther King, o la memoria de Sabino Arana y sus seguidores que añade la frase «*Oroi otoi eta jarai*» que significa, «Recuerda, reza y sigue» (Imagen 2). Otro homenaje remarcable es el dedicado a José Antonio Agirre, el lehendakari en el exilio que falleció en 1960, la misma semana en la que se celebró el *Aberrri Eguna* o «Día de la Patria Vasca». Así pues, un cuaderno de ese mismo año concatena el poema «*Jesukristori kendu ezkerro*» que trata de la muerte, una representación una lápida con estética vasca donde queda grabado «*GVRE LENENGO LENDAKARIA*» [«nuestro primer lehendakari»] el mapa político *Euzkadi*, la imagen de unas

montañas que en otros cuadernos se utilizan para recordar *Aberri Eguna* y una parte de la canción *Aintza ta aintza* (originalmente el himno del PNV y hoy en día el de la CAV) compuesta por Arana.

**Imagen 3.** Lápida y homenaje a Sabino Arana y sus seguidores



**Fuente:** cuaderno EK0014 del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

Al fin y al cabo, al margen de eventos fúnebres, también abundan poemas que recitaban, canciones que cantaban a viva voz, casi siempre acompañados de ilustraciones con alto contenido simbólico que se refiere a valores vascos como el montañismo, el costumbrismo o el cristianismo; incluso dedicatorias a celebridades como Sabino Arana, Francisco de Javier, Ignacio de Loyola o Juan Sebastián Elkano, que destacan por su carácter *euskotar*, euskaldun y/o católico, cualidades que los homenajeados que, por supuesto, debían ser sus referentes, compartían con los estudiantes. Estos rituales están dirigidos a preservar una identidad de resistencia, que además de tener como máximo contrincante una única identidad y cultura española que extendía el franquismo, afrontaba una secularización que Zipitria nunca lo asumió.

En la escuela nacional-católica, los ritos de revitalización a menudo se centran en fechas señaladas en los que se aprovecha para homenajear a los mártires de la patria, a santos o para memorar hazañas heroicas. Podemos hallarnos con que recuerdan «El día 29 de Octubre día de los Caídos en que se levantó la Bandera de España hasta entonces tan ultrajada por los criminales de la URRS (sic)», que el 20 de noviembre se homenajeen a Miguel Primo de Rivera recordando sus ideas, o que en el mes de mayo se le escribiesen dedicatorias y oraciones a María. Aunque las consignas religioso-políticas redactadas periódicamente en los cuadernos o lecciones más esporádicas como «Patria» y «La bandera nacional» también las podríamos considerar como rituales de intensificación por su función de crear comunidad. El más llamativo de estos rituales nos parece el seguimiento de la guerra civil que hace un cuaderno de 1938-1939, el cual, narra cómo «El mapa de la España Azul ya va expandiendo por la reconquista» e idolatra el valor y el fervor de los soldados nacionales que dan la vida por la patria y por el Dios de todas y de todos. Y además de ello, podemos hallar descripciones de las actividades extraordinarias llevadas a cabo en la escuela: «Hoy miércoles de Ceniza hemos ido con la señorita a la misa de 9 a imponernos ceniza. / La iglesia celebra esta fiesta para hacernos recordar lo que (sic.) somos y en que (sic.) nos hemos de convertir».

En Orereta, en cambio, los que consideramos que son rituales de revitalización no responden tanto a valores patrios y religiosos, sino más bien a compromisos que debían cumplir los alumnos y alumnas para

organizar rituales del estilo de la excursión anual. El *Orereta Gazte* de 1971, después de describir el viaje que hicieron los alumnos de la ikastola el curso anterior, dice que para volver a hacer un viaje «*aspalditik ari gera, gure poltsikotik iru duro astero jartzen eta eguberritan ere kantatzera aterako gera. Han gordetzen degun dirua ibillaldi auetarako gordetzen degu. Biajiak ordaintzeko komisio bat osatu degu*» [«desde hace mucho estamos poniendo tres duros de nuestro bolsillo y en navidades saldremos a cantar. El dinero que recojamos así lo utilizaremos para estas excursiones. Hemos creado una comisión para organizar estas excursiones»]. Es cierto que el ritual navideño vasco de salir a cantar canciones con letras religiosas mientras se pide un «premio» (dinero, comida, etc.) ha estado unido a las costumbres tradicionales del país, pero en este caso podemos decir que está más ceñido al valor del ahorro y al compromiso basado en la interdependencia, pues aunque se lleve a cabo casi instrumentalmente un ritual costumbrista donde las canciones seguramente transmitirían valores vascos y cristianos, en esencia, se busca hacer realidad una actividad escolar y grupal que también podría considerarse un ritual de intensificación.

No obstante, este material también da fe de que en la ikastola se organizaban ritos folclóricos como puede ser la celebración de las navidades vascas, que todavía contenían una fuerte carga estética, emocional, moral, incluso nacional: «*Ikastolako umeak Eguerritan baserritarrez jantziak eta karroza batekin kalez kale ibiltzen gera abesten / Norbait beti izaten do dirua jasotzen eta onela ibiltzen gera, gero berriz Kursoa ongi segiko degu.*» [«los/las niños/as de la ikastola en Navidades salimos en una carroza mientras cantamos vestidos de campesinos/as / Alguien siempre suele estar recogiendo dinero y así andamos, luego continuaremos de nuevo bien el curso»].

**Tabla 3**

Rituales de revitalización en los tres tipos de escuela

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Escuela Nacional-católica</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Homenajes a mártires, santidades, sucesos históricos o cotidianos que merecen ser memorados.</li> <li>— Se pueden leer la conmemoración de días o narración rutinaria de sucesos para transmitir valores.</li> <li>— Celebraciones religiosas unidas a la moral cristiana.</li> <li>— Empezar o terminar el día o la actividad con una consigna religiosa o política es un rito extendido.</li> </ul>  |
| <p><b>Etxe-Eskola de Zipitria</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Ofrendas, homenajes, conmemoraciones y dedicatorias a personajes ilustres fallecidos, o personas cercanas a las escuelas.</li> <li>— En las conmemoraciones se enfatizan valores religiosos de las personas homenajeadas, incluso su carácter vasco, la valentía y el trabajo.</li> <li>— Se excluyen homenajes explícitamente españoles.</li> <li>— La iconografía, algunas consignas que acompañan inmersos en los poemas y canciones populares que cantaban y luego escribían en el cuaderno, suelen contener valores <i>euskaltzales</i>, religiosos y costumbristas que a veces transmiten el sentimiento de añoro, nostalgia, pena o morriña.</li> </ul> |
| <p><b>Errenderiko Ikastola</b></p>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Da a conocer que cada semana ponen dinero para organizar la excursión; se transmiten valores del ahorro.</li> <li>— Ritos folclóricos con contenido emocional, de valores nacionales no demasiado explícitos.</li> <li>— Algunos se podrían categorizar como rituales de intensificación por la carga emocional y colectiva que contienen.</li> </ul>  |

*Fuente:* elaboración propia.

En definitiva, los rituales de revitalización de la escuela nacional-católica no pretenden, únicamente, formar hombres y mujeres españolas y religiosas, sino hacerles sentir que pertenecen al «bando correcto» de una historia gloriosa, al que va a ganar o ya ha ganado y, por lo cual, es el legítimo. Mientras tanto, los ritos de la *etxe-eskola* pretenden revalorizar tanto la cultura como la nacionalidad vascas mediante la canción y la prosa triste, nostálgica, y bucólica que, unido a otros rituales que homenajean y memoran a personajes vascos, expande entre el estudiantado, el mensaje de que deben adorar a un pueblo, quizás sin historia, pero con personajes históricos que supuestamente fueron «de los suyos», a pesar de que aún prescindan de sus anhelos nacionalistas. Aunque ambas escuelas pretendan acercar al alumnado a su nacionalidad, el orgullo y poderío transmitido en los rituales de las escuelas nacional-católicas choca con las emociones tristes, pero también orgullosas de la *etxe-eskola*; lo cual, se debe a las dispares situaciones sociopolíticas de cada identidad y cultura escolar.

En cambio, en la *ikastola*, los elementos nacionales y religiosos de los cuadernos pierden fuerza y se implementan valores que tienen que ver con la cooperación entre los agentes de la escuela, por lo que la identidad colectiva que podemos distinguir se ajusta a identificarse como parte de una cultura escolar donde lo más destacable es la colectividad formada por sus integrantes, más que a formar parte de una cultura social o nacional. Pese a ello, es cierto que los rituales folclóricos vascos que se relatan contienen un simbolismo nacional irrefutable. No obstante, más allá de la indumentaria de *baserritarra*, no se expresa el sentido cultural de dicho ritual anual, aunque puede que no haga falta por el sentido común que tiene; pero parece que se le da un valor más instrumental que dominante, pues se deja claro que el objetivo es recaudar dinero para los proyectos en común que son tanto la excursión como la misma *ikastola*.

En resumidas cuentas, en la escuela nacional-católica y la *etxe-eskola* dirigen los rituales escolares a la integración del niño en una u otra cultura social y, sobre todo, nacional, mientras que la *ikastola* hace hincapié en el sentimiento de pertenencia a la escuela.

### 3.3. Rituales de intensificación

El mero hecho de que cada una de las tres escuelas se pueda identificar relativamente fácil al visualizar las características editoriales de los cuadernos, dice mucho sobre la importancia de la identificación del alumnado con la escuela. Varias escuelas oficiales, especialmente las pertenecientes a las congregaciones religiosas, proporcionaban al alumnado cuadernos ornamentados con el escudo y el nombre del colegio. En cambio, en los casos en los que el cuaderno no lleva el nombre impreso es más que usual que el o la estudiante lo escriba en la portada o en los ejercicios, cosa que no sucede ni en los cuadernos de *Orereta Ikastola* ni en los blocs de la *etxe-eskola* de Zipitria. Aun así, ambas escuelas vascas tienen sus formas de rituales de diferenciación: por una parte, los alumnos y alumnas de las Zipitria utilizaban unos característicos blocs de dibujo, poco comunes en otras escuelas que no fuesen parte de la red de las *etxe-eskolas* y por la otra, el estudiantado de la *ikastola* participaba en la elaboración de cuadernos y fichas propias e incluso en la redacción de una revista escolar colectiva. Citadas singularidades, no únicamente adjudican y ayudan a construir una cultura escolar que difiere de las demás, sino que también colabora en la formación de la identidad del alumnado que se basa en el sentimiento de pertenencia a una u otra escuela, y, consecuentemente, a un determinado grupo conformado por individuos sujetos a otros grupos.

Más allá de las características de los cuadernos, un ritual de intensificación que podemos observar en los blocs de las *etxe-eskolas* son los paseos ocasionales que daban al Castillo de Urgull (Donostia), donde el grupo se ponía en contacto con la naturaleza: «*Gaur Andereñok gaztelura eramán bear giñun*» [«Hoy la señorita nos tenía



que llevar al Castillo»]. Asimismo, los cuadernos nos informan que en la escuela los alumnos y las alumnas memorizaban mediante el canto y los dejaban grabados en sus páginas, que llevaban a cabo la tamborrada de Donostia, hacían obras teatrales y bailaban: «*egun auetan tanborrada ta, dantza ta, antzerki ta berarekin etxez etxe ibili gera*» [«estos días hemos andado, tamborrada, baile, teatro y de casa en casa»].

El material que más información nos facilita sobre estos tipos de rituales es el constituido por el volumen de *Orereta Gazte*. En ellos podemos hallar excursiones (Imagen 4), actividades relacionadas con el cuidado de la huerta y de los animales que tenían en el caserío Añabitarte donde aún se sitúa esta ikastola, de eventos deportivos que se hacían en la escuela en los que aparecen los nombres de los equipos y sus participantes, sucesos del colegio, etc. Pero el rito de intensificación que más ha captado nuestra atención se halla en un papel procedente del exalumno Jose Luis Etxeberria. Según nos contó el mismo exalumno, se trata de una selección de temas que formaba parte de una de las propuestas temáticas para un proyecto que trabajaban alrededor de un mes, en el cual se involucraba todo el profesorado y algunos padres por el carácter interdisciplinar que proporcionaban los proyectos y se suspendían todas las clases ordinarias. En ese tiempo se comprometía a todos los agentes de la ikastola para cursar unos aprendizajes en común.

**Imagen 4.** Parte de una redacción de *Orereta Gazte* que describe una acampada que hicieron



**Fuente:** cuaderno colectivo *Orereta Gazte* OK0014. Procedente de Eduardo Gutierrez exalumno de Errenderiko Ikastola y prestado por Esther Gutierrez exalumna de Errenderiko Ikastola y maestra actual de dicha maestra.

Los cuadernos escolares de las escuelas oficiales, a diferencia de los expuestos anteriormente, no constan de demasiados rituales de intensificación. Entre otros podríamos señalar redacciones y escritos que trabajan la feria del libro, un día de fiesta en la escuela, o algún trabajo epistolar de Aránzazu Sarriegui donde cita tímidamente las fiestas de su pueblo.

Que la escuela nacional-católica no nos proporcione demasiada información sobre los rituales de intensificación, no significa que no llevasen actividades que sirviesen para reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo. Más bien podríamos interpretar que las culturas escolares sujetas a la legislación educativa oficial dependían más del currículum oficial, y, además, los cuadernos eran un material de control que podían ser inspeccionados; por ende, podría tener más sentido constatar los rituales de revitalización impregnados de los valores morales sujetos al régimen, a relatar las fiestas y celebraciones en las que los y las niñas se divertían. Por lo contrario, en ambas culturas escolares vascas la unión grupal se lleva a cabo mediante excursiones semanales o esporádicas que, en el caso de la ikastola parte de la iniciativa del alumnado, y también a partir de fiestas relacionadas con la cultura vasca y los festejos cercanos que abundan cuadernos de la etxe-eskola.

Tabla 4

Rituales de intensificación en los tres tipos de escuela

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Escuela Nacional-católica | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Se especifica el nombre de la escuela al que se pertenece.</li> <li>– Escritos que informan sobre la feria del libro, las fiestas del pueblo o la fiesta del colegio...</li> </ul>   |
| Etxe-Eskola de Zipitria   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– El uso de cuadernos característicos de dibujos donde completan casi la totalidad de trabajos le da un rasgo distintivo, pero de unión.</li> <li>– Excursiones periódicas al monte Urgull.</li> <li>– Bailes y obras teatrales que llevaban a cabo con motivo de celebrar el día de San Sebastián.</li> <li>– Se celebran fiestas con gran carga emocional y con gran tradición como San Sebastián, Santa Águeda, Aberri Eguna (Día de la patria vasca), Nuestra Señora de Lourdes donde todos iban de excursión a la ermita <i>Lourdes Txiki</i> de Donostia, sirven para que se sienta parte de una comunidad más allá de la escuela.</li> <li>– Algunos tienen cierto sesgo revitalizante.</li> </ul>                                  |
| Errenderiko Ikastola      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– La misma revista, su elaboración, publicación y venta reflejan un trabajo/ ritual colectivo publicado en cada trimestre donde, seguramente, los estudiantes ponen mucha ilusión y se comparte en la extensa comunidad que representa la ikastola: profes, familias, estudiantado de distintas edades, etc.</li> <li>– Proyectos de trabajo para toda la escuela.</li> <li>– Las excursiones que los mismos niños, niñas y jóvenes organizaban, los eventos deportivos que se llevaban a cabo, incluso de los proyectos colectivos que cada año hacían servía para reforzar el sentimiento de pertenencia a la ikastola, pues todos tenían un papel activo.</li> <li>– Ritos folclóricos anuales también son intensificadores.</li> </ul> |

Fuente: elaboración propia.

#### 4. EL CUADERNO: UN MANTERIAL RITUALIZABLE

El ritual del cuaderno, como los rituales mencionados anteriormente, varían según la cultura escolar y, a menudo, según el alumnado, pues este rito comienza desde el momento en el que se nombra el cuaderno o, más aún, desde que se elige y se adquiere. El cuaderno, obviamente, tiene sus limitaciones y en él no se puede observar al completo ni todos los rituales, ni la totalidad de la ejecución de los ritos que se presentan. Pero si nos ajustamos a los ritos de cuadernos de cada cultura escolar, podíamos listar unos elementos rituales específicos que pueden estar relacionados con los rituales primarios que hemos trabajado. Es decir, en los apartados anteriores ya hemos mostrado o comentado algunos aspectos ritualizables que se hallan en los cuadernos, como el tipo de cuaderno en cuanto a elemento distintivo, el curso y la clase que se suele apuntar en los cuadernos para instituir el nivel del alumnado, las características del tipo de cuaderno de cada escuela, las consignas, etc. Es cierto que aún no hemos caracterizado los rituales de resistencia que están estrechamente relacionados con la autoridad del/a docente, a los castigos presentes en los cuadernos, la higiene y a la pulcritud, y las directrices que da el mismo cuaderno, como líneas, los cuadrados, e instrucciones sobre en qué postura escribir que figuran en algunas contraportadas.

Dicho esto, en la Tabla 5 hemos recogido algunos rituales que son exclusivos del cuaderno, pero clasificados en base a la categorización de la Tabla 1. Así pues, trataremos de mostrar brevemente los rituales de institución, revitalización, intensificación y resistencia de los cuadernos de cada cultura escolar.

**Tabla 5**

Rituales de cuaderno en los tres tipos de escuela

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Escuela Nacional-católica</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Institución:</b> usualmente se escribe el curso y algunos cuadernos detallan a qué colegio pertenecen. Estos instituyen y consagran pero también intensifican, pues unen y dividen (el cuaderno también es divisorio) a comunidades, identificando al alumnado como sujeto de/a una escuela en base a un logotipo o escudo.</li> <li>– <b>Revitalización:</b> a veces, antes de iniciar la lección se escribe una consigna política o religiosa; imágenes e ilustraciones significantes que acompañan a los textos.</li> <li>– <b>Intensificación:</b> cada escuela o clase tiene su rutina para hacer ejercicios, lo que le hace parte de un grupo que funciona de una manera.</li> <li>– <b>Resistencia:</b> la mayoría tiene hojas lineadas, cuadriculadas o milimetradas y se respetan dichas directrices; en alguna ocasión se observan castigos, la pulcritud de algunos cuadernos en limpio es destacable. Las escrituras al margen pueden revelar las ideas que se imponen en el alumno.</li> </ul> |
| <p><b>Etxe-Eskola de Zipitria</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Institución:</b> edad del alumno y/o número de cuaderno desde que ha completado; también el tipo de bloc característico que utilizaban.</li> <li>– <b>Revitalización:</b> la mayoría de los cuadernos se inician con una oración religiosa, se utiliza la ortografía sabiniana; tienen una manera rutinizada de hacer los ejercicios.</li> <li>– <b>Intensificación:</b> se observa que algunas correcciones se las hacían los compañeros y compañeras.</li> <li>– <b>Resistencia:</b> se le suele dedicar una página a cada ejercicio o disciplina; los castigos son muy comunes; y es usual hallarse con hojas rotas o textos corregidos repitiendo la escritura íntegra del texto. Las hojas del cuaderno son blancas, lo que, más que una libertad, supone una dificultad añadida.</li> </ul>   |
| <p><b>Errenderiko Ikastola</b></p>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Institución:</b> cuando se trata de <i>Orereta Gazte</i> todo trabajo lleva autoría y a veces se especifica de qué curso son quienes lo han hecho. Cada ejercicio y explicación tiene su título.</li> <li>– <b>Revitalización:</b> <i>Orereta Gazte</i> es publicado justo antes de navidades y semana santa, paulatinamente va entrando el euskera unificado.</li> <li>– <b>Intensificación:</b> muchos de los trabajos son colectivos.</li> <li>– <b>Resistencia:</b> en los cuadernos elaborados por los chicos y chicas de Rentería podemos ver refuerzos positivos, la supervisión es tangible y, asimismo, halamos redacciones que cada lunes narran el fin de semana, lo cual pueden servir como recurso de vigilancia.</li> </ul>   |

A nuestro entender, los ritos de la Tabla 5 son pequeños rituales que, al ser articulados entre ellos durante el trabajo cotidiano que demanda el cuaderno, se transforman en signos que convierten el proceso de su elaboración en todo un ritual escolar que comienza desde su fabricación, pero no está muy claro cuando culmina. Los cuadernos escolares van componiéndose a partir de «mini-rituales» característicos,

que también se relacionan en el espacio y el tiempo con elementos de otros ritos escolares y sociales abordados en el aula, los cuales ya hemos mencionado durante este análisis.

La elaboración del cuaderno constituye, pues, un ritual, que, en su calidad discursiva y paralingüística, tiene la capacidad de transmitirle al alumnado un significado holístico de todo lo que se lleva a cabo en él. Un ritual guiado por un maestro o una maestra que actúa como una suerte de sacerdote, donde el símbolo dominante por excelencia es el mismo cuaderno, aunque a la vez puede convertirse también un símbolo meramente instrumental que sirve para trabajar partes de otros rituales llevados a cabo en la escuela, incluso para narrarlos. Es justamente esa naturaleza doble —dominante e instrumental— la responsable de su riqueza para estudiar los rituales. Pero, ante todo, en este apartado debemos destacarlo en carácter de símbolo dominante, dado que tiene la virtud de articular símbolos y códigos de distinta índole, de unir varios significados, incluso de trabajar tanto el polo ideológico —donde se hallan los mensajes que pudo recoger en su condición instrumental— como el polo sensorial —cercano a la práctica escritural o al posicionamiento del cuerpo que muchas veces está determinado por la arquitectura del cuaderno—.

## 5. CONCLUSIONES

Tras analizar la ritualidad presentada en los cuadernos de tres escuelas, podemos afirmar que, en términos generales, los rituales de la escuela del nacional-catolicismo relacionan la cultura escolar con la cultura social o de masas que se pretendía promover durante el franquismo, aunque en ciertas ocasiones se muestran con orgullo las señas de identidad de la escuela. En efecto, en ambas escuelas vascas también sucede lo mismo, pero a la inversa, ya que pretenden instituir el alumnado como parte de una identidad colectiva que oposita a la que promueve la escuela nacional-católica. Sin embargo, los ritos de *Errenderiko Ikastola* carecen del componente ideológico tan explícito que tienen los de las otras escuelas, o bien este es más sutil, lo que podría ser resultado de las diferencias que existían entre el profesorado y las familias. Esto sugiere que la identidad colectiva que mejor podrían compartir todos los agentes educativos se concentraba en la institución escolar.

Fundamentalmente, parte de los rituales escolares con los que nos hemos topado en los cuadernos pretenden transmitir unos saberes que se creen válidos para integrar al estudiantado en una u otra cultura social que se hace valer de la cultura escolar. En estos casos, el uso del cuaderno en el contexto del ritual escolar es meramente instrumental, dado que se limita a ser material-símbolo de apoyo del ritual donde, por ejemplo, se puede representar un homenaje o, simplemente se da a conocer un rito que se ha llevado a cabo en el colegio. Aun y todo, recordemos que esas narraciones y representaciones también alimentan la ritualidad y la valía simbólica que de *facto* tiene el uso del cuaderno.

También nos hemos percatado de que, en los cuadernos, los rituales de institución, revitalización, intensificación, y de resistencia se distribuyen en tres formas. Por un lado tenemos los *rituales relatados*, que constituyen los rituales escolares o rituales sociales que se han llevado a cabo en el aula y simplemente se han narrado en los cuadernos. Por otro lado, los *rituales representados*, que se han llevado a cabo parcial o íntegramente en el cuaderno conmemorando, homenajeando, rezando, etc. Y, finalmente, tenemos los *rituales de cuaderno* que hemos mencionado desde la primera clasificación, y donde el cuaderno ya ocupa la posición símbolo dominante. Estos últimos, son pequeños rituales estrechamente unidos a los cuadernos, pero que, a la vez, se convierten en símbolos que, unidos a todos los demás símbolos localizables en los cuadernos —incluidos los ritos relatados y representados—, dan forma al ritual que representa la elaboración del cuaderno. Al fin y al cabo, como diría Vain (2018) los rituales comunican a través del contexto informativo creado por la articulación dramatizada entre símbolos. Y el resultado

es que, paradójicamente, para un ritual el cuaderno puede resultar un puro instrumento, pero para la elaboración del cuaderno el mismo ritual es solo un símbolo.

Consiguientemente, el uso cotidiano del cuaderno trasciende «la ritualización de un espacio gráfico especialmente privilegiado en la escuela» (Vain, 2018, p. 205). Más bien se trata de un amplio ritual, extendido en el tiempo, que forma, cultiva y disciplina al alumnado. O sea, es una subjetividad extensa que progresivamente produce y reproduce el/la alumno/a como sujeto, transmitiéndole quién debe ser y cómo debe pensar y actuar no solo en la escuela, sino también fuera de ella. Podríamos resumir diciendo que es un ritual de institución a largo plazo, que si tenemos en cuenta el análisis de las tres culturas escolares que hemos hecho, a la vez que consagra a cada alumno o alumna como estudiante de un centro o parte de una comunidad escolar, le dice cuáles son sus quehaceres, cómo los debe llevar a cabo, qué es lo que tiene que saber y qué lo que no merece la pena interiorizar a la vez que le transmite ciertos valores nacionales, religiosos y escolares con tal de formar un sujeto con una u otra identidad. Así pues, la relación entre elaboración del cuaderno y la formación posee una función mitopoiética, en la que para aprender y para ser se ha de trabajar el cuaderno. En este caso, como diría Ivan Illich (2020, p. 186) «el rito crea y sostiene el mito».

## BIBLIOGRAFÍA

- 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/https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.022>
- Angulo, L.N., y León, A. R. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educare* 14(49), 305-317, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102007>
- Asensi Díaz, J. (2013). Estudio de una localidad en dos cuadernos escolares de 1946-1947. *Cabás*, (9), 100-115, <https://doi.org/10.35072/CABAS.2014.52.42.001>
- Bourdieu, P. (1993). Los ritos como actos de institución. En J. Pitt Rivers y J. G. Peristiany (eds.), *Honor y gracia* (pp. 111-113). Alianza Universidad.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2022). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI y Clave Intelectual.
- Braster, S., Grosvenor, I., & del Pozo, M.M. (2011). *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. PIE Peter Lang SA, Editions Scientifiques Internationales.
- Butler, J. (2015). *Mecanismos psíquicos del poder* (5.ª ed.). Ediciones Cátedra.
- 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, R. (2007). ¿Existe una nueva historia cultural? En S. Gayol, y M. Madero (Eds.), *Formas de historia cultural* (pp. 29-43). Prometeo.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2015). Iconografía y representación nacionalista en los cuadernos escolares de la primera Ikastola (década de los sesenta del siglo xx). En 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.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor de la Educación*, 21, 26-32. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/88510>

- Egaña, I. (2014). *Arbel beltza. Sasoi ilunak euskal hezkuntzan*. Aranzadi Zientzia Elkartea.
- Fernández, 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, <https://doi.org/10.35072/CABAS.2017.18.65.001>
- Fernandez, I. (1994). *Oroimenaren hitza. Ikastolen historia, 1960-1975*. Udako Euskal Unibertsitatea.
- Gómez García, P. (2002). El ritual como adoctrinamiento. *Gaceta de Antropología*, (18), 1-12, [https://www.ugr.es/~pwlac/G18\\_01Pedro\\_Gomez\\_Garcia.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G18_01Pedro_Gomez_Garcia.html)
- Gvirtz, S. (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970* [Doktorego Tesia]. Universidad de Buenos Aires.
- Gvirtz, S. (1997). Dispositivos de la escuela moderna: el cuaderno de clase en la historia de la educación argentina. *Educação & Realidade*, 22(1), 169-182.
- Hernández, J. L., y Hernández, J. M. (2010). Cuadernos escolares y técnicas Freinet en España durante la Guerra Civil (1936-1939). 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 (II. Volume)* (pp. 469-792). Polistampa.
- Hurt, L. (1989). *The new cultural history*. Lyn Hurt editor.
- Ibáñez Tarín, M. (2020). *Apóstoles de la razón. La represión política en la educación*. Catarata.
- Illich, I. (2020). *La sociedad desescolarizada y otros textos de educación*. Morata.
- Martín, B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 18(1), 147-166, <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12315>
- Manterola-Pavo, P., Amunarriz-Iruretagoiena, I. y Rodríguez-Poza, A. (2023). Ideología Elbira Zipitriaren pentsamendu eta praxi pedagogikoan. Euskal etxe-eskolako ikasleen lanen analisisa. En O. Arbelaitz, A. Latatu Nuñez y E. Perez-Gaztelu (Ed.), *V. IKERGAZTE* (pp. 81-88). UEU. <https://dx.doi.org/10.26876/ikergazte.v.02.10>
- Martínez, J. (2022). *La Historia Oficial*. Txalaparta.
- Murua, H., Garmendia, J. y Zabaleta, I. (2018). Euskaldunización y renovación pedagógica del magisterio vasco (1975-2000). En P. Dávila (Ed.), *El profesorado y la renovación pedagógica en el País Vasco* (pp. 153-177). Delta Publicaciones.
- McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En H. Giroux y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 41-78). Miño y Dávila editores.
- Melgar Bao, R. (2001). El universo simbólico del ritual en el pensamiento de Victor Turner, *Investigaciones Sociales*, V(7), <https://doi.org/10.15381/is.v5i7.6867>
- Olaziregi, M. J. (2018) Zentsuratuak, baina ez ahaztuak, 2(2), 553-568, *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, <https://doi.org/10.59866/eia.v63i2018.89>
- de Pablo, S. (2009). Lengua e identidad nacional en el País Vasco: Del franquismo a la democracia. En C. Lagarde (Ed.), *Le discours sur les «langues d'Espagne»*. *El discurso sobre «lenguas españolas»* (pp. 53-64). Presses universitaires de Perpignan.
- Parra, G., Serrate, S. (2021). La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (37), 1139-1723, [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.37.10](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.10)

- Paz, M., y Santidrián, V. M. (2021). *Os cadernos escolares da II república. Elaborados polo mestre de Teo-Bernardo Mato e realizados polo seu alumno Antonio Rial*. Alvarellos.
- Rabazas, T., y Ramos Zamora, S. (2017). Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación. *História da Educação*, 21(53), 100-119. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/72218>
- Turner, V. (2013). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu* (5.ª edición). Siglo XXI editores.
- Vain, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Universitaria de Misiones.
- Vilanou, C. (2006). Historia conceptual e historia intelectual. *Ars Brevis: Anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, (12), 165-190, <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/65855>
- Viñao, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, (306), 245-269. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1995/re306/re306-07.html>

## LAS PRIMERAS CAJAS Y LIBROS DE LECCIONES DE COSAS Y LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA. NO PIDAMOS PERAS AL OLMO

*The First Boxes and Books of Lessons on Things, and The Implementation  
of Intuitive Teaching: Don't Let's Ask for The Moon*

Carmen Sanchidrián Blanco\*

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0003-4208-2182>

María Dolores Molina Poveda

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0002-8535-9738>

Victoria Eugenia Álvarez Jiménez

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0009-0009-0904-074X>

---

### Palabras clave

Enseñanza intuitiva  
Lecciones de cosas  
Pestalozzi  
Montesino  
Enseñanza basada en objetos

**RESUMEN:** Las lecciones de cosas tienen más de 200 años y en su historia se distinguen varias etapas. Este artículo explora la recepción de la enseñanza intuitiva en España en el siglo XIX, a través de Montesino, Carderera y García Navarro, éste ya en la segunda etapa, así como algunos de los primeros materiales difundidos para facilitar la aplicación de la enseñanza intuitiva en las aulas. Se estudia la presencia de estos temas en la prensa española. Estos objetos debieron ser utilizados por maestros escasamente formados lo que nos lleva a cuestionar si cumplieron con su objetivo.

### Keywords

Intuitive teaching  
lessons on objects  
Pestalozzi  
Montesino  
Object-based teaching

**ABSTRACT:** Object lessons are more than 200 years old, and their history can be divided into several stages. This article explores the reception of intuitive teaching in Spain in the 19th century, through Montesino, Carderera and García Navarro, the latter already in the second stage, as well as some of the first materials disseminated to facilitate the application of intuitive teaching in the classroom. The presence of these themes in the Spanish press is studied. These objects must have been used by poorly trained teachers, which leads us to question whether they fulfilled their purpose.

---

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga – [sanchidrian@uma.es](mailto:sanchidrian@uma.es) – <https://orcid.org/0000-0003-4208-2182>

**Cómo citar / How to cite:** Sanchidrián Blanco, Carmen; Molina Poveda, María Dolores; Álvarez Jiménez, Victoria Eugenia (2024). «Las primeras cajas y libros de lecciones de cosas y la puesta en práctica de la enseñanza intuitiva. No pidamos peras al olmo», *Cabás*, 32, 128-148. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26820>).

Recibido: 26 julio, 2024; aceptado: 24 septiembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional



## 1. INTRODUCCIÓN. EL PRINCIPIO DE INTUICIÓN Y LAS LECCIONES DE COSAS

El concepto de enseñanza intuitiva está en la base de la mayoría de las reformas educativas. Ya para Comenio (1592-1670), con su *Orbis Sensualium Pictus* de 1657, y luego para Pestalozzi (1746-1827), el principal sentido que tenía utilizar objetos era mostrar la realidad, o que los alumnos vieran una representación de los objetos, si no era posible verlos en directo. Este artículo se aproxima a las lecciones de cosas desde una doble perspectiva, desde los materiales elaborados para su aplicación y desde su presencia en la prensa española del XIX planteando una reflexión acerca de la disparidad existente entre las teorías y prácticas que se desean implementar en las escuelas y la formación de los maestros.

Pestalozzi «fue considerado durante más de 150 años el padre fundador de la escuela moderna. Aunque en la actualidad tal convicción ya no sea tan frecuente ni incondicional, la conservamos en gran parte indemne en la memoria colectiva» (Thröler, 2014: 11); fruto del reconocimiento que su principio de intuición ha tenido en la educación son diversas iniciativas como la presentación de un panel en la ISCHE en 2016 donde se defendía que las lecciones de cosas o el método intuitivo, son «innovaciones pedagógicas importantes a finales del XIX y comienzos del XX en casi todo el mundo», pero «no han recibido la atención que merecen por parte de los historiadores»<sup>1</sup>. Por otra parte, en el libro publicado con motivo del 250 aniversario del nacimiento de Pestalozzi ya se hizo una revisión de los enfoques y estudios sobre este autor (Ruiz Berrio *et al.*, 1997) y la obra de Thröler (2014) subrayó su importancia en la educación contemporánea. Desde otra perspectiva, el proyecto «La difusión de la enseñanza intuitiva a través de la publicación de libros escolares en Europa y América Latina, 1880-1930», coordinado por Gabriela Ossenbach (UNED, España), María Eugenia Roldán (Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México) y Rosalía Menéndez (Universidad Pedagógica Nacional de México) (Roldán, 2025), se centra en las lecciones de cosas y pretende crear una biblioteca digital de textos escolares de lecciones de cosas de México, España, Brasil, Argentina, Cuba e Italia además de estudiar la difusión y reelaboración de la enseñanza intuitiva analizando esos libros<sup>2</sup>. Este proyecto está dentro del proyecto internacional GLOTREC, *Global Textbook Resource Center*, desarrollado por el GEI (Georg Eckert Institute) (Roldán, 2025).

La difusión de la enseñanza intuitiva se produjo tanto a través de libros teóricos como de libros de lecciones de cosas (Roldán, 2012) que, en cada contexto, tenían diversas finalidades<sup>3</sup>: ayudar a los alumnos a elaborar ideas abstractas a partir de objetos concretos, educar sus sentidos, desarrollar su lenguaje, introducirlos en el conocimiento científico, etc. (Munakata, 2017; Morandi, 2016; Linares, 2012; Melcón, 2000).

Las lecciones de cosas son un tema poliédrico, no siempre se usa el término con el mismo sentido, ni se ponen en práctica del mismo modo ni con los mismos fines, como no podía ser de otro modo dado que surgieron hace más de dos siglos (Sanchidrián, 2016). Morandi (2024) establece tres etapas en el uso de las lecciones de cosas. Aunque en este caso nos centraremos sólo en la primera, conviene tener la perspectiva del recorrido teórico y práctico que han tenido. La primera generación abarca gran parte del siglo XIX hasta que en los años finales de ese siglo empezaron a vincularse a la búsqueda de una pedagogía científica y, más adelante, a métodos pedagógicos que buscaban que los alumnos, además de observar los objetos y de hablar sobre ellos, hicieran cosas, actuaran. Sin embargo, las tres etapas citadas no son lineales, de forma que podemos encontrar en los años sesenta del siglo XX libros de lecciones de cosas similares a los de cien años atrás, y a finales del XIX planteamientos que las vinculan a aprender en contacto con la naturaleza, a las excursiones y a los paseos escolares.

1 <https://www.ische.org/wp-content/uploads/2017/07/SWG-Object-Teaching-Report-JANUARY-2017.pdf>

2 <https://www.gei.de/en/knowledge-resources/glotrec-2>

3 <https://www.mescla.unito.it/progetto/la-pedagogia-delle-cose/>

Según Viñao (2001: 333), la más completa justificación teórica, exposición y muestrario de ejemplos prácticos de pedagogía intuitiva en nuestro país sería la efectuada por Pedro de Alcántara García (1881) que ya no se sitúa en la primera generación. Cossío, asimismo, resumía el ideario de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en intuición y actividad, si entendemos que la una lleva a la otra:

La primera como una vía de relación del niño con el mundo y un don del educador, capaz de advertir los caracteres del discípulo para estimular su desarrollo. La intuición lleva a la actividad, y en la escuela activa hay que hacer con las manos y con el pensamiento, con las cosas y con las ideas (citado en Mateo Díez, 2012: 101-102).

## 2. LAS LECCIONES DE COSAS, DE MONTESINO Y CARDERERA A PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA

En la primera generación, las lecciones de cosas se planteaban como conversaciones entre el maestro y los alumnos. El maestro presentaba un objeto que pertenecía al contexto de los alumnos (cristal, agua, aire, por ejemplo) y a través de preguntas y respuestas hacía que los alumnos hablaran sobre el objeto, lo observaran, dedujeran sus cualidades y supieran nombrarlas. Poco a poco se iban introduciendo cosas (objetos, plantas o animales) que se alejaban de su contexto y enriquecieran sus conocimientos. Los primeros libros teóricos sobre la aplicación del principio de intuición a las aulas ofrecían ejemplos de estas lecciones incluyendo supuestos diálogos entre el maestro y un alumno que se podrían producir en las aulas. Aunque siempre se indicaba que eran orientativos, algunos maestros los seguían puntualmente perdiendo las lecciones de cosas su sentido.

En este artículo se analizan algunos materiales diseñados para facilitar la enseñanza intuitiva en las aulas, así como el uso que se sugería que se podía hacer de ellos. Se describe una caja de caoba de lecciones de cosas fabricada en Inglaterra en torno a 1850 y se relaciona con las lecciones de cosas de los hermanos Mayo (1830) y su difusión en España por Pablo Montesino (1840). El uso de estos objetos facilitaba la puesta en práctica de ejercicios de intuición y lenguaje, una de las mayores aportaciones de Pestalozzi, que ayudaban a los niños a observar y expresar las impresiones que recibían de los objetos que les rodeaban y que los maestros presentaban. Pestalozzi, llamado el pedagogo de la intuición, no pretendía que el niño fuera impresionado pasivamente por las cosas, sino que se formara sus ideas, pues «La intuición de la naturaleza es el fundamento propio y verdadero de la instrucción humana, porque es el único fundamento del conocimiento» (Pestalozzi, 1912, carta IX). Su mayor aportación, en su opinión, fue esta:

Cuando miro hacia atrás, amigo, y me pregunto: ¿Qué es lo que realmente he hecho por la esencia de la instrucción humana?, hallo que he asentado firmemente el principio más alto y supremo de la instrucción al reconocer a la intuición como el fundamento absoluto de todo conocimiento (Pestalozzi, 1915: 20).

Las lecciones de cosas se han estudiado en España, sobre todo en torno al aniversario citado de Pestalozzi (Gómez, 1997; Gómez *et al.*, s.d.; Otero, 1997; Ossensbach, 1997; Sanchidrián, 1997a y 1997b; Sureda, 1997) y por su vinculación con Montesino, figura clave en la introducción en España de los planteamientos pestalozzianos (Ruiz Berrio, 1990; Sanchidrián, 1985; Sureda, 1984 y 1985; Caruso, 2011) aceptando que los ejercicios de intuición y lenguaje son los que se llamaron lecciones de cosas (Guimps, 1944: 358) y que se convirtieron en un género de libro escolar, como las enciclopedias o las cartillas, desapareciendo como tales prácticamente al final del franquismo.

En la primera etapa, siglo XIX, los autores más influyentes en la formación pedagógica de los futuros maestros fueron Montesino (1840 y 1888) y Carderera (1855-1857). Montesino (1864: 66) afirma que la obra de Mayo fue traducida bajo su inmediata inspección, siendo el traductor su hijo Cipriano Montesino, por lo que no sería de extrañar que escribiese en castellano directamente a partir de la versión inglesa (Martínez Navarro, 1988: 52). Matilde del Real afirmaba lo mismo:

Ninguno de vosotros ignora que cuando aquí aún se miraba con la mayor prevención la enseñanza objetiva, cuando la inclusión de la asignatura *Lecciones de objetos*, o de cosas en la escuela hubiera parecido un sacrilegio, Montesino hizo que su hijo primogénito tradujera del inglés la obra de Mayo, *Lecciones de cosas*, haciendo grandes esfuerzos porque [sic] esta enseñanza adquiriese entre nosotros carta de naturaleza (Real, 1893: 245).

También en el *Curso de Educación, Métodos de Enseñanza y Pedagogía*, Montesino defiende las lecciones de cosas junto con otras actividades (paseos, visitas, excursiones...) que contribuirían a dar a la educación una orientación intuitiva. Las lecciones de cosas se planteaban como el medio más adecuado en las escuelas de párvulos, siempre que los objetos estuvieran bien elegidos por el maestro y que este fuera hábil al establecer el correspondiente diálogo con los niños (hay muchos ejemplos de cómo usar el método socrático en la escuela). Estas lecciones eran el examen de objetos comunes que el maestro mostraba a los niños. Montesino tomó de Pestalozzi muchas de las ideas básicas que configuraron no sólo la metodología diseñada, sino el papel del maestro, cuál debe ser su formación, el papel de la escuela y el concepto mismo de educación. Partiendo de una idea muy simple, pero básica, que el lenguaje no debía jamás de preceder a las ideas y de que las operaciones intelectuales de los niños iban de las partes al todo, Montesino concluía que la inducción es preferible al análisis para los niños y sigue con esta idea al especificar el método a emplear en la enseñanza de cada materia, tendiendo siempre a que el niño perciba las relaciones existentes entre lo que le rodea, no porque el maestro se las diga explícitamente, sino llegando él mismo a descubrirlas a través de las hábiles preguntas que el maestro le formule. En su obra *Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía* también es fácil hallar referencias a la importancia de aplicar estos principios. Como dice Montesino, y con esto quedan más manifiestas aún las influencias que se acaban de indicar:

Cuando el niño puede comprender es preciso que su memoria sea memoria de ideas y no de meras palabras o sonidos articulados o no, como la de muchos animales. (...) También es incontestable que el niño, natural y exclusivamente, puede decirse, se ocupa en el examen y estudio de los objetos y con él aprende lo mucho que llega a saber en tan corta edad. (...) El estudio de los objetos está reducido al examen de sus cualidades y circunstancias, y este examen lleva consigo el ejercicio de los sentidos y de las facultades intelectuales, y entre ellos los de comprensión y discernimiento (Montesino, 1864: 164-165).

La línea de influencia, en el caso de España, sería Pestalozzi-Mayo, para de aquí llegar a Montesino, proceso similar al americano donde Sheldon fue quien «arregló» (adaptó) las lecciones de cosas de Mayo a su contexto en un intento de desplazar la memorización por repetición, que era el método reinante en las escuelas. Se señala 1809 como la fecha del comienzo del pestalozzianismo en Estados Unidos, cuando MacClure fundó varias escuelas en Filadelfia y trajo a Neef, discípulo de Pestalozzi, pero el momento álgido fue a partir de 1860 gracias a Edward A. Sheldon (Sheldon, 1863 y 1885). La edición de 1885 está en castellano e incluye el prefacio escrito por Elisabeth Mayo a la 14.<sup>a</sup> edición inglesa de 1855 donde esta explicaba con detalle el éxito de las lecciones sobre objetos a pesar de la desconfianza que había provocado en Inglaterra, así como la lógica de la graduación y la necesidad de no seguir servilmente las lecciones tal y como aparecen en la obra, sino buscando lo que los niños necesitan. Sin embargo, en

Estados Unidos, y en otros casos, las lecciones de cosas se convirtieron a menudo en un método verbal y mecanicista, como el método que intentaban sustituir basados en la palabra escrita y en dar la respuesta «correcta» (Souza, 2005; Sykut, 2005; Carter, 2018), quizá porque los maestros no estaban capacitados, en el mejor de los casos, más que para seguir «servilmente» lo indicado en los manuales.

Mariano Carderera dedicó un amplio espacio a lo relacionado con la educación intuitiva y las lecciones de cosas tanto en su *Diccionario de Educación* como en los manuales destinados directamente a la formación de maestros (Rabazas, 1998 y 2001). El manual de Avendaño y Carderera (1852) contó con 10 ediciones y fue el que se aprobó más veces oficialmente (1852, 1856, 1861, 1864, 1867 y 1875) por lo que siempre es reconocido como el de mayor influencia en la formación de maestros de la segunda mitad del siglo XIX (Rabazas, 1998: 257).

En el *Diccionario* de Carderera destacamos las entradas dedicadas a Estampas (Lecciones de) (T. II: 298-301), Formas (Enseñanza intuitiva de las) (T. II: 436-446), Historia natural en las escuelas primarias (T. II: 600-602), Ideas de los niños (T. III: 7-10), Imágenes en las escuelas (T. III: 13-16), Intuición (T. III: 188-190), Intuición (Método de) (T. III: 190-196), Intuición (Ejercicios prácticos) (T. III: 196-201), Intuitiva (Plan de enseñanza) (T. III: 201-214), Lecciones sobre objetos (T. III: 346-354), Libros de texto (T. III: 447-454), Mineralogía (T. III: 609-610), Naturaleza (Estudio de la) (T. IV: 32-39), Párvulos (Método de las escuelas de) (T. IV: 199-207), Pestalozzi (Historia de la educación) (T. IV: 245-253) y Pestalozzi (Método de) (T. IV: 253-268).

El siguiente autor a considerar sería Pedro de Alcántara García Navarro (1881), defensor de la enseñanza intuitiva por razones fisiológico-psicológicas deducidas de la naturaleza del niño y de la forma en que se desenvuelve en él la inteligencia y se produce el conocimiento (Rabazas, 1998: 272), pero aquí ya entramos en otra etapa de las lecciones de cosas vinculadas no sólo a mostrar objetos a los niños y a hablar sobre ellos, sino al contacto con la naturaleza, los paseos, los jardines escolares o el juego pedagógico, y vinculadas a la ILE.

Montesino, tomado de ejemplo por los demás en esta primera etapa, insiste en su *Manual* en que «el estudio de los objetos que nos rodean es el más natural y más necesario al hombre» (Montesino, 1840: 90) y el que más se adapta a la educación infantil y primaria, usando términos actuales. Recoge un par de ejemplos de lecciones de cosas de Mayo la referida al *vidrio o cristal* (que utiliza como sinónimos) y al *tacto*. El comienzo puede ser común a otras lecciones: «Se acostumbra elegir esta sustancia como la primera que se haya de presentar a los niños, porque las cualidades que la caracterizan son muy perceptibles a los sentidos» (Montesino, 1840: 91). Quizá lo que más sorprenda hoy en día es el énfasis, no en el vocabulario, sino en la gramática, el nivel del vocabulario y el que se deduzca de todo ello que los niños sabían leer, siempre considerado uno de los objetivos principales de las escuelas primarias y no de las de párvulos, más teniendo en cuenta que estas podían reunir alrededor de cien alumnos de dos a seis años de edad. El aprendizaje de la lectura y la escritura se hacía de forma sucesiva, no a la vez. Primero aprendían el sonido de las letras en distintos abecedarios: mayúsculas, minúsculas, ordinarias o cursivas; y las distintas combinaciones: palabras de una sílaba compuestas de dos letras, de tres o cuatro, dos sílabas y luego más, «hasta la lectura de frases, de períodos, en fin de corrido» (Montesino, 1840: 79). Ninguna referencia a la comprensión de lo leído, sólo la transcripción de los sonidos, lo que, por otra parte, ha estado históricamente en la base de muchos de los métodos de enseñanza de lectura utilizados en las escuelas.

Las lecciones de cosas se impartían al grupo de clase, esto es, a todos los niños, sin distinción de edad, lo que dificultaría más su eficacia, incluso en el supuesto, de escasa probabilidad, de que el maestro supiera la teoría que había detrás que es lo que le permitiría adaptarlas a las circunstancias. Hay que advertir de que las lecciones de cosas son un artificio, una tecnología educativa, para aplicar el principio de intuición que no puede reducirse sólo a estas lecciones, aunque probablemente, en la práctica, no sólo se redujera a estas lecciones sino a una mala aplicación de las mismas.

Transcribimos, actualizando la grafía, parte de la primera lección para ofrecer un ejemplo de las preguntas y sugerencias de respuestas esperadas de los alumnos. Los niños estarían sentados en la gradería o frente a la pizarra donde el maestro escribiría las palabras que surgieran del diálogo para luego trabajar sobre ellas. Un posible diálogo sería así. El maestro enseña el trozo de vidrio y pregunta: «¿Qué es esto que tengo en la mano?»

*Los Niños.* (Responden) Una pieza de vidrio o cristal.

*Maestro.* ¿Cuántas sílabas tiene esta palabra? Veamos cómo se deletrea. Escribe el maestro la palabra en una pizarra y la entrega a uno o más niños para que la deletreen. Dice después. Pues que todos habéis examinado este vidrio, o cristal, decidme lo que habéis observado: ¿qué notáis en él?

*Niños.* Que es reluciente, brillante, etc.

El maestro escribe la palabra *cualidades* y por bajo *brillante*. Tómalo en la mano (dice entregándoselo a un niño), tiéntalo.

*Niño.* Es frío. (Lo escribe el maestro por bajo de la otra cualidad).

*Maestro.* Tiéntalo más y compáralo con esta esponja.

*Niño.* Es suave, es duro. (Lo escribe el maestro).

*Maestro.* ¿Hay algún otro vidrio en esta sala?

*Niño.* En las ventanas.

*Maestro.* Pues mira a la ventana y dime lo que ves.

*Niño.* Veo la pared de enfrente. Veo un árbol (lo que vea).

*Maestro.* (Vuelve a la compuerta y cierra la ventana). Vuelve a irar y dime si ves algo.

*Niño.* No veo nada.

*Maestro.* ¿Cómo que no ves nada?

*Niño.* Porque no puedo ver por la puerta, o porque me lo impide la puerta.

*Maestro.* Qué diferencia encuentras tú entre la puerta-ventana y los vidrios?

*Niño.* Que no puedo ver por la puerta y veo por los vidrios.

*Maestro.* ¿Sabes tú alguna palabra que exprese la cualidad que observas en los vidrios?

*Niño.* No señor.

*Maestro.* Yo te lo diré; pero has de tener cuidado de no olvidarla: Es transparente. ¿Qué entenderás tú ahora cuando yo te diga que una cosa es transparente?

*Niño.* Que se puede ver por ella, o al través de ella.

*Maestro.* Tienes razón. ¿Conoces tú alguna otra cosa que sea *transparente*? (Alguno dirá probablemente que el agua; y si no se lo dirá el maestro, o le citará otra).

*Maestro.* ¿Y qué sucedería si dejase yo caer esta pieza de cristal, o si tú tirases una pelota a los vidrios de la ventana?

*Niño.* Se quebrarían.

*Maestro.* Y si tirásemos la pelota a la puerta-ventana?, ¿se quebraría?

*Niño.* No señor.

*Maestro.* ¿Y sabes qué nombre se da a los objetos que se quiebran fácilmente?

*Niño.* No señor.

*Maestro.* Se le da el nombre de *frágil* y también el de *quebradizo*.

*Maestro.* Mas si diera yo un golpe muy fuerte a la ventana, con un martillo o con un hacha, ¿la quebraría?

*Niño.* Sí señor.

*Maestro.* Con que ¿también llamaremos frágil a la ventana?

*Niño.* No señor, porque no se quiebra fácilmente.

Estas serán probablemente las cualidades que conocerán los niños en las primeras lecciones; y en las sucesivas pueden extenderse a las sustancias que forman el cristal, a sus usos, etc. Como se han ido escribiendo en el encerado las palabras que expresan las cualidades, es fácil y conveniente proceder con ellas a un ejercicio de lectura; esto es: deletrear, silabear, leer, y aún escribirlas de nuevo, y haciendo esto se grabarán en su memoria de un modo permanente. (Montesino, 1840: 91-93).

Estos ejemplos de lecciones de cosas ofrecidos a los maestros, probablemente sin más apoyo, podían servirles de ejemplo, pero deberían adaptarlas a otros objetos y a las peculiares circunstancias (los objetos que rodean a un niño en las ciudades no eran los mismos que en un pueblo, ni los productos naturales eran los mismos en Galicia que en Murcia, por ejemplo). Si se tiene en cuenta lo que planteaba Alcántara García (1881), es decir, que toda cultura que se suministrase por medio de lecciones de cosas debería partir de los objetos que rodean al niño, los que impresionan sus sentidos y atraen su atención estimulando su deseo de saber, muchos de los objetos que aparecían en los listados de Mayo o Montesino o en las cajas elaboradas para su uso en las escuelas deberían cambiarse por otros cercanos a los niños.

### 3. LAS CAJAS DE LECCIONES DE COSAS

Los libros de lecciones de cosas, en los que se materializaron los planteamientos pestalozzianos, están en prácticamente cualquier museo de la educación y han sido objeto de diversos estudios, algunos ya citados; sin embargo, las cajas de lecciones de cosas son ejemplares raros a pesar de ser relativamente frecuentes a mediados del XIX. Además de la que se describe en este artículo, tenemos noticia de la existencia de otra en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer en Madrid y otra en Italia. Además, hay noticias de estas cajas en el *Yale Center for British Art*<sup>4</sup>. Las cajas se vendían a distinto precio dependiendo de su contenido y del material de la caja en sí, aunque también podían ser hechas por cualquier persona.

Los discípulos de Pestalozzi pronto comenzaron a redactar libros de lecciones de cosas, siendo la obra de los hermanos Mayo, Elizabeth y Charles (1830), una de las más conocidas y de las que mayor influencia tuvo en nuestro país a través de Pablo Montesino. Charles Mayo estuvo tres años con Pestalozzi en Yverdon y vivió también la etapa de Clendy (Brown, 1986). En la primera página interior de *Object Lessons*, tras el título, figura esta cita de Aiken que recoge el sentido que querían dar a las lecciones de cosas: «Todos los días llamamos a muchas cosas por su nombre sin indagar nunca en su naturaleza y propiedades, de modo que, en realidad, sólo conocemos sus nombres y no las cosas en sí». Esto explica que las lecciones consistan en diálogos sobre los objetos donde se trata de establecer, en general, su nombre, sus características (adjetivos con los que se pueden definir) y sus funciones (verbos).

Los hermanos Mayo abrieron una escuela pestalozziana en Cheam, Surrey, inspirada en el modelo de Yverdon, donde desarrollaron una propuesta didáctica basada en los objetos a través de preguntas y

---

4 <https://britishart.yale.edu/thinking-inside-box>

respuestas similares a las de un catecismo, modelo que siguió Montesino. Esta obra se reimprimió varias veces y en varios idiomas (Korda, 2020) e inspiró un mercado de cajas de muestras didácticas preparadas *exprofeso* para su uso didáctico (Morandi, 2024). Tanto los hermanos Mayo como Montesino indican la conveniencia de que los niños puedan ver los objetos en realidad y no sólo su dibujo. En las últimas páginas de *Lessons on Objects* de E. Mayo se alude a la existencia de cajas de caoba con los objetos incluidos en las distintas series, dando a entender que había varios fabricantes y distintos tipos entre los que elegir (cajas con todos los objetos, con conchas y minerales, etc.).

**Imagen 1.** Caja de caoba de lecciones de cosas, abierta y cerrada



*Fuente:* Victoria & Albert Museum. Londres.

**Imagen 2.** Bandejas de la caja de lecciones de cosas



*Fuente:* Victoria & Albert Museum. Londres.

La caja que se usa como ejemplo se encuentra en el Museo Victoria & Albert de Londres (Play Gallery, Mini Museum, case 3) y puede ser representativa de las cajas que se fabricaron en esas décadas. Según afirmaba el Museo V&A, Pestalozzi, además de sugerir que cada niño era un ser individual que debía explorar en su aprendizaje para encontrar una respuesta, insistía en la importancia del equilibrio entre cabeza, manos y corazón y su educación debía ser el camino hacia la justicia social y la libertad. La caja está catalogada como *Educational Specimen Box* y se exhibió en la exposición *Object Lessons* celebrada en el Instituto Henry Moore de Leeds junto con libros de lecciones de cosas de los hermanos Mayo, entre otros (30 de septiembre de 2015 a 3 de enero de 2016). En la presentación de la exposición se decía que

Las lecciones de cosas fueron desarrolladas por el influyente pedagogo suizo Johann Heinrich «Henry» Pestalozzi (...). El método fue popularizado y extendido en Gran Bretaña por los hermanos Elizabeth y Charles Mayo a principios del siglo XIX. Esta exposición ofrece una fascinante visión de primera mano de este concepto antaño innovador, y ahora menos familiar, que es fundamental para comprender los objetos» (<https://www.artrabbit.com/events/object-lessons>).

Las dimensiones de esta caja son 30,7 × 24 × 13 cm., cerrada, y cada bandeja mide aproximadamente 28,4 × 15,5 × 2,5 cm<sup>5</sup>.

En la ficha técnica del museo, se data esta caja en torno a 1850 y se indica que se basa en las teorías pedagógicas de Pestalozzi quien defendió que la educación debía realizarse de forma holística y centrada en el niño, postura radicalmente diferente a la de la mayoría de los docentes que en esa época utilizaban métodos basados en la palabra escrita y en la respuesta correcta apoyándose en los castigos para lograr ese objetivo.

Muchos de los objetos incluidos en la caja —cada objeto tiene su nombre— se corresponden con los indicados por los hermanos Mayo y que se repitieron en otras obras. Algunos de los que aparecen en una bandeja son: granito, carbón, pizarra, mármol, piedra pómez, plomo, plata; en otra: encaje, lino, algodón, terciopelo, hilo, fibra de lino, seda sin tejer; en otra: cuerda, porcelana, café tostado, tinta, te, jengibre, corcho, pegamento; y en la cuarta: piedra, aguja, tijeras, piel, semilla de mostaza, azúcar moreno, arroz, marfil, esponja, llave, corteza de roble. En esta caja no se sigue el orden de las series de Mayo, pero muchos de los objetos identificados son similares a los incluidos en las distintas series.

El mismo Montesino, que intentó aplicar los principios pestalozzianos en las primeras escuelas de párvulos y en la enseñanza primaria, en general, ofrecía listados de cosas que podrían ayudar a que los conocimientos reales y los verbales fueran unidos. Para ello, defiende que en todo aprendizaje se debe empezar manejando los objetos que los niños conocen pues esto facilita la exactitud de las ideas adquiridas y se logra, a la vez, que los niños sean capaces de describir cosas que conocen y que no caigan en la tentación de hablar de las desconocidas. Montesino defiende el uso de estampas donde se muestren animales o plantas, objetos materiales o sucesos de historia sagrada o profana, pero admite que no se puede sacar un buen partido de las imágenes de minerales por lo que recomienda a los maestros «valerse del medio referido de cajas con tantas divisiones interiores cuantos sean los objetos que se propone dar a conocer» (Montesino, 1840: 103).

La base del método para las primeras escuelas de párvulos y elementales que propugnó Montesino se hallaba en el principio de intuición de Pestalozzi, consistente en la percepción directa y experimental de los objetos exteriores por medio, primero, de los sentidos y luego de la misma conciencia. El orden de presentación de los objetos era partir de lo más cercano y fácil e ir ampliando el círculo hasta incluir todo tipo de objetos. El papel del maestro era saber elegir los objetos más útiles e importantes. En el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* de Montesino encontramos una referencia directa a las *lecciones de objetos* y a cómo aplicarlas en las escuelas. Incluye las tres primeras series de lecciones de objetos de Mayo por considerar que son las que están al alcance de los niños de las escuelas de párvulos y un extracto de diversas lecciones.

Los objetos recogidos por Mayo en cada una de las series variaron en las distintas ediciones. Por ejemplo, en la 3.<sup>a</sup> ed. (1832) hay 23 objetos en la primera serie y 14 en la segunda, mientras que en las 17.<sup>a</sup> ed. (1861) hay 19 y 16, respectivamente (imagen 3). Montesino (1864) incluye los de la 3.<sup>a</sup> edición de Mayo (23, 14, 21, 14 y 59 objetos en cada una de las cinco series). Se recomienda que no se pase por alto ninguno

---

5 Puede verse la ficha detallada en <http://collections.vam.ac.uk/item/O213531/educational-specimen-box-unknown/>



de los objetos, ya que han sido seleccionados y ensayados cuidadosamente. Además, incluye las cinco últimas lecciones de la 5.<sup>a</sup> serie dedicadas a los sentidos corporales. Aparece lo correspondiente a la lección I de la 1.<sup>a</sup> serie —cristal— y reproduce parte de las observaciones preliminares de esta serie. Lo mismo hace luego con la lección sobre el tacto de la 5.<sup>a</sup> serie. No es una copia literal de la obra, pero es como si del mismo original se hubieran hecho dos traducciones: la publicada y la particular de Montesino, pero no se aprecian cambios en el significado.

**Imagen 3.** Índice de objetos incluidos en las lecciones de Mayo

|                                  |    |            |   |             |
|----------------------------------|----|------------|---|-------------|
| <b>CONTENTS.</b>                 |    | <b>xvi</b> | <b>CONTENTS.</b>                                |             |
| <b>FIRST SERIES.</b>             |    |            |   | <b>PAGE</b> |
| INTRODUCTORY REMARKS .. .. .     | 1  |            | LESSON 20. A Horn .. .. .                       | 21          |
| LESSON 1. Glass .. .. .          | 5  |            | 21. Ivory .. .. .                               | 21          |
| 2. Indian Rubber .. .. .         | 8  |            | 22. Chalk .. .. .                               | 22          |
| 3. Leather .. .. .               | 9  |            | 23. A Piece of the Bark of the Oak Tree .. .. . | 22          |
| 4. Loaf Sugar .. .. .            | 10 |            |   |             |
| 5. A Piece of Gum Arabic .. .. . | 11 |            | <b>SECOND SERIES.</b>                           |             |
| 6. Sponge .. .. .                | 11 |            | INTRODUCTORY REMARKS .. .. .                    | 24          |
| 7. Wool .. .. .                  | 12 |            | LESSON 1. A Pin .. .. .                         | 27          |
| 8. Water .. .. .                 | 18 |            | 2. A Cube of Wood .. .. .                       | 27          |
| 9. A Piece of Wax .. .. .        | 14 |            | 3. An Uncut Lead Pencil .. .. .                 | 28          |
| 10. Camphor .. .. .              | 14 |            | 4. A Pen .. .. .                                | 30          |
| 11. Bread .. .. .                | 16 |            | 5. A Wax Candle .. .. .                         | 31          |
| 12. Sealing Wax .. .. .          | 18 |            | 6. A Chair .. .. .                              | 31          |
| 13. Whalebone .. .. .            | 17 |            | 7. A Book .. .. .                               | 33          |
| 14. Ginger .. .. .               | 17 |            | 8. An Egg .. .. .                               | 34          |
| 15. Blotting Paper .. .. .       | 18 |            | 9. A Thimble .. .. .                            | 35          |
| 16. A Piece of Willow .. .. .    | 18 |            | 10. A Penknife .. .. .                          | 35          |
| 17. Milk .. .. .                 | 19 |            | 11. A Key .. .. .                               | 38          |
| 18. Rice .. .. .                 | 19 |            | 12. A Cup .. .. .                               | 37          |
| 19. Salt .. .. .                 | 20 |            | 13. A Coffee Berry .. .. .                      | 38          |
|                                  |    |            | 14. A Pair of Scissors .. .. .                  | 38          |
|                                  |    |            | 16. A Bird .. .. .                              | 39          |
|                                  |    |            | 16. An Orange .. .. .                           | 40          |
|                                  |    |            |   |             |
|                                  |    |            | <b>THIRD SERIES.</b>                            |             |
|                                  |    |            | INTRODUCTORY REMARKS .. .. .                    | 41          |
|                                  |    |            | LESSON 1. A Quill .. .. .                       | 42          |
|                                  |    |            | 2. A Halfpenny .. .. .                          | 44          |
|                                  |    |            | 3. Mustard Seed .. .. .                         | 46          |
|                                  |    |            | 4. An Apple .. .. .                             | 47          |
|                                  |    |            |   |             |
|                                  |    |            | <b>CONTENTS.</b>                                |             |
|                                  |    |            | <b>ON LIQUIDS.</b>                              |             |
|                                  |    |            | LESSON 6. Water .. .. .                         | 84          |
|                                  |    |            | 9. Oil .. .. .                                  | 85          |
|                                  |    |            | 10. Beer .. .. .                                | 89          |
|                                  |    |            | 11. Foreign White Wine .. .. .                  | 90          |
|                                  |    |            | 12. Vinegar .. .. .                             | 91          |
|                                  |    |            | 13. Ink .. .. .                                 | 92          |
|                                  |    |            | 14. Milk .. .. .                                | 93          |
|                                  |    |            | 15. Fire .. .. .                                | 96          |
|                                  |    |            | 16. An Anchor .. .. .                           | 97          |
|                                  |    |            | 17. A Balance .. .. .                           | 100         |
|                                  |    |            |   |             |
|                                  |    |            | <b>FIFTH SERIES.</b>                            |             |
|                                  |    |            | INTRODUCTORY REMARKS .. .. .                    | 102         |
|                                  |    |            | LESSON 1. Camphor .. .. .                       | 103         |
|                                  |    |            | 2. Wax Candle .. .. .                           | 103         |
|                                  |    |            | 3. Putty .. .. .                                | 104         |
|                                  |    |            | 4. Shell Lac .. .. .                            | 104         |
|                                  |    |            | 5. Butter .. .. .                               | 105         |
|                                  |    |            | 6. Cheese .. .. .                               | 106         |
|                                  |    |            | 7. Horn .. .. .                                 | 106         |
|                                  |    |            | 8. Honey .. .. .                                | 107         |
|                                  |    |            | 9. Starch .. .. .                               | 107         |
|                                  |    |            | 10. Saffron .. .. .                             | 108         |
|                                  |    |            | 11. Court Plaster .. .. .                       | 109         |
|                                  |    |            | 12. Glue .. .. .                                | 110         |
|                                  |    |            | 13. Turnrinds .. .. .                           | 111         |
|                                  |    |            | 14. Indian Rubber or Gum Elastic .. .. .        | 111         |
|                                  |    |            | 15. Foreign Currants .. .. .                    | 112         |
|                                  |    |            | 16. Cork .. .. .                                | 113         |
|                                  |    |            | 17. Leather .. .. .                             | 114         |

Fuente: Mayo (1861: XVI-XX).

