

ISSN 1989-5909

33

Junio 2025

Cabás

Revista Internacional
sobre Patrimonio
Histórico-Educativo

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Directores:

Paulí Dávila Balsera (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)
José Miguel Saiz Gómez (CRIEME)

Consejo Editorial:

Luis M. Naya (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). Secretaría de Redacción y Técnica.
Carlos Sanz (Universidad Complutense de Madrid). Coordinación de Sección.
Irati Amunarriz (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). Coordinación de Sección.
Xisca Comas (Universitat des Illes Balears). Coordinación de Sección.
Karmele Artetxe (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). Coordinación de Sección.
Francesca Pizzigoni (Universidad de Turín, Italia).
Juri Meda (Universidad de Macerata).
Marguerite Figeac-Monthus (Universidad de Burdeos, Francia).
Pablo Álvarez (Universidad de Sevilla).



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

La inclusión en los museos pedagógicos, accesibilidad y diseño universal <i>Inclusion in Pedagogical Museums, Accessibility and Universal Design</i> Blanca Flor Herrero Morán	6
Facebook y el «Patrimonio Infinito» de la escuela <i>Facebook and the «infinite heritage» of the school</i> Sergi Moll Bagur, Carlos Menguiano Rodríguez y Francisca Comas Rubí	23
Retratos del pasado: las fotografías de los estudiantes en las memorias escolares <i>Portraits of the past: photographs of students in the Yearbooks</i> Iratí Amunarriz-Iruretagoiena	43
Rituales escolares y prácticas de salud de una comunidad rural mexicana, 1920-1940 <i>School rituals and health practices in a rural Mexican community, 1920-1940</i> Lucía Martínez Moctezuma	71
La importancia de la cultura inmaterial de la escuela: historias orales y recuerdos escolares de mayores jubilados <i>The importance of the school's intangible culture: oral histories and school memories of retired seniors</i> Gabriel Parra Nieto, Alicia Murciano Hueso, Bárbara Mariana Gutiérrez-Pérez y David Caballero Franco	85
L'Istituto «Archimede» di Roma per la produzione di materiale scientifico-didattico nazionale <i>The «Archimede» Institute in Rome for the production of national scientific and educational material</i> <i>El Instituto «Archimede» de Roma para la producción de material científico y educativo nacional</i> Rosella Morterallo	100
Investigaciones internacionales sobre material didáctico: Gattegno y la presentación de las regletas de Cuisenaire en España <i>International research on didactic material: Gattegno and the presentation of Cuisenaire's rods in Spain</i> Josefa Dólera-Almáida y Dolores Carrillo-Gallego	121
El origen y destino de los gabinetes científicos en las Escuelas de Artes y Oficios: el caso de la Escuela de Arte de Almería <i>Origin and destination of scientific cabinets in Schools of Arts and Crafts: the case of the School of Art of Almería</i> Vicente Andújar Alonso	141

Los recursos didácticos para la educación de ciegos en el instituto para ciegos, sordomudos y anormales de Málaga <i>Didactic resources for the education of the blind at the institute for the blind, the deaf and dumb and the abnormal of Málaga</i> Pedro José Jiménez Calvo y Carmen Sanchidrián Blanco	166
La revista <i>Instrucción Primaria</i> y la Semana Pedagógica de San Sebastián durante la Segunda Republica <i>The Instruccion Primaria Magazine and the Pedagogical Week of San Sebastián during the Second Republic</i> Hilario Murua Cartón	189
La escuela y su imagen: Las aulas de primeras letras en diversas obras de arte (siglos XVI y XVII) <i>The school and his image: The elementary schools in some art works (16th and 17th Century)</i> Javier Laspalas	204
Centros de Patrimonio Histórico-Educativo	
El Australian National Museum of Education (AEM). Treinta años reivindicando el patrimonio histórico-educativo en Australia <i>The Australian National Museum of Education (ANME). Thirty years of claiming historical and educational heritage in Australia</i> Carlos Sanz Simón	223
Reseñas bibliográficas	
Reseña de libro: Calvo Gómez, J. A., Sánchez-Sánchez, D., & Sánchez Hernández, J. A. (coord.) (2024). El patrimonio cultural inmaterial. Recursos para la investigación, gestión y regulación jurídica. Tirant Humanidades María Nogueras Edo	235



Artículos

LA INCLUSIÓN EN LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS, ACCESIBILIDAD Y DISEÑO UNIVERSAL

Inclusion in Pedagogical Museums, Accessibility and Universal Design

Blanca Flor Herrero Morán*

IES Maestro Haedo

Palabras clave

Inclusión
Museos pedagógicos
Accesibilidad universal

RESUMEN: La sociedad está compuesta por una rica variedad humana que es singular y plural. La inclusión es una manera de responder a la diversidad. La inclusión en educación defiende una enseñanza en la que todos sus miembros pueden desarrollarse y aprender de forma conjunta. Los Museos Pedagógicos, por su idiosincrasia, deben convertirse en paradigmas de la inclusión entendida con un enfoque holístico basado en la accesibilidad y el diseño universal y no como un concepto estático.

Keywords

Inclusion
Pedagogical museums
Universal accessibility

ABSTRACT: Society is made up of a rich human variety that is singular and plural. Inclusion is a way of responding to diversity. Inclusion in education defends teaching in which all its members can develop and learn together. Pedagogical Museums, due to their idiosyncrasy, must become paradigms of inclusion understood with a holistic approach based on accessibility and universal design and not as a static concept.

1. LA INCLUSIÓN ES UN VALOR QUE NOS HUMANIZA, REFLEXIÓN INICIAL

La inclusión es un valor que nos humaniza porque es la manera de dar respuesta a la diversidad. La inclusión tiene una importancia trascendental en todos los ámbitos. La inclusión es y debe ser un eje prioritario en la educación formal, no formal e informal. La inclusión en educación es tratar con equidad a todo el mundo. No se trata de trabajar con alumnado especial, sino con personas diferentes (ya que la diferencia es un valor).

La sociedad está compuesta por una rica variedad humana que es singular y plural. Por ello, hay que abrazar la diversidad que caracteriza al ser humano reconociendo que cada individuo, con sus capacidades, forma parte de la colectividad. El concepto de diversidad es una realidad inherente a las personas. Así pues, dado que no es posible entender la diversidad sin las personas ni los museos sin estas, una comprensión segregada, sesgada o excluyente, supone una visión aislada, parcial e incompleta de la realidad.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Blanca Flor Herrero Morán. IES Maestro Haedo – bfherrero@educa.jcyl.es – <https://orcid.org/>

Cómo citar / How to cite: Herrero Morán, Blanca Flor (2025). «La inclusión en los museos pedagógicos, accesibilidad y diseño universal», *Cabás*, 33, 6-22. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26938>).

Recibido: 18 septiembre, 2024; aceptado: 6 febrero, 2025.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

La inclusión es una forma de promover la igualdad de oportunidades para todos. Esto se logra creando un entorno que acepta y valora la diversidad, consiguiendo la plena participación de todos en la vida social, cultural, educativa y laboral y posibilitando las mismas oportunidades de éxito y de acceso a servicios y recursos.

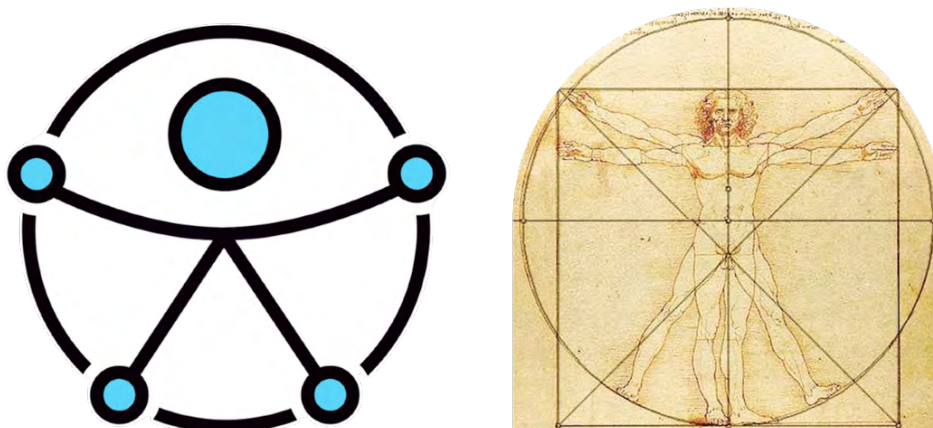
En 2015, la ONU acuña el símbolo de accesibilidad universal a través de la Unidad de Diseño Gráfico del Departamento de Información Pública. Se trata de una figura humana que simboliza la inclusión para todas las personas, de todos los niveles y en todas partes, incluyendo la accesibilidad física, sensorial y cognitiva. Se puede emplear para simbolizar lugares, espacios, productos, recursos y todo aquello que es accesible o para personas con discapacidad.

Dado que es un símbolo bastante desconocido y poco generalizado cuyo conocimiento y reconocimiento social es bastante limitado, esta publicación es un recurso idóneo para difundir su uso y significado. El actual símbolo supone una evolución conceptual e histórica en relación con los símbolos anteriores ya que incide en la accesibilidad, concebida de forma universal, en vez de en la discapacidad. Se le otorga el protagonismo al sujeto (la persona está en el centro y se alude a todas las capacidades de forma genérica y universal) en detrimento del objeto (los objetos empleados —como una silla de ruedas o un bastón— son la clave para entender la información que hace referencia a una capacidad física concreta sin tener en cuenta a las capacidades sensoriales y cognitivas); y al dinamismo (la persona está en movimiento y se muestra con los brazos y las piernas abiertas incidiendo en el carácter activo) en detrimento del inmovilismo (la persona se muestra estática).

La humanidad es compleja pero la composición del símbolo es clara. En el centro o en la diana de la imagen se sitúa a la persona concebida de forma esquemática y sin ningún rasgo que le singularice incidiendo en el carácter universal de la humanidad. La figura humana está inscrita en una circunferencia que no está cerrada porque acoge a las manos y los pies que se insertan y forman parte de ella. El predominio de las formas curvas (brazos y forma perimetral) y circulares (cabeza, manos y pies) incide en el carácter dinámico de la accesibilidad. Cromáticamente todos los trazos son negros y el color azul se reserva para las partes que caracterizan y humanizan a la persona.

Iconográficamente el imaginario de este símbolo guarda paralelismos con la imagen del hombre vitruviano de Leonardo Da Vinci que representa a un hombre con las extremidades superiores e inferiores expandidas, enmarcado dentro de un círculo y un cuadrado.

Imagen 1. Comparación del símbolo de la accesibilidad universal y el hombre vitruviano de Leonardo Da Vinci



Fuente: autora. Elaboración propia.

Sin duda, la inclusión desde la diversidad entronca con la paradoja de la cuadratura del círculo.

Que gane terreno el reconocimiento de la diversidad y el valor de lo universal desde usos específicos o se mantenga la divisoria y los usos segregados, estigmatizadores de objetos, espacios y personas depende de nuestras prácticas conscientes al diseñar entornos, señalizarlos y hacer uso de ellos. (Bascones, 2018)

En el apartado dedicado a su definición en la web de Plena Inclusión (un movimiento asociativo que lucha en España por los derechos de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y sus familias) se indica que: «la inclusión es un derecho humano fundamental que está intrínsecamente ligado a la dignidad de cada persona. Como tal, debe ser garantizado por los gobiernos y exigido por los ciudadanos»¹.

A su vez, en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social se recoge que:

Inclusión social: es el principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás.

En relación con los Objetivos del Desarrollo Sostenible, tal y como indica la Fundación Aquae:

De los 17 ODS que componen esta Agenda, son varios los que incluyen referencias específicas a la inclusión. Estos son: el ODS 4 sobre educación inclusiva y de calidad; el ODS 8 sobre crecimiento económico, pleno empleo y trabajo decente; el ODS 10 sobre reducción de las desigualdades; el ODS 11 sobre ciudades y comunidades inclusivas y sostenibles; y, por último, el ODS 17 sobre implementación de la Agenda y las alianzas necesarias. La sostenibilidad no solo tiene una dimensión ambiental, sino también social ya que la discapacidad y la accesibilidad forman parte del desarrollo sostenible. Por tanto, la discapacidad es una cuestión de derechos humanos y también de sostenibilidad (una sostenibilidad amplia alineada con el enfoque ASG —ambiental, social y de gobierno—)².

Aunque dentro del ámbito educativo la inclusión está comúnmente asociada con las necesidades educativas especiales, su alcance es mucho más amplio. Busca reconocer y valorar cada diferencia como un aporte a la experiencia de aprendizaje colectiva, desde etnias y culturas hasta orientaciones sexuales e identidades de género.

A lo largo del tiempo se han producido cambios conceptuales y terminológicos y se ha evolucionado desde la segregación (modelo basado en el déficit), pasando por la integración (modelo basado en las necesidades educativas especiales) hasta la inclusión (modelo basado en la atención a la diversidad).

Así pues, se produce un proceso que va desde la exclusión a la inclusión, atravesando modelos intermedios como el segregacionista y el de la integración. (García, 2017, p. 252).

La inclusión va de la mano con la aceptación y acogida de la diversidad, entendida esta como un elemento enriquecedor, ya que juntos multiplicamos resultados.

¹ <https://educainclusion.com/que-es-la-inclusion>

² <https://www.fundacionaquae.org/personas-discapacidad-ods/#:~:text=La%20personas%20con%20discapacidad%3A%20una,a%20las%20personas%20con%20discapacidad>

La inclusión implica tener en cuenta a todos, la mayoría y las minorías. En concreto, las personas con diversidad funcional (la gente que por sus condiciones físicas, sensoriales, intelectuales o mentales encuentra dificultades para su participación e inclusión social) son la «minoría más amplia del mundo». (Rebollo, Cambil, Lago, Del Alisal, 2024, p. 122).

La diversidad es norma, porque toda persona presenta diferencias con respecto a otras que deben ser reconocidas en los distintos ámbitos de actuación y, más todavía si cabe, en los procesos educativos, donde van a requerir tratamientos individuales diversificados (Casanova, 2002, p. 247). Por ello, si cada alumno es diferente, es necesario implementar modelos educativos diferentes dentro de un sistema educativo común y en una escuela para todos. Arnáiz y Ortiz (1997) defienden una inclusión curricular no centrada en lo individual, ni en el sujeto, sino en una integración real a través de un currículum válido para todos, centrado en los puntos fuertes de los alumnos y sus modos de aprender.

La institución de mayor peso, recursos e implicación en el ámbito del patrimonio a nivel mundial y la que incluye una visión universalista del patrimonio y la educación es la UNESCO (Fontal, 2016).

La UNESCO considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad. Dicho organismo coordina la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen la educación inclusiva como el proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados con particular atención a aquellos más vulnerables.

Ciertamente, como señala Echeita (2011, p. 124), la aspiración a una educación inclusiva no es sencilla, sino que resulta una empresa compleja, incierta, contradictoria y paradójica.

Para lograr la educación inclusiva todavía nos falta compromiso generalizado y preparación en el conjunto del sistema educativo. Sin duda, para lograr una educación universal inclusiva y equitativa de calidad es imprescindible el compromiso de toda la comunidad educativa, en general, y del profesorado, en particular, que debe desarrollar una serie de competencias profesionales (Casanova, 2011, p. 18).

Una educación inclusiva debe proveer entornos enriquecedores y adaptativos que atiendan a las características individuales del alumnado, valorando la diversidad y afrontando las necesidades de cada uno con empatía y efectividad.

Comúnmente se cita la existencia de distintas brechas que se deben tener en cuenta al plantear todo proceso de enseñanza-aprendizaje: digital, escolar y social. Con la pandemia la importancia de la brecha digital cobró un protagonismo inusitado. Se distinguen dos tipologías: de acceso (conexión: ubicación y situación económica) y de uso (dispositivos adecuados: cantidad y calidad). En el ámbito escolar existen diferentes tipos de centros, de profesorado, de equipo docente, etc. Además, ni todas las familias son iguales, ni tienen la misma capacidad para acompañar a sus hijos en el aprendizaje; algunos por no saber, otros por no querer y otros por no poder.

Hace unos meses, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas reclamó a las autoridades educativas españolas a nivel nacional y autonómico que avancen de forma urgente hacia el fin de la separación de los estudiantes.

En definitiva, debe producirse la simbiosis calidad-inclusividad. La calidad educativa requiere una atención diferenciada del alumnado que es diverso, pero siempre integrado en su grupo y en su centro. La inclusión debe entenderse como un factor más de mejora de la calidad.

2. LA «DIVERSIDAD DE» MUSEOS PEDAGÓGICOS

En el ámbito museístico, la nueva definición de museo supone un avance social en relación con la clásica que se centraba en las funciones y en el papel de los profesionales de los museos.

Si la sociedad, la educación y la cultura deben ser inclusivos, los museos, en general, por su componente didáctico deben priorizarla y los museos pedagógicos, en particular, por su diversidad e idiosincrasia, deben convertirse en referentes de inclusión.

El 24 de agosto de 2022, la Asamblea General Extraordinaria del ICOM aprobó en Praga la nueva definición de museo:

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.

La anterior definición de museo era:

El museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo.

La principal innovación de la nueva definición de museo radica en que se incide en el papel del museo en la sociedad a través de conceptos como: accesible, inclusivo, diversidad, sostenibilidad, ética, disfrute, reflexión e intercambio.

De hecho, el lema del pasado año del Día Internacional de los Museos (18 de mayo de 2024) ha sido: «Museos por la educación y la investigación». Las principales ideas asociadas a dicha efeméride fueron: Los museos son centros educativos dinámicos que fomentan la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico. Los museos son espacios vitales donde la educación y la investigación convergen para dar forma a nuestra comprensión del mundo. Se trata de invitar a la gente a repensar la educación e imaginar un futuro en el que el intercambio de conocimientos trascienda las barreras, en el que la innovación se una a la tradición.

Tal y como se ha indicado, llama la atención que las instituciones educativas en las que más se ha considerado la cuestión de la accesibilidad sea el museo y que el tratamiento de la accesibilidad haya sido anterior en los museos que en otras instituciones educativas (Pablos y Fontal, 2020:102).

La legislación española sobre museos establece la obligación de hacer adaptaciones, pero no define los términos ni indica cómo, ni qué cantidad de la colección debe estar accesible ni quien debe evaluar cada intervención por lo que no sigue una normativa estatal o autonómica determinada, pero es deudora del documento Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio (Consuegra, 2011, p. 117).

En esencia, no se trata de integrar en el museo a los que son diferentes, sino de partir del hecho de que todos lo somos, todos tenemos capacidades y necesidades diferentes y aportamos a la sociedad experiencias únicas derivadas de los valores individuales (Espinosa y Bonmatí, 2013).

Cabe citar la definición de inclusión patrimonial y museal planteada por Asensio, Santacana y Fontal (2016, p. 46):

La inclusión patrimonial y museal es un proceso que identifica, visualiza y responde a la diversidad de todos sus visitantes, usuarios, participantes, clientes y ciudadanos de referencia, a través de una mayor participación en la exposición, los programas y las acciones, de una manera proactiva que prime la equidad, para provocar la convivencia en la comunidad y el mundo social, educativo y cultural, con la finalidad última de un acercamiento comprensivo al patrimonio material e intangible, que facilite la conciencia en las responsabilidades de su conservación y puesta en valor. La inclusión involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todas las personas diversas, con la convicción de que la responsabilidad de todo el sistema patrimonial es la de alcanzar a toda la ciudadanía.

Por otro lado, destaca la investigación realizada por Carme Comas (2019, p. 95) sobre la museología sensorial entendida como la disciplina que analiza la transmisión de los contenidos de los museos utilizando el potencial de todos los sentidos, que tienen una naturaliza biológica y un componente cultural, con el objetivo de generar una experiencia de aprendizaje significativo en el visitante.

Otra de las tendencias actuales es la museología emocional que supone un giro emocional en la práctica museística ya que suscita el replanteamiento del diseño de las exposiciones y la redefinición de las instituciones y supone un área de investigación de gran interés (Varutti, 2020).

La musealización del patrimonio histórico educativo es diversa y compleja puesto que hay que contar tanto con las instituciones museísticas como con los espacios musealizados.

En el caso de los museos pedagógicos, la historia ejemplifica la variedad existente a nivel fundacional, institucional, geográfico, museístico, pedagógico, etc.

En primer lugar, destaca el cambio de denominación de Museo de instrucción primaria (surgido por Real Decreto de 6 de mayo de 1882 y formado a partir de los fondos de la Exposición escolar celebrada en Madrid en junio del mismo año) por una más extensa en cuanto a niveles educativos y alcance geográfico: Museo Pedagógico Nacional. En segundo lugar, sobresale el aumento de los objetivos fundacionales que pasan de ser dos (paliar las deficiencias de la formación inicial del magisterio en las Escuelas Normales e introducir nuevas metodologías en la enseñanza) a tener mayor amplitud de funciones, actuaciones y espacios (renovación docente, centro de información y documentación y acción social y cultural).

Sin duda, la diversidad es una de las características definitorias de la musealización del patrimonio histórico-educativo desde sus orígenes, ya que los centros museísticos son diferentes tanto por sus denominaciones como por las instituciones encargadas de gestionarlos y mantenerlos (comunidades autónomas, universidades, asociaciones e iniciativas particulares) y las peculiaridades que les definen a lo largo del tiempo y del espacio: el Museo Pedagógico de Arte Infantil, el Museo del Niño de Castilla-La Mancha, el Museo Pedagógico de Aragón Rafael Jiménez Martínez, el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, el Museo Pedagógico «La última Escuela de Otones de Benjumea», el Museo de la educación de la Universidad de La Laguna (MEDULL), el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA), El Museo de la Educación de las Islas Baleares (AMEIB), el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Cantabria (CRIEME), el Museo de la Escuela Rural de Asturias (MERA), el

Centro Internacional de la Cultura Escolar de Berlanga de Duero (CEINCE), el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia (CEME), el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE), el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, etc.

3. LA «ACCESIBILIDAD EN» LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS

Los museos pedagógicos deben asumir el reto de la inclusión como una oportunidad de futuro (Álvarez, 2017) y convertirse en ejemplos de inclusión partiendo de la accesibilidad tanto en el espacio físico como en el espacio virtual. Teniendo presente que las medidas de accesibilidad universal benefician a todas las personas, existen varios criterios y recomendaciones destinadas a que museos y exposiciones sean accesibles e inclusivos.

La accesibilidad universal es uno de los principios de la inclusión y se concibe como la característica de un lugar, un producto o una información con uso o acceso para todo el mundo.

En el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, se define la accesibilidad universal como:

Condición que tienen que cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño universal o diseño para todas las personas», y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

A su vez, la definición de diseño universal o diseño para todas las personas recogida en dicho decreto es:

la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El 'diseño universal o diseño para todas las personas' no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten.

Debemos tener en cuenta que el principio de accesibilidad ha evolucionado paralelamente al de discapacidad (Pablos y Fontal, 2020, p. 102).

En la actualidad, la accesibilidad universal incluye tres tipos o ámbitos: físico, sensorial y cognitivo. De forma generalizada, todas las instituciones, entre las que se encuentran los museos pedagógicos, comienzan por la accesibilidad física dejando para un desarrollo posterior la accesibilidad sensorial y la accesibilidad cognitiva.

Las primeras consideraciones que se tienen en cuenta son las físicas por ser las más conocidas, evidentes, aparentes y visibles ya que requieren de un mayor espacio. Consiste en la aplicación de los principios de accesibilidad universal y diseño para todos en la arquitectura, edificación y urbanismo, para que el acceso, uso, movilidad, desplazamiento y circulación sea posible para todas las personas sin sobreesfuerzos, con comodidad, autonomía y seguridad.

Por otro lado, la accesibilidad sensorial también es bastante conocida, aunque no es tan visible. Esta accesibilidad posibilita que podamos percibir la información necesaria por nuestros sentidos para utilizar objetos o desplazarnos por lo que las medidas contemplan aspectos visuales, auditivos y táctiles. Los ejemplos más conocidos y empleados son el braille y la lengua de signos.

Por último, pero no por ello menos importante, la accesibilidad cognitiva facilita la comprensión de organización y funcionamiento de una institución o centro, de la información y la ubicación y de la comunicación y orientación de las personas teniendo en cuenta las diferencias lingüísticas, culturales y de capacidades existentes. Esencialmente, se trata de garantizar la fácil comprensión de entornos, procesos, servicios o instrumentos.

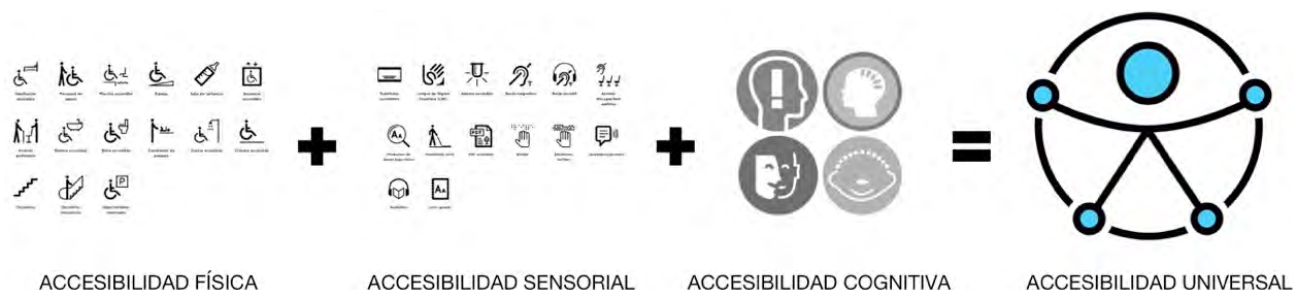
Gómez del Águila señala dos trabas que actualmente imposibilitan la accesibilidad (2012, p. 80):

por un lado, una oferta segregada, que relega a un segundo plano las necesidades de quienes no encajan en el patrón ideal de visitante. Por otro, propuestas que abordan la accesibilidad física y, en algunos casos, sensorial, pero ignoran tanto las barreras cognitivas —con un alto grado de incidencia en la accesibilidad del público en general—, como las sociales, en la base de todas las anteriores.

Las medidas de accesibilidad universal benefician a todas las personas. De hecho, cuando hay dos opciones equiparables de accesibilidad una gran parte de la población tiende a preferir las medidas más accesibles como demuestran casos como la elección en el uso de una rampa o una escalera (física), de ver una pieza o de poder tocarla (sensorial) y de leer un texto o de mirar un pictograma (cognitiva).

A su vez, cada accesibilidad beneficia especial y/o específicamente a algunas personas. La accesibilidad física beneficia principalmente a aquellas personas que utilizan o manipulan sillas de ruedas o carritos, personas con discapacidad física, familias con niños pequeños, personas que han de mover mercancías u objetos voluminosos, etc. La accesibilidad sensorial beneficia principalmente a personas con discapacidad sensorial o que han perdido agudeza en alguno de sus sentidos, como es el caso de las personas mayores o de niños que están desarrollando sus sentidos y se sienten más estimulados (VV. AA., 2015, p. 11). La accesibilidad cognitiva beneficia principalmente a personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, con trastorno del espectro del autismo, con trastorno por déficit de atención, con trastornos del aprendizaje y/o del lenguaje, con trastornos mentales, con problemas cognitivos asociados al envejecimiento o al nacimiento, con daño cerebral adquirido, sin lecto-escritura, personas despistadas, que no conocen bien la lengua o cultura del país, etc.

Imagen 2. Esquema de la accesibilidad universal



Fuente: autora. Elaboración propia.

Junto a los factores físicos, sensoriales y cognitivos, hay otra serie de aspectos que condicionan la accesibilidad total como: lo económico (tarifas de entradas), lo emocional (capacitación del personal

museístico para trabajar con público diferente), lo cultural (relevancia, interés y especificidad), lo comunicativo (mecanismos para consultar a especialistas y hacer estudios al tomar decisiones), etc.

De forma genérica, una de las opciones más utilizadas para facilitar la accesibilidad en el entorno es emplear los criterios DALCO acrónimo de Deambulación, Aprehensión, Localización y Comunicación que aparecen en la norma de la Asociación Española de Normalización UNE 170001-1.2007 (parte 1): Deambulación (desplazarse de un sitio a otro), Aprehensión (coger o asir alguna cosa), Localización (averiguar el lugar o momento preciso en el que está algo, alguien o pueda acontecer un suceso) y Comunicación (intercambiar la información necesaria para el desarrollo de una actividad).

De forma concreta, para el ámbito museístico se pueden establecer cuatro ejes fundamentales que permiten alcanzar la adecuada accesibilidad y lograr la máxima autonomía de sus visitantes: espacio físico (acceso y uso de los espacios, equipamientos, servicios e infraestructura, así como sistemas de emergencia y evacuación), contenidos e información (muestras, piezas, textos, exhibiciones, publicaciones, productos y servicios), comunicación (interna y externa, señalética y localización) y atención adecuada (interacción entre personas, pautas y herramientas a las necesidades diversas de los visitantes) (Zúñiga, 2019).

El observatorio de la accesibilidad y vida independiente cita los siguientes recursos, pautas y recomendaciones sobre accesibilidad universal destinadas a que museos y exposiciones sean lugares accesibles, integradores e inclusivos y de esta manera hagan posible que todas las personas se desarrollen en la cultura:

- Planteamiento de la accesibilidad desde el inicio del proyecto expositivo.
- Diseño de un recorrido claro.
- Redacción y adaptación a lenguaje claro o lectura fácil de todos los contenidos expositivos, material didáctico y de difusión.
- Vídeos locutados con lenguaje de signos y subtítulo.
- Inserción de ilustraciones, dibujos o pictogramas disponibles en ARASAAC.
- Validación de contenidos por parte de personas con discapacidad cognitiva.
- Jerarquización y sistematización de la información y de los soportes que la sustentan, siguiendo una misma estructura y código de colores.
- Profesionales especializados en atención al público con distintas necesidades.
- Programación de actividades inclusivas.
- Línea de créditos en la que además de los epígrafes tradicionales como: organización, comisariado, coordinación, diseño museográfico, diseño gráfico, conservación o documentación, consignaran información sobre: códigos QR, adaptación a lectura fácil, redes sociales o validadores.
- Web accesible en la que se alojen vídeos y audios con los contenidos expositivos, uso de subtítulos y audiodescripción en contenido multimedia.
- Entender la accesibilidad como un proceso de mejora continua, donde a través de las validaciones se detectan nuevos aspectos a tener en cuenta y nuevas necesidades.
- Los proyectos accesibles han de ser fruto de un trabajo multidisciplinar e interdisciplinar coordinado, donde se comparta conocimiento y se difundan las buenas prácticas.³

³ <https://observatoriodelaaccesibilidad.es/accesibilidad-2/centros-de-documentacion-sobre-accesibilidad>

Las pautas de actuación llevadas a cabo por la Red Museística de Lugo para realizar un «Museo con/para todxs» fueron:

1. Diagnóstico: El acercamiento y diagnóstico de los museos. Con los colectivos y con la comunidad para proponer soluciones: conocer a las personas, conocer las realidades.
2. Organización: Búsqueda de asesoramiento y formación.
3. Ejecución de planes, programas y proyectos en busca de soluciones con evaluaciones posteriores a cargo de agentes externos y medidas rectificadoras siempre que son precisas⁴.

Por otro lado, la accesibilidad virtual es uno de los principales campos de actuación dentro de la infoaccesibilidad. Dicha accesibilidad se define como el conjunto de características que debe incorporar un sitio web para que el mayor número posible de personas en el mayor número posible de circunstancias pueda acceder a él y usarlo, puesto que la accesibilidad web es un derecho que tenemos todos a ser capaces de acceder a todos los contenidos y funcionalidades independientemente de nuestra diversidad funcional (Revilla y Carreras 2018). Su objetivo es facilitar el acceso a la información independientemente del soporte en el que se encuentre alojada.

En el caso concreto de las guías multimedia, sobresale la publicación Guías multimedia accesibles: El Museo para todos que incluye pautas de diseño interactivo y audiovisual que tienen como finalidad lograr que todas las futuras guías multimedia para museos sean lo más accesibles posibles desde el punto de vista tanto comunicativo como funcional (Ruiz, Pajares, Moreno, Gálvez y Solano, 2008).

Poniendo el foco en la accesibilidad web, un sitio web debe ser accesible a nivel de continente y de contenido, es decir, tanto el diseño web desarrollado por los programadores informáticos como los recursos que se publiquen en él (recursos audiovisuales, documentos Word, presentaciones, PDF, etc.). En conclusión, un contenido se considera accesible cuando cualquier sujeto, con independencia de sus características personales, del equipo que utiliza o del entorno ambiental desde donde accede, puede utilizar y comprender sus contenidos.

4. EXPERIENCIAS INCLUSIVAS EN LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS

Dado que la inclusión es un paradigma para la organización, función y misión de los museos pedagógicos, cabe destacar las buenas prácticas sobre accesibilidad y diseño universal llevadas a cabo en diversos museos pedagógicos nacionales e internacionales tanto en el espacio físico como en el espacio virtual.

Dentro del ámbito de los museos pedagógicos, a nivel nacional, destacan diversos proyectos siendo los más numerosos los centrados en la accesibilidad cognitiva y el valor evocador del patrimonio histórico-educativo. Escolano introduce el concepto de valor terapéutico aludiendo al poder emocional y evocador de la infancia, la adolescencia o la juventud que provoca el recuerdo en personas con lagunas y vacíos en la memoria a consecuencia de la edad o por enfermedad (Escolano, 2010) e indica que a través de la escuela de su época las personas con Alzheimer pueden encontrar su propia identidad (Escolano, 2011).

Por un lado, sobresalen actividades y experiencias desarrolladas de forma puntual en colaboración con determinadas instituciones, siendo mayoritariamente las asociaciones de Alzheimer las destinatarias de las iniciativas museísticas.

⁴ <http://boaspracticas.xestoresculturais.gal/es/proyectos/programa-institucional-inclusivo-da-rede-museistica-provincial-de-lugo-es/>

El Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) en colaboración con la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer de Soria llevó a cabo en 2009 una experiencia con grupos de personas mayores afectadas en diferentes grados por la enfermedad de Alzheimer y otras demencias que cursan con pérdidas de memoria (Escolano, 2010).

El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla desarrolló en 2019 un taller terapéutico para pacientes de alzhéimer de la asociación de Santa Elena que se recoge en un trabajo de fin de grado (Gómez, 2019).

El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco realizó durante el 2021 un trabajo con personas que tienen deterioro cognitivo, demencia y/o alzhéimer dentro del marco de un convenio entre el museo y el Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián (Amunarriz, Manterola y Rodríguez, 2023). Además, en el museo se desarrollan actividades formativas determinadas por el tipo de audiencia a las que se dirigen destacando los proyectos de participación ciudadana «La Escuela de ayer y de hoy» y «La Escuela de hoy y del futuro» (Dávila y Naya, 2022).

El Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha pone en marcha en 2024 actividades encaminadas a ofrecer las salas del museo como espacio terapéutico para los usuarios-personas afectadas de alzhéimer y otras demencias en colaboración con AFA.

Por otro lado, destacan iniciativas que han puesto el foco de atención en la dinamización social basándose en los principios de aprendizaje comunitario, en la participación real y efectiva, y en la inserción académica.

El Proyecto Educativo-Museístico del Museo Escolar de Puçol es el primer proyecto español inscrito en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO en 2009 debido al enfoque colaborativo del equipo pedagógico que ha sido capaz de incluir a diversos miembros de la comunidad donde se asienta (Martínez y Picó, 2022).

El Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío trabaja desde 2016 con personas con un Trastorno del Espectro Autista (TEA) junto a la Asociación Pauta y desde el siguiente año forma parte del proyecto académico STUNIN que contribuye a la inclusión de personas con discapacidad cognitiva en los estudios universitarios (Sanz, Rabazas, Ramos y Ruiz, 2017).

El Museo de la Escuela Rural de Asturias (MERA) es un centro dinámico y dinamizador ya que tiene una guía didáctica para familias, el visitante puede interaccionar con diferentes materiales, entre sus fondos cuenta con recursos audiovisuales y se potencia la participación de la comunidad a través de la colaboración de antiguos alumnos como guías voluntarios (Álvarez y García, 2011).

Finalmente, caben destacar las propuestas que favorecen la accesibilidad universal incluyendo actuaciones tanto en su discurso museístico como en los materiales y recursos educativos realizados.

El Museo Pedagógico de Galicia facilita en 2020 una guía adaptada con pictogramas con el fin de hacer el museo más accesible al público con diversidad funcional posibilitando su descarga y/o vista previa para promover la preparación y mejorar la comprensión de la visita⁵ (Castro, 2012).

El Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca aprovecha la ubicación en su nueva sede en Zamora para proponer un proyecto museístico (Rodríguez y Martín, 2023) que facilita la accesibilidad física (estudio y diseño espacial y arquitectónico) y la accesibilidad cognitiva empleando pictogramas y lectura fácil en colaboración con ARASAAC, Plena Inclusión Castilla y León y Fundación Personas —ya que la

⁵ https://mupega.edu.xunta.gal/sites/default/files/old2/guia_pictogramas_mupega.pdf

opinión de las personas con dificultades de comprensión es la fuente más fiable de información a la hora de valorar si un entorno es comprensible (Belinchón, Casas, Díez y Tamarit, 2014)—.

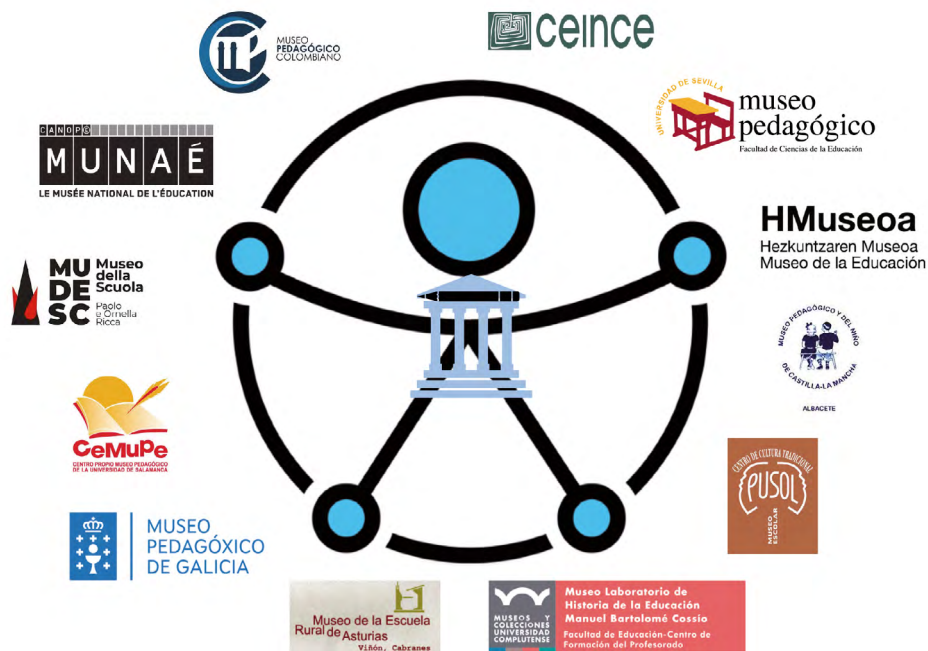
A nivel internacional cabe mencionar los casos de: el Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» de la Università degli Studi di Macerata (Macerata, Italia), el Musée National de l'Éducation (Rouen, Francia) o el Museo Pedagógico Colombiano.

El Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» de la Università degli Studi di Macerata cuenta con un mapa visual y sensorial muy completo y está desarrollando dos importantes proyectos: uno centrado en la experimentación de herramientas para mejorar la accesibilidad de las personas con discapacidad intelectual y otro destinado a implicar a los estudiantes universitarios en la realización de artefactos digitales que se implementarán en las nuevas exposiciones multimediales del museo (Brunelli y Targhetta, 2022).

El Musée National de l'Éducation (MUNAÉ) es accesible para personas de movilidad reducida, ofrece herramientas diversas (dispone de un bucle magnético en la recepción y da la posibilidad de disponer de un traductor especializado en lengua de signos previa reserva) y actividades adaptadas a distintos tipos de capacidades y permite descargar el texto de la exposición en lectura fácil y en letra grande⁶.

El Museo Pedagógico Colombiano destaca por facilitar en su web diferentes herramientas de accesibilidad (aumentar y disminuir tamaño, escala de grises, alto contraste, contraste negativo, fondo claro, links línea inferior o letra legible) así como por la exposición temporal en colaboración con el Proyecto Manos y Pensamiento: «Nada de nosotros sin nosotros. Reconstruyendo la historia de la educación para las personas sordas en Colombia» celebrada en 2023 y la inclusión de piezas del mes en formato audiovisual⁷.

Imagen 3. Composición de buenas prácticas de accesibilidad en museos pedagógicos



Fuente: autora. Elaboración propia.

⁶ https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user_upload/Ateliers_pour_personnes_en_situation_de_handicap_janvier_20.pdf

⁷ <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/category/historia-upn/>

En otro orden de cosas, el vertiginoso desarrollo experimentado por la tecnología en las últimas décadas supone un nuevo escenario, el espacio virtual, que debe ser accesible y responder a desafíos como garantizar la seguridad, la privacidad y la igualdad de oportunidades.

En este sentido, destacan dos experiencias museísticas nacionales. El Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) concebido como un espacio museístico que quiere contar con la participación activa de todas las personas y entidades que lo deseen, para llegar a ser, con su colaboración, una zona compartida de la memoria educativa. El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo andaluz que ha permitido organizar el conocimiento de manera flexible, dinámica y atrayente; en tanto en cuanto han sido capaces de valerse de algunas de las posibilidades de internet para dar a conocer a la sociedad el patrimonio histórico-educativo andaluz (Álvarez, 2010).

Otro aspecto para tener en cuenta son las aplicaciones informáticas que favorecen la accesibilidad como el Proyecto AMUSE (app para todas las personas en los museos inteligentes), NaviLens (tecnología de señalética para personas con discapacidad visual) o Appside y Hablando con Arte (dos apps que promueven la accesibilidad en espacios de arte y culturales). Además, varios museos cuentan con su propia aplicación donde aportan información adicional y hacen más accesible la visita.

En este sentido, son dignas de destacar y poner en valor varias instituciones como: ACCESSIBILITAS, (plataforma para el impulso de la accesibilidad universal), AMOVIL (que colabora en la actualización de terminales móviles accesibles), ASEPAU (Asociación española de profesionales de la accesibilidad universal), CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), CEAPAT (Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas), CESyA (Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción), CEIAF (Centro Español de Integración Audiovisual), SID (Servicio de Información sobre Discapacidad), Asociación de Lectura Fácil, Fundación Personas, Plena Inclusión, ARASAAC (Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa), ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), etc.

Por último, un factor esencial es la formación de los equipos de los museos pedagógicos en accesibilidad. Concretamente, cabe citar la formación proporcionada por el Centro Español de Accesibilidad Cognitiva en 2023 a 160 empleados públicos de museos y bibliotecas para fomentar una administración pública más accesible y fácil de entender para todas las personas.

Una mención especial merece el Programa Institucional Inclusivo integral de la Red Museística de Lugo, dirigida por Encarna Lago González, que cuenta con un departamento de Capacidades diferentes y Accesibilidad desde donde se gestionan los cuatro museos (Museo Provincial de Lugo, Museo de San Paio de Narla, Museo Pazo de Tor y Museo Provincial del Mar —ubicado en la Escuela Unitaria de San Cibrao—).

Forjar una sociedad inclusiva requiere de educación y sensibilización constante. Por ello, es indispensable e imprescindible formar a la población, en general, y al personal de los museos, en particular, para que comprenda, defienda y valore la riqueza de la diversidad.

5. CONCLUSIONES

El presente artículo es una aproximación a un tema novedoso y de gran interés para la comunidad: la inclusión en los museos pedagógicos, accesibilidad y diseño universal. En primer lugar, porque la inclusión es algo inherente de la comunidad y es un valor que nos humaniza puesto que es la manera de dar respuesta a la diversidad. En segundo lugar, porque en el ámbito museístico la nueva definición de museo

supone un avance social y una declaración de intenciones incluyendo conceptos como accesibilidad, inclusividad, diversidad y sostenibilidad. Y, en tercer lugar, porque el principal reto de los museos pedagógicos es la inclusión que se sustenta en dos pilares fundamentales: la accesibilidad y el diseño universal.

La diversidad caracteriza al ser humano y hay que atender a la diversidad partiendo de la inclusión, la igualdad y la equidad.

Si los museos, en general, por su componente didáctico deben priorizar la inclusión, los museos pedagógicos, en particular, por su diversidad e idiosincrasia, deben convertirse en referentes y ejemplos de inclusión.

La esencia reside en procurar que los museos sean y estén disponibles, accesibles y asequibles, aceptables, adaptables y realizables y que igualen los aspectos cualitativos (el punto de vista de la demanda y la adaptabilidad) a los cuantitativos (el punto de vista de la oferta y la accesibilidad). Se trata no sólo del derecho a la educación sino a una educación acorde con los tiempos, con las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento; una educación a la vez alternativa y alterativa, capaz de ponerse al servicio del desarrollo humano y de la transformación social actual.

Tanto los docentes y la comunidad educativa de los centros escolares como los educadores y el resto del personal de los centros museísticos deben plantearse un objetivo común: crear una comunidad inclusiva, abierta, creativa, formada e informada en la que se puedan compartir, mejorar y difundir los beneficios del patrimonio museístico incidiendo en las posibilidades que ofrecen para trabajar los ODS.

La inclusión es un paradigma para la organización, función y misión de los museos pedagógicos que tienen que potenciar la accesibilidad y el diseño universal. De hecho, el actual símbolo de accesibilidad universal, que supone una evolución conceptual e histórica de los símbolos anteriores, puede ser utilizado en lugares, espacios, productos, recursos y todo aquello que es accesible o para personas con discapacidad.

A lo largo del tiempo, los términos museo, educación e inclusión han evolucionado y se han redefinido; y han surgido nuevos conceptos como museología sensorial, museología emocional o inclusión patrimonial y museal, incidiendo en la idea de que la educación inclusiva es compleja y requiere compromiso generalizado y preparación del conjunto de la sociedad.

Dado que las medidas de accesibilidad universal benefician a todas las personas, existen varios criterios y recomendaciones destinadas a que museos y exposiciones sean accesibles e inclusivos tanto en el espacio físico como en el espacio virtual.

Con el fin de poner en valor las buenas prácticas sobre accesibilidad y diseño universal llevadas a cabo en diversos museos pedagógicos nacionales e internacionales se han citado diversas experiencias que destacan por su carácter inclusivo.

En la actualidad, dado el carácter incipiente de la temática, es complejo establecer una categorización o clasificación de las tendencias actuales en materia de inclusión en los museos pedagógicos. No obstante, se puede realizar una primera división en función de su vigencia (puntuales, temporales y permanentes), y una segunda división en función de la tipología (actividades o experiencias, iniciativas con un enfoque comunitario, proyectos museísticos, recursos didácticos, etc.).

A su vez, un aspecto a tener en cuenta es la permanencia o sostenibilidad de las medidas y prácticas inclusivas siendo deseable que las acciones realizadas sean replicables, flexibles y sostenibles para que se mantengan en el tiempo y en el espacio con el fin de que el efecto en la sociedad sea efectivo y duradero.

Actualmente, varios museos pedagógicos pueden considerarse como museos practicables, pero no museos universalmente accesibles. Los museos pedagógicos deben ocuparse y preocuparse por facilitar el tránsito tanto físico como cognitivo y sensorial a todas las personas abrazando la diversidad como valor definitorio de la sociedad.

El desafío es ofrecer una oferta museística verdaderamente inclusiva que no sea segregada y que aúne la accesibilidad física, sensorial y cognitiva.

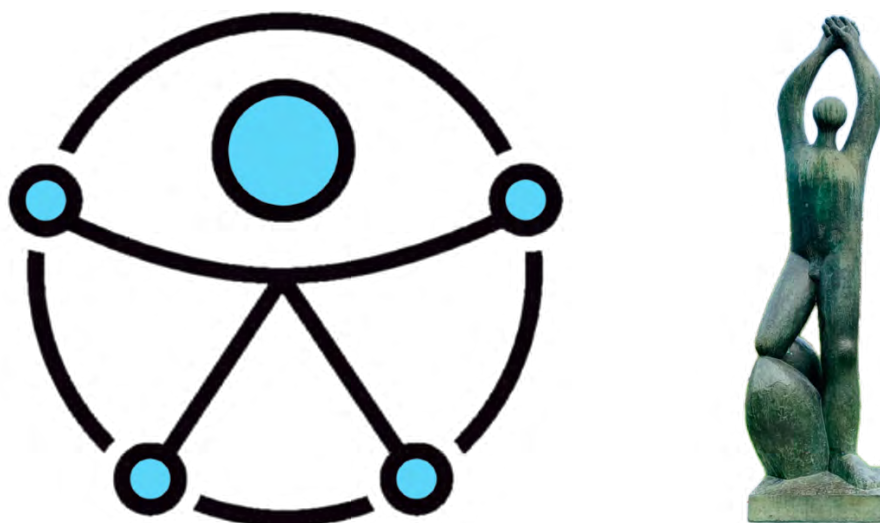
Junto a la presentación de experiencias de buenas prácticas realizadas por museos pedagógicos, se indican algunas propuestas que permiten avanzar en este sentido como las aplicaciones informáticas que favorecen la accesibilidad, las instituciones que se ocupan de la inclusión y las actividades formativas que son realmente necesarias para entender y atender a la diversidad.

Por ello, uno de los retos actuales es construir una línea de actuación dentro de los museos pedagógicos y una línea de investigación dentro del patrimonio histórico-educativo que ponga el foco de atención en la inclusión.

Para finalizar una imagen comparativa del símbolo de la accesibilidad universal con la escultura de Baltasar Lobo «Hombre adámico», situada en el Parque León Felipe de Zamora, que está dedicada al poeta zamorano León Felipe y simboliza la libertad, la fraternidad y la humanidad.

Parafraseando el verso de León Felipe, lo ideal es que la musealización del patrimonio histórico-educativo sea «con todos y a tiempo». Estamos (en plural) a tiempo (es una necesidad del presente) de hacer que los museos pedagógicos sean inclusivos (con, de y para todos).

Imagen 4. Composición «Con todos y a tiempo»



Musealización del **patrimonio histórico-educativo** “**con todos** y **a tiempo**”

Fuente: autora. Elaboración propia.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Routledge.
- Álvarez, C. y García, M. (2011). Museos pedagógicos: ¿Museos didácticos? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 103-116.
- Álvarez, P. (2010). El conocimiento y difusión del patrimonio histórico-educativo de Andalucía en Internet a través del museo pedagógico andaluz. *Cabás*, 3, 29-52. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2010.46.77.001>
- Álvarez, P. (2017). Accesibilidad e inclusión en espacios museísticos. Algunas reflexiones críticas desde los Museos de Educación. *Accesibilidad y museos: divulgación y transferencia de experiencias, retos y oportunidades de futuro* coord. por Ana M. Galán-Pérez; Elena López Gil, 139-146. Sevilla: AMMA.
- Amunarriz, I., Manterola, P. y Rodríguez, A. (2023). Recordando la escuela de ayer en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco: personas con alzhéimer o demencia como audiencia. *Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: La cultura que nos da forma*, 810-830. Dykinson.
- Arnáiz, P. y Ortiz, M. C. (1997). El derecho a una educación inclusiva. En Sánchez, A. y Torres, J. A. (coords.), *Educación Especial, una perspectiva organizativa y profesional*, 191-205. Pirámide.
- Asensio, M., Santacana, J. y Fontal, O. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos más allá de la dignidad y la accesibilidad. *Her&Mus*, 17, 39-55.
- Bascones, L. (2018): Lo que cuenta el (nuevo) Símbolo Internacional de Accesibilidad. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (II), 205-212. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/536>
- Belinchón, M., Casas, S., Díez, C. y Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en los centros educativos* [en línea] <http://blog.educalab.es/cniie/wpcontent/uploads/sites/3/2015/05/ACCESIBILIDAD->
- Brunelli, M. y Targhetta, F. (2022). Un museo en movimiento: historia, estado del arte y perspectivas del nuevo Museo de historia escolar de la Universidad de Macerata. *Cabás*, 28, 145-162. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.30.79.011-145>
- Casanova, M. A. (2002). Evaluación y atención a la diversidad: técnicas y procedimientos, 247-257. Castillo, S. (coord.). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson educación.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 18, 8-24.
- Castro, E. (2012). La memoria de la escuela como recurso educativo. El caso del Museo Pedagógico de Galicia-MUPEGA. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 103-116.
- Comas, C. (2019). Introducción a la museología sensorial como herramienta de inclusión social. *Eikón Imago*, 14, 89-106.
- Consuegra, B. (2011). Museo Tiflológico. *Revista del Comité Español del ICOM* n.º 2 Museos e inclusión social, 116-123.
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2022). Nuevas audiencias en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. *Cabás*, 28, 187-206. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.42.45.014>
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! CEE, *Participación Educativa* (18), 117-128.

- Escolano, A. (2010). La cultural material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28, n.º 2, 43-64 p. 60.
- Escolano, A. (2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. *Revista História da Educação*, 15, n.º 33, 10-30.
- Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). *Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 415-436. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Gómez, L. M. (2012). Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿cómo materializar la utopía? *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 77-90.
- Gómez, M. (2019). *El pasado no debe caer en el olvido: taller terapéutico para pacientes de Alzheimer en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla* (trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/91048>
- Martínez, R. y Picó, I. (2022). El Proyecto Educativo-Museístico del Museo Escolar de Puçol. Primer proyecto español inscrito en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO. *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, n.º. 85, 45-53.
- Pablos, L., y Fontal, O. (2020). La accesibilidad en los museos españoles: evaluación de programas de educación patrimonial para personas con TEA. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 99-118. <https://doi.org/10.6018/educatio.413431>
- Rebollo, M., Cambil, M. E., Lago, E. y Del Alisal, E. (2024). La diversidad funcional en la historia. ¿Ha cambiado nuestra actitud hacia la discapacidad? ¿Somos una sociedad más inclusiva? *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de los derechos culturales*, 121-136. Barcelona: Octaedro.
- Revilla, O. y Carreras, O. (2018). *Accesibilidad web*. Itákora Press. https://www.usableyaccessible.com/archivos/Accesibilidad_Web_WCAG_21%20ARIA_21_12_2020.pdf
- Rodríguez, M. A. y Martín, B. (2023). Musealización de un edificio modernista de Zamora para instalar el Centro-Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos: X Jornadas SEPH*, 585-598.
- Ruiz, B., Pajares, J. L., Moreno, L., Gálvez, M. C. y Solano, J. (2008). *Guías multimedia accesibles: el Museo para todos*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Sanz, C., Rabazas, T., Ramos, S., y Ruiz, E. (2017). Los museos pedagógicos como espacios para la inclusión. Un estudio de caso: el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, vol. 3, n.º 2, 272-288. https://doi.org/10.20888/RIDPHE_R.V3I2.7826
- Varutti, M. (2020). Vers une muséologie des émotions. *Culture & Musées*, 36, 171-177.
- VV. AA. (2015). *La accesibilidad de los museos: visiones y perspectivas. Una propuesta de intervención en Galicia*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Zúñiga, L. (2019). *Manual de accesibilidad para museos*. Museo de Arte de Lima. <https://www.ibernuseos.org/wp-content/uploads/2020/05/2019-zuniga-manual-de-accesibilidad-para-museos-per.pdf>

FACEBOOK Y EL «PATRIMONIO INFINITO» DE LA ESCUELA

Facebook and the «infinite heritage» of the school

Sergi Moll Bagur*

Universitat de les Illes Balears

<https://orcid.org/0000-0001-5142-0476>

Carlos Menguiano Rodríguez

Universitat de les Illes Balears

<https://orcid.org/0000-0003-0823-6141>

Francisca Comas Rubí

Universitat de les Illes Balears

<https://orcid.org/0000-0001-5685-5823>

Palabras clave

Antiguos alumnos
Redes sociales
Facebook
Colegios religiosos
Patrimonio escolar

RESUMEN: En la era digital, las agrupaciones de antiguos alumnos han encontrado en las redes sociales, un nuevo espacio para mantener vínculos y rememorar su pasado escolar. Este estudio pone el foco en 23 agrupaciones de Facebook relacionadas con colegios religiosos de las Illes Balears, Catalunya y País Valencià. Los resultados iniciales apuntan a que los integrantes de estas agrupaciones asumen simultáneamente el papel de consumidor de un producto de carácter historiográfico, así como participan, con sus aportaciones, a construir un espacio de memoria donde se presenta, divulga e interpreta un patrimonio histórico-educativo que, en muchas ocasiones, no se localiza en los archivos o museos oficiales.

Keywords

Alumni
Social networks
Facebook
Religious schools
School heritage

ABSTRACT: In the digital era, alumni groups have found in social networks a new space to maintain links and reminisce about their school past. This study focuses on 23 Facebook groups related to religious schools in the Balearic Islands, Catalonia and Valencia. The initial results suggest that the members of these groups simultaneously assume the role of consumer of a historiographic product, as well as participate, with their contributions, to build a space of memory where a historical-educational heritage is presented, disseminated and interpreted that, in many cases, is not located in the archives or official museums.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Sergi Moll Bagur. Universitat de les Illes Balears – s.moll@uib.cat — <https://orcid.org/0000-0001-5142-0476>

Cómo citar / How to cite: Moll Bagur, Sergi; Menguiano Rodríguez, Carlos; Comas Rubí, Francisca (2025). «Facebook y el "patrimonio infinito" de la escuela», *Cabás*, 33, 23-42. (<https://doi.org/10.1387/cabas.27015>).

Recibido: 6 septiembre, 2024; aceptado: 9 enero, 2025.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

INTRODUCCIÓN

La constitución de agrupaciones de antiguos alumnos provenientes de un mismo centro educativo no es un fenómeno de reciente aparición. Históricamente, estas agrupaciones han tenido una especial incidencia en los colegios religiosos del Estado español. En este sentido, cabe destacar que estas asociaciones eran una de las herramientas mediante la cual las órdenes y congregaciones religiosas mantenían su influencia continuada sobre sus egresados «perpetuando la relación de estos con la comunidad religiosa, a la que servían de apoyo y soporte» (Rodríguez, 2020, p. 5). Asimismo, estas agrupaciones eran responsables de la organización de la mayoría de las actividades de carácter social que impulsaban estos centros, como, por ejemplo, procesiones, conferencias, exposiciones, conmemoraciones, eventos deportivos, veladas teatrales, etc. Este fenómeno ha sido analizado y documentado en distintos estudios, los cuales revelan que muchas de estas agrupaciones contaban con medios de comunicación propios, así como con espacios de reunión y recreación dentro de las instalaciones escolares (Moll y Comas, 2022; Amunarriz *et al.*, 2023).

Con la irrupción de la era digital y el uso masivo de web 2.0 (Arroyo, 2007), estos medios de comunicación y espacios físicos han sido complementados —y, en ocasiones, sustituidos—, por otros de carácter virtual, que también permiten la organización de eventos, la rememoración del pasado escolar o el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia. Todo ello, con la ventaja de poder hacerlo de forma cómoda desde casa, y el beneficio —de mucho interés para historiadores de la educación— de que todo se almacena en formato digital, generalmente en un entorno público y de fácil acceso. Entre las plataformas más populares que han dado cabida a estas agrupaciones, cabe destacar la red social Facebook. Esta red social, fundada el 2004 (Wilson, Gosling y Graham, 2012), ha fomentado la creación de un gran número de espacios que aglutinan antiguos alumnos de diferentes escuelas, con especial incidencia entre aquellos que compartieron su pasado escolar en colegios religiosos. Un análisis preliminar de estos espacios permite identificar un gran número de aportaciones que evocan el pasado escolar de sus miembros, a menudo acompañando sus recuerdos y anécdotas con imágenes provenientes de sus archivos o fondos domésticos. Toda esta gran cantidad de testimonios e imágenes conforman un mosaico patrimonial que, más o menos organizado, permiten al historiador y al público en general descubrir unos materiales que, como fuentes históricas y como elementos patrimoniales de la escuela, normalmente no se encuentra en los archivos tradicionales ni, con la misma amplitud y variedad, en los museos pedagógicos (Moll y Comas, 2023).

Así pues, creemos que estas agrupaciones de Facebook, creadas y gestionadas por antiguos alumnos de colegios religiosos, son espacios digitales que pueden contener fuentes valiosas para analizar la historia y la memoria de estos centros escolares¹. Pero estamos convencidos también de que estas mismas fuentes tienen un gran valor patrimonial, por lo que estos entornos virtuales pueden ser también espacios perfectamente válidos para la localización, preservación, divulgación e interpretación del patrimonio histórico-educativo de los centros escolares que los motivan. En este trabajo pretendemos analizar las principales características que muestran estas agrupaciones virtuales, así como la amplia variedad de elementos de valor patrimonial que comparten. Para ello, hemos seleccionado una muestra de conveniencia basada en 23 agrupaciones de Facebook pertenecientes a antiguos alumnos de colegios religiosos de las Illes Balears, País Valencià y Catalunya. En definitiva, nuestro estudio se trata de una primera aproximación de análisis sobre la gestión de estos espacios, los roles que desempeñan sus participantes y el valor patrimonial de sus contribuciones —ya sean materiales, documentales o testimoniales— en relación con las instituciones educativas de las que fueron alumnos.

¹ Dávila, Naya y Zabaleta (2016) llegan a conclusiones similares, pero refiriéndose a las memorias escolares de los colegios religiosos, las cuales, según su estudio, cumplían *offline* funciones análogas a las de plataformas como Facebook.

1. MARCO TEÓRICO

De acuerdo con las particularidades de los elementos patrimoniales que pretendemos analizar en esta investigación, derivadas de su procedencia virtual, consideramos pertinente dedicar un breve espacio en este artículo a revisar, aunque sea de forma breve y no exhaustiva, algunas reflexiones acerca de la investigación histórica en la denominada «era digital» (Weller, 2013a). Esta revisión servirá de marco teórico y proporcionará algunas consideraciones teóricas y metodológicas relevantes para nuestro estudio. Continuaremos con una revisión general de las posibles publicaciones que pueden servir como antecedentes de nuestro trabajo, contrastando la novedad que supone el mismo en los estudios histórico-educativos del patrimonio escolar. Finalmente, para ayudar a comprender mejor el contexto que acoge el objeto de estudio, mostraremos una panorámica sobre la presencia histórica de las escuelas religiosas en las Illes Balears, Catalunya y País Valencià.

1.1. Algunas consideraciones sobre la investigación histórica en la era digital

La discusión sobre el uso de tecnologías informáticas aplicadas a la investigación histórica se remonta al menos hasta los años 60. Sin embargo, fue a partir de los años 80, con la irrupción de los ordenadores personales y, muy especialmente, desde los 90, con la aparición de la World Wide Web (Lázaro, 2004; Zaagsma, 2013), cuando comenzó a plantearse la necesidad de una transición progresiva de los modos de hacer historia «tradicional» integrada en las nuevas «humanidades digitales». En este contexto, aparecerían los primeros teóricos defensores de una «historia digital», quienes constataban que los nuevos recursos y las tecnologías digitales desafiaban a los historiadores a repensar las formas en la que estos debían investigar, escribir, publicar y enseñar sobre el pasado (Cohen & Rosenzweig, 2005, p. 2; Payà & Álvarez, 2015). Independientemente del uso que los investigadores hicieran de las nuevas tecnologías en la elaboración y difusión de su trabajo, no cabía duda de que la nueva era digital significaba «un cambio de paradigma fundamental» para los historiadores (Rosenzweig, 2003, p. 739).

Este «cambio de paradigma» venía motivado, entre otras cosas, por los nuevos modos de producción, conservación y tratamiento de las fuentes históricas en el mundo digital, cuyas características principales pueden apreciarse a través de la consideración de la web como un «archivo infinito» (Melo Flórez, 2011, p. 95). Considerar el entorno digital como un archivo infinito supone entender que dicho repositorio está en constante expansión, pudiendo acumular una cantidad ilimitada de información. Esto supone una diferencia cualitativa con los archivos tradicionales respecto a la capacidad de almacenamiento, pero también implica un cambio aún más sustancial en el propio concepto de archivo. En el reino digital, el archivo digital es, ante todo, un archivo «desmaterializado» (Pons, 2017, p. 289) que no está ligado a ningún soporte físico fijo y que, por tanto, permite su reproducción o modificación infinita, o incluso su pérdida irremediable, como consecuencia de su potencial variabilidad. Algo que viene agravado con el frecuente desconocimiento de la autoría o la datación de éste.

Que el archivo digital sea mutable e inestable por definición altera de forma irremediable el modo en que los historiadores se relacionan y trabajan con las fuentes digitales. En efecto, en la era digital, los historiadores se enfrentan cotidianamente a un «infocaos» (Pons, 2011, p. 54), es decir, a la sobreabundancia de registros. La web está llena de millones de documentos históricos, imágenes digitalizadas, repositorios y bases de datos de nueva creación. A esto se suman las diversas informaciones, textos y fotografías publicadas por organizaciones e individuos en los diferentes entornos digitales, ya sean estos de carácter personal o colectivo. Esta constante proliferación de datos —cuya procedencia y fiabilidad no siempre es contrastable— supone dos retos para los historiadores. Por una parte, un mayor esfuerzo para identificar

fuentes relevantes para la investigación histórica. Y, por otra, un constante riesgo de pérdida de esa información relevante, pues gran parte del material generado digitalmente es efímero y se pierde, se borra, o se almacena en soportes obsoletos antes que puedan ser preservados para un uso futuro (Weller, 2013b, p. 4). Esto lleva a la paradójica situación del historiador en la era digital, que debe pensar simultáneamente en cómo investigar, escribir y enseñar historia en un mundo de abundancia histórica inaudita, a la vez que evitar un futuro de escasez de registros (Rosenzweig, 2003, p. 738).

Entre las posibles respuestas a los desafíos que presenta la web como archivo infinito —y como principal medio y fuente del historiador en la era digital—, está el uso de planteamientos metodológicos de carácter cuantitativo, aplicados a grandes bases de datos digitalizados que son procesados de forma masiva mediante software especializado (Melo Flórez, 2017; Pons, 2022, pp. 22-25). Algo que también ha sido propuesto en el ámbito de la historia de la educación como un enfoque metodológico que permitiría abordar nuevas preguntas, dar un nuevo significado a conceptos existentes y fortalecer el carácter interdisciplinario de nuestra disciplina (Van Ruyskensvelde, 2014). Algunos autores que abogan por defender la identidad propia de la «historia digital» dentro de las «humanidades digitales» han defendido el uso de este tipo de herramientas y enfoques metodológicos como una de sus características esenciales (Robertson, 2016; Salmi, 2020). Otros han enfatizado su vocación interdisciplinar y su compromiso público por democratizar el pasado entre el público, lo cual entronca a la historia digital con el campo de la historia pública (Cohen & Rosenzweig, 2005, pp. 7-8; Robertson, 2016, pp. 292-293; Noiret, 2018). Para nosotros, estas consideraciones teóricas sobre la historia y las fuentes digitales nos permiten tomar consciencia de hasta qué punto la era digital cambia la forma en las que interactuamos —e interactuaremos— con el pasado (Weller, 2013b, p. 3) y «arrastra un determinado modelo epistemológico y unas formas concretas de representar el presente y el pasado», (Pons 2022, p. 22). Por ello, para aprovechar al máximo la oportunidad que supone trabajar con el archivo infinito en nuestras investigaciones, resulta conveniente ser «historiadores digitalmente conscientes» (Milligan, 2022, pp. 8-9) de la influencia mediadora que ejerce lo digital a la hora de localizar, interpretar y contextualizar fuentes digitales.

1.2. Redes sociales, memoria digital y patrimonio escolar

En este trabajo pretendemos abordar las prestaciones patrimoniales que proporcionan las redes sociales, en concreto Facebook. Por ello, creemos conveniente hacer algunas consideraciones previas sobre cómo abordar los contenidos en esta plataforma. Dichos contenidos son plenamente asimilables a la noción del archivo infinito y su sobreabundancia (Melo Flórez, 2011, pp. 92-95). Asimismo, algunos estudios más recientes han analizado las características de los materiales digitales que se suben en esta y otras redes sociales, confirmando que su carácter efímero y volátil supone un problema para su tratamiento y preservación (Cannelli & Musso, 2022; Plaza Veloza *et al.*, 2024).

En lo que respecta al análisis patrimonial de estos materiales digitales en el marco de las redes sociales, conviene tener en cuenta algunos aspectos característicos analizados por diferentes trabajos y que son de nuestro interés. En primer lugar, podemos constatar la relación que existe entre los contenidos digitales generados en estas redes y lo que se denomina «memoria digital» (Garde-Hansen, 2009; Melo Flórez, 2011, Pons, 2011; Egido & Eiroa, 2017), muy relacionada con la memoria personal y colectiva de los actores implicados en estos nuevos soportes de la memoria (Ramos, 2021). Esto es de especial relevancia para nuestro estudio, pues confirmamos así que mediante estas redes podemos acceder a una «nueva memoria» que «hasta ahora hemos conservado en privado» y que permite formular un relato «distinto del que construiríamos con la única ayuda de la consulta documental a la que estamos habituados» (Pons, 2011, p. 55), permitiéndonos localizar testimonios y materiales únicos. Por otra parte, las redes sociales también

facilitan que «comunidades dispersas vuelvan a estar conectadas en línea y compartan sus recuerdos» e «incluso posibilita que se creen nuevas redes virtuales, manteniendo la memoria de la identidad cultural común cuando dichas comunidades no estén presentes en espacios físicos» (Noiret, 2018, p. 113), lo cual tiene una clara traducción a nuestra muestra de agrupaciones de antiguos alumnos de colegios religiosos. En último lugar, hemos encontrado estudios que utilizan diversas redes sociales como fuente y que confirman las relaciones entre esa memoria digital —individual y colectiva— publicada en las plataformas y diversas formas de producción y conservación de patrimonio cultural (Arrigoni & Galani, 2019; Bonacchi *et al.*, 2023).

Ahora bien, si nos centramos exclusivamente en Facebook, la revisión de la literatura arroja también numerosos antecedentes. Los más antiguos se ocupan de los desafíos propios de los contenidos digitales publicados en ellas (Capogrossi *et al.*, 2015) y en el uso que los historiadores e historiadoras de la educación han realizado de esta red social (Rochez, 2015) generalmente para divulgar su investigación o crear redes de investigación. Pero también encontramos estudios mucho más recientes que, en la línea metodológica de la historia digital, proponen herramientas de análisis masivo para el estudio de los discursos educativos en agrupaciones de esta red social (Borchers *et al.*, 2023), o que investigan colectivos de maestros en Facebook (Liljekvist *et al.*, 2020; Nicholas *et al.*, 2024) con el fin de analizar sus redes de desarrollo personal. No obstante, los más interesantes para nuestra investigación son los diversos trabajos consultados que parten del estudio de agrupaciones de Facebook relacionados directamente con la conservación del patrimonio local y la memoria virtual en diversos lugares del mundo. El primero de ellos (Gregory, 2014) analiza una agrupación de Facebook que comparte fotos y discusiones sobre edificios desaparecidos en la ciudad de Perth (Australia), concluyendo que este tipo de espacios aumenta la conciencia sobre el patrimonio perdido, creando comunidades emocionales y ayudando a movilizar a sus integrantes para reclamar la preservación de lugares históricos. El segundo (Stock 2016) propone la utilización de Facebook como fuente para la microhistoria a través del análisis de otra agrupación de Facebook en relación con la historia de la ciudad de Kerpen (Alemania), concluyendo con el gran valor patrimonial de los materiales publicados por la comunidad. El tercero (Baltar-Moreno, 2022) examina dos agrupaciones de Facebook relacionados con la historia de la ciudad de Cartagena de Indias (Colombia), analizando su rol como archivos fotográficos virtuales, de forma similar al último estudio consultado sobre la ciudad de Moreno (Argentina), añadiendo que este tipo de agrupaciones permiten «a los vecinos conocer más sobre su ciudad» al mismo tiempo que fomentan «la preservación de su patrimonio histórico» (Espinosa, 2023)².

El Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (GEDHE-UIB), consciente de las oportunidades y desafíos historiográficos que presentan estos espacios virtuales, ha abordado este fenómeno desde diferentes perspectivas. En primer lugar, en el marco de varios proyectos sobre fotografía e historia de la educación, se exploraron las posibilidades y dificultades que introducía Internet en general (webs escolares y blogs) en la conservación y difusión de documentación visual (Comas *et al.*, 2010). Por otro lado, más recientemente, centrando el análisis en las redes sociales como espacios virtuales para compartir no sólo documentación visual sino también materiales, informaciones y recuerdos, se han analizado distintos grupos de Facebook vinculados con el ámbito histórico-educativo. Destacamos, en esta dirección, el análisis de la página de Facebook «Yo fui a EGB»³. Este análisis confirmó algunas de las conclusiones que anteriormente ya hemos señalado, demostrando la utilidad de estos espacios para completar la historia, la memoria y el patrimonio sobre un fenómeno histórico concreto que, en el caso que nos ocupa, se trataba de la escolaridad en el marco de la Ley General de Educación de 1970

² Estas iniciativas nos recuerdan la agrupación «Fotos Antiguas de Mallorca», cuyo funcionamiento es similar y efectivamente funciona como un lugar de memoria gráfica de la isla de Mallorca. Fotos antiguas de Mallorca-FAM. (s.f). Facebook, <https://www.facebook.com/fotosantiguasdemallorca>.

³ Yo fui a EGB (s.f). Facebook. https://www.facebook.com/yofuiaegb/?locale=es_ES

(Comas, 2023). Finalmente, para experimentar en primera persona las posibilidades que nos ofrecen estos espacios, el GEDHE también ha puesto en marcha diversas iniciativas de *crowdsourcing* para auxiliar diferentes estudios que ya se estaban llevando a cabo dentro del grupo de investigación. Entre estas iniciativas, destacan el grupo de Facebook «Jo també vaig anar de campaments i colònies»⁴ y la página web «Institut Don Bosco: un voyage au centre de notre histoire»⁵. Los resultados de ambas experiencias fueron presentados en la SIPSE Conference de 2023 (Moll & Depaepe, 2023) y en la ISCHE 2024 (Menguiano & Comas, 2024), evidenciando su gran utilidad no solo para recopilar información adicional sobre los fenómenos estudiados, sino también para facilitar la localización e interpretación de elementos patrimoniales que antes no estaban a nuestro alcance.

1.3. La presencia de los colegios religiosos en las Illes Balears, Catalunya y País Valencià

El encaje de los colegios religiosos y su papel en el sistema educativo del Estado español ha variado y experimentado numerosos cambios según el período histórico en el que nos centremos. Para el caso que nos ocupa, resulta crucial centrarse en el último tercio del siglo XIX y el inicio del siglo XX, época en la cual los intentos de los poderes públicos por conformar un sistema escolar organizado permiten empezar a vislumbrar las diferencias entre una red escolar pública y la escuela privada religiosa. Cabe destacar los trabajos de Revuelta (1984) y Yetano (1988), quienes explican cómo, tras la Revolución Liberal, las escuelas confesionales —que habían ostentado el monopolio educativo durante el Antiguo Régimen— se resistieron a abandonar la influencia que ejercían a través de la educación. A partir de aquí, la historia es suficientemente conocida: se alternan regímenes políticos y gobernantes de carácter liberal y conservador, donde los primeros intentan reducir o incluso eliminar la trascendencia educativa de las escuelas católicas, mientras que los segundos intentan mantener —o incluso potenciar— su influencia y hegemonía educativa. Entre los puntos álgidos de esta pugna, denominada por Faubell (1996) como «el juego de la nada y el ser», cabe destacar dos períodos: la guerra cultural y educativa entre los gobiernos liberales y la Iglesia mencionada anteriormente y, en general, la época de la Segunda República. En este sentido, se constata la existencia de un elevado número de publicaciones que abordan la política laicista aplicada durante la II República —sobre todo durante el Bienio Progresista (1931-1933)—, así como las consecuencias reales que de ella se derivaron. Trabajos como el de Cruz (1986) ilustra cómo se articuló la legislación republicana para corregir y limitar la educación católica y cómo afectó en particular a los centros educativos confesionales. Sin embargo, el estallido de la Guerra Civil y la dictadura militar instaurada posteriormente no solo puso fin a las políticas republicanas anteriores (Sureda, 2008), sino que durante la primera etapa del franquismo se potenció voluntariamente la hegemonía y predominancia socioeducativa de la escuela católica (Puelles, 2011).

A pesar de algunos cambios legislativos y del interés progresivo del régimen por la escuela pública, la situación de las escuelas católicas se caracterizó por la estabilidad y el expansionismo, de tal manera que en las zonas geográficas en las cuales centramos nuestra atención en este artículo (Illes Balears, Catalunya y País Valencià) el proyecto educativo de la Iglesia católica tuvo un papel determinante. Ejemplo de ello son los datos que Dávila y Naya (2013) ofrecen a nivel provincial. En 1950, en Balears, Girona y Lleida más del 60% de los centros educativos privados eran confesionales; en Tarragona y Castelló entre el 40 y el 60%; mientras que en Barcelona, València y Alacant oscilaban entre el 20 y el 40% sobre el total. En el caso concreto de las Illes Balears el proyecto educativo de la Iglesia católica fue hegemónico,

⁴ Jo també vaig anar de campaments i colònies. (s.f). Facebook. <https://www.facebook.com/groups/806678417905942>

⁵ Institut Don Bosco: un voyage au centre de notre histoire (s.f.). Wix. <https://publichistoryidb.wixsite.com/french>

destacando principalmente una red de escuelas femeninas en el ámbito rural (Fullana, 2009). Otro ejemplo es la ciudad de València en la cual, hasta mediados de los años 50, predominó la construcción de colegios religiosos y la escasa creación de escuelas públicas. Aunque entre 1953 y 1957 se generaron condiciones favorables para la edificación de nuevas escuelas públicas, a partir de mediados de los años 60, el ritmo de construcción de centros privados se aceleró, siendo estos principalmente religiosos (Gómez, 2019). Marquès (1994), describe de forma similar la situación de Catalunya, donde, desde los años 40 hasta los 70, la escuela católica se expandió velozmente por todas las capitales de comarca, con una proporción de 4 a 1 respecto a las escuelas privadas no religiosas.

No obstante, a partir del año 1970, las corrientes de transformación socioeconómicas y la influencia del horizonte europeo empujaron al régimen a reformar su sistema educativo mediante la Ley General de Educación (Muñoyerro, 2022). Es a partir de la entrada en vigor de esta normativa que se empezaron a vislumbrar cambios en relación con la dualidad (escuela pública y escuela privada) del sistema educativo español. Así pues, se propuso una vía intermedia entre la escuela privada y la escuela pública existente hasta ese momento, dotando de financiación pública a muchas escuelas católicas a cambio de una regulación y auditoría por parte de las autoridades gubernamentales. Sin embargo, no fue hasta bien entrada la democracia que, con la victoria del presidente Felipe González y la aprobación de la LODE (1985), se aplicaron de forma efectiva los conciertos educativos, conformando un nuevo sistema que, con modificaciones puntuales, se ha mantenido hasta hoy (Guardia, 2019). Cabe destacar que, desde la década de 1990, un número significativo de titularidades católicas ya no cuentan con efectivos dedicados a la escolarización y han confiado esta tarea a laicos, lo que ha intensificado la necesidad de generar relatos sobre la identidad de unos centros que la sociedad identificaba con una institución religiosa, y que durante el siglo XXI esta singularidad y su pasado corren el riesgo de desaparecer (Moll, Fullana & Matas, 2024).

En este contexto, las asociaciones de antiguos alumnos de estos centros adquieren un protagonismo destacado. Estas organizaciones, muchas de las cuales poseen una larga tradición, juegan un papel crucial en la dinamización sociocultural tanto en las instituciones educativas de las que provienen como en las comunidades que las rodean (Julià, 2012). Estas asociaciones no solo promueven actividades culturales y recreativas, sino que también desempeñan una función simbólica al preservar y fortalecer los lazos identitarios entre sus miembros (Rodríguez, 2020). A través de la evocación del pasado escolar compartido, se mantiene viva una conciencia colectiva que refuerza el sentido de pertenencia a unas instituciones educativas que, como en el caso de la muestra analizada en este estudio, han sobrevivido durante varias décadas e incluso siglos. Así, estas agrupaciones contribuyen a la continuidad y renovación de un legado que ha superado el paso del tiempo, adaptándose a los cambios sociales y tecnológicos sin perder de vista sus raíces históricas.

2. METODOLOGÍA Y FUENTES DE ESTUDIO

El método aplicado en esta investigación se basa en un enfoque categorial que se centra en el análisis de una muestra conformada por 23 agrupaciones de antiguos alumnos constituidas en Facebook y vinculadas todas ellas a colegios religiosos de las Illes Balears, País Valencià y Catalunya. Inicialmente, se planteó un estudio sobre agrupaciones constituidas en Facebook que estuvieran vinculadas a colegios religiosos de las Illes Balears, pero, al formar una muestra demasiado reducida, fueron complementados con agrupaciones pertenecientes a los territorios más próximos al archipiélago a nivel geográfico, lingüístico y cultural. Además de estas premisas, para conformar la muestra, se siguieron como criterios de búsqueda y selección que fueran agrupaciones de acceso libre o de admisión automática, que pertenecieran a instituciones históricas (mínimo 50 años de longevidad) y que tuvieran un número significativo de integrantes (mínimo 150 miembros).