#### 4. LAS LECCIONES DE COSAS Y SUS CAJAS EN LA PRENSA ESPAÑOLA DEL SIGLO XIX

La prensa es una excelente fuente para los historiadores que permite, entre otras cosas, analizar la presencia de algo o alguien en un período determinado. En concreto, hemos realizado un estudio exploratorio con dos búsquedas, una para conocer la presencia de las lecciones de cosas y otra para saber qué información ofrecían acerca de las cajas de lecciones de cosas.

La búsqueda «lecciones de cosas» en la Hemeroteca Nacional digitalizada ha dado 251 resultados hasta el 31 de diciembre de 1900, mientras que desde el 1 de enero de 1901 hasta el 31 de diciembre de 1936 hay 1.229 resultados, lo que sin duda convierte a este periodo en el más relevante para las lecciones de cosas pues los resultados bajan a 514 entre el 1 de enero de 1937 y el 31 de diciembre de 2000 y a 457 desde el 1 de enero de 2001 hasta el 31 de diciembre de 2023. Se han revisado todos los resultados obtenidos en el XIX; la primera conclusión es que las lecciones de cosas aparecen casi siempre vinculadas a la segunda etapa de estas lecciones, en las dos últimas décadas del XIX, y en muchas ocasiones vinculadas a los congresos de pedagogía donde sabemos que la pedagogía institucionista jugó un papel muy importante.

En la prensa, el término «lecciones de cosas» apareció por primera vez en *El Católico* donde unos alumnos del seminario de Cádiz criticaban la reforma prevista de los seminarios para que acudan más alumnos a los institutos y menos a los seminarios:

en un tiempo en que tanto se habla de libertad de enseñanza; en que tanto se han multiplicado los establecimientos literarios, en que las escuelas de primeras letras, abandonando su propio nombre han adoptado el más honorífico de *colegio de humanidades*, haciéndose oír lecciones de cosas que llaman filosofía en donde antes no se enseñaba más que el silabario ¡en este tiempo se mandan cerrar para la más numerosa y digna parte de la juventud los establecimientos natos de aquella ciencia! a la verdad esto no se comprende (Unos discípulos del seminario, 27/10/1843: 210).

En alguna ocasión el término aparece, pero sin referirse a una metodología didáctica, por ejemplo, en 1859, *El Clamor Público* (Granda, 29/5/1859: 1) decía «nos parece algo atrevidillo el que dé lecciones de cosas militares al conde de Lucena»; o *La Nueva Iberia* decía (7/7/1868: 2), «El tiempo que pierde *El Pensamiento español* en dar lecciones de cosas que no entiende podría emplearlo ». Entre 1843 y 1875, por tanto, no aparece el término con el sentido que nos interesa. Así, hemos revisado las 247 apariciones de «lecciones de cosas» entre 1876 y 1900. La primera vez que lo hace es en 1876 en *La Mañana* dentro de un amplio artículo dedicado a Instrucción pública y firmado por León José Serrano que les dedica un epígrafe, el IV, titulado «Sistema pedagógico de exposición de objetos en las escuelas primarias». Empieza relacionándolo con el apartado anterior que había dedicado a los «Jardines de la infancia de Froebel»:

No poco enlazado con el anterior sistema de Froebel se halla el de las *lecciones de cosas* o *exposición de objetos*, *object lessons* o *lessons on objects* y también *teaching objects*, debido al inglés Mr. Jonnes, que fue el primero que le expuso y presentó en práctica en una institución de Londres (*The home and colonial training institution*), y cuyo sistema de enseñanza se ha popularizado en todos los países y generalizado tanto en Alemania, y principalmente en los Estados Unidos (Serrano, 19/8/1876: 1).

Hay que subrayar que ya en esta primera aparición en la prensa, se insiste en el importante papel del maestro para aplicar eficazmente este método:

Es verdad también que este método exige imprescindiblemente, aun más que otros, que le conozcan bien los maestros; recordando siempre que hay que cultivar las facultades de los niños, conforme al orden natural de su desenvolvimiento; reducir cada materia a sus elementos más sencillos, no explicar más que un objeto ni más que una dificultad a la vez; graduar las explicaciones a la capacidad progresiva de la niñez; precisar bien el lenguaje y tecnicismo, y fijar con toda precisión las ideas y comenzar por desarrollar primeramente los sentidos, y la atención y el espíritu de observación, y desarrollar después espontáneamente [*sic*] en ellos la reflexión y el raciocinio. Este método consolida así una verdadera y sólida instrucción, y no una pura gimnasia intelectual de la memoria y la imaginación (Serrano, 1876: 1).

En 1882 se produjeron varios hechos que explican que sea el año en que aparecen más veces las «lecciones de cosas» en la prensa, de entre los que podemos señalar la Real Orden de 9 de marzo de 1882 (Gaceta de Madrid, 25/3/1882, T. I: 983) declarando libro de texto y de utilidad pública para la enseñanza la obra de Pedro de Alcántara García (1881), la creación del Museo de Instrucción Primaria que incluiría, entre otros elementos, «colecciones de objetos empleados en las lecciones de cosas, dones de Froebel, juegos y demás que se destinan a la instrucción y educación de los alumnos», y la convocatoria y celebración del primer Congreso Nacional de Pedagogía. En ese congreso uno de los seis temas era

De la intuición en las escuelas primarias exponiendo cuál deba ser su alcance respecto a la educación. Procedimientos y medios para aplicarla a toda costa pueden ponerse en práctica según las necesidades y los recursos de las escuelas, y fijándose especialmente en las lecciones de cosas, los museos escolares y las excursiones [*sic*] instructivas (Fernández y González, 30/5/1882: 335).

Y una de las conclusiones que se votaron, la número 14, y que fue contestada afirmativamente, era

¿Se considerarán como medios preferentes de intuición para la educación integral y armónica, las lecciones de cosas, los museos escolares, las excursiones de la misma índole y los paseos instructivos? (*El Siglo Futuro*, 7/6/1882: 3).

A menudo la misma noticia aparece repetida de forma prácticamente textual en varios periódicos. Sin embargo, aparecen algunas que desarrollan más ampliamente el tema y no se limitan a dar una noticia. Así, en el Congreso de 1882 es evidente que, aunque se votara mayoritariamente una de las conclusiones, habría opiniones divergentes o diferentes concepciones acerca de lo que se votaba. En concreto, con relación al método intuitivo, *La Ilustración española y americana*, en 1882, nos brinda jugosa información al respecto ya que explica que se reconocía la superioridad del método intuitivo sobre los demás aplicados en las escuelas, pero

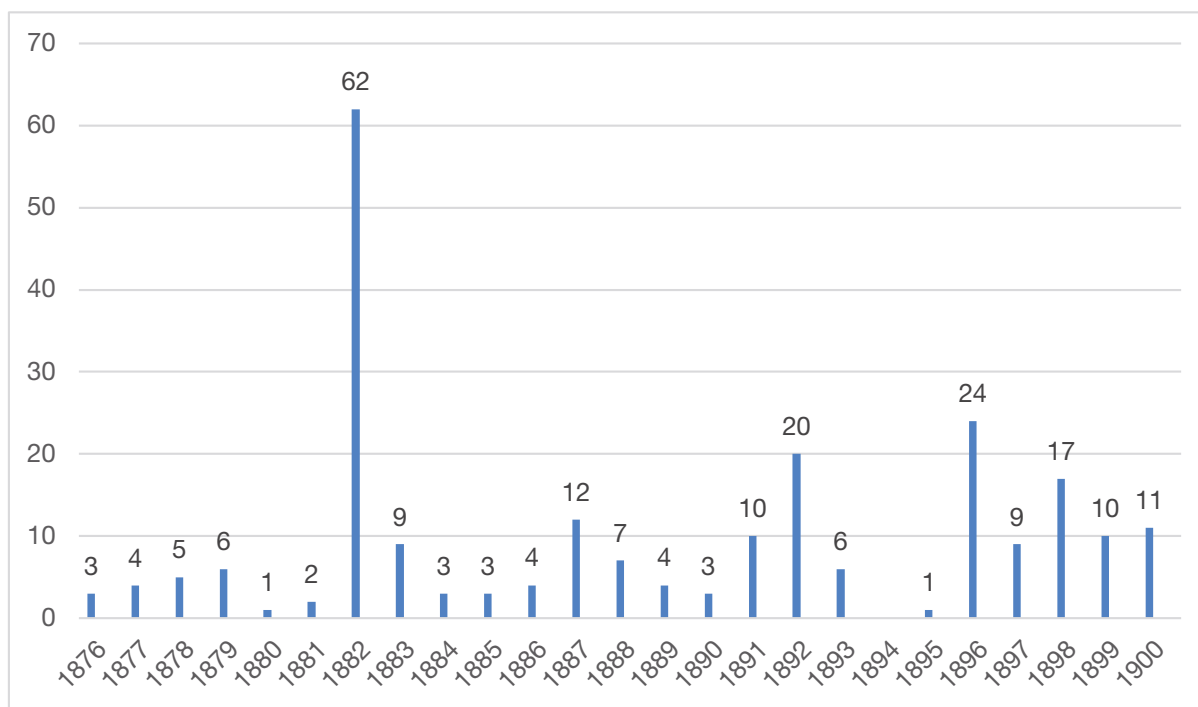
al tratar de distinguir y enumerar los procedimientos y medios para aplicar la intuición a la educación primaria, se vio que no existía la unanimidad que era de presumir, al oír las declaraciones de los maestros, todos ellos defensores y partidarios del método intuitivo. Y es que no basta aceptar un principio y proclamarlo en alta voz, para desenvolverlo después con ese difícil y delicado arte que necesita el pedagogo, que ha de sacar todo el fruto que puede prometerse de los procedimientos que adopte (...). Acéptose desde luego (...) este principio de la Pedagogía moderna; pero, al pretender especificar la utilidad relativa de las lecciones de cosas, de los museos escolares y de las excursiones instructivas, se reprodujo con más viveza la diversidad de pareceres.

No es posible negar que si ofrecen utilidad las representaciones de un vegetal, por ejemplo, en un dibujo, es más útil que el niño estudie directamente la planta misma; que si es bueno que el alumno se familiarice en el conocimiento de los minerales en

un museo, es mejor que vea el mineral en la roca de que forma parte, y sea él quien lo arranque y lo lleve a la escuela, para constituir el museo por su propia mano; y como esto es innegable, ha de ser difícil también formular objeciones de importancia contra la verdadera aplicación del método intuitivo, el cual se falsea en su base desde el momento en que se sustituye la realidad con representaciones de las cosas que directamente debe contemplar y estudiar el alumno (Atienza y Medrano, 8/6/1882: 351).

Un aspecto que puede ser estudiado más adelante es el de las publicaciones donde aparecieron estas noticias y el análisis de contenido de las mismas. Mientras que en los primeros años suelen ser publicaciones generalistas que simplemente dan cuenta de una noticia, a medida que pasan los años entran en acción revistas como *El Monitor de primera enseñanza* y, especialmente, *La Escuela moderna*. En ambas, aparecen artículos de opinión, estudios, textos de conferencias donde las lecciones de cosas ganan relevancia. Sin embargo, entendemos que esto pertenece a una segunda etapa de las lecciones de cosas por lo que se sale del objetivo de este artículo.

**Gráfico 1.** Las «lecciones de cosas» en la prensa española (1876-1900)



**Fuente:** Elaboración propia a partir de Hemeroteca Digital. Biblioteca Nacional de España. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/advanced>

A título de ejemplo, en 1882, el año con más resultados, las publicaciones en que apareció el término «lecciones de cosas» fueron (se indica entre paréntesis el número de veces cuando es más de una): *Boletín Histórico*; *El Día* (3); *La Correspondencia de España* (4); *La Época*; *El Estandarte* (5); *La Niñez*; *El Liberal* (2); *El Debate* (4); *El Tiempo*; *La Vanguardia (Madrid)*; *El Siglo*; *Faro de Vigo*; *Crónica de Cataluña (ed. de la tarde)*; *La Gaceta Universal* (2); *El Globo* (2); *La Iberia* (4); *El Imparcial* (2); *El Pabellón Nacional*; *La Península*; *La Unión* (5); *El Liberal* (3); *La Discusión* (2); *La Vanguardia (Barcelona)* (2); *Diario Oficial de Avisos de Madrid* (2); *La Ilustración española y americana* (2); *La Fe*; *El siglo Futuro*; *Instrucción para la mujer* (3); *La América*; *La Oceanía española* y *La Librería*.

La aparición de *La Escuela Moderna*, activa desde 1892 a 1934, fundada por Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906), enriqueció el panorama de las revistas profesionales y prestó una atención notable a las lecciones de cosas ya que aparecieron en ese medio en 38 ocasiones entre 1892 y 1900: 1892 (4); 1893 (3); 1894 (10); 1897 (2); 1898 (8); 1897 (7) y 1900 (4).

Es importante señalar que las lecciones de cosas parecían haber sido aceptadas por todos los sectores, liberales, conservadores y la Iglesia católica, pero no así el giro que desde grupos como la ILE querían darle y que llevaba a la segunda etapa de las mismas. En *La Fe* (1/6/1882) se criticaba a los que querían reformarlas:

En la sesión celebrada ayer [en el Congreso pedagógico] se habló mucho de la intuición como método educativo; se filosofó larga y tendidamente: dijo uno que el mejor museo escolar era la naturaleza, y que los paseos y las excursiones instructivas podían suplir ventajosamente a las lecciones de cosas; otro puso a los museos en los cuernos de la luna; y otro, un señor Costa, profesor de la Institución Libre, creyendo que eso de pasear a los chicos por el campo era poco para enseñarles, afirmó rotundamente que la escuela debe serlo todo: ha de estar al aire libre; y el niño debe educarse en la plaza pública, en el *meeting*, en el taller, en el Congreso, allí donde los hombres se congregan para hacer algo. Contra los cuales desatinos se le ocurrió protestar a un maestro haciendo esta honrada pregunta: ¿Y dónde aprenden el *Catecismo*?

A la que contestó el Sr. Costa, con la soberbia y desenvoltura propias de estos buenos racionalistas, muy predicadores de la libertad y de la tolerancia, pero muy poco amigos de ejercerla con nadie, soltando esta descarga:

—No lo sé; pero sí dónde aprenden conveniencias sociales y a no interrumpir al que habla». — (*La Fe*, 1/6/1882: 2).

En el fondo, esto es sólo una muestra más de los debates que se produjeron a finales del XIX y que reflejaron en todos los aspectos y niveles del sistema educativo.

Con relación a las cajas de lecciones de cosas, la búsqueda debía incluir «lecciones de cosas» y «caja» y se han obtenido 64 resultados que, una vez revisados, se han reducido a cinco (se han excluido los resultados como caja de ahorros, caja de depósitos, en la caja, que eran la mayoría). De esos cinco, los dos primeros, *Revista de Andalucía* (3/1/1878), publicada en Málaga, y *La Unión* (21/8/1878), describen los avances producidos en diversos campos mostrados en la Exposición Universal de París de 1878.

Uno de los objetos expuestos, junto con otros «objetos curiosos» como un reloj que señala a la vez las horas en distintas ciudades y una linterna mágica que permite proyectar cuerpos opacos, era «un aparato llamado caja de lecciones de cosas, dividida en tres departamentos principales, y estos a su vez en otros más pequeños, que sirven para clasificar metódicamente muestras en estado bruto y operado, de las diferentes materias que emplea el hombre para su alimentación, su traje y su mobiliario» (*Z*, 25/9/1878: 275). El resumen era:

Nótese, pues, el incremento que va tomando la enseñanza por medio de la vista de los objetos, el sistema de hablar a los sentidos del alumno para penetrar en su ánimo, método que es exactamente el de la naturaleza. Acaba en todos los países cultos el de llenar la cabeza de los niños con nombres, definiciones y nomenclaturas que dejaban fría su imaginación y no despertaban su curiosidad; se generaliza el que pudiéramos llamar objetivo, aplicado hace ya mucho tiempo en Alemania y en Rusia, después de presentar a los niños, antes que todo, los objetos, y después, o al mismo tiempo, la noción de ellos. (*Z*, 1878: 275-276).

La siguiente aparición de las cajas se produce en *El Tiempo* (9/5/1879: 1) donde se indica que el Gobierno ha acordado comprar, entre otros objetos, en esa Exposición Universal con destino al Colegio del Escorial y Escuelas del Patrimonio, una caja de lecciones de cosas (*Boîte de lesson de choses*) que se describe como en las entradas anteriores: Tres divisiones... y objetos para satisfacer las primeras necesidades. *La Ilustración española y americana* también cita las cajas al explicar todo lo relativo al Jardín de Infancia de Madrid. Describe las actividades que realizan los niños en las distintas salas y, en la primera, indica que

Todos estos juegos y trabajos manuales son ( ) un elemento poderoso de enseñanza, sin más que el cuidado de que los niños conozcan y nombren los materiales que se emplean con tal objeto, enseñanza que se continúa con las lecciones de cosas, para las que existen cajas con productos de todas clases. Estas cajas, muy usadas en Alemania, Inglaterra y Francia, contienen productos de los tres reinos de la Naturaleza, de la Industria y de la Agricultura: están clasificadas sencillamente por el orden de facilidad para los niños, y dicho se está que con muy poco trabajo pueden estos adquirir una idea general de cuantos objetos les rodean, sin pretender por esto que el conocimiento sea científico, ni mucho menos violentar la inteligencia de tan tiernos seres, que necesitan, antes que todo, el desenvolvimiento de sus fuerzas físicas (Fernández y González, 30/9/1883: 182).

La última referencia a las cajas aparece en *El Monitor de primera enseñanza* que incluye una página completa de publicidad de material de enseñanza para escuelas de párvulos (Imagen 4). Lo primero que se ofrece es una caja para el museo escolar:

Nueva caja Enciclopédica que contiene 170 productos de los tres reinos de la naturaleza, dividido en cuatro agrupaciones, comprendiéndose en la primera *los alimentos, bebidas, condimentos y medicamentos*; en la segunda, *el vestido*; en la tercera *la habitación* y en la cuarta *materiales para la industria*. Completa este Museo escolar una guía o texto descriptivo por D. Julián López Catalán. Todos los objetos van contenidos en la caja de caoba barnizada, de 52 centímetros por 43, debidamente clasificados y colocados. — Precio 75 pesetas (Bastinos y Bastinos, 18/4/1885: 242).

También se ofrecen cajas para el Gran Museo de las escuelas, compuesto por el Dr. Saffray:

Comprende 7 grandes cajas de madera, de 62 por 42 centímetros, con el desarrollo completo de Lecciones de cosas, en la siguiente forma: Caja primera, Piedras y metales. — Segunda, Maderas, cerámica, vidrio. — Tercera, alumbrado y calefacción. — Cuarta y quinta, Vestido. — Seta y séptima, Alimentación. A cada caja acompaña su correspondiente texto y los objetos llevan todos una etiqueta con su nombre.

Este *museo*, preparado para los grandes Establecimientos de enseñanza, abraza, no solamente un gran número de cosas, sino que en cada una, el algodón, por ejemplo, comprende todas sus varias aplicaciones, en objetos de un tamaño proporcionado a la grandiosidad del museo (Bastinos y Bastinos, 18/4/1885: 242).

Cada caja costaba 35 pesetas y, si se compraban las siete, 225 pesetas. Además de estas cajas, se ofrecen cuadros sinópticos de Deyrolle para las lecciones de cosas.

No tenemos imágenes de las cajas aquí descritas, pero las que tenemos de la caja de caoba inglesa nos permiten imaginar estas a la vista de estos textos.

Imagen 4. Material para la enseñanza especial de párvulos en la librería de J.A. Bastinos

Obras que se hallan de venta en la librería de J. y A. Bastinos.

---

MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA ESPECIAL DE PARVULOS

**Museo Escolar**, Nueva caja Enciclopédica que contiene 170 productos de los tres reinos de la naturaleza, dividido en cuatro agrupaciones, comprendiéndose en la primera los *alimentos, bebidas, condimentos y medicamentos*; en la segunda, el *vestido*; en la tercera la *habitación* y en la cuarta *materiales para la industria*. Completa este *Museo escolar* una guía ó texto descriptivo por D. Julián López Catalán. Todos los objetos van contenidos en una caja de caoba barnizada, de 52 centímetros por 43, debidamente clasificados y colocados.—Precio, 75 pesetas.

**Museo de Historia Natural**, colección de cuadros en cromografía, representando los más importantes tipos de los tres reinos naturales, con sus respectivas aplicaciones; compuestos y dibujados por D. Julián Bastinos y texto explicativo por el Dr. D. F. Plaas y Pujol. Comprende esta colección 60 láminas de 50 por 37 centímetros, estampadas sobre papel vitela, á ocho ó nueve colores y oro y plata en algunas de ellas. Dividese en tres series: la primera, *Mamíferos*; consta de 22 laminas, y su precio 17 pesetas; la segunda, *Aves, reptiles, peces, insectos, crustáceos, anélidos, moluscos, zoófitos*.— *Anatomía*, consta de 18 láminas y su precio, 17 pesetas; la tercera, *vegetales y minerales*; consta de 20 laminas y su precio, 18 pesetas. La colección completa, 50 pesetas.

Las laminas de que consta se forran en carton mediante el aumento de 50 céntimos cada una ó de 1 peseta si se quieren barnizadas. Cuadros con cristal apropiado para dichas laminas, 250 pesetas uno. Las cinco series ó 60 laminas puestas sobre tela y barnizadas formando tres grandes cuadros de 2'30 por 4'44 metros, precio, 107 pesetas.

DONES DE FRÖEBEL, **SALE**

Colección de 80 piezas de madera y de cartón, aplicables á los juegos y manuales entretenimientos de la infancia, con sus correspondientes modelos, arreglada bajo la dirección de D. Julián López Catalán. Consta la colección de 7 esferas pintadas de distintos colores, 16 cubos y 28 prismas cuadrangulares, 60 triángulos obtusángulos, 60 id. equiláteros, 60 id. rectangulares, 60 id. escalenos, 50 círculos de dos radios distintos, 4 figuras de adorno, 25 listones de 1 centímetro, 50 id. de 5. 50 id. de 10 y 25 de 20, 50 circunferencias, 100 semi-circunferencias y 200 cuadrantes, 2 bastidores, 2 agujas, 2 trenzas de cordoncillo y las correspondientes tiras de piel para tejer y entrelazar. Acompañanse 10 láminas en cromo-litografía con modelos de combinaciones de líneas, superficies, sólidos, tejidos y trenzados.

Todos los expresados objetos van contenidos en una caja de madera con divisiones apropiadas.—Precio, 80 pesetas.

**Gran Museo de las Escuelas** compuesto por el Dr. Saffray. Comprende 7 grandes cajas de madera, de 62 por 42 centímetros, con el desarrollo completo de *Lecciones de cosas*, en la siguiente forma: Caja primera.—Piedras y metales.—Segunda, Maderas, cerámica, vidrio.—Tercera, alumbrado y calefacción.—Cuarta y quinta, Vestido.—Sexta y séptima, Alimentación. A cada caja acompaña su correspondiente texto y los objetos llevan todos una etiqueta con su nombre.

Este *museo*, preparado para los grandes Establecimientos de enseñanza, abraza, no solamente un gran número de cosas, sino que en cada una, el algodón, por ejemplo, comprende todas sus varias aplicaciones, en objetos de un tamaño proporcionado a la grandiosidad del museo. Precio de cada caja, 35 pesetas. Tomando las 7 á la vez, 225 id.

**Lecciones de cosas**, museo escolar en cuadros sinópticos, por Deyrolle. Cada cuadro mide 58 centímetros por 47. La colección consta de 20, por el siguiente orden: Uno y dos, Hombre; tres, cuatro y cinco, Animales vertebrados; seis y siete, Animales articulados; ocho á diez y ocho, Plantas; diez y nueve, Mineralogía; veinte Geología.

El texto esta impreso en negro, y los objetos están estampados en cromo-tipografía. Uno de los carteles contiene una rica colección de muestras de madera, otro de minerales y otro de rocas. Precio de la colección, 65 pesetas.

DEPÓSITO del material de los JARDINES DE LA INFANCIA ó DONES DE FRÖEBEL y del método instructivo francés de Mlle. DE MONTERNAND, fabricada por la casa de Mr. HACHETTE de París.

Fuente: *El Monitor de primera enseñanza* (18/4/1886: 242).

## 5. CONCLUSIONES

Las lecciones de los libros de lecciones de cosas guiaban a los maestros a través de observaciones y deducciones cada vez más complejas esperando que así los niños desarrollaran habilidades de categorización y juicio discriminatorio. Desgraciadamente, en muchos casos las lecciones se volvieron catequistas y formulistas, y las imágenes a menudo sustituyeron a los objetos reales de estudio.

Las lecciones de cosas, como metodología didáctica, se han mantenido vigentes con cambios, aunque hay que tener cuidado para no creer sin más que algo es como se autodenomina, ya que no todo lo que dice ser enseñanza intuitiva lo es y hay métodos basados en Pestalozzi que no lo saben: «¡Cuántos procedimientos hoy comunes en todas las escuelas del mundo, no han sido iniciados por Pestalozzi! Y ¡cuántos maestros son pestalozzianos sin saberlo!» (Compayré, 1909: 78).

El *Manual para maestros de escuelas de párvulos* de Montesino recogía muchos de los planteamientos de Pestalozzi, y puesto que fue el libro de cabecera de gran parte de los maestros españoles —no sólo de los de párvulos— durante el siglo XIX, el impacto de Montesino (y de Pestalozzi a través de él) en la vida diaria de nuestras escuelas pudo ser grande, pero no lo fue en realidad (González, 2012). A pesar de que se establecieran las Escuelas Normales para formar maestros de enseñanza primaria y de los tímidos intentos de formación de maestros de párvulos (no en las Normales, como sabemos, sino en una escuela imitando lo que otro maestro hacía), la formación de los maestros era muy escasa y su nivel intelectual era tan bajo, que muchos de los conceptos pestalozzianos expresados por Montesino (intuición, actividad, educación moral, etc.) estaban probablemente fuera de su alcance de forma que quizá lo más que pudieron hacer aquellos bienintencionados que decidieron asumir los planteamientos de Montesino —y por tanto muchos de los de Pestalozzi— fue limitarse a seguir mecánicamente los objetos indicados en los libros que utilizaban e incluso a intentar repetir los diálogos que se citaban como ejemplo. Es decir, si en la primera escuela de párvulos que se ofrecía como modelo la realidad distaba drásticamente de lo que se podía esperar (Sanchidrián, 1991), sólo podemos dudar acerca de la aplicación real de los principios y métodos de Pestalozzi.

Un ejemplo magnífico de esa aplicación mecánica nos la ofrece Dickens (2023) en *Tiempos difíciles*, publicada en 1852, es decir, es contemporánea con la caja de objetos descrita, con las ediciones de las obras de los hermanos Mayo y con el Manual de Montesino (Leighton y SurrIDGE, 2016). Dickens empieza su novela con una escena escolar donde un maestro pretende estar siguiendo la metodología de las lecciones de cosas y lo explica así a otro maestro que estaba empezando:

—Pues bien; lo que yo quiero son realidades. No les enseñéis a estos muchachos y muchachas otra cosa que realidades. En la vida sólo son necesarias las realidades.

No planteéis otra cosa y arrancad de raíz todo lo demás. Las inteligencias de los animales racionales se moldean únicamente a base de realidades; todo lo que no sea esto no les servirá jamás de nada (Dickens, 2023: 3).

Tras esa introducción pregunta a una niña, cuyo padre trabajaba domando y cuidando caballos, qué es un caballo. La niña sabía perfectamente lo que eran los caballos, pero no respondió; preguntó entonces el maestro a otro niño que responde que un caballo es:

Cuadrúpedo, herbívoro, cuarenta dientes; a saber: veinticuatro molares, cuatro colmillos, doce incisivos. Muda el pelo durante la primavera; en las regiones pantanosas, muda también los cascos. Tiene los cascos duros, pero es preciso calzarlos con herraduras. Se conoce su edad por las señales de la boca (Dickens, 2023: 6).



Todos le aplaudieron. Y el maestro en prácticas comenzó, a su vez, su tarea

con la mejor disposición. Hacía poco que él y otro ciento cuarenta maestros habían salido al mismo tiempo de la misma fábrica, manufacturados de acuerdo con las mismas normas, como otras tantas patas de piano (Dickens, 2023: 9).

Dickens satiriza el mal uso de las lecciones de cosas que caracterizó la educación a mediados del XIX: lecciones ajenas a la experiencia, sólo memorización, y falta de presencia de objetos reales en las aulas (Korda, 2020).

Una forma de intentar paliar esa falta de objetos era el uso de cajas de cosas que, aunque a menudo incluían objetos ajenos a la experiencia de los niños y a su mismo entorno, al menos eran algo real. Sin embargo, su uso inadecuado impedía que los niños desarrollaran su capacidad de observación y que el principio de intuición ocupara el lugar que se suponía debía tener en las aulas y, a la vez, mantenía una educación catequística, basada en preguntas y respuestas cerradas.

La escasa formación general y pedagógica de los maestros durante el siglo XIX difícilmente les permitiría entender conceptos como educación intuitiva, lecciones de cosas, museo escolar, o las críticas a los métodos comunes de enseñanza y, por tanto, que intentaran ponerlos en práctica más allá de una forma rutinaria o mecánica. De hecho, hemos visto críticas, no a las lecciones de cosas, sino a la forma en que se ponían en práctica. Recordemos que la formación de los maestros del XIX era escasísima en todos los aspectos y que fue una de las mayores críticas al sistema educativo en todos los debates y reformas de los años de cambio de siglo. A la mayoría de los maestros y maestras no se les podía pedir algo que estaba fuera de su alcance y de ahí el título de este artículo. Los maestros del XIX estaban capacitados para poco más que para imitar lo que veían hacer a otros maestros, en general tan escasamente formados como ellos mismos y que tenían quizá años de práctica, pero no experiencia real.

Con todas las salvedades necesarias, hay que admitir que a lo largo de la historia muchas veces se les han pedido imposibles a los docentes, se les ha pedido que utilizaran métodos, o tecnologías, de los que sólo conocían lo externo, lo aparente, pero no sus fundamentos teóricos de forma que su aplicación podría, incluso, obtener resultados no deseados o incluso indeseables. En ocasiones, las reformas legales se aplican mecánicamente o se traduce lo que se hacía a lo que se supone que se debe hacer, cambiando sólo lo externo o el nombre que se da a lo que se hace, aunque se sigue haciendo lo mismo. La práctica docente debe ser algo alejado a las recetas que muchas veces se buscan; hay ejemplos cercanos de un mal uso, por ejemplo, de innovaciones tecnológicas en las aulas del siglo XXI. Hay que saber qué se hace, por qué se hace y para qué se hace, si no se quiere caer en la repetición mecánica y rutinaria de actividades que otros docentes o un libro o revista recomiendan, es decir, para ser realmente docentes reflexivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Atienza, A. (8/6/1882). Los resultados del Congreso Pedagógico. *La Ilustración española y americana*, Año XXVI n.º XXI, 350-354.
- Bastinos, J. y Bastinos, A. (Eds.). (18/4/1885). *El Monitor de primera enseñanza*, Año XXVI n.º 16, 242.
- Brown, J. A. (1986). *British Pestalozzianism in the nineteenth century: Pestalozzi and his influence on British education*. PhD Philosophiae Doctor, University of Wales. <https://core.ac.uk/download/pdf/228906851.pdf>

- Carderera, M. (1855-1858). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (4 vols.). Imprenta de A. Vicente.
- Carter, S. A. (2018). *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*. Oxford University Press.
- Caruso, M. (2011). El fin del sensualismo. La pedagogía alemana en el primer normalismo español (1840–1860). En J. M. Hernández (Coord.), *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810–2010)* (pp. 31-56). Castilla Ediciones.
- Compayré, G. (1909). *Pestalozzi y la educación elemental*. Victoriano Suárez.
- Dickens, Ch. (2023). *Tiempos difíciles*. Open Culture. [https://www.google.es/books/edition/Tiempos\\_Dif%C3%ADciles/ygG7EAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&pg=PA3&printsec=frontcover](https://www.google.es/books/edition/Tiempos_Dif%C3%ADciles/ygG7EAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&pg=PA3&printsec=frontcover)
- El Siglo Futuro. (7/6/1882). Noticias. Varias. *El Siglo Futuro*, Año VIII n.º 968, 1-4.
- El Tiempo. (9/5/1879). Sección Oficial. Catálogo. *El Tiempo*, n.º 3256, 1-4.
- Fernández, M. (30/5/1882). El Congreso Pedagógico. *La Ilustración española y americana*, Año XXVI n.º XX, 329-344.
- Fernández, M. (30/9/1883). Los Jardines de la infancia. *La Ilustración española y americana*, Año XXVII n.º XXXVI, 179-183.
- García, P. de A. (1881). *Educación intuitiva y lecciones de cosas por D.* Imp. y Lit. de la Biblioteca Universal.
- Gómez, F. (1997). Lecciones de cosas y centros de interés. En A. Escolano (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 449-466). Fundación G. Sánchez Ruipérez.
- Gómez, F., Somoza, M. y Badanelli, A. (s.d.). *Los manuales de «Lecciones de Cosas»*. MANES. Centro de Investigación. Manuales Escolares. [https://www.centroman.es/?page\\_id=756](https://www.centroman.es/?page_id=756)
- González, J. (2012). El bueno y el feo. Pestalozzi en su iconografía. *Cabás*, 7, 21-32. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2012.43.54.001>
- Granda, J. de (29/5/1859). Sección política. *El Clamor Público*, n.º 4562, 1.
- Guimps, R. E. (1944). *Vida y obra de Pestalozzi*. Editorial Futuro.
- Korda, A. (2020). Object Lessons in Victorian Education: Text, Object, Image. *Journal of Victorian Culture*, 25(2), 200–222.
- La Fe. (1/6/1882). Los Pedagogos. *La Fe*, Año VII n.º 1022, 1-4.
- La Nueva Iberia. (7/7/1868). Ni se enmiendan ni corrijen [sic]. *La Nueva Iberia*, Año I n.º 156, 1-4.
- Leighton, M. E. y Surrige, L. (2016). Object Lessons: The Victorians and the Material Text. Leçons de choses : les Victoriens et le texte dans sa matérialité. *Cahiers victoriens et édouardiens* [Online], 84 Automne. <https://doi.org/10.4000/cve.2864>
- Linares, C. (2012). Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910). *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*, 7, 8-26.
- Martínez Navarro, A. (1988). Estudio preliminar. En P. Montesino, *Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía* (pp. 7-77). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mateo Díez, L. (2012). *Las lecciones de las cosas*. Residencia de Estudiantes.

- Mayo, E. (1861). *Lessons on Objects. As given to children between the ages of six and eight, in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey (17.<sup>a</sup> ed.)*. Seeley, Jackson and Halliday. <https://ursecure.roehampton.ac.uk/digital-collection/froebel-archive/lessons-on-objects/index.html>
- Melcón, J. (2000). Currículo escolar y Lecciones de Cosas. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 135- 160). UNED.
- Montesino, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Imprenta Nacional.
- Montesino, P. (1864). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (3.<sup>a</sup> ed.). Imp. y Lit. de Juan E. Delmas.
- Montesino, P. (1988). *Pablo Montesino. Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Morandi, M. (2016). La lezione delle cose in prospettiva ermeneutica. In A. Bobbio y A. Traverso (A cura di), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche* (pp. 35-48). Edizioni ETS.
- Morandi, M. (2024). La leçon de choses: évolution et déclinaison d'une méthode didactique dans la pédagogie mondiale, *Paedagogica Historica*, 60(1), 74-86, <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2244436>
- Munakata, K. (2017). Os padrões dos livros de Lições de Coisas. *Educação e Fronteiras*, 7(20), 91-103.
- Ossenbach, G. (1997). La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas: Introducción. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez Navarro, J. A. García Fraile y T. Rabazas (Coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 353-366). Ed. Endymion.
- Otero, E. (1997). Excursionismo, lecciones de cosas y trabajos manuales: algunos influjos de Pestalozzi en la Institución Libre de Enseñanza. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez Navarro, J. A. García Fraile y T. Rabazas (Coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 211-219). Ed. Endymion.
- Pestalozzi, J. H. (1912). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* (2.<sup>a</sup> ed.). La Lectura.
- Pestalozzi, J. H. (1915). *El método*. La Lectura.
- Rabazas, T. (1998). El pensamiento pedagógico normalista durante la primera Restauración borbónica. *Historia de la Educación*, 17, 251-288.
- Rabazas, T. (2001). *Los Manuales de Pedagogía y la Formación del Profesorado en las Escuelas Normales de España. (1839-1901)*. UNED.
- Real, M. del (Octubre 1893). Estudio pedagógico. *La Escuela moderna*, Año III n.º 31, 241-252.
- Roldán, E. (2012). ¿«Enseñanza intuitiva», «enseñanza objetiva» o «lecciones de cosas»? : derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX. Comunicación presentada a las *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, San Miguel de Tucumán, octubre de 2012.
- Roldán, E. (Ed.). (2025). La circulación de la enseñanza intuitiva en Europa y Latinoamérica (1870-1920): una revisión historiográfica. *Historia y Memoria de la Educación*, 21.
- Ruiz, J. (1990). Una formación europea para un reformador español, Pablo Montesino. *Revista Complutense de Educación*, 1(3), 427-434. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9090330427A/18187>
- Ruiz, J., Martínez, A., García, J. A. y Rabazas, T. (Coords.). (1997). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Endymion.

- Sanchidrián, C. (1985). Influencias de Pestalozzi en Pablo Montesino: Repercusiones en la educación española decimonónica. *Historia de la Educación*, 4, 63-71. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6609>
- Sanchidrián, C. (1991). (Ed.). Historia de la educación Infantil. *Historia de la Educación*, 10. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/issue/view/512>
- Sanchidrián, C. (1997a). Experiencias docentes basadas en el método pestalozziano. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez, J. A. García y T. Rabazas (Coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 223-234). Endymion.
- Sanchidrián, C. (1997b). Las lecciones de cosas: Una aplicación práctica del concepto de intuición pestalozziano. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez, J. A. García y T. Rabazas (Coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 323-349). Endymion.
- Sanchidrián, C. (2016). De las lecciones de cosas al aprendizaje a partir de objetos. Nuevas lecturas de Pestalozzi. En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 203-214). Aquilafuente.
- Sheldon, E. A. (1863). *Lessons on Objects*. Charles Scribner's Sons.
- Sheldon, E. A. (1885). *Lecciones de cosas en series graduadas, con objetos comunes*. Appleton y Cia.
- Souza, R. F. de (2005). Tecnologias de ordenação escolar no século XIX Currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). *Revista Brasileira de História da Educação*, 9, 9-42. <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/180>
- Schultz, L. M. (1995). Pestalozzi's Mark on Nineteenth-Century Composition Instruction: Ideas Not in Words, but in Things. *Rhetoric Review*, 14(1), 23-43.
- Serrano, L. J. (19/8/1876). Instrucción Pública. *La Mañana*.
- Sureda, B. (1984). *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*. Prensa Universitaria.
- Sureda, B. (1985). Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica. *Historia de la Educación*, 4, 35-62. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6608>
- Sureda, B. (1997). La influencia de Pestalozzi entre los maestros españoles en el siglo XIX. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez, J. A. García y T. Rabazas (Coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 235-249). Endymion.
- Sykut, J. (2005). *Object Method Connections: Pestalozzi to Oswego (Sheldon)*. State University of New York at Oswego.
- Thröler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Octaedro.
- Unos discípulos del seminario. (27/10/1843). *El Católico*, (1321), 209-211.
- Viñao, A. (2001). El libro escolar. En J. A. Martínez (Ed.), *Historia de la edición en España, 1836-1936* (pp. 309-336). Marcial Pons.
- Z. (25/9/1878). Cartas científicas y literarias. *Revista de Andalucía*, n.º 13 Cuaderno 6, 275-282.

## LA GRANDE CASSETTIERA DI MARIA MONTESSORI: LA TESTIMONIANZA DI UN PENSIERO IN EVOLUZIONE

*The Large Cabinet Drawers of Maria Montessori:  
Evidence of Evolving Thinking*

*La gran cómoda de Maria Montessori.  
El testimonio de un pensamiento en evolución*

Martine Gilsoul\*

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre  
0009-0007-2342-3662

### Parole chiave

Metodo Montessori  
Arredamento  
Cultura materiale della scuola  
Educazione infantile

**RIASSUNTO:** La grande cassettera proveniente della prima Casa dei Bambini è l'oggetto principale della collezione del Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università Roma Tre per quello che riguarda il metodo Montessori. Ricostruire la biografia di questo mobile mostra l'importanza di approfondire lo studio della cultura materiale della scuola Montessori. La ricerca compiuta finora con fonti di diverse tipologie ha mostrato che si tratta probabilmente di un prototipo: ciò aiuta a comprendere l'evoluzione del pensiero di Maria Montessori per quanto riguarda l'ambiente e il significato di un arredamento che sia davvero «a misura di bambino».

### Keywords

Montessori method  
Furniture  
School material culture  
Early Childhood Education

**ABSTRACT:** The large cabinet drawers from the first Children's House is the highlight of the collection of the Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' of the University of Roma Tre with regard to the Montessori method. Reconstructing the biography of this piece of furniture shows the importance of deepening the study of the material culture of the Montessori school. The research done so far with sources of different types has shown that it is probably a prototype: this helps to understand the evolution of Maria Montessori's thinking with regard to the environment and the meaning of furniture that is truly prepared for the child.

### Palabras clave

Método Montessori  
Mobiliario  
Cultura material de la escuela  
Educación infantil

**RESUMEN:** La gran cómoda de la primera Casa de los Niños es el principal objeto de la colección del Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» de la Universidad de Roma Tre relativo al método Montessori. Reconstruir la biografía de este mueble demuestra la importancia de profundizar en el estudio de la cultura material de la escuela Montessori. La investigación llevada a cabo hasta ahora con distintas fuentes ha demostrado que se trata probablemente de un prototipo: esto ayuda a comprender la evolución del pensamiento de Maria Montessori con respecto al entorno y al significado de un mobiliario realmente «amigo de los niños».

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Martine Gilsoul. Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre – [martine.gilsoul@uniroma3.it](mailto:martine.gilsoul@uniroma3.it) – <https://orcid.org/0009-0007-2342-3662>

**Cómo citar / How to cite:** Gilsoul, Martine (2024). «La grande cassettera di Maria Montessori: la testimonianza di un pensiero in evoluzione», *Cabás*, 32, 149-166. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26899>).

Recibido: 8 septiembre, 2024; aceptado: 25 octubre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

## 1. INTRODUZIONE

Lo studio *La culture scolaire comme objet historique* proposto da Julia nel 1995 può essere considerato come «una pietra miliare della moderna storiografia» (Meda, 2011:254), in quanto ha generato un profondo rinnovamento dello studio della storia dell'educazione. Gli oggetti dell'aula scolastica sono così diventati fonti centrali e imprescindibili nell'ambito dello studio della cultura materiale della scuola e ci hanno spinto a capire meglio la vita quotidiana dei scolari. Solitamente ci si sofferma, per esempio, sui banchi (Meda, 2011), i quaderni e i libri di testo (Meda, Montino, Sani, 2010), gli strumenti scientifici (Brunelli, 2020). Se questi elementi dell'aula scolastica sono già stati studiati, non si può affermare lo stesso dei mobili che servivano loro da contenitori. La scarsa attenzione della ricerca storica ai contenitori che sono i mobili classici delle aule scolastiche è forse rivelatrice della loro mancanza di funzione pedagogica nella scuola tradizionale, anche se, come affermano Andreassi e Barausse, «questi irrinunciabili strumenti del «fare scuola» aiutano a ricostruire in concreto i modi e le forme della prassi educativa così come a rielaborare le metodologie didattiche, nei diversi ambiti disciplinari dell'insegnamento» (Andreassi, Barausse, 2022:214). La poca attenzione ai mobili è rivelatrice di una visione adultocentrica della scuola, dove è l'insegnante che distribuisce il materiale necessario all'apprendimento. Un'eccezione di arredo scolastico preso in esame dalla ricerca storica è l'armadio-museo (D'Ascenzo-Vignoli 2008, Pizzigoni 2015), concepito come «supporto alla didattica attiva» (Pizzigoni, 2015:143) in quanto dà la possibilità agli alunni di diventare protagonisti attivi nella costruzione del loro apprendimento.

Questo lavoro si inserisce nel campo della cultura materiale della scuola Montessori. Nella visione montessoriana della formazione del bambino, l'arredamento deve possedere certe caratteristiche in modo da sostenere lo sviluppo dell'indipendenza del bambino. Maria Montessori era convinta dell'influenza essenziale dell'ambiente dell'aula scolastica quando è preparato «a misura del bambino» conformemente al suo stadio di sviluppo. Nel concreto, sarà oggetto del nostro studio un «armadio Montessori» presente nelle collezioni del *Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng»* (MuSEd) dell'Università di Roma Tre. Fondato nel 1874 da Ruggiero Bonghi, allora ministro della Pubblica Istruzione, il museo è la più antica istituzione italiana dedicata alla storia della pedagogia e della scuola. Il suo ricco patrimonio materiale è di grande valore storico-sociale, grazie anche ai numerosi archivi di alcuni pedagogisti e pensatori italiani, tra cui appunto Maria Montessori, senza dubbio l'italiana ancor oggi più famosa nel mondo intero. Il MuSEd vanta nel suo patrimonio varie edizioni delle sue opere e numerosi materiali didattici che compongono gran parte del corredo necessario per la scuola dell'infanzia e la scuola elementare, che furono donati dallo storico costruttore italiano Gonzagarredi<sup>1</sup>. Ma l'oggetto più interessante è il mobile che ora si trova nella mostra permanente allestita in una sala del MuSEd e che solitamente viene presentato come «l'armadio

---

1 Da diversi decenni il costruttore ufficiale in Italia di arredamenti e materiali Montessori è la ditta *GAM - Gonzagarredi Montessori* s.r.l., la cui prima esperienza risale alla bottega di falegnameria dei fratelli Bässoli a Palidano, frazione di Gonzaga che ha poi dato il nome all'azienda. Cominciò quasi per caso alla metà degli anni 10, durante una delle numerose permanenze di Maria Montessori presso la tenuta della sua cara amica, la marchesa Maria Maraini Guerrieri Gonzaga. «Un giorno la marchesa Maraini e Maria Montessori si recarono in carrozza (siamo negli anni di poco precedenti la prima guerra mondiale) all'ufficio postale. Per caso, passando davanti alla bottega dei fratelli Bässoli, la marchesa disse alla sua amica: «Ma tu non cercavi un bravo falegname per il materiale...?». Cominciò così. Il bello era —racconta Baroni [uno dei falegnami]— che la Montessori non sapeva disegnare, ma aveva ben chiari in mente i suoi progetti. Spiegava con cura mentre gli altri annotavano a modo loro. Quando poi si trattava di costruire e lei non c'era, i due fratelli spesso bisticciavano tra loro, ciascuno pretendendo di aver capito meglio dell'altro» (G. Honegger Fresco, 1995:157). Successivamente assume il nome di *Società Anonima per il Materiale Montessori*. Nel 1963 fu ripresa da un dipendente Cesare Baroni con Giuseppe Marangon: è quindi la società Baroni e Marangon che nel 1975 fu chiamata Gonzagarredi. È una delle tre aziende riconosciute dall'*Associazione Montessori Internazionale* con sede a Amsterdam.

Montessori» o il «mobiletto didattico» (Dal Pra, 2018:42). Fu donato nel 1992 dall'Ente *Opera Nazionale Montessori*, ma, non essendo ancora stato oggetto di uno studio approfondito, le informazioni in merito sono scarse. In questo studio tenteremo di ricostruire le vicende di questo mobile, pressoché sconosciuto al pubblico, per farlo parlare in quanto esempio peculiare di cultura materiale della scuola Montessori e, forse, come elemento che documenta una tappa del pensiero dinamico di Maria Montessori per quanto riguarda la preparazione dell'ambiente scolastico.

## 2. PREMESSE METODOLOGICHE

Le fonti solitamente evocate nelle ricerche sulla storia della scuola italiana, come i programmi ufficiali o i libri di testo, non danno molte informazioni utili per quanto riguarda lo studio sulla scuola Montessori: in effetti la proposta pedagogica di Maria Montessori non rientrò nei programmi ufficiali emanati dal governo. Era stata addirittura scoraggiata in Italia sotto il ministro Credaro con un Regio Decreto del 4 gennaio 1914 intitolato *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini di infanzia*, in cui era stipulato

che non sia possibile uscire dalle linee direttive del metodo froebeliano con applicazioni temperate e coordinate all'indole del bambino italiano. [...] A lui non serve dunque il leggere e lo scrivere, a lui non serve il calcolare con le cifre [...] è errato, è pericoloso, è forse colpevole, occupare con qualunque sistema, precocemente, il bambino in esercizi del programma scolastico propriamente detto. Nei nostri istituti infantili resta vietato l'insegnare, con qualunque sistema, a leggere e scrivere, a recitare a memoria discorsetti, dialoghi e poesie (Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia, 1914:690-692).

Ciò spiega perché sono in gran parte enti privati che hanno contribuito a diffondere il metodo Montessori in Italia negli anni 10, come l'*Istituto Romano dei Beni Stabili*, la *Società Umanitaria* di Milano o l'*Ente Scuole per i Contadini dell'Agro romano*.

Le informazioni devono essere ricercate nelle fonti strettamente legate alla storia della diffusione del metodo Montessori. È necessario però fare una premessa inerente alla peculiarità del mondo Montessori: durante decenni non si è dedicata molta importanza alla ricerca storica e ciò ha provocato una mancanza di precisione nel trattare i documenti. Ne sono prova alcune foto di bambini impegnati a scrivere in cortile o in un ambiente preparato secondo i criteri montessoriani, che sono corredate dalla didascalia «una Casa dei Bambini del quartiere di San Lorenzo»: non è quindi possibile sapere con precisione di quale Casa dei Bambini si tratti. Non è detto che sia la prima aperta a via dei Marsi 58, perché in questo quartiere ne furono aperte ben cinque, di cui due in via dei Marsi. Per giunta le foto non vengono sempre situate nel loro contesto geografico o storico. Si genera così l'impressione che siano interscambiabili, come se il contesto culturale della scuola non avesse un'influenza sull'arredo o sul tipo di attività proposte ai bambini.

Occorre inoltre riconoscere che lo studio della cultura materiale della scuola Montessori è solo agli inizi (Steward, 2017), anche se l'influenza dei principi pedagogici montessoriani continua a farsi sentire in altri campi. Essi hanno ispirato numerosi professionisti, come architetti, in particolare Herman Hertzberger<sup>2</sup>, o progettisti nell'ideazione di un arredo (Blaszczak, Dobrowolska, Mielnik, Lisiecka, 2021) o di materiali sensoriali per bambini ciechi (Moreira, Queiroz Ferreira Barata, 2022). Se i lavori rigorosi di Angeline Stoll Lillard (2005) sul ruolo essenziale dei materiali montessoriani e i loro effetti sui bambini hanno segnato

---

<sup>2</sup> Nato nel 1932, Herman Hertzberger frequentò la scuola dell'infanzia Montessori ad Amsterdam. Questa sua esperienza lo ispirò a pensare ambienti scolastici che favoriscono la libera scelta del bambino e dove la presenza dell'insegnante è sempre meno focale. È famosa la sua ideazione della scuola come una micro-città (Martino, 20:9).

una svolta per il riconoscimento internazionale del valore del metodo Montessori, si è trascurato di indagare la loro evoluzione nel tempo, come se il metodo Montessori si riducesse ad un unico blocco creato interamente nei primi anni a San Lorenzo. Ancor oggi molti insegnanti montessoriani non sanno che alcuni materiali fecero la loro apparizione solo negli anni 30, come i «cilindri colorati»<sup>3</sup> e la «scacchiera della moltiplicazione»<sup>4</sup>, o negli anni 40, come la «fascia nera del tempo» dell'educazione cosmica. In questo modo si dimentica la storia nascosta dietro alle «seggiole e ai tavoli bassi», elemento ormai imprescindibile della scuola dell'infanzia occidentale<sup>5</sup>, che rivela l'evoluzione del pensiero di Maria Montessori.

È una felice eccezione il contributo di Martínez Ruiz-Funes e Marín Murcia che presenta le strategie di commercializzazione dei primi materiali Montessori, la loro diffusione e la richiesta di brevetti in diversi Paesi. Gli autori scelgono tre assi che parteciparono allo sviluppo della «marca Montessori: los cursos de formación, los manuales sobre su método y el material a utilizar en las aulas; dentro de este último podemos incluir el mobiliario» (Martínez Ruiz-Funes, Marín Murcia, 2022:134). Tuttavia la scelta di includere il mobilio nei materiali ci sembra una lieve forzatura, in quanto fortunatamente non si è giunti a una standardizzazione dell'arredamento delle scuole Montessori, come invece è il caso per il materiale: ci sono diversi modi, a seconda della propria cultura, per rispondere ai criteri di preparazione dell'ambiente enunciati da Maria Montessori.

Infine c'è un rischio dovuto al fatto che Maria Montessori amava essere ammirata, la sua era una personalità fuori del comune che tollerava a fatica le osservazioni da parte dei suoi collaboratori (Gilsoul 2022:17-23). Questo suo atteggiamento ha contribuito a stabilire un clima agiografico intorno alla sua persona. Fin dall'inizio le sue collaboratrici hanno preso alla lettera le sue parole, senza metterle mai in questione. Questo atteggiamento si è prolungato per decenni, creando una confusione tra le parole reali pronunciate da Maria Montessori e i racconti leggendari che si sono creati, provocando in alcune persone una miscela di emozioni che rischia forse di offuscare l'oggettività dei fatti osservati, come testimoniano queste righe estratte da un articolo sulla prima Casa dei Bambini:

Ma un'emozione ancora più profonda ti prende quando pensi, quando senti, che proprio qui, in queste stanze si muoveva Lei, maestra con i suoi bambini. [...] Le immagini soggettive, più o meno vaghe sensazioni legate all'ascolto di racconti o alla lettura di brani, si sovrappongono alla osservazione oggettiva dei locali e degli arredi (Melucco, 1997:29).

<sup>3</sup> Vedendo che numerosi bambini provavano a impilare i cilindri degli incastri solidi, ma non ci riuscivano a causa del pomellino necessario per la presa, Maria Montessori decise di fare fabbricare le quattro serie di cilindri senza pomellino e di tinta unita (i colori sono variati negli anni). Maria-Antonietta Paolini affermò che furono inventati alla scuola di Laren (Olanda), aperta da Maria Montessori nel 1936 (Honegger Fresco, 1990:110), ma in realtà essi furono già presentati al *XX Corso internazionale Montessori* organizzato a Nizza nel 1934, come mostrano gli appunti inediti (in mio possesso) di una partecipante al corso. La pubblicazione di quattro dei primi cataloghi Montessori realizzata da Honegger Fresco (1993) non è molto diffusa, neanche in Italia.

<sup>4</sup> Fu inventata da Hélène Lubienska de Lenval, stretta collaboratrice di Maria Montessori dalla fine degli anni 20 fino al 1934. A questo proposito Lubienska scrisse : «La Dottoressa Montessori adottò la mia scacchiera prima che io ne avesse elaborato tutte le applicazioni pratiche. Si è quindi diffusa sotto una forma alterata: può essere usata solo per la moltiplicazione, contrariamente allo scopo che mi ero prefissato. La scacchiera deve servire anzitutto a mostrare la reversibilità della moltiplicazione e della divisione, e successivamente a facilitare la comprensione dei numeri quadrati, delle radici e dei numeri decimali» (Lubienska, 1954:12), trad. mia.

<sup>5</sup> Non si può dimenticare che già nel 1887 Pauline Kergomard raccomandava con le sue *Istruzioni speciali a proposito della costruzione del mobilio e dell'insegnamento nelle scuole materne pubbliche* che l'altezza dei tavoli da lavoro doveva essere di 42 o 45 cm, mentre le sedute delle sedie variano da 22 a 25 cm per i più grandi. Sottolineava la necessità che l'arredo scelto potesse essere spostato e fosse proporzionato alla misura media dei bambini (Kergomard, 1905:15-17).



### 3. DESCRIZIONE DEL MOBILE E DEL SUO CONTENUTO

In vista di «elaborare una sorta di archeologia [dell'armadio Montessori] correlata alla [sua] genealogia» (Meda, 2011:254) è necessario soffermarsi sulla descrizione del mobile per coglierne le peculiarità, arricchendola dalle informazioni del «contesto di produzione e di impiego» (Meda, 2011:254). Convinti dell'importanza dei dettagli, «the sublime relevance of the irrelevant» (Depaepe, 2020:228), abbiamo osservato a lungo l'armadio in tutti i suoi componenti. Abbiamo spolverato minuziosamente ogni parte del mobile alla ricerca di qualsiasi segno che potrebbe fornire un indizio storico dell'epoca della sua fabbricazione. Non vi è però nessuna traccia di timbro, targhetta di metallo o etichetta di carta con il nome del fabbricante o della bottega da cui proviene.

**Figura 1.** La grande cassettera nella mostra allestita in una sala del MuSEd



**Fonte:** Foto di Martine Gilsoul.

Si tratta di un mobile di legno scuro, probabilmente di castagno, di 144 centimetri di altezza, 56 di larghezza e 40 di profondità. La parte bassa, ossia la credenza, è alta 47 centimetri e si chiude con due ante lavorate e una serratura. Il suo unico ripiano è macchiato in diversi punti. I 14 cassetti sono tutti numerati con un tondino di porcellana sia sul cassetto sia in corrispondenza del bordo del mobile. Ogni cassetto, eccetto il n. 13, ha due pomelli per facilitare lo scorrimento e la sua estrazione del mobile, e consentire così il lavoro con il materiale ivi contenuto. Al centro di ogni cassetto si trova una targhetta di porcellana in cui è scritto il contenuto: la targhetta del primo cassetto è vuota, sei cassetti (nn. 2-7) contengono *Incastri*, due cassetti (nn. 8-9) *Alfabetari*, un cassetto (n. 10) *Lapis*, un cassetto (n. 11) *Grad. colori*, due cassetti (nn. 12-13) sono provvisti di targhetta, e il n. 14 conteneva i *Calamai*.

Due cassetti (nn. 8-9) sono composti di numerosi scomparti di forme e dimensioni diverse per contenere le lettere, che fanno pensare ai cassetti usati in tipografia, mentre nel cassetto n. 11 vi erano 15 scomparti di dimensioni uguali: rimangono ora solo quattro divisori, ma il segno degli altri è tuttora visibile.

La maggiore parte dei cassetti ha un'altezza di 4 centimetri, eccezion fatta per i cassetti n. 11 (5 cm), n. 12 (6 cm), nn. 13 e 14 (6,5 cm). È presente un sistema di chiusura ai due lati del mobile: un chiavistello di legno, la cui serratura si trova all'altezza di 95 cm, per impedire l'apertura dei cassetti. La piastrella di ottone che ricopre le diverse serrature è molto raffinata.

L'armadio ha quindi il pregio di riunire del materiale che solitamente era, ed è tuttora, contenuto in diversi contenitori di grandi dimensioni, come l'armadietto della geometria e l'alfabetario che, a secondo del costruttore, è composto da una grande scatola o due di medie dimensioni. Spesso le matite sono disposte in diversi portamatite sul mobiletto con gli incastri di ferro. È un modo di ottimizzare lo spazio, rispondendo alla scarsità del mobilio che Maria Montessori auspicava per garantire l'essenzialità dell'ambiente. Sono raggruppate diverse aree del sapere: il linguaggio, l'educazione del senso visivo alle forme, e il senso cromatico; ogni cosa ha il suo posto preciso e l'interno dei cassetti è previsto per mantenere il materiale in ordine. Tuttavia, pur essendo di dimensione ridotta, il mobile non è esattamente a misura di bambino. I cassetti superiori sono di accesso difficile per i bambini di meno di cinque anni, e la loro altezza non facilita l'estrazione completa. Inoltre Maria Montessori raccomandava l'uso di un legno chiaro per vedere meglio le eventuali macchie e facilitarne la rimozione.

**Figura 2.** Incastri geometrici di legno presenti nella grande cassettera



**Fonte:** Foto di Martine Gilsoul.

Degli Incastri che occupavano sei cassetti sono rimaste 34 forme geometriche di legno (17 bordeaux e 17 blu scuro) e solo 20 piastrelle quadrate di legno color naturale, di circa 10 cm di lato. Cinque piastrelle si possono ricomporre assemblando due mezze piastrelle e ne rimangono altre due mezze che non cambiano, mentre sono presenti tre piastrelle piene di cui non si sa la funzione. Prendendo in considerazione l'eventualità che due o più serie di incastri siano finite nello stesso armadio, le forme pervenute non consentono di fare gli esercizi che conosciamo da diversi decenni, il cui scopo è di allenare la vista a riconoscere le forme le cui dimensioni variano in modo minimo. Forse all'epoca l'esercizio consisteva nell'appaiamento della forma bordeaux a quella blu?

Il taglio delle diversi parti è fatto in modo artigianale: non è sempre dritto, né preciso (il lato delle piastrelle varia da 9.6 cm a 10 cm), né uniforme, come è il caso del cerchio dove è maggiormente visibile, e alcune forme non si incastrano perfettamente nella loro piastrella. Per facilitare la presa è stata inserita una semplice vite in mezzo alla forma. Questa sarà sostituita da un pomellino presente già in un catalogo nel 1913. Si tratta del *Cofanetto con gli incastri piani di legno* composto da sei cassetti per un totale di 32 forme

geometriche, dove però la stampa in bianco e nero non consente di conoscere il colore delle forme geometriche (Honegger Fresco, 1993:58-61).

Per quanto riguarda l'Alfabetario, sono conservate pochi esemplari di alcune lettere. Le lettere mobili tagliate in cartoncino furono inventate nel settembre 1907. Fu Anna Fedeli, stretta collaboratrice di Maria Montessori, che le propose di raggruppare tutte le lettere in un contenitore. Mostrò come esempio una scatola trovata nel cortile di via dei Marsi, in cui aveva stipato le lettere ritagliate, scusandosi per il «carattere primitivo» della sua proposta. Maria Montessori accolse la sua proposta e questa scatola fu il prototipo per l'alfabetario mobile poi universalmente diffuso (Kramer, 1988:127-128).

L'attività della gradazione dei colori ha come scopo lo sviluppo della memoria cromatica, per il quale attualmente sono previsti quattro livelli di difficoltà. Nei cataloghi degli anni 10 questo materiale era costituito da due scatole identiche, composte ognuna di otto colori declinati in otto sfumature (Honegger Fresco, 1993:55).

I calamai non fanno parte del corredo abituale montessoriano<sup>6</sup>. In un primo momento i bambini compongono parole con le lettere dell'alfabetario mobile, come si vede in numerose foto di Case dei Bambini, poi scrivono con un gessetto sulle lavagne di diverse dimensioni appese al muro o in orizzontale sui tavoli o anche a terra nel cortile. Nel suo primo libro, l'unico accenno di Maria Montessori a un calamaio è quello di «un calamaio che sta sul tavolo della direttrice» (Istituto Superiore di Ricerca e Formazione, 2000:476). Tuttavia un visitatore recatosi in Italia nell'estate del 1913 per visitare diverse Case dei Bambini, nota il loro uso in quella sita in via dei Marsi 58: «Alle dieci meno un quarto la direttrice tirò fuori lavagne e libri di scrittura e uno dei ragazzi mise a disposizione i calamai» (White, 1914:71); poi «i calamai sono messi a posto» (White, 1914:72). Durante le visite delle altre Case dei Bambini non viene notata la presenza di calamai.

#### 4. RICOSTRUIRE LA BIOGRAFIA DEL MOBILE

Il 31 dicembre 1931, con la deliberazione n. 9061 il Governatorato di Roma firmava l'accettazione della donazione da parte dell'*Istituto Romano dei Beni Stabili* di quattro Case dei Bambini<sup>7</sup> chiuse da un anno. Nel dicembre 1933 il Governatorato di Roma accettò una seconda donazione da parte dell'IRBS, che consisteva questa volta in cinque Case dei Bambini<sup>8</sup>: «Vengono altresì accettati, sempre a titolo di donazione, tutte le suppelletili e il materiale didattico che formano la dotazione scolastica dei locali sopra specificati» (ASC:b.3,f.7). In entrambe le occasioni fu stilato l'inventario completo del loro contenuto: un «armadio grande» o «un armadio a muro» che contiene numerosi materiali montessoriani<sup>9</sup> è presente in

<sup>6</sup> Il calamaio fa parte dell'elenco di «oggetti molto attraenti per i bambini verso i tre anni»: per cui «alzare e abbassare il coperchio di un grosso calamaio è un lavoro affascinante» (Montessori, 1999a:113).

<sup>7</sup> Sono le Case dei Bambini che si trovavano a via Bodoni 5, via Marmorata 116, via dei Marsi 42, via dei Volsci 10: Archivio Storico Capitolino di Roma Capitale: Ufficio Assistenza sociale, carteggio con titolare, classe 3, Istituzioni di assistenza, busta 23, fascicolo 7.

<sup>8</sup> Erano ubicate in via Amerigo Vespucci 41 (chiuso in giugno 1930), largo Osci 22 (chiuso nel giugno 1931), via dei Marsi 58 (chiuso nel giugno 1932), via dei Campani 55 (chiuso nel giugno 1932), via Giordano Bruno 47 (chiuso nel giugno 1932): Accettazione di donazione offerta dall'Istituto Romano dei Beni Stabili di cinque «Case dei Bambini» del 15 dicembre 1933: ASC - Ufficio Assistenza sociale, carteggio con titolare, classe 4, Istituzioni di assistenza, busta 16, fascicolo 1.

<sup>9</sup> 1 scatola di incastri, 2 scatole di forme geometriche in cartone e 2 scatole di forme in legno, 2 scatole di cilindretti, 2 campanelli con un martelletto, 1 scatola con le allacciature, 1 scatola di numeri su tavolette di legno, 2 scatole di fuselli, 2 parallelepipedi - 1 cilindro - 2 piramidi - 1 cono - 1 sfera (in legno), 1 alfabetario in legno, 1 calamaio, 1 scatola con gessi bianchi e colorati, 1 scatola con quadrati di legno e cubetti, 1 scatola di parallelepipedi (grandezze), 3 serie di incastri, 2 tavolette per il disegno degli incastri, 6 lavagnette - 4 cancellini, 10 misure Seguin, 1 scatola di attrezzi vari

ognuna di queste nove Case dei Bambini. Una sola volta però è segnalata la presenza di «un credenzino per materiale didattico» nella Casa dei Bambini di via dei Marsi 58, che potrebbe essere l'armadio che ci interessa.

Dalla sua provenienza —la prima Casa dei Bambini aperta a via dei Marsi 58 nel 1907— dove fu trovato dopo la seconda guerra mondiale, si potrebbe a prima vista dedurre che questo armadio fu progettato dalla stessa Maria Montessori. È utile ricordare che dall'inizio del 1909 ella non era più autorizzata a varcare la soglia di questo edificio, a seguito di incomprensioni con Edoardo Talamo<sup>10</sup>, responsabile dell'IRBS. Questa rottura non segnò però la fine della sperimentazione secondo i principi di Maria Montessori, anche se questi non erano più applicati in modo fedele. Un visitatore racconta che durante la sua giornata di osservazione a via dei Marsi 58 il materiale venne distribuito dalla maestra, il che non corrisponde alla libera scelta dell'attività: «This attendant took the material out of the cupboard and passed it round. The directrice told the children not to talk while it was being giving out» (White, 1914:65), mentre nelle scuole Montessori i bambini sono autorizzati a parlare a voce bassa. Il visitatore è anche testimone delle interferenze di un impiegato del IRBS, che fa osservazioni disciplinari ai bambini. È quindi possibile che la cassetiera sia stata ideata dopo la rottura, pensando con essa di seguire esattamente i principi pedagogici di Maria Montessori. Ma la sua assenza nelle altre otto Case dei Bambini dell'IRBS è sorprendente: si può forse spiegare con il suo costo alto?

Per giunta questi locali, di proprietà del Comune di Roma, rimasero per numerosi anni in stato di abbandono. È solo nel 1967 che fu aperta nuovamente una Casa dei Bambini nello stesso appartamento a piano terra (Pini, 2022:39). Questo lasso di tempo in cui non si sa con certezza che cosa realmente accadde in quell'appartamento invita a una certa cautela nello stabilire un collegamento tra l'armadio e quello che era il suo contenuto al momento della sua donazione.

Per ricostruire la biografia dell'armadio Montessori si sono ricercate informazioni in fonti di diversi tipi, tutte attenti al metodo Montessori:

— Negli scritti di Maria Montessori: oggetto di studio è stata in particolare l'edizione critica della sua prima opera *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (1909), che consente di seguire i cambiamenti nel testo apportati a seconda delle edizioni (1913, 1926, 1935 e nel 1950 con il titolo *La scoperta del bambino*). Le diverse edizioni, a volte con modifiche significative, testimoniano di un pensiero in tensione alla ricerca di un perfezionamento: sia per adeguarsi ai cambiamenti notati, sia per farsi meglio capire.

Di fronte alla diffusione delle sue idee ad opera di altri, che non sempre riportavano una visione completa dei suoi principi, Maria Montessori sentì l'esigenza di scrivere un breve manuale in cui era presentata una sintesi della sua proposta pedagogica nella quale le descrizioni concrete andavano di pari passo con riflessioni teoriche. Fu pubblicato prima in inglese e in spagnolo. A proposito del mobilio si può leggere:

En la habitación de trabajo hay dos muebles que son piezas indispensables. Una de ellas es un armario muy largo con puertas grandes. Es muy bajo, de modo que un niño pequeño puede poner en la parte superior objetos pequeños, tales como tapetes, flores, etc. (Montessori, 2012:7).

---

(martello ecc.), 26 incastri e figure geometriche su tavolette di legno e cartone, 1 ovale di legno con asticciuole, 8 cubi in gradazione, 30 bacchette per ginnastica (ASC - Uff. Assistenza Sociale, busta 23 - f.7).

<sup>10</sup> Per rispondere ai desideri degli azionisti, Talamo era guidato soprattutto dalla volontà di far rispettare i principi di igiene. Aveva un'altra concezione della disciplina e non capiva l'assenza di premi e punizioni. Montessori sopportava difficilmente le numerose intromissioni negli aspetti educativi (Gilsoul, 2022:91-93).

— Nelle riviste ufficiali dell'Ente *Opera Nazionale Montessori* (istituito con R.D. dell'8 agosto 1924) che furono l'organo privilegiato da Maria Montessori per diffondere il suo lavoro: canali di divulgazione delle sue idee, dove furono pubblicate alcune sue conferenze, le riflessioni delle sue più strette collaboratrici, ma anche resoconti di maestre alle prese con la sperimentazione del metodo nella scuola italiana o estera. Ne furono create diverse, ma il più delle volte non ebbero vita lunga (Trabalzini, Cives): si tratta di *The Call of Education* (bimestrale 1924-1925), *L'Idea Montessori* (mensile dal 1927-1929), *Montessori* (mensile nel 1931 poi bimestrale nel 1932) e *Opera Montessori* (bimestrale 1933-1934), fino alla più recente *Vita dell'Infanzia*, mensile fondato nel 1952 e tuttora attivo. In Spagna, paese dove Maria Montessori risiedette il più a lungo tra il 1914 e il 1936, la rivista *Montessori*<sup>11</sup> uscì mensilmente durante l'anno 1935. Non è possibile qui elencare le numerose riviste dell'epoca che in diversi paesi dedicarono uno o più articoli per presentare il lavoro di Maria Montessori nelle prime Case dei Bambini romane. Si è scelto di prendere in considerazione solo gli articoli più importanti che propongono una descrizione svolta da un osservatore che si recò in persona in una Casa dei Bambini, come per esempio gli articoli di Joséphine Tozier sul *McClure's Magazine*, che ebbero un gran successo nel mondo anglofono.

Lo spoglio di questo ricco materiale ha consentito di trovare due riferimenti nella rivista *Vita dell'Infanzia*. Il primo è nel numero monografico dedicato all'ottantesimo anniversario dell'apertura della prima Casa dei Bambini. Una fotografia mostra l'armadietto in una scuola dell'infanzia con alcuni bambini intenti a lavorare indisturbati, mentre due adulti, partecipanti al convegno organizzato per questa ricorrenza, parlano in mezzo all'aula. Si tratta dell'articolo di Valitutti *La Casa dei Bambini e la scoperta del bambino*, che alla foto pone la didascalia «Una stanza della Casa dei Bambini di via de' Marsi, in Roma anche oggi frequentata dai bambini romani» (Valitutti, 1988:14-15).

Il secondo è un articolo del 1997, scritto in occasione del 90° anniversario dell'apertura, *La Casa dei Bambini di via dei Marsi*, che descrive questo «luogo storico di riferimento per tutta la grande famiglia montessoriana»:

Lo sguardo gira intorno, cercando qualcosa di familiare e si posa sui pochi oggetti d'epoca, su particolari — l'arco del muro dove era posata la grande cassetiera con i primi materiali o il vecchio porta-incastri di disegno, e ancora la stufa di maiolica o l'orologio a pendolo — che evocano immagini, in qualche modo, già presenti dentro di noi (Melucco, 1997:30).

In nessuna delle numerose fotografie che corredano l'articolo si vede il nostro armadio, ma in una nota abbiamo una conferma che si tratta proprio del mobile che ci interessa:

Questo mobile (non il primo, che era una credenza con due unici, grandi sportelli e con serratura) costruito per contenere i materiali, alto cm. 144, con 14 cassetti e 2 sportelli, è oggi conservato nel Museo Storico della Didattica della Terza Università di Roma (Melucco, 1997:32).

Si spiega così il motivo per il quale l'autrice usa il passato quando parla del collocamento della cassetiera. Dopo questa breve premessa l'autrice passa a presentare la «rivisitazione» dell'ambiente, con alcuni nuovi arredi fatti su misura, facendo una precisazione utile per la nostra ricerca: non si è cercato di «esaltare il significato storico del luogo riportandolo allo stato originario, cosa del resto impossibile per l'insufficienza di informazioni relative» (Melucco, 1997:30). Viene confermata la scarsità di informazioni esistenti a proposito dell'arredamento della prima Casa dei Bambini. Questo testo tuttavia è prezioso perché ci indica il nome

---

<sup>11</sup> Revista mensual ilustrada organo de la Sociedad Montessori, afiliada alla Asociacion Internacional Montessori. Directora: Doctora Maria Montessori - Casa Editorial Araluce.

esatto dell'armadio: si tratta della «grande cassetiera». Il termine «grande» si giustifica in confronto alle cassettiere più piccole dove sono conservati gli incastri di geometria (armadietto della geometria), gli incastri con le carte geografiche (armadietto della geografia) o con le foglie (armadietto della botanica).

Il termine «cassetiera» è più strettamente montessoriano che «mobbiletto didattico» o «armadietto didattico». Questi ultimi non corrispondono al modo innovativo di Maria Montessori di concepire la relazione educativa, nella quale la priorità è l'apprendimento del bambino che svolge un ruolo attivo, e non l'insegnamento dell'adulto. Maria Montessori insisteva nel dire che il suo non era un materiale didattico, benché nei primi anni usasse questo termine soprattutto in relazione al lavoro nella Scuola Ortofrenica:

Il materiale oggettivo delle antiche scuole era di sussidio alla maestra per far comprendere le sue spiegazioni alla collettività di una classe che l'ascoltava passivamente. Gli oggetti si riferivano unicamente alle cose da spiegare le quali erano scelte a caso, vale a dire senza alcun criterio scientifico di rapporti coi bisogni psichici del fanciullo. Qui invece, i mezzi di sviluppo sono sperimentalmente determinati in rapporto allo svolgimento psichico del fanciullo: e non hanno come scopo di dare una conoscenza, ma rappresentano dei mezzi che valgono a far esplicitare spontaneamente le interne energie (Montessori, 1992:77).

- Si sono osservate più di 270 foto di Case dei Bambini istituite in Italia e all'estero tra il 1907 e il 1950, nel sito *Atlante Montessori* ([atlantemontessori.org](http://atlantemontessori.org)) e in libri e riviste d'epoca, per cercare di individuare l'armadio o un altro mobile con simili caratteristiche. La fotografia è una fonte molto utile in quanto è una traccia del passato nel presente (Burke, 2009): vedere l'arredo, con i differenti oggetti, collocati nel contesto scolastico della loro epoca è ricco di significato e fa risaltare il loro carattere. È doveroso a questo proposito fare una precisazione: esistono diversi mobili con i cassetti nelle scuole dell'infanzia montessoriane. In numerose fotografie è presente un armadio, di altezza diversa, composto unicamente di cassetti più stretti, tutti della stessa dimensione. È il mobile dove ogni bambino ha un suo cassetto personale in cui può riporre i lavori da terminare.
- È stato chiesto a venti maestre, formatrici o studiosi di diversa provenienza montessoriana, italiane e non, di diverse età, se avessero già visto la cassetiera, o un mobile simile. Tra di loro vi erano maestre Montessori di terza generazione, formatesi con le collaboratrici dirette di Maria Montessori, quali Flaminia Guidi, Maria Antonietta Paolini o Giuliana Sorge, che hanno formato centinaia di maestre in Italia. Nessuno di loro ha potuto fornirci informazioni in merito. Il fatto che non lo aveva mai visto neppure la responsabile dell'archivio dell'*Associazione Montessori Internazionale*, la cui sede ad Amsterdam raccoglie documenti e materiale iconografico da tutto il mondo ed è punto di riferimento centrale per gli studiosi, ci fa capire maggiormente la sua rarità.
- Con la documentazione presa in esame finora non sono ancora riuscita a risalire al costruttore della grande cassetiera. Il primo ente che fabbricò il materiale Montessori fu il reparto Giocattoli della *Casa di Lavoro* istituita nel 1907 presso la *Società Umanitaria*, sotto la responsabilità di Alessandrina Ravizza. Dal 1908 al 1923 fu il «principale produttore e fornitore del materiale Montessori, sia a livello nazionale che internazionale» (Pozzi, 2015:104). Purtroppo la maggior parte dei documenti relativi alla costruzione del materiale Montessori è andata persa; tuttavia nell'archivio della *Società Umanitaria* esiste un documento del 1920 *Distinta del materiale Montessori per le Case dei Bambini* (ASSU 371-6), ma questo elenco non dà nessuna informazione in merito alla fabbricazione di arredi di qualsiasi tipo.

I cataloghi commerciali dei fabbricanti di materiale scolastico sono molto utili per confermare informazioni trovate presso altre fonti, grazie alla «triangolazione» (Brunelli, 2020:441). Pure essendo «verdaderas joyas bibliográficas tanto por la calidad de los textos como por los grabados en ellos contenidos» (Mañas

Valle, López Mestanza, 2022:120), nel nostro caso le informazioni vanno ricercate principalmente presso i fabbricanti o i rivenditori di materiali Montessori che avevano i loro cataloghi commerciali specifici.

In Germania, a Berlino esattamente, è alla ditta Johannes Muller che Maria Montessori aveva concesso l'esclusiva che fabbricava l'arredo e il materiale. La ditta partecipò a una prima mostra ricostruendo un'aula Montessori a Colonia nel 1914, ma le fotografie del pieghevole (1913) ritraggono tutte bambini che lavorano all'aria aperta (Honegger Fresco, 1993:77). Nel libro che ripercorre la storia della ditta, *Montessori Lehrmaterialien 1913-1935. Möbel und Architektur*, non vi è nessuna cassetiera e solo due fotografie (per un totale di 67 immagini di interni) mostrano una credenza alta. La ditta americana *The House of Childhood* (1913) vendeva unicamente del materiale. Nella parte del catalogo dedicata a *The Advanced Series of the Montessori Didactic Material* della tredicesima edizione, databile agli anni 20 o all'inizio degli anni 30, della ditta inglese *Philip & Tacey* «Unici Produttori per l'Impero Britannico» vengono presentati due mobili: *The «Music» Cupboard* e *The «Montessori» Cupboard*: «Specially designed with separate compartments, skilfully arranged for storing the Didactic Material for the Montessori method of teaching. Double panelled doors (lungh. 140 × largh. 43 × alt. 81 cm)» (Honegger Fresco, 1993:139). L'unico punto in comune con la nostra cassetiera è che si tratta di un armadio con due ante e una serratura, che si trova in questo caso ad altezza di bambino.

In un volantino di due pagine del 1938, la *Società Anonima per il Materiale Montessori* di Gonzaga (Mantova) presenta come «strettamente indispensabile» alcuni arredi, pari a un terzo del loro catalogo, tra cui figura un «Armadietto a 4 ante e 3 vani chiusi a 4 chiavi misura alt. cm. 100 larg. cm 120 prof. cm 40» e un «Mobiletto porta materiale altezza cm. 70 largh. cm. 100 profondità cm. 50» (Honegger Fresco, 1993:160-162). Si tratta quindi di mobili molto diversi dalla cassetiera, sia per forma sia per altezza. Da diversi anni l'attività di Gonzagarredi, erede di questa società, si concentra principalmente sugli arredi per i nidi, le scuole e le biblioteche. Il responsabile del dipartimento Montessori afferma non avere mai visto la nostra grande cassetiera nei documenti in possesso nell'archivio della ditta, tutti risalenti a dopo gli anni 30. Nel museo *MeMo*, allestito nella sede storica di Gonzagarredi, i pezzi di arredi sono in minoranza in confronto ai numerosi materiali Montessori: si tratta principalmente del famoso mobile con i piccoli cassetti e seggiole e tavoli bassi di diversi modelli.

L'assenza della grande cassetiera nei vari documenti sopracitati, o di qualsiasi mobile che le assomigli, ci fa capire che essa non era diffusa. Non è da meravigliarsi allora che nei cataloghi Vallardi e Paravia<sup>12</sup>, fornitori principali per le scuole italiane, nessun mobile assomigliasse alla grande cassetiera: non era certo un mobile corrispondente ai criteri della scuola tradizionale.

## 5. DAL BANCO AI TAVOLINI

Pure se non si è ancora in grado di ricostruire la genealogia completa della grande cassetiera, essa riflette tuttavia l'evoluzione del pensiero di Maria Montessori i cui principi si sono trasformati seguendo le rivelazioni dei bambini. La grande cassetiera presenta una modalità diversa di fare scuola, che non corrisponde all'esperienza della «scuola di tutti». Maria Montessori è spesso ricordata per la sua «crociata» contro il banco (Meda, 2016:62-64) che vedeva come uno «strumento di schiavitù» (Montessori, 1999b:12) in una scuola che anche lei considerava come una «fabbrica di gobbi e ciechi» (Montessori, 1992:48).

---

<sup>12</sup> È da sottolineare che Paravia aveva pochi arredi nei cataloghi per la scuola dell'infanzia, e quando venne aggiunto nel titolo la dicitura «Case dei Bambini», non vi era ciononostante nel catalogo nessuna traccia del materiale corrispondente. Sarà forse stata una mera operazione di marketing da parte della Paravia?

In effetti da medico, specialista riconosciuta dell'igiene, auspicava che la rivoluzione della scuola non si limitasse agli aspetti architettonici:

Sembrerebbe così naturale dire: lasciate dunque che il bambino si cerchi un posto più illuminato, che se la luce insufficiente rende il lavoro più lento, proceda più adagio; si tratta di cose tanto innocenti: mutar di posto, muovere un passo, impiegare qualche minuto di più a fare una cosa... chi è mai quel tiranno che negherebbe così piccola grazia, condannando alla cecità? [...] Sarebbe così semplice lasciare che i bambini, stanchi di star seduti, si alzassero, e stanchi di scrivere, smettessero (Montessori, 1992:48-49).

Convinta che le origini dello sviluppo sono interiori, Maria Montessori decise di osservare il ruolo essenziale dell'ambiente, che potrebbe ostacolare le energie vitali dei bambini e delle bambine: «Il fattore ambiente è indubbiamente secondario nei fenomeni della vita: esso può modificare, come può aiutare o distruggere; ma non crea giammai» (Montessori, 1999b:67). La Casa dei Bambini di San Lorenzo diventa allora un laboratorio sperimentale di psicologia di un nuovo tipo, anche per lo spazio «originale», un appartamento al piano terra, in cui viene ospitata:

Il metodo di osservazione è stabilito su una sola base: cioè che i bambini possano liberamente esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea (Montessori, 1999b:40).

Maria Montessori propone quindi una risposta pedagogica ai problemi legati allo spazio. Le prime Case dei Bambini romane furono ospitate in appartamenti, conventi, ossia spazi non pensati inizialmente per ospitare bambini tra i tre e i sei anni. Ma benché alcuni edifici fossero scadenti, la maggiore parte dei bambini traeva molto profitto grazie alla libera scelta della propria attività e al fenomeno spontaneo di polarizzazione dell'attenzione. L'arredamento dell'aula scolastica non è più basato sull'immobilità dei bambini costretti ad azioni innaturali, a dover essere tutti attenti alla lavagna o al libro di testo simultaneamente. Al centro della Casa dei Bambini si trova il bambino con il suo interesse peculiare, che grazie a un ambiente di apprendimento preparato a sua misura può fare esperienze dirette a seconda del suo interesse. Così testimonia una visitatrice di una Casa dei Bambini a via Solari, uno stabilimento della Società Umanitaria: «Si staccarono da me e lesti come caprioli corsero ad aprire i piccoli cassettoni, ne tolsero diversi oggetti e si sedettero in buon ordine presso i tavolini per mostrarmi la loro abilità» (Tedeschi Treves, 1910:19). Le numerose illustrazioni dell'articolo mostrano armadi alti, mentre le lavagne sono appese ai muri ad altezza dei bambini.

Si tende spesso a dimenticare che ci vollero anni per elaborare quello che viene comunemente chiamato il «metodo Montessori», anzi Maria Montessori afferma a più riprese che all'epoca il suo metodo non esisteva. Le condizioni materiali della prima Casa dei Bambini inaugurata il 6 gennaio 1907 a via dei Marsi 58 erano peculiari: essendo l'*Istituto Romano dei Beni Stabili* una società edilizia, le uniche spese ammesse «erano quelle ordinarie di un ufficio, cioè mobili e oggetti supplementari. Per questa ragione si cominciò a fabbricare dei mobili anziché prendere dei banchi per le scuole» (Montessori, 1999a:154). Pure rifiutando il banco per le ragioni dette sopra, non ci sono ancora postazioni individuali con tavoli leggeri che possono essere spostati all'occorrenza. I tavoli per i bambini furono fabbricati «col criterio della solidità e della durata, erano così lunghi che tre bambini sedevano in fila ed erano posti l'uno dietro l'altro» (Montessori, 1999a:154). Si capisce allora meglio il peso delle parole di Maria Montessori:

Non è da credere che l'ambiente della prima Casa dei Bambini fosse grazioso e leggero come quello oggi conosciuto. I mobili più imponenti erano una robusta tavola per la maestra, troneggiante press'a poco come una cattedra, e una immensa credenza alta



e massiccia dove poter collocare ogni specie di oggetti: i suoi solidi sportelloni erano chiusi da chiavi che rimanevano nelle mani della maestra (Montessori, 1999a:155).

È evidente dalla descrizione che non si tratta della grande cassettera. L'unica novità dell'arredamento alla cui fabbricazione Maria Montessori prestò la massima attenzione, per assicurare ai bambini una seduta comoda, furono le «seggiline, alcune impagliate e altre di legno, leggere, e possibilmente eleganti, che non fossero però una riproduzione piccola delle sedie dell'adulto ma proporzionate alla forma del corpo infantile» (Montessori, 1999a:155).

Per giunta la situazione economica di Maria Montessori a via dei Marsi era molto precaria, non aveva la possibilità di comprare mobili raffinati se non poteva neanche permettersi di spendere per la fabbricazione di alcuni materiali: «Alla ripresa della scuola [Maria Montessori] iniziò a cercare qualcuno che producesse i modelli di lettere che aveva in mente, ma nessuno volle intraprendere il lavoro a un prezzo che potesse permettersi» (Kramer, 1988:127).

Inoltre Maria Montessori sottolineò la difficoltà a trovare l'arredo, i suppellettili e i materiali che andava cercando: «Fare dei tentativi sperimentali ove si richiede una fabbricazione di materiali, per la quale non c'è ancora alcuna organizzazione nell'ambiente sociale, e quindi non ci sono operai preparati a eseguire i lavori» (Montessori, 1992: XVIII). È forse il motivo della presenza di diverse influenze di tipologie di mobili presenti in questo armadio. L'artigiano si sarà ispirato ai mobili che esistevano o che sapeva fare, come i mobili per la tipografia, un armadio per collezionisti come il medagliere o il monetiére, o anche per conservare i minerali.

Un cambiamento essenziale per quanto riguarda il mobilio si nota già nella prima edizione del suo libro *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicata alla scuola infantile nelle Case dei Bambini*, scritta nel 1909, due anni dopo l'apertura della prima Casa dei Bambini:

Le credenze sono basse —il loro piano superiore è all'altezza di un tavolino per adulto— ma molto lunghe, si da comprendere un notevole numero di sportelli, ciascuno dei quali è chiuso da una chiave diversa: la serratura è a portata di mano dei bambini, sì che essi possano aprire e chiudere e disporre oggetti dentro ai reparti. Sul piano della credenza lungo e stretto, sta una tovaglietta di biancheria; e su, allineati, piccoli vasi di fiori —o una gabbia con uccelli, o una vaschetta con pesci vivi (Istituto superiore di ricerca, 2000:185)<sup>13</sup>.

Ci fu un altro «progetto faro» (Gilsoul, 2022:97), meno famoso di San Lorenzo, ma cruciale nell'ideazione dei principi educativi montessoriani, in particolare per quello che riguarda l'importanza della cura dell'ambiente. Fu la Casa dei Bambini aperta presso il convento delle Francescane Missionarie di Maria a via Giusti (Roma), dove furono accolti circa sessanta orfani dopo il terremoto di Messina<sup>14</sup>:

In quel tempo già m'ero ritirata dal mio primo esperimento nelle Case dei Beni Stabili al Quartiere di San Lorenzo, dove erano avvenuti gli straordinari fenomeni (come l'esplosione della scrittura in bambini di quattro anni) che tanto fecero parlare di sé, e divennero il centro dei miei studi successivi sulla psicologia del Bambino.

<sup>13</sup> Nell'edizione del 1926, questo periodo diventa: «le credenze sono basse, leggere e molto semplici. Alcune chiuse da una semplice tendina, altre invece con sportelli, ciascuno dei quali è chiuso da una chiave diversa: la serratura è a portata di mano dei bambini, sì che possono aprire e chiudere e deporre oggetti dentro ai reparti».

<sup>14</sup> Il terremoto del 27 dicembre 1908, di una violenza inaudita, distrusse Messina e danneggiò gravemente Reggio Calabria, provocando la morte di 120.000 persone.

Fu appunto dinanzi allo stato di depressione psichica di quei poveri piccini, senza più famiglia né nome, colti da un così grave shock, che, con le suore decidemmo di tentare altri mezzi di quelli usati per i bambini di S. Lorenzo [...] e ricorremmo piuttosto alle attrattive del magnifico giardino [...] e a una ricostruzione di famiglia, mettendo esercizi di vita pratica. Questi ebbero un tale successo nella maturazione delle piccole anime oppresse nello smarrimento della desolazione che portò serenità e allegria, e interesse alla vita. E così potemmo in seguito coltivare anche l'intelligenza coi mezzi usati prima nelle Case dei bambini di S. Lorenzo (Grazzini, 2006:499).

La «ricostruzione di famiglia» a cui accenna Maria Montessori fu possibile procurando oggetti, asciugamani, saponette, vasellame, a misura delle mani dei bambini, per consentire loro di apparecchiare il tavolo e fare i camerieri, ma anche di prendere cura di ogni arredo presente in ambiente spolverandolo, lavandolo o spostandolo per lavorare nel chiostro: la necessità di avere un mobilio ad altezza di bambini diventò impellente. Osservando l'attività dei bambini in generale, Maria Montessori aveva capito l'importanza, per facilitare la loro concentrazione, di lasciar loro scegliere la propria attività, che deve corrispondere al «bisogno di agire intelligentemente» (Montessori, 1999b:50). Il criterio della «misura del bambino» non è quindi un mero slogan, ma si sviluppa in diverse accortezze, come la «semplicità di costruzione»: «se [...] le credenze si aprissero in modo complicato e avessero cassetti difficili a scorrere, ciò esaurirebbe probabilmente l'interesse infantile, prima di utilizzarlo» (Montessori, 1935:19). Questi brani ci fanno intuire che l'armadio che stiamo studiando non risponde totalmente né al criterio della «misura del bambino», né a quello di «semplicità di costruzione».

Con i bambini di via Giusti si fece anche particolare attenzione alla bellezza, che ha una funzione educativa totale per Maria Montessori. Affermò di vedere «quasi un rapporto matematico tra la bellezza dell'ambiente e l'attività del bambino» (Montessori, 2000:84). Una bellezza che va oltre la semplice attrattiva estetica, perché risponde a un istinto del bambino, che è spesso addormentato. Per risvegliarlo Maria Montessori insiste sulla bellezza insita nella «voce delle cose», che invita il bambino a scegliere una certa attività e a impegnarsi. È un significato simile a quello che oggi viene indicato con *affordance*. Scrive a proposito dell'arredamento:

Ma quello che soprattutto importa è che sia possibilmente «bello, artistico». La bellezza non è fatta in questo caso col «superfluo», «col lusso», ma con la grazia e l'armonia delle linee e dei colori, uniti a quella massima semplicità che è richiesta dalla «leggerezza» del mobile (Montessori, 1992:127).

La grande cassettera è un mobile molto raffinato, con elegante rifiniture che corrispondono ai gusti della *middle class* (Stewart, 2017:89). Ma come è stato appena detto, a via dei Marsi era possibile comprare solo forniture per ufficio, il che non consentiva di comprare un mobilio così raffinato. Un'ipotesi allora è che si tratti del dono di una persona facoltosa; viene immediatamente da pensare alla sua amica la baronessa Alice Franchetti Hallgarten, che aveva inviato 300 lire per comprare del mobilio per arredare la Casa dei Bambini di via Giusti (Gilsoul, 2022:98). Tuttavia nella ventina di foto di questa Casa dei Bambini presenti nell'archivio della Casa Generale delle Francescane Missionarie di Maria non è stata osservata una cassettera o un mobile che le assomigliasse.

## 6. CONCLUSIONE

Allo stadio attuale delle nostre ricerche, possiamo sottolineare la rarità di questa grande cassettera. Addirittura il fatto che le altre Case dei Bambini aperte dall'*Istituto Romano dei Beni Stabili* non la possedevano rende credibile l'ipotesi che si tratti di un prototipo. Una spiegazione plausibile è che essa

non riscontrò la piena soddisfazione di Maria Montessori, che aveva forse osservato le difficoltà dei bambini a maneggiare i cassetti, anche se, a proposito di una mensola troppo stretta che provocava la caduta dei materiali ivi riposti, aveva scritto che i bambini erano riusciti a trovare un modo di non farli cadere: «l'imperfezione degli oggetti esterni [serve] dunque a sviluppare l'attività e la destrezza degli allievi» (Montessori, 1999b:53).

Il fatto che non sia del tutto a misura di bambino può essere indizio di una costruzione molto precoce: accanto a una «credenza alta e massiccia» quale era il mobile presente all'inizio, la grande cassetiera può a prima vista sembrare adatta ai bambini di meno di sei anni. Il chiavistello, e in particolare l'altezza della serratura, è un altro indizio di una fabbricazione molto precoce, quando il principio della libera scelta della propria attività da parte dei bambini sembrava ancora scandalosa in quanto troppo permissiva. Era ancora dominante il timore che i bambini potessero rovinare, o rubare, i materiali, un atteggiamento che forse non è scomparso del tutto.

Una cosa è certa: il fatto che la grande cassetiera provenga dalla Casa dei Bambini di via dei Marsi 58 non significa che fu progettata da Maria Montessori. Sarà quindi necessario proseguire le ricerche per completare la ricostruzione della vicenda della grande cassetiera e insieme approfondire lo studio della cultura materiale della scuola Montessori, indagando per esempio le ragioni del passaggio dai mobili chiusi ai mobili aperti. Nessun cambiamento è avvenuto per caso, perché Maria Montessori era animata da uno spirito vivificato dalle rivelazioni ricevute dai bambini, e non era guidata da una mera tecnica.

Ma il valore della grande cassetiera conservata presso il *Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng»* di Roma Tre non è dovuto solo alla sua rarità, ma anche all'attualità del messaggio di cui è portatrice. In effetti la sua raffinatezza è il segno di un pensiero positivo sull'infanzia che merita cure amorevoli e manufatti elaborati, e non solo oggetti prodotti in serie, minimalisti e impersonali. Si sprigiona dalla cassetiera qualcosa del calore familiare. È un elemento utile per ricordare alle numerose Case dei Bambini che si sono scolarizzate, allontanandosi dalla cura dell'ambiente originale, che esse sono nate come case pensate per un bambino considerato come un lavoratore instancabile, «perché ciò che lo spinge è l'entusiasmo perenne; quello che cerca il massimo sforzo, perché la sua aspirazione incessante è rendersi superiore alle difficoltà» (Montessori, 1999a:281). Se oramai tutti i mobili nelle scuole dell'infanzia sono bassi, non sempre propongono attività sensate e curate che rispondano alla fame intellettuale del bambino. Mancano spesso quegli oggetti —vasi di fiori da curare, specchi da lucidare, quadri ad altezza di bambino— che fanno della scuola una casa in cui si vive, si abita, a differenza della scuola che solo si frequenta. Questo abitare implica una custodia, una cura, di cui sono responsabili i bambini, per mantenere in buono stato e coltivare un luogo di vita dove il bambino può essere sé stesso in pienezza. Con questo tipo di arredamento Maria Montessori ha sottolineato l'esistenza della dimensione psichica dell'ambiente in modo da consentire al bambino di rivelare la salute psichica dell'uomo. Da più di un secolo, in migliaia di scuole sparse nel mondo, sono emersi fenomeni spontanei da parte dei bambini, non provocati né voluti in anticipo dall'adulto, grazie all'eliminazione di ostacoli smisurati dell'ambiente.

## BIBLIOGRAFIA

Andreassi, R., Barausse, A. (2022). Il Museo della scuola e dell'educazione popolare (MUSEP) e il Ce.S.I.S (Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia) tra ricerca, terza missione ed educazione al patrimonio, *Cabás*, 28, 207-224. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.36.34.015>

Ascenzi, A., Covato, C. y Meda, J. (eds.) (2020): *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. EUM.

- Blaszczak, I., Dobrowolska, E., Mielnik, A. y Lisiecka, E. (2021). A Systemic Model of Furniture Meant for Stimulating Development of a Child Based on Educational Aids from M. Montessori. *Ann. WULS-SGGW, For. and Wood Technol.* 113, 13-19. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.2327>
- Brunelli, M. (2020). Per una storia della circolazione dei sussidi botanici in Italia tra XIX e XX secolo. Appunti di lavoro sulle collezioni scolastiche e sui cataloghi commerciali per la scuola. En Barausse, A., de Freitas Ermel, T. y Viola, V. (eds.) *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo* (pp. 432-458), Pensa Multimedia.
- Dal Pra, L. (2018). L'angolo di Maria Montessori. *Pepe Verde speciale MuSEd*, 77, 43-44.
- D'Ascenzo, M., Vignoli, R. (2008): *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico 'Luigi Bombicci' di Bologna*, CLUEB.
- Depaepe, M. (2020). Why Even Today Educational Historiography is not an Unnecessary Luxury. Focusing on four Themes from Forty-four Years of Research. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 227-246. <https://doi.org/10.14516/ete.335>
- Foschi, R. (2008). Science and culture around the Montessori's First «Children's Houses» in Rome (1907-1915). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 44(3), 238-257. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20313>
- Gilsoul, M. (2022): *Maria Montessori. Una vita per i bambini*. Giunti (con Poussin C.).
- Grazzini, M. (2006): *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*. Brescia: Centro Studi pedagogici «Pasquali-Agazzi».
- Honegger Fresco, G. (1990). La scuola Montessori di Laren (1936). *Il Quaderno Montessori*, 25, 107-119.
- Honegger Fresco, G. (1993): *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni Dieci e Trenta*. Edizioni Il Quaderno Montessori.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique, in Novoa, M. Depaepe, E.W. Johanningmeier (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives, Paedagogica Historica*, Supplementary Series, I. 353-382. <https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853>
- Kergomard, P. (1905): *Les écoles maternelles, décrets, règlements et circulaires en vigueur*. Nathan.
- Kramer, R. (1988): *Maria Montessori. A Biography*. Da Capo Press.
- Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori (2000): *Maria Montessori. Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*. Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Leonard, G. (2020). Designing Environments that Support the Developing Child. *AMI Journal*, 254-267.
- Lubienska de Lenval, H. (1954): *Le sens de l'arithmétique. Agir pour comprendre*. Spes.
- Maino, M.P. (2003): *A misura di bambino. Cent'anni di mobili per l'infanzia in Italia (1870-1970)*. Laterza.
- Mañas Valle J., López Mestanza M. (2022). Dando «voz» a los instrumentos científicos históricos, *Cabás*, 28, 113-134. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.21.64.009>
- Martinez Ruiz-Funes, M. J., Marín Murcia, J.P. (2022). Origen, difusión y comercialización del material Montessori en el primer tercio del siglo XX, *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 40, 131-159. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.287>
- Martino, S. (2017). Lo spazio: alleato dell'apprendimento, *MoMo*, 9-13.

- Marcarini, M. (2016). Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive. *Lavoro, Formazione, Persona*, anno IV, 10, 1-25.
- Meda, J. (2016): *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. FrancoAngeli.
- Melucco P. (1997). La Casa dei bambini di via dei Marsi. *Vita dell'Infanzia*, 46, 8, 27-38.
- Montessori, M. (1925). Rievocazioni sul «Metodo Montessori». *La Cultura popolare*, 12, 453-458.
- Montessori, M. (1935): *Manuale di Pedagogia Scientifica*. Alberto Morano editore, 2<sup>a</sup> ediz.
- Montessori, M. (1992): *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Garzanti.
- Montessori, M. (1999a): *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti.
- Montessori, M. (1999b): *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Montessori, M. (2000): *Il bambino in famiglia*. Garzanti.
- Montessori, M. (2002): *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2012): *El manual personal de la Doctora Montessori*. COEDI.
- Moreira, L., Queiroz Ferreira Barata, T. (2022). Inclusive Product Design: Applying the Montessori Methodology into the Design Conception of Children's Products. En Raposo, D. (eds.). *Perspectives on Design II*, Springer Series in Design, and Innovation, 16. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-79879-6\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-030-79879-6_27)
- Muller, T., Schneider, R. (eds). (2002). *Montessori. Lehrmaterialen 1913-1935. Möbel und Architektur. Teaching Materials 1913-1935. Furniture and Architecture*. Prestel.
- Oldiges, J. (1997). Maria Montessori Konzept der vorbereiteten Umgebung - «Der Raum als bildende Lebenswelt». En *Kid Size. Möbel und Objekte für Kinder*. Vitra Design Museum, Skira, 175-181.
- Pini M.C. (1966). Risorge la prima «Casa dei Bambini» di Maria Montessori. Via dei Marsi 58. *Vita dell'Infanzia*, 5/6, 17-20.
- Pizzigoni, F.D. (2015). Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco. *Form@re*, 3, 15, 142-158. <https://doi.org/10.13128/formare-17117>
- Pozzi, I. (2015). La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 10, 2, 103-114. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/5359>
- R.D. 4 gennaio 1914, Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini di infanzia, *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, (1914) Vol. 32, 9 febbraio, 690-705.
- Stewart, A. (2017). *The Objects and Environments of Maria Montessori and their Integration within the British Educational Establishment, 1905-1930*. History of Design MA Dissertation Royal College of Art /Victoria and Albert Museum.
- Stoll Lillard, A. (2005). *The Science behind the Genius*. Oxford University Press.
- Targhetta F. (2018). Tra produzione industriale e alfabetizzazione diffusa: nuovi approdi per la storia della cultura materiale della scuola. *History of Education & Children's Literature*, 1: 587-592.

- Tedeschi Treves V. (2023). La Casa dei Bambini in «Il Secolo xx». Rivista popolare illustrata 1910. *Vita dell'Infanzia*, 11/12, 10-23.
- Valitutti S. (1988). La Casa dei Bambini e la scoperta del bambino. *Vita dell'Infanzia*, 11/12, 9-17.
- Vanni L. (2015). Tra banchi, quaderni e calamai: la storia materiale della scuola nelle immagini della Fototeca storica INDIRE, *Studi sulla formazione*, 2, 209-224. [https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-18024](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-18024)
- White, J. (1914). *Montessori Schools as Seen in the Early Summer of 1913*. Humphrey Milford-Oxford University Press.

# IMPACTO DE LOS DISCURSOS HIGIÉNICOS Y PEDAGÓGICOS EN LA ARQUITECTURA ESCOLAR MEXICANA (1920-1940)

*Impact of Hygienic and Pedagogical Discourses  
on Mexican School Architecture (1920-1940)*

Jennifer Ana Domínguez Rodríguez\*

Universidad Complutense de Madrid

## Palabras clave

Congreso Higiénico Pedagógico  
Arquitectura escolar  
México.

**RESUMEN:** A lo largo de la historia, la educación ha sido crucial para el desarrollo de las culturas, y México no es la excepción. Esta investigación se centra en la arquitectura escolar del primer tercio del siglo veinte, un periodo posrevolucionario que vio la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. La higiene se convirtió en un elemento esencial en las escuelas, influenciada por el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. Arquitectos e historiadores han estudiado estos espacios, destacando la influencia de políticas sanitarias y técnicas constructivas. Este estudio trata de evidenciar cómo influyeron los discursos higienistas de finales del siglo diecinueve en la configuración de las escuelas mexicanas de principios del siglo veinte, consolidando una infraestructura escolar con una identidad propia.

## Keywords

Hygienic Pedagogical Congress,  
School Architecture  
Mexico.

**ABSTRACT:** Throughout history, education has been crucial for the development of cultures, and Mexico is no exception. This research focuses on school architecture in the first third of the twentieth century, a post-revolutionary period that saw the creation of the Secretaría de Educación Pública (SEP) in 1921. Hygiene became an essential component in schools, influenced by the Hygienic Pedagogical Congress of 1882. Architects and historians have studied the evolution of these spaces, highlighting the influence of sanitary policies and construction techniques. This study aims to demonstrate how the hygienist discourses of the late nineteenth century influenced the configuration of Mexican schools in the early twentieth century, consolidating a school infrastructure with its own identity.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la educación ha jugado un papel crucial en el desarrollo, crecimiento y evolución de las culturas. México no es la excepción. Si se entiende la educación como un motor importante de la sociedad, es fundamental otorgar la misma importancia a los espacios dedicados a la enseñanza, conocidos como arquitectura escolar. El período seleccionado para esta investigación, es la década de los años veinte, que está estrechamente vinculado con la etapa posrevolucionaria

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Jennifer Ana Domínguez Rodríguez. Universidad Complutense de Madrid – jendom01@ucm.es – <https://orcid.org/>

**Cómo citar / How to cite:** Domínguez Rodríguez, Jennifer Ana (2024). «Impacto de los discursos higiénicos y pedagógicos en la arquitectura escolar mexicana (1920-1940)», *Cabás*, 32, 167-187. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26775>).

Recibido: 9 julio, 2024; aceptado: 24 septiembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

de México, caracterizada por el fin del conflicto armado de la Revolución Mexicana (1910-1917) y el inicio de una fase de consolidación como una nación verdaderamente independiente. La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 simbolizó la institucionalización de la educación y el reconocimiento de la responsabilidad gubernamental para proporcionar y asegurar la educación en todo el país.

La higiene, entendida como un conjunto de medidas preventivas para conservar la salud, se ha convertido en un componente esencial de nuestra vida cotidiana y escolar. Sin embargo, no siempre fue atendida con el interés que se merece en las instituciones educativas. Al reconocer su importancia en el desarrollo integral del ser humano, el Congreso Higiénico Pedagógico comenzó a tomar medidas pertinentes para la salud infantil, especialmente en términos de higiene preventiva. En México, la cuestión de la arquitectura escolar ha sido estudiada por arquitectos e historiadores de la salud y la educación. Por un lado, cabe señalar los estudios de los arquitectos Arias (2005) y Arañó (2011) que han elaborado inventarios históricos para incorporar los edificios escolares al legado arquitectónico nacional. Por otro lado, las historiadoras Carrillo (1999) y Staples (2008) han explorado las políticas sanitarias que influyeron en el establecimiento de escuelas públicas en el siglo XIX.

En esta línea, Chaoul (2012) definió el espacio escolar de la Ciudad de México durante el periodo porfiriano como un ambiente especializado, resultado de las relaciones sociales dentro de una escuela. Menéndez (2013), en su obra sobre las escuelas primarias de la ciudad de México durante la modernidad porfiriana, dedica un capítulo a la arquitectura escolar influenciada por la higiene pedagógica al concluir el siglo XIX. Ortega (2015) subraya la importancia de los reglamentos técnicos sobre el establecimiento de escuelas, los cuales integran conocimientos técnicos relativos a la salud, la enseñanza y la construcción, reflejando acciones emprendidas por sus promotores y decisiones adoptadas por el poder público.

A pesar de los avances en estos estudios, aún no se ha profundizado en la relación específica entre el primer Congreso Higiénico Pedagógico en México de 1882, sus pautas y su influencia sobre el diseño y la construcción escolar en los años 20, una vez establecida la Secretaría de Educación Pública. Esta investigación se centra en estudiar la historia de la educación en México desde una perspectiva arquitectónica y su vínculo con las corrientes higiénico-pedagógicas. Se pretende analizar el diseño de los espacios escolares como respuesta a la recién construida identidad nacional y la importancia de las construcciones educativas para responder a preguntas clave sobre el mensaje de dicha infraestructura, comprobando la influencia de los discursos higiénicos en la construcción de escuelas de esta época. Por tanto, el presente trabajo estudia los esfuerzos que se realizaron en torno a la higiene escolar en México a partir del Congreso Higiénico Pedagógico (1882) y las instituciones pedagógicas que formalizaron los discursos higienistas en los centros escolares: Secretaría de Educación Pública (1921) y su departamento de Psicopedagogía e Higiene (1925).

El método empleado en la investigación es el histórico-educativo (Ruiz, 1997), que se basa en la localización de fuentes primarias (heurística) como las actas del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, la prensa pedagógica e imágenes de edificios escolares. Posteriormente, se ha procedido al análisis e interpretación (hermenéutica) de estas fuentes, a través de los discursos higiénico pedagógicos que se defendieron en el mencionado congreso y en la prensa profesional de la época para evidenciar hasta qué punto conformaron las construcciones escolares mexicanas del primer tercio del siglo XX.

La historia de la educación tiene entonces que establecer una estrecha relación con otras ciencias histórica, ya que un correcto conocimiento del pasado de la educación del ser humano exige tener al menos una visión global de sus historias en otros ámbitos tan importantes como el de la cultura, la política, la economía, la religión, etcétera (Escolano, 1997).



## En torno al concepto de arquitectura escolar

Ahora bien, nos gustaría precisar qué se entiende por arquitectura escolar. La arquitectura escolar se concibe como el diseño y la planificación de los espacios físicos destinados a la educación, incluyendo edificios, aulas, instalaciones y entornos que facilitan la instrucción escolar y satisfacen otras necesidades educativas sociales de la comunidad (Arañó, 2011). Por su parte, Foucault (1999) considera el espacio escolar como una puerta de entrada para analizar lo heterogéneo y lo múltiple, refiriéndose a estos espacios como heterotopías, emplazamientos reales que contestan o invierten los lugares habituales.

En países europeos como Francia, España, Alemania e Inglaterra, el ámbito de investigación sobre la arquitectura escolar se consolidó a partir de los años ochenta desde las áreas del arte, la medicina, la arquitectura, la educación y las ciudades (Châtelet, 2003). El concepto de «arquitectura escolar» no tiene un origen específico o una fecha exacta de nacimiento, ya que ha evolucionado en respuesta a las cambiantes necesidades educativas y sociales (Rodríguez, 2021). A lo largo de la historia, ha habido un creciente interés en la planificación y el diseño consciente de espacios educativos, entendidos dentro del marco de las relaciones sociales y situados históricamente (Rodríguez, 2021). Este enfoque no solo se centra en la estética, sino también en la funcionalidad y en cómo el diseño arquitectónico puede influir en el ambiente educativo y en el aprendizaje de los estudiantes, buscando brindar entornos físicos seguros, eficientes y propicios para la enseñanza y el aprendizaje (Recio, 2009).

Durante el siglo XIX, con la expansión de la educación pública y la industrialización, surgieron nuevas ideas sobre cómo deberían ser los entornos educativos. Figuras como el educador alemán Friedrich Fröbel comenzaron a considerar la importancia del diseño del entorno en el desarrollo infantil (Fröbel, 1940). En esta línea de investigación, destacamos algunos trabajos publicados recientemente en la revista *Cabás*, en los cuales se argumenta la relevancia del espacio arquitectónico en la educación infantil y la capacidad de un edificio escolar para adaptarse de manera flexible a las demandas de su uso, entre otros estudios (Viñao, 2008; Añós, 2015; Blanc *et al.*, 2023). A medida que la educación se volvía más accesible y centralizada, aumentó la atención hacia la arquitectura escolar. En el siglo XX, con movimientos pedagógicos como la Escuela Nueva, la arquitectura escolar comenzó a transformarse influenciada por teorías educativas renovadoras, reflejando un enfoque en la individualización del aprendizaje y la participación activa de los estudiantes (Jiménez, 2009). Actualmente, el concepto de arquitectura escolar sigue evolucionando con las últimas tendencias educativas y los avances tecnológicos.

A lo largo de la historiografía educativa, se han adoptado diversos enfoques para comprender la arquitectura escolar. Algunos estudios han explorado la influencia de las corrientes pedagógicas en el diseño arquitectónico (Ortega, 2019), mientras que otros han examinado la relación entre la arquitectura escolar y la participación comunitaria (Dussel, 2019). Además, hay investigaciones que analizan los edificios escolares más allá de su valor arquitectónico, describiendo y evaluando sus características y funciones (González, 2012). En este artículo, nos centraremos en analizar la conexión entre los discursos higiénico-pedagógicos y su impacto en la construcción de escuelas en México.

## POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO (1910-1940)

### El Porfiriato y el Inicio de la Revolución Mexicana

Durante el Porfiriato (1876-1911), Porfirio Díaz asumió el poder tras la Revolución de Tuxtepec y mantuvo un control férreo sobre México durante más de tres décadas. Su régimen se caracterizó por promover la estabilidad política, la modernización económica y la construcción de infraestructura. Sin embargo, esta

época también estuvo marcada por una fuerte represión política y una creciente desigualdad social. La concentración de riqueza y poder, junto con la ausencia de democracia y libertades civiles, generó un creciente descontento entre campesinos, trabajadores urbanos e intelectuales. El 20 de noviembre de 1910, Francisco I. Madero lanzó el Plan de San Luis Potosí, llamando a una insurrección contra Díaz, lo que marcó el inicio de la Revolución Mexicana. Este conflicto armado eventualmente llevó al derrocamiento de Díaz en 1911 y desencadenó una década de guerra civil, provocando cambios profundos en la estructura política y social del país. Estos eventos reflejan un período tumultuoso en México, que abarcó desde la consolidación de la república y las intervenciones extranjeras hasta las reformas liberales y el régimen dictatorial de Díaz, culminando en una revolución que transformaría al país en el siglo xx.

## Transformaciones en los Años 20

En los años 20, México atravesó un período de cambios políticos y sociales significativos tras la Revolución Mexicana (1910-1920). Tras este conflicto, se estableció un nuevo orden político con la promulgación de la Constitución de 1917, que sentó las bases para la creación de un estado más robusto y centralizado. El presidente Venustiano Carranza (1917-1920) fue una figura clave en este proceso de reestructuración. Esta década estuvo marcada por conflictos internos entre diversas facciones dentro del movimiento revolucionario. Surgieron líderes como Álvaro Obregón, Francisco Villa y Emiliano Zapata, quienes representaban diferentes intereses y regiones del país. Obregón, en particular, emergió como una figura política predominante y fue elegido presidente en 1920. Los años 20 en México fueron testigos de la consolidación del estado posrevolucionario, así como de la lucha por el poder entre distintas facciones políticas. Además, se implementaron políticas de modernización y nacionalismo, junto con una activa participación en asuntos internacionales. Uno de los principios fundamentales de la Constitución de 1917 fue la educación laica y gratuita, impuesta en el artículo tercero de la Constitución. En los años 20, se promovió la expansión de la educación pública para asegurar que estuviera al alcance de todos los ciudadanos, independientemente de su condición socioeconómica o afiliación religiosa.

A continuación, se presenta una tabla que resume los puntos clave sobre los procesos de la educación básica pública en México, hasta finales de los años veinte.

**Tabla 1**

Evolución de la política educativa en México (1823-1934)

| Año  | Evento   |
|------|--|
| 1823 | Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública.   |
| 1824 | Se establece en el Artículo 50 las facultades exclusivas del Congreso General para promover la instrucción y creación de instituciones para la enseñanza.                      |
| 1857 | Votación artículo 3.º de la Constitución: La enseñanza es libre.   |
| 1861 | Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios: La instrucción primaria es gratuita y obligatoria. Separación de la educación religiosa y secular. |
| 1867 | El Presidente Juárez aprobó la Ley Orgánica de Educación Primaria: educación primaria obligatoria y secular.   |
| 1903 | Proyecto educativo del Presidente Porfirio Díaz: planes para la educación secundaria y superior, enfocándose en las ciencias y materias técnicas.                              |

| Año  | Evento  |
|------|---|
| 1905 | Creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.  |
| 1911 | La Secretaría de Instrucción Pública presenta una iniciativa de Ley para establecer la educación primaria gratuita y obligatoria en toda la República.                          |
| 1917 | Constitución de 1917: se declara la educación primaria gratuita, obligatoria y laica.   |
| 1921 | Se estableció la Secretaría de Educación Pública (SEP) por iniciativa de José Vasconcelos, iniciando la federalización de la educación y creando las llamadas Casas del Pueblo. |
| 1934 | La reforma del Artículo 3 estableció la educación socialista, eliminando todas las doctrinas religiosas e incorporando la enseñanza de principios científicos y racionales.     |

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Boletín informativo de la Dirección General de Archivo Histórico y Memoria Legislativa (2013).

## ESTABLECIMIENTO DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El inicio de un marco legal para la infraestructura escolar en México se remonta a 1905, durante una reforma administrativa que marcó la instauración de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, bajo la dirección de Justo Sierra. Esta nueva entidad sentó las bases legales y administrativas para la creación de escuelas públicas en lugares adecuados, a través de la Junta Directiva de Obras de Edificios de Instrucción Primaria del Distrito Federal.

Según Ortega (2013), la Junta tenía diversas funciones, como recibir propuestas de terrenos, valorar propiedades, decidir sobre adquisiciones, proponer construcciones o adaptaciones de edificios, aprobar proyectos y presupuestos, contratar personal y supervisar la ejecución de obras. Sin embargo, su poder estaba limitado como un órgano consultivo del ejecutivo federal, ya que la autoridad final recaía en el presidente Porfirio Díaz.

En 1921, se estableció la Secretaría de Educación Pública (SEP), antes conocida como la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, con la organización inicial en tres departamentos: Escuelas, Departamento de Bibliotecas, y Bellas Artes, a los que se sumó más tarde el Departamento de Cultura Indígena y la Campaña de Alfabetización. Durante la Reconstrucción Nacional, liderada por el Secretario de Instrucción Básica, José Vasconcelos, tras dos guerras civiles, se centró en tres puntos principales. Uno de ellos, fue la creación de escuelas en todo el país, desde áreas urbanas hasta zonas remotas, con el objetivo de garantizar acceso educativo para toda la población.

La Constitución de 1917 marcó la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, al considerarla limitada en su alcance sólo al Distrito Federal y territorios federales. El reglamento de construcción para escuelas era mínimo, incluido en el Reglamento de Construcciones de la Ciudad de México. Sin embargo, para 1919, la falta de organización afectaba severamente la educación pública con numerosas escuelas cerradas en el Distrito Federal.

Con la llegada del presidente Adolfo de la Huerta al poder, se iniciaron cambios para abordar esta crisis. La nueva SEP adoptó una estructura departamental, con énfasis en la creación de escuelas, garantía de materiales educativos y coordinación de actividades artísticas. A lo largo de los años, se establecieron más departamentos para abordar desafíos específicos como la educación indígena y la alfabetización.

La estrategia inicial de la SEP fue la expansión de escuelas, la participación colectiva en la educación y la coordinación entre estados y municipios para establecer una educación pública nacional. Desde su fundación en 1921, la SEP ha sido fundamental en la construcción de la nación mexicana actual.

## LA ARQUITECTURA ESCOLAR EN MÉXICO

El inicio de la historia de la arquitectura escolar en México, como destacan los estudios de Chaoul (2012), García (2016) y Ortega (2011), abarca desde la época colonial hasta los inicios del siglo xx. Durante este período, era común establecer escuelas públicas en edificaciones, tales como ex conventos o antiguas casas en condiciones insalubres, espacios que resultaban inadecuados para albergar a grandes grupos de estudiantes, especialmente a niños.

El auge de la arquitectura escolar en México surge tras la Revolución Mexicana, como una respuesta a las necesidades de un país en plena transformación y consolidación. En la época del Porfiriato, que precedió a la Revolución, las escuelas simplemente ocupaban edificios ya existentes, adaptándose para su función educativa. Residencias de caciques, iglesias, ex conventos, colegios y oratorios jesuitas eran reacondicionados para servir como centros de enseñanza.

Los primeros reglamentos para la construcción de escuelas en el Distrito Federal, que incorporaban conocimientos médicos, pedagógicos y de construcción, fueron adoptados durante el gobierno de Porfirio Díaz. Estas regulaciones contribuyeron a modernizar el proceso, aunque sin comprender completamente el papel social de la ciencia en una sociedad en cambio. A pesar de los esfuerzos, la influencia de estos reglamentos en las políticas posteriores fue limitada.

Durante la Revolución Mexicana y hasta su conclusión en 1917, se establecieron algunas escuelas normales y rurales bajo la supervisión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sin embargo, estas construcciones no lograron satisfacer la creciente demanda educativa del país tras el conflicto.

La verdadera transformación en la arquitectura escolar y la inclusión de diferentes estilos arquitectónicos, provenientes de diversas partes del mundo, llegó en 1921 con la creación de la SEP. Esta institución se propuso crear espacios que no solo cumplieran con los requisitos educativos, sino también con las condiciones climáticas, sociales y culturales de la época. Entre 1925 y 1927, la SEP inició un proyecto que combinaba principios pedagógicos y de higiene en la construcción de escuelas, además de incorporar la pintura mural como elemento decorativo en los edificios escolares. El concepto de *Escuelas al Aire Libre*<sup>1</sup>, surgido en Europa en la primera mitad del siglo xx, inspiró a México, que estableció algunos centros educativos de este tipo en la capital del país. Al estar siempre situadas en un entorno natural, estas escuelas fomentan la incorporación de estudios sobre la naturaleza y contenidos científicos en sus programas, adoptando una concepción innovadora de la enseñanza (Bernal, 2012). A pesar de la construcción de varias escuelas al aire libre en México, su implementación no perduró en el tiempo (De la Rosa, 2011).

<sup>1</sup> Las escuelas al aire libre debían integrarse al entorno, ser económicas de construir, albergar el mayor número posible de alumnos, tener un alto grado de higiene, buena iluminación y asoleamiento, y estar ubicadas en colonias marginadas. Estas escuelas generalmente consistían en estructuras abiertas por tres, dos o uno de sus lados, con jardines y huertas intermedios, talleres de trabajo manual, una arquitectura extremadamente simple de construir y una ornamentación mínima. Además, se promovía la idea de que los padres pudieran observar el desarrollo de las clases a distancia, sin intervenir.

## DISCURSOS PEDAGÓGICOS HIGIENISTAS Y SU INFLUENCIA EN LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES

La higiene escolar, entendida como una tarea de la profesión médica vigilada por el Estado, tuvo su origen en enero de 1882 con el Congreso Higiénico Pedagógico, convocado por el Consejo Superior de Salubridad, dependiente de la Secretaría de Gobernación (Félix, 2020). De acuerdo con Carrillo (1999), este congreso fue organizado con el objetivo de mejorar la salud de los escolares, integrando los avances de la pedagogía y la higiene. Por otro lado, Chaoul (2012) señala que, en este foro, celebrado en la Ciudad de México, se expusieron diversidad de argumentos que denunciaron las malas condiciones de las escuelas administradas por el Ayuntamiento.

Antes de este congreso, ya existía una inquietud por mejorar las condiciones escolares. Staples (2008) menciona que, desde finales del siglo XVIII, impulsadas por las ideas ilustradas, se comenzaron a introducir preceptos de la higiene pública en reglamentos y publicaciones médicas. Este interés se manifestó en acciones como eliminar el traje talar<sup>2</sup>, proveer agua en las escuelas para que los alumnos se lavaran las manos y la cara, y tener personal que se encargase de barrer los salones.

La interrelación entre higiene, salud y educación ha sido constante desde los orígenes de la humanidad, aunque su forma y grado de importancia han variado con el tiempo. En el siglo XIX, la aparición del movimiento higienista y los cambios sociales y educativos vinculados al proceso de escolarización, junto con el estudio científico de la infancia, propiciaron la creación de nuevas sociedades y especialidades profesionales. Este movimiento también llevó a la proliferación de publicaciones, la celebración de congresos y la aprobación de disposiciones legales sobre estos temas tanto en el ámbito público como en el privado (Viñao, 2012).

Durante el siglo XIX y principios del XX, en Occidente surgió una creciente preocupación médico-pedagógica por mejorar las condiciones higiénico-sanitarias de la infancia. Esta preocupación se centraba en los niños que, debido a sus circunstancias económicas, familiares y sociales, sufrían situaciones de riesgo para su salud y crecimiento (Gómez, 2022).

La consideración de las escuelas como lugares de contagio se debe a la difusión de la nueva microbiología liderada por Pasteur y Koch, que promovió estudios epidemiológicos enfocados en los entornos donde se pueden desarrollar diversas patologías. Debido a la alta densidad de convivencia, los centros escolares fueron identificados como lugares propicios para la transmisión de enfermedades, lo que motivó a los médicos higienistas a supervisar y controlar las condiciones en estos espacios (Domínguez, 2013).

En cuanto a la construcción escolar, autores como Alcina (1882) y Santero (1885) destacaron la importancia del espacio y el tiempo en los edificios educativos. La arquitectura escolar se presenta como una práctica que facilita la vigilancia sobre la actividad de docentes y estudiantes, buscando la eficacia en la atención y el control de las actividades escolares. De acuerdo con Domínguez (2013), las propuestas de Santero sobre la forma de las aulas, pavimentos, retretes y escaleras estaban orientadas hacia estos objetivos.