Atendiendo al mencionado enfoque categorial que utilizamos en nuestro análisis, realizamos una segmentación de los datos en categorías definidas previamente (Rueda, Armas y Sigala, 2023) que, en este caso, se han centrado en variables específicas relacionadas con la administración y gestión de las agrupaciones, la generación y localización de patrimonio escolar, la contextualización e interpretación de este, y la divulgación e impacto en la comunidad virtual. El instrumento utilizado para llevar a cabo este análisis categorial ha sido una ficha analítica prediseñada a partir de las cuatro variables mencionadas.

Tabla 1

Distribución geográfica de las agrupaciones analizadas

Demarcación	Agrupaciones
Catalunya	13
País Valencià	5
Illes Balears	5

Fuente: elaboración propia.

Los diferentes datos descriptivos referentes a las agrupaciones localizadas, como por ejemplo los que se resumen en la tabla anterior, permiten contextualizar y conocer mejor el fenómeno analizado. En relación con la distribución geográfica, puede observarse que la mayor parte de las agrupaciones pertenecen a colegios situados en Catalunya (13), seguida del País Valencià (5) e Illes Balears (5) con un número de agrupaciones mucho menor.

Tabla 2

Distribución de las agrupaciones según la titularidad del centro

Titularidad	Agrupaciones
Compañía de Jesús	4
Sociedad de San Francisco de Sales	3
Escuelas Pías	2
Hermanos de las Escuelas Cristianas	2
Compañía de María-Lestonnac	2
Orden Franciscana	2
Colegios diocesanos	1
Carmelitas de la Caridad de Vedruna	1
Hermanos de la Caridad	1
Hermanas Carmelitas Misioneras Teresianas	1
Hermanos Maristas de las Escuelas	1
Misioneras del Corazón de María	1
Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús	1
Misioneras del Sagrado Corazón de Jesús	1

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la titularidad de los centros educativos, dentro de la muestra seleccionada, los colegios dirigidos por la Compañía de Jesús destacan al contar con el mayor número de agrupaciones, con un total de cuatro. Les siguen en la lista los colegios pertenecientes a los salesianos, con tres agrupaciones, a la vez que también destacan los centros de la Compañía de María-Lestonnac, La Salle, los escolapios y los franciscanos, cada uno de ellos con dos agrupaciones.

Tabla 3

Distribución de las agrupaciones según el género del alumnado

Centros	Agrupaciones
Masculinos	15
Femeninos	7
Mixtos	1

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en cuanto al género del alumnado que acogían originalmente los centros representados, existe una clara mayoría de colegios masculinos (15), los cuales superan con creces a las escuelas femeninas (7) y a las escuelas mixtas (1).

3. RESULTADOS

A continuación, se exponen los primeros resultados derivados del análisis realizado a partir de las variables mencionadas anteriormente, más concretamente: 1) Administración y funcionamiento de las agrupaciones; 2) Generación y localización del patrimonio escolar; 3) Contextualización e interpretación del patrimonio escolar; 4) Divulgación e impacto en la comunidad virtual. Cada una de ellas serán tratadas en epígrafes independientes, aunque el diálogo entre ellas será indispensable para la comprensión holística del fenómeno. A través de este análisis preliminar, se espera aportar una primera aproximación a los modelos de funcionamiento detectados en estos espacios virtuales, atendiendo a su gestión y funcionamiento, así como a las posibilidades que nos brindan a la hora de localizar, interpretar y divulgar el patrimonio histórico-educativo.

3.1. Administración y funcionamiento de las agrupaciones

La primera variable que analizaremos es la que concierne a la administración y funcionamiento de estos espacios virtuales. A este respecto, es importante diferenciar entre las dos modalidades que Facebook ofrece a la hora de crear agrupaciones esta índole.

Por un lado, tenemos las «páginas», las cuales funcionan como medios de comunicación de carácter institucional. Generalmente, se presentan en forma de paneles digitales donde se comparten informaciones relevantes sobre la agrupación de exalumnos en cuestión, tales como actividades, eventos y programas. Estas plataformas están diseñadas para proporcionar una visión general de la institución y mantener a la comunidad informada sobre sus últimas novedades y acontecimientos. A través de ellas, se busca establecer una conexión directa entre la institución y sus miembros, ofreciendo un canal oficial de comunicación que permite difundir información relevante de manera eficiente. En la muestra analizada,

las «páginas» representan la mayoría de las agrupaciones virtuales, representando el 56% del total (13 de las 23 agrupaciones). Entre los ejemplos ilustrativos de esta modalidad, podemos mencionar la página de «Antiguos Alumnos del Colegio Montesión» (Palma, Illes Balears, >1.300 seguidores)⁶, la de «Antics Alumnes Lestonnac Barcelona» (Barcelona, Catalunya, >700 seguidores)⁷, y la de «Antics Alumnes Esclaves Alcoi» (Alcoi, País Valencià, >533 seguidores)⁸.

Sin embargo, la estructura vertical de estas «páginas» a menudo presenta limitaciones en cuanto a la participación y la interacción activa de la comunidad (Sixto-García, 2017). Los usuarios pueden percibir estas plataformas como canales de comunicación unidireccionales, donde la información fluye principalmente desde los administradores hacia los usuarios, sin dejar mucho espacio para la retroalimentación o la contribución activa de estos últimos. Esta percepción puede desmotivar la participación de la comunidad y generar una sensación de distancia entre la institución y sus miembros. A pesar de que las «páginas», mediante la figura del *community manager*, suelen proporcionar testimonios y materiales referentes al pasado de la institución, la comunidad tiende a involucrarse poco en la generación de contenido. La función principal de estas «páginas» suele centrarse en la difusión de información y en la facilitación de la organización de actividades presenciales, como conferencias, cinefóruns, cenas y festividades locales, donde la comunidad tiene la oportunidad de participar físicamente.

Por otro lado, encontramos los «grupos», que representan una alternativa dinámica y complementaria a las «páginas», ya que la participación activa y la interacción directa son algunos de sus rasgos diferenciales. Estos «grupos» suelen surgir de manera espontánea, aunque también pueden ser creados desde el ámbito institucional. Una de las características más distintivas de estos «grupos» es su estructura horizontal, que fomenta un ambiente de colaboración y participación equitativa entre los miembros. En esta modalidad, la mayoría de los participantes tienden a contribuir con sus opiniones, materiales y experiencias de manera directa y sin filtros, lo que facilita la construcción colectiva de un espacio de memoria y patrimonio escolar. Esta interacción fluida y bidireccional contrasta notablemente con la relativa pasividad y verticalidad de las «páginas». Mientras que en estas últimas la comunicación tiende a ser unidireccional y controlada por los administradores, en los «grupos» se promueve una participación y una interacción directa entre los miembros. En la muestra analizada, este tipo de espacio representa el 44% del total (10 de las 23 agrupaciones). Algunos ejemplos paradigmáticos en relación con esta modalidad son el grupo de «Antics alumnes Col·legi La Salle Inca» (Inca, Illes Balears, >400 miembros)⁹, el de «Antics alumnes de la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú» (Vilanova i la Geltrú, Catalunya, >600 miembros)¹⁰, y el de «Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José - Valencia» (València, País Valencià, >2.600 miembros)¹¹. En estos ejemplos puede verse un planteamiento sustancialmente diferente respecto de las «páginas», que se manifiesta en la descripción que hacen los propios «grupos» sobre su propia actividad e intencionalidad. En ellos se destaca la independencia de estos «grupos» de antiguos alumnos respecto de la institución (Escuelas de San José de València), y se enfatiza que la función del espacio es la de «recordar los viejos tiempos» (La Salle Inca) o «compartir vivencias» (Escola Pía de Vilanova).

⁶ Antiguos Alumnos del Colegio Montesión. Página Oficial (s.f). Facebook. <https://www.facebook.com/AntiguosAlumnosdeMontesion/>

⁷ Antics Alumnes Lestonnac Barcelona (s.f). Facebook. <https://www.facebook.com/p/Antics-Alumnes-Lestonnac-Barcelona-100076539222643/>

⁸ Antics Alumnes Esclaves Alcoi (s.f). Facebook. <https://www.facebook.com/alcoyfeaaci/>

⁹ Antics Alumnes Col·legi La Salle Inca (s.f). Facebook. <https://www.facebook.com/groups/27500032922>

¹⁰ Antics alumnes de la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú (s.f). Facebook. <https://www.facebook.com/groups/220271198038543/>

¹¹ Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José-Valencia (s.f). Facebook. <https://www.facebook.com/groups/AntiguosAlumnos/>

3.2. Generación y localización de patrimonio escolar

Una de las principales actividades que ha sido identificada en estas agrupaciones virtuales, es la aportación de patrimonio escolar. Estos materiales y testimonios, que tienden a ser inéditos o difíciles de localizar en archivos públicos, provienen, en muchas ocasiones, de los archivos domésticos de los usuarios. De hecho, estos espacios suelen convertirse en una suerte de museos o depósitos virtuales de patrimonio histórico-educativo, donde se comparten variados materiales para el disfrute y la consideración de sus miembros.

Su conformación se lleva a cabo mediante el *crowdsourcing*, es decir, la colaboración de la comunidad en la recopilación y organización de los diversos testimonios y materiales. Estas aportaciones se pueden llevar a cabo mediante diferentes modalidades. En el caso de las «páginas», normalmente, son los administradores de la plataforma los que gestionan y temporizan las aportaciones mediante llamamientos o iniciativas temáticas que apelan a la colaboración ordenada de los miembros. Ejemplo de ello es la iniciativa «Imatges pel record» [Imágenes para el recuerdo] impulsada por el administrador de la «Associació Antics Alumnes La Salle Cambrils. La Triple. P.O.», el cual anima a la participación de los seguidores de la página mediante el siguiente llamamiento: «Envíanos tus fotos y las publicaremos en esta sección. Queremos hacer un gran archivo [...]. ¿Nos ayudas?»¹². Por otro lado, en los «grupos» se aprecia una colaboración más intensa y cuantiosa, aunque también se detecta más dispersión temática e irregularidad en la participación. En este sentido, como ejemplo, pueden consultar el grupo «Escola Vedruna Malgrat de Mar antics alumnes. Dels 60 als 70»¹³.

Entre los materiales localizados se encuentran un gran número de fotografías escolares, que documentan la historia y la evolución de la institución a lo largo del tiempo. Estas fotografías pueden clasificarse en diversas tipologías. Por una parte, están los retratos escolares de carácter individual que son compartidos en agrupaciones como el de la Escola Vedruna¹⁴ o la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú¹⁵. En segundo lugar, están los retratos colectivos, mucho más frecuentes que los anteriores, como los compartidos en la agrupación de la escuela Gràcia-Col·legi Kostka¹⁶, la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú¹⁷, la de La Salle de Inca¹⁸, las Escuelas San José¹⁹, o la de Lestonnac de Barcelona²⁰. En tercer lugar, también se difunden fotos donde aparecen las instalaciones de los colegios, como es el caso de la página de la agrupación del Col·legi del Sagrat Cor de Palma²¹, donde puede verse una foto aérea del edificio, la de Lestonnac

¹² Associació Antics Alumnes La Salle Cambrils. La Triple. P.O. (15 de junio del 2024). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=7630164857040353&set=gm.7706536142729950&id=739344972782470>

¹³ Escola Vedruna Malgrat de Mar antics alumnes. Dels 60 als 70 (s.f). Facebook. <https://www.facebook.com/groups/55778824023/>

¹⁴ Escola Vedruna Malgrat de Mar antics alumnes. Dels 60 als 70 (29 enero 2012). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2739241553053>

¹⁵ Antics alumnes de la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú (29 de julio de 2023). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=233221443004022>

¹⁶ Antics Alumnes de jesuïtes Gràcia-Col·legi Kostka (19 de marzo de 2016). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10209284271451865>

¹⁷ Antics alumnes de la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú (29 de septiembre de 2023). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10230481039400899>

¹⁸ Antics Alumnes Col·legi La Salle Inca (9 de junio de 2022). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10221902684218193>

¹⁹ Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José - Valencia (20 de julio de 2023). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=6759613217422881>

²⁰ Antics Alumnes Lestonnac Barcelona (19 de marzo de 2018). Facebook. <https://www.facebook.com/331460893692486/photos/pb.100076539222643.-2207520000/921756997996203>

²¹ Antics Alumnes Sagrat Cor Palma (1 de octubre de 2021) <https://www.facebook.com/anticsalumnessagratcorpalma/photos/pb.100077098917618.-2207520000/1051887375351080>

de Barcelona, en la que se comparan fotos antiguas y actuales²², o la tarjeta postal compartida en la agrupación del Colegio salesiano de Ciutadella en la cual aparecen reflejadas algunas estancias principales del colegio, como el santuario, el salón de actos, el museo de historia natural, el aula de educación elemental y el patio nuevo²³. Por último, podemos localizar numerosas instantáneas de eventos escolares como, por ejemplo, las de las fiestas de fin de curso²⁴ y de carnaval²⁵ del Col·legi Santa Ana de Villalonga o las de un concurso de baile celebrado en «La Salle Inca»²⁶. Además de las fotografías escolares, estas agrupaciones permiten la localización de otro tipo imágenes: aquellas que representan una amplia variedad de material escolar. De este modo, es posible hallar libros, cuadernos o boletines utilizados en las escuelas, como los cuadernos de calificaciones y pruebas compartidos en la agrupación del Col·legi Lestonnac de Mollet²⁷ y la referente a la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú²⁸, donde también aparecen algunos libros de texto²⁹. También se comparten trabajos elaborados por los propios alumnos durante su etapa escolar, tales como redacciones, dibujos o poemas, como los compartidos en la agrupación de Jesuïtes Sant Gervasi³⁰, o en la referente a las Escuelas de San José³¹.

Las memorias personales, tales como anécdotas y recuerdos de la vida escolar, también ocupan un lugar destacado en estos espacios virtuales. Generalmente, este tipo de contribuciones ofrecen una perspectiva particular e íntima de la experiencia escolar, proporcionando información sobre la vida cotidiana de estos centros y sus implicaciones emocionales. Las memorias, normalmente, se generan como respuesta a los materiales compartidos en las agrupaciones. Podemos encontrar múltiples ejemplos, como el recuerdo sobre el uso de materiales escolares de una antigua alumna del Col·legi Santa Ana³², los recuerdos despertados a propósito de un borrador en la agrupación de la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú³³, o la anécdota sobre una protesta estudiantil llevada a cabo por las alumnas de las Escuelas de San José³⁴.

²² Antics Alumnes Lestonnac Barcelona (7 de marzo de 2022). Facebook. <https://www.facebook.com/331460893692486/photos/pb.100076539222643.-2207520000/2023934164445142>

²³ Fotos Antiguas de Calós (29 de enero de 2024). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=6855690144553598>

²⁴ Antics Alumnes Col·legi Santa Ana. Villalonga (26 de julio de 2009). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=120027283600>

²⁵ Antics Alumnes Col·legi Santa Ana. Villalonga (9 de julio de 2009). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1199121739709>

²⁶ Antics Alumnes Col·legi La Salle Inca (24 de abril de 2011). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=220560271292435>

²⁷ Trobada antics alumnes Centenari Col·legi Lestonnac Mollet (25 de septiembre de 2016). Facebook. <https://www.facebook.com/1130087550374633/photos/pb.100064934053682.-2207520000/1222454887804565>

²⁸ Antics alumnes de la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú (8 de octubre de 2023). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1694514594394815>

²⁹ Antics alumnes de la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú (2 de noviembre de 2023). Facebook. <https://www.facebook.com/groups/220271198038543/permalink/6640604139338518>

³⁰ Antics Alumnes - Jesuïtes Sant Gervasi- Escola Infant Jesús (23 de abril de 2018). Facebook. <https://www.facebook.com/antics.santgervasi/posts/pfbid0cJMn6Tr4Cs4316aoEQXoXDVMhGykf3ZbCqkqMEggiAbZqwUmxqoSL5wgHeTKCyNEI>

³¹ Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José - Valencia (15 de Agosto de 2016). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10208883891327509>

³² Antics Alumnes Col·legi Santa Ana. Villalonga (9 de julio de 2009). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=100876683158>

³³ Antics alumnes de la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú (30 de octubre de 2023). Facebook. <https://www.facebook.com/groups/220271198038543/permalink/6630033023728963>

³⁴ Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José - Valencia (10 de mayo de 2017). Facebook. https://www.facebook.com/groups/AntiguosAlumnos/posts/10155427142224374/?comment_id=10155431236974374

Asimismo, los miembros de estas agrupaciones aportan imágenes referentes a una amplia variedad de materiales que se pueden categorizar como *merchandising* corporativo, es decir, medallas, pines, estampas y otros materiales distintivos e identificativos del colegio. Podemos encontrar numerosos ejemplos de este tipo de materiales, como los compartidos por antiguos alumnos del Colegio salesiano de Ciutadella³⁵, las Escuelas San José³⁶ o el Col·legi Lestonnac de Mollet³⁷. Finalmente, también se pueden encontrar materiales publicitarios e informativos como revistas o folletos que ofrecen una visión del colegio que va más allá del aula, incluyendo actividades y eventos extraescolares organizados por estos centros. En este sentido, destaca el recorte de la publicación «Àncora», compartido en la página de la agrupación del Colegio Cor de Maria-Sant Josep³⁸.

3.3. Contextualización e interpretación del patrimonio

La tercera variable que analizamos es la referente a la interpretación y contextualización del patrimonio, la cual se facilita con la contribución de los usuarios de estas agrupaciones, ya sea comentando su propio material o el aportado por otros miembros.

Este proceso suele basarse en responder a cinco preguntas fundamentales: ¿qué? En este sentido se busca una descripción detallada del objeto o de la temática en la que se enmarca el elemento patrimonial, proporcionando así una comprensión de la naturaleza del mismo. ¿Quién? Aquí se incluyen los nombres asociados al elemento patrimonial, ya sea porque aparecen en una fotografía o porque están relacionados de alguna manera con el patrimonio en cuestión. ¿Cuándo? Se refiere al año o período temporal en el que se sitúa el elemento patrimonial, lo que permite situarlo en el contexto histórico adecuado. ¿Dónde? Esta pregunta busca identificar el lugar específico donde se utilizaba el elemento patrimonial o a qué lugares hace referencia, lo que proporciona información sobre su ubicación geográfica y su relación con el entorno. ¿Por qué? Finalmente, se explora el uso o la trascendencia del elemento patrimonial referenciado en las imágenes, lo que ayuda a comprender su importancia y significado dentro del pasado escolar.

Estos procesos de interpretación y contextualización de los materiales suelen impulsarse por parte de los administradores o de los usuarios, formulando preguntas abiertas a la comunidad como «¿Alguien recuerda...?» o «¿Alguien reconoce...?». Ejemplos de estas prácticas pueden verse en agrupaciones como la del Colegio Lestonnac de Barcelona³⁹, o en la referente a la Escuela de jesuitas de Casp, donde el administrador comparte una fotografía de la escuela de 1928 y anima a la comunidad a adivinar qué hacen los alumnos representados en la imagen⁴⁰. Por su parte, encontramos dinámicas parecidas, algo más espontáneas, en que los mismos miembros de las agrupaciones preguntan por fechas, personas o lugares

³⁵ Fotos Antiques de Calós (3 de septiembre de 2023). Facebook. <https://www.facebook.com/groups/2061473117457521/permalink/3602295790041905>

³⁶ Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José - Valencia (22 de marzo de 2016). Facebook. <https://www.facebook.com/groups/AntiguosAlumnos/permalink/10154123083484374>

³⁷ Trobada antics alumnes Centenari Col·legi Lestonnac Mollet (29 de mayo de 2016). Facebook. <https://www.facebook.com/1130087550374633/photos/pb.100064934053682.-2207520000/1130986863618035>

³⁸ Associació d'Antics Alumnes Cor de Maria-Sant Josep (22 de abril de 2014). Facebook. <https://www.facebook.com/aaajosepimaria/photos/pb.100067026980020.-2207520000/624157584329037>

³⁹ Antics Alumnes Lestonnac Barcelona (17 de marzo de 2018). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=920575224781047>

⁴⁰ Antics Alumnes Associats Casp (16 de febrero de 2015). Facebook. <https://www.facebook.com/anticscasp/photos/pb.100038029405850.-2207520000/623196727813573>

reflejados en las imágenes. Un ejemplo es la petición de colaboración de uno de los usuarios del grupo de las Escuelas San José para fechar varios ejemplares de revistas escolares⁴¹.

Este tipo de «anzuelos» sirven como punto de partida para la participación activa de los usuarios a la hora de interrogar los elementos patrimoniales que se reflejan en las imágenes aportadas por los miembros de la comunidad virtual. La interacción constante y colaborativa de los usuarios en estos procesos de contextualización e interpretación del patrimonio enriquece la comprensión de su propio pasado escolar, a la vez que fomenta la apreciación del patrimonio histórico-educativo.

3.4. Divulgación e impacto en la comunidad virtual

La última variable analizada es la difusión del patrimonio escolar a través de estas agrupaciones de Facebook, el cual logra un alcance significativo. En el caso de la muestra analizada, el número de integrantes en cada agrupación puede oscilar entre los 2.400 y los 150 miembros. Cada contribución que se realiza en estos espacios es meticulosamente notificada a todos los integrantes, quienes, en su mayoría, acaban visualizando el contenido.

Además, un número considerable de usuarios no solo visualizan la aportación, sino que también la retroalimenta con una gran variedad de *feedback*, expresados a través de comentarios o de las reacciones predeterminadas que ofrece Facebook («me gusta», «me sorprende», «me encanta», «me divierte», «me entristece» o «me enfurece»), siendo más habituales las reacciones positivas. Además, se observa que muchos usuarios también optan por utilizar la opción de «compartir», la cual permite dar a conocer las aportaciones al resto de amistades de Facebook que no forman parte de la agrupación. Esto conlleva un crecimiento exponencial en relación con el número de visitas que reciben los contenidos publicados, trascendiendo así las fronteras y audiencias que van más allá de estas agrupaciones. Algunas de las publicaciones con mayor actividad cuentan con más de un centenar de interacciones, ya sea mediante reacciones, comentarios o comparticiones. Ejemplo de ello son las imágenes publicadas en «Antics Alumnes Lestonnac Barcelona»⁴², en «Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José - Valencia»⁴³ y en «Antics alumnes de la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú»⁴⁴.

En este sentido, la activa interacción en las agrupaciones de Facebook dedicadas al pasado y al patrimonio escolar contrasta notablemente con el alcance y la influencia de las publicaciones e investigaciones académicas sobre el mismo tema. Estas investigaciones, en su origen, no pretenden necesariamente llegar a un público general, por lo que su impacto en el relato colectivo y en la construcción de la memoria histórica suele ser más limitado. Este hecho obliga a considerar detenidamente el potencial que tienen las plataformas digitales en la promoción y preservación del patrimonio, así como en la construcción de narrativas sobre el pasado escolar (Comas, 2023).

⁴¹ Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José - Valencia (12 de agosto de 2022). Facebook. <https://www.facebook.com/groups/AntiguosAlumnos/permalink/10160288901914374>

⁴² Antics Alumnes Lestonnac Barcelona (17 de marzo de 2018). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=920575224781047>

⁴³ Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José - Valencia (4 de febrero de 2021). Facebook. https://www.facebook.com/photo/?fbid=10225093181938626&set=g.47012404373&locale=ca_ES

⁴⁴ Antics alumnes de la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú (6 de marzo de 2023). Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=3214627278831532&set=g.220271198038543>

4. CONCLUSIONES

En las conclusiones, en primer lugar, cabe destacar la evolución de los espacios de encuentro de los antiguos alumnos, ya que estos han migrado hacia plataformas virtuales sin perder sus funciones originales. Estos espacios, en su transformación, siguen desempeñando un papel fundamental en la rememoración del pasado, así como en el fortalecimiento de los vínculos y el sentimiento de pertenencia a las comunidades escolares. Además, su alcance trasciende las fronteras físicas del centro educativo, dinamizando, mediante una amplia variedad de actividades memorialistas y culturales, la vida cotidiana —física y virtual— de la población que las acoge.

En lo que se refiera a la presencia de estas agrupaciones en el mundo virtual y, más en concreto, en redes sociales, los primeros resultados que hemos obtenido dejan entrever que su actividad brinda numerosas oportunidades a nivel patrimonial. Para los historiadores de la educación, las «páginas» y «grupos» de Facebook que regentan los antiguos alumnos se convierten en «ventanas» que nos permiten localizar materiales procedentes de un gran número de fondos y archivos domésticos a los cuales, sin estas herramientas, no tendríamos ni acceso ni constancia de su existencia. Asimismo, el tesoro patrimonial que custodian estos archivos y fondos de carácter informal permiten complementar el que se halla en los archivos oficiales, aportando un patrimonio escolar más personal que institucional. En este sentido, cabe mencionar que los testimonios y documentos que afloran en estas agrupaciones no solo ayudan a completar el mosaico patrimonial de los colegios religiosos, sino que también, en su rol como fuentes históricas, permiten reconstruir su pasado acercándose a una historia más experiencial y alejándose de los enfoques corporativos que en ocasiones prevalecen en la historia elaborada sobre estas instituciones. Además, más allá de la historia y el patrimonio escolar, la localización de estos espacios, el análisis de su funcionamiento y la conceptualización de su actividad también nos permiten comprender tanto sus aportaciones en el ámbito de la memoria escolar, como el influjo que tiene sobre esta. Si nos fijamos, mientras los investigadores llevamos a cabo nuestra labor en los circuitos oficiales de la Historia de la Educación, estos entornos virtuales van tejiendo día a día, y con menos solemnidad académica, una imagen del pasado escolar que impacta y resuena con mayor fuerza en la sociedad. Este fenómeno, aunque pase inadvertido, revela la necesidad de considerar la influencia y el valor de estas plataformas en la construcción y transmisión de un determinado imaginario colectivo.

Por último, y volviendo al ámbito del patrimonio histórico-educativo, es fundamental subrayar la importancia de que, tanto los investigadores como las instituciones, no solo reconozcan el inmenso potencial que ofrecen los espacios virtuales, sino que también se involucren activamente en ellos. Esta colaboración entre la academia y las plataformas digitales permitiría impulsar proyectos orientados a la preservación, divulgación y puesta en valor de un «patrimonio infinito» que se manifiesta de manera singular en redes sociales como Facebook. Sin embargo, aunque este abanico de oportunidades para la investigación y el patrimonio sea amplio y variado, es necesario advertir que esta amplitud, sin un marco teórico y un plan de acción coherente, podría volverse contraproducente. La vastedad de la información disponible en estos entornos virtuales corre el riesgo de generar un escenario desorganizado y caótico si no se aborda con estrategias específicas que orienten su exploración y análisis. La proliferación de datos y testimonios, sin un adecuado enfoque metodológico, puede resultar inabarcable para los investigadores, dificultando el establecimiento de acciones coherentes y significativas. En este sentido, la implementación de proyectos colaborativos que se alineen con los principios de la historia pública y la historia digital podría ayudar a organizar el flujo de información disponible en las redes sociales de una manera ordenada, accesible y sostenible, a la vez que promueve una interacción dinámica entre los académicos, los profesionales del patrimonio y la sociedad en general. Un ejemplo de colaboración efectiva sería cooperar

con las agrupaciones de antiguos alumnos con el objetivo de elaborar catálogos que documenten su patrimonio escolar, así como la organización de exposiciones, tanto virtuales como presenciales, que permitan conservar y divulgar objetos y documentos relevantes en relación con su pasado escolar. Además, se podría crear un «banco de recuerdos» que recopilara y almacenara testimonios orales de estos exalumnos, contribuyendo así a la preservación también del patrimonio inmaterial. Estas vivencias, ya compartidas en redes sociales como Facebook, podrían ser formalizadas y difundidas, proporcionando un recurso valioso para el estudio histórico desde una perspectiva vivencial y comunitaria. De este modo, se intentaría abordar los desafíos que plantea el mundo virtual y las redes sociales, contribuyendo a una aproximación más inclusiva y participativa, que responda a las exigencias del siglo XXI sin sacrificar el rigor académico.

FINANCIACIÓN

Artículo elaborado en el marco del proyecto Proyecto PID2020-113677GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

BIBLIOGRAFÍA

- Amunarriz, I., Manterola, P., & 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>
- Arrigoni, G., Galani, A. (2019). From Place-Memories to Active Citizenship: The Potential of Geotagged User-Generated Content for Memory Scholarship. In Drozdowski, D., Birdsall, C. (eds.), *Doing Memory Research*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1411-7_8
- Arroyo Vázquez, N. (2007) ¿Web 2? ¿web social? ¿qué es eso? *Educación y biblioteca* (161), 69-74.
- Baltar-Moreno, A. (2022). Redes sociales digitales como lugares de memoria: diálogos ciudadanos a través de la fotografía en Facebook. *ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 20(2). <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1880>
- Borchers, C., Rosenberg, J. M. & Swartzentruber, R. M. (2023). Facebook post data: a primer for educational research. *Education Tech Research Dev*, 71, 2345-2364 <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10269-2>
- Bonacchi, C., Jones, S., Broccoli, E., Hiscock, A., & Robson, E. (2023). Researching heritage values in social media environments: understanding variabilities and (in)visibilities. *International Journal of Heritage Studies*, 29 (10), 1021-1040. <https://doi.org/10.1080/13527258.2023.2231919>
- Cannelli, B., & Musso, M. (2022) Social media as part of personal digital archives: exploring users' practices and service providers' policies regarding the preservation of digital memories. *Archival Science*, 22, 259-283. <https://doi.org/10.1007/s10502-021-09379-8>
- Capogrossi, M. L., Magallanes, M. L., & Socaire, F. (2015). Los desafíos de Facebook. Apuntes para el abordaje de las redes sociales como fuente. *Antropología Experimental*, 15, 47-63. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2390>

- Cohen, D. J., & Rosenzweig, R. (2005). *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web*. University of Pennsylvania Press. <https://chnm.gmu.edu/digitalhistory/index.html> (versión online).
- Comas, F., Motilla, X., & Sureda, B. (2010). Internet en la conservación del patrimonio visual. Ventajas, dificultades y posibles líneas de actuación. En E. Collel Idemont, N. Padrós, & I. Carillo, *Memoria, ciutadania y museos de educación* (pp. 78-87), Universitat de Vic, MUVIP, Càtedra Unesco Dones, desenvolupament i cultures.
- Comas, F. (14 y 15 de diciembre de 2023). *Making the history of the school together* [lección inaugural]. III SIPSE Conference, Milán, Italia.
- Cruz, J. I. (1986). Laicismo, Iglesia y Educación en la Constitución española de 1931. A. Colom, B. Sureda & J. Vallespir, *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas. IV Coloquio de historia de la educación* (pp. 105-115). Universitat de les Illes Balears.
- Dávila, P., & Naya, L. M. (2013). La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades. En J. Pintassilgo (ed.), *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no século xx* (pp. 367-392). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Dávila, P., Naya, L. M., & Zabaleta, I. (2017). Memory and yearbooks: An analysis of their structure and evolution in religious schools in 20th century Spain. En C. Yanes; J. Meda and A. Viñao: *School memories: New trends in the history of education* (pp. 65-79). Springer International Publishing.
- Egido, A. & Eiroa, M. (2017). Redes sociales, historia y memoria digital de la represión de mujeres en el franquismo. *Revista de Historiografía*, 27(2), 341-361. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2017.3977>
- Espinosa, L. (2023). Una memoria compartida: el grupo de Facebook «Son Historias de Moreno». *Revista Académica Hologramática*, 5(38), 3-18.
- Faubell, V. (1997). Órdenes, congregaciones y asociaciones eclesiales masculinas dedicadas a la educación y a la enseñanza. En B. Bartolomé Martínez (ed.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España II. Edad Contemporánea* (pp. 323-448). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Fullana, P. (2009). Església i educació a la Mallorca del segle xx. *L'Arc* (5), 42-49.
- Garde-Hansen, J. (2009). MyMemories?: Personal Digital Archive Fever and Facebook. En J. Garde-Hansen, A. Hoskins, & A. Reading (eds.), *Save As ... Digital Memories* (pp. 135-150). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230239418_8
- Gómez, C. J. (2019). Escuelas en Valencia, 1857-1970. *Artígrama* (34), 91-109.
- Gregory, J. (2014). Connecting with the past through social media: The 'Beautiful buildings and cool places Perth has lost' Facebook group. *International Journal of Heritage Studies*, 21(1), 22-45. <https://doi.org/10.1080/13527258.2014.884015>
- Guardia, J. J. (2019). Marco constitucional de la enseñanza privada española sostenida con fondos públicos: recorrido histórico y perspectivas a futuro. *Estudios Constitucionales*, 17(1), 321-362.
- Julià, G. (2012). *Pels seus fruits els coneixereu, un segle de la Unió d'Antics Alumnes Salesians de Ciutadella*. Ciutadella: Unió d'Antics Alumnes Salesians.
- Lázaro, L. M. (2004). L'accés a les fonts a la història de l'educació a través de les noves tecnologies de la informació. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 6, 245-264.

- Liljekvist, Y. E., Randahl, A. C., van Bommel, J., & Olin-Scheller, C. (2020). Facebook for Professional Development: Pedagogical Content Knowledge in the Centre of Teachers' Online Communities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 723-735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754900>
- Marquès, S. (1994). L'Escola primària durant els primers anys del franquisme. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (1), 137-143.
- Melo, J. A. (2011). Historia digital: la memoria en el archivo infinito. *Historia Crítica*, 1(43), 82-103. <https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.06>
- Melo, J. A. (2017). Lectura distante, fragmentada y colaborativa en el archivo infinito. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 38(149), 169-189.
- Menguiano, C. & Comas, F. (2024). Summer camps, an historical-educational starting point for a collaborative-history experience. *ISCHE Conference 2024*, Natal, Brasil.
- Milligan, I. (2022). *The Transformation of Historical Research in the Digital Age*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009026055>
- Moll, S. & Comas, F. (2022). Corporate History or the Education Business. A Case-Study: Sant Francesc de Sales School, Menorca (1939-1945). *Paedagogica Historica*, 2022, 59(6), 1388-1407. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2042827>
- Moll, S. & Comas, F. (2023). Los antiguos alumnos: «patrimonio vivo» para la historia de la escuela. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (29), 1-12. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.31.86.002>
- Moll, S. & Depaepe, M. (en prensa). Historia pública y digital: una experiencia en torno al patrimonio histórico-educativo. En *Thesaurus Scholae: Sources and Studies on the Historical-Educational Heritage*.
- Moll, S., Fullana, P., & Matas, J. J. (2024). The public and corporate use of history: Commemorative books at Catholic schools. *History of Education and Children's Literature*, 19(1), 151-169.
- Muñoyerro, P. (2022). La educación concertada en España: origen y recorrido histórico. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 41(1), 405-425.
- Nicholas, M., Rouse, E. & Garner, R. (2024) Cross-sector collaborations via Facebook: teachers' use of social media. *Australian Educational Researcher* 51, 757-779. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00622-y>
- Noiret, S. (2018). Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 110 (2): 111-140. <https://doi.org/10.55509/ayer/110-2018-05>
- Payà, A., & Álvarez, P. (2015). Història de l'educació 2.0 i història de l'e-Educació. Les TIC i les xarxes socials al servei de la docència històricoeducativa. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, 41-64. DOI 10.2436/20.3009.01.152
- Plaza, E., Cruz Gamba, R., & Bustos, V. (2024). Preservación digital de contenidos en redes sociales: una revisión sistemática exploratoria. *Ágora de Heterodoxias*, 10(2), 71-101. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13181395>

- Pons, A. (2011). «Guardar como». La historia y las fuentes digitales. *Historia Crítica*, 1(43), 38-61. <https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.04>
- Pons, A. (2017). Archivos y documentos en la era digital. *Historia y comunicación social*, 22(2), 283-292.
- Pons, A. (2022). Historia digital: un campo en busca de identidad. *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 22(1), 2022, 17-37. <https://doi.org/10.51349/veg.2022.1.02>
- Puelles, M. (2011). La Educación Secundaria en la España democrática: antecedentes, problemas y perspectivas. *Cuadernos de Pesquisa*, 41(144), 710-731.
- Ramos, S. (2021). Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI. *Social and Education History*, 10(1), 22-46. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.2021.5149>
- Revuelta, M. (1984). *La Compañía de Jesús en la España contemporánea. I. Supresión y reinstalación (1868-1883)*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Robertson, S. (2016). The Differences between Digital Humanities and Digital History. En M. K. Gold & L. F. Klein (eds.), *Debates in the Digital Humanities* (pp. 289-307). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt1cn6thb.28>
- Rochez, C. (2015). Historians of education and social media. *History of Education*, 44(4), 405-414. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2015.1036137>
- Rodríguez, S. (2020). Religiosidad, secularización y entorno educativo: Valladolid 1931-1936. *Diacronie: Studi di Storia Contemporanea*, 41, 1-18.
- Rosenzweig, R. (2003). Scarcity or Abundance? Preserving the Past in a Digital Era. *The American Historical Review*, 108(3), 735-762. <https://doi.org/10.1086/529596>
- Rueda, M. P., Armas, W. J. & Sigala, S. P. (2023). Análisis cualitativo por categorías *a priori*: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83-96.
- Salmi, H. (2020): *What is Digital History?* Polity Press.
- Sixto-García, J. (2017). *Storytelling* de las organizaciones en Facebook: ¿interactividad o presencia corporativa?. *Hipertext.net*, 15, 10-16. DOI: 10.2436/20.8050.01.41
- Stock, M. (2016). Facebook: A source for microhistory? En Knautz, K. y Baran, K. S. (eds.), *Facets of Facebook. Use and Users* (pp. 210-240). De Gruyter.
- Sureda, B. (2008). L'educació a Mallorca a l'època de la Guerra Civil: els canvis a la cultura escolar. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (12), 65-90.
- Van Ruyskensvelde, S. (2014). Towards a history of e-ducation? Exploring the possibilities of digital humanities for the history of education. *Paedagogica Historica*, 50(6), 861-870. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.955511>
- Weller, T. (2013a). *History in the Digital Age*. Routledge.
- Weller, T. (2013b). Introduction. History in the digital age. In T. Weller (ed). *History in the Digital Age* (pp. 1-19). Routledge.
- Wilson, R. E., Gosling, S. D. y Graham, L. T. (2012). A review of Facebook research in the social sciences. *Perspectives on Psychological Science*, 7(3), 203-220.

- Yetano, A. (1988). Congregaciones femeninas de enseñanza fundadas en Cataluña en el siglo XIX. A J. R. Aymes, E. M. Fell & J. L. Guereña (eds.), *Ecole et Eglise en Espagne et en Amérique latine. Aspects idéologiques et institutionnels* (pp. 297-307). Publications de l'Université de Tours.
- Zaagsma, G. (2013). On Digital History. *BMGN: Low Countries Historical Review*, 128(4), 3-29.

RETRATOS DEL PASADO: LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES EN LAS MEMORIAS ESCOLARES¹

Portraits of the past: photographs of students in the Yearbooks

Irati Amunarriz-Iruretagoiena*

Doctoranda en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

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

Palabras clave

Memorias escolares
Fotografía escolar
Alumnado

RESUMEN: Al referirnos a la fotografía escolar, es importante recordar que no todo se capturaba en imágenes, ni todas las fotos tomadas se divulgaban. Era la propia institución educativa la que decidía qué debía ser fotografiado y/o publicado, basándose en la utilidad o el provecho que le pudiera traer. De este modo, las imágenes del cuerpo estudiantil que hallamos en las memorias escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco no son fruto de la casualidad, sino que responden a la construcción de un discurso, el cual este trabajo busca destapar.

Keywords

Yearbooks
School photography
Students

ABSTRACT: When discussing school photography, it is important to remember that not everything was captured in images, nor were all the photos taken disseminated. The educational institution itself decided what should be photographed and/or published, based on the utility or benefit it could provide. Thus, the images of the student body found in the yearbooks of the Museum of Education at the University of the Basque Country are not the result of chance but rather reflect the construction of a narrative that this work aims to uncover.