En el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, la comisión dictaminadora, compuesta por los médicos Domingo Orvañanos, Antonio Romero y Adrián Segura, y los profesores Manuel Cervantes, Adrián Fournier y José Zarco, presentó una propuesta que no correspondía completamente a las necesidades de las escuelas primarias en México (Memorias del primer congreso higiénico-pedagógico, 1883). Domingo

---

<sup>2</sup> Se le conoce así a la vestimenta larga que llega hasta los talones usualmente usada por clérigos, monjes y ministros religiosos.

Orvañanos reconoció las deficiencias del dictamen, pero defendió que el objetivo de la comisión era establecer las condiciones higiénicas de las escuelas, no adaptar las actuales a un modelo ideal (Ortega, 2013).

El logro más significativo del congreso fue que, por primera vez, médicos y profesores de instrucción primaria acordaron una serie de parámetros científico-técnicos sobre las condiciones que debían cumplir los inmuebles escolares en el país. Las prescripciones aprobadas se convirtieron en referencia para futuras reuniones científicas y para la elaboración de reglamentos destinados a la construcción de escuelas de principios del siglo xx.

Ortega (2011), menciona que muchas de las propuestas y pautas del congreso se enfocaron en la selección de locales que ya cumplían con condiciones adecuadas de ventilación, iluminación y capacidad de los salones. Además, se recomendó que estos locales contarán con patios para juegos y ejercicios gimnásticos, habitaciones independientes para los profesores, inodoros, mingitorios y cañerías para la provisión de agua en condiciones salubres.

El Congreso de 1882 propuso resolver varios aspectos relacionados con las condiciones higiénicas de las edificaciones escolares, el mobiliario, los libros y útiles escolares, el método de enseñanza, la distribución diaria de los trabajos escolares, los ejercicios físicos necesarios, las precauciones para prevenir la transmisión de enfermedades y la implementación de una cartilla de higiene (Carrillo, 1999).

A pesar de los esfuerzos de este primer congreso y de los que le siguieron en 1889-1890, 1890-1891 y 1910, la implementación formal de la higiene escolar tardó décadas en materializarse tanto en la capital como en los estados (Acosta, 2024). Esta demora se debió en parte a la tendencia elitista de la educación durante el Porfiriato, donde solo un número limitado de pobladores tenía acceso a la educación elemental y secundaria, y en parte a la situación financiera de cada estado, donde la falta de recursos frenaba la construcción de edificios adecuados y la pobreza generalizada obstaculizaba los intentos de innovación (Staples, 2008).

Los estados y municipios eran los encargados de mantener las escuelas, lo que empobrecía la educación, ya que el dinero que debía ser destinado para las escuelas era usado en otras áreas municipales. Además, el conflicto revolucionario (1910-1920) retrasó aún más su implementación. Sin embargo, superadas las etapas más cruentas del conflicto, se cimentaron las bases ideológicas, políticas y financieras para un programa extensivo de construcción de escuelas, regido en gran medida por las leyes de la renovada higiene escolar de principios del siglo xx (Acosta, 2024).

De acuerdo con Acosta (2024), el médico Uribe y Troncoso desempeñó un papel notable en el diseño de las normativas escolares, ya que estaba especializado en higiene escolar. Participó también como delegado en varios congresos internacionales sobre higiene escolar desde 1900 y en 1911 publicó el boletín *Anales de la higiene escolar*, donde difundió información obtenida en encuentros que se celebraron en Estados Unidos, Alemania y Francia. En 1908, fue el jefe fundador del Servicio de Higiene Escolar, dentro de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, un antecedente clave del Departamento de Psicopedagogía e Higiene de 1925, que publicó nuevas pautas de construcción de escuelas (Acosta, 2024). El boletín tenía como finalidad recabar información sobre cinco temas específicos o secciones, una de estos temas y siendo el de mayor relevancia para esta investigación, se refería a los edificios escolares, su tipo de construcción y condición higiénica.

García (2016) señala que desde el Congreso Higiénico Pedagógico hasta los años 50, las escuelas en México fueron vistas como lugares clave para implementar cambios sociales y culturales, transformándose en *laboratorios culturales*, que buscaban moldear a los estudiantes para integrarlos adecuadamente a un proyecto nacional, promoviendo valores y normas de un país más moderno y unificado.

Las propuestas del congreso sugirieron que los edificios escolares debían construirse lejos de cementerios, basureros y depósitos de aguas infecciosas, en terrenos secos con una superficie de 10 m<sup>2</sup> por alumno. Los salones tendrían una superficie de 1.50 m<sup>2</sup> y una altura de 4.50 a 5 m por alumno, con capacidad para un máximo de 50 o 40 niños por salón. La ventilación se calcularía en 20 m<sup>3</sup> de aire por alumno por hora, mediante ventanas en los muros laterales, y la iluminación natural sería bilateral diferencial o unilateral izquierda, utilizando luz artificial sólo cuando fuera necesario.

De acuerdo con los tomos seis y siete del *Boletín de Instrucción Pública* (1907), de junio de 1906 a abril de 1907, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes estableció condiciones para cada tipo de edificio escolar, siendo similares para edificios de primera, segunda y tercera clase. Los edificios de tercera clase, destinados a la instrucción primaria elemental, debían utilizar materiales duraderos e higiénicos como tabique, piedra y cemento armado, evitando ornamentos de lujo, pero sin descuidar la belleza arquitectónica. Estos edificios incluirían varias salas de clase, talleres, retretes, urinarios, baños, vestíbulos, habitaciones para profesores y conserjes, así como patios cubiertos y descubiertos. Las salas de clase tendrían una forma rectangular de 6 por 9 metros y una altura de 5 metros, con capacidad para 48 alumnos. La iluminación debía ser unilateral izquierda o bilateral diferencial, y la ventilación se lograría con puertas y ventanas adecuadas. Los techos serían de vigueta de hierro, bóveda de ladrillo o cemento armado, y las paredes se pintarían con cal o colores de medio tono, evitando el papel tapiz.

En abril de 1910, la Secretaría del ramo aprobó acuerdos que suprimieron la Junta Directiva de Edificios de Instrucción Primaria del Distrito Federal, facultando a inspectores médicos, pedagógicos y arquitectos para estudiar proyectos de construcción, reparación y modificación de inmuebles escolares. Sin embargo, los dictámenes de los inspectores no serían resolutivos, ya que esta autoridad correspondía al presidente de la República, Porfirio Díaz. A finales de la primera década del siglo xx, el número de edificios escolares construidos bajo los principios de la higiene pedagógica no superaba la docena en la Ciudad de México (Ortega, 2013).

Con la Revolución Constitucionalista (1914-1917), las construcciones escolares porfirianas cambiaron de significado. Los «palacios escolares» se transformaron en prototipos de una arquitectura escolar nacional basada en las prescripciones de la higiene pedagógica, en respuesta a demandas planteadas desde la década de 1880 por una comunidad técnica de médicos, profesores, ingenieros y arquitectos (Ortega, 2011).

En 1911, la Sección de Reparación y Construcción de Escuelas publicó el *Álbum Escolar de México*, que incluyó, tal como se había anunciado, un nuevo reglamento para la edificación de escuelas y una compilación gráfica de las escuelas tipo, construidas en el Distrito Federal. Estas construcciones seguían las reglas de la higiene pedagógica y abarcaron diferentes niveles escolares. Cumplían con las normas de higiene pedagógica y estaban diseñadas para los niveles de primaria (elemental y superior), industrial y profesional. Para garantizar que las nuevas construcciones siguieran principios científicos, el *Álbum Escolar de México* incluyó inicialmente un Reglamento para la Edificación Escolar, dividido en tres secciones: a) terreno y orientación del edificio, b) salones de clase, talleres y patios y c) baños y urinarios (Ortega, 2013).

Durante la primera década del siglo xx, inspectores médicos asignados a zonas escolares de la capital informaron sobre el lamentable estado de algunos planteles en barrios pobres. El ideal de la escuela moderna era disponer de suficiente agua, aire y luz para crear un espacio aséptico y seguro para los niños, pero la realidad distaba mucho de este ideal. Muchos establecimientos funcionaban en casas alquiladas adaptadas como escuelas, careciendo de los requisitos mínimos de higiene (Chaoul, 2012).

La inclusión del discurso higiénico en las escuelas de la capital fue decisiva para acercar la escuela a la familia y dotar a los establecimientos de un valor social, aun que como señala la investigadora Chaoul (2012) no fue una tarea fácil. En su trabajo sobre la higiene escolar en la ciudad de México, examina

cómo la higiene escolar se convirtió en el principio fundamental que permitió al Ejecutivo federal conferir legitimidad a las tareas docentes, asegurando así una mayor cobertura y extensión. Como sugiere la autora mencionada, el discurso médico, junto con el apoyo de la política educativa, proporcionó al gobierno una base científica para una intervención más amplia y efectiva en las construcciones escolares.

El interés de los higienistas por las escuelas se remonta al Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. Este foro permitió difundir un discurso que denunciaba las malas condiciones de las escuelas gestionadas por el Ayuntamiento. Las intervenciones médicas se centraron en señalar las condiciones indispensables de sanidad, los requisitos para los inodoros, los métodos científicos para el aprendizaje y los modelos de mobiliario escolar más adecuados. Veintiséis años después, los médicos transformaron el «deber ser» del discurso higiénico en una práctica concreta, llevando a cabo una intervención progresiva, consistente y directa en el diseño de políticas, asegurando una presencia indiscutible en los planteles (Carrillo, 1999).

Médicos y arquitectos tenían la importante función de atender «en primer lugar las condiciones del medio en que se va a desarrollar la actividad del niño, y en segundo lugar al niño mismo» (González, 1918, p.12). El núcleo del discurso higiénico consistía en la regulación del espacio escolar, regulando las condiciones materiales de los edificios, el mobiliario de las aulas y el material de enseñanza. El espacio escolar saludable se equiparaba a un ambiente moral deseable, por lo que era necesario remediar la adecuación de los edificios y los problemas sanitarios de una red escolar compuesta en su mayoría por casas particulares rentadas y adaptadas para funcionar como escuelas (Chaoul, 2012).

## **TIPOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS DE LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES MÁS REPRESENTATIVAS DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX**

Antes de la creación de la SEP, las escuelas construidas en México se caracterizaban por un esplendor arquitectónico acorde con el estilo del Porfiriato. Predominaban los estilos clásico y ecléctico en estas edificaciones. Sin embargo, a partir de 1921, comenzó una búsqueda de un lenguaje arquitectónico nacional que representara la identidad del nuevo régimen. Surgieron diferentes estilos con diversas denominaciones, tales como el neocolonial, el art déco y el primer funcionalismo, los cuales buscaban establecer una conexión tanto con las raíces culturales como con la modernidad del país (Alva, 1994).

Aunque el lenguaje arquitectónico clásico continuó utilizándose de manera aislada en algunos casos durante mucho tiempo, la tendencia general se inclinó hacia la adopción de estilos que reflejaran la identidad y los valores de una nación en transformación. Estos nuevos estilos también incorporaron corrientes arquitectónicas procedentes de Europa.

Sobra aclarar que México era un país pobre. No había en el país dinero suficiente para continuar por la vía de los estilos arquitectónicos provenientes de Europa, ni incorporar los discursos higiénicos y pedagógicos en la edificación escolar.

Los estilos arquitectónicos mencionados en el primer párrafo de este apartado se utilizaron principalmente en escuelas de la Ciudad de México y en ciudades del norte del país, debido a que estas localidades contaban con más recursos económicos para la construcción de escuelas. Ninguno de los tres estilos arquitectónicos mencionados es extrapolable a la mayor parte del país, y existen muchas escuelas donde los discursos higienistas tuvieron un mínimo impacto.

Para cubrir con la necesidad de construcción de escuelas, en el resto del país se optó por la construcción de escuelas rurales y las antes mencionadas escuelas al aire libre. Estas escuelas, se caracterizan por una



arquitectura económica, funcional y estandarizada. Contaban con aulas abiertas, una unidad de baños aislada de la edificación principal, jardines al centro y una unidad de administración y vigilancia en el acceso (Guzmán, 2011).

## Las escuelas neocoloniales

A principios del siglo xx, el estilo neocolonial se convirtió en el pretexto ideal para construir el nuevo México. Los principios fundacionales se reflejaron en la creación de un estilo que respondía a las necesidades de un país en formación. Para ello, los arquitectos organizaban viajes al interior del país con el objetivo de estudiar la arquitectura nacional.

La edificación neocolonial ofrecía una oportunidad para convertir las necesidades espaciales en elementos específicos dentro de un programa de diseño arquitectónico. Se caracterizaba por la reinterpretación y adaptación de elementos arquitectónicos coloniales españoles en nuevas construcciones. Según Lozoya (2007), este estilo incorpora detalles ornamentales como hierro forjado, y azulejos de talavera. También se distingue por sus patios centrales, arcos, portales y amplios espacios en su estructura y forma. En cuanto a los materiales, predominan la piedra, el estuco y las tejas de barro. Las fachadas suelen ser sencillas y simétricas, con ventanas enrejadas y, en ocasiones, puertas de madera. Una de las características más importantes del estilo neocolonial es la integración del entorno, con espacios exteriores bien conectados a patios y jardines, y el uso de elementos naturales que armonizan con el entorno.

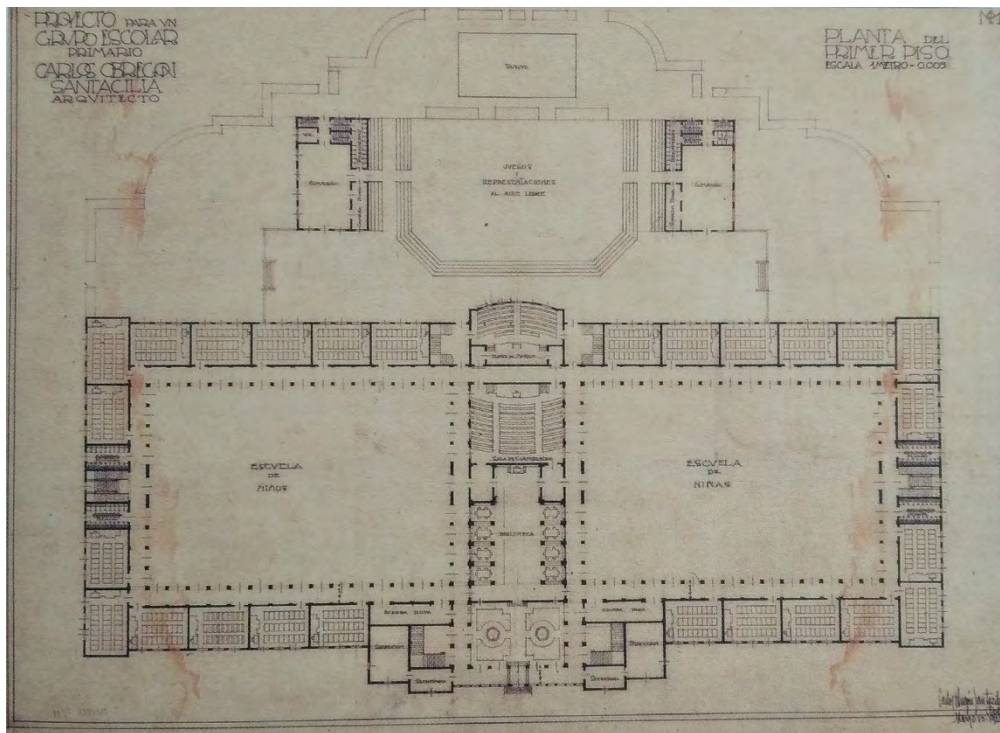
Analicemos un caso específico para comprender cómo se desarrolló el estilo neocolonial. El proyecto y construcción de la Escuela Primaria Benito Juárez en la Ciudad de México, a cargo del arquitecto Carlos Obregón Santacilia<sup>3</sup> y el ingeniero Alberto Álvarez, se inició en 1923 y se concluyó en 1925. La escuela fue diseñada para albergar a mil niños y mil niñas, y el programa arquitectónico incluía espacios como una gran biblioteca y un campo de juegos con tribuna. La fachada, de aspecto monumental, podría confundirse con un convento, ya que se compone de dos claustros o patios. Los muros están acabados con aplanados de cal y presentan elementos decorativos de azulejo Talavera, mientras que los corredores cuentan con arcadas y techos de teja. Debido al uso de estos materiales, esta escuela es una excelente representación de la arquitectura neocolonial en México.

En la escuela primaria Benito Juárez se reflejan los discursos higiénicos pedagógicos, ya que cuenta con dos patios porticados unidos por una nave central donde se ubica la biblioteca del plantel. Se tuvo en cuenta la capacidad adecuada de los patios de juego y se eligieron materiales para el pavimento que fueran resistentes y no permitieran que se levantara el polvo. Estas características también fueron mencionadas en el Reglamento de Construcciones de 1921 para la Ciudad de México, que recoge las propuestas del Congreso Higiénico Pedagógico y establece normas para garantizar la seguridad, higiene y estética de las construcciones.

---

<sup>3</sup> Carlos Obregón Santacilia (1896-1961) estudió arquitectura en la Academia de San Carlos. Sus primeras obras se caracterizan por un estilo neocolonial, mientras que más adelante sus proyectos muestran una influencia art déco. Entre sus obras más destacadas se encuentran el Centro Escolar Benito Juárez (1924), el Edificio Guardiola (1947) y las oficinas del IMSS (1940). Santacilia también participó en el concurso para el Pabellón de México en la exposición mundial de Río de Janeiro.

**Imagen 1.** Planta arquitectónica de escuela primaria Benito Juárez



**Fuente:** Araño, A. (2011). Imagen recuperada del libro *Arquitectura Escolar SEP 90 años*, pág. 85.

La escuela cuenta con un patio para niñas y otro para niños, como se aprecia en la Imagen 1, ambos rematados por cubiertas pergoladas de teja que convergen en un mismo patio. Las escaleras que conectan la planta baja con el primer piso se encuentran dentro de bóvedas de tabique y reciben iluminación desde el techo. Aunque esta iluminación fue aceptada en los discursos higiénicos, fue prohibida en el Reglamento de Construcciones de 1921 para la Ciudad de México. Las ventanas de la fachada, de gran tamaño, están rematadas por arcos de medio punto. Las aulas, siguiendo los principios higiénicos, son amplias tanto en planta como en altura y están ordenadamente alineadas con los patios.

**Imagen 2.** Dibujo en perspectiva de escuela primaria Benito Juárez



**Fuente:** Araño, A. (2011). Imagen recuperada del libro *Arquitectura Escolar SEP 90 años*, pág. 86.

En la parte posterior del conjunto, hay dos pabellones, un auditorio y un gimnasio, lo que refleja la importancia de los espacios dedicados a las bellas artes, el deporte y la lectura. Estos elementos, además de ser principios promovidos por Vasconcelos, también formaron parte de los discursos higiénicos.

**Imagen 3 y 4.** Vistas interiores y exteriores de escuela primaria Benito Juárez



**Fuente:** Arañó, A. (2011). Fotografías recuperadas del libro *Arquitectura Escolar SEP 90 años*, págs. 88 y 89.

Esta escuela estableció el esquema a seguir como modelo en muchas otras escuelas a lo largo del territorio mexicano. Su diseño proyectó una imagen nacionalista de México en el extranjero. Aunque la construcción escolar neocolonial no fue el único estilo arquitectónico practicado, sí se convirtió en el estilo oficial durante más de veinte años, y en algunos casos, se empleó hasta finales de los años sesenta (Arañó, 2011).

## Las escuelas Art Decó

La gran labor de construir la infraestructura escolar del país y la difusión de nuevos materiales y técnicas constructivas, como el uso masivo del concreto<sup>4</sup>, impulsaron el desarrollo de corrientes modernistas en la arquitectura.

El período de transición entre el neocolonial y el funcionalismo fue ocupado por el Art decó. Este estilo se adecuó a la necesidad de un cambio radical con cánones estéticos de sobriedad y elegancia, con ornamentaciones mínimas que se integraban perfectamente con las nuevas técnicas constructivas y materiales propuestos por el movimiento moderno. Se lograba más con menos: la capacidad del art déco para influir socialmente y llegar a un público más amplio fue notable. Los nuevos materiales simplificaron los procesos constructivos y ampliaron las posibilidades formales de las escuelas: se aumentaron los espacios abiertos y los elementos estructurales se volvieron más esbeltos.

<sup>4</sup> El concreto, también conocido como hormigón, es una mezcla de dos componentes: pasta (compuestos finos) y agregados (compuestos gruesos). La pasta de concreto se compone de cemento, agua, aditivos y aire que se retiene al mezclar los componentes.

La arquitectura Art Decó fue ampliamente difundida a partir de la Exposición de Artes Decorativas, celebrada en París, en 1925. Tuvo una gran repercusión en Europa y en América. En México se aprecia una presencia de este estilo en el centro y en el norte del país, sobre todo en el diseño de los primeros cines, oficinas y algunas escuelas construidas a principios de los años treinta.

De acuerdo con González (2011), las características más distintivas del Art Decó incluyen el tratamiento de las fachadas, donde predominan los volúmenes sólidos sobre los huecos, creando grandes superficies cerradas con elementos proyectados hacia adelante para jugar con luces y sombras; la integración de elementos decorativos estilizados y geométricos; y el uso de materiales innovadores que facilitaban la construcción y el mantenimiento de los edificios escolares, garantizando así su durabilidad y funcionalidad. Aunque estas características definían el estilo arquitectónico, no siempre cumplían con los principios higiénicos. La inclusión de vitrales y otros elementos decorativos a menudo no cumplía con los estándares de iluminación adecuada que promovía el Congreso Higiénico.

En la ciudad de Monterrey, la escuela Fernández de Lizardi, erigida en 1928 bajo la dirección de Cipriano J. González, se destaca como uno de los principales centros educativos de la región. En sus pilastras y cornisas se aprecia una reinterpretación del lenguaje clásico, mientras que en su interior los diseños incorporan formas geométricas como líneas rectas, zigzags y curvas suaves, presentes tanto en el mobiliario como en los elementos decorativos en paredes, techos y detalles arquitectónicos como molduras, marcos y cornisas.

**Imagen 5.** Fachada de escuela Fernández de Lizardi



**Fuente:** Arañó, A. (2011). Fotografías recuperadas del libro *Arquitectura Escolar SEP 90 años*, pág. 132.

El estilo Art Decó no siempre seguía las propuestas higiénico-pedagógicas principalmente porque priorizaba la estética y la ornamentación geométrica y estilizada sobre los principios funcionales y sanitarios. Las características del Art Decó, como las ventanas pequeñas y los diseños compactos y

decorativos, no siempre favorecían una adecuada ventilación, iluminación natural ni la disposición eficiente de espacios requeridos por los discursos higiénico-pedagógicos. Además, el enfoque del Art Decó en la modernidad y la elegancia estilística a menudo sacrificaba las consideraciones prácticas y funcionales promovidas por los ideales higiénico-pedagógicos de la época.

Lo que resulta sorprendente es lo breve que fue la era del Art Decó, pero lo significativo que fue para la arquitectura mexicana, edificándose más de quince escuelas a lo largo de todo el país.

## Las escuelas funcionalistas

A finales de los años veinte y principios de los treinta, junto con el surgimiento de los estilos neocolonial y Art Decó, comenzó a gestarse la arquitectura moderna en México. Según Arañó (2011), las escuelas construidas por el arquitecto Juan O’Gorman<sup>5</sup> entre 1932 y 1933 fueron innovadoras en varios aspectos. Su diseño se centró en el uso racional y modular de los materiales de construcción, renunciando completamente a la ornamentación. En cuanto a la disposición del programa, en estas escuelas el elemento central no era la dirección o la biblioteca, sino más bien el módulo de sanitarios y escaleras. Esta decisión, justificada por criterios de ventilación y distribución, parece monumentalizar deliberadamente las instalaciones.

**Imagen 6.** Fachada interior de escuela primaria Francisco Giner de los Ríos



**Fuente:** Arañó, A. (2011). Fotografías recuperadas del libro *Arquitectura Escolar SEP 90 años*, pág. 191.

<sup>5</sup> Juan O’Gorman (1905-1982) estudió arquitectura en la Academia de San Carlos entre 1922 y 1926. Influenciado inicialmente por el funcionalismo de Le Corbusier y posteriormente por la arquitectura orgánica de Frank Lloyd Wright, O’Gorman diseñó la primera casa funcionalista en América Latina. Entre sus obras más destacadas se encuentran la Casa Estudio de Diego Rivera y Frida Kahlo (1931-1932). Además, dirigió el primer programa posrevolucionario para la construcción de escuelas en zonas populares de la Ciudad de México (1932-1933).

Aquí es donde se reflejaban los principios higiénicos, especialmente en la zona de los sanitarios, donde se asignaba un excusado por cada treinta alumnos, y un lavabo y un mingitorio por cada cuarenta alumnos. Estas escuelas eran en su mayoría mixtas, lo que significaba que había baños separados para niñas y niños.

**Imagen 7.** Fachada interior de escuela primaria Melchor Ocampo



**Fuente:** Arañó, A. (2011). Fotografías recuperadas del libro *Arquitectura Escolar SEP 90 años*, pág. 192.

En las construcciones del primer funcionalismo, destacan los paneles de concreto en las fachadas, los cuales más tarde se adoptaron en diversas variantes en muchas escuelas. También son notables las plantas bajas abiertas, que promueven otras formas de interacción y actividad más allá de las tradicionalmente reservadas para aulas, patios o jardines.

Otro aspecto destacado de estas construcciones es el uso innovador de materiales como el tabique y los refuerzos de concreto aparente, adaptados para responder a las condiciones climatológicas de sol y calor. En estas escuelas, como se refleja en los discursos higiénicos, el material predominante fue el concreto, recomendado en el Congreso Higiénico Pedagógico debido a su durabilidad y resistencia. Es especialmente adecuado para México, ya que puede resistir condiciones climáticas adversas, presentes a lo largo de todo el país. Además, su superficie lisa facilita la limpieza y desinfección, aspectos cruciales para mantener un ambiente escolar higiénico.

Tampoco cumplían con las ventanas necesarias, ya que para mantener este estilo arquitectónico predominaban los muros sólidos en lugar de huecos amplios. Esto implicaba que a veces no se alcanzaban los niveles adecuados de iluminación, ni se cumplían con las medidas recomendadas en los discursos higiénicos.

**Imagen 8.** Fachada exterior de escuela primaria Melchor Ocampo



*Fuente:* Arañó, A. (2011). Fotografías recuperadas del libro *Arquitectura Escolar SEP 90 años*, pág. 193.

## CONCLUSIONES

El movimiento higienista es un claro resultado de las ideas surgidas de la Ilustración y del reconocimiento de la necesidad de mejorar la salud y la educación de los individuos, con especial énfasis en los niños y niñas cuyas precarias condiciones de vida comprometían ambos procesos fundamentales para su desarrollo. Desde mediados del siglo XIX hasta comienzos del siglo XX, destacados miembros de las sociedades médicas y pedagógicas se esforzaron por promover iniciativas dirigidas a mejorar las condiciones de vida de la infancia. Estas iniciativas incluyeron mejoras en la arquitectura e higiene de los edificios escolares, fomento del contacto con la naturaleza, creación de actividades al aire libre y ejercicio físico. También se plantearon normas legales para mejorar las condiciones escolares en las aulas. Este conjunto de esfuerzos contribuyó significativamente a mejorar las condiciones de vida de la infancia, especialmente de aquellos con menos recursos (Gómez, 2022).

La arquitectura desempeña un papel crucial en el proceso de transformación de la educación, creando las condiciones necesarias para el desarrollo de la escuela del futuro. Esta transformación es un proceso dinámico que evoluciona con el tiempo, y la escuela debe ser flexible y capaz de adaptarse a estos cambios. Es esencial diseñar las instalaciones escolares teniendo en cuenta el programa de actividades que la escuela requiere, ya que el edificio debe adaptarse al programa educativo y no al revés. El espacio no es simplemente un contenedor de actividades, sino un instrumento significativo en el proceso de enseñanza. Las reformas higiénico-pedagógicas traen consigo nuevas necesidades que deben reflejarse en la arquitectura escolar.

Desde el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, durante el Porfiriato y hasta la finalización de la Revolución Mexicana, se tomaron en cuenta los discursos higiénicos y pedagógicos de manera

significativa. Las escuelas de este periodo, a pesar de ser de estilo clásico, más monumentales y, por ende, más costosas, respetaron las propuestas higiénicas y pedagógicas sugeridas en el congreso, acerca de la ventilación, la iluminación y el espacio. Los terrenos elegidos para la construcción de las escuelas eran más grandes, las aulas eran más amplias y albergaban a menos alumnos, las ventanas se diseñaban de acuerdo a la orientación del terreno y los baños tenían más metros cuadrados. Un buen ejemplo de estas medidas son las escuelas construidas entre 1900 y 1910. Sin embargo, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la institución que se esperaba tomara en cuenta estas propuestas, se dejó influir por nuevos y diferentes estilos arquitectónicos provenientes de otras partes del mundo y por la necesidad de cubrir la alta demanda de construcción de escuelas en el país. Por estas razones, la higiene tuvo un impacto más positivo en las escuelas construidas antes de la creación de la SEP que en los años inmediatamente posteriores a su formación.

Es importante mencionar que, aunque no se implementaron todos los discursos higiénicos en su totalidad, sí se consideraron en el diseño de las escuelas durante los años 20. Esto demuestra que, aunque la SEP adoptó nuevas influencias arquitectónicas, los principios higiénicos y pedagógicos continuaron siendo relevantes en la construcción de escuelas.

Durante el primer tercio del siglo veinte se comprueba que coexistieron diversos tipos de escuelas que intentaron responder a una nueva identidad mexicana, alejándose del modelo escolar colonial de origen español. Se crearon escuelas neocoloniales, art decó y funcionalistas. De todas ellas, se observa que el estilo neocolonial fue el que más adaptaciones higiénicas realizó en sus edificaciones, acorde con las directrices higiénico-pedagógicas de finales del siglo diecinueve y principios de siglo. En el resto de los edificios se priorizaron otros elementos arquitectónicos en detrimento de las condiciones higiénicas, consolidando una infraestructura escolar mexicana.

La convergencia de esfuerzos en mejorar la arquitectura escolar y la implementación de principios higiénicos y pedagógicos ha sido crucial para el desarrollo educativo. La escuela debe seguir evolucionando, adaptándose a nuevas metodologías y tecnologías para asegurar un entorno de aprendizaje óptimo y saludable. Los esfuerzos del movimiento higienista no solo han mejorado las condiciones de vida de la infancia, sino que también han sentado las bases para un sistema educativo más eficaz y humano.

## REFERENCIAS

- Acosta, S. J. (2024). Los inicios de la higiene escolar en Nuevo León (1913). Oficio. *Revista de historia e interdisciplina*, (18), 235-240. <https://doi.org/10.15174/orhi.vi18.14>
- Alcina, B. (1882). *Tratado de higiene privada y pública*. Librería de José Vides.
- Alva, E. (1994). La búsqueda de una identidad. En González, F. (Coord.), *La Arquitectura Mexicana del siglo xx*. (pp. 36-60). CONACULTA.
- Añón, R. M. (2015). Inicios, evolución y decadencia del espacio arquitectónico en la Escuela Primaria Pública española Una visión desde Sevilla. Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (13), 113-134. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2015.24.68.001> (Original work published 21 de diciembre de 2023)
- Arañó, A. (2011). *Arquitectura Escolar SEP 90 años*. CONACULTA.



- Arias, J. V. (coordinador). (2005). *Juan O’Gorman. Arquitectura escolar 1932*. Raíces. UNAM.
- Bernal, J. M. (2012). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 171-182. <https://revistas.um.es/areas/article/view/144721>
- Blanc, M. C., Cattaneo, D. & Serra, M. S. (2023). ¿Viejos edificios para nuevas infancias? el devenir de una escuela centenaria en Rosario, Argentina. Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (30), 99-116. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.74.92.007>
- Carrillo, A. M. (1999). El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. *Revista Mexicana De Pediatría*, 66(2), 71–74.
- Chaoul, M. E. (2012). La higiene escolar en la ciudad de México a inicios del Siglo xx. *Historia Mexicana*. El colegio de México. Vol. 62, No. 1 (245), 249-304.
- Châtelet, Anne-Marie, Dominique Lerch y Jean-Noël Luc. (2003) *L’école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l’Europe du XXe siècle, (Open-Air Schools. An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe, trad.)* Recherches.
- De la Rosa, N. (2011). La pragmática arquitectónica, 1924-1929. En Arañó (Ed.), *Arquitectura Escolar SEP 90 años*. (pp. 74-129). CONACULTA
- Domínguez, Carmen. (2013). El origen de los postulados higiénicos en la escuela española del siglo xix. *La Constitución De Cádiz: Genealogía y Desarrollo Del Sistema Educativo Liberal*, 121-128.
- Dussel, I. (2019). La cultura materia de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em Revista*, 35 (76),13-29.
- Escolano, A. (1997). La historiografía educativa. Tendencias generales. En De Gabriel y Viñao, A, *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. (pp. 51-84). Ronsel.
- Félix, H. (2020). La higiene escolar en México, 1895-1903. Espacio, enfermedades y aprendizaje desde la perspectiva médica. En Camargo, S. (Coord.), *Aproximaciones Multidisciplinarias e Interdisciplinarias. La Historia De La Educación y La Educación Histórica*. (pp. 802-812). Escuela Normal Superior de Querétaro.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1999). *Espacios Otros. Versión*. Estudios de Comunicación y Cultura 9.
- Fröbel, F. (1940). La educación del hombre. *New York: Appelton y Compañía*. Traducción de Abelardo Núñez. Nueva edición anotada por W. N. Hailann.
- Galván, L. E. (2011). Antecedentes de la arquitectura escolar. En Arañó (Ed.), *Arquitectura Escolar SEP 90 años*. (pp. 26-35). CONACULTA.
- García-Alcaraz, G. (2016). El arte científico de la higiene escolar en México (1882-1950). *RIDPHE\_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 83-100.
- Gómez, J. L. (2022). Higienismo y educación en España entre los siglos xix-xx. Enrique Salcedo, aportaciones de higiene infantil y escolar. *Historia de la Educación*, (41), 323-339.
- González de la Torre, J. A. (2012). La arquitectura escolar en Cantabria: Análisis de la arquitectura escolar en el municipio de Castro Urdiales. Cabás. *Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (07), 104–108. <https://ojs.ehu.eus/index.php/cabas/article/view/25731>
- González, J. de J. (1918). *Higiene escolar*, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

- González, J. M. (2011). La creación de la SEP, 1921-1930. En Arañó (Ed.), *Arquitectura Escolar SEP 90 años*. (pp. 67-73). CONACULTA.
- González, M. (1985) El Porfiriato: la vida social. En Cosío (Ed.), *Historia moderna de México*, IV, (pp. 667). Hermes.
- González, R. y Dorotinsky, D. (coordinadores) (2010). *Encauzar la mirada. Arquitectura, pedagogía e imágenes en México 1920-1950*. Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM. Biblioteca Virtual del IIE –UNAM
- Guzmán, X. (2011). Los años radicales, 1930-1940. En Arañó (Ed.), *Arquitectura Escolar SEP 90 años*. (pp. 166-186). CONACULTA.
- Jiménez, A. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, 21, 54, 103-125.
- Lozoya, J. (2007). Invención y olvido historiográfico del estilo neocolonial mexicano: Reflexiones sobre narrativas arquitectónicas contemporáneas. *Palapa*, 2, 001, 15-24.
- Menéndez, R. (2013), Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana, Universidad Pedagógica Nacional, México. *Revista Mexicana De Historia De La Educación*, 2(3), 121–125. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.39>
- Ortega, C. (2011). El edificio escolar en la ciudad de México desde la perspectiva de la higiene pedagógica: acción político-epistémica (1882-1910). *Revista Linhas*, 12, 01, 19–32.
- Ortega, C. (2012). Ciencia y revolución en la arquitectura escolar. Ciudad de México (1910-1920). *Revista Ciencia y Desarrollo*, 39-42.
- Ortega, C. (2015). Historia política de la tecnología: una propuesta metodológica para la historia de la arquitectura escolar (Ciudad de México, 1880-1920). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 3(6), 159–180. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v3i6.63>
- Ortega, C. (2021). Aprender a habitar la arquitectura escolar del Nuevo orden urbano (Distrito Federal, México 1932). *EDUR. Educação em Revista*, 37, 1-17.
- Ortega, C. y Saldaña, J. (2013). Primeros reglamentos técnicos en la arquitectura escolar mexicana (1880-1920). *Revista Quipu*, 15, 65-84.
- Palavicini, F. (1910). *La Salubridad e Higiene Pública en los Estados Unidos Mexicanos*. Casa Metodista de Publicaciones.
- Piñera, D., & Fierros, A. (2022). Los inicios de la higiene escolar en Baja California (1900-1940). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(19), 21-46. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i19.375>
- Recio, C. M. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (54), 129-139.
- Rodríguez, F. J. y Manique da Silva, C. (2021). Arquitectura y espacio escolar. *Historia y Memoria de la Educación*, 13, 11-19.
- Ruiz, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En Viñao, A. y de Gabriel, N (Coords.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. (pp. 131-202). Ronsel.
- SAM (1934). *Pláticas de arquitectura*, 1933. Sociedad de Arquitectos Mexicanos.
- Santa Ana, L. (2007). Arquitectura escolar en México. *Bitácora Arquitectura*, (17), 70-75. <https://doi.org/10.22201/fa.14058901p.2007.17.26233>
- Santero, F.J. (1885). *Elementos de Higiene Privada y Pública*. El Cosmos Editorial.

- Staples, A. (2008). Primeros pasos de la higiene escolar decimonónica. En Agostoni, C. (Coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*. (pp. 17-42). UNAM.
- Viñao, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, 16-27.
- Viñao, A. (2012). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 9-24.

## LA OBLIGACIÓN DE APRENDER A COSER

### *The Obligation to Learn to Sew*

Carmen Diego Pérez

Universidad de Oviedo (España)

ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-4746-2670>

Montserrat González Fernández\*

Universidad de Oviedo (España)

ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-6790-347X>

#### Palabras clave

Educación de la mujer  
Dechado  
Trabajo manual  
Costura  
Currículum  
España

**RESUMEN:** Las niñas y jóvenes aprendieron obligatoriamente a coser durante su enseñanza primaria, secundaria, estudios de magisterio o profesionales hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación en 1970 y sus labores de aguja son objetos con valor patrimonial presentes en los museos escolares. Rastreamos la existencia de la asignatura «labores», aludimos a los contextos de enseñanza de la costura, recuperamos los primeros manuales utilizados para su enseñanza y proponemos una identificación y explicación de estos dechados escolares.

#### Keywords

Women's education  
Sampler  
Manual work  
Sewing  
Resume  
Spain.

**ABSTRACT:** Girls and young women compulsorily learnt to sew during their primary and secondary education and teaching or professional studies, until the entry into force of the General Education Law in 1970, and their needlework are objects with heritage value present in school museums. We trace the existence of the subject «labour», refer to the teaching contexts of sewing, recover the first manuals used for its teaching and propose an identification and explanation of these school samplers.

## INTRODUCCIÓN

Las labores realizadas por las niñas durante su enseñanza primaria, secundaria, mientras realizaban estudios de magisterio o profesionales acabaron siendo un objeto expuesto en museos escolares (pedagógicos, de educación u otras denominaciones). Cuando un visitante ve este objeto de tela, denominado dechado o muestrario, lo vincula inmediatamente con la educación femenina de tiempos pretéritos, sin ser consciente de que hombres y mujeres realizaron tareas de aguja desde la prehistoria, que en gremios y en monasterios medievales cosían tanto unos como otras elaborando tapices, ropas, ..., que

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Montserrat González Fernández. Universidad de Oviedo (España) – [montseg@uniovi.es](mailto:montseg@uniovi.es) – <https://orcid.org/0000-0002-6790-347X>

**Cómo citar / How to cite:** Diego Pérez, Carmen; González Fernández, Montserrat (2024). «La obligación de aprender a coser», *Cabás*, 32, 188-206. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26831>).

Recibido: 26 julio, 2024; aceptado: 25 octubre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

también hubo —y hay— modistas y modistos famosos, hábiles bordadores, sastres o costureras; por tanto, la costura no fue ni es un quehacer exclusivamente femenino como supone el imaginario colectivo.

Nos hemos planteado investigar la genealogía de la asignatura denominada «labores» y conocer el soporte científico y académico que transportan los dechados. Este término alude al texto dictado por el maestro, a una «muestra que se copia para aprender a hacer lo que hay en ella», esclarece María Moliner (1990:865), que añade otra acepción que describe directamente nuestro objeto de estudio: el «pañito que hacían las colegialas con muestras de distintos puntos y formas de costura o de bordado, para aprender a hacerlos. Los que se conservan son hoy muy estimados como “pañitos de adorno”».

Comenzamos indagando la presencia de la costura como disciplina en el currículum de la enseñanza primaria y de las escuelas de formación de las maestras; en segundo lugar, aludimos a otros contextos e instituciones en los que se enseñó a las féminas obligatoriamente habilidades de costura; en tercer lugar, identificamos a los primeros tratadistas y, seguidamente, apoyándonos en estas fuentes de información, ayudamos a describir, identificar y explicar los dechados escolares realizados a mano.

## 1. LAS LABORES DE AGUJA: UNA ASIGNATURA ESPECÍFICA PARA LAS NIÑAS

Del periodo paleolítico se conservan punzones y buriles que permitirían unir las pieles para vestirse, sin embargo, fue la aparición de las agujas con ojo en Siberia, hace unos 40.000 años, lo que mejoró la costura al permitir simultáneamente perforar las pieles y pasar los tendones a través de los agujeros. Este útil saber y habilidad se transmitió durante milenios y para cuando se institucionalizó la enseñanza de la costura ya se había construido un corpus de conocimientos y había mujeres expertas en esta materia que enseñaban a otras.

La asignatura «labor de manos» propia de las niñas fue establecida en las escuelas por la Real Cédula de Carlos III de 11 de mayo de 1783. Esta debía comenzar

por las más fáciles, como Faxe, Calceta, punto de Red, Dechado, Dobladiillo, Costura, siguiendo después a coser más fino, bordar, hacer Encages, y en otros ratos que acomodará la Maestra según su inteligencia, hacer Cofias o Redecillas, sus Borlas, Bolsillos, sus diferentes puntos, Cintas caseras de hilo, de hilaza de seda, Galón, Cinta de Cofias, y todo género de listonería, o aquella parte de estas labores que sea posible, o a que se inclinen respectivamente las Discípulas, cuidando la Ayudanta de una porción de ellas, que pueden ser las menos aprovechadas (Luzuriaga, 1916:227).

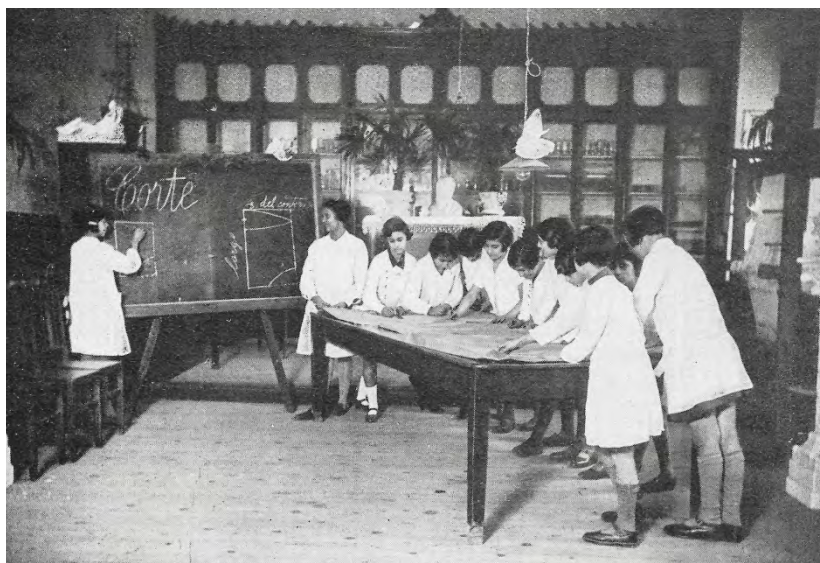
Años más tarde, el Plan adjunto y Reglamento de Escuelas de primeras letras, de 16 de febrero de 1825, pautó el quehacer diario del magisterio en España y en las colonias para los cuatro tipos de escuelas, escalonando estos conocimientos del siguiente modo: en las de primera clase debían «hacer calceta, cortar y coser las ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes u otras que suelen enseñarse a las niñas» (Luzuriaga, 1916:228). En las de segunda, se suprimían los encajes y en las de tercera y cuarta el bordado.

Enseñar a utilizar la aguja fue una disciplina presente desde la primera estructuración del sistema educativo español establecida en la Ley de Instrucción Pública de 1857, que señaló las asignaturas comunes a ambos sexos, indicando en su artículo 5.º el reemplazo de tres materias concretas para niños —«Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades», «Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura» y «Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida»— por otras tres específicas para niñas «Primero. Labores propias del sexo. Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores. Tercero. Ligeras nociones de

Higiene doméstica» (*Historia*, 1985:246), conocimientos que debían adquirir durante el periodo de su primera enseñanza elemental y superior completas.

Durante las décadas de aplicación de esta Ley Moyano hubo modificaciones que, en algunos casos, detallaron las labores a enseñar a las niñas —Reglamento de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868, derogado el 4 de octubre— y en otros ampliaron estas enseñanzas, por ejemplo, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes planteó en 1922 un ensayo de formación profesional inicial para quienes estaban a punto de terminar su escolarización, consistente en cursos y clases complementarias en escuelas graduadas públicas y privadas, urbanas y rurales. Para las jóvenes comprendidas entre los 12 y los 18 años se programaron las «Labores y Economía doméstica» (Ministerio de Instrucción Pública, 1928), señalando que debían contemplar los arreglos y confección de ropa. Durante el primer quinquenio se implantaron estas enseñanzas en 11 escuelas madrileñas y en una de Valencia, Granada y Jerez de la Frontera. Solo en tres madrileñas hubo costura: en «Jardines de la Infancia» (Imagen 1) y «Príncipe de Asturias» clases de «economía doméstica» y en «Legado Crespo» clases de «corte y confección: bordado a máquina; géneros de punto» y en Granada y Jerez «aplicaciones mercantiles e industriales adecuadas al trabajo de la mujer».

**Imagen 1.** Clase complementaria de corte y confección en «Jardines de la Infancia». Madrid



**Fuente:** Ministerio de Instrucción Pública (1928).

Será durante el franquismo cuando se reitere la importancia de las labores de costura, que reguló antes de terminar la guerra civil, en la orden del 20 de enero de 1939, señalando e incidiendo en que era una tarea específica de las inspectoras cuidar en sus visitas de que «las Escuelas regentadas por Maestras se oriente toda la enseñanza en sentido formativo de la mujer, para su elevada función en la familia y el hogar, y asimismo establezcan salas de costura, trabajos de jardinería, industrias caseras, etcétera» (*Boletín Oficial del Estado* de 27 de enero de 1939). Seis años después, la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 afianzó esta enseñanza al señalar que las mujeres debían seguir siendo preparadas «especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas» (artículo 11) y para ello estableció «trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas» (artículo 37) como materia complementaria y útil,

potenciando la costura, y así permaneció en la reforma de la citada ley en 1965 (*Boletín Oficial del Estado* de 21 de diciembre de 1965).

La mayoría de los dechados conservados actualmente fueron cosidos durante el periodo franquista y su contenido lo señalaron los *Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria*, de 1953, que dieron las pautas y normas para esta enseñanza en el «programa de iniciación para el hogar en escuelas primarias» (88-101) redactado por la Sección Femenina, que estructuró las labores en función de la edad de las niñas en tres grupos:

1. en el periodo de enseñanza elemental se hacían puntos (pasada o hilván, bastilla, festón abierto, punto de escapulario, de cadeneta, de cruz y al pasado) y prendas como delantales, centros de mesa, bolsitas para peines,...;
2. en el periodo de perfeccionamiento seguirían con otros puntos (pespunte, cordoncillo, espigón, «por encima, de ojal y de bastilla»), prendas como juegos de desayuno, tapetes para tresillos, cojines, bolillos y
3. en el periodo de iniciación profesional con puntos más complejos (cruz doble, escapulario de Palma de Mallorca, especiales de relleno del bordado salmantino), las prendas serían patrones sencillos, pero también harían zurcidos, ojales, presillas y como demostración final un dechado con todos los conocimientos adquiridos.

Como asignatura en la enseñanza primaria su denominación empezó a cambiar con los *Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria* de 1965, que la llamaron «Enseñanzas del hogar» y, finalmente, en 1970 se las denominó «Actividades domésticas», pudiendo las maestras incluir o no la enseñanza de labores.

Este sintético recorrido por la enseñanza primaria oficial de las niñas evidencia que la institucionalización de la costura se aplicó añadiendo o sustituyendo unas asignaturas por otras, pues el legislador diferenció las que eran más apropiadas para la formación de los niños de las que eran más adecuadas para instruir a las niñas, empezando así a consolidar la idea de que estas necesitaban saberes que aplicarían siempre en su vida doméstica y excepcionalmente como profesión que les permitiría su sustento, trabajando como zurcidora, costurera, modista, bordadora... generalmente en su domicilio. El diferente desarrollo y aplicación de algunas asignaturas de la enseñanza primaria estuvo presente en otros países europeos y americanos, especialmente en aquellos vinculados con España tales como México (Arredondo y Rodríguez, 2013), Colombia (Mejía, 2014) o Argentina (Rodríguez, 2021).

## 2. EL DIBUJO Y LA COSTURA EN LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS

Las aspirantes a maestras tenían mayores requisitos que los varones para iniciar los estudios en las escuelas normales, pues debían superar las mismas pruebas, más un ejercicio práctico de labores, presentando, según la Real Orden de 6 de agosto de 1896 (*Gaceta de Madrid* de 5 de septiembre):

Muestras de costura de todas clases en un pedazo de tela y ojales, zurcidos y piezas.  
—Muestras de bordados en blanco, a la inglesa y a la francesa. —Costura a máquina.  
—Marcar con letras de diferentes puntos. —Cortes de patrones de prendas usuales.

Todas estas labores se continuarán en presencia del Tribunal.

Estas pruebas de acceso a los estudios de maestra se mantuvieron hasta el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970.

Desde mediados del siglo XIX el legislador intentó diseñar el perfil profesional de las maestras, por eso estableció que recibieran formación de dibujo, tanto lineal como de adorno, aplicado a las labores en la Escuela Normal Central de Maestras, institución en la que se formaron mujeres mayores de 17 años —durante dos cursos— que luego ejercieron en las escuelas normales de las provincias, creadas a partir de 1858 y así se difundieron estas enseñanzas. Desde entonces, las aspirantes a maestras de primera enseñanza formadas en las escuelas normales provinciales debían cursar asignaturas específicas, señalando la Real orden del 17 de agosto de 1881 la duración y contenido para ser maestra elemental o superior. Las primeras titulaban tras dos cursos, estudiando en el primero «Labores de punto y de costura con aplicación á las prendas más usuales, lección diaria» y en el segundo, «Continuación de las labores, bordado en blanco, bordados de adorno, y corte de las prendas de uso más común, lección diaria». Aquellas que continuaran sus estudios para ser maestras superiores tenían que aprender en el tercer curso, «Labores de primor y de adorno, lección diaria» (*Gaceta de Madrid*, 240, de 28 de agosto de 1881, p. 583 y su rectificación en *Gaceta de Madrid*, 243, de 31 de agosto de 1881, p. 614).

A pesar de que hubo varios cambios en la organización, adscripción y duración de los estudios de magisterio, estos no afectaron a la existencia de estas enseñanzas (Rodríguez y Repetto, 1995), que estuvieron vinculadas con los conocimientos de dibujo y geometría y así se mantuvieron. El plan de estudios fijado por el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 mantuvo asignaturas diferentes para ambos sexos, teniendo las maestras las clases de dibujo aplicadas principalmente al corte de prendas usuales con clases diarias el primer curso y en días alternos en el segundo. Las lecciones de labores y de corte eran de costura, hechura y compostura de prendas más usuales.

La reorganización de las escuelas normales y de su plan de estudios por Real Decreto de 6 de julio de 1900 conservó esta asignatura en la formación de maestras tanto en el grado elemental como en el superior con tres lecciones semanales cada curso y vinculada al dibujo, precisando el artículo 4 el contenido: «Las labores serán todas aquellas que pueden considerarse como de carácter general (no profesional ni de adorno) y de aplicación inmediata á la vida doméstica, como la costura, repaso, corte y hechura de prendas». Aunque este plan fue modificado por otro Real Decreto de 17 de agosto de 1901, que transformó los institutos de segunda enseñanza para que acogieran, además de los estudios de bachiller, los de magisterio, agricultura, comercio, industrias, bellas artes y enseñanzas nocturnas para obreros, las maestras elementales obtenían el título cuando daban cuenta de su conocimiento de las labores y así se mantuvo hasta la entrada en vigor en 1903 de un nuevo plan de estudios precisando que las aspirantes a maestras elementales siguieran la asignatura «Prácticas de enseñanza y labores» durante dos cursos y para ser maestra superior otros dos. A este le sucedió el plan de 1914 —al que retornó el franquismo tras la guerra civil—, que incorporó en el primer curso la asignatura «Costura», en el segundo «Bordado y corte» y en el tercero «Corte y labores», dejando la «Economía doméstica» para el cuarto curso. El plan de estudios de 1931 unificó las escuelas normales de maestros y de maestras, pero mantuvo la diferente formación en el primer y segundo curso con «Labores y trabajos manuales para las alumnas» y sólo trabajos manuales para los alumnos, y en el tercer curso, además de las comunes a ambos sexos, las maestras tenían «Enseñanza del hogar para las alumnas». Todos los planes de estudios de formación de maestras aprobados durante el franquismo mantuvieron esta formación específica en las escuelas normales femeninas, refundiéndose en 1960 —artículo 4.º de la orden del 2 de noviembre, *Boletín Oficial del Estado*, 5 de diciembre— en una única asignatura «Labores y enseñanzas del hogar» desarrollada durante cuatro horas semanales, distribuidas entre los cursos de primero y segundo, impartida por una única profesora, que accedería por oposición.

Las maestras daban cuenta de sus conocimientos de costura en la reválida y, también, para acceder a la profesión debían superar el examen de costura en la oposición. Así fue desde que la Cédula de 11 de mayo de 1783 estableció que las aspirantes debían hacer un ejercicio práctico de costura delante de las



maestras que formaban parte del tribunal y responder a las preguntas que estas hicieran y así se mantuvo desde la Real Orden de 17 de octubre de 1837, que reguló los exámenes de acceso al magisterio. En otras ocasiones debían presentar antes de realizar los ejercicios «Algunas labores de costura y bordado», como especificó la Real Orden de 18 de junio de 1850 y luego dar cuenta ante las examinadoras de su conocimiento y habilidad; en esa línea lo determinó también la Real Orden de 3 de febrero de 1855 que modificó los ejercicios de oposición al magisterio y el Real Decreto de 15 de junio de 1864. El programa para oposiciones a escuelas primarias superiores fue precisado en la Real Orden de 12 de noviembre de 1894 (*Gaceta de Madrid*, 22 de noviembre), al pormenorizar lo que debían saber las maestras de la materia «Nociones de Geometría con aplicación á las labores y corte de prendas» y de «Nociones de higiene y economía doméstica».

Este conciso recorrido muestra la mayor preparación y la superior exigencia académica que tuvieron las mujeres para ser maestras —examen de acceso a los estudios, una asignatura más en cada curso y una prueba más tanto en la reválida como en el acceso a la profesión—, así como el rol que la sociedad determinó para ellas. Las labores de aguja asimiladas a la naturaleza femenina e impuestas a las maestras son un potente ingrediente para la construcción del género durante los dos últimos siglos. Esta formación segregada y el acceso desigual al magisterio no se corrigieron hasta la Ley de 1970, a pesar de haber reclamaciones de algunas maestras desde el siglo XIX. En 1870 dos aspirantes a maestras que no superaron el examen de reválida reclamaron, resolviendo el Director General que la aspirante santanderina no podía titular al no superar la prueba de labores —orden del 6 de julio de 1870— y nombrando a una tercera examinadora para que dirimiese el caso de la aspirante aprobada en el ejercicio práctico de labores solo por una de las dos examinadoras —orden 10 de septiembre de 1870—.

### 3. LA COSTURA EN OTROS ESTUDIOS Y PROFESIONES

La sociedad decimonónica justificaba la costura por su utilidad doméstica, puesto que en caso de necesidad la mujer podía utilizarla como una fuente de ingresos, pero también como entretenimiento si esta no tuviera que ganarse el sustento. No se cuestionaban las labores de aguja sino el tipo, produciéndose una confrontación entre los partidarios de labores de adorno y los de utilidad, así que la costura estuvo presente oficialmente en varias instituciones educativas como los institutos femeninos de enseñanza media, instituciones socioeducativas, centros de formación profesional de mujeres o en enseñanzas particulares.

#### 3.1. La Escuela Superior del Magisterio

Las instituciones calificadas de pioneras y avanzadas para su época por los estudiosos tuvieron también enseñanzas de costura, caso de la especialidad de Labores de la Escuela Superior del Magisterio, creada por Real Decreto de 3 de junio de 1909 para proporcionar una formación de postgrado que habilitaba a los egresados para ejercer en las escuelas normales o de inspectores de educación. El número de alumnas de la sección de Labores siempre fue menor que el de las otras dos, Letras y Ciencias —entre 3 y 10 maestras titularon por promoción—, pues eran conocimientos que sólo se les pedían a mujeres, un grupo de población que, además, accedía en menor medida a la educación. No obstante, en los seis planes de estudio que tuvo esta Escuela (1909, 1911, 1913, 1914, 1919 y 1921) estuvieron presentes estos conocimientos, egresando al menos 102 maestras en labores, pues desde la promoción de 1923-1927 hasta la última de 1933, no siempre consta la especialidad (Molero y del Pozo 1989:211). Para dar estas enseñanzas se nombró, en julio de 1909, a la que era profesora numeraria de labores en la Escuela Normal

Central, Juana Natividad de Diego González, que ejerció hasta ser declarada excedente forzosa, por haber sido suprimida esta asignatura por Real Orden de 25 de noviembre de 1930, no obstante, siguió en activo para que se respetaran los derechos adquiridos por las alumnas de esta sección, siendo adscrita al laboratorio especial de labores hasta que, al poco tiempo, se suprimió la Escuela.

### 3.2. Bachilleras

El 2 de septiembre de 1871, el Rey Amadeo de Saboya autorizó a la primera mujer, M.<sup>a</sup> Elena Maseras (1853-1905), a estudiar oficialmente el bachiller. Hubo que esperar hasta el 8 de marzo de 1910 para que una real orden, queriendo evitar dificultades y retrasos, permitiera que no fuera el Ministerio sino «los Jefes de los Establecimientos docentes» —*Gaceta de Madrid* de 9 de marzo— los que autorizaran a matricularse como alumnas oficiales o no oficiales, teniendo que dar cuenta de los mismos conocimientos que los varones. Fue durante el franquismo cuando las jóvenes recibieron obligatoriamente «Enseñanzas del hogar» en los institutos femeninos de enseñanza media, regulando la orden del 30 de junio de 1941 las asignaturas para las mujeres: «Economía doméstica», «Labores», «Corte», «Trabajos manuales, zurcido y repaso»..., a esta le siguieron la Circular de 19 de octubre de 1944 dando instrucciones para la organización de las tareas docentes de las Enseñanzas del Hogar en el bachillerato; la orden de 30 de diciembre de 1959 aprobando los cuestionarios de Enseñanzas del Hogar correspondientes a los estudios de Bachillerato Laboral para alumnado femenino y la Resolución de 6 de febrero de 1968 publicando el programa de esta asignatura para las alumnas del Bachillerato Elemental.

De estas enseñanzas estuvieron encargadas desde 1943 mujeres enroladas en la Sección Femenina. Esta rama de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. se ocupó también de estas enseñanzas en las Escuelas Hogar adscritas a los institutos nacionales femeninos de enseñanza media desde 1941 (Ruiz de Salazar, 2020). Todas las mujeres recibieron el influjo de esta organización, pues si no estudiaban debían realizar el servicio social durante seis meses y si lo hacían cursaban tres asignaturas en el bachillerato: Hogar, Educación física y Formación del espíritu nacional impartidas por instructoras de las juventudes o maestras de Sección Femenina formadas por esta organización. Estas aspirantes a instructoras o maestras debían estar afiliadas al Frente de Juventudes, tener el título de bachiller elemental, superar un examen de acceso, vivir nueve meses formándose en un internado —con 10 horas semanales de la materia hogar— y hacer prácticas durante otros tres para obtener esos títulos. Desde 1942 esta formación la recibieron en la Escuela de la Sección Femenina «Isabel la Católica», ubicada primero en Madrid y luego en las Navas del Marqués (Ávila) que se convirtió en Escuela Normal de la Sección Femenina, reconocida por el Ministerio de Educación Nacional en mayo de 1956. Años después —Orden de 5 de febrero de 1966— se establecieron tres Escuelas Oficiales de Formación del Profesorado de Enseñanzas del Hogar a través de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. en Madrid, Barcelona y Valencia.

No obstante, desde 1960 hubo un título oficial de Profesora de Enseñanzas del Hogar (Decreto 2168/1960, de 10 de noviembre, modificado por el Decreto 593/1964, de 5 de marzo) al que accedían con bachillerato superior, debiendo superar un examen de cultura general, aprobar tres cursos, la reválida y presentar la tesina para titular como profesoras de «Labores y corte». La dictadura franquista introdujo también la costura para las mujeres en otros estudios medios bajo la denominación Enseñanzas del Hogar, como los de Comercio —la orden del 2 de octubre de 1953 reguló el plan de estudios y la de 23 de mayo de 1955 aprobó los cuestionarios de esta materia— o los de Ayudante Técnico Sanitario Femenino —reguladas en la orden de 7 de julio de 1955—. La Sección Femenina prácticamente monopolizó la formación de las mujeres en costura durante esos años, aunque había otras profesionales, tituladas por centros no estatales o por el Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer.

La Delegación Nacional de Sección Femenina publicó cuadernos de labores para bachillerato, comercio y servicio social: *Corte y confección Martí. Ropita para bebé. Cursillo de Canastilla* que iba acompañado de *Corte y confección Martí. Equipo canastilla. Puntos de Lencería*, editados sin pie de imprenta y con la indicación en la portada de «prohibida su reproducción» este último.

### 3.3. Las instituciones socioeducativas y profesionales

Niñas, jóvenes y adultas aprendieron a hacer labores de aguja en otras instituciones socio-educativas públicas como los hospicios provinciales (González, 1996) o las escuelas de ciegos y sordomudos (Consuegra, 2021), donde se enseñó a coser por la utilidad de esta competencia para la vida doméstica y la futura actividad laboral que algunas habrían de desempeñar.

Los centros educativos destinados a la formación profesional obrera también tuvieron esta enseñanza y así ocurrió tanto en la Escuela Central de Artes y Oficios, sita en Madrid en 1871, como en las siete escuelas con la misma denominación en otros lugares de España en las que hubo clases de bordado, encajes y corte y confección. Este centro educativo sobrevivió hasta principios del siglo xx, denominándose desde 1900 Escuela de Artes e Industrias. Asimismo, en la Escuela Hogar y Profesional de la Mujer, creada por Real Orden de 1 de enero de 1911 y ubicada en Madrid se formó profesionalmente a las féminas en «Enseñanzas del hogar», con una duración de dos trimestres, contemplando como materia la confección de ropa blanca y entre las enseñanzas profesionales, que duraban tres cursos, tuvo como especialidad las enseñanzas artísticas entre las que se enseñó «corte y confección», «figurines artísticos», «encajes y bordado» y «confección de sombreros». Reformada esta Escuela en 1925, se mantuvo durante el franquismo impartiendo clases de bordado, encajes, labores, etc.

También se creó en Madrid el Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer (Decreto de 2 de marzo de 1945), un centro de formación del personal docente para las diferentes enseñanzas profesionales de la mujer, es decir, para formar a maestras de taller y profesoras —estas debían ser maestras o licenciadas para ingresar— y en él se pudieron especializar en artes del vestido, artes del tejido y trabajos artísticos.

### 3.4. Aprendizaje con costureras y modistas

También las mujeres recibieron formación en labores de aguja en clases particulares, pues hasta el último tercio del siglo xx proliferaron costureras y modistas que solían enseñar en su casa-taller a las jóvenes, generalmente en horario vespertino por una módica retribución. Esta actividad estuvo diseminada por toda España, sin embargo, solemos obviarla al no estar recogida oficialmente en censos o informes. En estos talleres, las aprendizas recogieron en dechados sus primeras prácticas y de algunas hoy tenemos noticia por estudios etnográficos:

El tradicional trapu era el punto de partida para coser y bordar, en algunas ocasiones ya en la escuela primaria. Hay constancia clara de que en él se trabajó en la escuela de San Cucao con la Maestra Nacional María Luisa Rato, y en la de Tuernes con Julia Torrado. Perfeccionarse en bodoques, cadenetas, calaos, cañamazos, cordones, dobladillos, espigas, festones, filés, frailes amarraos, incrustaciones, nidos de abeja, la puntada atrás, ojales, pespuntos, punto de sombra, punto cruz, punto escapulario, punto ruso, presillas, realces, remiendos, repasaos, vainicas, zurcidos llevaba su tiempo; el bastidor de madera, agujas, dedal, dedil, tijeras, punzón eran algunas de las herramientas particulares de cada aprendiza (Martínez, 2015: 51).