1. INTRODUCCIÓN: LA FOTOGRAFÍA ESCOLAR

Las escuelas, las familias y otras organizaciones y/o grupos humanos han utilizado la fotografía para capturar momentos, situaciones y/o acontecimientos de diversa índole (Comas y Sureda, 2016). Así pues, la fotografía escolar surge casi en paralelo a la fotografía, durante el siglo XIX, cuando los establecimientos educativos empiezan a delegar en fotógrafos profesionales el registro fotográfico de retratos individuales, fotografías grupales y/o registros fotográficos de determinado acontecimiento de la vida escolar; y

¹ Esta aportación nace de una tesis doctoral que se está llevando a cabo dentro del Grupo de Investigación «Ikasgaraia», financiada mediante una beca predoctoral del Gobierno Vasco desde 2021.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Irati Amunarriz Iruretagoiena. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) – irati.amunarriz@ehu.eus – <https://orcid.org/0000-0002-6564-3707>

Cómo citar / How to cite: Amunarriz Iruretagoiena, Irati (2025). «Retratos del pasado: las fotografías de los estudiantes en las memorias escolares», *Cabás*, 33, 43-70. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26892>).

Recibido: 6 septiembre, 2024; aceptado: 5 marzo, 2025.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

con el paso del tiempo, gracias a los progresos propiciados por el desarrollo de la fotografía y su democratización, aumentó su producción y propagación (González y Comas, 2016).

Lo cierto es que, entre 1939 y 1975 se asiste a una especie de democratización o universalización de la fotografía, que va dejando de ser un bien escaso y elitista —sin ser equiparable a la democratización que ha supuesto la fotografía digital— (Fullana *et al.*, 2014). Sin embargo, según los mismos, no podemos perder de vista dos factores: por un lado, que, en España, no es hasta los años sesenta cuando se empieza a consumir lo que se consideran bienes de lujo, y por otro, que no todo el mundo dispone de excedente suficiente como para adquirir una cámara fotográfica; por lo que, fotografiar, según los autores que acabamos de mencionar, es un acto que generalmente requiere de la implicación de un experto —fotógrafo profesional— que normalmente debe ser contratado, o bien de excedente suficiente como para adquirir una máquina fotográfica.

Tanto el coste como el ritual —la toma de una instantánea requería de un laborioso proceso de preparación, ejecución y revelado— que implicaba la toma de una fotografía, generaban cierto culto a la fotografía, y cuanto más excepcional o simbólico era el hecho fotografiado, más valor icónico adquiría (Fullana *et al.*, 2014). Según los mismos, durante este periodo, la escuela, el servicio militar, la primera comunión y/o la boda eran algunos de los eventos que se fotografiaban o se asociaban a una instantánea.

No obstante, no todo se fotografiaba ni en todo momento, sino que era la propia escuela la que decidía qué era digno de ser fotografiado y/o qué es lo que quería immortalizar (González *et al.*, 2014); o lo que es lo mismo, en base a su interés por transmitir un mensaje u otro, o mejor dicho, en base a la utilidad o al beneficio que le pudiera reportar el transmitir un mensaje u otro, la institución en cuestión optaba por fotografiar las dependencias escolares, materiales, determinadas actividades y/o acontecimientos, o unos u otros actores (Comas *et al.*, 2012).

Si bien es cierto que las fotografías constituyen ya en sí mismas una elección —la elección de qué fotógrafo y qué dejó fuera del ángulo visual de la cámara de fotos—, el hecho de incorporar solo algunas de ellas en las memorias escolares, constituye, en palabras de Comas y Sureda (2016) —aunque en su caso se estén refiriendo a las fotografías colgadas en la página web de un establecimiento educativo concreto—, otro filtro de selección intencionado que nada tiene que ver con el azar —como veremos a lo largo de este trabajo—. Por lo que el álbum fotográfico —sea en forma de libro conmemorativo, página web, memoria escolar, etc.— de un establecimiento educativo conforma un relato equivalente a la crónica escrita ya que se va elaborando como resultado de la selección y sistematización de los hechos que la propia institución considera relevantes y significativos (Fullana *et al.*, 2014).

1.1. Fotografías escolares como fuente histórico-educativa

Dentro del auge —en las últimas décadas— de las llamadas «nuevas» fuentes, el interés de los historiadores e historiadoras por fuentes iconográficas en general y por la fotografía en concreto ha incrementado (Badanelli, 2003; Del Pozo, 2006; Comas, 2010; Del Pozo y Rabazas, 2012). Hasta entonces, según Badanelli, la imagen había ocupado un lugar secundario en el campo que nos ocupa, es decir, como bien explican Comas, Mottilla y Sureda (2012), los historiadores e historiadoras de la educación las habían utilizado exclusivamente como accesorio para ilustrar gráficamente aquellos discursos que habían generado a partir de fuentes generalmente textuales.

En 2006, María del Mar Del Pozo introduce en España el debate que se estaba gestando a nivel internacional sobre el uso de la imagen como fuente para la Historia de la Educación mediante un artículo publicado en el número 25 de la revista *Historia de la Educación* (Del Pozo, 2006). Lo cierto es que aunque

diversos miembros del Grup d'Estudis d'Historia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (Comas *et al.*, 2012; González y Comas, 2016), junto a otros expertos/as del campo que nos ocupa pertenecientes a la Universidad de Alcalá de Henares y a la Complutense de Madrid (Comas y Del Pozo, 2018; Ramos *et al.*, 2018) señalan la existencia —ya desde los años ochenta— de ciertos antecedentes de dicho debate en forma de reflexiones en torno a la (im)posibilidad de utilizar la fotografía como fuente documental para la interpretación histórica tanto a nivel nacional (Riego *et al.*, 1989) como a nivel internacional (la sección «Images et éducation» de la revista francesa *Histoire de l'Éducation*², la ISCHE³ de 1998 en Lovaina cuyas contribuciones se recogen en la revista internacional *Paedagogica Historica* 36(1)⁴, y la *European Educational Research Association* de 1999 cuyas aportaciones se incluyen en la también internacional revista *History of Education* 30(2)⁵), también señalan que no es hasta entonces que dicha polémica cala entre los miembros de la comunidad científica española. Dicho debate en el que la fotografía ha contado tanto con sus defensores como con sus detractores —debido a la consideración de que constituyen un documento que aparenta ser el registro objetivo de la realidad a pesar de estar más cerca de ser la visión que se tenía de la misma que la propia realidad en cuestión (Bourdieu, 2003), es decir, la consideración de que constituyen una ficción mostrada como auténtica (Fontcuberta, 1997), y de que su significado varía dependiendo de quién y cuándo las mira (Riego, 2010)— como documento histórico (Del Pozo, 2006) es ya cosa del pasado y, actualmente, la mayoría apoya la corriente que considera que la fotografía ofrece información igual de válida a la ofrecida por cualquier otra fuente (Comas *et al.*, 2012), como artefacto generado en determinadas condiciones espacio-temporales que permiten la reconstrucción e interpretación histórica al margen de su carácter ilustrativo (Comas, 2010; Kossoy, 2014), siempre y cuando se contraste con otras fuentes al igual que el resto de fuentes (Depaepe y Simon, 2010):

Actualmente, y después de dos décadas de debate historiográfico a nivel internacional, hay cierto consenso entre los historiadores de la educación en la idea de que la fotografía, entendida como producto cultural, genera un discurso propio susceptible de ser analizado, contextualizado y contrastado, y que, en consecuencia, esto la convierte en una fuente útil, siempre que sea interpretada como tal y se entienda que la subjetividad inherente a cualquier producto cultural puede aportar información objetiva de interés para el estudio histórico (Comas y Del Pozo, 2018, p. 10).

Bajo dicha convicción, el Grup d'Estudis d'Historia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears —además de localizar, catalogar y estudiar diversos repertorios fotográficos tanto públicos como privados de carácter educativo en Baleares— ha trabajado la línea de la fotografía como fuente histórico-educativa desde el 2007 en colaboración con la Universidad de Alcalá de Henares y con la Complutense de Madrid. Además de aquellos trabajos desarrollados por los grupos que acabamos de mencionar, los trabajos existentes son cada vez más abundantes y relevantes y nos ofrecen numerosos modelos de interpretación que constituyen una buena herramienta de trabajo para el análisis de las imágenes publicadas en las memorias escolares.

² Compuesta por las siguientes contribuciones: Gaulupeau, Y. (1986). L'histoire en images à l'école primaire. Un exemple: la révolution française dans les manuels élémentaires (1870-1970). *Histoire de l'éducation* (30), 29-52; Chassagne, S. (1986). Education et peinture au xix^e siècle: un champ iconique en friches. *Histoire de l'éducation* (30), 53-59.; Bassargette, E. (1986). Le mouchoir illustré rouennais. Une imagerie éducative. *Histoire de l'éducation* (30), 61-66.

³ *International Standing Conference of the History of Education*, celebrado en Bélgica con el título de «The Challenge of the Visual in the History of Education».

⁴ Depaepe, M. y Henkens, B. (2000). The History of Education and the Challenge of the Visual. *Paedagogica Historica*, 36(1), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0030923000360101>

⁵ Grosvenor, I. y Lawn, M. (2001). Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies. *History of Education*, 30(2), 105-108. <https://doi.org/10.1080/00467600010012382>

2. LAS FOTOGRAFÍAS DE LAS MEMORIAS ESCOLARES

Como hemos anticipado en numerosas ocasiones, se trata de un documento impreso con profusión de fotografías de alta calidad, por lo que diversos autores y autoras han sugerido que son documentos susceptibles de ser estudiados con detalle: *alguns materials creats per l'escola es revelen autèntiques col·leccions fotogràfiques susceptibles de rebre estudis detallats. Aquest és el cas dels anuaris escolars, almanacs fotogràfics de l'escola elaborats en un espai i un temps concrets* (González et al., 2014, p. 161). Además, el hecho de que dichas fotografías vayan acompañadas de leyendas que las describen y/o complementan, es asimismo reflejo de una intencionalidad de otorgarles especial relevancia. Esto, junto al hecho de poder situar las imágenes en el espacio/tiempo al que pertenecen, ofrece a dicho acervo fotográfico un valor añadido.

El corpus de más de dos mil memorias escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU está mayormente compuesto por memorias publicadas anualmente por colegios masculinos de prestigio regentados en su mayoría por diversas órdenes y/o congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza durante el siglo xx en España. En nuestro caso, hemos puesto el foco sobre aquellas publicadas durante la época central del siglo xx, concretamente entre 1940 y 1970, debido a que, durante ese periodo, además de observarse una mayor frecuencia de documentos, se observa mayor riqueza en el contenido de estos⁶. Dicho aumento estaría directamente relacionado con la abundancia de órdenes y congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza en España durante el periodo en cuestión que diversos miembros de nuestro grupo han acertado en denominar la «época dorada» de las mismas, basándose en las importantes ayudas que estos centros recibieron del Estado, sobre todo, durante el Franquismo, dando lugar un escenario favorable para su expansión (Dávila et al., 2020a).

En tales circunstancias, no es de extrañar que, a diferencia de otro tipo de centros educativos, los que nos ocupan dispusieran de presupuesto suficiente como para adquirir cámaras fotográficas propias, contratar los servicios de fotógrafos profesionales, e imprimir infinidad de copias de memorias escolares (al menos una para cada alumno).

No obstante, como hemos dejado entrever, las fotografías que encontramos en las memorias escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU no tienen nada que ver con el azar sino con la construcción de un discurso que este trabajo pretende poner de relieve. Las fotografías elegidas específicamente para estos documentos encargados, financiados, editados y/o publicados por la propia institución educativa retratan autoridades, alumnado, profesorado, dependencias escolares, actividades, celebraciones, etc. Sin embargo, debido a los límites espacio-temporales de esta contribución, nos limitaremos al análisis —descriptivo e interpretativo— de las fotografías de los estudiantes, es decir, del alumnado.

El fenómeno que se analiza en el trabajo que tenemos entre manos puede observarse con numerosas similitudes en otros documentos o soportes corporativos producidos por estas instituciones educativas, como, por ejemplo, en los libros conmemorativos (Fullana et al., 2014; Nieminen, 2016; Moll et al., 2024), las revistas escolares (Moll y Sureda, 2021; Montoya, 2021), o en las mas actuales páginas web escolares (Brunelli, 2016; Comas y Sureda, 2016). En consecuencia, tanto el enfoque de análisis que se utiliza como las conclusiones que se extraen podrían resultar útiles para el estudio de otros documentos o soportes corporativos de características o naturaleza similares.

⁶ No obstante, esto no nos coarta de utilizar memorias escolares correspondientes a otros periodos, o memorias escolares de otro tipo de colegios, como, por ejemplo, los colegios femeninos, para poner de relieve los rasgos distintivos de las memorias escolares que nos ocupan respecto a las de otros periodos, otro tipo de colegios, etc.

Fuente: Memoria escolar emitida por el Colegio San José de los Escolapios de Santander, 1945-1946, p. 51.

Otro recurso que refleja los esfuerzos por construir una atmósfera familiar lo constituyen las fotografías de alumnos que son hermanos, normalmente acompañados de su apellido:

Imagen 2. Familiares de los alumnos:
alumnos que son hermanos y alumnos acompañados de sus progenitores

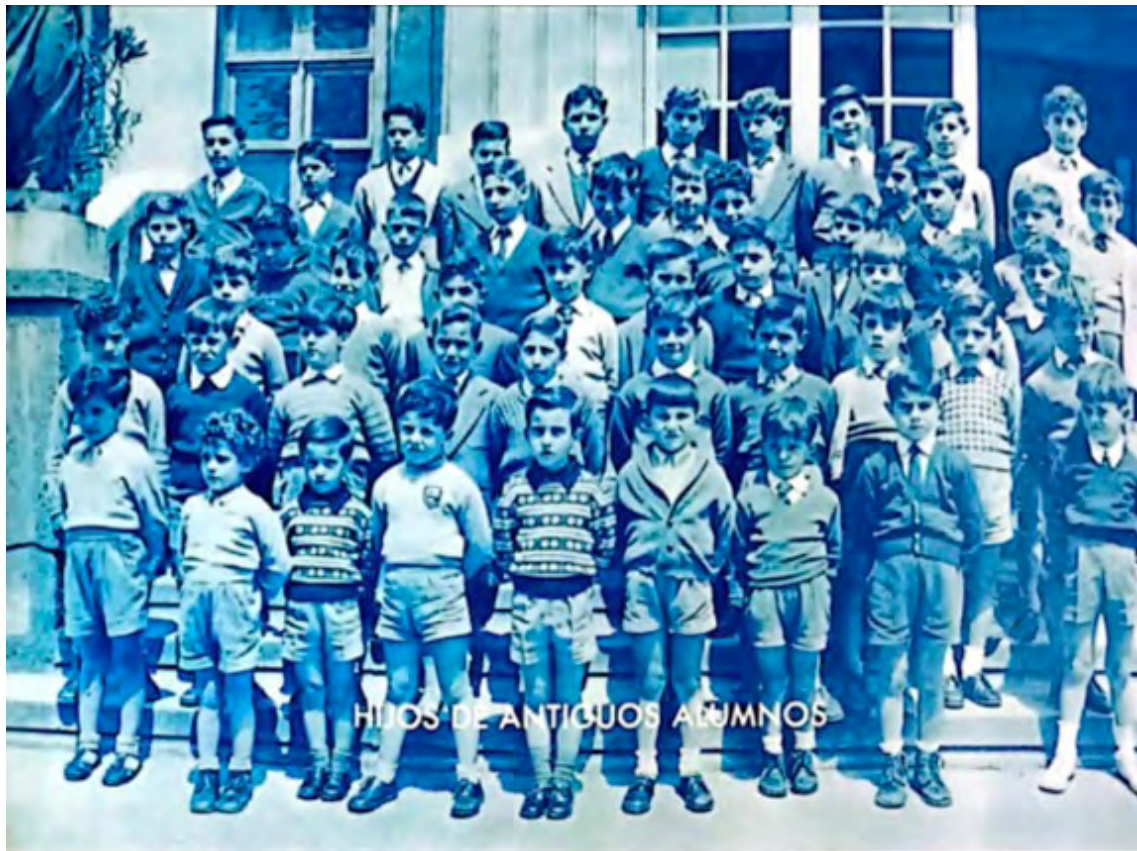


Fuente: Memoria escolar emitida por el Colegio San José de los Escolapios de Santander, 1947-1948, p. 38 (a la izquierda) y Memoria escolar emitida por el Colegio La Salle de los Hermanos de La Salle de San Sebastián, 1957-1958 Trimestre 3-4 y Resumen, p. 18 (a la derecha).

En las fotografías en cuestión, a veces, dichos alumnos son fotografiados acompañados de sus progenitores —como se puede observar en la imagen de la derecha—, por ejemplo, con motivo de la asistencia de sus familiares al colegio con motivo de la primera comunión —aunque son menos habituales—.

En la misma línea, también encontramos —aunque también menos habituales que las fotografías de alumnos que son hermanos— fotografías de alumnos que son hijos de exalumnos. Al fin y al cabo, las memorias tratan de reflejar una comunidad educativa cohesionada que mantiene una relación muy íntima o estrecha, más bien como una «familia colegial» (Hijano del Río, 2021).

Imagen 3. Hijos de antiguos alumnos



De tal palo, tal astilla

ESTE dicho tan popular queremos aplicarlo aquí a los hijos de nuestros antiguos alumnos. A medida que avanzan los años, el grupo de hijos de antiguos alumnos aumenta. Y si el "palo" tuvo una formación seria, acrisolada, de temple de cristiano, de hombría de bien, de horadex y de virtud, ahí está la "astilla" tierna, delicada, pero en cuyos ojos brilla ya la reciedumbre calasancia de sus padres.

Siguen todos los días el camino que recorrieron sus padres. Gritan, y corren, y juegan donde gritaron, corrieron y jugaron sus progenitores, y llevan en sus venas la sangre que hace unos cuantos años se purificó con el aire y el sol de estos patios y jardines. Prosiguen con su apellido la tradición tan tan querida en el Colegio de las generaciones anteriores.

¡Qué alegría produce en el Colegio este grupo de florecillas jóvenes y robustas! Vemos en ellas la corona y recompensa de los trabajos pasados. Para lograr eso, dejaron en el camino jirones de su existencia tantos abnegados profesores.

El momento más hermoso de todo el año es aquel en que los antiguos alumnos acompañan a sus hijos al Colegio que, hace unos cuantos años nada más, era el centro de su vida. Ordinariamente se detienen a charlar un rato con sus antiguos profesores, para recordar tiempos pasados.

Fuente: Memoria escolar emitida por el Colegio San José de los Escolapios de Santander, 1956-1957, p. 14.

Sin embargo, si hay algún grupo de alumnos que recibe especial atención en las memorias escolares, ese es el grupo de los alumnos internos. Lo cierto es que, muchas memorias —por supuesto aquellas emitidas por colegios que disponen de internado—, incluyen apartados específicos sobre alumnos internos, ya sea con sus fotografías, descripciones, procedencias, la crónica de alguna actividad y/o excursión de internos, etc.:

Internos al habla. Los Internos son la porción escogida del alumnado; diseminados por todas las clases, dan a éstas un tono de vida familiar; son ellos, la prolongación natural del Profesorado y el enlace entre éstos y el Colegio externado. Asisten, en electo, a los actos de mayor intimidad en compañía de los Hermanos y comparten con ellos sus alegrías y sus apuros. Por eso, las preferencias que se puedan tener no son habidas en cuenta por sus compañeros (*sic*) [Memoria escolar emitida por el Colegio La Salle de los Hermanos de La Salle de San Sebastián, 1951-1952, pp. 16-18].

Imagen 4. Alumnos internos



Fuente: Memoria escolar emitida por el Colegio Santiago Apóstol de los Hermanos de La Salle de Bilbao, 1945-1946, p. 69.

Dicha «preferencia» reconocida por los Hermanos podría deberse por un lado a lo que se menciona en la cita, es decir, al hecho de que estos alumnos compartieran una rutina casi familiar con los Hermanos, o, desde una perspectiva más comercial, podría estar motivada por el hecho de que las familias de estos alumnos fueran las que más pagaban —en comparación a lo que pagaban las de los alumnos externos—.

No obstante, las fotografías que ocupan mayor cantidad de páginas en las memorias escolares son las fotografías de grupos académicos. Estas están más relacionadas con la memoria escolar que con la historia de la escuela: «la información que aporta a la historia de la escuela se ve eclipsada por el papel que juega este tipo de fotografía en la construcción de la memoria escolar» (González y Comas, 2016, p. 221). Y es que, si bien es cierto que las fotografías escolares propiamente dichas se atribuyen a la cultura material de la escuela por ofrecer información sobre actividades, espacios, dinámicas, materiales, mobiliario, u otros elementos/ámbitos cotidianos de la institución escolar, también lo es que las imágenes que nos ocupan, comparadas con el resto de fotografías escolares, no ofrecen (apenas) información sobre la vida cotidiana de las instituciones escolares —sus espacios, materiales, dinámicas, etc.—. Es por eso que, según las autoras, las fotografías que nos ocupan constituyen básicamente un producto cultural institucionalizado que no pertenece rigurosamente a la categoría de fotografía escolar propiamente dicha —ya que en ocasiones, como, por ejemplo, en las orlas, ni siquiera las fotografías han sido tomadas en la escuela sino en un estudio fotográfico—; no obstante, el hecho de que éstas fotografías hagan referencia directa a la institución escolar y a los niños como alumnos, es motivo suficiente para permitir la incorporación de estas fotografías al género de fotografías escolares (González y Comas, 2016).

Sin embargo, como se ha podido venir intuyendo, podemos distinguir dos tipos de fotografías en esta categoría de «fotografías de grupos académicos». Lo cierto es que, si bien todas son fotografías de grupos, no todas son fotografías grupales. Por un lado, estarían las fotografías grupales propiamente dichas, y por otro, las de tipo orla. Estas últimas también pretenden la representación grupal, pero, no son fotografías grupales, sino que se constituyen mediante el collage de sus fotografías individualizadas —tomadas a menudo en un estudio por un fotógrafo profesional—. Aunque de manera más habitual en las orlas que en las fotografías grupales, en ocasiones, estas fotografías contienen simbología escolar (González y Comas, 2016); es decir, están decoradas con elementos propios de la escuela, como, por ejemplo, dibujos de mapas, pizarras, reglas, etcétera, o incluso con simbología propia de un centro educativo determinado o de una orden o congregación concreta, como, por ejemplo, con simbología de sus mitos fundacionales, como podemos observar en la imagen número 5.

Como ya hemos anticipado, las de tipo orla son fotografías de grupo constituidas por las fotografías individualizadas de todos sus miembros. Pero no por cualquier tipo de fotografía individualizada de los mismos, sino, como norma general, por retratos —por lo que los cuerpos quedan fuera— de expresiones faciales formales de los alumnos de un grupo académico, una clase y/o una promoción determinada. Sara González y Francisca Comas consideran que, dichas fotografías —que como veremos a continuación suelen asociarse a niveles de educación secundaria y superior— constituyen un género creado explícitamente como recuerdo escolar, para testimoniar y/o dar constancia de quienes compartieron espacio y tiempo como miembros del mismo grupo académico, promoción o lo que corresponda en cada caso:

Son productos creados expresamente para el recuerdo de la escuela, generalmente asociadas a niveles de enseñanza secundaria y/o superior, que se sirven de retratos individuales para formar una imagen de grupo jerarquizada y dejar constancia, no sólo con la imagen, sino también con nombres y apellidos, de quienes se identifican con un colectivo determinado (promoción, grupo-clase, etc.) por el hecho de haber coincidido en un mismo contexto escolar y a idéntico tiempo. Como fuentes testimonian quienes estuvieron en un mismo ambiente escolar físico y temporal; pero más allá de esta capacidad documental, aportan poca información para interpretar la historia de la escuela (González y Comas, 2016, p. 221).

Imagen 5. Fotografías de grupos académicos: grupales o de tipo orla



Fuente: Memoria escolar emitida por el Colegio Santiago Apóstol de los Hermanos de La Salle de Bilbao, 1940-1941, pp. 24-25 (a la izquierda) y Memoria escolar emitida por el Colegio La Salle de los Hermanos de La Salle de San Sebastián, 1951-1952, p. 34 (a la derecha).

Por lo que, como anticipábamos anteriormente, estas fotografías, están más relacionadas con la construcción de la memoria que con la historia de la institución escolar que corresponda en cada caso, pasando a pertenecer al ámbito familiar según las autoras.

Es por eso que enumeran diversas similitudes entre las orlas y los retratos de recuerdo escolar (Comas *et al.*, 2012; Comas *et al.*, 2014; González y Comas, 2016; Comas, 2022), como el hecho de que ambas sean un producto de fotografía profesional, ambas estén constituidas a partir de retratos, el hecho de que se hayan creado explícitamente como recuerdo escolar y/o que a menudo se adornen con simbología de la propia institución escolar. Sin embargo, nos interesan más sus rasgos propios, es decir, sus características distintivas; como, por ejemplo, que, a diferencia de los retratos de recuerdo escolar que se han creado explícitamente como recuerdo bien institucional e individual de un periodo escolar determinado, las orlas se han creado explícitamente como recuerdo tanto institucional como individual de la obtención de un nivel académico concreto (González y Comas, 2016). Es decir, mientras un retrato de recuerdo escolar y/o una fotografía grupal —como veremos a continuación— testimonian haber pertenecido a un colegio o a determinado grupo académico en un periodo de tiempo concreto, las orlas acreditan haber terminado y/o alcanzado un grado académico determinado:

(...) el título visualiza oficialmente una acreditación individual, mientras la orla fotográfica visualiza oficiosamente la acreditación del grupo o promoción correspondiente. Utilizando los retratos en forma de fotografía de carnet con nombres y apellidos, quienes conforman una promoción de unos estudios determinados, y el profesorado que les ha acompañado a lo largo de los años hasta la acreditación, se colocan en la orla una vez culminados los estudios y obtenido el nivel académico (González y Comas, 2016, p. 226).

Advierten que si bien es cierto que, como norma general, solemos asociar las orlas a estudios superiores como a la universidad, también lo es que otros niveles inferiores de enseñanza han emitido este producto —y ofrecen diversos ejemplos que lo demuestran, a lo que nosotros sumamos el ejemplo de las memorias escolares—, aunque con menos frecuencia, debido a que «la orla fotográfica nace asociada al reconocimiento académico, por lo que se hace más habitual y apreciada cuanto más elevado es el nivel

de estudios alcanzado» (González y Comas, 2016, p. 226). Es por eso por lo que, incluso dentro de las memorias escolares, es mas habitual encontrar la composición del grupo académico y/o la promoción con retratos individualizados, es decir, las fotografías del tipo orla, cuanto más alto sea el nivel de enseñanza, y exclusivamente la fotografía grupal para los niveles elementales.

Aunque esto también está relacionado con el periodo de emisión de la memoria escolar, no solo con el nivel de enseñanza. Lo cierto es que, aunque la publicación de las fotografías del alumnado haya sido una constante en los documentos que nos ocupan, su formato ha evolucionado con el tiempo, pasando de fotografías individuales a fotografías de grupo. Al principio, se publicaba —exclusivamente— un conjunto de fotografías de los rostros de los alumnos más sobresalientes de cada clase o grupo académico, enmarcadas en una alegoría pictórica. Eso derivó en una segunda etapa en la que el retrato de cada alumno individual constituía el grupo de clase —es decir, en fotografías del tipo orla—. Finalmente, comenzaron a publicar fotos de clase o grupo académico en las que todos los alumnos aparecen de cuerpo entero (Dávila *et al.*, 2017; Dávila *et al.*, 2020b).

Sea como fuere, además de estar relacionada con el reconocimiento académico, la orla juega un papel muy importante con relación al reconocimiento social, es decir, al prestigio social. Es por eso por lo que, cuanto más alto sea el nivel de estudios alcanzado por los alumnos que figuran en la orla, mayor prestigio les otorga su posesión y/o exhibición (González y Comas, 2016). Las autoras, atribuyen a esta causa el hecho de que las orlas se muestren y/o exhiban más que el resto de las fotografías escolares, y, por lo mismo, su exhibición no se limita al ámbito familiar, sino que alcanza los ámbitos profesionales e/o institucionales:

Muchas universidades, institutos y escuelas tienen en sus paredes colgadas las orlas de promociones antiguas, que le aportan prestigio y experiencia. Muchos profesionales liberales, sobre todo de profesiones que requieren estudios universitarios para ejercerlas, también exponen sus orlas universitarias junto a los títulos oficiales como muestra visible de su nivel y preparación académica. (...) Más allá del ámbito familiar, la orla se convierte en una fotografía de recuerdo escolar visible en espacios públicos y profesionales, pasando del recuerdo individual al colectivo, pues no sólo quienes aparecen en la orla sino también quienes la observan reconocen en esa imagen instituciones educativas que socialmente tienen prestigio. Nuevamente, como documento histórico, la información que nos aporta es sólo testimonial de quienes integraron una promoción de un nivel de estudios determinado o de cuál era su profesorado. El prestigio académico, sin embargo, se construye en nuestra memoria escolar con representaciones visuales de acreditación que socialmente reconocemos como premios, medallas, títulos oficiales y orlas fotográficas (González y Comas, 2016, p. 228).

Teniendo todo lo expuesto hasta el momento en cuenta, creemos, que el propósito de las fotografías de este tipo que se ofrecen en las memorias escolares, no es tanto el de otorgar el prestigio social de haber alcanzado determinado nivel de estudios, sino el prestigio de haber estudiado en un buen colegio y el haberse rodeado de otros alumnos de buen nivel socioeconómico; es decir, el objetivo de estas fotografías era el de testimoniar que las personas que componen el grupo académico que corresponda en cada caso, estudiaron en esa institución junto al resto de miembros del grupo, adquiriendo, además, determinado nivel de estudios.

En otro orden de cosas, si ponemos el foco sobre las fotografías grupales, es decir, sobre aquellas fotografías en las que los miembros del grupo académico se han fotografiado de manera conjunta, la primera diferencia la constituye el tipo de fotografía. Ya no se limita al retrato, es decir, a las caras del alumnado, sino que aparece el cuerpo —a veces uniformado— en escena. Estas fotografías suelen ser

Solían encargarse a fotógrafos profesionales, y, como podemos observar, retratan alumnos de un mismo grupo académico colocados unos junto a otros de manera ordenada. Lo cierto es que la disposición de los mismos, lejos de ser aleatoria, es premeditada, es decir, previamente planificada, de manera que, mediante el uso de diferentes niveles de altura —múltiples filas como podemos observar en la imagen que nos ocupa: sentados en primera fila, arrodillados en la siguiente, de pie en la posterior y subidos a un banco en la siguiente—, se garantiza la visión y el reconocimiento de todos y cada uno de los integrantes del grupo (Comas *et al.*, 2012; González y Comas, 2016). Por lo que, en esta fotografía dirigida a fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo, la distribución de los miembros de este es de vital importancia para simbolizar «al grupo como «un todo»» sin perder de vista «la función básica y reconocida de dar visibilidad a cada uno los miembros de ese grupo» (González y Comas, 2016, p. 229).



Otro elemento destacable, lo constituye la vestimenta del alumnado. En todas las fotografías, los alumnos, aseados y bien peinados, visten uniforme, o, a falta de este, sus mejores galas (Comas *et al.*, 2012): camisa, corbata, americana, sus mejores zapatos, etcétera, cuando lo más probable es que no utilizaran estas prendas en su día a día:

Contribuye también a esa homogeneización la vestimenta formal de los miembros, conformados en razón de ciertas reglas y estricta o flexiblemente uniformados, evidentemente más marcada en el caso del uso de uniformes, pero también presente en prendas elegantes, limpias y bien colocadas (camisas dentro del pantalón, cuellos arreglados, gorros bien colocados, etc.) de unos escolares que probablemente no llevarían ese tipo de indumentaria para un día ordinario en la escuela (González y Comas, 2016, p. 231).

Marjo Nieminen (2016) atribuye a la pretensión de transmitir prestigio y erudición el uso de estas ropas —haciendo referencia a la pretensión de estas fotografías en general y de los libros conmemorativos en concreto, lo que sería fácilmente trasladable a las memorias escolares que nos ocupan—. Según la autora, éstas mismas, enfatizan la seriedad de la ocasión —la fotografía «oficial» o «institucional» de la clase o el grupo académico (González y Comas, 2016: 229)— y, además, revelan el estatus social de clase alta de los alumnos. O por lo menos de la mayoría de los alumnos. Lo cierto es que, en la misma línea señala que, aunque, en ocasiones, hubiera alumnos de clases sociales más bajas inscritos en el colegio —como, por ejemplo, los becados o los gratuitos como se puede observar en la imagen número 7—, las imágenes que nos ocupan reflejaban de esta manera las costumbres y el estilo de vida de la élite y/o las clases medias altas (Nieminen, 2016).

Esto —junto a que, coincidiendo con lo señalado por Marjo Nieminen (2016) en relación a las fotografías de los libros conmemorativos, las fotografías de las memorias escolares (también) se concentran en el contexto escolar y los eventos educativos— hace que las fotografías de las memorias escolares en general y las fotografías de clase en concreto carezcan de memorias y/o registros visuales de otros tipos de cultura juvenil —como, por ejemplo, elementos visuales de la juventud moderna, como, ciertas prendas, los cambios de moda, etc.— ya que reflejan la vestimenta y los modales convencionales mediante narrativas visuales tradicionales y conservadoras. Es decir, las características más notorias de las culturas o subculturas de la juventud moderna no son detectables en las fotografías de la escuela, aunque los cambios de moda se hacen evidentes al contraponer las fotografías de las memorias escolares más actuales con las más antiguas:

Imagen 7. Fotografías grupales más actuales —siglo xxi—
que permiten observar los cambios de moda



Fuente: Elaboración propia creada a partir de las fotografías ofrecidas en la memoria escolar emitida por el Colegio Nuestra Señora de la Bonanova de los Hermanos de La Salle de Barcelona, 2003-2004, pp. 139-143.

Otra cuestión que destaca a simple vista y que subrayan todos y todas las autoras que han hablado sobre este tipo de fotografía (Comas *et al.*, 2012; González y Comas, 2016; Nieminen, 2016), es la semejanza tanto de los gestos o expresiones faciales como de las poses o las posiciones, es decir, de la actitud del alumnado, en todas las fotografías; lo cierto es que, como hemos podido observar, el alumnado se retrata estático e inmóvil, distribuido —o más bien ordenado— en los diferentes niveles de altura que componen la estructura de éstas fotografías, transmitiendo una imagen de «homogeneidad de grupo» (González y Comas, 2016, p. 231). Es por eso por lo que Marjo Nieminen (2016) las describe como poses grupales rígidas. Sin embargo, además de la semejanza de sus posiciones, las expertas ponen el foco sobre la semejanza de sus gestos y/o expresiones faciales, destacando la seriedad de estas a pesar de reconocer que también se encuentran algunas expresiones sonrientes.

Hemos visto que todos los elementos mencionados hasta el momento —la distribución, las poses, las expresiones faciales, los peinados, la vestimenta, etc.— transmiten impresiones de disciplina, prestigio, pertenencia al grupo, etc. Francisca Comas, Xavier Motilla y Bernat Sureda, sin embargo, van un paso más allá y se preguntan si ese orden, esa disciplina, esa pertenencia al grupo, o, incluso, esa identidad escolar, que las fotografías que nos ocupan han intentado transmitir, plasman verdaderamente lo que era la escuela en ese momento, o, al menos, lo que la escuela quería o pretendía ser en ese momento, o, por el contrario, «simplemente responden a los estereotipos que históricamente se han adjudicado a la escuela» (Comas *et al.*, 2012, p. 411).

Asimismo, dejando de un lado a los protagonistas de estas fotografías y poniendo el foco sobre la localización en la que se realizan, como anticipábamos, estas fotografías solían tomarse en exteriores, utilizando tanto los alrededores del colegio como el mismo edificio escolar como fondo para las mismas (González y Comas, 2016). Según Francisca Comas, Xavier Motilla y Bernat Sureda (2012), inicialmente, esto podría deberse a una necesidad técnica, concretamente, a la necesidad de luz —y de paso utilizaban el edificio, o algún otro elemento de las inmediaciones de fondo, como símbolo de identidad escolar—. Sin embargo, los autores contraponen dos fotografías con más de treinta años de diferencia entre una y otra, y la más actual, también se toma en exteriores a pesar de que ya no exista la necesidad técnica de hacerlo así —o, mejor dicho, allí—. Lo mismo ocurre con muchas de las fotografías de clase ofrecidas en las memorias escolares más recientes —como se puede observar en la imagen número 8—. Esto lleva a los expertos a preguntarse sobre si dichas decisiones —como, por ejemplo, la localización en la que se toma la fotografía— pueden estar condicionadas por nuestro imaginario estereotipado sobre lo que es una fotografía de clase: «¿O quizás puede ser también que las primeras imágenes de la escuela hayan creado en nosotros imaginarios estereotipados de lo que es una fotografía escolar y los sigamos reproduciendo?» (Comas *et al.*, 2012, p. 412).

Imagen 8. Fotografías grupales del siglo XXI en exteriores



Fuente: Memoria escolar emitida por el Colegio Nuestra Señora de la Bonanova de los Hermanos de La Salle de Barcelona, 2011-2012, pp. 210-211.

Imagen 9. Fotografías grupales con un siglo de diferencia (1911-2011)

Fuente: elaboración propia creada a partir de las fotografías ofrecidas en las memorias escolares emitidas por el Colegio Nuestra Señora de la Bonanova de los Hermanos de La Salle de Barcelona, los cursos 1911-1912, p. 93; 1921-1922, p. 127; 1931-1932, p. 125; 1941-1942, p. 178; 1950-1951, p. 80; 1960-1961, p. 128; 1970-1971, p. 94 y 2011-2012, p. 232.

Lo cierto es que, definitivamente, las fotografías de clase o grupo académico pertenecen a la tradición escolar y llevan realizándose, desde hace más de un siglo, en la mayoría de los establecimientos educativos (González y Comas, 2016) —véase la imagen número 9—. Sin embargo, como ya se habrá intuido a estas alturas, no todas las fotografías grupales, es decir, no todas las fotografías en las que todos los miembros del grupo académico que corresponda en cada caso se hayan fotografiado de manera conjunta y no de manera individual como en las fotografías del tipo orla, corresponden a esta categoría; sino que estamos hablando de una tipología concreta de fotografía de clase o grupo académico —que cumple una serie de características determinadas que venimos describiendo— fácil de identificar

y distinguir de otro tipo de fotografías escolares de grupo académico; estamos hablando de la fotografía «oficial» o «institucional» de la clase o el grupo académico:

Toda la escenografía que vemos detrás de cada una de esas fotografías, con numerosos elementos en común y perfectamente reconocibles, es muy diferente a la que podríamos identificar en otro tipo de instantáneas de convivencia escolar, especialmente en el caso de situaciones lúdico-formativas como podrían ser las excursiones o viajes de estudios. Cada una de estas fotografías, aun pudiendo representar al grupo o clase completo lo harían de un modo muy diferente, es decir, cada una de ellas tendrá sus propios registros, y la memoria así los ha conservado y transmitido. En este caso nos interesan las fotografías de grupo o clase tomadas de una forma «oficial» o «institucional» como imagen testimonial del curso, la clase o el grupo escolar, y con el objetivo de convertirse en producto de devolución a las familias. Este tipo de fotografía es fácilmente reconocible y se identifica, normalmente, de forma bastante evidente con el mundo escolar (González y Comas, 2016, p. 229).

Fundamentalmente, las fotografías de clase o grupo académico no presentan ninguna diferencia distintiva, significativa o destacable con respecto a las fotografías de otra clase u otro curso, y compiladas, una tras otra, en las memorias escolares, transmiten una imagen de desarrollo y progreso del alumnado, mientras, en paralelo, manifiestan la evolución del propio establecimiento educativo atestiguando su longevidad como testimonio de su éxito (Moll *et al.*, 2024). Por eso «muchas universidades, institutos y escuelas tienen en sus paredes colgadas las orlas de promociones antiguas, que le aportan prestigio y experiencia» a la institución educativa en cuestión (González y Comas, 2016, p. 228). En ese sentido Hijano del Río (2021) considera que las fotografías del alumnado —haciendo referencia a las fotografías de clase o grupo académico oficiales o institucionales que nos ocupan— constituyen el «núcleo básico» del «ejercicio publicitario» de los colegios, y es por eso que, Paulí Dávila, Luis Mari Naya e Iñaki Zabaleta atribuyen una doble función a las memorias escolares en general, y al apartado que nos ocupa en concreto, la función de posibilitar la identificación y el reconocimiento del propio alumnado por un lado, y la de publicitar el establecimiento educativo en cuestión por otro (Dávila *et al.*, 2016).

Lo cierto es que el propósito de estas fotografías —haciendo referencia tanto a las orlas como a las fotografías grupales que nos ocupan— no es el de manifestar el simbolismo de la función social que cumple la institución escolar (Comas y Sureda, 2016), sino el de ser y dar testimonio de las personas que compusieron la comunidad educativa durante determinado curso escolar (González *et al.*, 2014). Es más, dichas fotografías pretenden «ponerles cara» —y de ahí la importancia de garantizar la visión y el reconocimiento de todos y cada uno de los integrantes de la fotografía (Comas *et al.*, 2012; González y Comas, 2016)— para que se identifiquen y reconozcan entre las personas que pertenecen a este grupo (Comas y Sureda, 2016).

Es por eso que, diversos miembros del grupo de investigación GARAIA —ahora «Ikasgaraia»— han catalogado las memorias escolares en general y este apartado de las mismas en concreto, es decir, el de las fotografías de clase o grupo académico en concreto, como un verdadero «Facebook sin internet»; ya que constituyen verdaderos listados y/o directorios de alumnos —y exalumnos— constituidos mediante sus fotografías acompañadas por un nombre y apellido, una clase y un año, quedando todos sus integrantes perfectamente identificados (Dávila *et al.*, 2016, 2017; Dávila y Naya, 2018; Dávila *et al.*, 2020a, 2020b). Por lo mismo, dichos miembros de nuestro grupo han sugerido que los *yearbooks* o *annuaires scolaires*, es decir, las memorias escolares que nos ocupan podrían ser las antecedentes de la red social Facebook, de hecho, describen a la actual red social de internet como una continuación con otra infraestructura técnica de sus antecesoras impresas en papel, siendo su uso principal el de ser un recurso para localizar antiguos alumnos y/o compañeros de clase.

En esa línea, subrayan el hecho de que, en la evolución de las memorias escolares, este apartado de fotografías de clase o grupo académico institucionales u oficiales haya sido el que ha tenido mayor continuidad, ya que, si los yearbooks surgieron con el propósito de inmortalizar los nombres y apellidos de los ilustres alumnos de los colegios privados de prestigio ingleses, es precisamente lo que permanece en la actualidad, bien en fotografías individualizadas que se regalan o se compran por las familias, o bien recopiladas en memorias escolares, ya sea en edición de papel o en edición digital:

We cannot forget that, in the evolution of yearbooks, the section that has student photographs is, without a doubt, the one that has had the greatest continuity. That is to say, although the yearbook was born with the aim of capturing the names of the illustrious students of the prestigious English private schools, this is precisely what remains today, either in individual or group photographs, whether in paper or digital edition (Dávila et al., 2020b, p. 225).

Así pues, la fotografía del alumnado actúa como fedatario de asistencia —y pertenencia— a un centro determinado (Dávila et al., 2020a). En esa línea, Paulí Dávila, Luis Mari Naya e Iñaki Zabaleta (2016, 2017) consideran que, desde una perspectiva sociológica, la pertenencia al grupo no sólo es esencial durante el período de escolarización, sino también para el futuro de esos alumnos, ya que les permite establecer una red de relaciones que pueda facilitar los negocios o la posibilidad de recibir un trato preferente en el futuro (Dávila et al., 2017), lo que a su vez constituye un reclamo publicitario para el colegio (Dávila et al., 2016):

Por lo tanto, las fotografías de los alumnos juegan este doble papel de reconocimiento del propio alumnado y de publicidad del centro. De esta manera las familias, interesadas en enviar a sus hijos al internado, podían conocer a los hijos de las familias que los frecuentaban, con lo cual se favorecía el envío de estos alumnos con la garantía de compartir espacio con compañeros de su misma clase social y de los cuales pudiera surgir una amistad de gran utilidad e interés para el futuro profesional de los mismos. Compartir una misma escuela podría significar en un futuro compartir un mismo negocio (Dávila et al., 2016, p. 202).

Lo cierto es que, siguiendo a estos autores, las memorias escolares constituyen un espacio visual de reconocimiento que favorece la construcción y la evocación de recuerdos (Dávila et al., 2020b). Así pues, estos documentos permiten a los (ex)alumnos volver al pasado y a las experiencias vividas, identificarse con otros (ex)alumnos a través de la memoria y también les permite reestablecer relaciones perdidas; por lo que, según los mismos, estas fotografías constituyen y sirven como «tarjetas de visita» de negocios — que se imprimieron en el pasado pero que entran en vigor en el futuro de acuerdo con el recurso deseado, necesitado o buscado— (Dávila et al., 2017).

Tan importante es el sentimiento de pertenencia al grupo —tanto durante el periodo escolar como en el futuro— del que venimos hablando, que se toman muy en serio el hecho de que no falte nadie en la memoria escolar. Así que, incluso en los casos en los que algún alumno no aparece en la respectiva foto de su grupo académico por no haber asistido al colegio el día que se realizaron dichas fotografías, la mayoría brinda una sección, como, la denominada «Alumnos que no pudieron fotografiarse con sus clases respectivas» para incluir las fotografías de dichos alumnos, o incluyen mediante collage la fotografía del alumno ausente sobre la del grupo escolar que le corresponde como se puede ver en la imagen que sigue:

Imagen 10. Alumnos que no pudieron fotografiarse con sus clases respectivas



Fuente: Memoria escolar emitida por el Colegio La Salle de los Hermanos de La Salle de San Sebastián, 1957-1958 Trimestre 3-4, p. 16 (izquierda) y Memoria escolar emitida por el Colegio Católico Santa María, Marianistas, San Sebastián, 1925 julio, p. 7 (derecha).

Seguramente dichas fotografías constituían el mayor atractivo para los lectores de las memorias escolares. Es decir, el mayor reclamo de estos documentos era el ver las fotografías del alumnado, bien fueran individuales —si habían obtenido algún premio o reconocimiento— o colectivas —como las fotografías de clase o grupo académico que acabamos de ver— (Dávila *et al.*, 2020a).

De ahí que otro elemento que podemos encontrar en prácticamente todas las memorias desde el inicio de su emisión (Dávila *et al.*, 2017; Dávila *et al.*, 2020b) sean las fotografías de los alumnos distinguidos por sus buenos resultados académicos en general o por sus buenos resultados en algún examen o reválida específicas; por ganar algún certamen, concurso o campeonato; por sus habilidades artísticas —como, por ejemplo, tocar el piano— y/o deportivas; y/o por aptitudes como la puntualidad o la asistencia, etc. Pero, no solo encontramos dichas fotografías organizadas en base al motivo de su distinción, sino que, encontramos a los alumnos distinguidos de cada clase o grupo académico, generalmente, destacados en medallones junto a las fotografías oficiales de sus clases respectivas —como hemos podido observar con anterioridad—.

Imagen 11. Alumnos destacados por sus resultados académicos, por ganar algún certamen, competición, concurso o campeonato (fotografía de los campeones de catecismo, de la liga colegial y del alumno distinguido por ganar el certamen de Religión), por aptitudes como la puntualidad o la asistencia



Fuente: Memoria escolar emitida por el Colegio Santiago Apóstol de los Hermanos de La Salle de Bilbao, 1941-1942, pp. 108-109.; Memoria escolar emitida por el Colegio Santiago Apóstol de los Hermanos de La Salle de Bilbao, 1940-1941, p. 13.; Memoria escolar emitida por el Colegio Santiago Apóstol de los Hermanos de La Salle de Bilbao, 1945-1946, p. 19.; Memoria escolar emitida por el Colegio Santiago Apóstol de los Hermanos de La Salle de Bilbao, 1944-1945, p. 97.; Memoria escolar emitida por el Colegio Santiago Apóstol de los Hermanos de La Salle de Bilbao, 1940-1941, p. 76.; Memoria escolar emitida por el Colegio Santiago Apóstol de los Hermanos de La Salle de Bilbao, 1943-1944, p. 95.; Memoria escolar emitida por el Colegio Nuestra Señora de la Bonanova de los Hermanos de La Salle de Barcelona, 1950-1951, p. 79.

Estas últimas constituyen un claro ejemplo del modelo educativo competitivo basado en la emulación que utilizaron los colegios privados masculinos que nos ocupan, mediante el recurso reiterado a los concursos, campeonatos y/o certámenes de diversa índole para motivar el aprendizaje y el esfuerzo del alumnado (Ramos *et al.*, 2018) en aras de ver sus fotografías publicadas en las memorias escolares. Como hemos podido comprobar, encontramos reconocimientos a diversos alumnos en forma de fotografías de los alumnos distinguidos por sus buenos resultados académicos en algún examen o reválida, como, por ejemplo, en el examen de estado; fotografías de los alumnos distinguidos por ganar algún certamen, concurso o campeonato, como, por ejemplo, el de catecismo; fotografías de los alumnos distinguidos por sus habilidades artísticas y deportivas; y/o fotografías de los alumnos distinguidos por aptitudes como la puntualidad o la asistencia. Sin embargo, y, sin duda, las más numerosas son las fotografías de los alumnos distinguidos de cada clase o grupo académico, generalmente, destacados en medallones junto a las fotografías oficiales de sus clases respectivas. La publicación de dichas fotografías de los alumnos distinguidos según su rendimiento académico, o mejor dicho, en función de sus resultados académicos, en las memorias escolares, constituye otro claro reflejo de la enseñanza basada en la emulación y la

competitividad (Ramos *et al.*, 2018; Moll y Sureda, 2021; Moll y Comas, 2022). En esa línea, Sergi Moll y Bernat Sureda (2021) explican, o, mejor dicho, los exalumnos que han entrevistado explican, que los alumnos se esforzaban al máximo deseosos de ver sus fotografías publicadas en las secciones de las que venimos hablando —aunque en su caso se refieran a una revista escolar esto es fácilmente trasladable a las memorias escolares ya que contienen la misma sección con el mismo propósito—.

No obstante, especificábamos recientemente que estábamos hablando sobre los escolares «en activo» porque las memorias escolares no solo aplauden o enaltecen a alumnos vigentes, sino también a los exalumnos. Lo cierto es que otro recurso muy reiterado en estos documentos corresponde a atestiguar la prosperidad académica, social, laboral, y/o moral de los exalumnos que, además de perseguir un objetivo más relacionado con el marketing al presentar al exalumno exitoso como resultado directo de la aplicación del proyecto educativo del colegio en cuestión (Moll y Comas, 2022), pretende fomentar el sentimiento de pertenencia de aquellos exalumnos que ven cómo su colegio sigue celebrando sus triunfos a pesar de haber egresado ya del mismo. Es por eso, o, mejor dicho, para eso, que este tipo de colegios publica los ascensos, los buenos resultados en reválidas y oposiciones, la graduación y/o distinción en carreras universitarias, militares o eclesiásticas, la creación de empresas o la consecución de buenos puestos de trabajo, anuncios de matrimonios, etcétera de sus exalumnos en diferentes apartados de los documentos que nos ocupan:

Imagen 12. Exalumnos destacados por realizar carreras militares o eclesiásticas



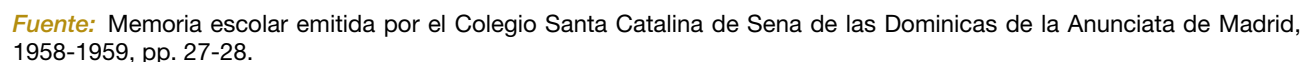
Fuente: elaboración propia a partir de dos fotografías ofrecidas en la memoria escolar emitida por el Colegio Santiago Apóstol de los Hermanos de La Salle de Bilbao, 1943-1944, pp. 15-16.

Imagen 13. Bodas de antiguos alumnos



Fuente: Memoria escolar emitida por el Colegio del Sagrado Corazón de los Corazonistas de Zaragoza, 1958-1959, p. 52.

A diferencia de las memorias escolares emitidas por colegios masculinos, las emitidas por colegios femeninos utilizan la maternidad como ejemplo de prosperidad social además de los matrimonios, que sí que se incluyen en el caso de las memorias emitidas por colegios masculinos como hemos podido observar. Sin embargo, la paternidad no se incluye como indicador de éxito social en las memorias correspondientes a los colegios masculinos.



Los primeros años de la dictadura franquista el régimen diseña un sistema educativo nacional con la pretensión de dar una apremiante respuesta a las necesidades del nuevo régimen (Nuñez y Rebollo, 2003). Las mujeres, se convertirán en objetivo de dicho sistema debido a que «en la primera postguerra Franco necesita “cuarenta millones de españoles”» por lo que, no es de extrañar que «la política de recuperación sea especialmente pronatalista y la madre cristiana se convierta en uno de los puntales con los que habrá

que contar» (Nuñez y Rebollo, 2003, p. 234). Según las autoras, es habitual que las dictaduras refuerzan la «generización» instrumentalizando a la mujer no solo para tener hijos, sino para que transmita y mantenga un discurso que refuerce la estabilidad y la permanencia del régimen político que corresponda desde el seno de la familia. Debido a esas dos funciones irreemplazables, el papel de la mujer se sitúa bajo el punto de mira de «legisladores, moralistas, medios de comunicación y educadores» (Nuñez y Rebollo, 2003, p. 231) y el régimen moviliza diferentes dispositivos o recursos para enseñar a la mujer cómo ser mujer, o mejor dicho, cómo ser una mujer «útil» para el régimen. En esa línea, Gabriel Parra y Sara Serrate identifican un modelo de mujer en los cuadernos escolares:

(...) buena esposa y buena madre, subordinada al varón, administradora del hogar y guardiana de la moral católica de este. Su función en la vida es satisfacer y cuidar a su marido y criar a sus hijos en los valores del cristianismo y el servicio a la patria (Parra y Serrate, 2021, p. 148).

Lo cierto es que uno de esos dispositivos lo constituye, sin duda, la educación segregada, donde la socialización de género produce y reproduce objetivos socio-políticos como podemos observar (Nuñez y Rebollo, 2003).

Sin perder de vista que el curriculum (oculto) de socialización de género se rige en base a los objetivos políticos y sociales de la época a la que corresponde, y que, como hemos visto, en la época que nos ocupa el objetivo era que las mujeres contribuyesen en la erección del estado nacionalsindicalista siendo buenas madres y buenas esposas (Fernández, 2020), no es de extrañar que los colegios publiquen las fotografías de sus antiguas alumnas ejerciendo concretamente dichos roles, es decir, las fotografías de sus antiguas alumnas siendo madres y siendo esposas, como reflejo de su éxito o prosperidad.

Este recurso, además de perseguir un objetivo más relacionado con el marketing al presentar a la exalumna exitosa como resultado directo de la aplicación del proyecto educativo del colegio en cuestión (Moll y Comas, 2022) como ya hemos podido comprobar, ofrece a las antiguas alumnas como modelo, es decir, como ejemplos a seguir, con la pretensión de sembrar el deseo de imitación entre el resto de las alumnas en activo (Moll y Sureda, 2021). Y es que, las imágenes publicadas en las memorias escolares no se hicieron ni eligieron al azar, sino que se elaboraron y/o seleccionaron aquellas que la propia institución consideraba relevantes y/o significativas (Fullana *et al.*, 2014) para cada propósito, como el de la emulación en este caso. Es decir, los documentos que nos ocupan en general y las imágenes que los constituyen en concreto, se elaboraron escrupulosamente siguiendo unas convenciones de representación premeditadas y acordadas para que las fotografías en cuestión fueran representaciones simbólicas de determinadas cualidades (Margolis, 1999) que el establecimiento educativo que corresponda en cada caso quería promover entre sus alumnas en activo, como, por ejemplo, la maternidad, el matrimonio, etc. En definitiva, vemos como tanto la política de recuperación pronatalista como la instrumentalización de la mujer que mencionábamos recientemente impregnan las escuelas, las aulas —como observa Nieminen (2016) en los libros conmemorativos y encuentran Parra y Serrate (2021) en los cuadernos escolares—, y, ¡cómo no!, también las memorias escolares que nos ocupan, con el propósito de reforzar la transmisión de lo que se supone que es ser una buena mujer, o mejor dicho, ser una mujer «útil» para el régimen (Nuñez y Rebollo, 2003) mediante buenos ejemplos a imitar.

4. CONCLUSIÓN

A la luz de lo expuesto, rescatamos el concepto de «construcción del discurso narrativo» propuesto por Francisca Comas, Xavier Motilla y Bernat Sureda (2012) tras verificar eso que sugerían los autores sobre que obtendríamos más información de la que la fotografía nos ofrece a simple vista si tratásemos la imagen

fotográfica como un discurso narrativo construido —por el fotógrafo, por la institución que encarga la fotografía, por quien selecciona un conjunto de las mismas para su publicación, etc. en base a la utilidad o al beneficio que les pudiera reportar— en lugar de tratarla como a una reproducción de la realidad. Coincidiendo pues con la opinión de que, el retrato fotográfico, se asemeja entonces más al esfuerzo de construir un discurso narrativo que al reflejo natural de la realidad, se confirma que las fotografías del alumnado que hallamos en las memorias escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU no tienen nada que ver con el azar sino con una estrategia premeditada que obedece a distintas finalidades como el refuerzo del sentimiento de pertenencia, la cohesión de la comunidad educativa, y/o el marketing corporativo del establecimiento escolar que corresponda en cada caso.

Sin embargo, «un documento sesgado o falso puede resultar útil por lo que revela de intereses ideológicos o materiales en adulterar la información» (Dávila *et al.*, 1986, p. 13). Por ello, las memorias escolares, en general, y las fotografías que incluyen, en particular, nos permiten realizar la historia de la representación escolar que este tipo de colegio ha intentado divulgar. En conclusión, se confirma que las fotografías de las memorias escolares no solo son un reflejo de los colegios privados religiosos españoles del siglo xx, sino que también sirven como vehículo para comprender los intereses ideológicos y materiales que guiaron la representación de estos. Esta razón es suficiente para incorporar estos documentos, y especialmente sus fotografías, al campo de la Historia de la Educación:

Es cierto que a partir de estas memorias no podemos construir una historia del centro con todos los rigores historiográficos. No obstante, las memorias nos permiten hacer una historia de la representación escolar que estos centros intentan transmitir a su público. Aunque nada más sea por esta característica, las memorias deberían incorporarse al quehacer de los historiadores de la educación a fin de entender las mediaciones que intervienen en determinados centros de prestigio para transmitir un valor social, económico, cultural, etc. que, seguramente, eran demandados por los padres que enviaban a sus hijos a dichos centros (Dávila *et al.*, 2016, p. 186).

Así pues, corroboramos que, si bien es cierto que ni las fotografías escolares antiguas ni las actuales representan toda la realidad, también lo es que nos brindan la oportunidad de analizar tanto lo que se percibía como lo que se ha querido divulgar o hacer ver desde las instituciones educativas en cada momento (Collelledemont, 2010). Es decir, que dichas fotografías, tanto por separado como de manera conjunta —como en las memorias escolares—, reflejan —como bien apreciaba la autora que acabamos de mencionar— diversas preocupaciones, ideales, etc. de los establecimientos educativos y del contexto — geográfico, temporal, etc. — que correspondan en cada caso.

Por todo lo que ya hemos mencionado, y porque las fotografías no pueden reducirse a un papel complementario con funciones meramente ilustrativas y/o decorativas (Comas, 2010; Comas y Sureda, 2016), hemos analizado las fotografías de las memorias escolares. Si bien es cierto que en ocasiones nos ofrecen información que no podemos encontrar en otro tipo de fuente y/o testimonio, también lo es que en otras corroboran cuestiones que ya conocíamos; por lo que a pesar de que «ninguna evidencia por si sola es suficiente, tampoco podemos prescindir de ninguna de ellas» (Comas *et al.*, 2012, p. 417).

En efecto, cada fotografía nos ofrece, además de información objetiva —edificios y dependencias escolares, actividades, celebraciones, profesorado, alumnado, etc.—, «información interpretable» sobre lo visible y sobre lo menos visible —el objetivo de la publicación de la fotografía, es decir, lo que se pretende contar mediante la misma— (Comas *et al.*, 2012, p. 416). Si de entre todas ellas ponemos el foco sobre las relativas al alumnado, como hemos visto, podemos afirmar que no ofrecen testimonio sobre actividades, espacios, dinámicas, materiales, mobiliario, u otros elementos de la vida cotidiana de la institución escolar, y que, por el contrario, dichas fotografías están más relacionadas con la memoria escolar que con la historia de esta.

BIBLIOGRAFÍA

- Amunarriz-Iruretagoiena, I., Manterola-Pavo, P. y Rodríguez, A. (2023). Cartografía de las Memorias Escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). *Cabás*, 30, 37-54. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.30.56.004>
- Badanelli, A. M. (2003). Aproximación a un método de lectura e interpretación de imágenes en los manuales escolares. En A. Jiménez Eguizábal et al. (coords.), *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Burgos, 18-21 junio 2003* (pp. 333-341). Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Gustavo Gili.
- Brunelli, M. (2016). Snapshots from the Past: School Images on the Web and the Construction of the Collective Memory of Schools. En C. Yanes-Cabrera, J. Meda y A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 47-64). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44063-7_4
- Colleldemont, E. (2010). La memoria visual de la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 133-156.
- Comas, F. (2010). Fotografia i història de l'educació. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 11-17. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.51>
- Comas, F. (12-15 de diciembre de 2022). *Entre historia y memoria: el retrato de recuerdo escolar en España* [Comunicación en congreso]. International Conference The School and Its Many Pasts: School Memories between Social Perception and Collective Representation, Macerata.
- Comas, F. y Del Pozo, M. del M. (2018). Fotografía, propaganda y educación. *Historia y Memoria de la Educación* (8), 9-21. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.22053>
- Comas, F., Fullana, P. y González, S. (2014). El retrat escolar, aproximació a un subgènere iconogràfic. En F. Comas, S. González, X. Motilla y B. Sureda (eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014* (pp. 377-388). Universitat de les Illes Balears.
- Comas, F., Motilla, X. y Sureda, B. (2012). Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo. En P. L. Moreno y A. Sebastián (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo xx* (pp. 405-417). SEPHE y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.
- Comas, F. y Sureda, B. (2016). Album photographique scolaire, histoire et configuration de l'identité des établissements scolaires: le cas du collège Sant Josep Obrer de Palma. *Encounters in Theory and History of Education*, 17, 119-140. <https://dx.doi.org/10.15572/ENCO2016.06>
- Dávila, P., Naya, L. M. y Zabaleta, I. (2016). Internados religiosos: márketing del espacio a través de las memorias escolares. En P. Dávila y L. M. Naya (eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 183-207). Erein.
- Dávila, P., Naya, L. M. y Zabaleta, I. (2017). Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain. En C. Yanes, J. Meda y A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 65-79). Springer.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2018). Las memorias escolares, una forma de prensa escolar. En J. M. Hernández (ed.), *Prensa pedagógica: mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos* (pp. 593-602). Universidad de Salamanca.

- Dávila, P., Naya, L. M. y Miguelena, J. (2020a). Yearbooks as a source in researching school practices in private religious schools. *History of Education & Children's Literature*, XV(2), 219-240. <https://doi.org/10.1400/280122>
- Dávila, P., Naya, L. M. y Miguelena, J. (2020b). Les Annuaire Scolaires: la richesse d'une source pour l'histoire de l'école et des élèves. *Encounters in Theory and History of Education*, 21, 253-273. <https://doi.org/10.24908/encounters.v21i0.14404>
- Dávila, P., Rodríguez, A. y Arpal, J. (1986). *Guía temática y bibliografía para la investigación de historia de la educación en el País Vasco*. Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián.
- Depaepe, M. y Simon, F. (2010). Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (15), 99-122. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.56>
- Fernández, R. (2020). *Velo blanco, velo negro. La educación de las niñas de la burguesía en España en colegios religiosos (1950-1963)*. Raíces.
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Gustavo Gili.
- Fullana, P., González, S. y Comas, F. (2014). La fotografia en els llibres commemoratius dels centres escolars (1939-1975). En F. Comas, S. González, X. Motilla y B. Sureda (eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014* (pp. 147-157). Universitat de les Illes Balears.
- Gil, C., García, S. y Martínez, 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, S. y Comas, F. (2016). Fotografía y construcción de la memoria escolar. *History of Education & Children's Literature*, XI(1), 215-236.
- González, S., Comas, F. y Fullana, P. (2014). La «construcció» del record escolar a través de la fotografia: «deconstrucció» de dos anuaris col·legials. En F. Comas, S. González, X. Motilla y B. Sureda (eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014* (pp. 159-169). Universitat de les Illes Balears.
- Hijano, M. (9-10 de septiembre de 2021). *Un estudio de las memorias escolares: el Colegio agustino «Los Olivos» de Málaga (1968-1978)* [Comunicación en congreso]. IX Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo. Siguiendo las huellas de la educación: voces, escrituras e imágenes en la modernización educativa, Málaga.
- Kossov, B. (2014). *Lo efímero y lo perpetuo en la imagen fotográfica*. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Margolis, E. (1999). Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography. *Visual Studies*, 14(1), 7-31.
- Moll, S. y Comas, F. (2022). Corporate History or the Education Business. A Case-Study: Sant Francesc De Sales School, Menorca (1939-1945). *Paedagogica Historica*, 59(6), 1388-1407. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2042827>
- Moll, S., Fullana, P., y Matas, J. J. (2024). The Public and Corporate Use of History: Commemorative Books at Catholic Schools. *History of Education & Children's Literature*, XIX(1), 151-169. <https://doi.org/10.48219/1284>

- Moll, S. y Sureda, B. (2021). La generación de capital social y la conformación de identidades en los colegios de la posguerra española (1939-1945): estudio de la revista escolar Montesión. *Social and Education History*, 10(3), 338-361. <https://doi.org/10.17583/hse.7942>
- Montoya, M. del C. (2021). El aprendizaje de la historia de los jóvenes de la posguerra: la revista salesiana *Mi Colegio* (Utrera, 1942-1945). *RIHC. Revista Internacional de Historia de la Comunicación*, 17, 63-85. <http://dx.doi.org/10.12795/RiCH.2021.i17.04>
- Nieminen, M. (2016). From elite traditions to middle-class cultures: images of secondary education in the anniversary books of a Finnish girls' school, 1882-2007. *Paedagogica Historica*, 52(3), 236-251. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1148059>
- Núñez, M. y Rebollo, M. J. (2003). La prensa femenina de postguerra: materiales para la construcción identitaria de la mujer española. En A. Jiménez Eguizábal et al. (coords.), *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Burgos, 18-21 junio 2003* (pp. 231-246). Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos.
- Parra, G. y Serrate, S. (2021). La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria* (37), 143-158. http://dx.doi.org/10.7179/psri_2021.37.10
- Del Pozo, M. del M. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 291-315.
- Del Pozo, M. del M. y Rabazas, T. (2012). Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas. *Revista de Ciencias de la Educación* (231-232), 401-414.
- Ramos, S., Rabazas, T. y Colmenar, C. (2018). Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato. *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 397-448. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.19342>
- Riego, B. (2010). Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 19-39. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.52>
- Riego, B., Sánchez, M. A. y Sougez, M. L. (1989). *La fotografía y sus posibilidades documentales. Una introducción a su utilización en las ciencias sociales*. Universidad de Cantabria.

RITUALES ESCOLARES Y PRÁCTICAS DE SALUD DE UNA COMUNIDAD RURAL MEXICANA, 1920-1940

School rituals and health practices in a rural Mexican community, 1920-1940

Lucía Martínez Moctezuma*

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos

<https://orcid.org/0000-0002-4957-6989>

Palabras clave

Historia de la educación
física
Rituales escolares
Educación rural
México

RESUMEN: Después del movimiento revolucionario de 1910, la Secretaría de Educación Pública propuso nuevos proyectos educativos orientados a las necesidades de la población rural. Hacia la década de los años 20, las *Misiones Culturales* lograron unir a la comunidad en torno a una serie de rituales que atendían al desarrollo físico y cultural con festivales y encuentros deportivos donde se conjugaron el baile, el canto con la práctica de deportes como el basquetbol y el béisbol. El objetivo de este trabajo es dar cuenta de estas prácticas novedosas que sirvieron para integrar a la comunidad rural en un espacio educativo.

Keywords

History of physical
education
School rituals
Rural education
Mexico

ABSTRACT: After the revolutionary movement of 1910, the Ministry of Public Education proposed new educational projects oriented to the needs of the rural population. Towards the 1920s, the *Cultural Missions* were able to unite the community around a series of rituals that addressed physical and cultural development with festivals and sporting events that combined dancing, singing and sports such as basketball and baseball. The objective of this paper is to give an account of these novel practices that served to integrate the rural community in an educational space.

1. INTRODUCCIÓN

La búsqueda del desarrollo moral, intelectual y físico del alumno definió los proyectos de la escuela mexicana en los Congresos Higiénico-pedagógico y de Instrucción Pública de finales del siglo XIX (1882, 1889, 1890). Al tiempo que el país entraba en una etapa de reconstrucción como resultado del movimiento revolucionario (1910-1917), los proyectos educativos se orientaron a la atención de la población rural, con poco éxito, debido a las carencias económicas. En 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública, la escuela mexicana surge como sistema nacional y se da forma a las *Misiones Culturales*, para atender las necesidades de la comunidad rural pues hasta entonces se había privilegiado la zona urbana. Los profesores-misioneros que formaron parte de los equipos de trabajo estuvieron encargados de

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Lucía Martínez Moctezuma. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos – luciamm@uaem.mx – <https://orcid.org/0000-0002-4957-6989>

Cómo citar / How to cite: Martínez Moctezuma, Lucía (2025). «Rituales escolares y prácticas de salud de una comunidad rural mexicana, 1920-1940», *Cabás*, 33, 71-84. (<https://doi.org/10.1387/cabas.27255>).

Recibido: 31 enero, 2025; aceptado: 30 abril, 2025.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

detectar los problemas sociales de la comunidad, actualizar la formación de los maestros improvisados que se ocupaban de la escuela primaria y atender a los habitantes de los pueblos llevándoles conocimientos agrícolas y saberes de economía doméstica e higiene. Estas enseñanzas lograron conjuntar a la comunidad rural en una serie de actividades que apuntaron al desarrollo físico y cultural de niños, mujeres y hombres a través de la organización de festivales y encuentros deportivos en los que se conjugó el baile, el canto y la práctica de deportes como la natación, el fútbol, el basquetbol, el volibol y el béisbol.

En los discursos que definen este proyecto se observa claramente una mutación en la historia de la educación del País: si el siglo xix mexicano había privilegiado la influencia francesa, el siglo xx será norteamericana. En el paso de un siglo a otro¹, se adoptarán diversas formas en el cuidado del cuerpo y en la práctica de una cultura física en las que se va construyendo una noción de prevención. En un primer momento, la profesora Elena Torres Cuellar apunta a la búsqueda de una mejora colectiva poniendo el acento en la alimentación, la higiene en diversos espacios comunitarios y los primeros pasos de una actividad física que se propone como parte del proyecto de las *Misiones Culturales* que ella experimenta en una escuela del estado de Morelos, México. En un segundo momento, el profesor Moisés Sáenz afina la organización siguiendo el modelo de la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA por sus siglas en inglés) en el que se privilegia la cultura física con la práctica de actividades deportivas en la que participará toda la comunidad².

La historia de las prácticas de salud ha seguido las diferentes formas en que la cultura ha creído, en el tiempo, deber y preservar el cuerpo. Es por esta razón que la perspectiva de la cultura física sirve para explicar el conjunto de ideas, prácticas y creencias con respecto al ejercicio corporal que expresa una comunidad rural, desatendida por el Estado hasta después del movimiento revolucionario de 1910. Me interesa analizar el desarrollo de estas actividades físicas en el contexto educativo para entender el mecanismo por el que se introdujeron en la comunidad rural.³ Analizando el modelo pedagógico, los desafíos, las controversias y sobre todo el contexto que condiciona su existencia observamos el espacio en el que transcurre la vida de los actores que forman parte de la trama escolar de la época, entendiéndola de «una manera caleidoscópica en la que... se producen relatos, sobre experiencias de sus propias vidas... dejando un rastro patrimonial» (Davila y Naya, 2016, pp. 19 y ss). El interés en el tema radica también en el hecho de que la escuela rural, ha sido considerada, en general, como una escuela marginal y atrasada debido a que se ha tendido a compararla con la escuela urbana en la que se dispone de una infraestructura adecuada y de un profesorado estable. Sin embargo, como lo han mostrado en el balance historiográfico

¹ La prevención entendida como el medio para garantizar la salud de la población con el mejoramiento de las condiciones sanitarias y el cuidado de los alumnos frente a enfermedades y epidemias que la escuela se encargara de proteger, reforzar y corregir (Parayre, 2012)

² Resulta de interés reflexionar sobre este aspecto pues el modelo de la Young Men's Christian Association (YMCA) se extendió en América Latina en los primeros años del siglo xx cuando se popularizó en los Estados Unidos bajo la inspiración del movimiento «cristianismo muscular» (*Christianisme Musclé* o *Muscular Christianity*). Fundado en Inglaterra a mediados del siglo xix, sus partidarios intentaron inyectar salud y virilidad a la religión victoriana para reducir la influencia de la mujer en las iglesias protestantes y su importación en América por devotos eclesiásticos del «culto a la vida extenuante» de Theodore Roosevelt (Bell Catherine et Bossanyi Ilona, 2005, p. 112). Véase la influencia de la YMCA en Latinoamérica en los capítulos del libro coordinado por Martínez Moctezuma, 2016, pp. 239 y ss.

³ Adopto el termino de *actividad física* utilizado por Attali y Saint Martin (2013, p. 54) quienes se centran en un sujeto que no se encuentra limitado por la actividad deportiva sino por las actividades propuestas en la escuela para atender el desarrollo físico del cuerpo. Para Garrido (2016, p. 13) la cultura física lleva a mostrar que «...los ejercicios físicos y los de competencia en el siglo xix de la ciudad de México, eran practicas poco comunes, pero no anormales y resultaron relevantes y significativas, para manifestar una nueva y distinta idea del ejercicio físico, de los fines perseguidos por quienes los practicaban, del cuerpo y su cuidado».

que elaboraron para el caso español, Molina y Sanchidrián (2023), el papel de la escuela rural en la Historia de la escolarización, de la segunda mitad del siglo xx, debe ponerse de manifiesto pues el tema no ha sido exclusivo de México porque en España, las Misiones Pedagógicas también buscaron dar apoyo al maestro en las comunidades aisladas y con poca formación aunque se orientaron más a la clase popular que a la comunidad rural como sucedió en México (Fernández, 2017, pp. 53 y ss).

En la base de este trabajo se encuentra una bibliografía general y diversos documentos del período localizados en dos repositorios. En el Fondo Histórico de la Biblioteca Francisco Xavier Clavijero de la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México consulté la documentación sobre la primera Misión Cultural en el Estado de Morelos. En el Fondo Morelos del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, analicé los informes de inspectores escolares, maestros y directivos como Elena Torres Cuellar y Moisés Sáenz que dan cuenta de la vida escolar de la región desde 1921 cuando se crea la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP)⁴.

En esta documentación privilegié el análisis de las prácticas comunitarias, centradas en un comportamiento social, colectivo, repetitivo cuya finalidad utilitaria está asociada a la costumbre. Lugares de pasaje, zonas de tránsito, cambio de espacio o mejor, como lo señala Foucault, de entrada en los heterotopias, las zonas del espacio social que implican comportamientos particulares, como el de la escuela (Gleyse y Valette, 2002, p. 97) En este espacio, los rituales escolares se convierten en un elemento central de la cultura y su carga simbólica es capaz de producir y reproducir el *habitus* escolar donde el discurso busca conformar una comunidad, crear contextos funcionales y trabajar el sentimiento de pertenencia al grupo. Estrechamente unidos a la vida escolar, MacLaren (1988) refiere cinco tipos de rituales escolares centrados en las lecciones impartidas en un día de clase como rituales de institución (Bordieu, 1993) y rituales de revitalización, en los que predominan las emociones «pues ofrecen compromisos, motivaciones y valores» así como rituales de intensificación en los que se fortalece la unidad grupal (citado en Manterola 2024, pp. 111 y ss.)⁵.

2. LA PRIMERA MISIÓN CULTURAL EN MÉXICO: EL EXPERIMENTO DE LA PROFESORA ELENA TORRES CUELLAR

Desde 1921, la Secretaría de Educación Pública diseñó diferentes proyectos educativos que a grandes rasgos podrían resumirse en tres: la *Escuela Rudimentaria* que no prosperó porque, de acuerdo con los especialistas, se reducía a la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética ofreciendo a los niños alimentación y vestido para asegurar su asistencia; la Casa del Pueblo que duró pocos meses pero sirvió para diseñar el proyecto de las *Misiones Culturales*, cuyo fin principal fue resolver el aislamiento geográfico que habían mantenido, a la población indígena y campesina, al margen de las propuestas educativas de las

⁴ Con la consulta de este Fondo elaboré la Guía del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Sección. Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Serie. Escuelas Rurales Federales, Estado de Morelos, 1921-1979, que representa en ese mar de información, el primer instrumento de consulta para explorar los documentos de la entidad.

⁵ Bordieu y Passeron (2022) mostraron que el trabajo pedagógico que se dirige al alumno en la escuela se encuentra homogeneizado y ritualizado, pero, en la construcción del *habitus*, los ritos también podían adquirir características conservadoras y transformadoras. Una finalidad del ritual en la escuela es conformar una comunidad que adquiere vínculos emocionales y/o intelectuales, utilizando la disposición de los cuerpos, melodías, palabras compartidas bajo formas y contenidos concretos. Los rituales sirven para formar mentes y cuerpos, crear contextos funcionales y trabajar el sentimiento de pertenencia a un grupo. Para una reflexión más amplia y fundamentada sobre los rituales escolares y su construcción teórica en la investigación sobre los cuadernos escolares véase el artículo publicado de Peio Manterola-Pavo (2024) en el último número de *Cabás*.

zonas urbanas que se atendieron durante el gobierno del General Porfirio Díaz (1876-1911). Un aislamiento que se reflejó también en las estadísticas. De acuerdo con el censo general de 1921, la población en México disminuyó de 15.160.369 registrados en 1910 a 14.334.780 habitantes, de los cuales, 7.003.785 eran hombres y 7.330.995 mujeres con una población indígena de 4.179.440. De ésta, la analfabeta mayor de 10 años era igual a 6 879 348 habitantes lo que representaba el 47,99% de la población total, entre los escolarizados, solo asistía a la escuela el 23,9% con lo que el 76% quedaba fuera de esta actividad⁶.

Un testigo de la época confirmó que, en estos años, el proyecto educativo no había sufrido grandes transformaciones:

«Hemos asistido como miembros de la gran familia nacional a los diferentes períodos evolutivos de la sociedad mexicana observando con espíritu analítico las transformaciones del medio social, político y económico, particularmente de 1910 a la fecha... y ante el movimiento general revolucionario nos ha extrañado de forma alarmante el conservatismo y situación verdaderamente anacrónica ... (de) una de las más importantes instituciones sociales... la escuela... Ningún maestro honrado y sincero podrá negar que subsisten aún la organización, los métodos científicos y disciplinarios, los programas y procedimientos de enseñanza ... el espíritu de la enseñanza ha seguido siendo el mismo, de modo que ... puede afirmarse, en realidad, que aparte contadas innovaciones saludables, se educa a los alumnos de los planteles de hoy como se les enseñaba en las escuelas (de antes)...» (Tapia, 1923:12)⁷

El proyecto educativo en México que proponía la SEP cobraba sentido. Era, al menos, el diagnóstico que hizo Elena Torres Cuellar⁸ cuando fue designada como la primera directora de las *Misiones Culturales* en 1923. A pesar de que su paso por el proyecto podría ser visto como breve y fragmentado debido a los desacuerdos que tuvo no sólo con el secretario de la SEP, José Vasconcelos sino con Luis Napoleón Morones, líder de la Confederación Revolucionaria del Trabajo, su labor fue relevante porque sus propuestas fueron fundamentales en el diseño de un proyecto educativo que se enfocó en la población rural⁹. Su experimento, como ella lo definió, debía comprenderse como un problema íntegro que vinculaba la higiene y la salubridad, la economía y las enseñanzas especiales porque apuntaba a los problemas y necesidades de la población local no sólo en materia de educación sino que atendió la solicitud de la comunidad para mejorar la calidad de la siembra de productos como arroz, caña de azúcar, plátano y «otros productos tropicales» característicos de la región además de organizar el esfuerzo colectivo para la construcción de mejores viviendas (Finzer, 2020, p. 112).

⁶ Según los datos de *México en Cifras* que señala Elena Torres en su borrador, la campaña que se implementa debía abarcar el 66.27% de la población mexicana igual a cerca de 10 970 006 habitantes del medio rural, AHUIA. Caja 4. 1924

⁷ Lucio Tapia (Chalco, Estado de México 1873-Ciudad de México, 1930) se tituló como profesor en 1893. Ocupó puestos en diversas instituciones como Ayudante, Profesor, Director y hacia 1910, como Inspector. Antes de su jubilación en 1924, formó parte del equipo de Moisés Sáenz en la SEP donde apoyó la práctica de las *Misiones Culturales* (Martínez, pp. 343 y ss.)