En este caso eran profesionales cualificadas facilitando una formación cuasi-gremial, aunque esta modalidad de aprendizaje fue «una manifestación típica y casi exclusivamente femenina [...] una especialidad profesional [...] cual es el de modista, sastre y bordadora» (Martínez, 2015:48).

## 4. LOS TRATADISTAS

Instauradas las labores como disciplina se publicaron obras para formar a las maestras y hacer deseable este saber a las niñas. La geometría y el dibujo estuvieron presentes en el currículo de enseñanza primaria desde 1857, siendo la aplicación de esos conocimientos distinta por ley, como ya expusimos, para hombres y mujeres y de ahí la existencia de libros de texto diferentes.

### 4.1. Obras dirigidas a la formación de maestras

Entre los primeros tratadistas están profesores de Escuelas Normales masculinas, que al ejercer también en las femeninas tuvieron que asumir la aplicación de la geometría y el dibujo a las labores de costura, como Crescencio Molés en Barcelona o Prudencio Solís en Valencia. Molés publicó en 1864 *Curso de Geometría y Dibujo lineal aplicado á las labores, con arreglo a los procedimientos empleados en el método de Heindrickx convenientemente modificados*, que llegó a la quinta edición en 1889 y confesó estar perplejo ante aquella prescripción legal y tener que aplicar ambas disciplinas «a las labores de manos en que pueden ocuparse las señoras» (1882:5). Solís publicó *Dibujo lineal a ojo y a pulso, con aplicación á las labores y al corte de ropa blanca, para uso de las niñas y de las aspirantes al magisterio* en 1874 y *Nociones de Geometría y Dibujo aplicado a las labores para las aspirantes al magisterio* en 1876, que por su éxito mejoró y amplió en la tercera edición (Solís, 1889:5), pues la asignatura ya era obligatoria en las Escuelas Normales de Maestras desde el 17 de agosto de 1881. Estas obras no fueron aprobadas como libros de texto oficiales, reconocimiento que sí obtuvo su *Programa de nociones prácticas de geometría, dibujo lineal y agrimensura, para los aspirantes al magisterio* —Orden del 14 de marzo de 1883—. También, Luis Ballesteros, que firmó con el seudónimo de Masambeti *Nociones de Geometría con aplicación a las labores y corte de prendas... Contestación a los programas de dichas asignaturas para las oposiciones a escuelas superiores y elementales* recomendaba descartar aquellos conocimientos de geometría que no tuvieran inmediata aplicación al corte de prendas o a las labores (1895:47).

En general, estos varones transmitían los conocimientos de geometría o dibujo sin aplicación práctica a la costura y para conseguirla recurrían a la ayuda de una mujer, relegando su aportación a la segunda parte de sus obras, casos de Carlos Yeves y Emilia Velasco (1889) o Juan Barceló y Vicenta de Luis (1895), identificándose Barceló con precisión en la portada: «Maestro Superior y Profesor del Colegio Politécnico Matritense» y de ella sólo consta «Maestra Superior y Directora de un Colegio de Madrid». La estructuración de los conocimientos era, primero la geometría y luego las labores, pues «Todas las prendas de vestir, de cualquiera clase que sean, después de cortadas tienen figuras geométricas, siendo por regla general polígonos irregulares, rectilíneos, curvilíneos ó mixtos; así, pues, el corte de las prendas está fundado en el trazado de figuras semejantes» (Barceló y de Luis, 1895:102), finalizan afirmando que la geometría para las mujeres «debe ser puramente práctica» para emplearla en las labores y el corte de las prendas, pero también conviene enseñarla «con aplicación al dibujo», pues es algo que la mujer puede cultivar como entretenimiento y «como un medio honesto y decoroso de proporcionarse recursos para el sostenimiento propio y el de su familia» (Barceló y de Luis, 1895:120). Sólo Pilar Pascual encabeza la obra que publicó con Jaime Viñas (1896), ambos entonces directores de escuela en Barcelona, aunque en ésta

sólo hay una breve alusión a la enseñanza de las labores. No obstante, ella ya había publicado *Prontuario del ama de casa. Tratado elemental de labores para las niñas y las jóvenes*, declarado útil como libro de lectura, como manual y obra de consulta, en el que pedía a las maestras que no dejaran caer «en desuso el utilísimo cosido a mano, el bordado en blanco, el irremplazable zurcido, labores en que tanto brillaron nuestras madres las modestas y hacendosas mujeres españolas» (Pascual, 1885:4).

Fueron maestras y profesoras de escuelas normales las que publicaron las obras más completas y didácticas como la pacense Walda Lucenqui Gárate (1847-1923), formada en la Escuela Normal Central de Maestras, quién ejerció en la casa de expósitos de Badajoz en 1871 y en 1883 asumió la regencia de Escuela Práctica Normal de Maestras de esa ciudad. Publicó varios artículos sobre la enseñanza de la costura, dibujos para el bordado, patrones para confeccionar ropas en *El magisterio extremeño* desde 1874, un periódico fundado y dirigido por su esposo y también maestro, Miguel Pimentel, que dejó de publicarse 1896. Además, es autora de *Álbum de dibujos aplicados a las labores. Obra destinada a las escuelas de niñas y Normales de maestras* (1875) y *Método de dibujo aplicado a las labores* (1883), publicadas en Badajoz de las que no se conservan ejemplares a pesar de que este último fue aprobado como texto oficial para las escuelas primarias por Real Orden de 13 de abril de 1883 (Villalaín 2002:78). En cambio, sí podemos consultar los escritos por Luciana Casilda Monreal Parro (ca.1850-1906), Francisca Ferrer (1853-1931) o Joaquina García Balmaseda (1837-1893) que tuvo tres ediciones (1876, 1877 y 1884). En estos manuales hay una aplicación de la geometría y el dibujo a la costura con ilustraciones.

## 4.2. Obras dirigidas a maestras y niñas

Mencionaremos, sin ánimo de exhaustividad, algunas obras destinadas simultáneamente a maestras y escolares. De nuevo encontramos alguna escrita en colaboración por un hombre y una mujer, ocupándose ésta de la aplicación a las tareas de aguja en la segunda parte, caso de Bernardo Álvarez (1882), licenciado en ciencias, que advierte en la portada que «las lecciones de aplicación a la labor se han confeccionado con arreglo á las instrucciones de una profesora superior», a la que omite nombrar.

La mayoría de los tratados escritos por maestras fueron autorizados como libros de texto para las escuelas de primera enseñanza. Del primero que tenemos noticias es *Método de corte y confección de prendas de vestir para señora y lencería para caballero* (1877) de Carmen Ruiz, aprobado por la Real Orden de 23 de mayo de 1882 (Villalaín, 2002:70). Ruiz, directora del colegio Nuestra Señora del Carmen de Barcelona y discípula del aludido Molés, está convencida de que el corte de prendas «es conveniente se adquiera desde la más tierna edad», comenzando de modo similar a los primeros tratadistas, con definiciones de geometría y desarrollando a continuación las lecciones de corte. Tres son las muestras de su éxito: su obra, con título modificado, llegó a la quinta edición en 1890; recibió «REAL PRIVILEGIO DE INVENCION Y MEDALLA DE PLATA en las Exposiciones de Valencia, año 1882 y Barcelona, 1888» por utilizar la cuadrícula en las explicaciones de corte y fue nombrada directora de la «Escuela Provincial de Corte agregada a la normal de maestras con el carácter de complementaria y libre» (1890: sin página) por la Diputación de Barcelona.

En la Real Orden de 13 de abril de 1883 (Villalaín, 2002:79) fueron aprobadas dos obras. *Método práctico de Labores*, publicado por Libia Costa en 1881. Esta «señorita», según recoge la portada, da pormenorizada cuenta de cómo hacer punto, cosidos y bordados en blanco y color, encaje, echar piezas en toda clase de telas, elaborar flores y frutas, y finaliza con unas nociones de planchado, acompañando las explicaciones de dibujos. La otra autorizada fue la de la maestra María Lanciano, *Tratado de corte para las escuelas y colegios de niñas* dedicada a su hija, que comenzaba los estudios de magisterio.

Incorpora explicaciones de las láminas reproduciendo cortes y medidas de diversas prendas y afirma que con su propuesta niñas de 8 años «cortan con acierto y desembarazo todas o casi todas las prendas contenidas en este libro» (Lanciano, 1882:82) lo que no es sólo por la sencillez de las reglas que proporciona sino también por la afición de las niñas por esta clase de trabajos, según su opinión. De 1882 es *Tratado de labores comunes y de adorno: Escrito para las niñas* de otra maestra, Consuelo Calderón y Pérez del Camino, profesora en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid, reeditado en 1916 por Sucesores de Hernando. Su colega Luciana Casilda Monreal relacionó las tareas de aguja con las disciplinas escolares en *Cartilla de geometría y dibujo aplicada a las labores y al corte para uso de las escuelas de niñas* (1884-1885), declarando en el prólogo que llevaba catorce años aplicando esta enseñanza en su escuela y que escribió esta obra a petición de otras compañeras que impartían o deseaban introducir esta enseñanza, matizando que ella sólo dedicaba a esta «un rato los sábados por la tarde» (1884:5).

De las labores de aguja también trataron los libros de las disciplinas Higiene y Economía doméstica destinados para uso escolar de las niñas, pues así lo señalaba el programa escolar del siglo XIX. Son numerosas las publicaciones sobre esta asignatura, por tanto, ejemplificamos con la obra *Nociones de higiene y economía doméstica* (1896) escrita por una joven maestra, Magdalena de Santiago-Fuentes Soto (1873-1922), que omite su primer apellido y firma sus obras como «Magdalena S. Fuentes». Esta autora afirmaba que esos saberes debían proporcionarse en la enseñanza primaria y en las Escuelas Normales al lado de la aritmética y del resto de materias, porque así se formaba a la mujer y se la preparaba para la sociedad; precisamente las jóvenes debían centrarse no sólo en los estudios de adorno sino también en los prácticos como coser, remendar, zurcir, planchar, etc. La primera edición de esta obra fue declarada útil para servir de texto en las escuelas de primera enseñanza por Real Orden de 8 junio 1898 (Villalaín 2002:211), siendo aprobados en la misma otra media docena de libros de la misma temática, cuatro escritos por mujeres: Dolores Barberá, Rosa Brotons, Adelaida Camino y Mariana Álvarez y dos por varones: Juan Ruiz y Joaquín López de Soto. En 1897 Magdalena Santiago publicó con Isabel Martínez Campos —entonces directora de la Escuela Normal de Huesca a la que había dedicado la anterior obra— *Sencillo Método de Corte para popularizar esta enseñanza en las Escuelas Normales y en los colegios de niñas* (Huesca, Imprenta de Leandro Pérez) que, según Carmen Muñoz, también fue adoptado como texto en las escuelas y del que hoy no se conserva ningún ejemplar.

Los libros que tratan de la asignatura Economía doméstica abordan cómo repasar y componer ropa blanca (Yeves y Velasco, 1889; Masambeti, 1895; Fuentes, 1896 o Bartina, 1961). En 1863 el Real Consejo de Instrucción Pública aprobó el *Tratado de economía y labores para uso de las niñas*<sup>1</sup> editado por La Educación. Este tipo de obras continuó publicándose a principios del siglo XX y un ejemplo es *Tratado de labores comunes y de adorno: escrito para las niñas* de Pilar Oñate Pérez publicado en 1913. De esta obra sólo podemos dar noticia indirecta, pues no se conserva ningún ejemplar en la Biblioteca Nacional de España, en la base de datos MANES, especializada en libros de texto, en la Red de Bibliotecas Universitarias y Científicas (REBIUN), ni a la venta como libro usado durante los meses en que investigamos esta cuestión, por tanto, no la hemos podido consultar. Suponemos que tuvo difusión en su época por estar escrita por una maestra de las escuelas madrileñas, formada en la Escuela Central de Maestras, que se había beneficiado de varias becas de la Junta para Ampliación de Estudios, visitando escuelas profesionales y escuelas hogar de Suiza y Alemania entre 1913 y 1914.

<sup>1</sup> Real Orden de 1 de noviembre de 1863 (Villalaín, 1999:443). Véase la recopilación de los libros aprobados para uso escolar en la Circular de la Dirección general de Instrucción Pública, de 1 de enero de 1885, remitiendo el catálogo de libros y objetos aprobados para texto y uso de las escuelas de primera enseñanza, reproducida en Villalaín (2002:81-147).

### 4.3. Obras dirigidas a niñas

Son muchos los libros de texto de lectura destinados a las niñas que aluden en algunas páginas a las labores de aguja, pero sólo dos son monográficos —ambos con varias reediciones— y combinan textos sobre costura narrativos y explicativos. El primero es de Teresa Meliá Santos, *La niña hacendosa. Curso de lecturas prácticas, labores de aguja, corte y confección de prendas, cocina, repostería, medicina de urgencia, lavado y planchado de la ropa*, impreso en 1915. La prensa general y la pedagógica anunciaron y comentaron esta publicación, informando sobre su contenido —organizado en tres secciones: labores de aguja, cocina doméstica y medicina terminando con un apéndice sobre el lavado y el planchado de la ropa— y que su precio era de una peseta. Sus capítulos alternan lecturas con explicaciones de cómo realizar diversas acciones, con otras de carácter narrativo y quizá esta característica animaba a los reseñadores a recomendarlo como libro de texto para los colegios de niñas y adultas<sup>2</sup>, además de contener ilustraciones e historietas. El Consejo de Instrucción Pública declaró esta obra de utilidad para las escuelas no solo por las explicaciones de costura sino porque «puede alternar provechosamente en las Escuelas con los libros de carácter principalmente moral, recreativo o de vulgarización científica» —recoge la Real Orden de 10 de agosto de 1916— «sin que la declaración tenga otro alcance»<sup>3</sup>. Esta restricción alude a que el reconocimiento de utilidad otorgado por este organismo tenía, entre otros efectos, ser considerado un mérito del autor que se inscribía en su hoja de servicios en caso de ser funcionario, pero dada su autoría esto no era posible pues, curiosamente, estamos ante un seudónimo de mujer utilizado por un hombre: Estanislao Maestre Herrera<sup>4</sup> (1865-1942), un editor y novelista que aprovechó los ejercicios de lectura para instruir a las niñas en las labores de aguja con bastante acierto. Este libro formaba parte de la colección «El lector práctico» un método de lectura y escritura simultáneas, para niñas y niños. Esta serie estaba formada por cuatro grados, el que nos ocupa era el cuarto para niñas y había otro cuarto grado para niños titulado *Nociones de agricultura, industria y comercio. Teneduría de libros*. Los tres primeros grados de esta colección eran comunes: 1.º *Lectura y escritura simultáneas*; 2.º *Fisiología e higiene* y 3.º *Historia natural, física y química*.

El otro libro de lectura monotemático es *Mi costurero. Libro de lectura para niñas* de la maestra vasca Josefina Bolinaga (1880-1965), editado en 1951 en Plasencia. En cada capítulo narra —con algún que otro laísmo— una historia protagonizada por un instrumento de costura: dedal, aguja, alfiler, carrete, punzón... En la presentación recomienda a las niñas cantar mientras cosen. Este libro tuvo bastante difusión si tenemos en cuenta que llegó a la quinta edición en 1963.

## 5. CARACTERIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DECHADOS ESCOLARES

Nuestro conocimiento de los tratados sobre labores, de las instituciones en las que las mujeres cosían y de esta disciplina escolar son los cimientos para proponer una descripción que permita identificar y catalogar los dechados labrados a mano conservados en museos. Estos son «verdaderos códigos, con un valor

---

<sup>2</sup> Algunos ejemplos son: *El magisterio español*, 30 de septiembre de 1915, p. 462 y 471 y 14 de septiembre de 1916, p. 395; *Gaceta de instrucción pública*, 11 de agosto de 1915; *La hormiga de oro*, 2 de octubre de 1915, p. 212,...

<sup>3</sup> Esta declaración fue publicada en el *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública* del 19 de septiembre de 1916 (Villalaín, 2002:319-320). La edición que manejamos es la 13.ª ed. «notablemente reformada y con profusión de grabados». Reproduce el prólogo a la primera edición firmado por Meliá que fecha en «20-X-1917» y, a continuación, una adición escrita para la segunda edición, lo que lleva a error, pues la obra ya estaba a la venta en 1915 y fue aprobada oficialmente en 1916. Se reeditó, al menos, hasta 1930, en que apareció la 17 edición.

<sup>4</sup> Así consta en *Gaceta de Madrid* del 20 de noviembre de 1915 en las obras inscritas en el Registro general correspondientes al tercer trimestre del año 1915.

histórico tan importante como cualquier documento escrito» (González Mena 1994:116) y, como cualquier conjunto de piezas artísticas o históricas, para poder ser estudiado e investigado ha de ser ordenado con algún fundamento o criterio, es decir, hay que agrupar los vestigios con un sistema clasificatorio. Teniendo en cuenta las indicaciones de González Mena (1994) y las de Segura (1949), aunque ellas no estudiaron expresamente los dechados escolares, hemos examinado una muestra razonablemente amplia de colecciones particulares y de los expuestos en museos para sugerir una explicación y categorización utilizando algunos de sus criterios, tales como telas, contenido, técnicas, formas, tamaños, etc.

Los dechados escolares solían acabarse durante el curso, confeccionándose en jornadas escolares vespertinas y si la destreza de la niña no era mucha, debía ser completado fuera del horario escolar para ser expuesto al final de curso, práctica que duró décadas.

El tejido soporte más frecuente fue el lino o el algodón por la estabilidad y la consistencia de sus fibras y su color blanco, pero podían usarse otros con tramas separadas como el cañamazo o la arpillera o con tramas pareadas como el panamá, siendo estos tres los más fáciles de trabajar al favorecer el conteo de los hilos.

Hubo dos formas de componer un dechado en las escuelas: reproduciendo los modelos en una sola pieza o ejecutando cada modelo por separado y reuniendo después los trapitos de algún modo (Imagen 2). Tanto unos como otros suelen tener forma rectangular o cuadrada. Las medidas de los de una pieza rectangular suelen estar entre los 20 por 40 centímetros aproximadamente, en ellos se reproducen diversos puntos en las cenefas; en cambio, los cuadrados miden aproximadamente unos 14 cm. de lado y en cada uno suele ejemplificarse un único bordado.

**Imagen 2.** Dechados escolares de una pieza y por trapitos. Década de 1960



**Fuente:** Colección particular de las autoras.

Observar qué cenefas están contenidas en un dechado nos informa de la dificultad de su ejecución, pues en su confección se sigue el principio de la progresividad, comenzando con cenefas muy sencillas para



llegar a las más complejas y eso nos permite poder atribuirlo a una principiante, aprendiz o maestra. En algunos casos se empieza por una vainica y dobladillo de los cuatro lados para evitar los deshilachados y las primeras cenefas son las de menor complejidad. En los dechados escolares están presentes técnicas que además permiten reparar prendas de uso doméstico o personal, como los puntos de hilván, de lado, de festón, de ojal, de vainica, la costura abierta, española, francesa, remiendos..., por tanto, recopilan una importante variedad de puntos.

La identificación de estas piezas no es fácil y a ello ayuda que esté bordado el nombre de la autora, a veces también su edad, el nombre de la maestra o el de la institución educativa en la que se realizó. En alguna ocasión se borda el año de finalización del dechado, generalmente en números arábigos. En estos casos podemos decir que estamos ante «telas literatas». Cuando los dechados se componen de trapitos, estos suelen estar fijados en un cuaderno en el que constan los datos antedichos y en ocasiones un texto explicativo de la técnica empleada, información que no acompaña a los dechados de una pieza.

Teniendo presente que, en cada dechado, la niña o mujer recoge diferentes puntadas y bordados y que estos paños le sirven después de ejemplo (dechado modelo, dechado marcador, cuando recoge abecedarios y números que se imitarán para marcar indumentaria o ajuar) para copiar y reproducir su contenido, interpretamos que son simultáneamente libros de texto —recordemos que en latín *textus* significa «trama», «tejido»— y cuadernos de la labor textil. Esta doble función permitió a Maravillas Segura —formada en la Escuela Superior del Magisterio, promoción 1917-1920— asegurar que los dechados eran mejores que los libros con grabados y explicaciones, pues tenían más potencial didáctico al proporcionar una observación visual directa por el anverso y por el reverso, permitiendo apreciar la calidad de cada punto y la perfección del trabajo (Segura, 1949:72).

Los dechados realizados por niñas y jóvenes, hoy objetos con valor patrimonial presentes en los museos, no han tenido siempre el mismo aprecio, significado e interpretación. Actualmente, en ocasiones, se simplifica en exceso la información facilitada, dando una explicación epidérmica: asignatura desaparecida, tarea de adorno, actividad propia de niñas, etc., olvidando los efectos beneficiosos de la costura en la escuela, tales como la coordinación mano ojo, el refuerzo de la escritura y la lectura, aprendizaje de diversos puntos... Ante estas escuetas explicaciones y habiendo detectado grandes similitudes entre las cenefas de los dechados de las aprendizas (obsérvense varias cenefas del dechado de una pieza y en los trapitos bordados de la imagen 2) con las denominadas ocupaciones de Fröbel, es decir, tareas de punzado cosido, bordado para niños y niñas, realizadas sobre papel, cartón o tela que son transformados por la actividad del escolar —a diferencia de los denominados dones en los que los materiales permanecen inalterables— y que éste consideró necesario que ambos sexos desarrollaran estas habilidades desde los primeros años de aprendizaje, nos preguntamos ¿por qué se abandona esta enseñanza en el caso de los niños? y ¿por qué ese saber es subestimado cuando las niñas mejoran en esta destreza? En efecto, tal y como señaló Pedro de Alcántara García Navarro —introdutor de Fröbel en España—, las ocupaciones denominadas picado (combinación de puntos en líneas y de estas en figuras), zurcido, entrelazado, bordado (unir dos puntos pasando una aguja con una hebra de lana, seda o hilo), etc. convienen a ambos sexos en la medida en que preparan para el trabajo físico e intelectual, profesional y artístico al tiempo que desenvuelven la creatividad, educan la vista, consiguen destreza manual, se acostumbran a utilizar instrumentos, a tener paciencia y a perseverar. Además de estas ventajas, añadió que:

Para las niñas especialmente son de gran utilidad práctica estas ocupaciones, en cuanto que sirven de preparaciones á otras que en edad mayor han de aprovecharles y han de necesitar para llenar sus deberes en la vida. El corte de labores, el gusto en la confección de estas y de flores artificiales, se preparan y facilitan mediante los ejercicios en que nos hemos ocupado (García, 1876:109).

Un tanto simplistamente tendemos a pensar que tradicionalmente estas enseñanzas para las mujeres siempre se defendieron, pero no fue así y es el testimonio de Carmen de Burgos Seguí, quien ocuparía en 1910 interinamente la cátedra de Economía Doméstica en la Escuela de Artes y Oficios de Madrid —institución ya aludida—, la que nos lo recuerda en la obra que dirigió a profesoras y mujeres: «Las corrientes modernas de la pedagogía han ido desterrando las labores de nuestras escuelas; mientras que antes eran lo único que en ellas se enseñaba, y las profesoras se conocían con el nombre de *Maestras de labores*» (1904:1). Añadiendo que «uno y otro extremo son igualmente perjudiciales», achacando su decadencia por una parte, al abuso de su enseñanza, al condenar a «la niña en la escuela á no tener ninguna expansión y estar continuamente ocupada en el pesado trabajo de costura» (1904:2) y por otra, a la carencia de inspectoras, pues las escuelas eran visitadas por inspectores «que cuanto más instruidos y científicos, menos entienden de trabajos femeninos, los miran con cierta indiferencia, fijando su atención en los conocimientos teóricos; lo que hace á la maestra dedicar también su actividad a *que las niñas sepan mucho de memoria*» (1904:3). De Burgos planteó un plan graduado de enseñanza de esta materia que exigía no pocos conocimientos, pues «para hacer bien las prendas de vestir se necesitan nociones de geometría, dibujo, higiene y de las líneas del cuerpo humano. Para las labores de adorno es preciso el estudio de la pintura y la perspectiva» (1904:3-4). En esta línea se habían manifestado previamente otros tratadistas señalando que con las labores de aguja se trabajan las formas —geometría—, los números —aritmética—, los colores, la comparación y así, fruto de la actividad y la aplicación, las niñas en sus dechados dibujaban en tela y esos ornamentos les sirvieron de modelo al conservar un patrón acorde a las leyes geométricas, cromáticas, estéticas..., que podía ser reproducido.

En síntesis, la costura es una actividad que mejora el desarrollo sensomotriz y conviene a ambos sexos en la infancia y así lo reconoce la literatura pedagógica desde Fröbel. Ciertamente, la costura fue un saber a enseñar en profundidad solo a las mujeres y al mismo tiempo un medio para inculcarles unas conductas concretas; sin embargo, cuando observamos estas enseñanzas haciendo una lectura académica y disciplinar, comprobamos que los dechados nos acercan a una parte de la cultura escolar, que ha sido poco conocida y valorada.

## 6. CONCLUSIONES

La indagación en los libros de texto y lectura sobre la enseñanza de la costura en las escuelas normales y primarias ha arrojado en torno a una treintena de obras y nos han servido para constatar que algunas están perdidas irremediamente para el patrimonio bibliográfico español, así como para la historia de la educación en España, caso de las publicaciones de las maestras Walda Lucenqui, Pilar Oñate y Magdalena Santiago-Fuentes, a pesar de que una obra de esta última fue aprobada como libro escolar, por tanto estuvo en el archivo del Ministerio de Educación y en la Biblioteca Nacional, dado que los editores debían entregar un ejemplar de todas las publicaciones.

Al analizar los tratados hemos detectado que los primeros autores fueron por igual hombres y mujeres. En el caso de los varones revelamos cómo sólo Solís publicó tratados sobre la aplicación de la geometría a las diversas industrias, fueran ejercidas por varones o mujeres (1874 y 1889). En las obras de autoría masculina se prima la geometría y el dibujo sin aludir a la aplicación de estas a las labores de aguja (Molés, 1882). Cuando querían aplicar esos conocimientos a la costura buscaban a una maestra para la segunda parte (Barceló y de Luis, 1895; Yeves y Velasco, 1889), omitiendo su nombre en algún caso (Álvarez, 1882). Sólo Pilar Pascual encabeza la obra dirigida a las maestras que publicó con Jaime Viñas (1896). De este último tercio del siglo XIX son también obras escritas por mujeres y dirigidas especialmente a las profesoras, caso de Joaquina García Balmaseda (1876), Luciana Casilda Monreal (1884-1885) o Francisca Ferrer (1897), aplicando la geometría y el dibujo a la costura. Sólo hemos identificado un tratado específico y monográfico sobre la enseñanza de las labores de costura en el primer tercio del siglo XX, el de Carmen de Burgos

(1904). También son escasos los libros de lectura específicos para niñas (Teresa Meliá —seudónimo de Estanislao Maestre— y Josefina Bolinaga). En definitiva, hemos constatado que la enseñanza de la costura atrajo mucho menos el interés de los autores de libros escolares que la de otras disciplinas.

Rastrear las publicaciones específicas sobre la costura nos ha permitido recordar a las pocas mujeres autoras y expertas en esta tarea desarrollada entre el último tercio del siglo XIX y las dos primeras décadas del XX: de Burgos, Costa, Ferrer, Santiago-Fuentes, García Balmaseda, Lanciano, Monreal, Pascual y Ruiz y Alá al tiempo que constatamos que antes que los libros y tratados sobre costura existieron los dechados para transmitir el conocimiento.

La presencia de la enseñanza de las labores en las escuelas primarias, secundarias o profesionales evidencia que las estudiantes tuvieron que desarrollar una habilidad o competencia en la costura vinculada a la aplicación de dos disciplinas: la geometría y el dibujo, que conocían y sabían aplicar estas disciplinas y que tenían habilidad manual para coser; por tanto, los dechados en cuanto que libros y cuadernos de tela e hilo son algo más que un objeto primoroso.

Al construir someramente la historia de este objeto escolar que ha perdurado en el tiempo, hemos constatado que no todos los dechados conservados proceden de la educación formal, pues también se confeccionaron con carácter profesional u ornamental. Hemos dado pistas para poder atribuir un dechado a una niña, a una joven o a una maestra al observar los puntos que contiene, indicando cómo la forma, el tejido soporte, los hilos, las medidas, las cenefas... así como los programas escolares aplicados en la enseñanza primaria, en el bachiller y en la formación de maestras son el referente básico para catalogar las piezas conservadas.

Al centrar la mirada sobre los dechados escolares, identificando conocimientos, recogiendo interpretaciones y describiendo sus formas y tamaños, estimamos que requieren más investigación en cuanto a las muestras, cenefas o bordados que incluyen. Con este estudio aspiramos a incrementar el interés académico por este trabajo manual realizado por las mujeres durante su educación, pues

si bien por su dimensión plástica y visual el estudio de las labores de aguja formaría parte de la historiografía artística, las artes textiles y el trabajo de aguja han ocupado tradicionalmente un lugar de relevancia menor en esta disciplina, junto con otras artesanías o artes decorativas, consideradas habitualmente como «artes menores» frente a las bellas artes. Su relación con las actividades femeninas, su papel en la educación tradicional y doméstica de las mujeres y su falta de proyección profesional han contribuido, además, a una visión negativa de estas labores (Hernández, 2023:344).

Finalmente, destacamos que las mujeres cosieron en muchas y variadas instituciones por lo que consideramos escasa la presencia de dechados en los museos pedagógicos al ser un objeto escolar confeccionado esencialmente para aprender. Animamos a conocer mejor esta disciplina escolar y a recuperar más dechados escolares para reconocer este saber.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Marina, B. (1882). *Tratado de geometría para niñas. Con aplicación á las labores propias de la mujer*. Librería de Educación de D. Manuel Rosado.

Arredondo López, A. y González Pérez, T. (2013). Más allá del tiempo y el espacio: un modelo pedagógico para las niñas desde la España ilustrada al México republicano. *Clepsidra* 12, 125-136.

- Barceló García, J. y Luis Gil, V. de (1895). *Nociones de Geometría con aplicación a las labores de corte de prendas*. Saturnino Calleja-Herrero Hermanos.
- Bartina Marull, T. (1961). *Ama. Resumen de economía doméstica*. Dalmáu Carles, Pla.
- Bolinaga, J. (1951). *Mi costurero. Libro de lectura para niñas*. Sánchez Rodrigo, 1.ª edición.
- Burgos, C. de (1904). *Moderno tratado de labores*. Antonio J. Bastinos, editor.
- Calderón, C. (1882). *Tratado de labores comunes y de adorno*. Lib. de educación de D. Manuel Rosado.
- Costa Méndez, L. (1881). *Método práctico de Labores*. Imprenta, Lit., Lib., Estéreo-galvanoplastia y Grabados de Luis N. de Gaviria.
- Consuegra Cano, B. (2021). *Los museos didácticos. Una institución emblemática del Regeneracionismo (siglos XIX-XX)*. Iustel.
- Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria* (1953). Dirección General de Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional.
- Ferrer de Pertegás, F. (1897). *Elementos de geometría descriptiva y nociones de dibujo con aplicación a las labores de las maestras*. Impr. Gombau, Vicent y Masiá.
- Fuentes, M. S. [Santiago] (1896). *Nociones de higiene y economía doméstica*. Imprenta de Leandro Pérez.
- García, P. de A. (1876). *Froebel y los jardines de la infancia*. Imprenta y Estereotipia de Aribau y C.ª.
- García Balmaseda, J. (1876). *La mujer laboriosa. Novísimo manual de labores que comprende desde los primeros rudimentos de costura hasta las más frívolas labores de adorno. Obra utilísima para las señoras profesoras y la mujer en general*. Imprenta de la correspondencia de España.
- García Balmaseda, J. (1884). *La mujer laboriosa. Novísimo manual de labores que comprende desde los primeros rudimentos de costura hasta las más frívolas labores de adorno. Obra utilísima para las señoras profesoras y la mujer en general* (3.ª ed.). Librería de Juan y Antonio Bastinos, editores.
- González Fernández, M. (1996). «Corte y confección» de un currículum para hospicianas. En IX Coloquio de Historia de La Educación. *El currículo: historia de una mediación social y cultural* (Vol. 2, pp. 57-65). Osuna.
- González Mena, M.Á. (1994). *Colección pedagógico textil de la Universidad Complutense de Madrid*. Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, C. (2023). «Labores propias de su sexo»: el trabajo de aguja y la educación femenina en España en el siglo XIX. Domesticidad, profesión artística y construcción de género. *Historia y Memoria de la Educación*, 17, 343-372. DOI: <https://10.5944/hme.17.2023.32419>
- Historia de la Educación en España. II De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. (1985). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- Lanzano de Punjolar, M. (1882). *Tratado de corte para las escuelas y colegios de niñas*. Juan Bonet.
- Luzuriaga, L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España (T. I)*. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
- Martínez, C. (2015). Aguja y dedal. Talleres de costura y bordado en San Cucao de Llanera. *La piedriquina*. Anuario, 8 marzo, 48-70.
- Masambeti [Ballesteros Robles, L.] (1895). *Nociones de Geometría con aplicación a las labores y corte de prendas. Historia de España e Higiene y Economía doméstica. Contestación a los programas de di-*

*chas asignaturas para las oposiciones a escuelas superiores y elementales.* Librería de Hernando y Compañía.

- Mejía Echeverri, S.A. (2014). Costura y trabajo manual: usos de la enseñanza del dibujo para niñas, entre 1898 y 1917. (2014). *Artes, la revista* 13(20), 21-34.
- Meliá Santos, T. (1917). *La niña hacendosa. Curso de lecturas prácticas, labores de aguja, corte y confección de prendas, cocina, repostería, medicina de urgencia, lavado y planchado de la ropa.* 13.<sup>a</sup> ed. notablemente reformada y con profusión de grabados. Estanislao Maestre.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sección de Informaciones, Publicaciones y Estadísticas (1928). *Un ensayo de clases complementarias. Estado actual de la enseñanza en España.* Imprenta de «La Enseñanza».
- Molero Pintado, A. y Pozo Andrés, M. del M. del (1989). *Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932).* Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Molés, C. (1882). *Curso de Geometría y Dibujo lineal aplicado á las labores, con arreglo a los procedimientos empleados en el método de Heindrickx convenientemente modificados.* 4.<sup>a</sup> ed. Imprenta y Litografía de Faustino Paluzie.
- Moliner, M. (1990). *Diccionario de uso del español A — G.* Gredos.
- Monreal, L.C. (1884-1885). *Cartilla de geometría y dibujo aplicada a las labores y al corte para uso de las escuelas de niñas.* Imprenta de Gregorio Juste, 2 vols.
- Muñoz Olivares, C. (2004). *Los rincones de la vida. Mujeres comprometidas: Magdalena de Santiago-Fuentes.* Diputación de Cuenca. Área de Cultura y Universidad de Castilla La Mancha.
- Pascual de Sanjuán, P. (1885). *Prontuario del ama de casa. Tratado elemental de labores para las niñas y las jóvenes.* Librería de Juan y Antonio Bastinos, editores.
- Pascual de Sanjuán, P. y Viñas Cusí, J. (1896). *La educación de la mujer. Tratado de Pedagogía para las maestras de primera enseñanza y aspirantes al magisterio.* Librería de Antonio J. Bastinos, editor.
- Rodríguez, L.G. (2021). ¿Economía Doméstica o Labores? La Educación femenina en la escuela: programas y libros de texto (Argentina, 1870- 1920). *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 615-641. DOI: 10.5944/hme.14.2021.28974.
- Rodríguez Cruz, P. y Repetto Jiménez, F. (1995). Un siglo de historia de la educación: la enseñanza de Labores y Trabajos Manuales en la formación de maestras y maestros. *El Guiniguada*, 6-7, 43-72.
- Ruiz Alá, C. (1877). *Método de corte y confección de prendas de vestir para señora y lencería para caballero.* Tip. y Lit. de Celestino Verdaguer.
- Ruiz Alá, C. (1890). *Método para aprender a cortar y confeccionar toda clase de prendas de vestir para señora, lencería para caballero, canastilla del recién nacido, abrigos y sombreros* (5.<sup>a</sup> edición). Imprenta de Heinrich y Comp.<sup>a</sup>.
- Ruiz de Salazar Echevarría, J. (diciembre 2020). Las Escuelas Hogar en los Institutos Femeninos de Enseñanzas Medias en la provincia de Santander en las décadas de los años 50 y 60. *Cabás* 24, 133-150.
- Segura Lacomba, M. (1949). *Bordados populares españoles.* Talleres gráficos ISELAN.
- Solís Miguel, P. (1874). *Dibujo lineal a ojo y a pulso, con aplicación á las labores y al corte de ropa blanca, para uso de las niñas y de las aspirantes al magisterio.* Juan Mariana y Sanz.

- Solís Miguel, P. (1889). *Nociones de Geometría y Dibujo aplicado a las labores para las aspirantes al magisterio*. 3.<sup>a</sup> ed. Imprenta de Francisco
- Villalaín Benito, J.L. (1999). *Manuales escolares en España. Tomo II Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Villalaín Benito, J.L. (2002). *Manuales escolares en España. Tomo III Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Yeves, C. (1898). *Mentor de las niñas. Colección de tratados para la primera enseñanza* (Nueva edición esmeradamente corregida e ilustrada). Librería de Hernando y C.<sup>a</sup>.
- Yeves, C. y Velasco, E. (1889). *Economía doméstica y labores. Segunda parte del mentor de las niñas*. Nueva edición. Librería de la viuda de Hernando y C.<sup>a</sup>.

# PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE HERITAGE MALTA: PERCEPCIÓN DE PROFESIONALES DEL ÁMBITO DE LA CULTURA MALTESA

## *Educational Practices of Heritage Malta: Perception of Professionals in the Maltese Cultural Sector*

Amparo Alonso-Sanz\*

Universitat de València

<https://orcid.org/0000-0002-1965-8203>

### Palabras clave

Educación artística  
Educación patrimonial  
Investigación basada en  
narrativas  
Estudio de casos

**RESUMEN:** El patrimonio cultural de Malta está administrado por la agencia nacional Heritage Malta que se ocupa de la educación patrimonial. La presente investigación cualitativa, a través de narrativas compartidas por diferentes personas vinculadas al ámbito de la cultura en la isla, pretende recabar el tipo de prácticas que Heritage Malta desarrolla y quiénes las hacen posibles. Los resultados arrojan luz sobre las prácticas educativas actuales, las diversas posibilidades de investigación que ofrece esta institución y los eventos temporales que promueve; gracias al compromiso de personas empleadas, comisarias, artistas, y docentes con implicación en la educación patrimonial. Se concluye con algunas propuestas de mejora futura.

### Keywords

Art education  
Heritage education  
Narrative-based research  
Case study

**ABSTRACT:** Malta's cultural heritage is administered by the national agency Heritage Malta and is concerned with heritage education. This qualitative research, through narratives shared by different people linked to the field of culture on the island, aims to gather the kind of practices that Heritage Malta develops and who makes them possible. The results shed light on the current educational practices, the various research possibilities offered by this institution and the temporary events it promotes, thanks to the commitment of employees, curators, artists and teachers involved in heritage education. It concludes with some proposals for future improvement.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. El contexto de la educación artística en Malta

La educación artística en Malta presenta una mezcla de experiencias y provisiones, todas ellas con implicaciones tanto para el estatus del profesorado como de artistas en activo, así como para el estatus

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Amparo Alonso-Sanz. Universitat de València – [m.amparo.alonso@uv.es](mailto:m.amparo.alonso@uv.es) – <https://orcid.org/0000-0002-1965-8203>

**Cómo citar / How to cite:** Alonso-Sanz, Amparo (2024). «Prácticas educativas de Heritage Malta: percepción de profesionales del ámbito de la cultura maltesa», *Cabás*, 32, 207-223. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26784>).

Recibido: 12 julio, 2024; aceptado: 5 septiembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

de la disciplina<sup>1</sup>. Si bien, en los últimos años, ha habido claramente un crecimiento de las iniciativas para la educación artística en distintos niveles también es bastante evidente que las políticas y las realidades a menudo divergen debido a diversos factores. Por ejemplo, si bien las políticas pueden promover valores inclusivos, las realidades educativas pueden no estar a la altura de una integración y apoyo ideales para algunos estudiantes.

La *Maltese National Cultural Policy* publicada en 2011 por el *Parliamentary Secretariat for Tourism, Culture and the Environment* hacía varias referencias al valor de las artes y la educación cultural, señalando que el Estado y el sector privado ofrecían una variada gama de oportunidades educativas en las artes. La política cultural publicada ese año, sin embargo, también señalaba que «[f]ormal educational services in the practice-based arts range from the sporadic to the non-existent» (Ministry for the National Heritage, the Arts and Local Government, 2021: 48). Este problema asociado con el derecho a la educación artística y cultural de cada estudiante se mitigó en cierta medida con la introducción de la *Malta Visual and Performing Arts School* (MVPA) en 2017, una escuela secundaria especializada que ofrece al alumnado una experiencia educativa más completa en las artes. Este cambio se observó en la siguiente *Maltese National Cultural Policy* (Ministry for the National Heritage, the Arts and Local Government, 2021), que también destacó la necesidad de seguir apoyando la enseñanza de la educación artística a un nivel de calidad dentro de dichos entornos educativos formales. Sin embargo, un estudio nacional sobre la educación artística en Malta publicado en 2022 que se refería a la MVPA «reported various problems related to the poor condition of spaces for learning in their school» (Vella *et al.*, 2022: 9) como desafíos sustanciales experimentados por varios docentes de arte de escuelas públicas durante la pandemia de COVID-19. Este es un ejemplo de cómo las políticas y la realidad divergen, a menudo debido a una falta de diálogo intersectorial entre los campos de la cultura, la educación y otras áreas. El informe nacional publicado en 2022 también destacaba las variaciones entre las disposiciones formales e informales para la educación artística en Malta.

La práctica de la educación artística es una aventura que incluye riesgos, experimentos, retos, fallos, sorpresas, contingencias y conexiones rizomáticas (Atkinson, 2024). Es necesario buscar alternativas externas al sistema si la enseñanza reglada no garantiza el derecho infantil a un mínimo de tiempo dedicado a las artes durante la escolarización que permita esta experimentación arriesgada y de calidad. Los museos no pueden sustituir las instituciones educativas, pero pueden ofrecer espacios alternativos que complementen las formas tradicionales de enseñar y los contenidos mínimos a aprender, que ofrezcan la divergencia a la que se refiere Atkinson (2024). Incluso, que ayuden al profesorado a pensar creativamente como productores de conocimiento auténtico basado en la experiencia.

Este panorama deficitario en la oferta de formación en educación artística y cultural, especialmente en edades tempranas, podría en parte mitigarse gracias al papel desempeñado por las instituciones museales y la mediación cultural. Precisamente dada la baja participación cultural maltesa (Briguglio y Sultana, 2018; National Statistics Office, 2016; Vella, *et al.*, 2022; Wain, 2024) la educación formal y no formal deberían ser complementarias. Pero en este sentido los museos no tienen por qué ceñirse a los contenidos curriculares ni responder a ellos, sino ofrecer alternativas a esos mínimos aumentando las opciones de aprendizaje. Es necesaria investigación que ahonde en las inversiones educativas desarrolladas por las instituciones culturales de carácter público porque están llamadas a beneficiar a la ciudadanía. En el sentido de fomentar pensadores y creadores independientes y críticos, exponiéndoles a diferentes

---

<sup>1</sup> Subvención PRX22/00010 de la Modalidad A, Estancias de personal docente y/o investigador senior en centros extranjeros, de conformidad con lo establecido en la Orden de convocatoria de 23 de diciembre de 2022 del Ministerio de Universidades de España.



ideas, que no necesariamente sean coincidentes con las ideologías dominantes y las jerarquías de poder existentes. Los museos y yacimientos, particularmente contribuyen a la mejora de la sensibilidad y apreciación estética, pero además legitiman identidades (Ramon, 2011), son idóneos como herramientas culturales y de aprendizaje (Revuelta y Casas, 2024), pueden favorecer espacios de respeto, convivencia, inclusión e interculturalidad (Huerta, 2021a, 2021b), pueden ampliar los conocimientos históricos en favor de civilizaciones más igualitarias (Jardón, 2021), pueden fomentar la creatividad (Huerta y Jardón, 2023) y promover la interacción horizontal (Jardón, 2015), además son lugares idóneos para desarrollar la pedagogía crítica (Borg and Mayo, 2010; Grech 2015) y la sostenibilidad (Ponsoda y Lucas, 2024). Cabe considerar además la proyección de futuro que todos estos beneficios suponen, porque «los impactos culturales implican cambios en las normas, valores y creencias de un individuo que guían y racionalizan su visión de sí mismo y de la sociedad» (Anttonen *et al.* 2016: 5).

## 1.2. El papel de los museos en la educación patrimonial maltesa

En 2002, el patrimonio cultural de Malta, administrado directamente por el Gobierno, fue confiado a una agencia nacional, *Heritage Malta* (HM), creada para sustituir al Departamento de Museos del Ministerio de Cultura y Educación y hacerse cargo de la gestión, conservación, funcionamiento, marketing, estudio y presentación de los 25 museos, sitios patrimoniales y colecciones nacionales de Malta y de la isla de Gozo. Esta reforma inició una implantación de valores de gestión más modernos (Lusiani y Zan, 2010). El desarrollo progresivo de esta agencia constituyó un Departamento de Educación que según Saliba (2017) trabaja con los colegios para transmitir a los escolares la pasión por el patrimonio maltés a través de la colaboración con las organizaciones educativas para enseñar a las generaciones futuras sobre su patrimonio. Así pues, la educación patrimonial desarrollada en los museos de Malta depende directamente de este organismo.

La participación en las actividades culturales es un objetivo de la Unión Europea bajo la asunción de que generan beneficios socioeconómicos, pero también tienen efectos en el bienestar humano y satisfacción con la vida que según Briguglio y Sultana (2018) conviene considerar. Para que una población adulta se implique en la experiencia cultural, esta debe ser gratificante además de tener un sentido y si ese placer se encuentra desde la infancia existen más oportunidades de conservar o desarrollar ese gusto el resto de la vida. La educación patrimonial, por tanto, debe comenzar desde la infancia (Ponsoda y Lucas, 2024). La educación patrimonial es una disciplina clave en la gestión del patrimonio cultural porque según Fontal-Merillas (2016a) ante los inmensos bienes patrimoniales que debe gestionar un país, la rentabilidad debe convertirse en un factor de sostenibilidad, no sólo en términos económicos, sino también culturales, sociales e identitarios. Para la autora la relación entre la educación artística y la educación patrimonial es evidente en relación con los contenidos curriculares escolares y debe además promoverse durante la formación del profesorado (Fontal-Merillas, 2016b). También es evidente esta relación para Ramon (2011) quien advierte de la decepción que puede producirse en las visitas a museos ante una falta de aprovechamiento de energías y recursos de estas experiencias educativas, que deberían ser enriquecedoras y no un mero acto convencional y vacío. Pero ello depende en gran medida de las políticas educativas que desarrollan los museos.

Los tipos de museos destacados en Malta son de arte, de historia natural, de carácter prehistórico, histórico, arqueológico, de guerra y marítimos. Toda esta oferta está disponible en la web <https://heritagemalta.mt/> donde se informa de que el Departamento de Educación y Divulgación ofrece actividades educativas y acceso a una amplia variedad de audiencias, como a: centros educativos (desde preescolar hasta bachillerato, formación profesional o docentes), personas con diferentes capacidades, antecedentes

académicos y socioculturales y la comunidad más amplia a través de una serie de cursos y conferencias que se ofrecen a personas que, en circunstancias habituales, no pueden visitar los museos, como los reclusos.

El interés por las visitas educativas es obvio en aquellos museos que cuentan con salas específicas para realizar talleres como el «Ggantija Archaeological Park» (ver imagen 1) o el «Hagar Qim and Mnajdra Archaeological Park» (ver imagen 2). Este último cuenta además con audioguía, como el Museo «Ghar Dalam» que resultan de gran ayuda para personas invidentes y para públicos de diferentes nacionalidades. Pero el interés por el patrimonio no puede centrarse exclusivamente en la arqueología. El patrimonio contemporáneo debe integrarse como formas de expresión creativa y artística, especialmente el arte contemporáneo. Sin embargo, en el MUŻA los únicos recursos educativos destacables son los trípticos; como los panfletos explicativos y láminas plastificadas con traducciones a diferentes idiomas en el Museu «Domus Romana». Todos estos medios, junto con las cartelas o paneles, o los vídeos y videotutoriales en pantallas, tienen un incalculable valor y permiten una visita informada y autónoma. En algunos museos, como en el «Grand Master's Palace & Armoury» las cartelas relacionadas con los fondos de la colección informan brevemente del periodo temporal y cuentan con breves descripciones históricas. Sin embargo, en otros espacios como en el «Hagar Qim and Mnajdra Archaeological Park» o la «Domus Romana» las imágenes mostradas en las grandes cartelas incluyen fotografías del pasado, del presente, ilustraciones de procesos constructivos, representaciones de procesos creativos (preparación de envases o herramientas), ejemplos de fichas de arqueología, reproducciones de acuarelas de sus primeros descubridores, esquemas, dibujos, planos y cualquier tipo de recurso gráfico imaginable con fines comunicativos. Se demuestra un gran esfuerzo comunicativo y de aproximación a los públicos en estos elementos, así como en las maquetas y reproducciones. Pero la educación en los museos no puede confiarse exclusivamente a estos recursos, especialmente cuando se diseñan para un público estándar, sin atender a las necesidades específicas de diversos colectivos y comunidades. Los beneficios pedagógicos tienen que ver con las prácticas de mediación cultural que en ellos se desarrollan por parte de educadores (Huerta, 2021a, 2021b; Huerta y Jardón, 2023; Jardón, 2015, 2021; Ramon, 2011).

**Imagen 1.** Sala didáctica del Museo «Hagar Qim and Mnajdra Archaeological Park» en Qrendi (Malta).



*Fuente:* Elaboración propia.

**Imagen 2.** Sala didáctica del Museo «Ggantija Archaeological Park» en Gozo (Malta).



**Fuente:** Elaboración propia.

Borg y Mayo (2000a, 2000b, 2010) proclaman los beneficios que otorgan los museos malteses para sus comunidades como lugares de política cultural, y por su potencial como sitios educativos para la pedagogía pública. Borg, *et al.* (2003) refiriéndose concretamente al *National Maritime Museum* ubicado en la ciudad marítima de Birgu en el sur de Malta destacan el potencial del museo para proporcionar a los visitantes un espacio descolonizador para la contestación y renovación cultural. Pero reconocen la dificultad que esto entraña y la necesidad de educadores de museos críticos.

The challenge for the critical museum educator and those with whom she or he works remains that of unmasking the cultural politics of the museum artifacts and to render such knowledge accessible to subaltern groups without rendering it an object of domination. (Borg y Mayo, 2010: 43)

En relación con los museos de arte, Malta ofrece actualmente un único museo nacional, MUŻA. Según Debono (2014), quien concibió el mismo, los principios rectores originarios de este museo se basaban en principios comunitarios, inclusivos y en un sistema educativo no formal integrado, que pretendía ser un recurso más que una mera colección de bienes valiosos, que debía evolucionar desarrollando un empoderamiento comunitario referido a la narrativa de la exhibición en sí y a la filosofía que guía la metodología de interpretación, favoreciendo la creación de conocimiento y no un consumo pasivo. Pero esta pretendida búsqueda de la conexión de los miembros de la comunidad entre ellos con los objetos presentados en la narrativa de la exhibición y el mundo en general difícilmente puede darse sin una mediación cultural dirigida por personas expertas en educación artística. Al respecto Grech (2015), expatriado maltés-australiano, como artista contemporáneo, comisario, investigador y educador en arte, como teórico cultural trabajando dentro y fuera de la academia (incluida museología) en la Universidad de Malta, publica una severa detracción. Pone de manifiesto que la propuesta de Debono estaba llena de ideas altruistas pero que

carecía de estrategias prácticas y de experiencia en una museología con dilatada trayectoria en otros países. Grech (2015) con acierto indicaba la necesidad, al diseñar, de identificar cómo se van a lograr las metas, los objetivos y los beneficios proyectados, cómo se van a evaluar y valorar los resultados, cómo el personal del museo va a lograr los objetivos establecidos; porque de otro modo no se puede garantizar que se logre activamente la participación de las comunidades en las prácticas cotidianas del MUŻA. Efectivamente no basta con desearlo, hay que poner medios para lograrlo y dado que estas estrategias pueden ser muy variadas, conviene averiguar cuáles están teniendo lugar actualmente en este y otros museos malteses.

El objetivo de la presente investigación consiste en recabar el tipo de prácticas que se están desarrollando por parte de *Heritage Malta* con carácter educativo y quiénes las hacen posibles.

## 2. METODOLOGÍA

Esta investigación se centra en un único caso en profundidad, Heritage Malta (HM), mediante el estudio de las percepciones de profesionales del ámbito de la cultura maltesas como evidencias de carácter cualitativo. El método seguido para la recogida y análisis de datos consiste en la investigación cualitativa basada en narrativas recogidas mediante entrevistas, porque estas permiten obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, creencias, opiniones, significados y actitudes (Fernández Juárez, 2018). La entrevista permite que quienes colaboran profundicen en sus pensamientos y experiencias, lo que da lugar a una mayor comprensión de sus concepciones (Clandinin y Murphy, 2009).

Así pues, el instrumento de recogida de datos es la entrevista totalmente desestructurada (adoptando un enfoque narrativo y fluido) (Knott *et al.*, 2022). En este sentido, el tipo de entrevista desarrollada, a modo de conversación, no permite guiar a quienes participan hacia cuestiones concretas, sino que se basa en la creencia en que, durante la conversación, si se crea un clima de suficiente confianza, surgirán aspectos vinculados al tema de investigación. El resto de las cuestiones que surgen, pero no guardan relación temática, evidentemente son descartadas para este trabajo. En todos los casos las entrevistas se producen en el lugar y espacio escogido por las personas participantes, normalmente sus entornos laborales, en algunas ocasiones en cafeterías, con una duración entre 60 y 90 minutos aproximadamente. También se respeta la voluntad de quienes participaban a hablar sentados junto a una mesa o bien en movimiento, por ejemplo, paseando por la ciudad o en el interior de algún museo.

Mediante la técnica de muestreo de bola de nieve (snowball sampling), que implica que algunas personas son convencidas a participar a través las recomendaciones de quienes van colaborando inicialmente, se accede a participantes de una población inicialmente de difícil acceso (Obilor, 2023). Se alcanza a entrevistar a una población de 9 personas, durante los meses de mayo de 2024, dos hombres y siete mujeres. Los criterios seguidos para escoger a la población inicial son: personas vinculadas al ámbito de la cultura y la educación artística en Malta. De entre toda esta población, finalmente se selecciona una muestra de cinco casos singulares (Stake, 2013) y destacables por su relación con HM:

- Una persona empleada en el HM vinculada al ámbito educativo: Vanessa Ciantar
- Una persona empleada en una de las instituciones culturales de HM, el museo MUŻA: Katya Micallef.
- Una educadora cuyo doctorado se centró en la divulgación de la educación artística pública y el MUŻA, además de ser responsable de Educación Artística para centros de enseñanza secundaria y postsecundaria: Charmaine Zammit.
- Una persona que ha desarrollado algunos proyectos de investigación educativa con HM: Adrian Gellel.

- Un testimonio vinculado a la Malta Biennale, organizada por HM: Emma Mattei. Porque esta bienal desarrolla un programa público que incluye varios talleres y eventos educativos. A pesar de tratarse de un evento temporal y de tratarse de su primera edición.

La evidente falta de paridad en la muestra es representativa de la feminización que se produce en Malta en los ámbitos de la mediación y gestión cultural, educativa y artística. Una cuestión de género que podría determinar algunos resultados derivados de sus opiniones.

La investigación se lleva a cabo a través del estudio de casos. Según Stake (2013) el estudio de casos optimiza la comprensión al definir el interés de los casos por su singularidad, al triangular detalladamente descripciones e interpretaciones de modo continuo a lo largo del estudio, a partir de un conocimiento experiencial y al considerar la influencia de los contextos sociales. Se opta por un estudio de casos inductivos para generar teorías derivadas de los datos investigados, para ampliar, desarrollar y construir teorías existentes incompletas y llenar vacíos en la literatura (Jiménez Chaves, 2012).

El estudio de casos permite observar las cuestiones a indagar en su propio contexto, en Malta; en esta ocasión gracias a una estancia de investigación de tres meses de la autora. Esta metodología permite aportar evidencias en forma de descripciones fundamentadas en los datos recogidos. Aun cuando la investigación cualitativa se sitúa en las subjetividades, es importante atender a las limitaciones de una indagación desarrollada por una persona extranjera. Una inmersión en una cultura desconocida como la maltesa, precisa de una buena fundamentación de las interpretaciones para asegurar que estas no sean erróneas. Por ello se triangulan sus interpretaciones con información documental longitudinal y el trabajo es revisado por dos académicos malteses.

Se facilita un consentimiento informado a las personas implicadas previo al desarrollo de las entrevistas explicando los propósitos de la investigación. Tras cada entrevista, la transcripción de la conversación se facilita a quienes participan para contar con su supervisión y visto bueno. Siguiendo las indicaciones de Abad (2016), para evitar daños a las personas que participan de la investigación, el proceso se desarrolla como un compromiso colaborativo en virtud del cual se generan los datos. Por ello finalmente no es necesario el anonimato de las personas participantes, porque la información compartida fue aprobada. Además, se sometió una primera versión del estudio a la validación de los participantes.

El análisis de datos nos devuelve tres categorías temáticas principales relativas a las acciones que podrían impulsar el programa educativo de HM: las prácticas educativas actuales, las diversas posibilidades de investigación que ha ofrecido y los eventos temporales que promueve.

### **3. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS**

#### **3.1. Prácticas educativas en los museos malteses**

##### **Entrevista a Vanessa Ciantar, subdirectora de educación y extensión de Heritage Malta**

Me reúno en la biblioteca del museo MUŻA con Vanessa Ciantar vinculada al ámbito educativo de HM. Me explica que los museos de Malta no tienen departamentos de educación para cada museo sino un departamento centralizado que atiende a todos los museos y lugares a cargo del HM. El departamento educativo del HM dispone únicamente de cuatro empleados, quienes conjuntamente diseñan las actividades y crean recursos educativos. Saliba ya denunciaba en 2017 que estos recursos humanos eran insuficientes para atender a los 25 museos nacionales, que era necesario contratar más personal

para aumentar y mejorar el servicio y que era precisa mayor formación de estos empleados. Desde luego Vanessa desearía contar con el apoyo de más personas. Cree esperanzada que en el futuro se llegue a comprender cómo de relevante es el trabajo educativo en las instituciones culturales.

Ella dirige el departamento responsable del diseño pedagógico y explica con detalle la relación con los centros educativos y sus visitas a los museos. Habitualmente a finales de agosto se publica el programa de actividades que se ofrece para el curso académico, entre octubre y junio, para alumnado escolar de entre 3 y 16 años. Si bien para los más mayores las actividades se orientan especialmente para los días festivos y fines de semana. La difusión a las escuelas públicas, a las que se dirigen principalmente los programas educativos en los museos locales, depende del Ministerio de Educación y cuando no se realiza a tiempo la mayoría de los centros que finalmente acuden son exclusivamente los de carácter privado o religioso, pues pueden actuar con independencia del Ministerio.

Destaca que en la educación formal existe cierta obsesión por cumplir con la enseñanza de los contenidos curriculares y esto limita el número de salidas de los centros permitidas anualmente, que quedan reducidas a un par de ocasiones aproximadamente. Considera que el curso escolar cuenta con muchas festividades, periodos de vacaciones prolongados, reducción de jornada durante junio. Y que estas reducciones de horas lectivas han ido en aumento mientras que los contenidos curriculares se han mantenido. Por lo que las oportunidades de ser flexibles con los programas educativos se reducen y el profesorado está a menudo más pendiente de las pruebas de evaluación.

Se pueden comprender las causas de esta falta de iniciativa docente debido a:

a centralised schooling system which, for years, has robbed schools and teachers of their skills, initiative, and motivation by taking professional decisions away from them on key aspects of their practice like the construction of syllabuses, the choice of textbooks, manuals, and learning programmes, the specification of learning targets, decisions on school assessment policies, and so on (Wain, 2024: 111)

Después de la pandemia COVID esta situación ha empeorado incluso, porque el profesorado se ha acostumbrado a no desplazarse a otros entornos para enseñar. Entre las razones que dificultan la salida extraescolar Vanessa destaca: la dificultad que supone cubrir los gastos de transporte, el compromiso de los docentes durante el desplazamiento, el coste de las entradas a los museos a pesar de ser simbólico (1€ por escolar), o responder a la burocracia necesaria para contar con los consentimientos familiares.

Para incentivar la asistencia de escolares a los museos, las actividades que diseñan desde HM están íntimamente ligadas a los contenidos curriculares de diferentes materias. Lo cual también ayuda al profesorado a preparar al alumnado antes de la visita o a continuar con las enseñanzas tras esta.

También cuentan con programas para personas con necesidades educativas especiales. Una investigación de Saliba en 2017 ya apuntaba a la organización incipiente de HM de actividades para menores con pluridiscapacidad. Vanessa menciona concretamente los talleres para personas con autismo, con síndrome de Down, con demencia, con disfemia, etc. Lo cual demuestra una sensibilidad creciente al respecto. Para ello en ocasiones colaboran con algún departamento de la Universidad de Malta.

Debido a las limitaciones por falta de personal para realizar mediación cultural con los centros educativos, HM también ofrece un programa titulado «How to teach on the museum» dirigido a la formación del profesorado. Es evidente que existe una preocupación desde hace años por atraer y formar también a públicos adultos locales. La investigación de Lusiani y Zan en 2010 ponía de manifiesto al referirse a los públicos que «the Maltese component is negligible, except for the schools. Our national cultural heritage is taken for granted, it is not enough appreciated by the local population yet» (2010: 157).

## Entrevista a Katya Micallef, comisaria principal de arte moderno y contemporáneo en MUŻA

MUŻA es un museo Nacional de Arte etiquetado como el Museo Nacional-Comunitario de Malta que depende del HM. En él me recibe Katya, su comisaria principal.

Dr Katya Micallef, Principal Curator of Modern and Contemporary Art at MUŻA, is a doctorate graduate from Kingston University London. She read History of Art for her Master's degree at the University of Malta. For her Bachelor of Arts degree, she conducted research on Victor Pasmore which later formed the backbone of a Heritage Malta publication and a MUŻA permanent display. Her specialization is post-1945 visual arts to the present day and she has contributed to several research publications. She is a visiting lecturer at the University of Malta and has held the position of senior lecturer at the MCAST Institute of Art and Design<sup>2</sup>. (Malta Biennale, 2024)

Entrevisto a la comisaria expositiva de MUŻA, Katya Micallef, sobre la política educativa del museo. Confirma que las tareas de divulgación y educación del MUŻA dependen de un departamento educativo perteneciente a HM. Aunque este departamento de educación y divulgación es muy pequeño, especialmente en comparación con la cantidad de museos que atienden (principalmente a públicos formados por menores, familias y personas mayores).

Katya expone que los museos nacionales dependientes de HM cuentan con la participación de 4 mediadores culturales y algunos contratos a tiempo parcial. Lo cual, sin lugar a duda, resulta insuficiente para los 25 museos del país, diversos yacimientos y otros lugares de valor patrimonial, porque además requiere de un conocimiento compartido de los contenidos de los museos en los que participan. Esta cuestión, la falta de un departamento de educación o un educador en cada museo o región, refleja que no existe un interés real o un entendimiento de la importancia en asistir a los públicos cuando visitan y se aproximan al contenido museal.

En nuestra conversación le cuestiono si puede tener que ver con el exceso de visitantes y por tanto con la falta de necesidad de atraer a nuevos públicos. Pero niega que esto sea real porque en algunos meses, en algunos días de la semana o en algunas horas realmente no reciben tantos visitantes. En contra de mi hipótesis sobre la falta de intención de ampliar su audiencia, también me explica que realmente sí tienen interés en ofrecer una cultura accesible, no solo para élites formadas o turistas privilegiados, que desean abrirse a otras gentes. Esta concepción de apertura a los públicos ya se encuentra en el momento de creación del museo «focused on reaching out, instead of considering museums as elite places to be visited and enjoyed only by experts» (Lusiani y Zan, 2010: 150).