⁸ Elena Torres Cuellar (*El Mineral de Mellado*, Guanajuato 1893, Ciudad de México 1970) egresó del Teachers College de la Universidad de Columbia. Entre 1920 y 1940 participó en actividades de la Casa del Obrero Mundial, en la creación de escuelas para trabajadores en Yucatán, organizaciones feministas y diversas funciones en la SEP. Trabajó para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) al mismo tiempo que contribuyó en la fundación del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en Patzcuaro, Michoacán (Calderón, 2022, p. 40-62)

⁹ Estos desacuerdos se reflejan en la documentación de la SEP que reconoció como primera misión la de Zacualtipán, Hidalgo supervisada por Rafael Ramírez cuya vigencia fue de 3 días mientras que la de Torres Cuellar en Morelos duró 10 meses (Calderón, 2022, p. 49; Calderón, 2018, p. 191).

Sus ideas se confirmaron cuando, realizó una estancia en el Teachers College donde participó, entre 1925 y 1926, en el programa de Educación Rural bajo la dirección de la profesora Mabel Carney: trabajar con las familias y las comunidades de adultos y mujeres introduciendo el estudio de la educación doméstica y el trabajo social rebasando el espacio escolar (Calderón, 2022, p. 2; 2022, p. 47). Sin la colaboración de especialistas y con un equipo restringido conformado por una enfermera, un maestro de escuela, un albañil y un carpintero, Elena Torres, Jefa de la Misión Cultural del Estado de Morelos, puso en práctica entre los meses de noviembre 1923 hasta marzo de 1924, su proyecto en el poblado de San José, municipio de Cuautla en el estado de Morelos iniciando con dos clases especiales centradas en el tema de la salud: higiene y puericultura destinadas a las niñas de los últimos grados¹⁰. Torres impartió además un ciclo de conferencias para socializar el proyecto a la comunidad y en cada reunión solicitó directamente el apoyo de los vecinos en la construcción de los espacios que requería la escuela para su funcionamiento: un salón de clases, un taller y un dispensario que en conjunto darían vida a la Escuela de Campesino Libres, ubicada estratégicamente a la vera del camino para que «cualquier vecino pudiera reconocerla», aunque no fue difícil distinguirla del resto del paisaje porque su construcción era más sólida que la vara y el zacate que proliferaba en la zona (Torres, 1939, p. 1)

Imagen 1. Testigos de un proyecto compartido.

La Escuela de Campesinos Libres de San José, Municipio de Cuautla. Morelos. México



Fuente: AHUIA. Biblioteca Francisco Xavier Clavijero de la Universidad Iberoamericana. Fondo Elena Torres Cuellar. Caja 4. 1924.

¹⁰ El profesor Lucio Tapia lo señalaba como el principal interés de la escuela en esta época: «...la salud del estudiante importa mucho más que su exclusiva ilustración... única que nos ha preocupado hasta la fecha...» (Tapia, 1923, p. 17).

Como un elemento primordial del patrimonio histórico que conservamos de las escuelas esta la fotografía. Fechada el 3 de noviembre de 1924, indica que las actividades colectivas se llevaron a cabo como lo establecido en las Bases de Operación —noviembre o febrero— y, si realizamos la interpretación iconológica de la fotografía, como lo propone Boris Kossoy (2001, 79ss), la asociaremos con la despedida de Elena Torres de su proyecto en el estado de Morelos y conoceremos a los actores de esta experiencia: autoridades federales y estatales, padres y madres de familia, niños, niñas, maestros y misioneros, unidos en el proyecto de mejoramiento del medio rural con la llegada de la escuela a la región. Por esta razón no es extraño encontrar entre las primeras resoluciones la de ajustar el programa a la vida de la comunidad debido a que los alumnos no podían cumplir con las actividades pedagógicas planeadas desde la SEP dado que se encontraban, «...reñid(as) con la realidad»: los niños no podían ausentarse de las labores de pastoreo, riego ni corte de fruta en las huertas ni las niñas, de la labor que desempeñaban en casa con el cuidado de los más pequeños.

Una decisión que impactó también en el horario de clases pues el objetivo principal era la asistencia de los niños a la escuela respetando sus obligaciones familiares, por esta razón, la clase se organizó en dos tiempos: de 10:30 a 13:00 para los niños y niñas y, de 16 a 21 horas para adultos o niños que no pudieran asistir por las mañanas. El programa mínimo estuvo conformado por cinco actividades: servicio sanitario e higiénico, resolución de problemas escolares y de organización, pequeñas industrias y prácticas agrícolas, orfeones y educación física. Atendiendo a la salud, el programa incluyó también clases de aseo para los niños y para las niñas, clases de cocina, casa de muñecas y costura. La clase de higiene y puericultura las impartió la enfermera y partera, Jovita Muñoz quien dio a las mujeres embarazadas un curso de obstetricia y a las niñas de cuarto y quinto grado, un curso de enfermería e higiene, con poco éxito porque las alumnas no lograron asistir regularmente¹¹.

Dos de los problemas que la Profesora Torres detectó entre la población fue la mala nutrición y los efectos de las enfermedades de la región. Para atender estos problemas se propuso actualizar a los maestros en servicio dictando regularmente un curso orientado al mejoramiento de los hogares campesinos y el desarrollo de la mujer del medio rural en los que privilegió el tema de la alimentación de la comunidad. Su interés remontaba a 1919 cuando Elena Torres trabajó en el laboratorio de biología de Alfonso Luis Herrera donde aprendió sobre la nutrición del niño y la población rural en general. Junto al químico Roberto Medellín y el ingeniero Luis V. Massieu fundaron en 1921 el Servicio de Desayunos Escolares del que fue directora con gran éxito porque pasó de distribuir 608 desayunos diarios a 2927 en 32 escuelas y para cuando dejó el cargo, dos años después, ya se distribuían 10 000 desayunos en los barrios desfavorecidos de la ciudad de México (Rocha, 2023, p. 50). Con esta experiencia en su haber, la profesora Torres confiaba que el cuidado del cuerpo, la forma de comer, vestir, cuidar de uno mismo y del hogar contribuirían al cambio de la población rural.

Si bien Elena Torres juzgaba el buen estado de salud de los habitantes de San José¹², su diagnóstico no pudo mantenerse por mucho tiempo porque las epidemias empezaron a propagarse en el salón de

¹¹ El curso se orientaba al aprendizaje de la higiene personal, el cuidado de la habitación y la preparación de la cama para enfermos, aplicación de inyecciones y vacunas, baño de niños, recorte de uñas y campaña contra el piojo. Hay reportes en el AHSEP que narran los desencuentros que hubo con las madres de familia que prohibían la entrada de los profesores a sus casas.

¹² «mejor que la de mucha gente pobre de la capital», su opinión se basaba en el hecho de que los habitantes dormían en camas de carrizo colocadas en alto y no en el suelo como era común en la región además de que, si bien, sólo las mujeres usaban el peine, todos se bañaban con cierta regularidad y cambiaban su ropa los domingos. La profesora Torres percibió también que quienes asistían a la escuela, integraban los saberes higiénicos a su vida diaria porque se acostumbraron «...pronto a utilizar el jabón, el escarmenador para el pelo y el cepillo de dientes...» (Calderon, 2018, p. 176).

clases en febrero de 1925. En la zona escolar de Cuautla, los inspectores registraron epidemias de viruela, sarampión y sobre todo de paludismo, que era la constante en la entidad. Además, en septiembre se registró una asistencia irregular a causa de las calenturas y la tosferina debido a las lluvias¹³.

Como medida preventiva para mejorar el estado de salud de los habitantes, la profesora Torres había impulsado la enseñanza de la educación física. No para producir «atletas ni hábiles gimnastas» sino fomentar su práctica para formar individuos sanos, fuertes y vigorosos que pudieran defenderse de las enfermedades comunes de la época. Para esto se planeó una clase de educación física, el cuidado de la higiene personal además de un examen médico individual para niños, adolescentes y adultos de ambos sexos.

La formación del profesor de educación física se hacía en la práctica porque hasta entonces no había una escuela que los certificara en estas actividades. El programa de la Misión Cultural indicaba la enseñanza de dos o tres deportes para los maestros y ejercicios calisténicos para los niños. La SEP estaba obligada a aportar el material mínimo que consistía en un balón de basquetbol, una red, dos pelotas de voleibol, dos bates y cuatro pelotas de indoor-basquetbol. Con el tiempo se irían creando ligas de deportes y juegos además de agrupaciones musicales y una sociedad de padres de familia que dirigiera los acuerdos que se tomaban en la comunidad. Por lo menos era lo que esperaba el profesor especialista en la materia Manuel Velázquez Andrade, quien consideró que el programa convenía a la realidad del campo ya que se había modificado la práctica de la gimnasia sueca por la calistenia americana que empleaba la música en la ejecución de los movimientos. Se intensificó también la práctica de los deportes, aunque sin un plan sistematizado ni precauciones higiénicas:

«...nuestro país está habitado por una población que la componen diversas razas ... su físico y sus hábitos higiénicos son en la mayoría negativos o presentan escaso valor vivimos en un clima tropical con bajas y medias temperaturas...»¹⁴

A pesar de este diagnóstico, la clase de educación física pudo llevarse a la práctica bajo un plan sistemático que Elena Torres Cuellar consolidó hacia 1926 cuando regreso a la dirección de las *Misiones Culturales*, como veremos a continuación.

2.1. El proyecto de Moisés Sáenz y la construcción de una cultura física

Después de los primeros intentos por construir una cultura física en el México rural, se puso en práctica otro proyecto basado en el modelo de desarrollo físico de la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA, por sus siglas en ingles). Fue propuesto por Moisés Sáenz en su cargo de subsecretario de la SEP después de haber realizado estudios, al igual que Elena Torres Cuellar, en el Teachers College de la Universidad de Columbia¹⁵. Si el número de escuelas rurales durante la gestión de Sáenz como subsecretario de la SEP se incrementó de 1089 a 3594 y luego a 7000). Al final de su gestión, por el contrario, el presupuesto se redujo a la mitad, esto explica el por qué Moisés Sáenz apostó por un proyecto educativo que consumiera pocos recursos: las *Misiones Culturales*, en el que se concibió al profesor como un líder encargado de promover

¹³ AHSEP. Departamento de Educación y Cultura Indígena, 1926. Caja 778, exp. 28, fj. 18.

¹⁴ Manuel Velázquez Andrade. Ponencia.... 1 de octubre 1946.

¹⁵ En su calidad de Inspector General y Asesor Técnico del Departamento Escolar, Moisés Sáenz fue comisionado en repetidas ocasiones para viajar a los Estados Unidos y cumplir con diversas actividades. Por ejemplo, entre el 27 de junio y el 7 de julio de 1923, impartió conferencias a los estudiantes latinoamericanos y asistió al Congreso de Educación celebrado en San Francisco (AHSEP. Personal Sobresaliente. Expediente de Moisés Sáenz).

los conocimientos y el desarrollo de habilidades en niños y en adultos movilizándolo a la comunidad indígena y campesina en torno a la escuela para satisfacer sus demandas materiales, de salud y de esparcimiento¹⁶.

Si bien el proyecto tuvo al inicio un carácter religioso se transformó en civilizador y en países como México, Brasil y Uruguay, encontró eco gracias a la diversidad de sus propuestas sociales y deportivas que promovían por igual el descanso y el trabajo (Martínez Moctezuma, 2016: 318-319). El modelo norteamericano se había inspirado del que se puso en práctica durante la Primera Guerra Mundial cuando Francia e Inglaterra necesitaron de mano de obra en razón de la movilización y las víctimas de guerra, que llevaron al contrato de cerca de 140.000 trabajadores chinos para suplir las vacantes en fábricas y puertos. En la integración de estos grupos asiáticos al medio europeo jugó un papel importante la YMCA, una asociación cristiana, creada en el Reino Unido en 1844 para favorecer el desarrollo espiritual, intelectual, físico y social de los habitantes. La YMCA organizó en los campamentos una serie de actividades deportivas y de entretenimiento como las proyecciones de cine, conciertos, funciones de teatro, fiestas y actividades educativas destinadas al 80% de los trabajadores no sabía leer ni escribir y tampoco hablar el idioma. Se estimuló la asistencia a la iglesia los días domingo y la lectura de la biblia en reuniones en las que se puso en práctica una educación impregnada de moral cristiana. Los manuales escolares y las revistas fueron un importante medio de difusión para condenar malos hábitos como el consumo de tabaco, los juegos de azar y la prostitución. Para contrarrestar su efecto se estimularon los torneos deportivos y el basquetbol¹⁷. Se trató de un modelo de actividad física que privilegió la práctica del deporte como antídoto para contrarrestar los efectos de la vida urbana pero además sirvió como vehículo para transmitir una serie de valores asociados a la identidad estadounidense en un país que había recibido cerca de 25 millones de inmigrantes entre 1865 y 1915.

Este fue el modelo que se incorporó en los programas escolares de educación primaria y secundaria en México, para instruir a los alumnos en la práctica de deportes como el béisbol y el basquetbol, un espacio donde se ejercitaron valores de la vida democrática y se transmitieron valores como la obediencia a las reglas, la cooperación y el reconocimiento a la excelencia (Torres, 2011, p. 266). Los lineamientos de la YMCA podrían resumirse en tres aspectos: la formación de líderes sociales, la práctica del juego de conjunto y la habilidad para trabajar en cooperación con los demás. En este proyecto, el ejercicio se convertía en una práctica altamente social, donde la atención estaba puesta especialmente en el grupo y la dirección inteligente del maestro¹⁸. Bajo este modelo, se diseñaron en México las actividades escolares cuyo objetivo principal fue hacer participar a los alumnos en la escuela y a la comunidad rural en su conjunto para crear conciencia del valor de la salud y el bienestar colectivo¹⁹. Desde la Segunda

¹⁶ El presupuesto promedio con el que contó Sáenz para atender a un número mayor de escuelas, en seis años como subsecretario de la SEP, fue de 23 millones de pesos, menos de la mitad de lo que se otorgó únicamente para el año de 1923 que fue alrededor de 52 millones, «...con un despliegue de pragmatismo...dio a los miembros de la comunidad una importante inversión personal en su nueva escuela e incrementó la presencia de la SEP, dando todavía más poder e impulso a la educación rural...» (Hamann, 2015, pp. 52-53).

¹⁷ Desde 1854 se fundó el *International Committee of YMCA in USA and Canada* con presencia en diferentes países. En 1885, China inauguró establecimientos escolares —liceos y universidades— que estuvieron bajo la dirección de profesores norteamericanos o de chinos con estudios en Estados Unidos. Entre 1895 y 1920, la YMCA aumentó el número de sus establecimientos escolares: 2 en 1901 y 30 en 1920, con 32 mil adherentes. El YMCA y sus misioneros en China establecieron redes que fueron usadas para reclutar a los trabajadores chinos porque el *War Office* británico reconoció que eran los mejores propagadores de su filosofía pues contaban el respeto, afecto y confianza de la población quien no los veía como *corruptos* (MA, 2009, pp. 103-107).

¹⁸ Desde 1885 las actividades de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ o YMCA) se orientaron a la inauguración de establecimientos escolares bajo la dirección de un profesorado norteamericano.

¹⁹ En 1854 se fundó el *International Committee of YMCA in USA and Canada* que tuvo presencia en diversos países de América Latina. La Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ o YMCA) inició sus actividades en Argentina en 1902 y 1909 en Uruguay (Fisher, 1921, pp. 10-11).

Convención Continental de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes de Buenos Aires en abril de 1919, se había definido a la salud como parte fundamental para la vida porque de ella dependía el buen funcionamiento del cuerpo para constituir a un hombre físicamente sano y mentalmente equilibrado. Para lograrlo era necesario que durante la niñez y la juventud se practicara toda clase de ejercicios, juegos y deportes, en espacios como un gimnasio, una pileta de natación o en un campo de deportes. El ejercicio representaba un antídoto contra los vicios de la sociedad moderna y visto que había diferencias fundamentales entre edades y grupos sociales, se atenderían de manera diferenciada²⁰.

Imagen 2. Trabajos de barbechado, trazado y actividades físicas en los terrenos deportivos en el municipio de Cuautla



Fuente: AHSEP. Departamento de Educación y Cultura Indígena. Fondo Morelos. Caja 12. 1928.

Estas actividades sirvieron para diseñar, en 1928, el proyecto de las *Misiones Culturales* en cinco zonas del País. El municipio de Yautepéc en el estado de Morelos fue seleccionado bajo el argumento de que se trataba de una población inactiva y con necesidades de rehabilitación debido a que la mayor parte de los propietarios no podían dar trabajo a una población rural de casi 7 mil habitantes. Además, se trataba de

²⁰ «...mientras haya grandes grupos de estudiantes que no tengan la oportunidad de tomar parte en los sports atléticos y juegos de competencia tan necesaria y fundamentales para el buen desarrollo físico y moral durante la adolescencia, la Asociación no tiene derecho a descansar; y mientras las poblaciones congestionadas no gocen de las plazas de deportes bien organizadas y ubicadas dentro del alcance de toda la niñez y la juventud hay necesidad de hacer propaganda en pro de tales instituciones...» (*ibid*, pp. 12-14).

una zona que ya conocía la experiencia de las *Misiones Culturales* porque en el municipio de Cuautla había trabajado la profesora Torres Cuellar cinco años antes. Durante cuatro semanas, los trabajos estuvieron bajo la responsabilidad del inspector y el profesor de grupo quienes buscaron un espacio que pudiera servir para las actividades físicas, por lo que en una semana se barbechó y se aplanó el terreno que era propiedad de la municipalidad. A pesar del clima caluroso y del esfuerzo que representó retirar lo que quedaba de la cosecha, un grupo de hombres, jóvenes y niños colaboraron en el trazado de los terrenos e instaló, en lo que sería una cancha, canastas rústicas de basquetbol.

Las fotografías que acompañan los informes de las autoridades muestran el trabajo del maestro y los niños con la colaboración de los vecinos pero más allá del trabajo iconográfico que se puede hacer, lo que vemos en las siguientes imágenes es un cambio en la actitud pasiva del profesor quien al abandonar su salón de clases se convierte en el conductor de «la manada escolar», el inteligente sugestionador y el hábil consejero de cada niño quien abandona la ciega uniformidad y, los desacreditados programas de antaño para convertirse en los constructores de una nueva manera de aprender la clase (Tapia, 1923, p. 23) .

Imagen 3. Premiación



Fuente: AHSEP, Departamento de Educación y Cultura Indígena. Fondo Morelos. 1926: Exp. 28, fj. 7; Vaughan, 2002, p. 45.

Las actividades de la Misión Cultural de Cuautla se clausuraron, como en otras Misiones del País, con un encuentro atlético organizado por el maestro de educación física en el que se realizaron carreras de cien hasta ocho cientos metros, saltos de altura y de longitud. El programa muestra también una serie de exhibiciones gimnásticas de la comunidad rural en el que se señala el uso de un vestido especial para su ejercicio. Los carteles que fueron colocados en la población mostraron también que las actividades estaban dirigidas principalmente a los jóvenes a quienes se invitaba a inscribirse hasta en tres eventos. Un dato que resulta relevante es que el desarrollo de las competencias deportivas reforzó los roles de género, subrayando la fuerza y el vigor de los equipos formados únicamente por hombres mientras que, para las mujeres, se destinaba el papel de las reinas, encargadas de colocar las bandas de seda a los ganadores. Un ritual escolar que continuó cumpliéndose en muchos espacios, como lo había señalado para México

Mary Kay Vaughan (2002:45) sino también para el de los adolescentes y jóvenes franceses de la década de los años 50 durante las contiendas deportivas, pues si bien ellas eran quienes asistían regularmente a las actividades de la escuela seguían cumpliendo lo que señalaba el Barón de Coubertin, en 1920, «...ne sont souvent là... que pour... remettre les lauriers aux vainqueurs» (Gleyse, 2014, p. 56).

Imagen 4. Actividades comunitarias en la clausura de la Misión Cultural de Cuautla



Fuente: AHSEP. Departamento de Educación y Cultura Indígena. Fondo Morelos. Caja 12. 1928.

En esta misión se privilegió además la enseñanza del béisbol y el basquetbol para los niños y el atletismo para las niñas. Un deporte que se seguía en casi todas las escuelas mexicanas debido quizá a que no se requería mucho material pues como se narra en los informes de la Misión Cultural, a veces bastaban únicamente una pelota de trapo y una buena rama para su práctica. Para establecer un lazo de unión con la comunidad, el maestro se valió de los Comités de Educación, formados por vecinos *entusiastas y trabajadores* quienes estuvieron encargados de encontrar los materiales que la escuela requería. *Gente de iniciativa y acción* que procuraba que el espacio fuera amplio, ventilado, con buen piso y en condiciones higiénicas aceptables. Ese grupo se encargó también de proporcionar los medios para construir la habitación del maestro y el anexo para la experimentación agrícola de los alumnos, así como incentivar la asistencia a los cursos nocturnos destinados a los adultos. Para procurar el mejoramiento cultural y social de los maestros, pero sobre todo para fomentar entre la comunidad los lazos de unión y fortalecer la sociabilidad entre los niños, la escuela siguió estimulando los festivales, las visitas a cada hogar y creando clubes deportivos con el apoyo de los comerciantes del entorno, con la recomendación de «...acostumbrar a los niños a hacer visitas de cortesía a otras escuelas y, de ser posible, llevarlos a otra población cuando en esta haya un espectáculo moral propio...»²¹.

²¹ Carta de la Profesora Teresa Manjarrez del Centro de Cooperación Educativa de Gualupita en *Revista Citlalli. Periódico de los maestros federales de Morelos*, n.º 1, 1 de marzo de 1931, pp. 2 y 7.

Tal y como lo había diseñado Moisés Sáenz, las *Misiones Culturales*, diez años después seguían organizándose en las poblaciones rurales mexicanas, este tipo de actividades deportivas y de entretenimiento (proyecciones de cine, conciertos, funciones de teatro, festivales). Respondían también a un esquema en el que se privilegiaba la práctica del deporte como antídoto para contrarrestar los efectos de la vida urbana pero también como vehículo para transmitir una serie de valores asociados a la integración de un país que aún mostraba grandes diferencias.

3. NOTAS FINALES

El propósito original de las *Misiones Culturales* fue el mejoramiento profesional de los maestros federales y, con esto, la mejora cultural e higiénica de las comunidades rurales. Para actualizar a los profesores se crearon los Institutos de Mejoramiento y para la comunidad, se diseñaron estrategias que buscaban el descenso de la mortalidad infantil, el mejoramiento de las condiciones higiénicas de los hogares, de la vida doméstica, la alimentación, el vestido, el trabajo de la mujer, el de los niños y se lanzaron campañas de vacunación para evitar la propagación de enfermedades.

Durante los meses de febrero y marzo, los profesores misioneros tomaron cursos de entrenamiento en el edificio de la Escuela de Verano ubicada en la Universidad Nacional. En este programa, Moisés Sáenz impartía las materias de *Filosofía de la educación* y *Crítica del trabajo efectuado por las Misiones en 1927*. Especialmente para los profesores de educación física se asignaron las materias de baile regional, tenis y frontón, basquetbol, futbol, atletismo, béisbol, jockey, natación, juegos, organización deportiva, de festivales y escenografía. Estas actividades novedosas pero ajenas a la vida diaria de los pueblos fueron motivo de críticas que proclamaban una mayor atención a los deportes nacionales para evitar su desaparición con la implantación de deportes ajenos al medio y a la raza. Para contrarrestar la oposición a estas novedades, la SEP incluyó algunos libros como *Juego de pelota a mano* «Tlaxtli» y *Tribus de exploradores mexicanos* de José Escobar, en las bibliotecas ambulantes y se pidió a los profesores que trataran de despertar entre los misioneros, el *esprit de corps*, que a decir de su promotor, el profesor Sáenz, servía para mantener la energía y el entusiasmo en el trabajo así como la unidad entre el grupo para despertar conciencia de la labor que desempeñaban entre la comunidad (SEP, 1928: 4).

En estas actividades, la noción de prevención fue esencial para explicar las estrategias que seleccionó la escuela para proteger de la insalubridad y las epidemias, reforzar la alimentación e impulsar la práctica física, que sirvieron no sólo para diseñar comportamientos en el alumno sino también para crear vínculos con la colectividad de la que formaba parte. En la década de los años veinte en México, el grupo que diseñó la propuesta educativa de las *Misiones Culturales* había cursado estudios en el Teachers College de la Universidad de Columbia en Estados Unidos. Los profesores Elena Torres Cuellar, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, Manuel Gamio y otros mantuvieron un diálogo continuo con sus pares norteamericanos entre ellos, Mabel Carney, John Dewey y J. Towsend que les permitió conocer y fortalecer una propuesta novedosa puesta en práctica en la escuela rural mexicana. Las fotografías, los carteles, los croquis, los libros de texto y otros documentos que acompañan los expedientes de los archivos reflejan la disposición de quienes se encargaron de este proyecto. Si en la primera etapa, la profesora Elena Torres Cuellar puso el acento en la alimentación y las medidas de higiene que mantenían la salud del cuerpo, en la segunda etapa, el profesor Moisés Sáenz impulsa una cultura física para integrar a toda la comunidad en torno a los deportes y la música.

El período de esta investigación inicia cuando se crea la Secretaría de Educación Pública en México (1921) hasta el momento en que el proyecto de las *Misiones Culturales* se consolida (1940). ¿Cómo vivieron esta experiencia educativa las autoridades, los inspectores, los profesores, los alumnos y los padres de familia de la época? Los documentos consultados nos llevan a reflexionar sobre los problemas de la comunidad

rural en México a quien, por primera vez, se le ofrecen alternativas para prevenir enfermedades y mejorar su salud, integrando en estas actividades a las mujeres y a los niños sin descuidar «el aspecto cooperativo... (con) la convicción de respetar la opinión de las gentes del lugar... para garantizar que todos podrán sacar las mismas ventajas...» (AHUIA. Informe. Caja 4.1928).

La práctica de la educación física resultó una alternativa y fue necesario modificar los horarios de la escuela, y diversificando los espacios escolares entendidos de manera caleidoscópica (Dávila y Naya, 2016, p. 22), quizá, como en este caso, hasta convertir el campo en un aula. Nuevos deportes se practicaron y se diseñaron piletas, canastas de basquetbol, reglamentos, uniformes, listones de seda para premiar. Del terreno tuvieron que apropiarse y fueron los padres de familia junto con los maestros y los alumnos quienes barbecharon el campo para las justas deportivas que sirvieron también para administrar el tiempo de ocio de la comunidad rural. Aprendizajes que años después se confirmaron en las lecciones de los libros de texto y sobre todo en los planes de estudio porque hacia la década de los años 40, el programa de educación física para la escuela primaria siguió teniendo como finalidad el conservar y mejorar la salud, así como crear el sentimiento de grupo y una conducta social satisfactoria (SEP, 1944, pp. 113-118).

4. REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

AHSEP. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Fondo Morelos.

Departamento de Enseñanza Primaria y Normal.

Departamento de Enseñanza Rural y de Incorporación Indígena.

Departamento de Educación y Cultura Indígena.

Colección. Personal Sobresaliente. Moisés Sáenz.

AHUIA Biblioteca Francisco Xavier Clavijero de la Universidad Iberoamericana. Fondo Elena Torres Cuellar.

Attali, M. y Saint-Martin, J. (2013). Histoire du sport et histoire de l'éducation. En Terret, T. y Froissart, T. (dir.), *Le sport, l'historien et l'histoire*. Épure.

Bell, C. y Bossanyi, I. (2005). Exercice physique, rituel et dissidence politique, *Hermès, La Revue*, 43, 111-119. <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-3-page-111.htm>

Calderón, M. (2022). Rural Education and the State in Mexico: The Legacy of Elena Torres, *Teachers College Record*, 124 (10), 40-62.

Calderón, M. (2018). *Educación rural. Experimentos sociales en México, 1910-1933*. El Colegio de Michoacán AC.

Calderón, M. (2016). Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 4(8), 153-173. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i8.81>

Davila, P. y Naya, L. M. (2016) (coords.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. Erein.

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>

- Finzer, E. (2020). La conservación campesina de Elena Torres Cuéllar: las mujeres, la maestría rural y el medio ambiente en México (1923-1939). In *A Contra corriente. Una revista de estudios latinoamericanos*, 18(1), 109-130.
- Garrido Asperó, M. (2016). *Para sanar, fortalecer y embellecer los cuerpos. Historia de la gimnasia en la ciudad de México, 1824-1876*. Instituto de Investigaciones José María Luis Mora.
- Gleyse, J. y Valette, M. (2002). Rites et rituels dans l'école, l'éducation physique et le sport, *Agora débats/jeunesses*, 29, 96-113; doi : <https://doi.org/10.3406/agora.2002.2025>
- Gleyse, J. (2014). Entrepreneurs de morale et d'hygiène et propagandistes sportifs: les films fixes ayant trait au corps ou à l'activité physique, dans le fonds du Cedrhe au xx^e siècle, *Tréma*, 41, 44-59.
- Kossy, Boris (2011). *Fotografía e Historia*. Argentina: Biblioteca de la Mirada.
- Ma, Li (2009). La place de la religion dans l'éducation par le YMCA des travailleurs chinois dans la Grand Guerre. En *Guerres Mondiales et conflits contemporains* (235). Disponible en: <http://10.3917/gmcc.235.0101>
- Manterola, P. (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>
- Martínez Moctezuma, L. (coord.) (2016). *Formando el cuerpo del ciudadano. Apuntes para una historia de la educación física en Latinoamérica*. UAEM, Instituto del Deporte y la Cultura física en el Estado de Morelos.
- Martínez Moctezuma, L. (2016). Lucio Tapia y su viaje por México. En L. E. Galván, L. Martínez Moctezuma y O. López Pérez (coords.), *Más allá del texto. Autores, redes de saber y formación de lectores*. Publicaciones de la Casa Chata, 343-379.
- Molina, M. D. y Sanchidrian C. (2023). Presencia de la escuela rural en Cabás (2009-2022), *Cabás*, 29, 13-32, <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.12.17.003>
- Nourrisson, D. y Parayre, S. (2012). Histoire de l'éducation à la santé à l'école: une lente et complexe ascension (xviii-xx^{ème} siècles). *Spirale. Revue de recherche en Education*, 60, 61-94.
- Parayre, S. (2010). L'entrée de l'éducation à la santé à l'école par la prévention (xviii^e-xix^e siècles), *Recherches & éducations* [en ligne], 3 | septembre 2010, mis en ligne le 01 janvier 2012, <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.554>
- Rocha, M. E. (2023). Elena Torres Cuéllar, creadora del proyecto de las *Misiones Culturales* en 1926. *Historias*, 111, 47-62. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/19739>
- Secretaría de Educación Pública (1944). *Programas para las escuelas primarias de la República Mexicana*. Ediciones de la SEP.
- Tapia, Lucio (1925). *Guía del Maestro en la práctica de la Escuela de la Acción escrita para los maestros primarios de la República por el profesor... de la Escuela Normal de México*. SELFA.
- Vaughan, M. K. (2002). La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares. En A. Civera, C. Escalante y L. E. Galván, *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*. ISCEEM-El Colegio Mexiquense A.C.

LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA INMATERIAL DE LA ESCUELA: HISTORIAS ORALES Y RECUERDOS ESCOLARES DE MAYORES JUBILADOS

*The importance of the school's intangible culture:
oral histories and school memories of retired seniors*

Gabriel Parra Nieto*

Universidad de Salamanca

<https://orcid.org/0000-0002-8090-9673>

Alicia Murciano Hueso

Universidad de Salamanca

<https://orcid.org/0000-0003-4351-9307>

Bárbara Mariana Gutiérrez-Pérez

Universidad de Salamanca

<https://orcid.org/0000-0003-3227-3225>

David Caballero Franco

Universidad de Salamanca

<https://orcid.org/0000-0003-49546795>

Palabras clave

Patrimonio histórico
educativo
Memoria escolar
Personas mayores
Tecnologías digitales

RESUMEN: Este estudio examina la contribución de la memoria oral y las tecnologías digitales en la preservación del patrimonio educativo a partir de un proyecto ERASMUS+ desarrollado por profesionales e investigadores de España, Portugal e Italia. A través de testimonios de personas mayores de Salamanca, se reconstruyen vivencias escolares que, junto con objetos significativos, permiten analizar la cultura educativa del pasado. La metodología histórica-pedagógica se empleó para capturar estos relatos, destacando la importancia de los museos pedagógicos como protectores de la memoria. Los resultados subrayan cómo estos recuerdos pueden servir como recursos educativos valiosos, fomentando la reflexión y el aprendizaje intergeneracional.

Keywords

Educational historical
heritage
School memory
Elderly
Digital technologies

ABSTRACT: This study examines the contribution of oral memory and digital technologies to the preservation of educational heritage, based on an ERASMUS+ project developed by professionals and researchers from Spain, Portugal, and Italy. Through the testimonies of elderly people from Salamanca, school experiences are reconstructed which, together with significant objects, allow for an analysis of past educational culture. A historical-pedagogical methodology was used to capture these narratives, emphasising the importance of pedagogical museums as guardians of memory. The results highlight how these memories can serve as valuable educational resources, encouraging reflection and intergenerational learning.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Gabriel Parra Nieto. Universidad de Salamanca – gabrielparra@usal.es – <https://orcid.org/0000-0002-8090-9673>

Cómo citar / How to cite: Parra Nieto, Gabriel; Murciano Hueso, Alicia; Gutiérrez-Pérez, Bárbara Mariana; Caballero Franco, David (2025). «La importancia de la cultura inmaterial de la Escuela: historias orales y recuerdos escolares de mayores jubilados», *Cabás*, 33, 85-99. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26890>).

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

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

INTRODUCCIÓN

La cultura inmaterial de la escuela constituye una parte fundamental del legado educativo. Aunque está compuesta por varios elementos, en esta ocasión se destacan los recuerdos de la escuela y de la actividad escolar, obtenidos directamente de la memoria de quienes los han vivido. Al ser recopilados, expuestos y analizados, estos recuerdos permiten estudiar el pasado y extraer de él un conocimiento histórico de gran valor, que abre múltiples caminos de investigación y cuyos resultados aportan información de incalculable valor para la planificación educativa, al ser utilizables como catalizadores en los procesos de cambio. Además, su análisis pone de manifiesto la influencia de las políticas educativas y la legislación escolar en la conformación de estos recuerdos, subrayando su papel en la configuración de las prácticas docentes de cada época.

Con el propósito de preservar estos recuerdos para las generaciones futuras, los nuevos estudios histórico-pedagógicos proponen, entre otras medidas, la recopilación de testimonios orales de los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en nuestras escuelas. En este trabajo, se presenta la relevancia que adquieren los testimonios orales de estudiantes jubilados en la reconstrucción del patrimonio educativo. Se adopta un enfoque participativo, en el que no solo se documentan los recuerdos individuales, sino que también se analizan y estudian de manera sistemática para comprender cómo estos relatos han moldeado la identidad de la comunidad. Asimismo, se considera que estas vivencias personales coexisten con eventos históricos y transformaciones sociales que las modulan y contextualizan.

Por otra parte, es importante destacar las innumerables oportunidades que ofrece la tecnología en la actualidad, como herramienta para el análisis, conservación, exposición y difusión de estos testimonios, lo que permite grados de colaboración entre diferentes instituciones que hasta hace muy poco eran impensables. Estos avances sustentan el nuevo proyecto del que forma parte el Centro Museo Pedagógico (CeMuPe) de la Universidad de Salamanca («Life Learning Now It Is Digital». Ref. 2023-1-PT01-KA210-ADU-000160504), financiado por el programa ERASMUS+. Este proyecto, entre otros objetivos, busca potenciar la transición de los museos pedagógicos, de ser meros repositorios de información y exposición, a convertirse en espacios de encuentro y reflexión, donde la memoria oral cobra vida, permitiendo su aprovechamiento como recurso educativo para las nuevas generaciones. Por tanto, el objetivo del presente trabajo, enmarcado en este proyecto, es fomentar y generar memoria inmaterial a través de la recopilación de relatos o historias de vida escolar evocadas por un conjunto de objetos materiales propios de la escuela del siglo pasado entre las personas mayores participantes. Este análisis también adopta una perspectiva microhistórica y etnográfica, que permite explorar las dinámicas sociales, pedagógicas y culturales de la escuela a un nivel concreto.

1. EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

A finales del siglo xx, la historiografía, enfocada en discutir y analizar los grandes eventos históricos del pasado, reorientó su atención hacia los detalles particulares de la vida humana y la cultura real y empírica en la que millones de personas han crecido y vivido. Esta renovación de la perspectiva historiográfica propició el surgimiento de nuevas líneas de estudio basadas en la microhistoria y la cultura empírica (Ramos y Rabazas, 2024).

A partir de estos nuevos enfoques de investigación, los estudios centrados en la cultura escolar se han vuelto cada vez más habituales. Estas investigaciones examinan el interior de los procesos escolares, identificando tanto los problemas que pueden surgir como los beneficios que pueden aportar al proceso

educativo. Al reconocer los recuerdos de los protagonistas como elementos fundamentales de la historia escolar, pueden emerger cuestiones relacionadas con las interacciones entre los distintos actores del ámbito educativo, los rituales del aula y los valores transmitidos en la escuela. Estas interrogantes no solo poseen una gran relevancia académica, sino que también pueden influir en la definición de nuevas políticas educativas, dado que la cultura escolar se ha demostrado como uno de los factores más determinantes en los procesos de cambio de las instituciones educativas (Elías, 2015).

La necesidad de recopilar y preservar este patrimonio adquiere mayor importancia ante la rapidez de los avances tecnológicos y la naturaleza cambiante de nuestro pensamiento y cultura posmodernos. Este proceso constante de transformación, impulsado por la búsqueda de optimización capitalista, tiende a debilitar la memoria colectiva de un pueblo, su cultura y sus instituciones. La recuperación y valorización del patrimonio educativo contrarresta este fenómeno, fortaleciendo la memoria y permitiendo que continúe influyendo en la construcción social actual.

2. LA CULTURA INMATERIAL DE LA ESCUELA

El análisis de la cultura empírica de la escuela, a partir de testimonios orales recopilados y estudiados, permite comprender prácticas educativas establecidas que la tradición ha transmitido y que forman parte de la memoria colectiva de la profesión docente. Para complementar y contextualizar esta información, también se consideran las evidencias materiales del trabajo en el aula, como los cuadernos escolares que documentan actividades de enseñanza, materiales pedagógicos y las características de los edificios educativos.

El nivel más profundo y menos tangible de la cultura escolar comprende supuestos e ideas básicas compartidas por el profesorado. Estas creencias, aceptadas como verdades naturalizadas, influyen de manera significativa en las prácticas cotidianas de la escuela, generalmente de forma inconsciente y pasando desapercibidas hasta que son cuestionadas por otro miembro de la comunidad educativa (Elías, 2015). Una vía esencial para acceder a este conocimiento cultural es a través de la memoria de la actividad docente, aún presente en la mente de antiguos estudiantes que vivieron etapas significativas de sus vidas inmersos en el entorno escolar.

Los testimonios orales y escritos de antiguos alumnos representan una fuente primaria de gran importancia para el estudio del fenómeno educativo, pese al riesgo asociado con la subjetividad inherente a la memoria personal. No obstante, estos relatos permiten realizar una reconstrucción histórica rigurosa de la vida escolar (Martín y Ramos, 2015a). La documentación colectiva de la actividad escolar se expresa mediante un conjunto de voces individuales que reconstruyen experiencias personales relevantes, como la etapa escolar. Además, estos testimonios incorporan diversas perspectivas, al confrontar las vivencias de los estudiantes con las de los y las maestras. De este modo, el legado educativo se constituye como un testimonio vivo y frágil de la historia escolar, recogido y reconstruido por investigaciones que transforman la «memoria» en «historia» a través del rigor científico.

La memoria docente conservada por los estudiantes permite también observar las relaciones sociales que se desarrollan en la escuela y, al ser recopilada y analizada, se integra en un patrimonio histórico-educativo que facilita la reconstrucción de la práctica discursiva de la historia escolar. La recuperación de estos aspectos detallados de la historia permite rescatar del olvido valiosos elementos de la cultura escolar que el tiempo había difuminado (Ruiz, 2006). Asimismo, el cambio de enfoque historiográfico hacia la cultura empírica ha promovido el uso de la microhistoria y la etnografía en investigaciones que priorizan la historia narrativa y enfatizan el plano cultural sobre el social tradicionalmente predominante en la historiografía

clásica centrada en instituciones. Entre las investigaciones recientes que siguen esta corriente destacan los estudios de Martín (2017) sobre testimonios de maestros y el trabajo de Bejarano y Rodríguez (2015) sobre la memoria educativa y pedagógica como modelo didáctico para la formación inicial del profesorado.

Estas consideraciones fundamentan la integración de la cultura escolar en propuestas de educación patrimonial y formación ciudadana, dado que el patrimonio cultural proporciona a las comunidades un sentido de identidad y continuidad, promueve la creatividad y el bienestar social, y contribuye a la gestión del entorno cultural. La Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de 2003 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial refleja esta visión, estableciendo como objetivo la conservación de este patrimonio y la garantía de su viabilidad futura. En este contexto, la aplicación del modelo de memoria educativa y pedagógica en la formación inicial y continua del profesorado ofrece una perspectiva interdisciplinar del hecho educativo, abarcando los planos etnográfico, histórico y pedagógico, y proporcionando al alumnado acceso a un patrimonio conformado por hitos, personajes, hallazgos y métodos que, de otro modo, podrían quedar relegados al olvido o confinado en repositorios documentales (Bejarano y Rodríguez, 2015).

3. LA HISTORIA ORAL COMO HERRAMIENTA DE RECONSTRUCCIÓN Y PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO EDUCATIVO

Los museos pedagógicos y archivos documentales desempeñan un papel fundamental en este proceso, al encargarse de conservar fuentes de información directamente relacionadas con el funcionamiento de la escuela. Esta responsabilidad les otorga una gran importancia en las nuevas vías de investigación educativa (Gonçalves, 2021). La utilización del patrimonio histórico-educativo, recuperado en parte de estos archivos escolares, como recurso de enseñanza-aprendizaje, enriquece la construcción del conocimiento. Además, este recurso permite despertar el interés del alumnado y promover su capacidad para reflexionar críticamente sobre su propia escuela, comunidad y/o cultura local.

En el marco de estas instituciones y mediante nuevos métodos de reconstrucción crítica del pasado escolar, se incorporan la microhistoria, la etnografía y las fuentes orales analizadas desde una perspectiva histórica en las investigaciones educativas. Las fuentes orales, que consisten en testimonios directos procedentes de la memoria de los protagonistas del proceso educativo, como alumnos y maestros jubilados, facilitan el acceso a la interpretación de la vida escolar, la praxis diaria en la escuela y el significado de ser maestro. A través de estas reflexiones, se promueve el rescate y la salvaguarda del patrimonio intangible de la escuela, evitando que se disuelva en el tiempo con la desaparición de sus protagonistas.

Así pues, los espacios catalogados como museos pedagógicos se comprometen a actuar en favor del colectivo de los y las maestras jubiladas, recopilando el conocimiento pedagógico acumulado por generaciones anteriores, tanto a partir de sus propias voces como mediante los testimonios de sus alumnos que compartieron con ellos su etapa escolar. De este modo, la praxis educativa consolidada y perfeccionada tras años de experiencia profesional y adquisición de conocimiento teórico y práctico, una vez recopilada, analizada y conservada, se proyecta hacia las nuevas generaciones de estudiantes de magisterio, permitiéndoles recoger el legado de sus predecesores y reforzar su comprensión de la profesión docente mediante la reflexión y la práctica.

El esfuerzo por salvaguardar las historias de vida de maestros, maestras y estudiantes se materializa en la creación del Archivo Docente, que actualmente cuenta con más de 1.500 testimonios recopilados en

diversos Proyectos de Innovación Docente. Esta iniciativa no solo se centra en la conservación de esta información, sino que también la pone a disposición de investigadores y estudiosos interesados en la temática, asegurando que el conocimiento y las experiencias acumuladas a lo largo de los años no solo se preserven, sino que también se utilicen para enriquecer futuras investigaciones y prácticas educativas.

Más allá del ámbito educativo, el patrimonio histórico educativo también tiene aplicaciones terapéuticas dirigidas a personas mayores relacionadas con el entrenamiento y la mejora de la memoria, así como en casos más específicos como en pacientes con Alzheimer. Los recuerdos escolares han demostrado su capacidad para reactivar la memoria profunda, que permanece durante más tiempo en quienes padecen esta enfermedad (Martín y Ramos, 2015b). Esta utilidad terapéutica de la memoria subraya aún más la necesidad de conservar este patrimonio.

3.1. La importancia de los Museos Pedagógicos como recursos didácticos y contenedores de memoria material e inmaterial

La memoria de la escuela, en sus vertientes material e inmaterial, se recopila, registra y organiza en archivos escolares y museos pedagógicos. Este conocimiento no sólo es esencial para las investigaciones educativas desarrolladas por numerosas universidades españolas, sino que también puede constituir un elemento clave para la conservación y difusión de este patrimonio educativo.

Estas instituciones han experimentado una profunda transformación desde su origen. Inicialmente, los archivos escolares funcionaban principalmente como repositorios de material educativo, con una filosofía basada en el coleccionismo y la exposición. Sin embargo, desde finales del siglo XIX, algunos de ellos ya se conocían como «museos pedagógicos». En este contexto, Giner de los Ríos y Bartolomé Cossío fundaron el Museo Pedagógico Nacional con el propósito de abordar la problemática educativa de la época desde una perspectiva innovadora que favoreciera su renovación. Este enfoque se alejaba del fetichismo material y de la concepción del museo como mera colección de objetos acumulados para la contemplación compulsiva. La recopilación, interpretación y exposición del patrimonio educativo se orientaba por un *ethos* dirigido a la interpretación de la cultura y a la educación histórica de la comunidad educativa, adoptando una perspectiva pedagógica (Escolano, 2010a).

La actividad del Museo Pedagógico Nacional se interrumpió con el estallido de la Guerra Civil, y no fue hasta finales del siglo XX cuando surgió en España una segunda etapa de la museología de la educación. Esta nueva etapa, articulada desde ámbitos autonómicos, fundacionales o universitarios, resultó en la creación de la Sociedad Española de Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE). En esta institución se materializa el cambio de paradigma propuesto en la Declaración de Quebec de 1984, donde se sugiere que la Museología amplíe sus objetivos más allá de la identificación, conservación y educación tradicionales, buscando un mayor impacto en el entorno humano y físico (International Council of Museums [ICOM], 1984). Así, los museos pedagógicos adoptan un carácter abierto, interactivo, pedagógico y dialogante que les confiere un gran poder de evocación y concienciación de la ciudadanía (Rabazas y Ramos, 2010).

El desarrollo de la museología desde entonces no se limita a mejoras técnicas en los métodos museísticos, sino que la Nueva Museología ha transformado la concepción misma de los museos pedagógicos. Se ha superado el afán coleccionista y la estrecha relación ideológica con los nacionalismos y los intereses de clase de la burguesía, así como la visión sociológica positivista que promovía museos jerarquizados donde el director dirigía la interpretación del material expuesto (Ruiz, 2006). En consonancia con los avances pedagógicos que desplazan el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el aprendiz, los nuevos proyectos museísticos se centran en el visitante, ofreciéndole aprendizaje en lugar de simple instrucción.

El museo traslada su atención del material recopilado al visitante que interactúa con él, y reconoce también la importancia de toda la comunidad en la planificación y desarrollo de las actividades museísticas. Esta comunidad no solo actúa como visitante y espectadora, sino que contribuye activamente al museo pedagógico. Para reconstruir y exponer el mundo escolar de diferentes épocas, la participación de escolares y profesores de otros tiempos resulta invaluable. Las personas mayores de la comunidad pueden involucrarse en el trabajo museístico de diversas formas, desde proyectos de recopilación y valoración de la memoria oral, donde son protagonistas, hasta su participación como guías que han vivido en el periodo objeto de estudio y pueden actuar como perfectos anfitriones (Álvarez y García, 2011).

En España, un ejemplo destacado de la aplicación de estos principios en el entorno de formación inicial de maestros y maestras es el de la Facultad de Ciencias de la Educación de Zamora, anteriormente conocida como Escuela Universitaria de Magisterio. El doctor Bienvenido Martín Fraile impulsó la creación de un museo pedagógico que evolucionó hasta convertirse en Centro Propio de la Universidad de Salamanca en 2010, bajo el nombre de Centro Museo Pedagógico (CeMuPe). El objetivo del centro en esta nueva etapa es estudiar la cultura escolar y la huella educativa de generaciones pasadas, así como difundir esta memoria histórica educativa tanto en el ámbito académico como entre el público general, a través de jornadas, congresos, exposiciones permanentes o temporales y publicaciones.

4. NUEVAS MANERAS DE TRABAJAR LA HISTORIA ORAL: TECNOLOGÍAS DIGITALES

Las nuevas herramientas digitales desempeñan un papel crucial en la reconstrucción y preservación del patrimonio educativo, aportando un gran valor a la historiografía en general y a la historia oral en particular. Las tecnologías facilitan la recopilación, análisis y conservación de testimonios orales de manera más rápida y sencilla, permitiendo identificar y contactar con posibles entrevistados, grabar numerosas entrevistas incluso en contextos no presenciales, almacenar registros en formatos digitales y transcribirlos eficientemente. En los últimos años, la evolución tecnológica ha impulsado el crecimiento de la historia oral mediante documentos sonoros y audiovisuales de alta calidad que recuperan recuerdos e imágenes a través de entrevistas que no solo registran la voz, sino también la imagen, gestos, intercambios de miradas y emociones (Favero y Robertini, 2021). El discurso digital contribuye a reconstruir el pasado escolar de forma crítica, facilitando la obtención de fuentes orales y mejorando el acceso a la interpretación de la vida en la escuela. Esta evolución avanza aún más al utilizarse también como medio de exposición y difusión a través de Internet.

Uno de los aspectos más destacados en el uso de tecnologías digitales para trabajar la historia oral es la capacidad de Internet para ofrecer espacios virtuales que actúan como nuevas formas de resistencia al olvido (Eiroa, 2020). Las investigaciones sobre la conservación y preservación de la memoria y el patrimonio en entornos digitales han aumentado en los últimos años, dado el potencial que el discurso digital alcanza al ser expuesto y difundido a través de la web y las redes sociales, posibilitando un alcance sin precedentes. Internet permite una mayor eficiencia en las consultas documentales y un acceso telemático más ágil (Favero y Robertini, 2021; Bresciano, 2010). Los repositorios virtuales facilitan la recopilación, digitalización y organización de documentación original en fondos accesibles en el ciberespacio, poniendo a disposición de cualquier usuario el cuadro clasificatorio de sus fondos y reduciendo el tiempo entre la localización de un registro y su consulta. Esto posibilita que un mayor número de personas acceda a la información relacionada con el pasado escolar y fomenta el intercambio académico independientemente de la ubicación geográfica (Bresciano, 2010).

En este contexto, los beneficios que las tecnologías digitales ofrecen actualmente en el campo de la historia oral refuerzan la labor de los museos pedagógicos en el estudio, recuperación, conservación y difusión del legado y patrimonio histórico educativo, así como en la docencia e investigación de la historia de la educación.

4.1. «Life Learning Now It Is Digital»: Un proyecto internacional sobre la preservación de la memoria escolar en la era digital

En este marco, se presenta el proyecto «Life Learning Now It Is Digital», en el que participa el Centro Museo Pedagógico (CeMuPe) de la Universidad de Salamanca. Este proyecto tiene como objetivo visibilizar y preservar los recuerdos escolares de personas mayores de la ciudad de Salamanca a través de sus relatos escolares, con el apoyo de las nuevas tecnologías.

Este proyecto, desarrollado en colaboración internacional con el Instituto Politécnico de Braganza (Portugal), la Santa Casa de la Misericordia de Braganza (Portugal) y el Centro EduVita de Lecce (Italia), promueve el uso de las tecnologías digitales como herramientas didácticas para la recuperación, conservación y transmisión del patrimonio educativo de las personas mayores. Además, busca contribuir a la alfabetización digital de este grupo de edad, enfatizando la importancia de desarrollar competencias digitales para mejorar su capacidad de comunicación a través de medios digitales.

Para lograr estos objetivos, se han planificado una serie de sesiones orientadas al uso y aprendizaje de recursos tecnológicos, con el fin de mejorar las competencias digitales de los participantes. Asimismo, se han diseñado actividades específicas para obtener testimonios directos basados en la memoria y en la experiencia escolar de un grupo de 20 personas mayores de 70 años institucionalizadas en la provincia de Salamanca. Estas actividades están concebidas para evocar la vida escolar y salvaguardar estos recuerdos a través de medios digitales, al tiempo que se trabajan competencias digitales con este grupo de edad.

El CeMuPe desempeña un papel clave en este proyecto, ya que ofrece recursos educativos para la reconstrucción de la historia escolar de estas personas mayores. Por un lado, los diferentes objetos materiales y espacios expositivos del CeMuPe facilitan que los participantes entren en contacto con su pasado y rememoren vivencias de su paso por la escuela, ya que la interacción con estos elementos estimula la evocación de recuerdos, esencial para la preservación de la memoria individual y colectiva. Por otro lado, los testimonios de los participantes, capturados en formatos de video e imagen, se integrarán en una página web diseñada específicamente para salvaguardar y difundir estos relatos escolares. Esta plataforma no solo valorizará las experiencias y recuerdos de los mayores, sino que también permitirá la participación de los tres países involucrados en el proyecto: España, Portugal e Italia. Este enfoque multinacional enriquecerá el patrimonio educativo de cada país, fomentando el intercambio cultural y una comprensión más profunda de las vivencias educativas en diferentes contextos.

En cuanto a la metodología del proyecto, es fundamental destacar la relevancia del uso de fuentes orales como herramienta para la recuperación y preservación de la memoria escolar. Tanto en España como en los países socios del proyecto se ha avanzado en la incorporación de testimonios orales en la investigación educativa. En Italia, la historiografía educativa ha experimentado una importante renovación, afrontando el reto heurístico de utilizar los relatos de estudiantes y docentes sobre el pasado, lo que ha enriquecido la comprensión de las transformaciones en la educación (Paciaroni, 2022 y 2020). Del mismo modo, en Portugal, el uso de narrativas ha permitido una comprensión más profunda de los cambios socioeducativos ocurridos (Pinto, 2023). La integración de estas experiencias en el proyecto no sólo preserva la historia

escolar de las personas mayores, sino que también contribuye a la construcción de una memoria educativa colectiva y comparada entre los tres países.

En este sentido, el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca actuará como un espacio de encuentro y reflexión donde la exposición y salvaguarda de estos testimonios permitirá que la memoria material e inmaterial de la escuela cobre vida. A continuación, se presenta un avance de los resultados obtenidos tras la implementación de las actividades diseñadas, centrado específicamente en la actividad relacionada con la descripción y análisis de objetos escolares del pasado, poniendo en valor la memoria material de la escuela conservada por el CeMuPe. Para esta actividad, se seleccionaron objetos comunes en las escuelas de la segunda mitad del siglo xx, atesorados por el CeMuPe y representativos de la escuela de niños, niñas y compartidos por ambos. Estos objetos, cargados de gran valor emocional y afectivo, incluyen la vara del maestro o maestra, el calentador de pies o brasero, el cabás y el bastidor. Los relatos obtenidos, enriquecidos por las experiencias personales de los y las participantes, contribuyen a establecer una narrativa detallada de lo acontecido en las aulas y escuelas del pasado. Este proceso no solo potencia la memoria individual de cada persona, sino que también contribuye a la formación de una memoria colectiva más amplia. La combinación de la memoria material e inmaterial permite una reconstrucción más completa y matizada de la historia escolar, proporcionando perspectivas que pueden tener gran valor para la investigación educativa y la conservación del patrimonio histórico.

5. MARCO EMPÍRICO

El presente trabajo describe y analiza los objetos escolares del pasado, destacando la memoria material de la escuela conservada por el CeMuPe. El objetivo radica en fomentar y generar memoria inmaterial a través de la recopilación de relatos o historias de vida escolar evocados por estos objetos entre las personas mayores participantes en el proyecto.

El método de investigación empleado ha sido el histórico-pedagógico, utilizando fuentes orales para la recuperación del patrimonio. Las historias de vida se consideran herramientas clave para obtener y desarrollar un conocimiento histórico enriquecido por las experiencias personales de los y las participantes, lo que contribuye a establecer una narrativa detallada de los acontecimientos en las aulas y escuelas del pasado. Este proceso no solo potencia la memoria individual de cada participante, sino que también contribuye a la formación de una memoria colectiva más amplia (Escolano Benito, 2010b; Sánchez Salces, 2023). Por este motivo, se ha optado por una técnica cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas y en profundidad. Este enfoque facilita la interacción y adaptación del investigador a las respuestas de los participantes, dando lugar a encuentros más dinámicos, flexibles y abiertos, y, por tanto, permitiendo una mayor interpretación de los datos en comparación con otros tipos de entrevistas (Flick, 2007; Tojar Hurtado, 2006).

La recogida de información se estructuró en diferentes fases. En primer lugar, se seleccionó la muestra participante siguiendo un criterio de oportunidad relacionado con las redes de contacto de los participantes del Proyecto Erasmus+. El grupo de participantes estaba compuesto por 20 personas mayores de la provincia de Salamanca (13 mujeres y 7 hombres) con edades comprendidas entre los 65 y 92 años ($M = 82,55$; $SD = 2,38$). Tras recibir una descripción detallada del estudio por parte del equipo de investigación, se solicitó a cada participante su consentimiento informado por escrito. En segundo lugar, a través de CeMuPe se seleccionaron objetos comunes en las escuelas de la segunda mitad del siglo xx tales como la vara, el calentador de pies o brasero, el cabás y el bastidor, todos representativos tanto de la escuela de niños como de niñas, y compartidos por ambos.

En tercer lugar, se llevaron a cabo todas las entrevistas de forma presencial, las cuales fueron grabadas en formato vídeo para facilitar su posterior transcripción y análisis. Durante las entrevistas, se proporcionaron estos objetos a los y las participantes para que pudieran interactuar con ellos. Al ver, tocar y hablar sobre estos objetos, se facilita el recuerdo y la evocación de la memoria, permitiendo posteriormente construir relatos desde una perspectiva histórica y pedagógica mediante un análisis descriptivo de los hechos acontecidos. Para salvaguardar la identidad de los participantes, se asignó a cada uno de ellos un código de identificación, por ejemplo: P14_H70. Este código permite identificar al participante (con un número: 1, 2, 3, etc.), el sexo (H para hombre y M para mujer) y la edad del participante. Así, por ejemplo, el código anterior indica participante número 14, hombre de 70 años.

6. RESULTADOS

A continuación, se presenta un avance de los resultados obtenidos tras la implementación de las actividades descritas anteriormente. En este apartado, se exponen los discursos que emergen de los testimonios de las personas participantes sobre el uso y la presencia en el aula de los diferentes objetos escolares seleccionados en la investigación. Estos testimonios configuran un relato con una perspectiva pedagógica e histórica, que explica y da forma a una parte de las historias de vida escolar de las personas mayores.

6.1. Vara del maestro o maestra

En relación con la vara del maestro o maestra, los testimonios de las personas participantes reflejan que este objeto, característico de la escuela del pasado, se utilizaba más como herramienta disciplinaria que didáctica. Su uso impactó profundamente en el alumnado durante su periodo escolar, marcando y fijando momentos y situaciones en la memoria de los participantes que perduran hasta el día de hoy. Este objeto tenía un significado especial en el contexto de la escuela autoritaria franquista, donde la disciplina física formaba parte del control y el orden social impuesto por las élites, incluidas las escuelas. Mientras que, en algunos países europeos con estado de derecho, durante la segunda mitad del siglo xx la vara había perdido su uso y su connotación punitiva, en España continuó siendo un símbolo de autoridad y castigo en las aulas, como muestran los siguientes testimonios.

Uno de los participantes (P18_H90) recuerda que la vara era empleada por el maestro principalmente para castigar físicamente a los estudiantes cuando se portaban mal. Describe un entorno escolar con muchos estudiantes por clase, donde era común que surgieran conflictos que el maestro intentaba controlar usando la vara. Aunque no recuerda si fue golpeado personalmente, menciona que algunos compañeros sí recibieron golpes en el trasero y la espalda. Otro participante (P15_H89) ofrece una visión similar, describiendo el uso de una regla negra que el maestro utilizaba para golpear en las orejas, especialmente si estas estaban sucias. Relata el dolor y la vergüenza que sentían, particularmente en días fríos cuando las orejas estaban heladas. Concluye que la regla no se usaba para enseñar, sino exclusivamente para castigar.

La participante P16_M90 recuerda que la maestra utilizaba la vara para golpearles en las manos cuando hablaban en clase. Describe cómo debían extender las manos o mantener los brazos en cruz como castigo. Desde su perspectiva, explica este comportamiento de su maestra como una expresión de frustración, debido a su avanzada edad y falta de vida social. La participante P4_M76 relata que el maestro utilizaba la vara para castigar a niños y niñas por comportamientos considerados inapropiados, por ejemplo, cuando hablaban o se portaban mal en la escuela. Los maestros solían ordenar a los niños y las niñas que cerraran

las manos y luego les golpeaban con fuerza en los dedos. Los padres, al enterarse de este castigo, solían ponerse del lado del maestro, ignorando el daño físico causado y justificando el castigo con la frase «algo habrás hecho».

De todos estos relatos emergen varios aspectos destacables. En primer lugar, la enseñanza y la disciplina a través del castigo físico eran métodos comunes en el pasado. La vara se utilizaba no solo para castigar el mal comportamiento, sino también como una herramienta para mantener el orden en clase. El impacto emocional de este tipo de disciplina es evidente en los relatos, que reflejan el miedo y la ansiedad que estos métodos provocaban en los y las estudiantes. Los Participantes P4_M76, P15_H89 y P16_H80 describen el dolor físico y la vergüenza, especialmente en situaciones donde eran castigados públicamente. Sin embargo, algunos de estos recuerdos, como señala P16_M90, se ven con cierta distancia e incluso humor con el paso del tiempo «con el tiempo, algunos de estos recuerdos se suavizan y se ven con cierta distancia» (P16_M90).

Así pues, los relatos indican que la vara era un método punitivo cotidiano empleado para mantener el orden y la disciplina en el contexto escolar de la época. Este enfoque pedagógico, basado en la disciplina estricta y el castigo físico, estaba socialmente aceptado y respaldado por los padres. Los testimonios también revelan la existencia de relaciones de poder y dinámicas emocionales establecidas por los y las maestras en la aplicación y mantenimiento del orden en las aulas, dejando una profunda huella en la memoria del alumnado.

6.2. Calentador de pies o brasero

Los relatos sobre el uso del calentador de pies o brasero en la escuela revelan que este objeto no solo servía para proporcionar calor físico, sino que también influía en la dinámica educativa y social dentro del aula. El participante P18_H90 recuerda el brasero, describiéndolo como una estufa de hierro utilizada para calentar los pies en el aula. Relata que el brasero lo usaba principalmente el maestro, mientras que el alumnado debía encontrar otras maneras de calentarse como, por ejemplo, corriendo o jugando en el patio, sugiriendo una clara diferencia en el trato. Aunque la puerta cerrada del aula ayudaba a mantener el ambiente menos frío, «el brasero era un privilegio del maestro» (P18_H90). Menciona que las brasas, llamadas ascuas o borrajos, se usaban para generar calor en el brasero de hierro, subrayando la desigualdad en el acceso a esta comodidad básica dentro del aula.

Otra perspectiva la ofrece P18_H90, quien señala que cada alumno llevaba su propio brasero a la escuela. En una clase con alrededor de 30 estudiantes, era impracticable tener una estufa grande para todos, por lo que cada uno llevaba su propio brasero de casa. Describe cómo su madre quemaba cisco y, cuando ya no echaba humo, le proporcionaba las brasas para calentarse los pies en clase. Sin embargo, también menciona que el maestro tenía un brasero más grande para sí mismo, lo que refuerza la percepción de desigualdad en cuanto al acceso y disfrute de recursos básicos dentro del entorno escolar. Las desigualdades en el acceso y uso del brasero también se evidencian entre los propios estudiantes, como refleja el testimonio de la participante P16_M90. Ella recuerda que sus padres preparaban las brasas por la mañana y seleccionaban las más grandes para que duraran toda la jornada escolar. Explica que niños y niñas llevaban el brasero junto con sus maletines a la escuela, pero algunos estudiantes no tenían brasero y pedían compartir el de otros, a lo que a menudo les respondían que debían conseguir uno propio. Así, la participante P4_M76 ofrece una experiencia similar, explicando que cada niño y niña utilizaba su brasero personal para calentarse en clase «llenaban el brasero con brasas, lo tapaban y colocaban los pies sobre él» (P4_M76). Además, añade que algunas compañeras no traían el brasero y los demás no se lo compartían, diciéndoles «tráetelo de tu casa, guapa» (P4_M76). Estos relatos sugieren que, aunque había cierta equidad en el acceso al brasero, no todas las familias disponían de los recursos económicos suficientes para adquirir uno. Por último, P20_M92 refuerza la falta de recursos económicos de algunas familias. Relata que algunos alumnos improvisaban braseros utilizando latas de sardinas, llenándolas con

brasas de leña de encina o carbón debido al frío en el aula. También menciona que el brasero se utilizaba ocasionalmente como juguete, girándolo para entretenerse. En definitiva, los relatos sobre el uso del calentador de pies o brasero en la escuela proporcionan una visión detallada de las condiciones educativas del pasado, mostrando cómo las dinámicas de poder, la economía familiar y las prácticas pedagógicas influían en la vida diaria de los estudiantes. Este objeto, aparentemente simple, encapsulaba desigualdades materiales y de poder en el contexto educativo, evidenciando las dificultades que algunos estudiantes enfrentaban debido a las condiciones económicas de sus familias. Estas desigualdades impactaban en su experiencia escolar diaria, así como en su bienestar físico e integración en el entorno educativo.

6.3. Cabás

El cabás, conocido también como *maletín escolar* o *cartera*, es un objeto de gran importancia en la vida escolar de niños y niñas de todos los tiempos. A través de los siguientes relatos, se puede entender mejor su uso e importancia en la escuela del siglo pasado.

El participante P18_H90 describe su cabás, distingue entre los términos «cartera» y «cabás» mientras sugiere una división de género en su uso. Así pues, las niñas utilizaban el «cabás» para guardar útiles escolares, mientras que los niños preferían llamarlo «cartera». El contenido de su maletín incluía, además de cuadernos, una enciclopedia comprada por su abuelo, la cual describe como «gorda» y que contenía una amplia gama de conocimientos. Esta enciclopedia no solo era un recurso educativo, sino también un símbolo de apoyo familiar y de los esfuerzos económicos realizados por su familia para asegurar una buena educación. Este relato también destaca las difíciles condiciones económicas después de la guerra, cuando el dinero era escaso y las familias dependían del trabajo agrícola.

La participante P16_M90 describe su maletín escolar detalladamente. Recuerda que se abría como un maletín convencional y en su interior guardaba el cuaderno, la pizarra y el lapicero. No llevaba bolígrafo, ya que en esa época utilizaban plumas que mojaban en tinta en el pupitre. Ella insiste en llamar a este objeto «maletín», diferenciándose del término «cabás», aunque reconoce que este también se usaba. Comenta que el suyo era de color azul, con un asa específica y, para prevenir robos, tenía su nombre escrito por dentro. En su maletín también llevaba pinturas, mapas en forma de pequeños cuadros, la enciclopedia y el catecismo. La enciclopedia, compacta pero completa, contenía materias como matemáticas, aritmética, geografía e historia de España.

Por otra parte, P9_M82 describe su cabás como un maletín de piel utilizado para guardar cuadernos, una enciclopedia y otros útiles escolares como lapiceros, goma y sacapuntas. Se refiere a él como una «cartera del colegio» y menciona que algunos compañeros llevaban maletines de madera. Finaliza diciendo que, como hija única hasta los siete años, recibía lo que deseaba y pudo permitirse uno de piel. La participante P17_M90 también menciona que el cabás era más propio de las niñas, mientras que los niños tendían a llamarlo «maletín». Según ella, el maletín era exclusivo para los niños, quienes llevaban materiales esenciales como enciclopedias, pizarras y borradores. Este objeto, resistente al agua, era práctico para diversas condiciones climáticas. En contraste, las niñas utilizaban un tipo de maletín diferente, más parecido a un costurero, decorado con colores y dibujos, y que además contenía hilos, agujas y dedales. Esta distinción refleja la división de género en los útiles escolares y la integración de habilidades prácticas como la costura solo en la educación de las niñas. La evocación de los y las participantes muestra que el cabás no solo cumplía una función práctica de almacenamiento de útiles escolares, sino que también reflejaba aspectos socioeconómicos y de género. Las características y el material del cabás, como piel, madera o de materiales más modestos, junto con su contenido, subrayaban las disparidades económicas entre los estudiantes. Además, los diferentes términos utilizados por los y las participantes para referirse a

este objeto varían según el género, lo que sugiere una diferenciación en las percepciones y usos del cabás, reflejando también la influencia de las normas de género en la vida escolar.

6.4. Bastidor

Por último, se recogen experiencias relacionadas con un objeto pedagógico único y exclusivo de la educación femenina durante el periodo del nacionalcatolicismo: el bastidor. Los testimonios reflejan cómo este objeto material desempeñó un papel significativo en la educación, formación y vida cotidiana de las niñas y mujeres de la época.

La participante P16_M90 describe el bastidor como una herramienta utilizada en la escuela para hacer trabajos de medio punto y punto de cruz. Destaca la gran importancia que tuvo para ella y sus compañeras, confirmando que el bastidor era fundamental en su educación. Recuerda con emoción las sábanas que confeccionó para el equipo escolar, subrayando la destreza y el cuidado necesarios para realizar estas labores a mano. Estas habilidades fueron inculcadas con esmero por su maestra en la escuela y reforzadas en casa por su madre. Menciona que esta actividad formaba parte de la rutina escolar y que era realizada exclusivamente por niñas, reflejando la distribución de roles y normas de género de la época.

Por su parte, P9_M82 también expresa su afinidad y habilidad con el uso del bastidor, mencionando que disfrutaba bordando y haciendo manualidades diariamente durante la asignatura de Labores «esta asignatura era impartida por una monja a las 15:00 de la tarde» (P9_M82), donde asistían únicamente las niñas para aprender a bordar, coser y tejer. En su relato también destaca que el bastidor estaba reservado exclusivamente para las niñas. Recuerda especialmente un gran bordado con varios tipos de puntadas y diseños, destacando su habilidad y gusto por la actividad. Concluye diciendo que, bajo la guía de su maestra, en este caso una monja, las niñas aprendían estas técnicas con mucha facilidad. La participante P6_M79 también contribuye a esta visión. Coincide con otras participantes al recordar que el bastidor era utilizado por ella y sus compañeras en la asignatura de Labores. Según su experiencia, el uso del bastidor estaba destinado a la elaboración de bordados y muestras de telas que luego se plasmaban en un álbum. Recuerda cómo las monjas llamaban a las niñas en clase diciendo: «niñas, a las labores» (P6_M79).

Como resultado, los relatos sobre el bastidor evidencian su papel central en la educación de las niñas durante el periodo estudiado, reflejando las normas de género de la época y la importancia de las habilidades prácticas como el bordado. Este objeto no solo era una herramienta educativa, sino también un símbolo de la educación diferenciada por género. Las actividades realizadas en torno al bastidor evocaban un fuerte sentido de identidad y pertenencia entre las niñas, vinculando su formación escolar con las expectativas sociales y culturales de la mujer en ese periodo (Parra *et al.*, 2024). Las narrativas de las participantes permiten concluir que el bastidor estaba cargado de valor emocional, jugando un papel crucial en la construcción de su identidad y memoria colectiva de las mujeres mayores.

7. CONCLUSIONES

El presente estudio pone de relieve la importancia fundamental de los museos pedagógicos y las tecnologías digitales en la preservación y valorización del patrimonio educativo. Los museos pedagógicos, que han evolucionado desde ser simples repositorios de objetos hacia centros dinámicos de reflexión, aprendizaje y diálogo intergeneracional, juegan un papel crucial en la conservación de la memoria material e inmaterial de la escuela. Al integrar en sus exposiciones tanto objetos históricos como testimonios orales,

estos museos permiten a las nuevas generaciones comprender mejor las experiencias educativas del pasado, estableciendo una conexión vital entre la historia y el presente.

La incorporación de tecnologías digitales en este proceso no solo amplifica el alcance y la efectividad de los museos, sino que también transforma la manera en que se recoge, analiza y difunde la memoria educativa. Las plataformas digitales ofrecen medios innovadores para salvaguardar y compartir recuerdos escolares, asegurando que estos no solo se preserven para futuras generaciones, sino que también se hagan accesibles a un público más amplio y diverso. A través de internet y otros medios digitales, se puede crear un espacio global para la memoria educativa, permitiendo que historias y experiencias trasciendan fronteras geográficas y culturales. Esto no solo fomenta un mayor intercambio académico y cultural, sino que también fortalece la identidad educativa en un contexto global.

Los resultados obtenidos a través del proyecto «Life Learning Now It Is Digital» destacan el potencial de un enfoque interdisciplinario e internacional en la conservación de la memoria escolar. La colaboración entre instituciones de diferentes países ha demostrado ser eficaz no solo para recopilar testimonios que pueden ser muy valiosos, sino también para integrarlos en contextos educativos contemporáneos, enriqueciendo el aprendizaje actual con las perspectivas del pasado. Este proyecto ilustra cómo la sinergia entre la historia oral y las tecnologías digitales puede revitalizar la educación, al permitir que los recuerdos educativos se conviertan en recursos pedagógicos vivos, que estimulan la reflexión crítica y el diálogo intercultural.

Además, los testimonios recogidos en este estudio subrayan la importancia de objetos como la vara del maestro, el brasero, el cabás y el bastidor, no solo como herramientas utilizadas en la vida escolar del pasado, sino como símbolos que encapsulan las dinámicas de poder, las desigualdades socioeconómicas y las normas de género que moldearon la experiencia educativa de generaciones anteriores. Estos objetos, cuando se consideran junto con los relatos orales, proporcionan una comprensión más profunda de cómo las condiciones materiales y las prácticas pedagógicas influían en la vida diaria de los estudiantes, afectando su bienestar físico, emocional y social.

La memoria material, representada por estos objetos, y la memoria inmaterial, capturada a través de los testimonios, se combinan para ofrecer una reconstrucción rica y matizada de la historia escolar. Esta combinación no solo permite una documentación más completa del pasado, sino que también puede llegar a aportar perspectivas con gran valor para la educación contemporánea. Al reflexionar sobre las experiencias del pasado, los y las educadoras y estudiantes de hoy pueden encontrar lecciones que informen e incluso lleguen a mejorar las prácticas pedagógicas actuales.

En definitiva, este estudio reafirma que la preservación de la memoria educativa no es solo un acto de conservación histórica, sino una inversión en el futuro de la educación. Los museos pedagógicos y las tecnologías digitales, trabajando en conjunto, no solo aseguran que los valores y conocimientos del pasado se mantengan vivos, sino que también crean nuevas oportunidades para el aprendizaje y la reflexión. Al integrar la memoria escolar en la educación contemporánea, se fomenta un sentido más profundo de identidad cultural y se garantiza que las experiencias educativas de las generaciones pasadas sigan enriqueciendo el presente y el futuro de la educación.

FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido financiada en el marco del Proyecto ERASMUS+ «Life Learning Now It Is Digital». Ref. 2023-1-PT01-KA210-ADU-000160504 y contado con el apoyo de la FCT-Fundação para a Ciência e Tecnologia dentro del Centro de Investigación en Educación Básica con referencia UIDB/05777/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDB/05777/2020>).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C., y García, M. (2011). Museos pedagógicos: ¿museos didácticos? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (25), 103-116.
- Bejarano, M. T., y Rodríguez, J. (2015). La memoria educativa y pedagógica como modelo didáctico para la formación inicial del profesorado. *Multiárea. Revista de didáctica* (7), 147-166. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i7.848>
- Bresciano, J. A. (2010). La Historia Oral en contextos digitales. Transformaciones recientes de un subcampo disciplinario. *História oral*, 13(2), 11-32. <https://doi.org/10.51880/ho.v13i2.137>
- Eiroa, M. (2020). Memoria e historia en redes sociales: nuevos soportes de resistencia al olvido de la Guerra Civil española y el Franquismo. *Historia y Memoria* (21), 71-108. <https://doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.9659>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Escolano, A. (2010a). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111961>
- Escolano, A. (2010b). Memoria de la escuela e identidad narrativa. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 4, 103-120. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2010.25.56.001>
- Favero, B., y Robertini, C. (2021). Historia oral y redes sociales, ¿una alianza posible? Recorridos y experiencias en el ámbito de la historia reciente. *Sociologie*, 2(1), 69-82. <https://doi.org/10.53119/se.2021.1.05>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gonçalves, E. (2021). O patrimônio histórico educativo como prática de ensino-aprendizagem. *Boletim Historiar*, 8(4), 43-55.
- International Council of Museums [ICOM] (1984). *Declaración de Quebec. Principios básicos de una Nueva Museología*.
- Martín, B. (2017). *Testimonios de maestros: modelos y prácticas*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.2307/j.ctvqhtm5>
- Martín, B., y Ramos, M. I. (2015a). Las líneas de investigación en patrimonio histórico educativo en el CEMUPE y sus colecciones educativas. En R. D. Rivera Rivera e I. García Fernández (coords.), *Congreso internacional de museos universitarios. Tradición y futuro* (pp. 107-114). Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, B., y Ramos, M. I. (2015b). *Curso intergeneracional «La escuela que vivimos»: descubriendo la escuela de nuestra infancia*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Paciaroni, L. (2020). *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*. EUM-Edizioni Università di Macerata.
- Paciaroni, L. (2023). Los testimonios orales en la investigación históricoeducativa. La experiencia del laboratorio «Museo de la escuela Paolo e Ornella Ricca» de la Universidad de Macerata. En E. Ortiz,

- et al. (coords.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos* (pp. 122-140). Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela.
- Parra, G., Sánchez, B., Serrate, S., y Martín, B. (2024). Una feminidad dirigida desde la escuela primaria durante el régimen franquista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* (19), 249-272. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8271>
- Pinto, R. F. (2023). *Memória e Educação: Narrativas das memórias da escola do Estado Novo em Portugal* [tesis doctoral], Universidade de Coimbra, Portugal.
- Rabazas, T. y Ramos, S. (2010). Patrimonio histórico-educativo de España. Museología y museografía. En J. Ruiz Berrio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio* (pp. 169-200). Biblioteca Nueva.
- Ramos, S. y Rabazas, T. (2024). Patrimonio y educación. Salvaguarda y difusión de la memoria de la escuela desde los Museos de Educación en España. *Revista História da Educação*, 28. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/128823>
- Ruiz, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación* (25), 271-290.
- Sánchez, V. (2023). La escuela que llevo en mi memoria. Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (29), 227-236. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.29.54.011>
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.

L'ISTITUTO «ARCHIMEDE» DI ROMA PER LA PRODUZIONE DI MATERIALE SCIENTIFICO-DIDATTICO NAZIONALE

*The «Archimede» Institute in Rome
for the production of national scientific and educational material*

*El Instituto «Archimede» de Roma
para la producción de material científico y educativo nacional*

Rossella Mortellaro*

Dipartimento di Scienze della Formazione Università degli Studi Roma Tre
ORCID. <https://orcid.org/0009-0001-1536-6879>

Parole chiave

Didattica della fisica
Materialità scolastica
Materialità educativa
Nazionalizzazione
Sussidi didattici

RIASSUNTO: La presenza presso il MuSEd, il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre, di strumenti didattici per lo studio della fisica risalenti ai primi venti anni del Novecento, ha stimolato una ricerca, tuttora in corso, sulla nazionalizzazione della produzione di materiale scientifico-didattico in Italia. Si è ricostruito l'intenso dibattito, iniziato nel 1916 a Roma, intorno alla produzione nazionale di materiale didattico in ambito scientifico, nel quale si inserisce la vicenda dell'Istituto «Archimede».

Keywords

Teaching physics
School materiality
Educational materiality
Nationalization
Teaching aids

ABSTRACT: The existence at the MuSEd, the Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' of the Università degli Studi Roma Tre, of teaching instruments for physics dating back to the first twenty years of the Twentieth Century has inspired this research, still in progress, about the nationalization of the manufacturing of scientific-educational material in Italy. In this essay we reconstructed the intense debate about nationalization that began in Rome in 1916 and the story of the «Archimede» Institute.

Palabras clave

Enseñanza de la física
Materialidad escolar
Materialidad educativa
Nacionalización
Material didáctico

RESUMEN: La presencia en el MuSEd, Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' de la Università degli Studi Roma Tre, de instrumentos didácticos para el estudio de la física que datan de los primeros veinte años del siglo xx ha estimulado una investigación, aún en curso, sobre la nacionalización de la producción de material científico-educativo en Italia. Se ha reconstruido el intenso debate, iniciado en 1916 en Roma, en torno a la producción nacional de material didáctico en el ámbito científico, en el que se inscribe la historia del Instituto Arquímedes.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Rossella Mortellaro. Dipartimento di Scienze della Formazione Università degli Studi Roma Tre – rossella.mortellaro@uniroma3.it – <https://orcid.org/0009-0001-1536-6879>

Cómo citar / How to cite: Mortellaro, Rossella (2025). «L'Istituto «Archimede» di Roma per la produzione di materiale scientifico-didattico nazionale», *Cabás*, 33, 100-120. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26901>).