This move can be described as an attempt to eradicate elitism and to open contemporary institutions and organisations up, particularly art and cultural institutions, to greater public scrutiny, engagement and involvement. This strategy sometimes gets articulated by populist politicians who appeal to voters by claiming that they will restore ordinary people's views, tastes and agendas to publicly funded institutions. (Grech, 2015)

Katya se refiere entonces a la divulgación realizada para la Malta Biennale, que también usa esta sede para uno de sus pabellones, y tiene precisamente ese propósito, adentrándose en los hogares malteses a través de sus televisores con explicaciones sencillas en una invitación a acudir a las exposiciones. Parece que HM

---

<sup>2</sup> Findings and fantasies: real and imagined narratives inspired by the identity of our genes. Consultado el 09/05/24 en <https://maltabiennale.art/pavilion/findings-and-fantasies-real-and-imagined-narratives-inspired-by-the-identity-of-our-genes/>

considera que su papel es llegar al público en general y aumentar la asistencia a la bienal, por lo que como sedes se escogen sitios patrimoniales. Esta medida responde a la existencia de una baja participación cultural ciudadana en Malta, según Briguglio y Sultana (2018) inferior a la de otros países de la Unión Europea, aunque supongan altos niveles de satisfacción y bienestar vital.

En el interior de una de las salas del Pabellón Nacional donde se exhiben obras de esta bienal veo una gran pantalla donde Katya aparece hablando en gran tamaño. En esta grabación de poco más de dos minutos explica en maltés y en inglés el interés de las obras expuestas y su conceptualización de manera llana. El propósito no es educativo sino comunicativo o informativo. Otra estrategia que me enseña es el diseño de unos grandes paneles informativos en pvc banner, suspendidos de estructuras metálicas que rompen con la estética del palacio. Con el objetivo de llamar la atención de peatones ocasionales que se adentran a ver el patio interior del palacio y pueden quedar sorprendidos por el descubrimiento de su contenido museal. Estas grandes cartelas ofrecen explicaciones conceptuales de las obras artísticas. También se dispone de catálogos en pequeñas mesas, pantallas donde aparece la distribución del museo, etc. Es evidente una manifiesta inquietud curatorial por la comunicación con los públicos. En realidad, según Debono (2014) originariamente MUŻA optaba por sustituir el término públicos por «comunidad», «participantes» o «habitantes», con un impacto directo y decisivo en las narrativas expositivas, las estrategias de comunicación, y en la definición de la experiencia curatorial. Pero esto nunca llegó a ser una realidad por falta de estrategias (Grech, 2015).

### 3.2. Posibilidades de investigación educativa

#### **Entrevista a Charmaine Zammit, Education Officer en el Malta Ministry of Education**

Charmaine es la responsable de Educación Artística para centros de enseñanza secundaria y postsecundaria en el Ministerio de Educación de Malta. También es profesora visitante en la University of Malta, artista y doctora en educación museística. Su doctorado se desarrolló en conexión con el museo nacional de arte MUŻA explorando la necesidad de una inversión significativa en educación pública y educadores de museos. La tesis arroja luz en las únicas iniciativas dirigidas a escolares y turistas que desconsideraban llegar al público abarcando sus narrativas desde diferentes contextos. Revela que, a pesar de la ausencia de programas educativos en el entorno del museo, todavía se pueden lograr estrategias educativas holísticas eficaces que tengan como objetivo llegar al público «fuera» del museo (Zammit, 2020). Otras tesis doctorales están centradas en el trabajo realizado por HM (Borg, 2021; Saliba, 2017) demostrando el interés que suscita esta institución para el campo de la investigación actual.

Involucrada en la educación artística y en el papel de los museos, nuestra conversación discurre sobre la importancia de complementar la educación formal con los recursos que ofrece la educación no formal en instituciones culturales de carácter público. Confirma que en Malta las políticas educativas de los museos dependen directamente del organismo conocido como HM.

Charmaine, como profesora visitante a tiempo parcial en la Facultad de Educación de la Universidad de Malta, ha procurado buscar el apoyo de este organismo en diversas ocasiones. Especialmente, en lo relacionado con exponer el trabajo de estudiantes en entornos museales, o en entornos de carácter público para mejorar su visibilidad y el acceso a estos, para promover la visita de nuevos públicos a esos espacios culturales y para dotar de reconocimiento social a los procesos de aprendizaje. Sin embargo, el respaldo buscado no siempre ha sido suficiente. Posiblemente por falta de comprensión hacia la importancia de enseñar y aprender más allá de los muros del aula. Tal vez, porque los museos todavía se consideran espacios sagrados que no pueden ser profanados con obras de aficionados o principiantes



que menoscabarían el prestigio de las obras legitimadas de sus colecciones. Cuando se recibe el rechazo insistente a sugerencias de este tipo el profesorado pierde la motivación e iniciativa. Es preciso en estos casos buscar alternativas y en ese sentido Charmaine también ha hecho uso del espacio público.

Como artista, el medio artístico que prefiere es la pintura. Charmaine ha desarrollado proyectos artísticos de compromiso social vinculados al bienestar emocional y mental, lo cual le ha reportado grandes satisfacciones al observar los beneficios que el arte ofrecía a quienes participaban de los procesos creativos independientemente de su formación artística.

Charmaine también ha tomado iniciativas pedagógicas en la cárcel, una prisión mayoritariamente de hombres, donde los controles sobre los materiales empleados para crear eran muy férreos y donde tuvo que superar muchos obstáculos. Inicialmente, por ejemplo, la actitud negativa, los prejuicios y la falta de confianza de estas personas en sus habilidades de dibujo y apreciación del arte. Finalmente, los trabajos artísticos de los presos fueron excelentes, incluidas sus propias narraciones inspiradas en la colección de arte nacional. Sus obras, junto con el proceso creativo, se expusieron en un espacio público. De este modo, los reclusos tuvieron la oportunidad de salir del centro penitenciario y encontrarse con familiares y otros públicos que apreciaron sus obras expuestas y conocieron la colección nacional de arte. Buscando una mayor repercusión a través de la participación de unos públicos como creadores y otros como observadores (Alonso-Sanz y Alfonso, 2023). Narra que, aunque los proyectos no pretendían proporcionar una terapia artística, los participantes experimentaron efectos terapéuticos indirectos sobre la autoestima y los traumas del pasado al pasar por estos procesos creativos.

Reconoce la dificultad que supone poner en valor la Educación Artística en comparación con otras disciplinas, en una sociedad que da prioridad a la aritmética, los idiomas, la informática y las ciencias. Existe una relación desigual no solo en horarios sino en compromiso curricular que afecta a las oportunidades del arte. Ella nota una devaluación de la reputación de la educación artística en las escuelas. También en el propio Ministerio de Educación, donde se cuenta con menos recursos personales para la atención a las artes.

Se lamenta de que los estudiantes no pueden visitar los museos con frecuencia debido al abrumador número de salidas anuales ya previstas en los calendarios escolares. Consciente de los beneficios que tiene para el aprendizaje de cualquier disciplina el contacto real con objetos, herramientas y obras de arte en los diversos museos de Malta, recuerda con tristeza que el alumnado se vea a menudo limitado a aprender mediante imágenes virtuales de obras de arte.

### **Entrevista a Adrian-Mario Gellel Profesor Titular en el Departamento de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación**

El profesor Adrian Gellel de la Universidad de Malta, está interesado en las primeras etapas educativas (entre 5 y 7 años) y pedagogía general durante los años de primaria, acompaña a escuelas a los museos para el desarrollo de proyectos educativos. Desarrolla parte de su investigación educativa en múltiples museos gestionados por la Iglesia Católica y el HM.

El trabajo de Adrian Gellel está basado en la alfabetización simbólica y en su interés por la cultura, no simplemente por las artes, en visitas a museos, para las cuales tiene diseñados cuatro enfoques principales y 16 experiencias de aprendizaje diferentes. Las actividades de «Art-based Symbol Literacy» se centran en el proceso de participación e interacción con el contenido museal. Se basa en la observación artística, por ejemplo, a partir de obras del Renacimiento o el Barroco. El enfoque «Ritual-based Symbol Literacy» se basa en rituales, como la celebración de San Nicolás o Halloween. El tercero se centra en las narraciones.

Mientras que el enfoque «Class Without Walls» se centra en los sitios culturales. Las tres primeras de aproximadamente de una hora y media de duración y la última durante una semana entera.

Algunas escuelas participan de estos proyectos en emplazamientos culturales de larga duración fuera del centro educativo, porque logran justificar el interés del aprendizaje en este entorno desde una perspectiva curricular y por los resultados, desde una aproximación integrada de diversas materias, en la que el propio edificio visitado se convierte en un libro de texto. Adrian utiliza estrategias dialógicas principalmente empleando la pregunta como forma de despertar el interés por la reflexión, pero también les invita a dibujar como forma de expresión. Explica un ejemplo a partir de una pintura de Mattia Preti sobre cómo una misma pieza permite abordar muchos temas diferentes, de manera que se puede conversar sobre acoso, esclavitud en el pasado o contemporáneamente, etc. El compromiso nunca es un problema con el alumnado, incluso cuando algunos estudiantes tienen necesidades educativas especiales. Trata unos temas u otros dependiendo de la edad del alumnado.

También procura ofrecer formación al profesorado sobre su método pedagógico para ampliar las posibilidades de repercusión que este tiene. Porque considera que el sistema educativo maltés no promueve las artes y la cultura, no a nivel de políticas educativas y esto se refleja en distribuciones horarias que otorgan pocas horas lectivas a la enseñanza de estos contenidos. Y porque cree que sufren un tipo de aislamiento de la isla donde «we have intelligent people but not enough people of culture» (entrevista a Adrian-Mario) y donde los mejores abandonan el país.

### 3.3. Eventos temporales de carácter educativo

#### Entrevista a Emma Mattei, comisaria de la Malta Biennale

Emma Mattei is an arts and culture journalist. She is a co-founder of Kinemastik NGO and programmer at the Kinemastik International Short Film Festival (KISFF). She founded the international publishing project Uncommon Guide Books in 2011, issuing editions in Malta, Stockholm, London, Dubai and Cairo. She is currently in production with a feature-length documentary about cinema and identity<sup>3</sup>. (Malta Biennale, 2024)

La entrevisto como comisaria en la *Malta Biennale*. Su actitud durante la reunión es bastante crítica: «we cannot accept the signs of being intentionally thwarted by ignorance, apathy and lack of vision». Me ofrece información sobre la *Malta Biennale*, la primera bienal de arte contemporáneo que se está celebrando en el país y sobre qué organismos la gestionan:

maltabiennale.art is a Heritage Malta initiative through MUŻA, the Malta National Community Art Museum, in partnership with Arts Council Malta under the Patronage of H.E. the President of Malta and UNESCO. The biennale is also presented in cooperation with the Ministries for Foreign and European Affairs and Trade, National Heritage, the Arts and Local Government, and Gozo, as well as with Visit Malta, Malta Libraries, MCAST, Festivals Malta and the Valletta Cultural Agency.<sup>4</sup> (Malta Biennale, 2024)

<sup>3</sup> In Search of Common Places: Art with Audiences. Consultado el 09/05/24 en <https://maltabiennale.art/in-search-of-common-places-art-with-audiences/>

<sup>4</sup> Organising Bodies & Collaborators. Consultado el 09/05/24 en <https://maltabiennale.art/>

La bienal cuenta con un programa de actividades participativas. Buceando en su web se observa que la oferta incluye a públicos migrantes, con diversidad funcional, a colectivos de todas las edades (menores, jóvenes y tercera edad).

Se incluyen dentro de la programación varios talleres de origen italiano relacionados con el proyecto «Rethinking Lampedusa». Asisto al taller para niños «Sounds from the islands» y al día siguiente la actividad en la que el equipo expone ante el público su experiencia cruzando en barca desde Lampedusa hasta Malta, una trayectoria que simularía los procesos migratorios por el Mediterráneo. La acción resulta interesante, sin embargo, no tiene continuidad, a pesar de que este equipo participa de la *Malta Biennale* con varias acciones no están interconectadas entre sí con el público y por tanto su efecto no es prolongado en el tiempo. Se trata de una acción puntual, con un reducido impacto debido al bajo número de asistentes, y que se desarrolla al margen de las narrativas de quienes verdaderamente sufren la tragedia de desplazarse en patera con un riesgo real de morir en el intento.

El impacto en la sociedad de un proyecto artístico puede ser entendido como un cambio en los individuos y / o en la forma de pensar o actuar de los grupos, debido a su compromiso o participación en el proyecto. Sin embargo, este impacto sólo puede ser observado a largo plazo. (Anttonen *et al.*, 2016: 5)

Emma cuenta con gozo la propuesta desarrollada por el colectivo italiano «La Rivoluzione delle Seppie» (Rita Elvira Adamo w/ Ian Davide Bugarin & Jamie Allen) en colaboración con Post Disaster para la *Malta Biennale*. El colectivo encabeza una procesión pública el 28 de abril desde el St. Elmo Fort hasta el Grandmaster's Palace en honor a las «Profesiones de los Gigantes». Un desfile de profesionales desarrollado en talleres celebrados anteriormente durante la bienal el 22 y 26 de abril. Se hace uso de una tradición constructiva mediterránea de cabezudos asociada a los carnavales para construir grandes figuras para la procesión. La propuesta implica la participación ciudadana, el trabajo de concepción y creación compartido en el contexto de la comunidad y la defensa de valores patrimoniales propios de la cultura local como forma de cohesión social en el espacio público. Emma cuenta que también organizan un taller el 4 de mayo sobre los derechos de los trabajadores del arte con la entidad italiana Art Workers Italia (AWI). A nivel de colectivos destaca también el trabajo de Rafram Chaddad con la comunidad reunida en torno a la comida y la tradición en Túnez y Malta, también en el espacio público. Estas propuestas de algún modo responden a una conciencia de los problemas de participación cultural maltesa y la idea de que:

Enhancing participation may be about new ways of presenting, communicating, timing and placing the offer to connect with a larger range of individuals. The use of public space is one of the most common means to increase participation in and accessibility to culture. (Briguglio y Sultana, 2018: 29)

A la vista de los diversos proyectos que participan en la bienal, se constata que, aunque algunos de ellos puedan tener un origen y trayectoria anterior, incluso por varios años de duración, la mayoría de las intervenciones que se producen en contacto con el público no conciben las ideas con este, sino que las comparten y dan a conocer. «La clave para gestionar proyectos artísticos con impacto en la sociedad pasa por reflejar la diferencia entre hacer algo «para» alguien o hacerlo «con» alguien» (Anttonen *et al.*, 2016: 19). Parece imposible, en este formato de bienal, cumplir con la implicación deseada para los proyectos artísticos de compromiso social. «Un enfoque dialógico en la planificación e implementación de estos proyectos garantiza que haya espacio y tiempo dedicados a la discusión de los derechos y valores de todos los actores» (Anttonen *et al.*, 2016: 9).

## 4. CONCLUSIONES

Con relación a las prácticas educativas originadas por *Heritage Malta* en sus museos, el panorama actual muestra un incipiente interés por la promoción de la mediación cultural. Este interés está especialmente centrado en los públicos escolares, durante la infancia y juventud, a través de diferentes actividades emplazadas en los museos donde se desarrollan talleres didácticos ligados a los contenidos curriculares. Se demuestra que la mediación cultural desarrollada concretamente con escolares no es suficiente ni efectiva dada las alarmantes cifras de baja asistencia a museos por parte del alumnado maltés y en general de la población local. Es necesaria más inversión en mediación cultural y recursos humanos dedicados a la educación, garantizando la existencia de departamentos de educación con personal contratado en cada museo. Además, la educación patrimonial en museos podría promover la enseñanza de otros contenidos complementarios a los curriculares o que precisamente no se desarrollan en el ámbito de la educación reglada contribuyendo a mejorar los conocimientos y competencias de la ciudadanía desde una pedagogía crítica. Pero para ello no pueden limitarse las salidas extraescolares a este tipo de instituciones, sino más bien fomentarlas.

Ya que ninguna de las personas entrevistadas ha manifestado un interés específico en favorecer una educación feminista a través de las instituciones museales, a pesar de la feminización en las profesiones vinculadas a la mediación y gestión cultural, educativa y artística; conviene recordar que los museos como «espacios educativos pueden ser tanto propicios para estimular el pensamiento crítico, como para reproducir patrones culturales acríticamente, formando así un enclave de doble filo» (Revuelta y Casas, 2024, p. 260).

También existe una preocupación incipiente en HM sobre la formación del profesorado, para promover visitas independientes, así como un interés en atraer y formar también a públicos adultos locales. Sin embargo, la educación de personas adultas parece anecdótica, utilitarista cuando se centra solo en la formación de docentes, o incluso populista cuando es reducida exclusivamente a eventos especiales como la *Malta Biennale*.

Otra estrategia del HM es el diseño de recursos de aprendizaje, como alternativa que parchea la ausencia de mediadores al facilitar las visitas autónomas.

Otra fortaleza, especialmente manifiesta en el caso del MUŻA, es el enfoque del montaje y diseño expositivo direccionado a atraer públicos al interior de los museos. Sin embargo, los recursos disponibles se perfilan como insuficientes para dar respuesta a la cantidad de públicos existentes en su diversidad y en especial para las masas de turistas que recibe el país. Pareciera que los museos locales son en gran medida entidades estatales pasivas, esperando a los visitantes, lo cual es un evidente problema curatorial y de mediación.

En relación con las posibilidades de investigación educativa en las instituciones museales dirigidas por el HM, se observa de manera positiva, que es posible el desarrollo de actividades promovidas de manera independiente. Sin embargo, estas actividades se producen como una visita esporádica. Por ello la institución museal debe prestar atención a los enfoques educativos que se propongan en el interior de sus salas, porque aquellos pedagógicamente pasivos que reducen las obras de arte a objetos que necesitan ser «leídos» como símbolos se quedan en un nivel muy superficial de implicación incluso corporal, y con escaso compromiso social.

Otras propuestas que impliquen un mayor grado de compromiso o la cesión de espacios expositivos para propuestas pedagógicas todavía no tienen cabida en los museos malteses. Los museos podrían acoger iniciativas como los proyectos artísticos de compromiso social donde las obras exhibidas fueran cocreadas por públicos en colaboración con artistas o artistas educadores con un efecto multiplicador

que repercutiese en otros públicos observadores y en el espacio público. Podrían crearse convocatorias públicas para financiar este tipo de proyectos y emplazarlos en torno al patrimonio maltés.

Vinculado a los eventos temporales en los que se desarrollan talleres educativos promovidos por HM, como la *Malta Biennale*, se observa una línea de trabajo vinculada a los talleres dirigidos a públicos de todas las edades, en relación con temas de interés social y compromiso con los derechos humanos. Estas propuestas próximas a los proyectos artísticos de compromiso social que implican la participación de los públicos en colaboración con artistas ofrece grandes esperanzas de futuro pues se aleja de posturas doctrinantes y abre el diálogo entre las instituciones y las audiencias en su diversidad. Sin embargo, el carácter político de estos eventos hace que la continuidad de las actividades educativas que promueve sea fluctuante e intermitente.

Los museos no pueden limitarse a estar complacientes al servicio de HM o conformarse con criticar sus políticas, deben tomar iniciativas y reivindicar actuaciones por el beneficio de la sociedad de forma complicada favoreciendo el pensamiento crítico y la creatividad.

Quienes están haciendo posible que los museos malteses se aproximen a las comunidades a través de una mediación cultural son actualmente no solo personas empleadas por HM y quienes comisarian sus exposiciones o eventos temporales, sino también artistas a través de proyectos artísticos de compromiso social, profesores universitarios y docentes implicados en la educación patrimonial. Todas estas partes implicadas merecen reconocimiento por su tarea y medios que favorezcan la intercomunicación como agentes comprometidos con un mismo objetivo.

El interés de HM debería ser brindar experiencias culturales significativas, no meramente entretenidas, que permitiese a los públicos reflexionar y conectar sus vidas cotidianas con las vivencias museales; además de legitimar el acceso de iniciativas educativas externas. Para que esto sea posible y el alcance de los programas educativos que se desarrollan en los museos malteses sean superiores es necesaria una mayor inversión en recursos adecuados (talleres, recursos humanos) y capacitación del personal de museos y del profesorado escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 101-119. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297145846004>
- Alonso-Sanz, A. y Alfonso V. (2023). How Artistic Actions Can Foster Sensitivity to Equality in Diversity in Public University Participants and Observers. *Sexuality Research and Social Policy*, 21(1), 132-147. DOI: 10.1007/s13178-023-00858-4
- Anttonen, et al. (2016). *Gestión de Proyectos Artísticos con Impacto en la Sociedad*. Unigrafia Oy.
- Atkinson, D. (2024). Seeds for Reclaiming Art in Education. *International Journal of Art & Design Education*. DOI: 10.1111/jade.12513
- Borg, C. & Mayo, P. (2000a). Malta. En A. Chadwick and A. Stannett (eds.), *Museums and Adults Learning. Perspectives from Europe* (pp. 103-114). NIACE.
- Borg, C. & Mayo, P. (2000b). Museums, Adult Education and Cultural Politics: Malta. *Education & Society*, 18(3), 77-97.

- Borg, C., & Mayo, P. (2010). Museums: Adult education as cultural politics. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 127, 35-44. DOI: <https://doi.org/10.1002/ace.379>
- Borg, C., Cauchi, B., & Mayo, P. (2003). Museums education and cultural contestation. *Journal of Mediterranean Studies*, 13(1), 89-108.
- Borg, J. (2021). Analysing the Heritage Malta passport scheme (Master's thesis). University of Malta.
- Briguglio M. y Sultana, A. (2018). Man cannot live by bread alone: Cultural Participation and Life-Satisfaction in Malta. *Journal of Mediterranean Studies*, 1, 15-36.
- Debono, S. (2014). MUŻA: rethinking national art museums and the values of community curation. *Malta Review of Educational Research*, 8(2), 312-320.
- Fernández Juaréz, P. (2018). La importancia de la técnica de la entrevista en la investigación en comunicación y las ciencias sociales. Investigación documental. Ventajas y limitaciones. *Sintaxis*, 1, 78-93. DOI: 10.36105/stx.2018n1.07
- Fontal-Merillas, O. (2016a). The spanish heritage education observatory/El observatorio de educación patrimonial en España. *Culture and Education*, 28(1), 254-266. DOI: 10.1080/11356405.2015.1110374
- Fontal-Merillas O. (2016b). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. DOI: 10.5209/rev\_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Grech, J. (2015). Communities, Values and the «New» Museology at MUŻA. A reply to Sandro Debono's «“MUŻA-Rethinking National Art Museums and the values of community curation”». *Malta Review of Educational Research*, 9(1), 171-182
- Huerta, R. (2021a). Silk road museums: Design of inclusive heritage and cross-cultural education. *Sustainability*, 13(11), 6020.
- Huerta, R. (2021b). Museari: Art in a Virtual LGBT Museum Promoting Respect and Inclusion. *InterAlia: Pismo poswiecone studiom queer*, 16, 177-194.
- Huerta, R., y Jardón Giner, P. (2023). Museos para educar en creatividad. *Aula de innovación educativa*, 326, 29-33.
- Jardón Giner, P. (2015). L'acció socioeducativa del jaciment neandertalià del Salt (Alcoi). Un model per a la interacció horitzontal en la construcció del coneixement sobre el patrimoni. *Recerques del Museu d'Alcoi*, 24, 187-194.
- Jardón Giner, P. (2021). Una educación inclusiva de género con perspectiva crítica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 103, 29-33.
- Lusiani, M., & Zan, L. (2010). Institutional transformation and managerialism in cultural heritage: Heritage Malta. *Museum Management and Curatorship*, 25(2), 147-165. DOI: 10.1080/09647771003737265
- Malta Biennale (2024). *Malta Biennale*. Consultado el 09/05/24 en <https://maltabiennale.art/>
- Ministry for the National Heritage, the Arts and Local Government. (2021). *National Cultural Policy 2021*. Government of Malta. Recuperado de [https://culture.gov.mt/en/culture-directorate/Documents/National%20Cultural%20Policy%202021%20ENG%20V9%20\(F\)\\_compressed.pdf](https://culture.gov.mt/en/culture-directorate/Documents/National%20Cultural%20Policy%202021%20ENG%20V9%20(F)_compressed.pdf)
- MUŻA (2024). About MUŻA. Consultado el 09/05/24 en <https://MUZA.mt/about-MUZA-2/>
- National Statistics Office (2016). *Cultural participation survey 2016 an Arts Council Malta Publication*. Adrian Debattista, Arts Council Malta and Graziella Vella, Valletta 2018 Foundation. Recuperado de <https://>

[artscouncilmalta.gov.mt/files/uploads/misc/Cultural%20Participation%20%20Survey%202016%20online.pdf](https://artscouncilmalta.gov.mt/files/uploads/misc/Cultural%20Participation%20%20Survey%202016%20online.pdf)

- Obilor, E. I. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 11(1), 1-7.
- Parliamentary Secretariat for Tourism, Culture and the Environment (2011). *National Cultural Policy 2011*. Recuperado de <https://www.artscouncilmalta.org/files/uploads/misc/POLICY%20ENG%202011%209%20jun%20low%20res%20.pdf>
- Ponsoda, S., & Lucas, L. (2024). «Una mirada al patrimoni»: una acción educativa en el museo . *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 31, 172–185. <https://doi.org/10.1387/cabas.26217>
- Ramon Camps, R. (2011). El museo como instrumento de legitimación en la construcción de identidades. *EARI. Educación artística: revista de investigación*, 2, 170-174.
- Revuelta, M. y Casas, M. (2024). El largo camino hacia la igualdad: una propuesta histórico-educativa en el Museo Complutense de Educación. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 31, 259-273, <https://doi.org/10.1387/cabas.26160>
- Saliba, C. (2017). *Exploring the management mechanisms of Malta's heritage regulator and operator concerning the young student's exposure to cultural heritage* (Master's thesis). University of Malta.
- Vella, R., Brown, M., Xuereb, K. & Cauchi, L. (2022). *A Review of Arts Education up to School-leaving Age: Research Project Report*. Malta: Arts Council Malta / Malta University Consulting.
- Wain, K. (2024). *Lifelong Learning in Malta: towards the learning society*. University of Malta.
- Zammit, Ch. (2020). *Young adults learning in a national art museum: a holistic approach* [Tesis doctoral]. University of Malta.

## LA INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA Y SU INFLUENCIA EN LA MUSEOLOGÍA SOCIAL

*University Teaching Innovation and Its Influence on Social Museology*

Estefanía Monforte-García\*

Universidad de Zaragoza

<https://orcid.org/0000-0003-1576-6749>

### Palabras clave

Museología social  
Patrimonio escolar  
Educación rural  
Innovación universitaria  
Comunidad

**RESUMEN:** Este artículo se enmarca en el proyecto de recuperación «La escuela de ayer para construir el mañana» que sigue los preceptos de la museología social. En los últimos años se ha incorporado la colaboración de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel con varios proyectos de innovación: las visitas del alumnado, la recopilación de memoria oral, la introducción de metodologías activas y la creación de material didáctico por parte de los futuros docentes, son algunas acciones. Todo ello aspirando constantemente a la implicación de la comunidad como motor de esta relación y del conocimiento que se genera.

### Keywords

Social museology  
School heritage  
Rural education  
University innovation  
Community

**ABSTRACT:** This article is part of the recovery project «Yesterday's school to build tomorrow» which follows the precepts of social museology. In recent years, the collaboration of the Faculty of Social and Human Sciences of Teruel has been incorporated in several innovative projects: student visits, the collection of oral memory, the introduction of active methodologies and the creation of teaching material by future teachers are some of the actions. All of this constantly aspiring to the involvement of the community as the driving force behind this relationship and the knowledge that is generated.

## INTRODUCCIÓN

Los bienes documentales, testimonios, mobiliario y material didáctico de las escuelas del pasado forman parte de un patrimonio educativo y pedagógico (Álvarez-Domínguez, 2020) que en las últimas décadas está siendo objeto de recuperación y musealización como se revela en la proliferación de museos pedagógicos en las distintas comunidades autónomas (Álvarez-Domínguez, 2016). Espacios a través de los que se recupera la memoria y se permite reflexionar sobre lo que la escuela ha sido y es en la actualidad (Juan-Borroy, 2008). En relación a la memoria, el objeto escolar ocupa un lugar importante pero no será menor el valor de los testimonios orales por permitir la reconstrucción de gran parte del patrimonio cultural inmaterial de las comunidades (Gili, 2010). El profesor Escolano (2018) evidencia la importancia de recurrir a la fuente oral por permitir adentrar en el interior de la escuela, llegar hasta lo más subjetivo y lo emocional de los

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Estefanía Monforte-García. Universidad de Zaragoza – [emonforteg@unizar.es](mailto:emonforteg@unizar.es) – <https://orcid.org/0000-0003-1576-6749>

**Cómo citar / How to cite:** Monforte-García, Estefanía (2024). «La innovación docente universitaria y su influencia en la museología social», *Cabás*, 32, 224-239. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26788>).

Recibido: 12 julio, 2024; aceptado: 24 septiembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional



agentes implicados. Esta relación con los agentes implicados sintoniza también con las últimas tendencias museísticas que defienden los museos como algo vivo, en movimiento y en continua interacción con el territorio y la comunidad; atendiendo a los «actores locales» como pieza fundamental de ese proceso de detección de los bienes culturales de su comunidad, de la preservación, difusión y dinamización de éstos (Gómez-García, 2003; Navajas-Corral, 2020).

La formación universitaria del siglo XXI requiere de la inclusión de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Macanchí *et al.*, 2020) en la que se muestre el conocimiento de distintas formas, y dentro y fuera del campus universitario, sin restricciones de tiempo y lugar (Cisneros *et al.*, 2018). En relación a esto, es conveniente introducir actividades específicamente orientadas a trabajar competencias relacionadas con visitas a centros de ciencias u otros espacios similares (Stocklmayer *et al.*, 2010), en el caso del presente estudio serán las escuelas musealizadas del Maestrazgo turolense el espacio por excelencia a través de su proyecto de recuperación del patrimonio histórico educativo «La escuela de ayer para construir el mañana». La institución académica se pone al servicio del medio social contribuyendo con sus acciones al desarrollo de éste (Rueda *et al.*, 2020) y transfiriendo su conocimiento (Álvarez-Dominguez y Rebollo-Espinosa, 2021). Una escucha y comunicación que da como resultado nuevos conocimientos científicos y experiencias transformadoras para el medio social (Grunwell y Ha, 2014; Monforte-García *et al.*, 2022).

El espacio interior musealizado sirve también de espacio educativo donde implementar distintas metodologías y actividades (Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2020) que aumentarán en el alumnado el interés por el patrimonio allí expuesto y desarrollarán competencias relacionadas con la protección y conservación de los museos comunitarios, desde un punto de vista eco didáctico e histórico (Molina-Torres, 2021). A este respecto, la actividad didáctica en el propio espacio promueve el valor del patrimonio educativo como un bien cultural colectivo (Cooper *et al.*, 2018) y revaloriza las disciplinas histórico-educativas como saber especializado dentro de la comunidad académica (Ascenzi *et al.*, 2019).

Teniendo en cuenta que el rápido avance tecnológico está provocando notables cambios en la educación, las habilidades de pensamiento crítico como el análisis, la toma de decisiones y la evaluación, se han convertido en elementos clave de la educación superior (Urzola, 2020). Para el desarrollo de estas habilidades de pensamiento son también muy interesantes las oportunidades que presentan los museos como espacio educativo (Greene, 2014; Romero-Carazas *et al.*, 2023). Los estudios de Bowen *et al.* (2014) y Kisida *et al.* (2016) abordan en profundidad la educación museística y el potencial de las visitas educativas a museos para generar pensamiento crítico. Experiencias que están muy relacionadas con la nueva museología o museología social, corriente que defiende la función formativa de los museos en los estudios superiores de los docentes en formación. Además, los espacios musealizados que toman como referente la museología social surgen de la participación comunitaria en la selección y administración de colecciones y están pensados desde la vida de los habitantes, no desde los objetos coleccionados. Son las personas las que conforman el acervo y dan vida a las colecciones (Suárez y Mello, 2020).

En el ámbito pedagógico, esta corriente se introduce con la Institución Libre de Enseñanza y, especialmente, con la creación en 1882 del Museo de Instrucción Primaria dirigido por Manuel Bartolomé Cossío que nació para paliar las deficiencias de la escuela y del magisterio en términos económicos, de infraestructuras y de formación. Fue un centro de referencia para la profesionalización de la enseñanza y la educación en general (García del Dujo, 1985: 13). El Museo quiso ir más allá de lo tradicional, alejándose de la idea de archivo pasivo y depósito de colecciones y acercándose a la de espacio desde el que investigar y conocer la realidad de la educación. Una institución viva que recopilaba los diferentes movimientos pedagógicos y los ponía a disposición del magisterio (García del Dujo, 1985:14; Bolaños, 2008:358). A partir de este momento, nació la innovación en los museos españoles que desembocó en la evolución de la museología social (Navajas-Corral, 2020)

En esta contribución se describen dos acciones de innovación educativa y social llevadas a cabo por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH) de Teruel en colaboración con la Comarca del Maestrazgo. Esta última institución lleva desarrollando desde 2015 un proyecto de recuperación de patrimonio histórico educativo denominado «La escuela de ayer para construir el mañana» que cuenta con 7 escuelas musealizadas y 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 (Monforte-García y Sánchez-Giménez, 2023). Un punto en el mapa donde se pone en práctica la museología social entendiendo el museo como lugar que alberga el pasado y el presente para ser útil para el futuro. Un espacio donde la colección de objetos no es lo prioritario sino el uso social que se hace de estos (Navajas-Corral, 2020).

A través de dos proyectos de innovación social (PISOC) aprobados por la Universidad de Zaragoza y de dos actividades de proyección social y cultural financiadas por la Fundación Universitaria «Antonio Gargallo» (FUAG), durante los cursos 2021-2022 y 2023-2024, se llevaron a cabo acciones didácticas que utilizaron como ejes vertebrales la memoria y los objetos escolares y acercaron la cultura escolar del pasado a los docentes en formación, interactuando con el territorio y comunidad donde se localizan las escuelas musealizadas. En el siguiente texto se mostrarán las características que los componen, sus fases de desarrollo, las opiniones del estudiantado y las conclusiones a las que se ha llegado tras su puesta en práctica.

## 1. METODOLOGÍA

El método de investigación de este estudio es cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo con carácter exploratorio por encontrarse en una fase inicial. De acuerdo con los planteamientos de la investigación descriptiva se observan y describen las dos experiencias educativas, pero al mismo tiempo, se interpretan los fenómenos individuales; esos hechos o sucesos desde el punto de vista de los estudiantes en formación, ahondando en la manera de pensar y sentir sus vivencias (Guerrero-Bejarano, 2016; Díaz-Herrera, 2018).

Los objetivos de la investigación son dos. El primero es mostrar dos experiencias innovadoras en educación superior que se desarrollan en el entorno de las escuelas musealizadas del Maestrazgo turolense y que pueden servir de ejemplo para futuras acciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza del patrimonio histórico educativo en el ámbito universitario. El segundo pretende desvelar e interpretar las opiniones del alumnado sobre el impacto que tienen este tipo de actividades en su formación docente inicial.

### 1.1. Muestra

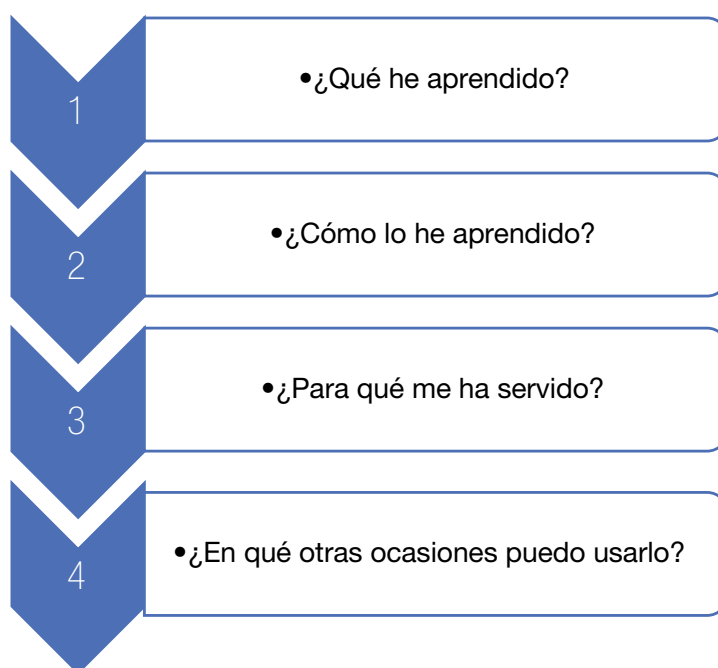
En ambos proyectos ha participado el alumnado de 1er Grado de Magisterio de la FCSH de Teruel durante los cursos 2021-2022 y 2023-2024. Un total de 240 alumnos y alumnas, 56,7% mujeres (N=136) y 43,3% hombres (N = 104) con edades comprendidas entre los 18 y 22 años.

El estudiantado participante da su consentimiento para el uso de los datos con fines de investigación y el tratamiento de la información se ajusta a las normas éticas y legales de este tipo de estudios. Asimismo, se ha garantizado la confidencialidad y el anonimato (Head, 2020)

## 1.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de las opiniones de los estudiantes es el diario de aprendizaje individual (Zabalza, 2004), que se redactó al terminar cada una de las visitas a las escuelas musealizadas del Maestrazgo. Antes de comenzar la redacción del diario, con el objetivo de organizar y fomentar la reflexión, se introduce como herramienta para evocar el pensamiento la escalera de la metacognición (Tovar, 2022). (Véase Figura 1). El diario de aprendizaje proporciona información de gran calidad sobre diferentes aspectos de las actividades realizadas durante los proyectos de innovación y, especialmente, de la visita a las escuelas antiguas. A través de los diarios se puede explorar la opinión de los/as estudiantes y analizar en profundidad las características del proceso de enseñanza-aprendizaje. La inclusión de la escalera de la metacognición es un elemento clave ya que las preguntas sirven de guía al estudiantado y focalizan la atención en el proceso didáctico, algo muy interesante por encontrarnos en una titulación ligada a la enseñanza.

**Figura 1.** Escalera de la metacognición utilizada para redactar los diarios de aprendizaje



*Fuente:* Elaboración propia.

## 1.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Al comienzo de los proyectos de innovación se explica al alumnado las fases de estos y se anuncia que una vez realizada la visita a las antiguas escuelas tendrán que realizar un diario de aprendizaje en el que reflexionen sobre lo realizado y aprendido en las distintas actividades planteadas, utilizando la escalera de la metacognición como base. Antes de comenzar con la redacción de diarios se indica que deben expresar sus opiniones libremente y realizar una reflexión didáctica sobre su futura labor docente y el valor o no de este tipo de actividades. También se sugiere que incluyan propuestas de mejora.

Una vez recogidos los testimonios del alumnado, son codificados mediante el empleo de diferentes categorías y códigos (Gibbs, 2012). Para el análisis de los datos se utilizó una plantilla que partía de

dos categorías previas surgidas de los dos proyectos de innovación y a través de las que se presenta los resultados: A) La escucha de un territorio a través de la memoria y B) La escucha de un territorio a través de los objetos escolares. Y dentro de estas grandes categorías se establecieron subcategorías que se redactan de manera continua en el propio documento sin especificar su numeración. Tras la codificación de los diez primeros diarios de aprendizaje se redefinieron y matizaron algunas de las subcategorías inicialmente establecidas, delimitando las siguientes: A1) El aprendizaje de la historia de la educación; A2) La comunidad como elemento de aprendizaje; A3) Futura labor docente; B1) Nueva museología y enseñanza; B2) Thinking Based Learning (TBL)<sup>1</sup> en los museos; B3) Futura labor docente. Los extractos de los textos inéditos de los diarios se acompañan con la descripción (Alumno/a).

#### 1.4. Características de los proyectos de innovación

Durante el curso 2021-2022 se llevó a cabo 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» y la Actividad de Proyección Social y Cultural 2022/A2 «Una mirada a la educación del pasado: jornada de visita a las antiguas escuelas del maestrazgo» concedida por la FUAG, que tenían como objetivos:

- Mejorar el conocimiento sobre patrimonio histórico educativo en el alumnado.
- Registrar la memoria oral vinculada a la historia escolar.
- Acercar a la universidad a la comunidad del Maestrazgo turolense, estrechando lazos tanto con los habitantes y con la organización institucional.
- Implicar a los vecinos de la comunidad en la salvaguarda, conocimiento y aprovechamiento de este patrimonio a través de un trabajo conjunto con el profesorado y alumnado de la FCSH de Teruel.
- Ensayar procedimientos y formas de trabajar innovadoras en cuanto a la utilidad social del proyecto, implicando a la población local en el proceso.

Y que se desarrolló con las fases que en la Figura 2 se detallan:

**Figura 2.** Fases del PISOC 96\_262



**Fuente:** Elaboración propia.

Y el PISOC 4690\_262 «El Aprendizaje Basado en el Pensamiento como estrategia didáctica de las escuelas musealizadas: una experiencia colaborativa y de transformación social» llevado a cabo durante el curso

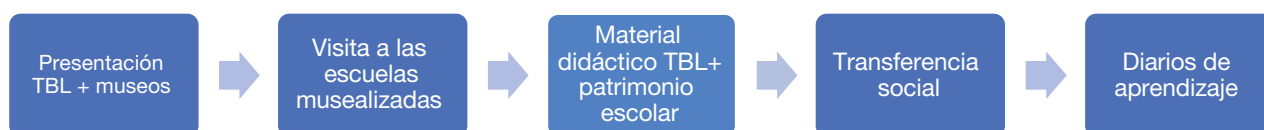
<sup>1</sup> Thinking Based Learning o Aprendizaje Basado en el Pensamiento es una metodología activa de enseñanza centrada en el alumno en la que se prioriza el razonamiento por encima de la memorización de contenidos.

escolar 2023-2024 se complementó con la Actividad de Proyección Social y Cultural 2024/A2 «Vivenciar la escuela rural a través del territorio, la comunidad y el patrimonio histórico-educativo» concedida por la FUAG. El equipo de innovación reconocía que los museos y los objetos escolares ofrecen grandes oportunidades educativas y se planteó como reto la inclusión de la metodología activa Thinking Based Learning (TBL) en las visitas a las escuelas antiguas. Algunos de los objetivos del proyecto de innovación social fueron:

- Desarrollar una cultura de pensamiento en las escuelas musealizadas del proyecto «La escuela de ayer para construir el mañana».
- Generar impacto positivo en la valoración didáctica de los museos por parte de los futuros docentes.
- Componer un banco de recursos con materiales didácticos creados por el alumnado universitario que conjuguen el patrimonio escolar y el TBL.

La experiencia educativa constó de las siguientes 5 fases (véase Figura 3):

**Figura 3.** Fases del PISOC 4690\_262



**Fuente:** Elaboración propia.

## 2. RESULTADOS

### 2.1. La escucha de un territorio a través de la memoria

Para comprender el trabajo sobre memoria oral que realizaron los estudiantes, es interesante describir brevemente algunas de las actuaciones que se implementaron. Inicialmente las coordinadoras del proyecto «La escuela de ayer para construir el mañana» realizaron una conferencia en la FCSH de Teruel para dar a conocer el proyecto ya que en los próximos meses el alumnado y profesorado iban a visitarlo *in situ*.

Seguidamente el profesorado planteó un reto de aprendizaje al alumnado relacionado con la memoria oral. Se establecieron grupos de trabajo y se elaboró una entrevista que recogía aspectos relacionados con el entorno, la diversidad y la familia de la escuela del pasado. Las entrevistas diseñadas pasaron a evaluación por parte de profesores expertos en historia de la educación pertenecientes a la Universidad de Zaragoza.

Una vez el instrumento había sido creado, se llevó a cabo la actividad de memoria oral. El alumnado eligió a una persona que hubiera asistido a una escuela rural durante la época franquista y puso en práctica la entrevista semi-estructurada previamente diseñada. Sus grabaciones y transcripciones ampliaron la información existente sobre la historia de la educación tanto de la provincia de Teruel como de las colindantes. Algunos de los datos recogidos fueron presentados en foros científicos y se enviaron a la Comarca del Maestrazgo las entrevistas realizadas que tenían como marco el Maestrazgo, para que la información fuera incorporada al proyecto de musealización.

La última actividad fue la excursión a las escuelas antiguas de Mosqueruela y Cañada de Benatanduz. En esta última vivenciaron el taller «Paseo sonoro» que les introdujo en el conocimiento de las causas y

consecuencias de la despoblación y después visitaron la escuela antigua acompañados por dos antiguos alumnos, que les ofrecieron una explicación sobre la historia de la educación desde sus recuerdos y vivencias de la infancia. Fue en este momento cuando el alumnado volvió a poner en práctica la técnica de la entrevista oral realizando algunas de las preguntas previamente diseñadas (véase Figura 4 y 5).

**Figura 4.** El antiguo alumno Venceslao Gargallo conversando con uno de los estudiantes



*Fuente:* Autora del artículo.

**Figura 5.** Martina Gascón y Venceslao Gargallo conversando con el estudiantado universitario



*Fuente:* Autora del artículo.

Tras la visita se recogieron las opiniones de los universitarios/as a través de su diario de aprendizaje. En estos plasmaron reflexiones sobre las distintas actividades llevadas a cabo en el proyecto y especialmente sobre la visita a las antiguas escuelas.

La mayor parte de los/as estudiantes señalan que los contenidos sobre historia de la educación que se imparten en la facultad son complejos y muy densos. Sin embargo, consideran que las actividades realizadas y especialmente la visita a las escuelas musealizadas les han facilitado el aprendizaje de la historia de la educación. Igualmente expresan que su motivación ha aumentado a través de las actividades propuestas por tener una base de participación y transferencia social muy importante.

«Estudiar la escuela rural y la historia de la educación únicamente desde los aspectos teóricos ha sido algo que siempre se nos ha atragantado. Muchos alumnos suspenden esa parte porque no son capaces de comprender el pasado ni establecer relaciones con el presente. De esta manera sí que podemos establecer conexiones ya que vemos el pasado en el propio lugar y desde la voz de las personas que lo han vivido. Tiene sentido» (Alumno/a 115).

«La visita a las antiguas escuela ha sido muy necesaria y útil, ya que conecta la teoría con la realidad» (Alumno/a 10).

«Pienso que aprendí más debido a que tuvimos una experiencia tangible de la situación, pudimos observar con mayor detenimiento aulas antiguas reales» (Alumno/a 61).

«Lo más motivador de la asignatura es que nos hace partícipes y protagonistas del propio aprendizaje. También es muy importante el carácter social de cada una de las actividades, en todas están las personas de por medio, no únicamente los documentos escritos, estos no tienen vida» (Alumno/a 3).

Como ya se ha introducido en algunos de los testimonios anteriores, el contacto directo con la comunidad fue uno de los aspectos mejor valorados. Las reflexiones destacan que gracias a esta interacción se obtiene imagen y voz de los hechos del pasado y se conoce y comprende la forma de vida de una comunidad.

«En las anécdotas de Venceslao y Martina se aprecia su forma de ver la escuela en aquellos tiempos y la gran cercanía entre alumnos, profesores y familiares» (Alumno/a 3).

«Aprendí sobre todo con las vivencias del antiguo alumno, sus palabras hicieron que se arraigaran en mi más profundamente los contenidos» (Alumno/a 80).

«Hacerle preguntas los alumnos y dialogar con ellos me hizo ver el valor que tiene la recuperación de la historia para poder comprender el pasado» (Alumno/a 131).

«El contacto directo con la comunidad fue una de las cosas que más valor tuvo para mí. Vengo de una ciudad y me ayudó a comprender y respetar la vida rural. Además, le puse cara a las personas y voz. Me impactó hablar con ellos, verlos, conocer cómo era antes la vida y cómo es ahora» (Alumno/a 42).

Finalmente, son reseñables las expresiones del alumnado que muestran la adquisición de los contenidos y el interés por incluir actividades de este tipo en su labor futura como maestros/as. Se puede afirmar que las visitas y los contenidos trabajados en ellas se han interiorizado satisfactoriamente y los futuros docentes se ven con capacidad de trasladar este tipo de acciones a su práctica docente:

«La visita me ayudo a comprender los orígenes y situación en la que se encontraban antiguamente las escuelas y creo que puedo usarlo en el futuro como maestro que intenta potenciar en el alumnado el cariño hacia su historia y a identidad local» (Alumno/a 125).

«Si te quedas cerrado en el aula no aprendes igual. Ahora veo que no es tan complicado hacer estas actividades que además aumentan la motivación del estudiantado. En todo momento hemos estado combinando actividades en el aula y en el medio social, desde la entrevista inicial hasta la excursión. No entiendo por qué mis maestros y profesores de la infancia no lo ponían más en práctica. Desde luego lo veo muy necesario» (Alumno/a 27).

«Puedo usar este tipo de actividades en muchos momentos de mi futura labor docente. Pienso que todos los temas que enseñas en la escuela tienen una vinculación social e histórica» (Alumno/a 10).

«Creo que lo usaré en el futuro para que mis alumnos sean los que recopilen la memoria y los materiales de la escuela de sus familias incluso de su pueblo. Aprender ciencias sociales e historia así es mucho más significativo para todos» (Alumno 73).

## 2.2. La escucha de un territorio a través de los objetos escolares

Los resultados que se presentan este apartado son los relacionados con el PISOC 4690\_262 «El Aprendizaje Basado en el Pensamiento como estrategia didáctica de las escuelas musealizadas: una experiencia colaborativa y de transformación social». Para localizar al lector es necesario recordar que inicialmente se aplicó un cuestionario inicial que recogía las opiniones de los estudiantes universitarios y que desveló cómo, aunque el 78% del alumnado no conocía la metodología TBL y un 52% aseguraba que durante su trayectoria académica no les han enseñado a pensar sobre su propio pensamiento. No obstante, consideraban muy interesante y necesario que los futuros docentes trabajen aspectos relacionados con el TBL, tanto para desarrollar sus propias habilidades de pensamiento (78%), como para ser capaces de introducir metodologías que enseñen al alumnado a pensar, razonar, tomar decisiones y construir su propio aprendizaje (74%).

En cuanto a las preguntas relacionadas con los museos como espacio educativo, el 96% consideró que los museos son espacios educativos y pueden ser un buen recurso didáctico. Además, el 81% consideraron que en los museos se puede llevar a cabo el TBL como metodología didáctica.

Una vez cumplimentado el cuestionario y después de la presentación del TBL como metodología para desarrollar una cultura de pensamiento en las aulas y museos, los alumnos viajaron hasta las antiguas escuelas del Maestrazgo turolense. Una de las actividades les inició en el uso del TBL en los espacios musealizados, en ella el alumnado se distribuyó en pequeños grupos y pusieron en práctica la Rutina de Pensamiento «3, 2, 1, Puente» (véase Figura 6) y la Destreza de Pensamiento «Compara - Contrasta». Actividades que les ayudaron a organizar y hacer visible su pensamiento y fue el mismo alumnado quien llegó a la conclusión del gran potencial de esta metodología para su futura labor docente.

Tras el viaje a las escuelas antiguas, se inició la última fase del proyecto vinculada a la transferencia social y que consistía en la creación de un material didáctico para las escuelas musealizadas del Maestrazgo por parte de los futuros docentes. En estos materiales debían integrar y combinar el contenido del patrimonio escolar visitado con el TBL como metodología. Gracias a ellos se configuró un banco de recursos que será utilizado en las visitas educativas posteriores realizadas por los colegios de educación primaria de la zona<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Algunos materiales están en abierto y pueden verse en el siguiente enlace: [https://drive.google.com/drive/folders/1cplafgabRZC54hwJfNKbo98OqmPQohMi?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1cplafgabRZC54hwJfNKbo98OqmPQohMi?usp=drive_link)



**Figura 6.** Alumnas realizando la Rutina de Pensamiento «3,2,1, Puente» previa visita a la escuela antigua



*Fuente:* Autora del artículo.

Cada una de las reflexiones recogidas en los diarios de aprendizaje muestra el gran potencial de la actividad. Conviene señalar cómo sus opiniones ponen en valor la nueva museología como corriente en la que los museos son parte fundamental de la formación pedagógica y que además genera museo abierto y activo en el que la comunidad y el entorno son parte fundamental, no tanto la colección en sí misma.

«Nunca había visto un museo que fuera tan real. No era perfecto ni sus objetos brillantes y colocados en vitrinas. Simplemente era un cuarto donde se encontraba la escuela tal cual era antes, con sus imperfecciones por el paso del tiempo sobre los objetos y en el propio edificio. Pudimos tocar los objetos y acérmanos al máximo. Las personas que han sido alumnos de esa escuela también eran parte del museo, no habría tenido tanto sentido la visita sin ellos» (Alumno/a 81).

«El museo estaba muy bien situado en el local antiguo porque nos dijeron que era donde había estado en su origen. Fue curioso imaginarse cómo los niños subían esas escaleras y andaban por los pasillos, etc. También dimos una vuelta por los alrededores acompañados de los habitantes, el entorno y las historias que nos contaron fueron espectaculares» (Alumno/a 7).

«Yo sí que creo que los museos educan. Y en especial este tipo de museos que, aunque son chiquititos están en un pueblo y visitas también el pueblo, estás en la comunidad. Aprendes más cosas de manera global y en su contexto. Para nuestra formación como maestros creo que son muy importantes porque vemos las cosas estudiadas en el aula en su contexto real y con las personas. Además, te animan a seguir indagando sobre algunos temas de rural, por ejemplo, te planteas posibles investigaciones» (Alumno/a 63).

«El espacio del museo es como una clase en sí misma. Allí tienes de todo, pero a veces siento que hay muchos paneles que no me da tiempo a leer. En estas escuelas que vimos eran las propias personas locales las que lo contaban. Es más entretenido y aprendes más de cara a tu futuro como maestro» (Alumno/a 56).

Por otro lado, la inclusión de la metodología de TBL es también muy bien valorada por los estudiantes por su capacidad para desarrollar numerosas competencias transversales como son el pensamiento crítico, la

resolución de problemas, la creatividad, el trabajo en equipo, la inteligencia emocional, la adaptabilidad, la planificación y la ética, entre otras. Igualmente, la inclusión de este enfoque en los museos es considerado como innovador y que permite al alumnado aprovechar al máximo la visita e integrar mejor los contenidos inherentes a ella.

«He aprendido a utilizar la creatividad para lanzar ideas y resolver problemas. Todo ello en equipo y teniendo en cuenta las valoraciones de mis compañeros. Utilizar las rutinas y destrezas en las escuelas musealizadas pienso que ha sido un acierto porque nos ha ayudado a desgarrar más el contenido» (Alumno/a 92).

«Es cierto que habíamos trabajado durante todo el año el Aprendizaje Basado en el Pensamiento en el aula. Pero hacerlo en los museos de las escuelas fue algo nuevo y distinto para mí. Nunca antes me hubiera imaginado que algo así pudiera hacerme pensar tanto» (Alumno/a 27).

«Cuando nos pusimos a rellenar los organizadores gráficos del TBL pensé que menudo rollo, pero luego es cierto que hizo la visita más dinámica y pudimos profundizar en algunos aspectos que de lo contrario no te paras a mirar» (Alumno/a 69).

«Las rutinas y destrezas que pusimos en práctica estuvieron bien, pero eran las más sencillas, creo que porque como éramos tantos fue cómodo para la profesora. Pero yo creo que la de los puntos de vista habría estado muy bien o incluso la del semáforo, porque te hacen ahondar más en las opiniones de cada persona y más en ese momento que tratamos temas históricos y educativos, habrían sido interesantes» (Alumno/a 4).

De igual modo, el estudiantado manifiesta que los museos y el TBL son dos herramientas interesantes para incluir en su futura labor docente. Además, destacan que, aunque no sean tendencia actualmente, son herramientas que no se pasan de moda y que se han mantenido en el tiempo. Motivos por los cuales todavía poseen mayor interés para la educación.

«Los objetos de los museos ofrecen oportunidades para aprender sobre arte, historia de una manera interactiva y visual. Además, fomentan la exploración y el pensamiento crítico. Los museos siempre han estado abiertos a la escuela, pero no siempre han tenido un uso didáctico que ahora empiezo a comprender. Era más caminar a su alrededor y ver un montón de objetos expuestos » (Alumno/a 102).

«Los museos de las escuelas tienen cosas que puedes ver, tocar y entender fácilmente. La puesta en práctica del TBL en las visitas que hemos hecho ha sido muy interesante porque nos ha hecho analizar más cómo era la educación de antes. Creo que lo pondré en práctica cuando sea maestra porque me gustaría que mis alumnos supieran pensar eficazmente y además intentaré llevarlos a los museos y hacer TBL porque las visitas se hacen mucho más amenas y se aprende comprendiendo» (Alumno/a 19).

«Cuando vas a un museo estás obligado a utilizar tu pensamiento, es un lugar donde tienes que establecer conexiones sobre lo que sabes de antes y lo que aprendes en ese momento. Para enseñar historia o ciencias sociales creo que es necesario que llevemos a nuestros estudiantes a alguno» (Alumno/a 50).

«Gracias a la Destreza de Pensamiento denominada «Compara-contrasta» pude comparar dos objetos escolares del pasado. Eran los mismos, pero uno de la época inicial de franquismo y otro del segundo franquismo. Fue curioso cómo esta destreza me hizo viajar hasta el pasado y ver el desarrollo de la educación durante la dictadura y el reflejo de este momento histórico en dos cuadernos escolares diferentes. Me encantaría poder realizar la misma actividad con mi alumnado cuando esté trabajando y ver qué resultados tiene» (Alumno/a 12).

«Puedo usarlo en mi futuro como docente, me parece muy interesante el hacer que nuestros alumnos/as analicen la educación desde la mirada de un objeto escolar antiguo o una escuela antigua utilizando el TBL. El alumno aprenderá más significativamente desde un punto de vista desde el cual no está habituado» (Alumno/a 3).

### 3. CONCLUSIONES

Para concluir cabe describir una serie de reflexiones finales. En primer lugar, la recuperación de la memoria colectiva por parte del alumnado universitario ha favorecido el desarrollo de su pensamiento histórico, aspecto fundamental como futuros docentes. Además, a través de la comprensión de los hechos históricos han percibido la existencia de variados significados según la persona que lo transmite y, como consecuencia, han podido identificarse (o no) con el pasado y hacerlo propio, estudios como el de Mariezkurrena (2008) ya evidencian esta apropiación. Se considera de especial interés el contacto mantenido inicialmente con las personas mayores a las que hicieron las entrevistas y, en segundo lugar, el llevado a cabo con los antiguos alumnos en las escuelas musealizadas. Las reflexiones del alumnado describen este aspecto como crucial para su aprendizaje y comprensión de la historia de educación.

En segundo lugar, el uso del TBL como metodología para el desarrollo de las visitas didácticas a las escuelas musealizadas es un aspecto innovador y que impulsa la mejora del conocimiento del patrimonio histórico-educativo desde una visión holística, crítica y comprensiva por parte del alumnado. Según Khalid (2021), el pensamiento crítico es una habilidad que debe cultivarse desde la educación primaria y, por ello, resulta primordial proporcionar herramientas a los futuros/as maestros/as para implementarlas en su futura labor docente (Siahaan *et al.*, 2023). Las visitas a las escuelas musealizadas y el uso del TBL en ellas les da la posibilidad de contactar y analizar otras épocas y formas de vida. Este conocimiento alienta la diversidad de las prácticas culturales y sociales que han sido y son parte de la identidad comunitaria, desde una visión más crítica sobre nuestra existencia que ayuda a la comprensión y respeto de la de otros. Asimismo, las reflexiones del estudiantado describen su incesante interés por incluir esta metodología y los museos como espacio educativo en su futura labor docente. Expresan que son herramientas que se han mantenido en el tiempo, hecho que demuestra el alto valor educativo que poseen, incidiendo en el uso de ambos recursos desde otra mirada más didáctica y comunitaria para hacer de las experiencias educativas momentos de aprendizaje real.

En tercer lugar, las entrevistas realizadas y recopiladas por el alumnado han ampliado los fondos de memoria oral de las escuelas musealizadas. Lo mismo ocurre con el banco de recursos que alberga el material didáctico creado por el estudiantado sobre patrimonio escolar y TBL y que mejora didácticamente las visitas de educación primaria a las escuelas musealizadas. Atendemos a un proceso de transferencia social en el que el profesorado y el alumnado universitario desempeñan un papel clave en la revitalización del patrimonio histórico-educativo, aspecto que consolida la línea ya iniciada por algunos autores como Álvarez-Domínguez (2014) y Trigueros (2014). Estas acciones de colaboración social subyacen en el propio significado de la educación y del ser maestro/a. Tanto la educación como la acción del maestro deben servir de herramienta para la mejora de la sociedad y es interesante que los estudiantes lo vivencien en su propia formación para que luego lo trasladen a su labor docente. Además, la inclusión de contenidos que habitualmente no han sido objeto de especial interés en los planes de estudio de magisterio como son el patrimonio histórico-educativo y el medio rural, hace de este proceso educativo un momento desde el cual se asientan las bases de sensibilización comunitaria hacia el olvidado patrimonio-histórico educativo y de justicia social hacia el medio rural. La posibilidad de formar a los futuros docentes en la preservación del patrimonio histórico-educativo supone un importante impulso para la puesta en valor de estos entornos. Además, hacerlo en los propios lugares supone una oportunidad para los estudiantes de la provincia de Teruel, que perciben cómo su territorio es valioso y puede ofrecerles oportunidades formativo-culturales de calidad.

En cuarto lugar, las experiencias presentadas se han enmarcado en los preceptos de la nueva museología. Los estudiantes han visto los objetos escolares en su lugar de origen y con la comunidad como agente activo que los salvaguarda, dinamiza y forma parte del propio museo. Además, las escuelas antiguas han servido de espacio de encuentro, diálogo, reflexión, creación e investigación, enfoques que enriquecen de manera significativa su formación inicial.

Posiblemente ahora, como futuros/as salvaguardas del patrimonio histórico educativo que son, sean capaces de poner en práctica acciones similares que pongan el foco en los museos como espacios dinámicos, sostenibles, con un uso social e inmersos en una comunidad y territorio que da sentido a su presencia y al mensaje a transmitir.

Por último, una de las limitaciones del estudio es la fase inicial de desarrollo en la que se encuentra. Como prospectiva se contempla la posibilidad de realizar un análisis más riguroso y detallado de los datos obtenidos y seguir ampliando el foco de acción en aspectos concretos del patrimonio histórico-educativo de la provincia de Teruel como fueron las escuelas masoveras. Un ámbito prácticamente desconocido, pero de gran relevancia social por ser seña de identidad. El análisis de este ámbito con y desde la formación inicial docente estaría relacionado con varios ODS, especialmente con el 10 y el 16: «Reducción de las desigualdades» y «Paz, Justicia e Instituciones Sólidas». Se pondría en valor un tipo de escuelas que históricamente se situaron en desventaja hasta su desaparición, pero que fueron ejemplo de igualdad social y de lucha por la alfabetización de los más desfavorecidos, impulsando una significativa transformación del territorio y la sociedad rural.

## AGRADECIMIENTOS

La autora desea expresar su profundo agradecimiento a todas y todos los habitantes de Mosqueruela, Cantavieja y Cañada de Benatanduz que han participado voluntariamente en las actividades programadas en los proyectos de innovación aquí presentados. Igualmente desea se haga extensible el agradecimiento a la Comarca del Maestrazgo por el proyecto de recuperación «La escuela de ayer para construir el mañana» y, en especial, a Sofía Sánchez Giménez, técnico de patrimonio que lo coordina junto a la autora del texto.

También se valora profundamente la oportunidad que ha brindado la Fundación Universitaria «Antonio Gargallo» a través de la concesión de sus ayudas para las actividades de proyección social y cultural de las cuales se ha beneficiado la presente investigación.

Finalmente, agradecer la labor de los profesores miembros de los dos proyectos de innovación que han colaborado en la realización de cada una de las actividades y a los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel por su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Domínguez, P. (2014). El aula universitaria como espacio de memoria creativa: Diseño de juegos didácticos histórico educativos. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (11), 161–175. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2014.94.28.001>

Álvarez-Domínguez, P. (2016). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Trea.

- Álvarez-Domínguez, P. (2020). Museos pedagógicos universitarios en ciudades educadoras del tiempo presente: divulgación del patrimonio histórico educativo. *Tempo e argumento*, 12 (31). <https://doi.org/10.5965/2175180312312020E0201>
- Álvarez-Domínguez, P. y Rebollo-Espinosa M. J. (2021). Transferencia del conocimiento patrimonial histórico educativo a través de los museos pedagógicos universitarios españoles. *História da Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/105032>
- Ascenzi, A., Brunelli, M., y Meda, J. (2019). School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy. *Paedagogica Historica*, 57 (4), 419-439. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1660387>
- Bolaños, M. (2008). *Historia de los museos en España: memoria, cultura, sociedad*. Trea.
- Bowen D. H., Greene J. P., y Kisida B. (2014). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37-44. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512675>
- Cisneros, P., y Mendoza, K. (2018). Vinculación universidad-sociedad: espacio para generar creatividad e innovación. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 53-58 [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v2i2.304](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.304)
- Cooper, L., Baron, C., Grim, L., y Sandling, G. (2018). Teaching teachers onsite: Using evaluation to develop effective professional development programs. *Journal of Museum Education*, 43, 274-282. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1489196>
- Díaz-Herrera C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-42. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813>
- Escolano, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391-422. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.19101>
- García del Dujo, A. (1985). *Museo pedagógico nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gili, M. L. (2010). La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado. *Revista Tefros*, 8, 1-7. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/222>
- Gómez-García, M.N. (2003) Acerca del concepto de Museo Pedagógico. Algunos interrogantes. En *Etnohistoria de la Escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 817-828). Universidad de Burgos.
- Greene, J. P., Kisida, B., y Bowen, D.H. (2014). The educational value of field trips: taking students to an art museum improves critical thinking skills, and more. *Education Next*, 14 (1), 78-86.
- Grunwell, S., y Ha, I.S. (2014). How to revitalize a small rural town? An empirical study of factors for success: University-community collaboration with a small historic rural tourism town. *Journal of Rural and Community Development*, 9(2), 32-50.
- Guerrero-Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Head, G. (2020). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal*, 19(1), 72-83. <https://doi.org/10.1177/1474904118796315>

- Juan-Borroy, V. M. (2008). Los secretos del museo pedagógico de Aragón. *Foro de Educación*, 6(10), 495-499. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/175/132>
- Khalid, L., Bucheerei, J., y Issah, M. (2021). Pre-Service Teachers' Perceptions of Barriers to Promoting Critical Thinking Skills in the Classroom. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211036094>
- Kisida B., Bowen D. H., y Greene J. P. (2016). Measuring critical thinking: Results from an art museum field trip experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(Suppl. 1), 171-187. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1086915>
- Luna, U., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cuando el museo se convirtió en espacio de aprendizaje. Educación y museos en Guipúzcoa en los años 80. *Arte, individuo y sociedad*, 32(3), 641-659. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.64869>
- Macanchí, M. L., Orozco, B. M., y Campoverde, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252>
- Martí, A. (2022). Study method for ffl students (attitudes, strategies and techniques): Thinking-based learning (tbl) as a solution. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 11(5), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4065>
- Molina-Torres, M.P. (2021). Eco-Didactic Project for the Knowledge of a Community Museum. *Sustainability*, 13, 3918. <https://doi.org/10.3390/su13073918>
- Monforte-García, E., Sánchez-Giménez, S., Sanz-Hernández, M. A., Domingo-Cebrián, V. y Edo-Agustín, E. (2023). Innovación y transformación social a través del proyecto de recuperación del patrimonio histórico educativo» La escuela de ayer para construir el mañana». En D. Cobos, E. López, A. Jaén, A. Martín y L. Molina (Eds.), *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social* (pp. 578-586). Dykinson.
- Monforte-García, E., y Sánchez-Giménez, S. (2023). Un proyecto de recuperación del patrimonio educativo desde el territorio. Las antiguas escuelas en la comarca del Maestrazgo. *Cabás* (30), 197-214. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.82.76.013>
- Navajas-Corral, Ó. (2020). *Nueva museología y museología social. Una historia narrada desde la experiencia española*. Trea.
- Romero-Carazas, R, Román-Mireles, A, Loayza-Apaza, Y. T., y Bernedo-Moreira, D.H. (2023). Interactivity in science museums and the development of logical thinking in students: a bibliometric study. *Salud, Ciencia y Tecnología, Serie de Conferencias*. <https://conferencias.saludcyt.ar/index.php/sctconf/article/view/388>
- Rueda, I., Acosta, B., y Cueva, F. (2020) Las universidades y sus prácticas de vinculación con la sociedad, *Educação & Sociedade*, 41, e218154. <https://doi.org/10.1590/ES.218154>
- Saiz, C., y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Actas de la Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico*. Universidad Diego Portales.
- Siahaan, E. Y. S., Muhammad, I., Dasari, D., y Maharani, S. (2023). Research on critical thinking of pre-service mathematics education teachers in Indonesia (2015-2023): A bibliometric review. *Journal Math Educator Nusantara: Wahana Publikasi Karya Tulis Ilmiah Di Bidang Pendidikan Matematika*, 9(1), 34-50.

- Stocklmayer, S., Rennie, L., y Gilbert, J. (2010) The roles of the formal and informal sectors in the provision of effective science education. *Studies in Science Education*, 46(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/03057260903562284>
- Suárez, D. F., y Mello, C. (2020). Museo de la Maré: la nueva museología social en una perspectiva crítica. *Intervención*, 1(21), 185–211. <https://doi.org/10.30763/Intervencion.227.v1n21.06.2020>
- Tovar, L. G. (2022). Metacognición y aprendizaje autónomo. *Sinergia Académica*, 5(2), 19-28. <https://doi.org/10.51736/sa.v5i2.80>
- Trigueros, G. (2014). Las fuentes orales en la Enseñanza Superior. *Cabás* (12), 94-112. <http://revista.muesca.es/experiencias12/322-las-fuentes-orales-en-la-ensenanza-superior>
- Urzola, M. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

# EL LABORATORIO DIDÁCTICO DEL MUSEU PEDAGÒGIC DE CASTELLÓ. TRABAJAR EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO DESDE EL CONCEPTO DE ARCHIVO VIVO

*The Didactic Laboratory of the Museu Pedagògic de Castelló. Working with Historical-Educational Heritage From the Concept of Living Archive*

Joan Andrés Traver-Martí\*

Universitat Jaume I

<https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>

Mark Lapiedra Ortega

Universitat Jaume I

<https://orcid.org/0009-0008-2538-3470>

Tomás Segarra Arnau

Universitat Jaume I

<https://orcid.org/0000-0002-4853-156X>

## Palabras clave

Archivo vivo  
Museo pedagógico  
Laboratorio didáctico  
Formación superior  
Innovación educativa  
Investigación participativa

## Keywords

Living archive  
Educational museum  
Teaching laboratory  
Higher education  
Educational innovation  
Participatory research

**RESUMEN:** El Museu Pedagògic de Castelló cuenta con un fondo material de la antigua Escuela Normal de Castellón. A partir del trabajo de conservación, restauración y difusión de este fondo, planteamos la creación de un Laboratorio Didáctico vinculado a los grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria. Partimos de la concepción Foucaultiana de archivo, con la idea de ofrecer una segunda oportunidad formativa a este patrimonio histórico-educativo que permita contemporaneizar los usos de estos materiales en la escuela actual. Para llevarlo a cabo implementamos tres tipos de acciones asociadas a la investigación participativa, la innovación educativa y la formación superior.

**ABSTRACT:** The Pedagogical Museum of Castellón has a collection of material from the former Teacher Training College of Castellón. Based on the work of conservation, restoration and dissemination of this collection, we propose the creation of a Didactic Laboratory for the initial training of teachers of Infant and Primary Education. We start from the Foucauldian conception of the archive, with the idea of offering a second training opportunity to this historical-educational heritage that allows the contemporary use of these materials in today's schools. To do so, we implemented three types of actions associated with participatory research, educational innovation and higher education.

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Joan Andrés Traver-Martí. Universitat Jaume I – [jtraver@uji.es](mailto:jtraver@uji.es) – <https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>

**Cómo citar / How to cite:** Traver-Martí, Joan Andrés; Lapiedra Ortega, Mark; Segarra Arnau, Tomás (2024). «El laboratorio didáctico del Museu Pedagògic de Castelló. Trabajar el patrimonio histórico-educativo desde el concepto de archivo vivo», *Cabás*, 32, 240-254. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26876>).

Recibido: 29 agosto, 2024; aceptado: 25 octubre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional



## 1. INTRODUCCIÓN

Con la celebración el año 2001 del centenario de la primera Escuela Normal femenina en Castellón, se vio la necesidad de crear un espacio que pudiera salvaguardar todo el fondo material e inmaterial de carácter educativo que posee la ciudad de Castelló y sus comarcas. A partir de este momento, el Museu Pedagògic de Castelló (MPdC) cobra nueva fuerza como el proyecto destinado a ocupar este espacio históricamente deseado por el magisterio castellonense<sup>1</sup>. Es aquí cuando empiezan las negociaciones para constituirlo, pero no será hasta el curso 2014/15 cuando oficialmente se pone en marcha el museo como tal, coincidiendo con los cambios en el equipo decanal de la Facultat de Ciències Humanes i Socials (FCHS) (MPdC, s/f; Safont-Cruz, 2021; Terol-Trenzano, 2022).

Este interés coincidió en el tiempo con la revitalización de los museos pedagógicos en España, que empezó a tomar forma a finales del pasado siglo xx. Hay que destacar aquí proyectos como el del Museo Pedagógico de la Universidad de Sevilla, el Museo Pedagógico y del Niño de Albacete (MUNI), el Centro-Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE) en la ciudad de Zamora, el Museo Virtual de Pedagogía de la Universidad de Vic (MUVIP), entre muchos otros (Álvarez-Domínguez, 2016).

Tomando estos hechos como punto de partida, retomamos la iniciativa de crear un museo pedagógico en las tierras de Castelló con el firme propósito de continuar los trabajos ya iniciados desde el año 2001 y avanzar hacia un nuevo proyecto, apoyándonos en la idea de Bartolomé Cossío, en la que el museo debe de inspirar al profesorado y ser centro de formación pedagógica (Otero-Urtaza, 2011). De esta manera, el MPdC se conforma como motor de la innovación y el cuestionamiento pedagógico en su territorio. Actualmente el MPdC está integrado dentro del modelo cultural UJI-encultura, formando parte de la estructura del Servicio de Actividades Socioculturales de la UJI (MPdC, s/f).

El ideario del MPdC se articula a partir de la idea de red y pretende conectar de forma horizontal e inclusiva diferentes nodos<sup>2</sup>, estableciendo relaciones de cooperación entre los mismos. Pretende, además, contribuir a vertebrar el territorio de la Provincia de Castelló dando visibilidad a la gran diversidad de proyectos educativos existentes, tanto formales como no formales, poniéndolos en relación. Con el fin de hacer realidad su misión pedagógica, su acción se mueve entre el montaje de exposiciones; tareas y proyectos de investigación; catalogación y restauración de los materiales de la antigua Escuela de Magisterio; localización, recuperación y restauración de materiales diversos; y recuperación y difusión de los saberes de la historia educativa de los pueblos de Castelló (MPdC, s/f; Terol-Trenzano, 2023). En este sentido, el ideario del MPdC tiene paralelismos con el concepto de museo escolar que se trabaja desde el grupo ICE Museus i Biblioteques Escolars de la Universitat de Lleida (Llonch-Molina, 2024). No es solo un espacio de guarda del patrimonio, sino que establece vínculos con otros agentes, entre los cuales la escuela, en el que se trabaja el patrimonio desde un punto de vista didáctico.

---

<sup>1</sup> La primera mención al Museo Pedagógico Provincial de Castelló la encontramos en el n.º 897 (04 de enero de 1927) y el n.º 898 (11 de enero de 1927) de la Revista La \*Escuela. La idea de crear un Museo Pedagógico Provincial de Castelló nace en la Junta General que la Asociación Provincial y de la Federación del Levante del Magisterio Nacional de primera enseñanza, presidida por el maestro Vicent Artero, celebró el 30 de diciembre de 1926.

<sup>2</sup> Utilizamos el concepto «nodo» para referirnos a cada uno de los miembros (individuales o colectivos) de la red del MPdC en el sentido de las redes sociales distribuidas o netarquías. Tal y como se recoge en la wikipedia: Una red distribuida es una topología de red caracterizada por la ausencia de un centro individual o colectivo. Los nodos se vinculan unos a otros de modo que ninguno de ellos, ni siquiera un grupo estable de ellos, tiene poder de filtro sobre la información que se transmite en la red. Desaparece por tanto la divisoria entre centro y periferia característica de las redes centralizadas y descentralizadas.

Desde este punto de vista, al entender el MPdC desde una dimensión comunitaria y territorial que busca la transformación social, podemos alinear su propuesta con los planteamientos de la museología social actual.

«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» (Monforte-García y Sánchez-Giménez, 2023:202).

Un museo tradicional, tal y como señala Navajas (2012), se constituye a partir de tres componentes básicos: un edificio, una colección de objetos y un público. Frente a esta concepción estática, consumista y poco accesible de los museos, que los entiende como «un sacrosanto templo patrimonial» (Forteza, 2012), la nueva museología aporta una nueva visión dinámica, participativa, comunitaria y activa de las instituciones museísticas. Para la museología social, tal y como apunta Navajas,

[...] ni la exposición, ni el museo son el fin en sí mismos de la acción museológica, sino que son medios. Son los medios por los cuales la comunidad puede dialogar con su Patrimonio. Son los medios por los cuales la comunidad puede transmitir su identidad. Y, en definitiva, son los medios por los cuales la comunidad se desarrolla y evoluciona hacia un futuro por medio de la recuperación, utilización y potenciación del pasado (2012: 243).

Como recuerdan Navajas y Fernández (2019: 288), todas las iniciativas que cuestionaban la concepción de museo que se esconde detrás de su visión tradicional, tienen en común ciertas premisas como «potenciar la función social del museo, pasar del objeto como constructor del patrimonio al sujeto como constructor de su patrimonio, y entender el museo como un medio y no como un fin».

Es en este sentido que aporta la museología social que, a partir del fondo histórico conformado por material escolar y didáctico del período 1900-1960 (Safont-Cruz, 2021), nos planteamos en el MPdC<sup>3</sup> la creación de un Laboratorio Didáctico (LD) que permita reutilizar este patrimonio histórico-educativo en la formación inicial de los grados de maestra/o y los másters de educación. Este material ha sido custodiado por la Universitat Jaume I de Castelló desde su creación a finales del siglo xx hasta nuestros días. Durante este tiempo, ha sido almacenado en diversas ubicaciones y sufrido algunos traslados que tenían como objetivo encontrar el espacio más adecuado para su preservación. Fue tras la construcción del edificio de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en el campus de Riu Sec, cuando se encontró una ubicación definitiva en su sótano, al tiempo que se intentó crear un inventario preliminar de todas las piezas que conforman el fondo. Unos años después, coincidiendo con la organización de una exposición y un libro recopilatorio con los que se conmemoraron los cien años de los estudios de Magisterio en la ciudad y provincia de Castelló, se hizo patente la importancia de definir un fondo estable de carácter histórico-educativo. A partir de este momento, empezó a ponerse en valor el legado de este fondo patrimonial de la provincia de Castelló. De este modo, se ponía la primera piedra de lo que hoy es el Museu Pedagògic de Castelló.

Tras la puesta en marcha del MPdC, una de las primeras actuaciones y de las más necesarias fue empezar a trabajar con este fondo, procurando las condiciones que permitan su inventariado, conservación y exhibición<sup>4</sup>. En este sentido, el ideario del Museu Pedagògic de Castelló contempla la necesidad de

<sup>3</sup> <https://www.uji.es/cultura/base/peu/p-singulars/museu-pedagogic/>

<sup>4</sup> Para hacerse una idea del patrimonio histórico-educativo con el que cuenta en la actualidad el MPdC, se puede consultar: Museu Pedagògic de Castelló (MPdC) — SEPHE

conservar y proteger este fondo en el que destacan algunas piezas únicas. Podría pensarse que estas piezas se encuentran en un estado de obsolescencia en el sentido de su aprovechamiento didáctico, desfasadas a causa del progreso tecnológico, y que su única función es la de dar testimonio del pasado pedagógico del territorio de Castelló: objetos nostálgicos de la escuela del siglo xx. Sin embargo, siguiendo a Jové *et al.* (2022:232), «como cualquier elemento de nuestro patrimonio histórico general, el educativo debe ser recuperado, interpretado, situado en su contexto, valorado, conservado y difundido para conocimiento de profesores y estudiantes». A partir de estos planteamientos, el MPdC orienta sus propuestas en sintonía con los planteamientos del ICOM y la nueva museología social (Forteza, 2012; Monforte-García y Sánchez-Giménez, 2023; Navajas, 2012, 2020) y la idea de museo pedagógico de Cossío (Fernández-Antón, 2017), no limitando sus funciones a la recuperación, conservación y exposición de objetos, sino que se postula como un centro de investigación e innovación pedagógica (García, 1985). Además, aprovechando su ubicación en la propia Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, colabora en la formación del estudiantado de los grados y másters de educación de la Universitat Jaume I.

Partiendo de estas premisas, el objetivo de este artículo es describir las tres estrategias desarrolladas para dar forma al Laboratorio Didáctico del MPdC como un nuevo espacio didáctico en el que utilizar el fondo patrimonial con que cuenta dicho museo. Nuestra intención es ofrecer nuevos usos del mismo orientados tanto a la divulgación, a la formación inicial y permanente del profesorado y a tareas investigadoras relacionadas con la educación patrimonial y la historia de la educación.

## 1.1. El laboratorio Didáctico

Fue a partir de estos principios —la necesidad de interpretar, contextualizar y difundir el conocimiento sobre el patrimonio histórico-educativo del MPdC—, que comenzó a gestarse la idea de conformar un nuevo espacio didáctico vinculado al Museu Pedagògic en el que utilizar este fondo patrimonial que se ha ido enriqueciendo con la incorporación de materiales y objetos pedagógicos más contemporáneos. De esta forma se abría el camino para ofrecer un nuevo uso para este material, ya fuese didáctico o investigador. En ese momento, el equipo coordinador del MPdC dio un paso más proponiendo al Decanato de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y al Vicerrectorado de Cultura de la UJI la creación del Laboratorio Didáctico como espacio desde el que elaborar propuestas y planificar recursos didácticos con el objetivo de contribuir a la formación inicial de los maestros y las maestras. Al mismo tiempo el Laboratorio también sería un instrumento para devolver a la sociedad el patrimonio que conserva el MPdC, para su disfrute y conocimiento, respaldando de este modo el derecho cultural de acceso que debe garantizar toda institución de este tipo (Laaksonen, 2006). Se dan así muestras insoslayables del compromiso del MPdC con su territorio, como un ejercicio responsable que como institución universitaria tenemos con nuestra comunidad (RSU-Responsabilidad Social Universitaria) (Vallaey, 2014). Esta forma de hacer y entender el museo pedagógico se alinea con la definición que realiza el Consejo Internacional de Museos (ICOM), en 2022<sup>5</sup>:

«Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos».

<sup>5</sup> <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>

Desde ese momento, el MPdC ha ideado el Laboratorio Didáctico como un espacio dinámico y abierto a la comunidad universitaria y a la ciudadanía de Castelló, alentando especialmente al estudiantado para que se implique en las tareas de promoción de este patrimonio histórico y educativo. Para el Laboratorio Didáctico del MPdC es fundamental fomentar la educación patrimonial en las aulas de nuestra universidad y, de un modo más general, también en las de todo el país, ya sea en educación superior o en otros niveles educativos. En este sentido, es de interés hacer explícita la caracterización del Laboratorio Didáctico que realiza uno de los miembros del MPdC:

«un proyecto del MPdC que apuesta por incorporar el legado de la Normal, así como otros materiales cedidos o donados al museo, en la formación inicial de los maestros. El objetivo, que descubran cómo una lámina de biología, con una determinada estética, o un atlas del siglo xx, son recursos educativos perfectamente aprovechables hoy en día» (Terol-Trenzano, 2022:230).

Para cumplir con su función formativa tanto a nivel inicial, en los grados de maestro/a, como permanente, el Laboratorio Didáctico del MPdC se define también como un espacio dotado para la investigación y el trabajo científico en relación con el hecho educativo. En este sentido, el Laboratorio Didáctico se reconoce como un «espacio creado para llevar a cabo investigaciones dentro del campo de la pedagogía» (Acadèmia Valenciana de la Llengua, s/f). Barolli *et al.* (2010) establecen conexiones firmes entre los objetivos de los que debe partir un laboratorio didáctico y las formas de afrontar la investigación científica. Valencia-Medina y Orantes (2021) siguen estos mismos planteamientos e identifican el espacio del laboratorio como un lugar en el que, a través de tareas investigadoras, fomentar el autoaprendizaje del alumnado que se encuentra en las fases iniciales de su formación como docentes. Nos encontramos ante un recurso, el laboratorio didáctico, que se postula como una ocasión fundamental para trabajar en la formación de maestros y maestras mediante un material educativo único y singular, dado que este no se encuentra en cualquier institución educativa. Un material que como apuntan Escafet *et al.* (2021) da respuesta a la necesidad de reflexión y reconceptualización de los espacios de aprendizaje universitario. El laboratorio contribuye, así, a formar la identidad profesional de las futuras promociones de maestras y maestros a través de «un proceso continuo y dinámico que, mediante el esfuerzo, la reflexión y la autoconciencia permite a la persona tener una percepción de sí misma, [...] a partir de la cual poder definir su identidad personal y desarrollar su personalidad» (Báñez y Boixadós, 2017: 3).

## 1.2. La idea de archivo de Foucault

Uno de los conceptos de los que hemos venido hablando hasta este momento, la intención de dar una segunda vida al fondo material del MPdC, se hibrida con la noción de archivo ideada por Foucault para abrirnos un espacio en el que armar una defensa frente al anacronismo; un espacio donde poner de manifiesto el potencial pedagógico que atesoran estas piezas. Esto se consigue mediante una nueva definición que amplía la mirada sobre unos objetos que, en relación con su dimensión social, llevan consigo una historia (Olarte, 2012).

El archivo para Foucault no sólo tiene que ver con el conjunto de los documentos, el registro de datos, o la institución que los genera. Más bien podría decirse que estas cuestiones materiales, que estos objetos físicos, o que los acontecimientos ocurridos de los que nos hablan, quedan supeditados en el ideario foucaultiano al papel del archivo como agente activo en la construcción de una memoria cultural y social contemporánea. El archivo es, por tanto, un sistema general para la conformación y la transformación de los enunciados. La definición de enunciado es fundamental en esta noción de archivo: es el conjunto de conceptos que dirigen y organizan el orden del discurso, con unas condiciones y dominio de aparición

(Guasch, 2022; Pereira, 2019). Es así como el Laboratorio Didáctico, gracias al enmarcamiento teórico que propone Foucault, propone una segunda vida para los objetos pedagógicos de su fondo a partir de lecturas o narrativas que permitan contemporaneizar sus usos en la escuela actual (Jové *et al.*, 2022).

Es aquí donde radica la fortaleza del Laboratorio Didáctico del MPdC, dado que tiene el potencial de trascender la mera estrategia didáctica para y por nuestro alumnado de Educación Infantil y Primaria y de Psicopedagogía de la Universitat Jaume I (Terol-Trenzano, 2022). Así el concepto de archivo vivo de Foucault supone una ampliación no solo en el sentido formativo del estudiantado, sino también por lo que respecta a la investigación acerca del patrimonio histórico educativo y, sobre todo, en cuanto a favorecer la innovación educativa entre el profesorado y trabajar en favor de nuevos modos de intervención pedagógica en el ámbito educativo superior. Gavalda y Santisteban (2002) apuntan que estos nuevos modos potencian entre el alumnado un aprendizaje más autónomo gracias a actividades basadas en la práctica y en el debate. En este sentido de archivo vivo hay que tener en cuenta también que el Laboratorio Didáctico del MPdC no se entiende, siguiendo a Traba (2009), como un lugar con carácter académico en el que llevar a cabo ejercicios que se convierten en instrumentos pedagógicos con los que asentar los saberes que se transmiten en las aulas a través de diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así como nos acercamos al concepto expuesto por Barolli *et al.*, (2010: 30) para los que «el laboratorio didáctico pasa a ser concebido como un proceso de investigación en analogía a la producción de conocimiento».

Estos tres caminos (la formación, la investigación y la innovación educativa), siguiendo el principio foucaultiano de archivo, han generado nuevos discursos y relatos a partir de diálogos con los fondos del Museu Pedagògic de Castelló. El conjunto de las acciones emprendidas ha servido para promover la preservación del material y difundir sus valores histórico-pedagógicos, así como para darle una nueva vida, repensando y renovando sus aplicaciones pedagógicas de cara a la formación de las futuras generaciones de docentes. Las acciones de innovación educativa vinculadas a la catalogación y conservación de los materiales del fondo, la investigación participativa y la puesta en marcha de actividades con un carácter formativo práctico, han sido fundamentales para planificar y poner en marcha una propuesta pedagógica para el Laboratorio Didáctico del MPdC.

## 2. ESTRATEGIAS PARA CONFORMAR EL LABORATORIO DIDÁCTICO DEL MPdC

A partir de estos principios, en este artículo describimos las tres estrategias que se han tomado de forma paralela con el objetivo de dar forma al Laboratorio Didáctico del MPdC. Cada una de estas acciones ha aportado al proyecto su sentido único, fortaleciendo el papel del Laboratorio como un espacio dinámico para el conocimiento y la innovación pedagógicas. Se trasciende, así, la concepción del Museo como contenedor de objetos con un pasado educativo, y nos aproximamos al ideario defendido por Manuel Bartolomé Cossío al crear el Museo Pedagógico Nacional como un espacio de innovación e investigación educativa (García, 1985). Con la idea de dar fuerza a la propuesta que supone la creación del Laboratorio Didáctico del MPdC relacionada con el concepto de archivo de Foucault, pasamos a desarrollar las propuestas vinculadas con estos tres ámbitos de la intervención educativa que nos han permitido construir nuevos relatos docentes relacionados con el fondo histórico-educativo del MPdC.

### 2.1. Innovación educativa: Proyectos UJI-Encultura

El MPdC ha realizado un importante trabajo de recuperación, catalogación y conservación del valioso legado patrimonial de la Antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló. Esta tarea se ha visto

beneficiada en los tres últimos años por la convocatoria de los proyectos UJI-Encultura<sup>6</sup>. Gracias a estos proyectos hemos podido llevar a cabo una importante tarea de dignificación y visibilización del patrimonio educativo de Castelló que se ha centrado en la catalogación y restauración de las piezas que componen el fondo. Al mismo tiempo estos proyectos han servido para desplegar un conjunto de propuestas de innovación educativa vinculadas, mayoritariamente, a las áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Ciencias Sociales. Estos proyectos han sido: «Laboratorio Didáctico de la Antigua Escuela Normal de Castelló» (Proyectos Culturales UJI-Encultura 2019); «Fondo patrimonial y laboratorio didáctico de la Antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló: un proyecto educativo interdisciplinar» (Proyectos Culturales UJI-Encultura 2020/21); y «Puesta en valor de los fondos didácticos del Museo Pedagógico de Castelló (Proyectos Culturales UJI-Encultura 2021/22)». En todos ellos se han realizado trabajos de catalogación del patrimonio educativo de la antigua Escuela de Magisterio de Castelló y restauración de aquellas piezas cuando el estado de conservación de las mismas lo hacía necesario. Al mismo tiempo, todos estos proyectos han incluido una vertiente de innovación educativa que se ha materializado en dos propuestas. La primera de ellas, la convocatoria de diez becas formativas dirigidas a estudiantes de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria. Y la segunda, el desarrollo de actividades didácticas por estudiantado becario, a partir de los materiales catalogados; acción que forma parte de su proceso formativo.

Las dos propuestas de innovación han contado con la tutorización de profesorado vinculado al MPdC, en activo y jubilado, de las áreas de referencia del material a analizar (didáctica de las ciencias experimentales o didáctica de las ciencias sociales). Para su desarrollo se han constituido pequeños grupos de 4 a 6 estudiantes y se han aplicado técnicas de trabajo cooperativo. Los aprendizajes, tanto didácticos como patrimoniales, se han construido siguiendo una plantilla de trabajo facilitada por el profesorado, llevando a cabo actividades básicas que forman parte del diseño y organización del Laboratorio Didáctico del MPdC. Así, con la aportación de todos los miembros del grupo, se han recogido los datos referidos a la identificación, catalogación patrimonial y usos didácticos que el material educativo tuvo durante el período histórico en el que se empleó en las clases de la Antigua Escuela Normal de Castelló. Este trabajo ha dado pie a la exploración de otros usos didácticos para cada una de las piezas seleccionadas, con el fin, no solo de preservarlas sino de dotarlas de sentido para la escuela contemporánea. De esta forma, un patrimonio educativo que entendemos desde la idea de «archivo» de Michel Foucault, en el sentido de una memoria viva, abre nuevas posibilidades para la escuela actual y para los estudios actuales de los grados de Maestro/a y no queda relegado sólo al conocimiento de acontecimientos y saberes que tuvieron lugar alrededor de la vida y la educación en la Antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló.

## **2.2. Investigación participativa: TFGs de los estudios de maestro/TFMs del máster de Psicopedagogía**

Una de las formas de conectar el Museu Pedagògic con los Grados y Másteres de la universidad vinculados a los estudios en educación ha sido confeccionar una oferta para la realización de Trabajos Final de Grado (TFGs) y Trabajos Final de Master (TFMs). Este camino ha supuesto abrir una nueva puerta con la que dar respuesta a los intereses de nuestro estudiantado en materia de formación e investigación, tanto en el campo del patrimonio educativo como en el de la historia de la educación. Esta nueva vía de investigación, ofrecida al estudiantado, tiene el aliciente de mantenerse viva y servir como elemento propulsor de nuevos

---

<sup>6</sup> <https://www.uji.es/cultura/base/sasc/UJI-encultura-projectes/>

proyectos de innovación para el museo, que está viendo, así, como a la vez que desarrolla su función investigadora, amplía también su oferta formativa. El valor de este tipo de trabajos se vé reforzado por el hecho de que la gran mayoría del alumnado que ha realizado TFGs o TFMs vinculados con el MPdC, siguen vinculados al mismo. Así, durante los últimos 5 años se han llevado a cabo más de 15 TFGs vinculados al MPdC y a los estudios de Grado en Educación Primaria y de Educación Infantil de la UJI y 3 TFMs vinculados al Máster de Psicopedagogía de la UJI. Los trabajos desarrollados por nuestro estudiantado principalmente han sido temáticas relacionadas con la historia de la educación. Así, encontramos trabajos relacionados con la recuperación de la memoria de las Escuelas de las Masías de la población rural castellonense, Escuelas Rurales, Colegios Rurales Agrupados y Escuelas de Artesanos, trabajos que recuperan las historias de vida de maestros y maestras de nuestras comarcas o también un trabajo que analiza la repercusión del Movimiento de Renovación Pedagógica en las tierras de Castellón. En cuanto a la metodología de investigación utilizada se han decantado entre los estudios de caso, la Investigación Acción, La Investigación Biográfico-Narrativa y la etnografía educativa.

De los diferentes TFGs y TFMs desarrollados durante estos últimos años relacionados con temáticas y propuestas del MPdC, en este artículo nos vamos a centrar en un TFM realizado durante el curso 2022/23 por uno de los estudiantes del máster de Psicopedagogía, becario de colaboración del MPdC, que vinculó el tema de su investigación al Laboratorio Didáctico del MPdC. El título de su TFM fue: «El laboratori didàctic del Museu Pedagògic de Castelló. Elaboració d'una proposta d'acció mitjançant processos d'Investigació-Acció Participativa» (Lapedra, 2023). Su finalidad principal consistía en elaborar una propuesta de acción como primer paso para la puesta en marcha del Laboratorio Didáctico del MPdC. Para ello, siguiendo la metodología de la Investigación Acción Participativa, se trabajó a partir de la información aportada por representantes de los diferentes colectivos vinculados a la propuesta del Laboratorio Didáctico que, debidamente contrastada con los resultados ofrecidos por otros trabajos de investigación educativa en este campo, permitieron establecer las bases del proyecto de creación del LD.

El uso de la Investigación Acción Participativa (IAP) hace que el compromiso de las personas participantes en el proceso de investigación, y en la creación y diseño de las acciones surgidas de la problematización con las que se pretende solucionar el planteamiento inicial, sea mayor (Rojas, 2019). Apostar por esta opción investigadora resulta coherente con los principios que orientan la creación y el trabajo del MPdC desde una perspectiva comunitaria de participación democrática (Terol-Trenzano, 2022). En el momento de encarar esta investigación se buscó obtener conocimiento sobre el «por qué» y el «cómo» de la creación del LD. Para conseguirlo, se tuvieron en cuenta las necesidades y potencialidades que puede ofrecer el MPdC. También se consideraron las áreas de conocimiento implicadas que forman parte de los estudios de magisterio en la UJI. Se contactó con representantes de los distintos colectivos implicados en la formación impartida por estas áreas de conocimiento y con otros participantes vinculados con el funcionamiento y organización del MPdC. Finalmente, los participantes en la investigación fueron 11. Entre ellos se encontraban tanto profesorado en activo de la UJI como profesorado jubilado, y también alumnas y alumnos del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y del máster en Psicopedagogía, así como Personal de Administración y Servicios de la universidad.

Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto que el laboratorio didáctico parte de un concepto en el que se priorizan aspectos como la investigación, la exploración y la discusión frente a un modelo que funciona únicamente como reproductor de saberes. Además, a partir del concepto de archivo desarrollado por Michel Foucault, el trabajo dentro del Laboratorio Didáctico parte del fondo material que acoge el MPdC, dándole una segunda vida a todas estas piezas. Para ello partimos de una trayectoria de más de un siglo de estudios de educación situados en la provincia de Castellón. De esta manera se reconceptualiza el espacio de aprendizaje universitario (Escafet *et al.*, 2021) a la vez que se presenta una excelente oportunidad de trabajar con un fondo de material educativo al alcance de muy pocas instituciones.

### 2.3. Formación superior: Talleres formativos para el estudiantado de Historia de la Educación

La tercera propuesta ha consistido en plantear un conjunto de talleres formativos y visitas pedagógicas dirigidas al alumnado de Historia de la Educación, asignatura de primer curso de las titulaciones de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria. La intención de estos talleres es conectar y abrir los estudios de educación de nuestra universidad con el MPdC. De este modo, la experiencia investigadora y formativa del alumnado se amplía, introduciendo la experimentación, el uso y el conocimiento del patrimonio histórico-educativo que el Museo conserva. Durante los años lectivos 2022/23 y 2023/24 se han realizado un total de 16 visitas pedagógicas, acompañadas todas ellas de su correspondiente taller formativo. Estos talleres han estado vinculados a diversos proyectos de investigación en innovación educativas que se desarrollan en el MPdC, entre los que cabe destacar los siguientes: «Los estudios de Magisterio durante la Segunda República Española<sup>7</sup>», «La Renovación Pedagógica en las tierras de Castelló», «El legado artístico-patrimonial y didáctico del equipo Hoz<sup>8</sup>», y «Recuperación de la memoria inmaterial de las Escuelas de Masías» (Segarra *et al.*, 2023).

En uno de los talleres realizados se propusieron un conjunto de acciones vinculadas con el propio proceso de creación y diseño del Laboratorio Didáctico. En este taller el alumnado llevó a cabo trabajos de identificación y clasificación de los antiguos usos didácticos de algunos objetos del fondo patrimonial del MPdC correspondientes a las áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Ciencias Sociales. Al mismo tiempo el alumnado diseñó una propuesta de nuevas utilidades para estos objetos pertenecientes al legado de la antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló.

Por otro lado, también se realizó otro taller con nuestro alumnado con un carácter más introductorio, consistente en visitar el museo y diseñar una propuesta pedagógica a partir del análisis y estudio de un objeto del fondo patrimonial. El funcionamiento de este taller es el siguiente: el alumnado se divide en grupos de unas veinte personas. En primer lugar llevan a cabo una deriva (Estrela-Cerveró y Martínez-Bonafé, 2014) libremente por el espacio de almacén del MPdC. El objetivo es observar los objetos y generar interpelaciones o estímulos, siguiendo el planteamiento de Wagensberg (2007). Una vez finalizado este paseo el alumnado tiene que elegir uno de los objetos, aquel por el que se ha sentido más interpelado. A continuación, llevan a cabo un trabajo en pequeños grupos de aprendizaje cooperativo consistente en diseñar una práctica educativa de aula que ellas y ellos, cómo futuras maestras y maestros, podrían desarrollar en sus clases futuras. Hay que tener en cuenta que, dado que de manera general los objetos que componen el fondo ya no se usan en las aulas, el alumnado no suele conocer su uso original. Por este motivo tienen que recurrir a su propia experiencia educativa, a la imaginación y a la creatividad a la hora de establecer un diálogo con el objeto de que les permita proponer la práctica. Con ello se contribuye a la contemporización del fondo a la que ya hemos hecho referencia.

---

<sup>7</sup> Para hacerse una mínima idea de este proyecto se puede consultar la siguiente información: [https://www.uji.es/cultura/base/sasc/UJI-encultura-xarxes/noticies/2021/211114\\_np-expo-escola-normal/](https://www.uji.es/cultura/base/sasc/UJI-encultura-xarxes/noticies/2021/211114_np-expo-escola-normal/)

<sup>8</sup> En relación con la diversidad de talleres formativos ofrecidos al estudiantado de los grados de Maestra/o, queremos subrayar que nuestro objetivo es abrir y conectar su experiencia formativa con el contexto del MPdC y su patrimonio histórico-educativo. En este sentido, no solo trabajamos con el legado de la Antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló, sino también con el legado patrimonial de experiencias educativas más comunitarias como el de las «Escuelas de Masías» (Principios del siglo xx hasta la década de los años 70) o más contemporáneas como las de los Movimientos de Renovación Pedagógica o del Equipo Hoz, que han permitido ampliar y enriquecer desde un punto de vista histórico-educativo el patrimonio del MPdC.



### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las intervenciones que se han realizado en el contexto de los proyectos UJI-Encultura suponen un avance considerable respecto a la puesta en valor y protección del patrimonio educativo procedente de la antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló. Mediante una intensa tarea que ha comportado la catalogación, restauración y conservación de un buen número de objetos pedagógicos, y también de documentación de carácter histórico, con este proyecto se ha conseguido preservar una parte importante del legado pedagógico que nos posibilita conocer el desarrollo de la educación en el contexto territorial de Castellón, a la vez que permite reinterpretarlo y adaptarlo a las demandas y a las necesidades que se desprenden del ejercicio de la docencia en la actualidad. De este modo, como señala el profesor de la UJI Sergi Selma, quien estuvo implicado en uno de los proyectos (Terol-Trenzano, 2002: 230),

[Es lo que pasa] cuando tú llevas al aula una sección anatómica de un crustáceo, tenso ante una maqueta, no una imagen en la pantalla de un ordenador. La imagen no te permite indagar, mientras que el contacto directo, sí. Abre la puerta a la curiosidad, no de un solo estudiante sino de todas y todos. Puede generar multitud de ideas y al mismo tiempo, estás recuperando un elemento patrimonial.

Este trabajo ha puesto la formación pedagógica del alumnado como un eje central, poniéndose de manifiesto a través del diseño y puesta en funcionamiento de un conjunto de propuestas didácticas que beben del rico fondo patrimonial conservado en el MPdC. La colaboración del alumnado mediante la convocatoria de becas ha sido muy importante en este proceso. Ellas y ellos han sido participantes que de forma activa han contribuido a que este patrimonio se revalorice gracias a las actividades didácticas que, a su vez, forman parte de la propuesta de su formación académica y profesional como futuras maestras y maestros. En palabras de Sergi Selma, «queremos que el estudiantado conozca estas piezas y se plantee qué haría con ellas en las aulas. Tenemos que formar a los maestros para que cuando vayan a un pueblo sean maestros del patrimonio y del territorio» (Terol-Trenzano, 2022:230).

En conjunto, esta experiencia relacionada con los proyectos UJI-Encultura pone de manifiesto que, a la hora de trabajar en el patrimonio, la educación y la innovación, son muy importantes las sinergias que estos tres ámbitos pueden generar. De forma conjunta, patrimonio, educación e innovación emergen como un modelo para la intervención educativa que se caracteriza por preservar la riqueza histórica y cultural de la enseñanza y, al mismo tiempo, por dar una nueva vida a los fondos museísticos, proyectando su significado hacia el futuro, produciendo nuevos diálogos, y fomentando entre el alumnado un proceso de aprendizaje significativo y crítico.

Por otra parte, la apuesta por incorporar trabajos de investigación académicos como una parte más de los proyectos implementados por el MPdC ha demostrado ser una estrategia efectiva para dinamizar y enriquecer tanto su ámbito académico como el museístico. La utilización de metodologías de investigación participativas, como la IAP, ha permitido desarrollar investigaciones que no solo responden a motivaciones e intereses académicos, sino que también tienen un impacto directo a nivel sociocomunitario. Así, tomando como referencia el TFM desarrollado por Lapiedra (2023), podemos apreciar cómo la población a la que va dirigido este trabajo viene representada principalmente por la comunidad educativa universitaria, las escuelas y el profesorado de enseñanza primaria de la provincia de Castellón.

En esta investigación los resultados ponen de manifiesto un concepto de laboratorio didáctico que se visibiliza como espacio para la experimentación, la reflexión y la discusión sobre y para la práctica educativa. Así lo entiende la profesora Concepción Calvo (en Lapiedra, 2023) al definirlo como

[...] el lugar donde el patrimonio histórico educativo puede ser orientado como una fuente versátil de propuestas para iniciar al alumnado universitario [...] Puede permitir planificar y desarrollar trabajos y procesos de investigación sobre temas muy variados, tratando de fomentar actitudes de curiosidad.

Para el alumnado, este espacio se entiende como un entorno idóneo para el estudio, donde construir nuevos conocimientos y en el que se trabaja de forma práctica. Además, siendo coherente con la dimensión sociocomunitaria e inclusiva del MPdC, con la idea de «un museo de todas y para todas las personas», el Laboratorio Didáctico del MPdC se concibe con la esperanza de que pueda ser utilizado por cualquier colectivo. Es por eso por lo que sus resultados muestran una clara intención de que el laboratorio didáctico esté destinado no solamente a la formación inicial de los maestros y las maestras, sino también a su formación permanente, así como a otros colectivos de enseñantes o ciudadanos interesados en este valioso patrimonio histórico-educativo.

Siguiendo a Barolli *et al.* (2010), el proyecto del Laboratorio Didáctico se plantea desde una metodología basada en la experimentación y en la aplicación del método científico. Desde este punto de vista, uno de los componentes del MPdC, Hermini Segarra, maestro jubilado, especialista en Ciencias Experimentales, afirma: «El LD tiene dos funciones. Una función es comprender el contenido que se está trabajando, pero también la de aprender a hacer experimentos» (en Lapiedra, 2023). Funciones que la propuesta del Laboratorio tiene que propiciar facilitando un espacio adecuado para propiciar la reflexión crítica del estudiantado. Todo este trabajo muestra la intención de huir de una concepción de museo donde solamente se puede mirar, para acercarse hacia un modelo en el que predomine la manipulación y la experimentación con los materiales (Lapiedra, 2023). Y es en este punto donde se conecta la idea del Laboratorio Didáctico del MPdC con la utilización de una metodología de trabajo basada en la experimentación y en la aplicación del método científico.

Por último, la puesta en marcha del conjunto de talleres formativos y visitas pedagógicas en el MPdC, dirigidas a estudiantado de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Jaume I, han supuesto un importante paso hacia adelante en la vinculación entre la formación universitaria y el patrimonio histórico-educativo. Mediante el conjunto de las 16 visitas pedagógicas y los talleres formativos que se han programado durante los cursos académicos 2022/23 y 2023/24, se ha conseguido acercar al alumnado al legado educativo que se custodia en el MPdC, y que este participe en la creación de unos nuevos relatos educativos que conectan este patrimonio educativo con la escuela actual. Este enfoque práctico no sólo ha enriquecido su experiencia formativa, sino que también ha contribuido, con los resultados extraídos de estas acciones, al desarrollo del Laboratorio Didáctico como un espacio vivo y en constante evolución, donde el diálogo entre el patrimonio educativo y las prácticas pedagógicas contemporáneas sea una realidad tangible (Jové *et al.*, 2022; Lapiedra, 2023).

Los talleres, diseñados en torno a temáticas variadas como la recuperación de la memoria inmaterial de las escuelas rurales, el estudio del magisterio durante la Segunda República en la ciudad de Castelló, y el legado artístico y didáctico del equipo Hoz, han permitido a las y los estudiantes sumergirse en distintos aspectos de la historia y la teoría de la educación. Este enfoque multidisciplinar ha favorecido una comprensión de los procesos educativos históricos, así como de su impacto y relevancia tanto en la práctica educativa contemporánea como en el territorio. Así por ejemplo lo podemos ver descrito en el Diario de los Talleres Formativos del curso 23/24 realizado por dos de los talleristas, maestros jubilados, en relación al taller «El legado artístico-patrimonial y didáctico del equipo Hoz»:

A partir de los materiales que forman el legado de Ferran Morell y que la familia del profesor ha donado a la Fundació Enric Soler i Godes<sup>9</sup>, se ha realizado una

---

<sup>9</sup> La Fundació Enric Soler i Godes forma parte de la red del Museu Pedagògic de Castelló.

reflexión colectiva para conocer los aspectos didácticos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos y metodológicos que conforman la pedagogía utilizada por Ferran en los institutos de educación secundaria donde trabajó desde principios de los años 70 hasta el año 1997.

La participación del estudiantado en estos talleres ha demostrado ser una estrategia eficaz para profundizar en su comprensión teórica y práctica sobre la historia de la educación. Al mismo tiempo, esta experiencia ha enriquecido su formación académica, preparándolos para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos con una base sólida y una perspectiva amplia. Este acercamiento práctico al patrimonio educativo ha revelado el potencial de los recursos históricos como herramientas pedagógicas dinámicas y versátiles, capaces de fomentar la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, justificando así la importancia de contribuir a la creación del Laboratorio Didáctico del MPdC.

#### 4. CONCLUSIÓN

En conjunto, al analizar los resultados de los tres ámbitos de intervención educativa, podemos observar que el concepto de archivo vivo, relacionado con el Laboratorio Didáctico del MPdC precisa de una intervención educativa que contemple, no solo los aspectos relacionados con la recuperación y catalogación del patrimonio histórico educativo sino también, y especialmente, con la innovación, la investigación y la formación superior.

Estas experiencias relacionadas con el Laboratorio Didáctico nos han permitido, en primer lugar, llevar a cabo un catálogo de una parte considerable del material que compone el fondo histórico procedente de la antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló. También ha facilitado identificar los problemas de conservación y las necesidades de restauración del mismo (Safont-Cruz, 2021). Estos trabajos, que también se han visto favorecidos gracias a estos proyectos, han permitido profundizar en el estudio y preservación del patrimonio histórico educativo. Todo ello ha servido para implementar ciertos aspectos específicos del conocimiento de la historia de la educación en nuestro contexto, catalogando el patrimonio histórico del que disponemos en el MPdC, saber más sobre sus usos, así como contribuir a su difusión social, su visibilización y dignificación. Posteriormente y con relación a la idea de memoria, procuramos el análisis, exploración y renovación del significado del hecho educativo desde una mirada crítica que nos interpela sobre nuestra realidad (Jové *et al.*, 2022).

Por otro lado, por lo que respecta a la innovación y a la investigación educativas, gracias a estas iniciativas el MPdC se convierte en un referente en el contexto de la universidad tanto para desarrollar proyectos didácticos a cargo del profesorado participante en relación con los estudios de educación, como para ofrecer al estudiantado de grado y máster un espacio, unas herramientas y un conjunto de recursos para llevar a cabo sus trabajos académicos. A partir de estos trabajos del alumnado, el MPdC se convierte en un espacio que acoge el nuevo conocimiento que generan sus investigaciones. Es así como el proyecto del Laboratorio Didáctico se ha convertido en el proyecto más explícito del MPdC en este sentido. Es un locus amoenus en el que se impulsan proyectos de investigación e innovación educativa vinculados a la idea de archivo vivo de Foucault, y en un espacio para la experimentación curricular vinculada a la idea de educación patrimonial.

Por último, es fundamental contar con un espacio como el Museo Pedagógico de Castelló en el contexto de la formación superior, especialmente en los grados y másteres relacionados con la educación. Ese espacio es fundamental si se quiere trabajar en el fortalecimiento de los lazos entre educación universitaria y patrimonio histórico-educativo. En el caso que nos ocupa, los talleres y las visitas pedagógicas se han

manifestado como una estrategia muy eficaz a la hora de enriquecer el proceso formativo del alumnado de magisterio. Estas actividades han permitido al alumnado acercarse al legado educativo y, al mismo tiempo, participar de forma activa en la creación de nuevos relatos que contemporanizan la acción educativa y conectan pasado y presente pedagógicos. Estas actividades —talleres y visitas—, con su carácter práctico y multidisciplinar, han facilitado al alumnado la comprensión profunda de la historia y de la teoría de la educación, y han contribuido a prepararlos para enfrentar los desafíos educativos con una base sólida y una perspectiva amplia. Al mismo tiempo, ha puesto de manifiesto la importancia de valorar los recursos históricos como herramientas pedagógicas dinámicas, subrayando la importancia de desarrollar espacios como el Laboratorio Didáctico del MPdC, donde el diálogo entre patrimonio educativo y prácticas pedagógicas contemporáneas se materialice en innovación y evolución constante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acadèmia Valenciana de la Llengua (s.f.). Laboratori. En *Diccionari Normatiu Valencià*. Recuperat en 10 de juny de 2023, de Diccionari normatiu valencià (gva.es)
- Álvarez-Domínguez, P. (coord.). (2016). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la Memoria y la Creatividad*. Ediciones Trea y Editorial Universidad de Sevilla.
- Báñez, T., y Boixadós, A. (2017). *Conceptualización del autoconocimiento como competencia profesional básica del trabajo social*. Ponencia presentada a VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE): Investigación e Innovación Responsable: 29 y 30 de junio de 2017. Bilbao, España. <https://amieedu.org/actascimie17/wp-content/uploads/2016/06/102.pdf>
- Barolli, E., Laburú, C. E., y Guridi, V. M. (2010). Laboratorio Didáctico de Ciencias: Caminos de investigación. REEC: *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 9(1), 88-110. [http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART6\\_VOL9\\_N1.pdf](http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART6_VOL9_N1.pdf)
- Escafet, A.; Bautista, G. y López, M. (2021). Los espacios de aprendizaje en la universidad. En Bautista, G.; Escofet, A. i López, M (Ed.), *El espacio de aprendizaje en la universidad: codiseño de entornos innovadores* (pp. 6-13). Octaedro.
- Estrela-Cerveró, M.M. y Martínez-Bonafé, J. (2014). Aprender a la ciutat a través de la deriva. *Kultur. Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 1(1), 2015.222. <http://dx.doi.org/10.6035/Kultur.2014.1.1.11>
- Fernández-Antón, E. (2017). La Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares: sus acciones para la renovación y sus dificultades durante su implantación. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 18, 53-72. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2017.74.54.001>
- Forteza Oliver, M. (2012). El papel de los museos en las redes sociales. *Biblios*, 48, 31-40. <http://biblios.pitt.edu/>• DOI 10.5195/biblios.2012.6
- García, Á. (1985). El Museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 4, 169-182.
- Gavaldà, A. y Santisteban, A. (2002). El laboratorio de didáctica de las ciencias sociales en la formación de maestros. En Estepa, J., de la Calle, M. y Sánchez, M. (Ed.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 373-379). Libros Activos.

- Guasch, A. M. (2022). El artista como le nouvel archiviste: archivo, historia y contemporaneidad. *Anales de historia del arte*, 32, 373-388. <https://doi.org/10.5209/anha.83115>
- Jové, G., Traver, J. A., y Bonastra, Q. (2022). Un atlas de material pedagògic i un museu pedagògic per a la innovació educativa. L'experiència del museu pedagògic de Castelló i del projecte «El museu és una escola» de la UDL. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 39, 213-237. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.279>
- Laaksonen, A. (2006). La cultura comprometida. Los derechos y deberes culturales. Periférica. *Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 7, 105-119. <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2006.i7.07>
- Lapiedra, M. (2023). *El laboratori didàctic del museu pedagògic de Castelló. Elaboració d'una proposta d'acció mitjançant processos d'Investigació-Acció Participativa*. TFM del Màster de Psicopedagogia de la UJI (Trabajo inédito).
- Llonch-Molina, N. (2024). Presentación del monográfico Didáctica del objeto, maletas pedagógicas y museos escolares: recursos para la educación formal. Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 31, 8-11.
- Monforte-García, E. y Sánchez-Giménez, S., (2023). Un proyecto de recuperación del patrimonio educativo desde el territorio. Las antiguas escuelas en la comarca del Maestrazgo. Cabás. *Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (30), 197-214. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.82.76.013>
- MPdC (s/f). *El Museu Pedagògic de Castelló. Un proyecto para el territorio*. [Archivo PDF]. Museu Pedagògic de Castelló - UJI. <https://www.uji.es/cultura/base/peu/p-singulars/museu-pedagogic/>
- Navajas Corral, O. (2012). La museología social como herramienta del cambio en los museos de Japón. En Asensio, Pol, Asenjo & Castro (Eds.) (2012) SIAM. Series Iberoamericanas de Museología. Vol. 4, pp. 241-255.
- Navajas Corral, O. (2020). *Nueva museología y museología social. Una historia narrada desde la experiencia española*. Ediciones Trea.
- Navajas, O. y Fernández, J. (2019). La gestión patrimonial desde la responsabilidad social. Pasos. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 17 (2), 285-298. <http://www.pasosonline.org/Publicados/17219/PASOS60.pdf#page=41>
- Olarte, R. S. (2012). En defensa de un positivismo alegre. Michel Foucault en el archivo. *Historia y Memoria*, 4(4), 225-257.
- Otero-Urtaza, E. (2011). Gira de Manuel B. Cossío en 1882 por los museos educativos europeos. *Paedagogica Historica*, 48(2), 197-213. <https://doi.org/10.1080/00309230.2010.542763>
- Pereira, M. (2019). El sistema del Archivo por Michel Foucault. *Interartive*, 7. <https://interartive.org/2010/07/foucault-archive>
- Rojas, W. C. (2019). *La investigación cualitativa en Educación*. Horizonte de la ciencia, 9(17). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Safont-Cruz, E. (2021). Patrimonio pedagógico del siglo xx, una herencia cultural a proteger: El Museo Pedagògic de Castelló (MPdC) y sus tareas de conservación y restauración. *Kult-ur*, 8(15). <https://doi.org/10.6035/kult-ur.6275>
- Segarra, T., Traver-Martí, J. A. y Moliner, O. (2023). Memoria de las escuelas de masías de Castellón. Un proyecto socioeducativo de participación comunitaria. En A. Vico y L. Vega (Coords.), *La innovación*

*en el ámbito socioeducativo a través de las tecnologías y la atención a la diversidad* (pp. 1103-1118). Dykinson, S.L.

- Terol-Trenzano, E. (2022). El Museu Pedagògic de Castelló: Un espai polièdric per a recuperar la memòria escolar i impulsar la formació. *Kult-ur*, 9(17), 223–242. Retrieved from <https://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/6651>
- Traba, H. (2009). Los Laboratorios de enseñanza desde una perspectiva histórica y social. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, n.º Extra, 935-939. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/293870>
- Valencia-Medina, M., y Orantes, G. C. (2021). Análisis del impacto de un curso sobre autoconocimiento personal como medio de mejora profesional docente. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, 24(3), 21-41. doi:10.6018/REIFOP.458251
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(5), 105-117.
- Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Tusquets.

## LA FUNCIÓN SOCIAL DEL PATRIMONIO UNIVERSITARIO: CLAVES DE LA DECLARACIÓN DE SEVILLA

*The Social Function of University Heritage: Keys to the Seville Declaration*

Cristina Yanes-Cabrera\*

Universidad de Sevilla (España)  
<https://orcid.org/0000-0003-1374-137X>

Luis Méndez Rodríguez

Universidad de Sevilla (España)  
<https://orcid.org/0000-0003-0071-4217>

### Palabras clave

Declaración de Sevilla  
Patrimonio universitario  
Gestión del patrimonio  
Función social del patrimonio

**RESUMEN:** El artículo se centra en analizar los antecedentes, el contexto y el objeto de la Declaración de Sevilla sobre el Patrimonio Universitario y su función social durante el I Encuentro Iberoamericano de Patrimonio Universitario. Esta declaración busca, fundamentalmente, comprometer a las universidades iberoamericanas con la protección y promoción de su patrimonio cultural, e insta a las universidades a reconocer su patrimonio cultural como una parte esencial de su misión y responsabilidad. Finalmente se plantean, a modo de conclusiones, los retos que tienen las universidades en la transformación del estudio, conservación, interpretación y exposición del patrimonio como una parte esencial de la misión y responsabilidad de nuestras universidades.

### Keywords

Seville Declaration  
University heritage  
Heritage management  
Social function of heritage

**ABSTRACT:** The article focuses on analyzing the background, context, and purpose of the Seville Declaration on University Heritage and its Social Function during the First Ibero-American Meeting on University Heritage. This declaration primarily seeks to commit Ibero-American universities to the protection and promotion of their cultural heritage and urges universities to recognize their cultural heritage as an essential part of their mission and responsibility. Finally, the challenges faced by universities in the transformation of the study, conservation, interpretation, and exhibition of heritage are presented as an essential part of the mission and responsibility of our universities.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de los siglos, las universidades han venido acumulando un patrimonio cultural de gran relevancia pública y variedad, con muy diferentes procedencias, en su mayoría por los propios usos docentes o investigadores que conforman una dimensión poliédrica de la historia, integrada, tanto por los bienes culturales universitarios, como por la memoria inmaterial que ha ido tejiendo la relación desde los objetos a los sujetos. A pesar de su singularidad y valor, lamentablemente, este patrimonio no es muy conocido por

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Cristina Yanes-Cabrera. Universidad de Sevilla (España) – [yanes@us.es](mailto:yanes@us.es) – <https://orcid.org/0000-0003-1374-137X>

**Cómo citar / How to cite:** Yanes-Cabrera, Cristina; Méndez Rodríguez, Luis (2024). «La función social del patrimonio universitario: claves de la declaración de Sevilla», *Cabás*, 32, 255-268. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26967>).

Recibido: 23 septiembre, 2024; aceptado: 25 octubre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press

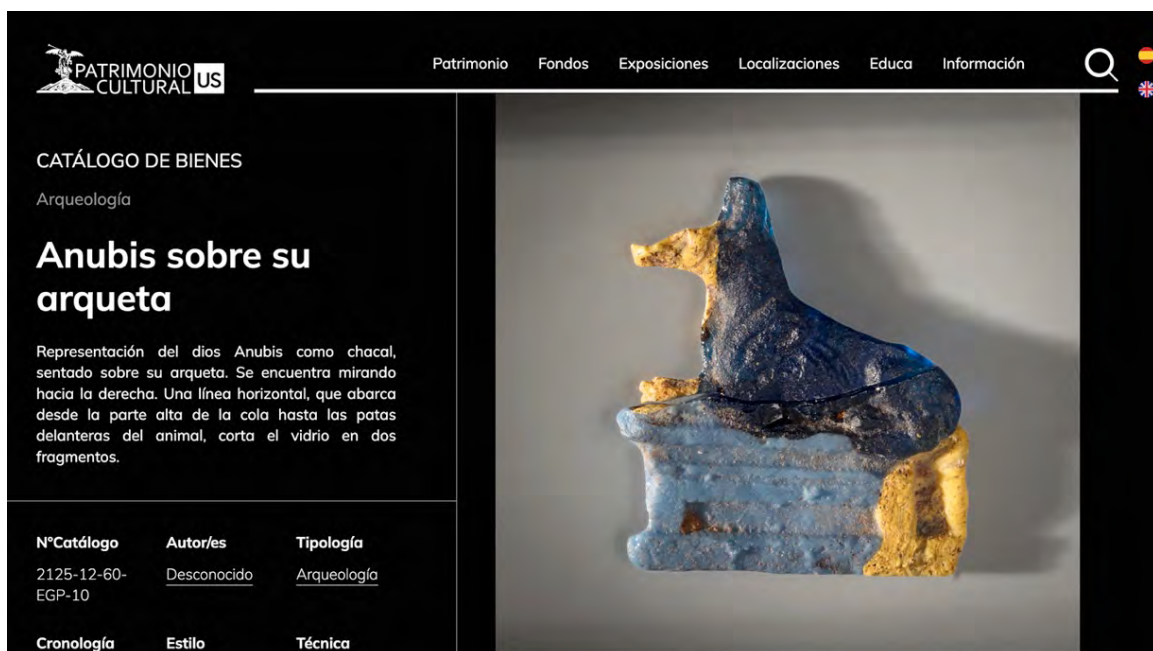


Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

el público (ni en ocasiones por las propias universidades). Diversos académicos, como Lourenço (2014), Méndez (2014), Vozmediano (2016), Bellido y García (2018), Marín (2018), Morón (2018), Nykänen (2018), Nava y Pazos (2020), García (2022) o Méndez y Bellido (2024), entre otros, han estudiado y descrito este patrimonio, destacando su naturaleza diversa y su creación a lo largo del tiempo, y su utilidad como recurso educativo y para la investigación. Esta enorme heterogeneidad ha propiciado que se acostumbrara a hablar habitualmente de colecciones universitarias, más que de patrimonio universitario o de museos universitarios, lo que manifiesta una cierta falta de cohesión y unidad en las políticas que sobre el patrimonio se han ido trazando, sin que en ocasiones estén centralizadas sus funciones y responsabilidades. Adicionalmente, se ha demostrado que dichas colecciones no siempre están organizadas como museos, lo que ha generado diferencias aún más notables en este ámbito en comparación con bibliotecas y archivos, donde ha habido una apuesta más decidida y ya se ha logrado una mayor uniformidad (Salse *et al.*, 2021).

En las últimas décadas se ha hecho evidente la creciente conciencia sobre las experiencias de gestión vinculadas al patrimonio universitario, alcanzando altos niveles de protección y difusión, y generando evaluaciones críticas que han impulsado transformaciones y actualizaciones en las estrategias de cuidado, así como una consolidación conceptual visible en publicaciones y foros especializados. De este modo, se han trazado reglamentos y normativas, a la vez que se han catalogado sus colecciones en un formato abierto y accesible tanto para investigadores como para la sociedad, como en el caso del Sistema de Información del Patrimonio de la Universidad de Sevilla<sup>1</sup>.

**Imagen 1.** Sistema de información del patrimonio. Universidad de Sevilla



**Fuente:** Universidad de Sevilla.

No obstante, siguen siendo limitadas las aproximaciones que abordan los propios límites y particularidades del patrimonio universitario, ya que muchas veces se lo sigue asociando con los elementos que lo componen, sin considerar el valor que le confieren las personas que lo reconocen como tal (Fonseca

<sup>1</sup> <https://www.patrimonioartistico.us.es/>



et al., 2020). Precisamente, en el ánimo de subrayar esta significación social de los bienes culturales y la orientación desde las Universidades públicas iberoamericanas de las políticas patrimoniales, se desarrolló en Sevilla, los días 13, 14 y 15 de mayo de 2024, el *I Encuentro Iberoamericano de Patrimonio Universitario*, bajo el título «Las Memorias del mundo». El Encuentro, se organizó por la Universidad de Sevilla, la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), presidida en ese momento por Miguel Ángel Castro Arroyo, rector de la Universidad de Sevilla, y fue dirigido por la Dirección General de Cultura y Patrimonio de la misma, participando más de 70 ponentes de una veintena de países.

En este marco, se presentó la *Declaración de Sevilla sobre el Patrimonio Universitario y su función social*, un documento que pretende ser una llamada a las universidades iberoamericanas a que asuman un papel activo en la preservación y promoción de su patrimonio cultural, estableciendo políticas claras, fomentando la cooperación regional e internacional, y desarrollando programas de investigación y formación para asegurar la transferencia de conocimientos y valores a la sociedad. Su redacción fue coordinada por Román Fernández-Baca Casares, Doctor arquitecto, exdirector del IAPH y exdirector general de Bellas Artes del Gobierno de España, junto a Luis Méndez Rodríguez, Luis Martínez Montiel, Ester Cruces Blanco, Aurora Villalobos Gómez y Gema Carrera Díaz, y hasta el momento ha sido suscrita por más de 300 universidades. La *Declaración* es, ante todo, una apuesta por la sensibilización en torno al patrimonio universitario, ya que este patrimonio representa tanto el legado histórico como la identidad de la institución, refleja la historia y los valores de la institución y es un vehículo del conocimiento.

Todo ello se plantea en el entorno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las metas, aprobadas por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015, si bien el patrimonio cultural podría tener un papel más destacado en la Agenda 2030 (Maraña y Revert, 2020) ya que es clave para el desarrollo sostenible y los derechos humanos, y puede contribuir significativamente a la consecución de varios ODS.

Uno de los vínculos más directos es el ODS 11, que promueve la creación de ciudades y comunidades sostenibles. Este objetivo incluye la protección y salvaguarda del patrimonio cultural y natural como parte esencial de la vida urbana. Las metas específicas buscan proteger y conservar el patrimonio cultural mundial, reconociendo su valor para el desarrollo social, económico y ambiental de las ciudades. El ODS 4, por su parte, busca una educación inclusiva y de calidad, y se relaciona con el patrimonio cultural en cuanto a la promoción de la educación para la conservación del patrimonio. El estudio del patrimonio es esencial para el aprendizaje intercultural, la transmisión de valores, la historia, y el fomento del respeto por las culturas. El ODS 8 promueve un crecimiento económico inclusivo y sostenible, y el patrimonio cultural puede ser un motor clave en este sentido, a través de la industria creativa, el turismo cultural y la generación de empleos relacionados con la restauración, conservación y gestión de sitios culturales. Por otro lado, el ODS 16 resalta la importancia de promover sociedades inclusivas y pacíficas, lo que incluye la protección del patrimonio cultural en contextos de conflicto. Salvaguardar el patrimonio puede ayudar a reconstruir comunidades tras conflictos, fortalecer la paz y el diálogo intercultural. Y, por último, el ODS 17 aboga por la cooperación internacional y la creación de alianzas. La protección del patrimonio cultural es un desafío global, que requiere colaboración entre gobiernos, instituciones académicas, organismos internacionales y la sociedad civil para su gestión efectiva y sostenible.

En definitiva, el patrimonio cultural es una herramienta clave para el desarrollo sostenible porque refuerza la identidad y cohesión social, genera oportunidades económicas, educa a las generaciones futuras y fomenta la paz y el entendimiento. En la actualidad, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ofrecen un marco que se puede integrar de manera efectiva en la protección y promoción del patrimonio cultural dentro de la Agenda 2030. Este patrimonio, al reflejar el desarrollo y la identidad de las personas, juega un papel importante en la sostenibilidad global (Santamarina, 2024) y es necesario protegerlo para que pueda seguir siendo una fuente de riqueza, aprendizaje y desarrollo para las futuras generaciones.

En el presente trabajo pretendemos contribuir a la difusión y al impulso de la valorización de este patrimonio haciendo un análisis del contexto y el objeto de la «Declaración de Sevilla sobre el Patrimonio Universitario y su función social». Para ello, hemos procurado hacer un recorrido por los principales antecedentes que han influido en su formulación, y centrarnos en el contexto académico en el que se presentó, el *I Encuentro Iberoamericano de Patrimonio Universitario*, acentuando el carácter interdisciplinar e internacional de los enfoques que la han inspirado. Asimismo, una vez expuesto el germen, se busca hacer una síntesis de los principales aspectos que componen la declaración. Finalmente, el trabajo concluye con las principales aportaciones y los retos que afrontan las universidades en la transformación del estudio, conservación, interpretación y exposición del patrimonio como una parte esencial de la misión y responsabilidad de nuestras universidades.

## 1. ANTECEDENTES

Desde finales del siglo xx, el patrimonio cultural universitario ha ganado protagonismo. Las universidades han comenzado a reconocer su patrimonio cultural no solo como una colección de activos físicos, sino como parte de su identidad institucional, memoria histórica y función educativa. Este cambio de perspectiva ha llevado a una mayor valorización y a esfuerzos por documentar, preservar y difundir el patrimonio cultural universitario. Asimismo, el creciente reconocimiento dentro de la comunidad académica europea del valor patrimonial de las universidades, ha impulsado la creación de estructuras especializadas para gestionar dicho patrimonio: convenciones, comités o redes, publicaciones científicas y normativas, o alianzas encargadas de su conservación y puesta en valor (Talas y Lourenço, 2012; Soubirán *et al.*, 2009).

A nivel mundial, la *Convención para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural*, adoptada por la UNESCO en 1972, fue uno de los instrumentos internacionales más importantes para la preservación del patrimonio cultural y natural. Es un tratado internacional que estableció un marco legal y normativo para la preservación de los sitios de importancia cultural y natural en todo el mundo. Fue un hito en la historia de la protección del patrimonio, pues reconoció que ciertos lugares tienen un valor «universal excepcional» que los hace relevantes no solo para sus países, sino para toda la humanidad, y aumentó significativamente la conciencia mundial sobre la necesidad de conservar el patrimonio cultural y natural. De la misma forma la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* de 2003 resaltó la necesidad de preservar no solo los bienes materiales, sino también los saberes y prácticas culturales, lo que ha impulsado a las universidades a incluir estos aspectos en su gestión del patrimonio (Yanes, 2010).

En el ámbito europeo cabe destacar el proyecto del Consejo de Europa dedicado al patrimonio universitario europeo, llevado a cabo entre 1999 y 2000. Fue una iniciativa conjunta de los Comités de Dirección para la Educación Superior y la Investigación (CDESR) y Patrimonio Cultural (CDPAT) del Consejo de Europa, y fue clave para resaltar la importancia del patrimonio cultural vinculado a las universidades en Europa (Lourenço, 2005 y 2016). Este proyecto se centró en la valorización y gestión del patrimonio universitario, abarcando tanto sus aspectos tangibles (como edificios históricos y colecciones artísticas) como intangibles (como el conocimiento académico, archivos y tradiciones). Asimismo, ayudó a identificar y difundir mejores prácticas en la gestión del patrimonio universitario, facilitando la cooperación internacional y promoviendo el intercambio de experiencias entre universidades europeas. Una de las principales contribuciones de este proyecto es el compendio *The Heritage of European Universities* (Sanz y Bergan, 2002) que recoge las comunicaciones y estudios preparados por especialistas durante los encuentros organizados bajo el patrocinio del Consejo de Europa, reflejando un enfoque transnacional y cooperativo, y resaltando las similitudes y conexiones entre las universidades europeas y sus patrimonios. Este documento es una referencia clave para quienes investigan o trabajan en la preservación y gestión del

patrimonio universitario. El proyecto facilitó la generación de una base teórica sólida sobre la gestión del patrimonio universitario, incluyendo la publicación de textos y guías normativas. Aunque, si bien impulsó la creación de estándares y buenas prácticas, también puso de manifiesto las dificultades para implementar estas recomendaciones de manera uniforme en todas las universidades, debido a las diferencias en sus estructuras y recursos. Uno de los resultados más destacados del proyecto fue la redacción de la *Recomendación (2005)<sup>13</sup> del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre el gobierno y la gestión del patrimonio universitario*. Este documento destaca dos ideas clave sobre el patrimonio universitario. En primer lugar, que las universidades pueden servir como espacios ideales para el desarrollo de políticas y prácticas de preservación patrimonial, ya que abarcan una amplia gama de patrimonios, incluso más diversa que la de otras instituciones. Y, en segundo lugar, que el patrimonio cultural no es exclusivo de las universidades antiguas; las más recientes también pueden tener un patrimonio valioso, dependiendo de su impacto social, político, cultural o científico. Por otro lado, define al patrimonio universitario como todo el conjunto de bienes materiales e inmateriales vinculados a las instituciones de educación superior, la comunidad universitaria (profesores y estudiantes) y el entorno social y cultural al que pertenecen. Este patrimonio incluye las huellas de la actividad humana en la educación superior, reflejando creencias, valores, logros y su rol en la transmisión del conocimiento y la innovación. También destaca la importancia de elementos clave como la autonomía académica, la capacidad de adaptación y la preservación de valores fundamentales como la libertad de enseñanza y aprendizaje en las universidades europeas.

Otros documentos importantes que continúan la doctrina sobre el patrimonio universitario son, en el contexto español, la *Declaración de Salamanca sobre el patrimonio histórico-cultural de las Universidades* (2008) y, en el contexto internacional, la *Declaración de Alcalá sobre la protección, conservación y difusión del patrimonio universitario* (2011). Ambas declaraciones reafirman el compromiso de las universidades en la gestión de su patrimonio, promoviendo políticas de conservación y difusión. En el caso de la *Declaración de Salamanca*, las 10 universidades españolas firmantes (Salamanca, Alcalá, Barcelona, Granada, Oviedo, Santiago de Compostela, Oviedo, Sevilla, Valencia y Valladolid), solicitan explícitamente al Gobierno de España la incorporación dentro de los planes de acción del Ministerio de Cultura de un Plan de Patrimonio Histórico-Cultural de las Universidades. La *Declaración de Alcalá*, firmada por las 4 universidades declaradas entonces Patrimonio Mundial por la UNESCO (la Universidad de Virginia, la Universidad de Alcalá, la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Nacional Autónoma de México), pone el énfasis en las universidades como esencia de la generación y transmisión del conocimiento, señalando que los recintos históricos universitarios son un testimonio excepcional de este legado, sirviendo como un recordatorio para las futuras generaciones sobre la importancia del conocimiento y su difusión (Rivera Blanco, 2013).

En el ámbito de la cooperación académica, la *Red Europea de Patrimonio Académico* (UNIVERSEUM), creada en 2000, es quizás la más importante a nivel mundial y ha generado una abundante producción científica y normativa sobre la gestión del patrimonio universitario. Precisamente, con el fin de concienciar sobre la importancia del patrimonio universitario, ha establecido el 18 de noviembre como Día Europeo del Patrimonio Universitario. Un año más tarde, en 2001, se fundó el Comité Internacional de Museos y Colecciones Universitarias (UMAC), bajo el Consejo Internacional de Museos (ICOM), lo que dotó al patrimonio universitario de una identidad propia en el ámbito museístico. Actualmente forma parte de los 30 Comités internacionales del ICOM y lo conforma más de 60 países de todos los continentes, además organiza encuentros y conferencias anuales y cuenta con su propia publicación, *UMAC Journal*, una revista digital donde se publican las memorias anuales de los resultados de los encuentros, cada una de las cuales tiene un lema que identifica las líneas de acción del Comité (García, 2021). En el ámbito español, hay que destacar que en 2024 la Universidad de Valencia organizó el I Encuentro Nacional de Colecciones Patrimoniales Universitarias en la que participaron las universidades de Barcelona, Granada, Sevilla, Cádiz, Oviedo, Navarra, Valladolid, Salamanca, Zaragoza, Complutense de Madrid y Politécnica de Valencia.

Hay que destacar que las diferentes redes han impulsado la producción de investigaciones y publicaciones especializadas que han sido referentes en la preservación y gestión del patrimonio universitario (Felipe, 2016). Tal es el caso de dos números de la revista *Museum International*, 206 y 207 (2000), dedicados ambos a los museos universitarios (de Australia, Brasil, Oregón, Nueva Zelanda, Japón, y Bélgica, entre otros), del número 11 (2003) del *ICOM Study Series* y las comunicaciones de las reuniones del Comité, compiladas en los volúmenes 2 y 3 de *Museología*. El número 113 de la revista PH (2024) del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, dedica un monográfico sobre Patrimonio y universidad, coordinado por los profesores Luis Méndez y María Luisa Bellido.

Por otro lado, cartas y convenios internacionales, como la *Carta de Venecia* (1964), la *Carta de Cracovia* (2000) y el *Convenio de Faro* (2005), aunque no directamente enfocadas en las universidades, también ha sido claves en subrayar la importancia de la conservación del patrimonio y en el estableciendo de principios que influyen en la forma en que se aborda el patrimonio cultural en las instituciones, incluidas las universidades.

Por último, asociaciones como la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), también han venido organizando congresos y reuniones para fomentar la cooperación en educación superior y la protección del patrimonio universitario. Las Cumbres Regionales de Educación Superior (CRES), organizadas por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, también han servido como plataformas para discutir los desafíos y oportunidades de la educación superior en la región. La CRES 2018 en Córdoba, Argentina, marcó el centenario de la Reforma Universitaria y discutió el papel de las universidades en el desarrollo social, incluyendo la gestión del patrimonio cultural universitario como parte de su misión educativa y social. Y los Encuentros Internacionales de Rectores, como el *Encuentro Internacional de Rectores Universia*, organizados por diversas asociaciones universitarias y que se celebra periódicamente, abordan temas como la internacionalización, la investigación y el patrimonio universitario, subrayando la importancia de la colaboración interuniversitaria para preservar y promover el patrimonio cultural.

Todos estos documentos, alianzas, redes, recomendaciones y publicaciones han impulsado la creación de la *Declaración de Sevilla sobre el Patrimonio Universitario y su función social* (2024), al proporcionar una plataforma para la reflexión, colaboración e intercambio de mejores prácticas en la gestión del patrimonio universitario del siglo XXI, reuniendo un conjunto plural de investigadores en el ámbito académico y de profesionales vinculados con las instituciones culturales.

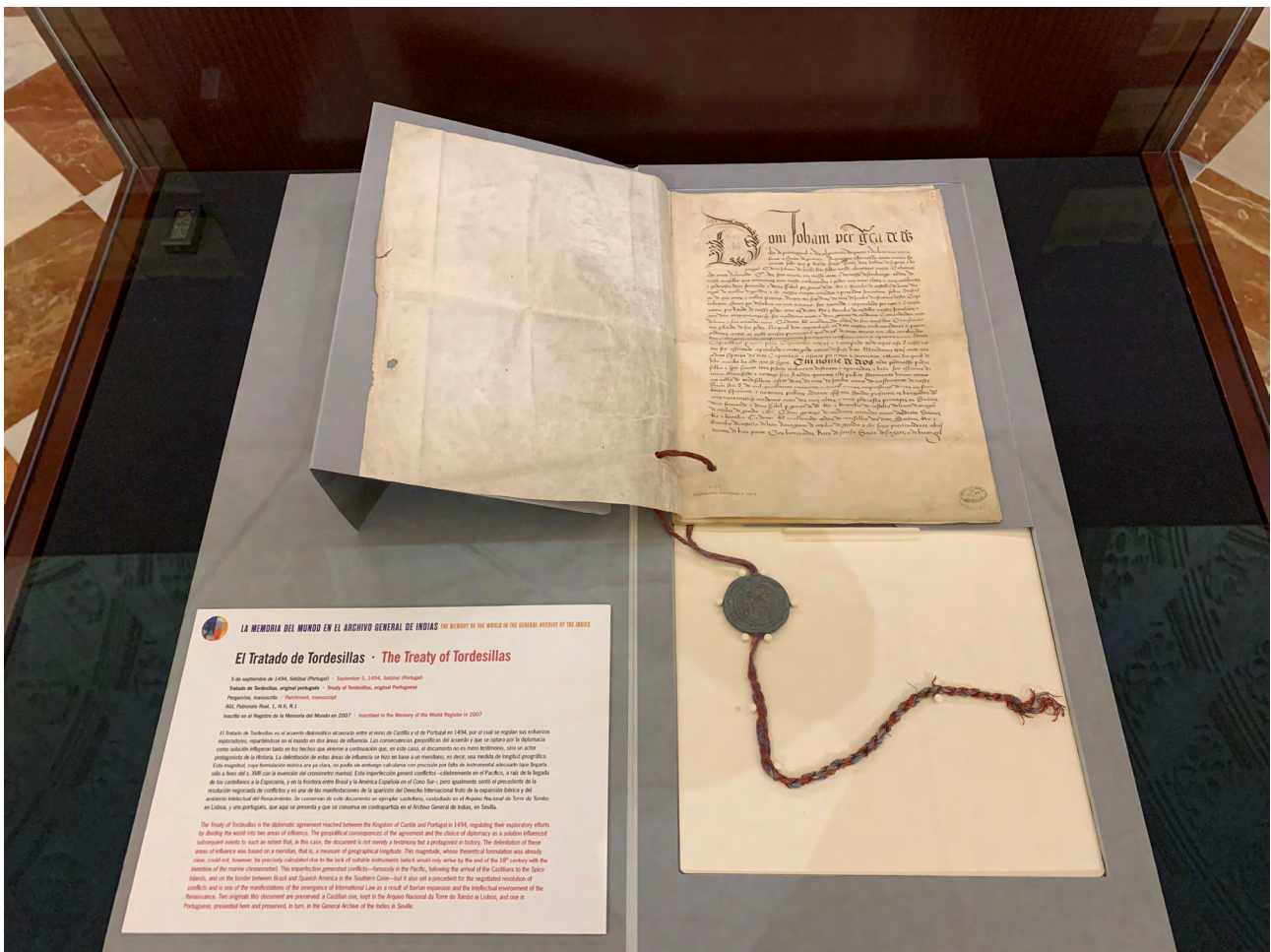
## 2. LAS MEMORIAS DEL MUNDO

La *Declaración de Sevilla* parte de anteriores iniciativas que constituyen, como ya se ha mencionado, sus antecedentes, pero como referentes indiscutibles cabe señalar el encuentro de expertos europeos y latinoamericanos celebrado en Oaxaca (México) en noviembre de 2021, como un proyecto pionero que impulsó la cooperación científica y técnica en el ámbito del patrimonio europeo y americano conformando la red ALCUE. También a nivel nacional, la Declaración de Salamanca de 2008 supuso un impulso a la coordinación entre universidades españolas solicitando un plan de acción al Ministerio de Cultura para un Plan de Patrimonio Histórico Cultural de las universidades.

Conscientes de la ampliación del concepto de patrimonio y su transformación en un ecosistema conectado con la sociedad, se vio la necesidad desde la Universidad de Sevilla de propiciar un espacio de encuentro y debate que permitiese profundizar en la proyección y conocimiento del patrimonio universitario, sumándose entidades colaboradoras como UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura), ICOMOS (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios), ICCROM (Centro Internacional de Estudios para la Conservación y la Restauración de los Bienes Culturales). Así se organizó, con el título de las «Memorias del mundo», el *I Encuentro Iberoamericano de Patrimonio Universitario*, que metafóricamente sintetizaba la naturaleza y las funciones del patrimonio universitario, que es ante todo una memoria que se procesa y modela, un tema que estuvo presente en las mesas y los debates del encuentro. En esa idea se organizó una agenda cultural con conciertos y exposiciones, entre la que destacó la muestra *La memoria del mundo* en el Archivo General de Indias, donde se expusieron seis documentos pertenecientes a sus fondos que se encuentran inscritos en el Registro de «La Memoria del Mundo», programa de protección impulsado por la UNESCO para preservar y difundir el patrimonio documental de la Humanidad. Desde los pergaminos del Tratado de Tordesillas al manuscrito de las Capitulaciones de Santa Fe, pasando por los documentos del Primer Viaje de Circunnavegación (1519-1522), la carta original del Señor Universal del Japón al duque de Lerma autorizando a los barcos españoles a atracar en puertos japoneses, el manuscrito del vocabulario de la lengua Aymara que formó parte del proyecto de redactar un Diccionario Universal impulsado en 1787 por la corte de Catalina la Grande de Rusia o el documento con la nómina de los niños que llevaron la vacuna desde México a Filipinas en el marco de la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna (1800-1820).

**Imagen 2.** Tratado de Tordesillas. Exposición Las Memorias del Mundo. Archivo General de Indias



**Fuente:** Archivo General de Indias.

El objetivo principal de este Encuentro de carácter interuniversitario e internacional fue reflexionar sobre la significación social de los bienes culturales y las políticas patrimoniales de las Universidades. Para ello distintos ponentes responsables de colecciones, museos universitarios, junto con responsables de cultura y patrimonio debatieron sobre la dimensión pública del legado de las universidades y se focalizaron en compartir experiencias transformadoras y debatir las medidas que se están llevando a cabo en el ámbito iberoamericano para el reconocimiento, protección y transmisión del patrimonio universitario.

Más de setenta especialistas protagonizaron las distintas mesas redondas, ponencias y encuentros, en los cuales se trataron temas como la tutela del patrimonio y las políticas culturales; los imaginarios compartidos; los retos de la protección y conservación del patrimonio; la transmisión de los acervos y su relación con la ciudadanía; el papel de las colecciones y museos universitarios; los retos de la museografía y las intervenciones arquitectónicas en museos históricos; la activación de los legados y archivos literarios; la protección de la biodiversidad, el patrimonio natural y las colecciones científicas; el futuro del patrimonio en zonas en conflicto y su nuevo papel como espacio de tensión en pleno debate sobre la descolonización de los museos.

Una de las peculiaridades de este encuentro es que convierte a las universidades iberoamericanas en espacios que posibilitan el diálogo colaborativo entre tres agentes distintos pero complementarios: las instancias encargadas de tutelar e implementar medidas normativas de protección del patrimonio; las instituciones y organismos comprometidos con el conocimiento, la difusión y activación de esos bienes y archivos; y los actores culturales que tienden puentes entre la sociedad y la Universidad para acercar unos legados vivos que continúan dando respuestas a las inquietudes individuales y comunitarias desde posiciones de excelencia, rigor e independencia. De este modo, se insta a la responsabilidad administrativa y jurídica del patrimonio de las instituciones universitarias, se alienta al establecimiento de políticas institucionales que protejan sus bienes culturales, a la vez que se fomente la conciencia del valor de su patrimonio y su conexión con la sociedad

### 3. ASPECTOS PRINCIPALES DE LA DECLARACIÓN DE SEVILLA

La *Declaración de Sevilla sobre el Patrimonio Universitario y su Función Social (2024)*<sup>2</sup> es el resultado de un proceso acumulativo de conciencia, cooperación, y desarrollo de políticas sobre el patrimonio cultural universitario, influenciado por marcos internacionales, legislación nacional, iniciativas institucionales, y avances tecnológicos. Este contexto es el que, precisamente, ha llevado a la necesidad de una declaración formal que oriente y unifique los esfuerzos de las universidades iberoamericanas para proteger y promover su patrimonio cultural de manera sostenible y responsable.

El documento se desarrolla en 6 apartados. En primer lugar, a modo de introducción, se pone el énfasis como punto de arranque de la colaboración la Cumbre de Oaxaca, celebrada en Oaxaca, México, en 2001, conferencia clave en el contexto del diálogo y la cooperación internacional sobre temas de desarrollo sostenible y preservación del patrimonio cultural. Esta colaboración se concreta mas de 20 años después en Sevilla, a través de los rectores que conforman la Comisión Ejecutiva de la *Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP)*, a la que pertenecen más de 300 universidades iberoamericanas de los 22 países que conforman la Comunidad Iberoamericana de Naciones, y en el contexto del «*I Encuentro Iberoamericano de Patrimonio Universitario*». Asimismo, se señala como antecedente inmediato la Declaración de Salamanca (2008) y como preámbulo a la Declaración un conjunto de Cartas y Documentos en defensa del patrimonio a nivel mundial (Convenciones de la UNESCO de 1972 y del 2003), y el *Convenio de Faro* (2005). Finalmente se hace referencia a la integración del compromiso de mejora de la vida de las personas y protección del planeta, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

<sup>2</sup> <https://cicus.us.es/wp-content/uploads/2024/05/Declaracion-Patrimonio-Univeritario-Castellano.pdf>

**Imagen 3.** Acto de la presentación de la Declaración de Sevilla



**Fuente:** Universidad de Sevilla.

En un segundo momento, en el apartado de situación y objetivos, la *Declaración* reconoce las diferencias normativas que rigen y regulan la gestión del patrimonio en las distintas realidades de Iberoamérica, y subraya como objetivo

«conocer la praxis, los planes y las acciones de excelencia en la gestión y tutela del patrimonio cultural de las universidades a la vez que señalar las referencias indudables que marcan los caminos e innovaciones en materia del patrimonio cultural y las aportaciones ejemplares que se transfieren desde las universidades a la sociedad civil» (*Declaración de Sevilla*, 2024:3).

El texto de la *Declaración*, en el tercer apartado, reflexiona sobre concepto de patrimonio cultural en la actualidad, explicando que su definición se ha ampliado para abarcar todo un proceso que va desde la investigación y conocimiento de los bienes culturales, hasta su protección, conservación y restauración, así como su difusión y comunicación. Este enfoque considera tanto los valores materiales (como los edificios, objetos) como los inmateriales (tradiciones, conocimientos) del patrimonio. Además, el texto destaca que el patrimonio cultural es visto como un activo contemporáneo muy importante para generar transformación social. Se considera una herramienta esencial para la educación, el avance de la ciencia, la valoración de las identidades culturales y la interpretación del paisaje. Sin embargo, señala que su impacto en los entornos urbanos y rurales requiere una gestión responsable, ya que el uso inadecuado podría poner en peligro sus valores fundamentales. Subraya, en definitiva, que el patrimonio cultural tiene un papel central

en la sociedad moderna, pero debe ser tratado de manera responsable para asegurar su preservación y su contribución al bienestar social.

En el cuarto apartado, el más extenso, la *Declaración de Sevilla* se centra en las responsabilidades que las universidades iberoamericanas tienen con el patrimonio de las universidades, que podrían enumerarse de la siguiente manera:

- Establecer políticas institucionales que protejan y creen conciencia sobre el valor del patrimonio cultural universitario y su importancia social.
- Incorporar el patrimonio universitario (sus espacios y colecciones) como parte fundamental de su responsabilidad administrativa y jurídica.
- Definir objetivos y políticas claras sobre el patrimonio universitario, mediante la adopción de un «Plan del Patrimonio Universitario» que establezca la misión, visión y valores en relación con el patrimonio cultural.
- Investigar, documentar, proteger, conservar, transmitir y acrecentar el patrimonio cultural universitario como parte de sus funciones.
- Desarrollar Planes Directores en instituciones patrimoniales universitarias (museos, bibliotecas, archivos, etc.), alineados con las políticas globales de la universidad.
- Integrar la política patrimonial con adquisiciones, legados, préstamos y depósitos, asegurando la conservación adecuada y la viabilidad administrativa y presupuestaria de los bienes.
- Buscar fuentes de financiación externa, como el mecenazgo, para fortalecer el patrimonio universitario y apoyar la implementación de políticas patrimoniales efectivas.
- Fomentar la colaboración entre el sector público, privado y la comunidad local, asegurando la participación y la corresponsabilidad en la protección del patrimonio cultural.
- Establecer redes interdisciplinarias que promuevan la tutela y la conservación del patrimonio cultural, así como las actitudes profesionales necesarias para su gestión.
- Sensibilizar y transmitir buenas prácticas en temas de patrimonio cultural a la sociedad mediante la cooperación técnica, política y de la sociedad civil.
- Promover el uso de tecnologías de la información para la difusión, transferencia de ideas, valores y bienes, y generar instrumentos que faciliten la colaboración ciudadana y el diálogo intercultural.
- Fortalecer la gobernanza patrimonial a través de la concienciación y responsabilidad compartida en la preservación del patrimonio cultural universitario.
- Realizar acciones de educación y difusión sobre el patrimonio cultural dirigidas a la población local para mejorar la participación y el conocimiento del mismo.

Por último, los apartados quinto y sexto se centran en la necesidad y la importancia de la cooperación entre las universidades. En primer lugar, a través de un *Plan de Cooperación* entre universidades iberoamericanas que incluya un *Programa de Investigación* para aplicar ese conocimiento a problemas concretos y un *Programa de Formación* especializado en patrimonio cultural. Además, se sugiere crear una Red Iberoamericana de Investigadores y un repositorio digital para preservar y compartir este patrimonio. Todo esto busca fomentar la colaboración y compromiso entre universidades. Se aboga, en definitiva, por una colaboración estrecha entre universidades iberoamericanas para investigar, formar y compartir conocimientos sobre el patrimonio cultural, considerando que las universidades son grandes productoras



de conocimiento e investigación sobre el patrimonio cultural y cuentan con centros de excelencia, grupos de investigación y expertos que pueden desarrollar estrategias conjuntas para gestionar su propio legado y contribuir a la sociedad.

Finalmente, en el último apartado, el texto propone establecer canales sólidos de cooperación y colaboración con organizaciones e instituciones de prestigio a nivel internacional, como la UNESCO, la Unión Europea, el Consejo Internacional de Museos (ICOM), el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) y el Consejo Internacional de Archivos (ICA), entre otras entidades. Estas organizaciones pueden ofrecer no solo apoyo técnico y académico, sino también recursos financieros y logísticos que permitan fortalecer de manera efectiva la gestión y conservación del Patrimonio Cultural de las universidades. Además, dichas colaboraciones impulsarían el intercambio de buenas prácticas, conocimientos y experiencias entre instituciones, fomentando así la integración iberoamericana en este ámbito y reforzando las conexiones culturales, educativas y patrimoniales dentro de la región. Esta cooperación internacional es clave para asegurar que el patrimonio universitario sea preservado, promovido y transmitido adecuadamente a futuras generaciones.

En definitiva, podría decirse que la Declaración de Sevilla enfatiza, por encima de todo, subraya la función social del patrimonio, destacando que el patrimonio universitario debe jugar un papel activo en la transformación social, debe contribuir a la mejora de la calidad de vida y el desarrollo sostenible. Todo ello en el marco de la cooperación entre universidades iberoamericanas y organizaciones internacionales para desarrollar políticas conjuntas y fortalecer la gestión del patrimonio universitario.

#### **4. CONCLUSIONES: UNA MIRADA HACIA EL FUTURO DEL PATRIMONIO UNIVERSITARIO**

La *Declaración de Sevilla sobre el Patrimonio Universitario y su Función Social* (2024) marca un hito en la evolución de la conciencia sobre el patrimonio universitario sobre las dos Declaraciones anteriores (Salamanca y Alcalá), enfocándose en la cooperación, desarrollo de políticas y el rol social del patrimonio. La *Declaración de Salamanca* (2008) se centró en el patrimonio histórico-cultural de las universidades. Destacó la importancia de proteger y conservar el patrimonio tangible e intangible que representan siglos de historia académica. Su enfoque fue fundamentalmente histórico y cultural, reconociendo el valor de las universidades como guardianas de un legado que abarca desde sus edificios hasta documentos, archivos y tradiciones que representan la evolución del saber. Sin embargo, no presentó un enfoque explícito en la función social o en la cooperación internacional, sino que se orientó más a la conservación. La *Declaración de Alcalá* (2011) amplió el horizonte de Salamanca al incluir la protección, conservación y difusión del patrimonio universitario. Se reconoció que el patrimonio universitario no solo debía ser conservado, sino también difundido. Alcalá puso más énfasis en la divulgación del conocimiento y la necesidad de compartir el patrimonio con la sociedad. Introdujo la idea de que el patrimonio universitario es un recurso que debe ser accesible y útil para el público general, en especial con el desarrollo de las tecnologías digitales para facilitar esta difusión. Alcalá también promovió la responsabilidad social de las universidades, aunque el enfoque siguió siendo la gestión del patrimonio.

Sevilla supone una evolución importante respecto a las anteriores, ya que no solo aborda la protección y difusión del patrimonio universitario, sino que pone un fuerte énfasis en su función social. La *Declaración de Sevilla* resalta que el patrimonio universitario debe jugar un rol activo en la transformación social, destacando la importancia de integrar el patrimonio en las políticas de desarrollo

sostenible y en la mejora de la calidad de vida. Esta declaración también subraya la importancia de la cooperación internacional para desarrollar políticas conjuntas, estableciendo redes entre universidades iberoamericanas y organismos internacionales como UNESCO o ICOMOS. La función del patrimonio universitario no es solo académica o conservadora, sino que debe ser un agente de cambio social, contribuyendo a la educación, la cohesión social y el desarrollo sostenible. Es un cambio importante al reconocer no solo la importancia del patrimonio cultural como eje de la acción social de las universidades, sino también en el establecimiento de un programa de investigación para desarrollar acciones estratégicas y colaborativas entre las universidades, las instituciones y las administraciones. Reconociendo las realidades diferentes y complejas de los patrimonios en el ámbito iberoamericano, y desde el respeto a las legislaciones locales, el mantenimiento de las identidades y el respeto a la diversidad, la *Declaración de Sevilla* persigue establecer políticas institucionales de tutela, instando a los responsables universitarios a considerar el patrimonio de la institución, sus espacios y colecciones, como parte fundamental de su responsabilidad administrativa y jurídica, conectándola asimismo con la sociedad y su desarrollo.

De hecho, la *Declaración de Sevilla* coloca la función social del patrimonio universitario en el centro, algo que ni Salamanca ni Alcalá hicieron explícitamente. Sevilla ve el patrimonio no solo como algo a proteger, sino como un motor para la transformación social. Por otro lado, aunque Alcalá comenzó a incluir aspectos de difusión y responsabilidad social, Sevilla va más allá, estableciendo un marco de colaboración internacional para desarrollar políticas conjuntas entre universidades y organismos globales. En Sevilla, la cooperación se ve como esencial para el éxito de las políticas patrimoniales. Asimismo, como se ha visto, Sevilla introduce un vínculo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sugiriendo que el patrimonio universitario debe integrarse en un marco de desarrollo sostenible, una idea que no estaba presente en Salamanca y apenas esbozada en Alcalá. En definitiva, Sevilla no solo trata de proteger y difundir el patrimonio, sino que lo ve como una herramienta activa para transformar la sociedad, mientras que en las Declaraciones de Salamanca y Alcalá se han enfocado más en la conservación y la accesibilidad del patrimonio universitario.

Entre las conclusiones del *I Encuentro Iberoamericano de Patrimonio Universitario* está la adopción de un «Plan General del Patrimonio Universitario», que defina las políticas universitarias en materia de patrimonio cultural e identifique medidas para su investigación, documentación, protección, conservación, transmisión y acrecentamiento cultural. Como resultado de este encuentro se instó a la creación de la Red Iberoamericana de Patrimonio Universitario (r-AIPU) que estará abierta a investigadores de distintas disciplinas que impulse acciones de formación, investigación y transferencia. Se abordó la constitución de un portal conjunto de las universidades iberoamericanas que permita dar visibilidad al patrimonio conectando bienes y legados de las instituciones implicadas.

Se concretó además la realización del *II Encuentro Iberoamericano de Patrimonio Universitario* en 2025 en la ciudad de Puebla de los Ángeles (México), organizado por la Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en colaboración con el Colegio de Tlaxcala y la Universidad de Sevilla. En este sentido, la Universidad Autónoma de Puebla ha impulsado la firma el 9 de junio de 2024 de la Carta de Puebla (México), coordinada por Francisco Vélez Pliego, que marca una nueva etapa para resignificar el concepto de las universidades, así como para trabajar unidos en la conservación del patrimonio universitario, compartiendo los avances del proyecto del Barrio Histórico Universitario poblano para que ingrese a la lista del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural de la Unesco. Finalmente, la celebración de este *II Encuentro* afianza los aspectos sociales del patrimonio y permitirá el debate de un conjunto de profesionales e investigadores bajo el título «Utopías. Distopías. La ciudad vivida, concebida o imaginada», que tendrá lugar en junio de 2025, permitiendo reflexionar y desarrollar acciones concretas y líneas de trabajo en torno al valor social del patrimonio universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bellido, M. L. y García, M. (2018). El patrimonio de la Universidad de Granada: edificios, colecciones, conservación y difusión. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, 49, 109-125.
- Carta de Cracovia (2001). *Principios para la conservación y restauración del patrimonio construido*. Versión española del Instituto Español de Arquitectura (Universidad de Valladolid). <http://www.planmaestro.ohc.cu/recursos/papel/cartas/2000-cracovia.pdf>
- Carta de Venecia (1964). *Carta Internacional sobre la Conservación y la Restauración de monumentos y sitios*. [https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/venice\\_sp.pdf](https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/venice_sp.pdf)
- Convenio de Faro (2005). *Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el Valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad*. <https://rm.coe.int/1680083746>
- Declaración de Salamanca sobre el Patrimonio Histórico-Cultural de las Universidades* (2008) [http://umac.icom.museum/wp-content/uploads/2017/05/declaracion\\_SALAMANCApatrimonio\\_2008.pdf](http://umac.icom.museum/wp-content/uploads/2017/05/declaracion_SALAMANCApatrimonio_2008.pdf)
- Declaración de Alcalá sobre la protección, conservación y difusión del patrimonio universitario* (2011).
- Declaración de Sevilla sobre el Patrimonio Universitario y su Función Social* (2024) <https://cicus.us.es/wp-content/uploads/2024/05/Declaracion-Patrimonio-Univeritario-Castellano.pdf>
- Fonseca, A., Brull, M., y Casanellas, A. M. G. (2020). La comunicación del patrimonio universitario. *Question/Cuestión*, 2(66), 1-26. <https://doi.org/10.24215/16696581e491>
- Felipe, C. (2016): *Al abrigo del Alma Mater. Patrimonio cultural universitario: Valores y experiencias de gestión desde la universidad de La Habana*. Tesis Doctoral.Universidad de Granada.
- García, M. (2022). *Museos y colecciones universitarias de arte en España y Latinoamérica*. Universidad de Granada.
- Lourenço, M. C. (2005). *Between two worlds: The distinct nature and contemporary significance of university museums and collections in Europe*. Tesis Doctoral, Conservatoire National des Arts et Métiers, París.
- Lourenço, M. C. (2014). University collections, Museums and Heritage in Europe: notes on significance and contemporary role. *Congreso Internacional de Museos Universitarios: Tradición y Futuro*. Madrid, 3,4,5 diciembre 2014, 58–66. <https://eprints.ucm.es/37851/>
- Lourenço, M. (2016). Museus e coleções universitárias na europa e américa latina: um panorama diverso. En P. Dávila y L.M. Naya. *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo* (pp. 61-77). Erein.
- Maraña, M., y Revert, X. (2020). Patrimonio cultural y desarrollo: Una mirada a la Agenda 2030 y el rol del patrimonio. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, (21), 180-195. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2020.i21.15>
- Marín, M. T. (2018). Los museos universitarios en España. Hacia una mayor visualización y difusión. *Cuadernos de Arte de La Universidad de Granada*, 49, 89–108.
- Méndez, L. (2012). La fotografía, arte y documento. Los fondos de la Fototeca Laboratorio de Arte de la Universidad de Sevilla. *Artigrama*, 27, 297-312.
- Méndez, L. (2014). La ciencia del arte y la fotografía: Francisco Murillo Herrera y la Fototeca Laboratorio de Arte de la Universidad de Sevilla. *Arte Antigo en la Exposición Iberoamericana de 1929*. Ayuntamiento de Sevilla: 32-65.

- Méndez, L. y Bellido, M.L. (2024). El patrimonio universitario en Andalucía. Proyectos, redes y perspectivas de futuro. *Boletín PH*, 113.
- Morón, M. F. (2018). Las colecciones artísticas como recurso educativo y de investigación: El caso de del patrimonio histórico artístico de la Universidad de Sevilla. *Cabás*, 20, (diciembre), 104–124. <http://revista.muesca.es/documentos/completos/Cabas20.pdf>
- Nava, T. y Pazos, Á. (ed.) (2020). *Museos y universidades. Espacios compartidos para la educación, la inclusión y el conocimiento*. Trea.
- Nykänen, P. (2018). First steps in global advocacy: some perspectives on the formation of UMAC, an international committee of ICOM. *University Museums and Collections Journal*, 10, 10–21. <http://umac.icom.museum/wp-content/uploads/2018/12/UMACJ10-Final.pdf>
- Recommendation (2005)13 of the Committee of Ministers to member states on the governance and management of university heritage*. (07\_12-2005). [https://www.universeum-network.eu/docs/doc/RecommendationRec\(2005\)13\\_EN.pdf](https://www.universeum-network.eu/docs/doc/RecommendationRec(2005)13_EN.pdf)
- Rivera, J. J. (ed.) (2013): Declaración de Alcalá sobre la protección, conservación y difusión del Patrimonio Universitario. *Simposio internacional: Universidades declaradas Patrimonio Mundial por la UNESCO*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Salse, M., Jornet, N. y Guallar, J. (2021). El patrimonio universitario desde una perspectiva GLAM. Análisis de los sitios web de las universidades europeas. *Revista General de Información y Documentación* 31(2), 521-543. <https://dx.doi.org/10.5209/rgid.77215>
- Santamarina, V. (2024). *Implementación de los ODS en la Práctica de la Conservación del Patrimonio Cultural*. Valencia: Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/205416>
- Sanz, N. y Bergan, S. (eds.) (2002). *The Heritage of European Universities*. Council of Europe Publishing.
- Soubirán, S., Lourenço, M., Wittje, R., Talas S. y Bremer, T. (2009): Initiatives européennes et patrimoine universitaire. *La Lettre de l'OCIM. Musées, Patrimoine et Culture scientifiques et techniques*, 123, (mai-juin), 5-14.
- Talas, S. y Lourenço, M. (eds.) (2012): *Arranging and rearranging: planning university heritage for the future*. Padova: University Press.
- Vozmediano, E. (2016). Los museos en la universidad, a examen, en [https://www.elespanol.com/el-cultural/arte/20160108/museos-universidad-examen/92990854\\_0.html](https://www.elespanol.com/el-cultural/arte/20160108/museos-universidad-examen/92990854_0.html)
- Yanes, C. (2010). El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia, En J. Ruiz (coord.): *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio* (pp. 63-90). Biblioteca Nueva.



# **Reseñas bibliográficas**

**MAINER BAQUÉ, JUAN (2024).  
DEL ELITISMO A LA MASIFICACIÓN.  
HISTORIA Y MEMORIAS DEL BACHILLERATO.  
INSTITUTO DE ESTUDIOS ALTOARAGONESES**

*Mainer Baqué, Juan (2024).  
Del elitismo a la masificación.  
Historia y memorias del bachillerato.  
Instituto de estudios altoaragoneses*

**Encarnación Martínez Alfaro\***  
IES Isabel la Católica  
<https://orcid.org/0000-0002-3786-2486>

---

**Palabras clave**

Instituto Ramón y Cajal de Huesca  
Tránsito al bachillerato de masas  
Memorias de alumnos y profesores

**RESUMEN:** Reseña del libro. Mainer Baqué, Juan. (2024). Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 633 páginas. ISBN: 978-84-8127-312-0.

**Keywords**

Ramón y Cajal Institute of Huesca  
Transition to mass baccalaureate  
Memories of students and teachers

**ABSTRACT:** Book review. Mainer Baqué, Juan. (2024). Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 633 páginas. ISBN: 978-84-8127-312-0.

---

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Encarnación Martínez Alfaro. IES Isabel la Católica – [encarnacion.alf@gmail.com](mailto:encarnacion.alf@gmail.com) – <https://orcid.org/0000-0002-3786-2486>

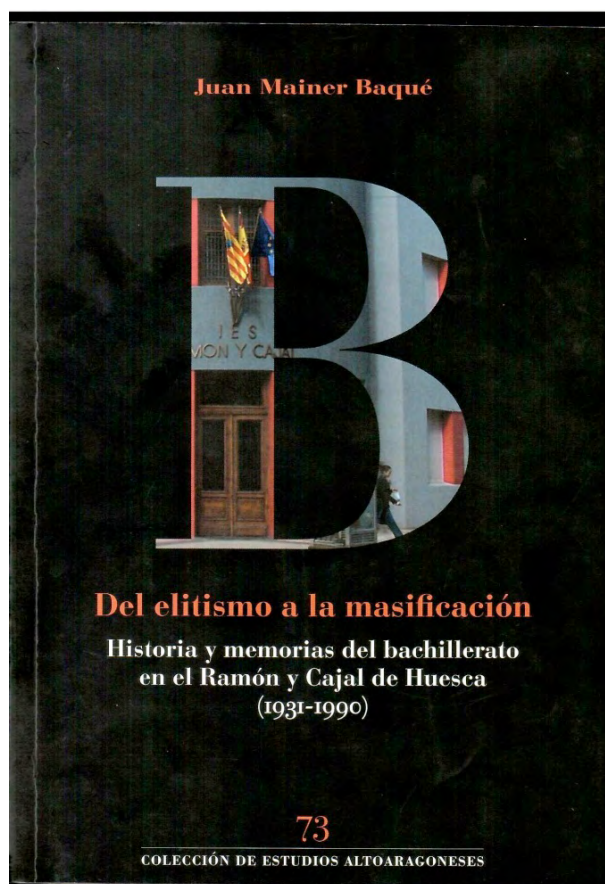
**Cómo citar / How to cite:** Martínez Alfaro, Encarnación (2024). «Mainer Baqué, Juan (2024). *Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato*. Instituto de estudios altoaragoneses», *Cabás*, 31, 270-276. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26897>).

Recibido: 7 septiembre, 2024; aceptado: 24 septiembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional



El libro recientemente publicado por Juan Mainer es el segundo volumen de su documentado y monumental estudio sobre el instituto oscense. Como continuación del primer volumen publicado en 2020, *Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*, este segundo volumen se ocupa del tránsito del bachillerato elitista al bachillerato de masas. Con una metodología diferente, Mainer estudia los cuatro periodos en que divide ese tránsito y los titula *Tiempos de encrucijada, reformas y colapso: el instituto de Huesca entre 1931- 1939; Desarbolado y desubicado: el instituto Ramón y Cajal entre 1936 y 1951; El instituto y la revolución silenciosa (1951-1970); y El instituto en transición (1970-1990)*. La división y los enunciados de los cuatro periodos del libro están justificados temporalmente por las sucesivas reformas legislativas que hicieron posibles los cambios en la enseñanza secundaria española desde la Segunda República hasta finales del siglo xx.

El autor hace un análisis exhaustivo de cada uno de los periodos, en principio, desde la perspectiva global de la historia de la educación de nuestro país, para luego centrarse en cómo se va moldeando el día a día del instituto de Huesca. Como si se tratara de un espejo, lo que acontece en él es también una manifestación de la vida de la propia ciudad, sin olvidar «los procesos políticos, sociales y culturales que atravesaron la contemporaneidad española y a cuyo influjo Huesca no fue en absoluto ajena» (p.13). Mainer nos entrega un libro de historia, pero, como abona el título, también de memorias, porque está complementado por los valiosos testimonios de doce profesores y alumnos realizados en sendas entrevistas de las cuatro etapas del instituto estudiadas, que se van cotejando con el relato histórico. *Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990)* se cierra con cinco anexos, una relación de las fuentes consultadas y un útil índice onomástico.

Las entrevistas a antiguos profesores y alumnos del instituto constituyen desde un punto de vista metodológico la aportación más novedosa del libro de Mainer. Aunque las fuentes orales se han incorporado más tarde que las escritas al estudio de la Historia de la Educación, en las últimas décadas han cobrado valor junto con otros aspectos de la cultura escolar y la práctica docente para ofrecer una imagen más completa de la realidad educativa. Pese a que durante un tiempo fueron consideradas demasiado subjetivas, dichas fuentes hoy están reconocidas como documentos. Como señalan Sergi Moll y Francesca Comas, los testimonios de los antiguos alumnos no solo tienen un gran potencial como fuente histórico-educativa, sino que son también «agentes activos en la construcción de la memoria escolar y la historia pública de la escuela» (2023: 2).

Una idea de la importancia que tienen estas entrevistas nos la da su extensión, algo más de la tercera parte del libro. Los testimonios que aportan formaron parte del proyecto didáctico *Memoria de la educación y educación de la memoria*, que el profesor Mainer desarrolló entre 2007 y 2012 con sus alumnos de 2.º de Bachillerato, quienes entrevistaron a antiguos alumnos del Instituto Ramón y Cajal. Las entrevistas «fueron convirtiéndose en una fuente de conocimiento, reflexión y aprendizaje compartido» (p.19). Empiezan con la biografía del entrevistado y continúan con una larga conversación que complementa las otras fuentes primarias y secundarias utilizadas por Mainer: hasta dieciocho archivos y bibliotecas consultadas y una extensísima bibliografía. Esta pluralidad de elementos nos permite contemplar con todo detalle y desde perspectivas muy diversas la dinámica histórica del instituto oscense.

La primera parte del libro, *Tiempos de encrucijada, reformas y colapso: el instituto entre 1931 y 1936*, se centra, en primer lugar, en el análisis del contexto educativo de la Segunda República, sin perder de vista las circunstancias históricas en las que se desarrolló. Para ésta, la educación fue un objetivo prioritario, porque a través de ella se quería formar al ciudadano del nuevo estado democrático. La escolarización se consideró una garantía de progreso y la escuela un espacio de igualdad de oportunidades donde se podían superar las diferencias sociales. El institucionismo y el socialismo estuvieron en la base de la política educativa republicana, cuya finalidad era conseguir una escuela unificada, laica, activa y democrática dirigida por el Estado. La Segunda República consiguió, en este sentido, grandes resultados en materia educativa: laicización, enseñanza mixta y posibilidad de acceso a los estudios secundarios de un mayor contingente de población escolar, incluida la femenina, gracias a la ampliación del número de institutos y al sistema de becas puesto en práctica por el gobierno. Sin embargo, Mainer considera que el proyecto educativo republicano no contempló un aspecto fundamental del bachillerato, el de su unificación con la enseñanza primaria para conseguir una formación integral y coherente del alumno, sino que continuó sirviendo sólo para el acceso a la enseñanza universitaria.

La situación del instituto de Huesca durante la Segunda República fue complicada. El edificio, que seguía siendo el de la antigua universidad sertoniana, se había quedado pequeño; sus instalaciones no se adecuaban a las nuevas necesidades de escolarización; el número de profesores, en particular de catedráticos, era escaso; y la masiva presencia de alumnos en las aulas aumentaba los problemas de indisciplina y provocaba situaciones de tensión con los padres, inéditas hasta entonces.

No obstante, la plantilla del instituto se rejuveneció con la llegada de nuevos catedráticos bien formados, representantes de un modelo pedagógico innovador que debieron convivir con los del modelo tradicional. Éstos últimos se resistieron a las disposiciones implementadas por el ministerio de Instrucción Pública, puesto que la enseñanza activa que se les exigía cuestionaba sus rutinas y la supresión de los libros de texto, de los que en muchos casos eran autores, iba en contra de sus intereses. Los profesores de ideas pedagógicas más avanzadas optaban por sustituir los libros de texto por notas y apuntes con contenidos más actualizados, por hacer las clases más prácticas y por aumentar las actividades complementarias y las excursiones. En cualquier caso, las aulas masificadas y la falta de espacio en el viejo edificio del instituto, para prácticas de laboratorio, deportes, etc., no eran las más adecuadas para seguir una metodología activa.



Los testimonios de los dos alumnos de esta primera etapa del instituto entrevistados corroboran lo descrito anteriormente. Ambos comentan que vivieron la coeducación con total normalidad en aulas muy numerosas, en las que la procedencia de los alumnos era de clase media acomodada y de clase media baja, y donde había alrededor de un 40% de alumnas. Confirman, por lo demás, que los exámenes trimestrales, las explicaciones del profesor, apoyadas o no en libros de texto y las preguntas a los alumnos constituían la base metodológica de los aprendizajes. No recuerdan, sin embargo, haber tenido prácticas de laboratorio ni un material didáctico especial, salvo mapas; tampoco haber utilizado la biblioteca. Como actividad cultural, sólo uno de ellos recuerda las excursiones a final de curso. Ninguno de estos alumnos percibió en el instituto el clima de tensión social vivido en la época, ya que los profesores no hablaban de política ni de religión, aunque las diferencias ideológicas dieran lugar a algún enfrentamiento aislado entre ellos e incluso entre alumnos.

En la segunda parte del libro, *Desarbolado y desubicado: El instituto Ramón y Cajal entre 1936 y 1951*, Juan Mainer describe la situación del centro durante la Guerra Civil y la década más dura de la posguerra. En el transcurso del conflicto bélico, el instituto se convirtió en prisión y sirvió como tal hasta 1944. Cuando los alumnos pudieron volver a las aulas al acabar la guerra, tuvieron que hacerlo provisionalmente en la Escuela de Magisterio.

En sus primeros años, el franquismo impuso el modelo educativo nacional católico o total católico, como lo denomina Mainer. El plan de estudios de 1938 acabó con la enseñanza laica y la coeducación y concedió un gran poder a la Iglesia y a la Falange. El bachillerato volvió a ser elitista y tradicionalista en un afán por deshacer no sólo lo conseguido durante la Segunda República, sino también cualquier resquicio de herencia liberal. Paralelamente, el nuevo régimen tomó dos medidas represivas. La primera consistió en la depuración que afectó al profesorado de secundaria, en particular a los catedráticos, una medida explicable por el importante papel que jugaban en la formación de las clases dirigentes y los futuros profesionales del nuevo estado. En las comisiones de depuración, hay que destacar la grave responsabilidad de los directores de instituto, incluido naturalmente el de Huesca, quienes decidieron con sus informes el destino de sus colegas. La segunda medida tomada por el gobierno franquista tuvo que ver con la considerable reducción del número de institutos de bachillerato para favorecer a los centros religiosos. Mainer aporta la significativa cifra de su disminución de 206 a 113 entre 1937 y 1939. De hecho, el desmantelamiento de la red de enseñanza pública en beneficio de la privada fue uno de los grandes objetivos de la política educativa franquista.

El instituto Ramón y Cajal de Huesca vivió en estos años una situación particularmente complicada, por tener que desarrollar su actividad en un edificio prestado y compartido con la Escuela de Magisterio, sin instalaciones adecuadas, con una acusada pérdida del número de alumnos y con un profesorado mermado por las depuraciones, hasta el punto de verlo reducido a la mitad. Esta merma fue, sin embargo, una oportunidad de renovación con la llegada al instituto de catedráticos represaliados y exiliados. Mainer recuerda con detalle en este periodo de represión a las víctimas y a los victimarios y reconstruye las biografías de los catedráticos que llegaron desterrados al instituto aportando aires de renovación.

Los tres antiguos alumnos que dan testimonio de este periodo nos ofrecen un panorama del instituto y de la ciudad menos sombrío de lo que cabría esperar. Aunque las instalaciones escolares eran insuficientes y no había mucho material didáctico ni espacios para gimnasio, laboratorios o biblioteca, las aulas les parecían amplias y luminosas. Pese a que había una misa diaria obligatoria, no recuerdan que hubiera mucha presión para ir a escucharla, ni para asistir a los desfiles y actos públicos simpatizantes con el fascismo, frecuentes en plena Segunda Guerra Mundial. Entre los profesores, conservan especialmente en su memoria a los sancionados, porque para ellos fueron una excepción en el ambiente de miedo y silencio imperantes. También recuerdan que las clases eran mixtas por el poco espacio con el que contaba el instituto en la

Escuela de Magisterio, lo que consideraban una gran ventaja. Igualmente valoran el ambiente en apariencia tranquilo del centro, pese a que en él convivían los hijos de los represaliados y los represores, aunque se notaba miedo y no se hablaba de política ni de la Guerra Civil tan dolorosamente reciente. Pese a todo, llama la atención que éstos y otros alumnos entrevistados en el periodo siguiente tengan mejor recuerdo del instituto de Huesca que de la universidad de Zaragoza, a la que evocan «decepcionante, conformista con el fascismo imperante, aldeana, vacía y triste» (Testimonio de Alberto Gil Novales, p. 343).

*El Instituto y la revolución silenciosa (1951-1970)* es el título de tercer capítulo del libro. Aunque el gran paso hacia el bachillerato masivo se produce en 1970 con la Ley General de Educación, lo cierto es que el cambio se va gestando a lo largo de las dos décadas anteriores. A dicho cambio no fue ajeno el fin del aislamiento internacional de España en 1953, cuando el régimen franquista es reconocido por EEUU, y en 1955 es aceptado su ingreso en la ONU. El Plan de Estabilización de 1959 y los Planes de Desarrollo de la década de los 60 producen en el país un cambio económico de gran calado, acaban con la autarquía y abren la economía española al comercio internacional. Observa Mainer que las transformaciones económicas y sociales producidas demandan una renovación educativa que conlleva el fin de la enseñanza media minoritaria y elitista y el progresivo aumento de la población escolar del bachillerato. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 marca el inicio de estos cambios educativos. Dicha ley establecía un bachillerato de seis años, dividido en dos ciclos, uno elemental de cuatro años, que se intentará potenciar al máximo, y otro superior de dos, más un curso de preparación para el ingreso en la universidad, el llamado «Preu». Este bachillerato, que transita del nacionalcatolicismo a la tecnocracia autoritaria, mantenía sin embargo unos contenidos similares al anterior, fundamentalmente orientados a los estudios universitarios, preservando el peso de la Religión y de las materias que impartían los profesores de la Sección Femenina o del Frente de Juventudes. Lo más novedoso eran las orientaciones pedagógicas para los institutos realizadas desde el Centro de Orientación Didáctica creado en 1954. En él surgió, según Mainer, una tecnocracia educativa que fue el pilar esencial del entramado teórico práctico de la educación de masas y estuvo inspirada por los dirigentes de la pedagogía universitaria madrileña, pertenecientes al Opus Dei y a las Teresianas.

El extraordinario aumento de la demanda educativa obligó a la construcción de nuevos institutos y a la contratación masiva de profesores. Aumenta así el número de catedráticos, pero sobre todo el de adjuntos numerarios (agregados a partir de 1966) y el de profesores no numerarios (PNN), quienes a finales de los años 60 llegaron a suponer más de un cincuenta por ciento del profesorado, con un aumento igualmente considerable del número de profesoras en todas las escalas.

Todos estos cambios tienen su reflejo en el instituto de Huesca, cuyo nuevo edificio fue inaugurado en 1951, después de 10 años de obras. Las modernas instalaciones, que contaban con espacio para todo tipo de equipamientos, estaban presididas por una gran capilla de 300 metros cuadrados, lo que nos da una idea de la gran importancia que la religión continuaba teniendo en la vida del centro, si tenemos en cuenta que la biblioteca no pasaba de los 50 metros cuadrados. Aun así el espacio del instituto enseguida se quedó pequeño ante la gran avalancha de alumnos, de manera que en 1962 se tuvo que proyectar un nuevo edificio anexo que se inauguró en 1965. En este aspecto, el instituto de Huesca siguió la misma evolución que otros institutos españoles en este periodo, que después de ver sus aulas masificadas tuvieron que atender secciones filiales y delegadas dependientes de ellos. Este proceso de masificación del alumnado fue determinante para la ampliación de los antiguos institutos y la creación de otros nuevos.

De este periodo, Mainer presenta los testimonios de dos alumnos y de dos profesoras, una de ellas antigua alumna. Los alumnos hablan de las diferencias sociales que había entre los estudiantes del instituto y los de los colegios privados religiosos de Huesca, donde estudiaban los hijos de las familias oscenses más acomodadas y conservadoras. Del bachillerato elemental, en particular, evocan las ceremonias religiosas y las

alumnas destacan la importancia que se daba a las asignaturas de Hogar, porque la finalidad fundamental de la enseñanza de las mujeres era que aprendieran a ser unas buenas amas de casa. Tanto para las alumnas como para los alumnos, parece ser que la finalidad de la Formación del Espíritu Nacional era inculcar a unas y a otros el tradicionalismo a ultranza. Respecto a la metodología empleada por los profesores, los exámenes, los libros de texto y las preguntas en clase continuaron siendo la base esencial de la enseñanza, aunque luego hubiera algunos que hicieran las clases más activas y participativas, sobre todo ya en los cursos del bachillerato superior y en el Preu. En estos últimos cursos, el número de alumnos se reducía considerablemente y las clases eran mixtas. En general los alumnos se muestran satisfechos con la formación recibida en el bachillerato y con el ambiente del instituto, de compañerismo y no discriminatorio en ningún sentido, sobre todo comparado con los lugares donde estudiaron después, como por ejemplo la Escuela de Magisterio.

Los testimonios del profesorado señalan la jerarquización y el tradicionalismo del instituto, y cómo, a pesar de todo, con la llegada de profesores jóvenes la situación fue cambiando, porque llegaban con ilusión, con nuevas ideas y se integraban en los proyectos más creativos y avanzados del instituto, como el grupo de teatro. En cualquier caso, la dirección seguía teniendo el control del centro y si los profesores empleaban una metodología excesivamente novedosa, la inspección educativa se encargaba de decirles que se atuvieran a lo normativo.

En el cuarto capítulo del libro, *El instituto en transición*, Mainer analiza los cambios experimentados por la educación española entre 1970 y 1990, cuando se impone definitivamente la educación de masas en un itinerario marcado por dos leyes educativas fundamentales, la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Los cambios se producen en un contexto político y social en el que el mundo occidental abandona el modelo de desarrollo keynesiano, hasta entonces en vigor, para sustituirlo por el modelo neoliberal como salida a las crisis económicas de los años 70, y en el caso de España también por el fin de la dictadura franquista y la llegada de la democracia.

Dice Mainer que este es un periodo de cambios, pero también de continuidades, puesto que el nuevo ciclo reformista tecnocrático se inicia en el tardofranquismo para luego perfeccionarse y adquirir plena legitimidad durante la Transición y con los primeros gobiernos democráticos. En esta continuidad tuvo un papel relevante la aparición de una burocracia independiente al servicio del Estado que seguía los mandatos de la UNESCO y la OCDE.

La LGE amplió la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, de manera que el Bachillerato elemental quedo englobado en la Enseñanza General Básica (EGB) y pasó a impartirse en las escuelas, quedando reducido el Bachillerato a tres cursos más otro de orientación universitaria (COU). Este nuevo Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) introducía importantes novedades organizativas y metodológicas para los institutos. Pero la ley tuvo grandes inconvenientes, como fueron el nacer desprovista de financiación y el contar con la oposición de un sector del profesorado de instituto, sobre todo de los catedráticos, y del mundo católico. Así, a partir del plan de estudios de 1975, las innovaciones desaparecieron y se volvió al academicismo y a la importancia tradicional de los exámenes. No obstante, Mainer señala como aspectos significativos de este periodo el hecho de que en el curso 1977-1978 el número de alumnas matriculadas en los institutos superó por primera vez el 50%, y lo mismo pasó con el profesorado femenino, que alcanzó el 49,6% en el curso 1975-1976, a la vez que el sector estatal se afianzó como el único capaz de absorber la demanda del nivel de educación secundario.

La LOGSE, por su parte, respondió a la necesidad de ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, coincidiendo con el comienzo de la edad laboral. Se trataba de reunificar el currículo que la LGE había compartimentado entre la FP, el BUP y la EGB y crear luego un bachillerato muy especializado de sólo dos años. Este ciclo de enseñanza secundaria obligatoria se debía impartir en los institutos y hacerse cargo de él el profesorado de los mismos. La LOGSE se publicó en 1990 y, como en el caso de la LGE, aunque sus

propuestas eran muy renovadoras, pronto fue sufriendo una regresión y sus desarrollos curriculares fueron más convencionales. Pese a todas las limitaciones expuestas, ambas leyes educativas acabaron con el modelo de bachillerato elitista anterior para dar paso a una enseñanza secundaria de masas.

El instituto Ramón y Cajal vivió estos tiempos de cambios y continuidades con las tensiones propias de la nueva situación. Mainer nos refiere que fue en los años centrales de este periodo, entre 1975 y 1982, cuando se produjo un mayor choque generacional y cultural entre el profesorado más tradicional y los partidarios de otras formas de relación más libres e igualitarias. Los dos hitos más importantes de esas nuevas formas fueron la elección del director por el claustro en 1977, y en 1978 la cesión al Colegio Universitario de las atribuciones que mantenía el instituto en la ceremonia que todos los años se realizaba en la víspera de la festividad de la Inmaculada Concepción en la catedral, una herencia del pasado que ya no se ajustaba a los nuevos tiempos.

Los testimonios de dos alumnos y un profesor de esta etapa confirman los cambios y las continuidades a los que se refiere Mainer. En el instituto había profesores que seguían utilizando una metodología tradicional, apoyada sobre todo en el libro de texto, y otros más avanzados pedagógicamente, que además hacían reflexionar a los alumnos sobre nuevos temas. Entre las experiencias que pedagógicamente dejaron más huella, alumnos y profesores subrayan la importante labor que se hizo a través del grupo de teatro, un auténtico espacio de creación, de libertad y desarrollo del espíritu crítico.

El testimonio del profesor recoge, por su parte, alguno de los desafíos a los que tuvo que enfrentarse el instituto en esta época, como el de atraer a los bachilleres en fuerte competencia con los centros privados. Otro aspecto reseñable de ese periodo son los cambios que experimentó el claustro con la incorporación de muchos profesores interinos, que duplicaban en número al conjunto de los catedráticos y agregados. El malestar que provocaba en el sector más conservador del claustro la llegada al instituto de profesores con una mentalidad más progresista y la influencia que tuvieron en la primera elección democrática del director por el claustro de profesores en 1977. El aprendizaje de las prácticas democráticas y las tensiones y transformaciones que eso produjo en los años 80, quedó reflejada incluso en la reconversión de espacios tradicionales, como la capilla, en función de las nuevas necesidades educativas.

El segundo volumen de Juan Mainer sobre el Instituto Ramón y Cajal de Huesca constituye una aportación fundamental para el conocimiento de la historia de la educación de nuestro país, con sus cambios y continuidades, desde la Segunda República hasta prácticamente nuestros días. Las transformaciones educativas que se sucedieron en el instituto oscense están tratadas analíticamente, con gran detalle, y trascienden con mucho lo local o particular, porque son extrapolables en líneas generales a lo vivido en el resto de los institutos españoles a lo largo de ese dilatado periodo de tiempo, de ahí el gran interés del libro aquí reseñado. Mainer basa su extenso, riguroso y bien documentado estudio en datos contrastados y testimonios de primera mano, los de antiguos profesores y alumnos del instituto que es objeto de su atención. Así autor reconstruye la vida del centro con sus luces y sus sombras, sin olvidar su parte más oscura ni a los profesores represaliados, a quienes rinde homenaje. Este segundo volumen de Juan Mainer sobre el instituto oscense, como el primero que publicó en 2020, es una obra de obligada lectura o de consulta para quien se muestre interesado por el panorama educativo español contemporáneo, marcado por el profundo cambio que supuso el paso de una enseñanza media originalmente elitista a otra de masas.

## BIBLIOGRAFÍA

Moll, S. y Comas, F. (2023). Los antiguos alumnos: «patrimonio vivo» para la historia de la escuela. *Cabás*. (29), 1-12. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.31.86.002>