Recibido: 9 septiembre, 2024; aceptado: 9 enero, 2025.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

INTRODUZIONE

La quotidianità scolastica fatta di spazi, arredi e oggetti, indagata sotto molteplici prospettive (Brunelli, 2020), fornisce nuovi spunti di ricerca per la storia dell'educazione che è stata caratterizzata negli ultimi decenni da un sostanziale rinnovamento magistralmente analizzato, nelle sue diverse fasi, dallo storico francese Dominique Julia (Julia, 1995). Lo studio di Julia, *La culture scolaire comme object historique*, si configura come «una pietra miliare della moderna storiografia» e ha riscosso, all'interno della comunità scientifica, una vasta risonanza (Meda, 2011).

Meda, nel riportare il pensiero di Escolano (Escolano, 1996; Escolano, 2007) evidenzia come il compito dello storico dell'educazione debba essere quello di «cercare di cogliere la relazione esistente tra [oggetti scolastici] e il loro contesto di produzione e di impiego» (Meda, 2011, p. 254) non limitandosi alla mera descrizione, seppur dettagliata, dei materiali, delle tecniche di fabbricazione, dei produttori, ecc. Lo storico dell'educazione deve cioè «elaborare una sorta di archeologia degli oggetti correlata alla loro genealogia» (Meda, 2011). In questo senso gli oggetti scolastici divengono:

«cose» che emergono a oggetto di ricerca storica, [...] ci parlano in modo preciso di tempi e modelli dell'educazione che vanno recuperati nella loro identità e letti nella loro complessità, per riattivare una comprensione dei «contesti di senso»¹ [...] delle forme educative e di ieri e di oggi. Dalle «cose» educative ci viene una «lezione» che integra idee, istituzioni, pratiche e dilata lo stesso «costume educativo» assegnandogli un profilo anche materiale che ne riattiva e la forza operativa e il significato culturale, al tempo stesso. (Cambi, 2011)

Nel 2002 il MuSEd ha acquisito una collezione di oggetti scolastici (in particolare materiale scientifico-didattico) donata dall'Ente di beneficenza Istituti Santa Maria in Aquiro di Roma e proveniente da una delle strutture amministrate dall'Ente, il Conservatorio della Divina Provvidenza (struttura che ricoverava, manteneva, istruiva fanciulle orfane di civile condizione, romane - Comune di Roma, 1913). Nel dettaglio, il materiale a cui fa riferimento questa ricerca è rappresentato da strumenti scientifici utilizzati nel Gabinetto di Fisica della Scuola Normale pareggiata Eleonora Pimentel Fonseca che usufruiva di alcuni locali del Conservatorio della Divina Provvidenza a Roma (in via Ripetta 231, oggi sede di un albergo di lusso). Questi strumenti sono arrivati al MuSEd privi di qualsiasi documentazione e solo alcuni riportano una etichetta dell'«Istituto Archimede Roma».

Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre - MuSEd (Covato, 2010; Borruso, Cantatore, Covato, 2020; Cantatore, 2020; Cantatore, 2022) è la più antica istituzione museale italiana dedicata alla storia della pedagogia e della scuola: nasce a Roma nel 1874 come Museo d'istruzione e di educazione, istituito con Regio decreto 15 novembre 1874, n. 2212.

Le collezioni museali di strumenti scientifici possono fornire numerose informazioni sulle sinergie che si instauravano tra i diversi attori della vita accademica, scolastica, imprenditoriale e politica (Mañas & López, 2022). In questo senso, l'indagine sugli strumenti scientifico-didattici dell'Istituto «Archimede», tuttora in corso presso il MuSEd, ha permesso di ricostruire l'intenso dibattito, iniziato nel 1916 a Roma, intorno alla produzione nazionale di materiale didattico in ambito scientifico, dibattito caratterizzato da una profonda sofferenza riguardo alla dipendenza dall'estero, in special modo dalla Germania, e dall'esaltazione delle

¹ Qui Cambi fa riferimento ai «contesti di senso» dove «avvengono i processi di significazione e di individuazione» (Ferrari, 2011, p. 15).

potenzialità italiane in ambito manifatturiero che determinarono la nascita di un istituto per la produzione di materiale scientifico-didattico proprio a Roma.

Immagine 1. Apparecchio per la verifica della Legge di Hooke, Istituto «Archimede».

In evidenza, la targhetta dell'Istituto «Archimede» apposta sullo strumento (incompleto, è andata persa la scala graduata in cartoncino sulla quale lavorava la freccia)²



Fonte: MuSEd, n. inv. 064422.00.ZZAQ. Foto di Rossella Mortellaro.

I materiali scientifico-didattici fabbricati dall'Istituto «Archimede» e conservati al MuSEd sono stati indagati principalmente «nella loro natura di prodotti industriali e oggetti di consumo del nascente mercato scolastico italiano e, dunque, in quanto veri e propri «reperti» dell'industria scolastica». In questa prospettiva si possono considerare, sottolinea Brunelli, come:

material object ovvero oggetti dotati di precise caratteristiche materiali e tecniche frutto di un determinato processo di produzione (di tipo artigianale, semi-artigianale o dichiaratamente industriale), da una parte; dall'altra, oggetti caratterizzati ciascuno da una propria biografia individuale risultato delle molteplici traiettorie che — dalla produzione alla distribuzione, all'acquisto, all'uso (scolastico) fino all'obsolescenza e, quindi, alla perdita del loro iniziale valore d'uso— li hanno accompagnati fino a raggiungere la destinazione finale in un museo della scuola o in un Gabinetto scientifico scolastico. (Brunelli, 2018, p. 479)

² Si confronti con l'immagine nella *Theca* (immagine 7).

Particolare attenzione è stata posta alla ricostruzione del contesto culturale e scolastico «entro il quale il singolo oggetto o la serie di strumenti o di documenti reperiti [hanno trovato] la loro collocazione e il loro più autentico significato» (Sani, 2020, p. 17).

Le fonti consultate, partendo dalle informazioni riportate dall'etichetta (Istituto «Archimede» Roma | marca depos.) e seguendo le indicazioni riportate in Meda (2011), sono state:

- bollettini ufficiali del Ministero della Pubblica Istruzione
- riviste scientifiche
- riviste di settore
- cataloghi commerciali
- inserzioni pubblicitarie
- annuari industriali italiani e bollettini delle organizzazioni di categoria
- database marchi e brevetti
- archivi storici (Archivio Storico Capitolino; Archivio Storico Liceo Tasso; Archivio OSMA Ospizi Santa Maria in Aquiro c/o Biblioteca dell'Accademia dei Lincei).

Inoltre, è stata condotta una ricerca nei musei di scienze di alcuni Licei storici romani.

1. IL DIBATTITO SULLA NAZIONALIZZAZIONE DELLA PRODUZIONE DEL MATERIALE SCIENTIFICO-DIDATTICO

Come riporta Juri Meda:

è possibile affermare che il progressivo consolidamento dell'industria scolastica nazionale avvenne tra gli anni '10 e gli anni '30, con una inevitabile accelerazione in coincidenza della Prima guerra mondiale. La chiusura degli scambi commerciali con la Germania, infatti, della cui industria scolastica [...] il sistema scolastico nazionale era ancora ampiamente tributario, garantì alle imprese italiane nuove e ampie possibilità d'infiltrazione commerciale. Questo fenomeno emerge chiaramente dalla relazione sulla produzione di materiale scientifico didattico presentata al Ministro Credaro dall'ispettore Francesco Piola. (Meda, 2016, p. 151)

Francesco Piola³ tenne la sua conferenza⁴ al Congresso della Società Italiana di Fisica (SIF) il 5 e 6 marzo del 1916 presso il R. Istituto Fisico⁵ di via Panisperna a Roma (Anonimo, 1916).

³ Francesco Piola (1865-1926), ordinario di fisica Tecnica alla R. Scuola di Ingegneria a Bologna. Assistente prima all'Istituto di Studi superiori in Firenze, quindi alla Università di Roma, ove nel 1908, ottenne la libera docenza. Fu ispettore per la Fisica nelle Scuole Medie e durante la guerra fu addetto all'Ufficio «Invenzioni e Scoperte». Fu membro del Consiglio superiore per l'Istruzione media, partecipò a varie Commissioni ministeriali e fu Capo-Gabinetto al Ministero della Pubblica Istruzione (Testo tratto dalla rivista *Il Comune di Bologna*, agosto 1926. Trascrizione a cura di Zilo Brati su <https://www.storiaememoriadibologna.it/archivio/persone/piola-francesco> consultato il 06/09/2024). Si veda anche la Commemorazione del prof. Francesco Piola tenuta davanti alla Società Italiana di Fisica il 27 dicembre 1926 dal Prof. Quirino Majorana (Majorana, 1927).

⁴ Per una disamina approfondita della relazione si veda Meda, 2016, pp. 151-155.

⁵ Attualmente sede del Museo Storico della Fisica e Centro Studi e Ricerche Enrico Fermi (CREF). Negli anni Trenta Enrico Fermi e un gruppo di giovani fisici condussero qui i primi esperimenti sulla radioattività indotta da neutroni.

Nel ricostruire la storia dell'Istituto «Archimede», la *Rivista Pedagogica*, fondata da Luigi Credaro nel 1907 come organo di aggregazione e strumento di espressione della riflessione pedagogica di quegli anni (D'Arcangeli, 2013), nel numero del 1923 evidenziò quanto significativi fossero stati l'intervento di Piola e l'opera di propaganda da lui svolta «perché in Italia si provvedesse alla produzione del materiale scientifico e didattico, fino a pochi anni [prima] completamente importato dall'estero» (Anonimo, 1923a, p. 234).

La riunione amministrativa della SIF si tenne il 6 marzo 1916 nel R. Liceo Torquato Tasso a Roma dove l'insegnante di Fisica, il prof. Giuseppe Brucchi⁶, organizzò una esposizione di strumenti come «prima dimostrazione pratica e persuasiva della possibilità di costruire in Italia, anche dagli stessi meccanici delle scuole medie e superiori, del buon materiale didattico più rispondente alle esigenze del nostro spirito e del nostro gusto» (Anonimo, 1923a, p. 234). Parteciparono, oltre a ditte affermate come Paravia e Vallardi, anche diversi macchinisti delle scuole come Tommaso Taliani⁷.

Il D.L. 15 luglio 1915 n. 1725⁸ aveva stabilito ruoli e funzioni delle figure all'interno dei Gabinetti scolastici, tra cui il macchinista, dipendente dal Capo dell'Istituto e dal professore dirigente il Gabinetto di fisica e chimica (art. 8). Al macchinista competevano le seguenti funzioni (art. 9):

- a) Curare i locali destinati alla scuola di fisica e chimica in modo da mantenerli sempre puliti, ordinati, con gli apparecchi in stato di perfetta funzionabilità. La pulizia dei locali indicati andava fatta dal personale di servizio dell'Istituto sotto la sorveglianza e responsabilità del macchinista nei modi e tempi determinati dal Capo dell'Istituto;
- b) Coadiuvare il professore od i professori di fisica e chimica sia nella preparazione delle lezioni, sia negli esperimenti durante le lezioni e nel laboratorio, sia infine nelle esercitazioni degli alunni;
- c) Provvedere alla ordinaria riparazione degli apparecchi esistenti e, compatibilmente con i mezzi del Gabinetto, alla costruzione di quelli indicati dal professore o dai professori.

L'art. 12 stabiliva che, alla chiusura di ogni anno scolastico, il professore che dirigeva il Gabinetto di fisica e chimica consegnasse al Preside una relazione sull'opera prestata durante l'anno dal macchinista. Copia della relazione sarebbe stata trasmessa successivamente dal Preside al Ministero corredata delle osservazioni di tutti gli insegnanti che utilizzavano lo stesso Gabinetto. Il ruolo chiave del macchinista all'interno dei Gabinetti scolastici ed universitari era stata ribadita dallo stesso ispettore Piola nella sua relazione:

L'opera dei macchinisti delle scuole medie e dei tecnici degli istituti universitari di fisica e materie affini è apprezzata specialmente in quanto queste persone hanno il contatto colla scuola e quindi conoscono l'apparecchio che costruiscono anche relativamente all'ufficio che esso deve rendere. (Piola, 1917, p. 1375)

⁶ Giuseppe Brucchi⁶ (1864-1936) si laureò in Fisica nella R. Università di Roma il 7 novembre 1890 e conseguì, successivamente, l'abilitazione all'insegnamento della matematica nei licei. Fu docente titolare al R. Liceo Tasso di Roma dal 1° luglio 1900 fino a fine carriera (Archivio Storico Liceo Tasso. Stato del personale. Insegnanti che nel 1915-1916 appartenevano all'Istituto).

⁷ Tommaso Taliani, in quegli anni, aveva il ruolo di macchinista del Gabinetto di fisica del R. Liceo Tasso presieduto da Giuseppe Brucchi.

⁸ Decreto col quale veniva approvato l'annesso regolamento per i macchinisti del RR. Licei, per i bidelli e gli aiuto-bidelli delle Scuole medie (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 18 dicembre 1915 n. 308).

Il progetto di nazionalizzare la produzione di materiale scientifico-didattico, anche con il coinvolgimento diretto del personale scolastico, non ebbe seguito in quanto «sopravvenne la guerra e troncò ogni iniziativa» (Anonimo, 1923a, p. 34), ma l'idea sopravvisse e a guerra finita Tommaso Taliani, che aveva in quegli anni diretto un'importante officina, si adoperò per trovare i capitali necessari. Nel frattempo il dibattito, che non si era comunque interrotto, riprese vigore in un'importante rivista di settore: a gennaio 1919, su *L'Elettrotecnica Giornale ed atti della Associazione Elettrotecnica Italiana*, intervenne il prof. Mario Nozari del R. Istituto Tecnico di Bergamo:

non pare giustificato il silenzio seguito il primo fervore, silenzio che potrebbe parere indizio di sconforto o di rinuncia. Perché le officine erano impegnate in qualche cosa di sommamente urgente [la guerra NDR], non pare si dovesse per questo desistere da qualsiasi lavoro preparatorio, sia pure limitato alla discussione e alla preparazione di progetti e piani da attuare non appena cessate le difficili condizioni del momento. Occorre invece tenerci pronti, affinché non si riavviino, col ritorno della pace, le antiche correnti commerciali, né altre vi si sostituiscano altrettanto straniere e perciò non desiderabili. (Nozari, 1919a, p. 30)

Nozari era convinto (come del resto era già stato evidenziato da Piola qualche anno prima) che, per lo sviluppo di una industria destinata a sopperire ai bisogni della scuola italiana, fosse necessaria la collaborazione degli insegnanti «più di ogni altro competenti nell'indicare i bisogni medesimi, e nell'escogitare i mezzi per provvedervi» (Nozari, 1919a, p. 30). Egli spiegava come il successo della Germania nella produzione di materiale scolastico derivasse proprio dalla stretta collaborazione tra i professori tedeschi e le case fornitrici. In un articolo successivo Nozari ribadirà, aiutandosi con esempi pratici, come i professori e il personale tecnico delle scuole potessero contribuire in modo fondamentale alla progettazione e alla costruzione di nuovi apparecchi (Nozari, 1919b).

Rispose a Nozari, il 2 febbraio, il consigliere del Consiglio d'amministrazione della Società Italiana per il materiale scientifico didattico - Istituto «Archimede», l'Ing. Giuseppe Astorri:

I desiderii che l'egregio signor Prof. Nozari esprime [...] sono già in via di essere soddisfatti. Si è infatti costituita in Roma sotto la iniziativa di un gruppo di industriali e di scienziati, l'Istituto «Archimede», Società Anonima con L. 500.000 di capitale [...]. L'Istituto funzionerà immediatamente: la sua sede provvisoria è in via Paolina, 25, Roma. (Astorri, 1919, p. 99)

Astorri terminò il suo intervento augurandosi che il «successo [...] procuri finalmente anche in questo campo l'emancipazione del pensiero italiano dal giogo straniero» (Astorri, 1919, p. 99). La discussione proseguì sulle pagine de *L'Elettrotecnica* con gli interventi dell'11 febbraio 1919 di Ugo Bordoni (1919a), del 24 marzo 1919 di Mario Nozari (1919c), Antonio Allocchio (1919) e, infine, Ugo Bordoni il 14 aprile 1919 che chiuderà (1919b). Vivo apprezzamento riguardo alla nascita dell'Istituto «Archimede» sarà riportato anche nelle Notizie della *Rivista Pedagogica*, che evidenziò come l'Istituto fosse nato per «iniziativa di insegnanti, pedagogisti e industriali» e fosse «prettamente italiano» dato che strumenti e oggetti didattici di provenienza estera non potevano rispondere alle esigenze «dell'insegnamento nazionale». La Rivista elogiò:

i fondatori dell'istituto 'Archimede' [che] saranno perciò altamente benemeriti dell'educazione nazionale se perseguiranno l'intento che si son prefissi con amore, con scienza, con scrupolo. È anche questo uno dei grandi insegnamenti della guerra che ci ha resi consapevoli di imprescindibili bisogni ai quali avevamo cercato di soddisfare affidandoci passivamente alle forniture estere. (Anonimo, 1919, pp. 457-458)

Alcune perplessità sull'avventura dell'Istituto «Archimede» saranno, invece, espresse da Emilia Santamaria Formíggini⁹ preoccupata sulla veridicità dei motivi che avevano dato vita all'iniziativa e dubbiosa del fatto che l'Istituto volesse veramente produrre:

materiale didattico-scientifico che uguagli per esattezza, precisione, solidità, opportunità, quello tedesco che vogliamo sostituire; o conta di sovrapporsi a questo rivolgendosi soltanto ad un malinteso sentimento nazionale, imitando quella ineffabile lega di produttori che diffonde cartelli: Acquistate prodotti nazionali? (Santamaria Formíggini, 1919, pp. 39)

L'Istituto «Archimede», Società italiana per il materiale scientifico-didattico, si costituì a Roma il 19 febbraio del 1919.

2. NASCITA E DECLINO DELL'ISTITUTO «ARCHIMEDE»

Nel luglio 1919 l'Istituto «Archimede» occupava i locali di Via Puglie n. 10¹⁰, nel quartiere Ludovisi a Roma. Lo stabilimento si estendeva su una superficie di 1400 metri quadrati suddivisi in tre livelli (Bollettino mensile dell'Istituto «Archimede» —d'ora in poi abbreviato in Bollettino— n. 1, 1919). Negli anni precedenti, al n. 10 di via Puglie, insisteva una officina per la fabbricazione di proiettili, la Ditta Magliano & Voglino¹¹.

L'orgoglio nazionale per la nascita dell'Istituto trapela sin dalle prime pagine del Bollettino:

Crediamo di non esagerare affermando che nessuna Ditta del genere ha neppure lontanamente una tale imponenza in Italia nè fuori. Ciò dipende dal fatto che noi siamo fabbricanti, gli altri per lo più non sono che semplici commissionari accaparratori di lavoro altrui. (Bollettino n. 1, 1919, p. 5)

L'interno si presentava «pieno d'aria e di luce», con «poderosi ascensori e ponti scorrevoli elettrici che permettono di trasferire in un momento all'altro qualunque oggetto in ogni angolo in cui possa servire acqua, gas ed energia elettrica» (Bollettino n. 1, 1919, p. 5).

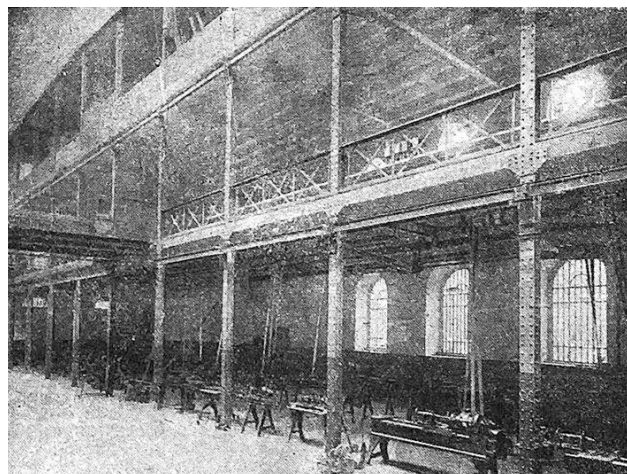
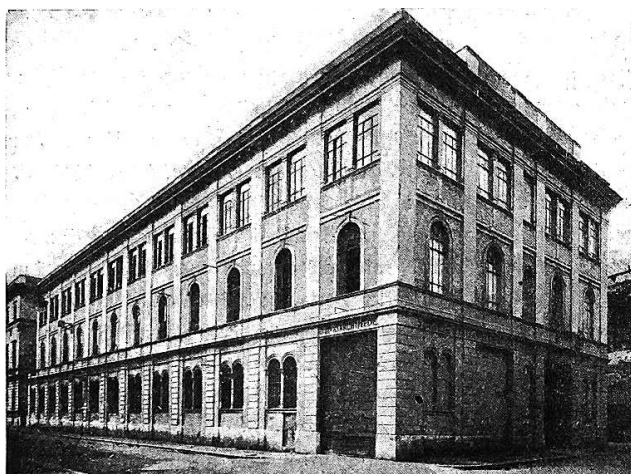
La sezione principale dello stabilimento era rappresentata dall'officina meccanica «dotata di un gran numero di macchine utensili moderne di ogni specie, capace di molte migliaia di pezzi prodotti ogni giorno» (Bollettino n. 1, 1919, p. 5).

⁹ Emilia Santamaria Formíggini (1877-1971), educatrice, insegnante, formatrice, partecipe del dibattito sulla riforma della scuola, in particolare quella secondaria. Collaborò per diversi anni alla *Rivista Pedagogica* e nel 1935 assunse l'incarico di redattore capo de *L'Italia che scrive*. Citata da Gramsci in *Letteratura e vita nazionale*, Emilia Santamaria sostenne sempre che «accanto alla 'pedagogia professata' ci vuole la 'pedagogia praticata' e attraverso la storia della scuola si può identificare il grado di civiltà di una nazione» (Pinelli, 2019).

¹⁰ Attualmente il numero 10 in via Puglie non esiste. Ai numeri 4-6-8 sorge l'Istituto comprensivo Regina Elena, il cui archivio storico è in riordinamento e non ne è stata possibile la consultazione.

¹¹ Denuncia relativa alla cucina del Garage Areostieri di uno stabilimento in via Puglie, 10 Magliano & Voglino Officina per la Fabbricazione di Proiettili (richiedente), Archivio Storico Capitolino, Fondo I.E., catena 399, prot. 243, anno 1917.

Immagine 2. Lo stabilimento (esterno ed interno) dell'Istituto «Archimede» in via Puglie 10



Fonte: Bollettino dell'Istituto «Archimede» n. 1, 1919, pp. 4-5.

Per quanto riguarda gli altri reparti, questi erano rappresentati da:

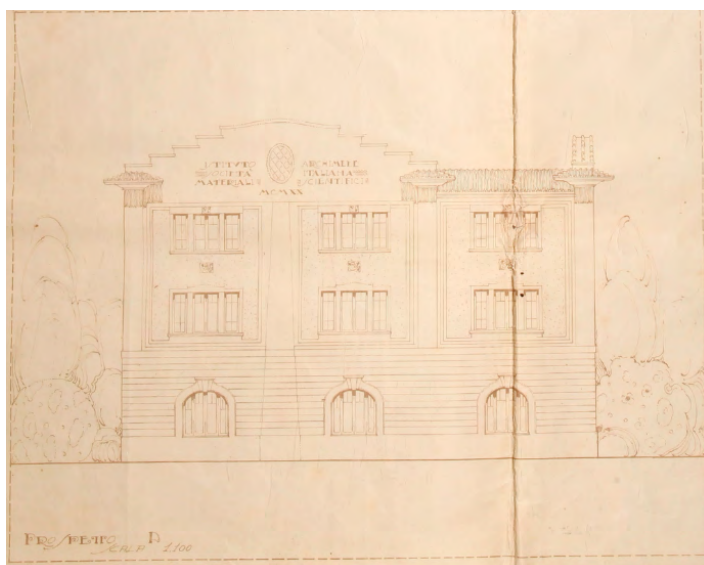
- forge e fonderia di metalli dolci con «magli meccanici, forni, stufe, ecc., cui è associato un laboratorio modelli»;
- soffieria di vetro «il cui impiego è ora limitato ai prodotti di diretto interesse dello Stabilimento, ma per la quale sono allo studio delle lavorazioni che le impartiranno una fisionomia propria e di grande interesse per il nostro paese»;
- laboratori di finitura con «bagni elettrolitici, apparecchi a patinare e laccare, impianto per verniciatura a spruzzo e stufe. È noto che questa fase della lavorazione influisce moltissimo al bell'aspetto e alla buona conservazione degli apparecchi. Noi non intendiamo di essere secondi a nessuno in questo riguardo»;
- reparto montaggio «ivi poche macchine finissime pompe e alcuni banchi da lavoro pieni di luce e un tavolo interminabile in cui le varie parti si assicurano nella forma definitiva.» Il reparto montaggio era «sotto la immediata sorveglianza del nostro Direttore: egli lo vede sedendo al suo scrittorio»;
- Gabinetto scientifico «per lo studio e le prove di funzionamento»;
- magazzini delle materie prime e dei prodotti.

La breve esistenza dell'Istituto «Archimede» fu caratterizzata dal coinvolgimento di personalità rilevanti della vita politica e culturale italiana del periodo. La direzione tecnica dell'Istituto fu affidata a Tommaso Taliani e nel comitato di consulenza figuravano Luigi Credaro (Presidente), Francesco Piola, Giuseppe Brucchiotti, Giuseppe Gianfranceschi, Alberto Straticò, Luigi Sturzo e Melchiorre Zagarese. Limitandoci alle biografie individuali nel periodo di esistenza dell'Istituto «Archimede» (1919-1926):

- Luigi Credaro (1860-1939) nel 1919 fu nominato senatore del Regno e dal 1918 al 1920 fu preside di facoltà, riorganizzando il Museo d'Istruzione e di Educazione con la denominazione di «Museo Pedagogico» (ora MuSEd). In questa forma il Museo fu attivo fino alla Riforma Gentile del 1923. Fino al 1939 Credaro si occupò della *Rivista Pedagogica* da lui fondata (D'Arcangeli, 2013).
- Francesco Piola (1865-1926) fu ispettore per la Fisica nelle Scuole Medie e durante la guerra fu addetto all'Ufficio «Invenzioni e Scoperte».
- Giuseppe Brucchiotti (1864-1936) fu docente titolare al R. Liceo Tasso di Roma dal 1° luglio 1900 fino a fine carriera.

- Giuseppe Gianfranceschi (1875-1936), sacerdote, filosofo, fisico e matematico, dal 1912 al 1919 fu assistente presso l'istituto di fisica dell'Università di Roma, nel 1919 lasciò l'università statale. Presso l'Università Gregoriana Gianfranceschi insegnò nell'anno 1905-06 chimica-fisica e fisica-matematica; astronomia dal 1915 al 1926 e fisica dal 1921 al 1933, e fu rettore della stessa università dal 1926 al 1930. Nel 1921 fu nominato da papa Benedetto XV presidente della Pontificia Accademia delle scienze «I Nuovi Lincei», incarico che tenne fino alla morte (Fano, 2000).
- Alberto Straticò (1862-1926) si laureò in Lettere a Roma, insegnò Lettere italiane nei licei, svolse mansioni di ispettore scolastico in Sicilia e infine fu nominato direttore generale nelle scuole romane (Palombi, 2013).
- Luigi Sturzo (1871-1959), sacerdote, teologo, nel 1919 fondò il Partito Popolare Italiano del quale fu segretario fino al 1923, nel 1924 fu costretto a lasciare l'Italia e il suo lungo esilio durò circa 22 anni (Malgeri, 2019).
- Melchiorre Zagarese fu a capo della Divisione XXII Istruzione industriale e professionale dell'Ispettorato generale dell'Industria facente capo al Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio (Anonimo, 1917). Con il D.L. 11 marzo 1917¹², inoltre, Melchiorre Zagarese fu chiamato a far parte del Consiglio per l'istruzione industriale.

Immagine 3. Istituto «Archimede»-Società Anonima Italiana per la costruzione del materiale scientifico didattico: adattamento ad uffici di un fienile in viale Ardeatino (stralcio del progetto); a dx l'Istituto Tata Giovanni oggi (si può riconoscere la facciata dell'Istituto «Archimede»).



Fonte: a sx Archivio Storico Capitolino, Fondo I.E., catena 473, prot. 1539, anno 1920. A dx foto Rossella Mortellaro.

Nel 1921 l'Istituto «Archimede» si trasferiva nella nuova sede di Viale Ardeatino n. 8 a Roma¹³, in locali di sua proprietà¹⁴.

¹² D.L. 11 marzo 1917, che provvede alla costituzione del Consiglio per l'Insegnamento Industriale per il biennio che avrà termine col 31 marzo 1919.

¹³ Viale Ardeatino n. 8 corrisponde all'attuale via di Porta Ardeatina 108, sede dell'Istituto Ss. Assunta detto Tata Giovanni e Opera pia De Angelis (Archivio Storico Capitolino, Fondo I.E., prot. 26055, anno 1926).

¹⁴ Istituto Archimede-Società Anonima Italiana per la costruzione del materiale scientifico didattico: adattamento ad uffici di un fienile in viale Ardeatino (Archivio Storico Capitolino, Fondo I.E., catena 473, prot. 1539, anno 1920).

Il progetto dell'Istituto «Archimede», presentato al Comune di Roma, fu realizzato dagli architetti Arnaldo Foschini (1884-1968) e Attilio Spaccarelli (1890-1976). Anche la scelta degli architetti non fu casuale: si trattava, infatti, di esponenti del comitato d'azione della Federazione Architetti Italiani con a capo l'architetto e urbanista Marcello Piacentini, protagonista della scena dell'architettura italiana nel trentennio 1910-1940.

Immagine 4. Pubblicità dell'Istituto «Archimede» in viale Ardeatino 8



Fonte: Urania Saggi di Astronomia, Meteorologia, Geologia, Mineralogia, Fisica e Chimica, 1922.

L'Istituto «Archimede», nel 1921, aumentò il proprio capitale sociale a 1.500.000 lire (G.U. del del Regno d'Italia, parte III – Inserzioni).

Nel 1923 l'Istituto partecipò alla Prima mostra romana dell'industria, dell'agricoltura e dell'arte applicata all'industria, suscitando vivo apprezzamento: finalmente anche Roma poteva vantare un'importante industria:

Per troppo tempo prevalse il pregiudizio che la capitale —centro politico della Nazione— non dovesse accogliere nel suo seno un proletariato industriale, causa di continui turbamenti all'ordine pubblico; per troppo tempo si ritenne che le memorie della sua grandezza storica potessero essere offuscate dal fumo dei camini delle officine, [...]. Oggi finalmente anche in Roma e nel Lazio vibra una nuova coscienza che a quei pregiudizi si ribella, [...]. E merita lode, altresì, perché i promotori compresero come in Roma ogni manifestazione di attività industriale dovesse essere valorizzata in un ambiente artistico, degno delle nostre tradizioni [...]. Il riparto delle arti meccaniche, metallurgiche ed elettromeccaniche è però quello che determina l'importanza della Mostra. Da esso risulta in modo evidente il progresso industriale di Roma. Qui ci troviamo di fronte ad affermazioni concrete. L'Istituto «Archimede» ha una mostra di apparecchi didattici e scientifici di primissimo ordine per struttura tecnica [...]. (Clementi, 1923:251)

Nel 1924 il capitale sociale venne aumentato a L. 3.000.000 con la variazione dello statuto e la nuova denominazione in «Archimede» Istituto tecnomatico italiano (Provincia di Roma, 1924, p. 23).

Con la pubblicazione del bilancio al 31 dicembre 1924, l'Istituto «Archimede» sarà messo in liquidazione (Provincia di Roma, 1923, p. 1771).

Nel 1925 verranno assegnati, nella Prima mostra delle Università d'Italia, nella sezione del materiale scientifico costruito da Ditte italiane, i diplomi d'onore, tra gli altri, all'Istituto «Archimede» di Roma (Anonimo, 1925, p. 453).

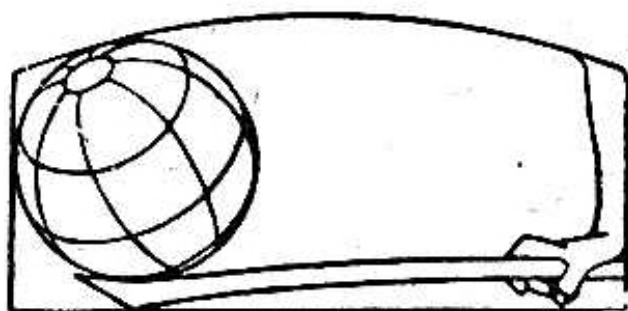
Il 31 dicembre 1926 l'Istituto «Archimede» (in liquidazione) chiuderà il bilancio del 1925 con una eccedenza passiva di lire 2.073.849 (Provincia di Roma, 1927, p. 180).

I modelli «Archimede» continueranno ad essere venduti dalla Società Italiana per forniture di materiale scientifico didattico, con mire meno audaci (Capitale: Lire 10.000 sott. L. 3.000 vers., Consiglio provinciale delle corporazioni di Roma, 1939, p. 438).

2.1. Il marchio di fabbrica

Il marchio di fabbrica fu depositato alla Prefettura di Roma il 10 giugno del 1919 al fine di «contraddistinguere apparecchi scientifici ad uso delle scuole e dell'industria e materiali di arredamento per le scuole»¹⁵.

Immagine 5. Marchio di fabbrica dell'Istituto «Archimede»



Fonte: a sx disegno del marchio riportato nel Bollettino n. 2, 1919; a dx marchio riportato su sostegno/base in legno verniciato di nero conservato al MuSEd (MuSEd, n. inv. 064818.00ZZAQ).

Il marchio raffigura una leva che solleva il mondo¹⁶ e l'immagine fu scelta appositamente per «rappresentare il [...] proposito di fare lo sforzo più poderoso a vantaggio dell'industria nazionale del materiale scientifico-didattico» (Bollettino n. 2, 1919).

Il marchio ebbe la funzione di identificare ogni singolo materiale e garantirne l'autenticità. Inoltre, l'intento dell'Istituto fu quello di pubblicizzare il suo proposito tendente a congiungere, nell'interesse

¹⁵ Data deposito del marchio 10.06.1919; Data registrazione del marchio 19.02.1921; n. reg. generale 17922; Roma, via delle Puglie 10 (Archivio centrale dello Stato <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/detail.html?MR016372> - consultato il 06/09/2024).

¹⁶ Dalla leggenda con protagonista Archimede che, con il solo aiuto di un congegno meccanico, fu in grado di far spostare la nave fatta preparare dal tiranno di Siracusa Gerone per il re Tolomeo.

dell'insegnamento, le speculazioni pure alle pratiche applicazioni. «È perciò che abbiamo scelto a guida e polo l'opera di Archimede, il grande creatore della statica e dell'idrostatica» (Bollettino n. 2, 1919, p. 24).

2.2. Il Bollettino

L'Istituto «Archimede» scelse sin da subito di documentare la propria attività attraverso la pubblicazione di un bollettino mensile «più mobile e più vivo» di un catalogo vero e proprio (Bollettino n. 1, 1919, pp. 2-3). La produzione dell'Istituto sarebbe stata ogni mese diversa per evitare che il repertorio tradizionale di strumenti e apparecchiature corresse il rischio di essere superato rapidamente. Un bollettino in netta contrapposizione, quindi, al catalogo «codice immutabile dei vecchi produttori». Inoltre, il bollettino avrebbe permesso di spiegare ed illustrare al meglio le caratteristiche e la funzionalità degli strumenti.

Il riferimento polemico era probabilmente rivolto ai cataloghi commerciali delle case editrici, come le ditte Paravia e Vallardi, che iniziarono a commercializzare sussidi didattici già negli ultimi decenni dell'Ottocento (Targhetta, 2010). Questi cataloghi, veri e propri canali promozionali, una sorta di «vetrina aumentata» (Pizzigoni, 2022, p. 231) dei negozi degli editori, riportavano tutte le indicazioni necessarie per l'acquirente, come dimensioni, costo, immagini, talvolta anche con quelli che Pizzigoni evidenzia come «escamotage comunicativi», come elogi ed approvazioni del materiale didattico da parte del Ministero della Pubblica Istruzione (Pizzigoni, op. cit.; cfr anche Pizzigoni, 2024). L'obiettivo che l'Istituto «Archimede» si poneva con il Bollettino era, invece, molto differente: si voleva realizzare una rivista simile a quella edita dalla General Electric Company (*Bulletin GEA*). Il Bollettino si può, quindi, rileggere adoperando questa chiave di lettura. Ad esempio, l'articolo del Prof. Giuseppe Brucchiotti nel Bollettino n. 1 oltre ad elogiare l'Istituto, fa il punto sul rapporto tra scienza e didattica. Egli, inoltre, illustrando il materiale prodotto dall'Istituto per l'insegnamento delle scienze sperimentali, ribadisce come la parte materiale di ogni strumento dovesse rappresentare «il poco appariscente sostegno di un principio scientifico, di una verità che balzi limpida dagli esperimenti ai quali l'apparecchio si presta (Bollettino n. 1, 1919, p. 12).

L'Istituto prestò molta attenzione alle proposte per la costruzione di strumenti didattici provenienti dagli «insegnanti italiani, pieni di geniali risorse» (Bollettino n. 2, 1919). La sinergia tra il professore e il macchinista, spesso però, rimaneva confinata all'interno dell'officina meccanica, con apparecchi ad uso e consumo dei soli frequentatori del Gabinetto scolastico, «perché il professore si accontentò di poterli usare [gli apparecchi NDR] per il suo insegnamento e, con grande modestia, non credette necessario comunicarli ai colleghi» (Bollettino n. 2, 1919, pp. 22-23). Era necessario, quindi, fare in modo che i professori avessero la possibilità di far conoscere i prodotti del loro lavoro, al di fuori delle pareti del Gabinetto. Anche per questo era nato L'Istituto «Archimede».

Il Bollettino, appunto per eguagliare il *Bulletin GEA* della General Electric Company, ospitò gli interventi di alcuni protagonisti della ricerca scientifica del tempo. Il fisico Quirino Majorana¹⁷ (Bollettino n. 4, 1919, pp. 54-55), si congratulò per l'iniziativa, elogiando l'Istituto perché era riuscito a rispondere

¹⁷ Quirino Majorana (1871-1957) contribuì con molteplici contributi in diversi settori della fisica, sperimentale e applicata; nel dettaglio, alcune sue ricerche portarono allo sviluppo della telefonia e alla nascita della televisione (Dragoni, 2006). La lettera pubblicata sul Bollettino è datata Torino, ottobre 1919: in quel periodo Quirino Majorana ricopriva la cattedra di fisica sperimentale al Politecnico di Torino, dove rimase fino al 1921, quando fu chiamato dall'Università di Bologna alla cattedra di fisica sperimentale in seguito alla morte di Augusto Righi.

ad un «ad un bisogno veramente sentito da noi, quello cioè di dotare le nostre scuole di materiale scientifico corrispondente all'indirizzo delle scuole stesse, liberandoci, almeno in parte, della necessità di ricorrere all'estero». Majorana esortava a non far fallire una così lodevole iniziativa che aveva «valore elevatissimo di carattere morale: l'istruzione dei nostri giovani» (Bollettino n. 4, 1919, p. 55). L'invito di Majorana era rivolto soprattutto agli insegnanti che dovevano incoraggiare la produzione dell'Istituto fornendo indicazioni sulla costruzione di «apparecchi e congegni speciali [...]». Per ciò ciascuno potrà trarre partito della propria esperienza ricavata dall'insegnamento e della personale produzione scientifica [...]».

Il prof. Carlo Anfosso¹⁸, nel Bollettino n.8 del febbraio 1920, presentò alcuni strumenti per l'insegnamento sperimentale della storia naturale, partendo dal presupposto che:

L'arte didattica è una specie di carità umana intesa a rendere meno faticoso e possibilmente comodo il travaglio dell'imparare e del ricordare. In quest'idea, ho immaginato per i miei allievi ed ho costruito coi minimi mezzi qualche centinaio tra apparecchi, preparati in plastica, schemi e diagrammi ai quali non domando che si dia troppa importanza, ma che pure mi riuscirono bene nel mio istituto e che, se non altro, ritengo originali. Comprendono la fisiologia, la mineralogia, la fisica del globo e vogliono presentare un quid simile delle fenomenologie della natura.

L'Istituto «Archimede» promosse anche l'insegnamento della Cosmografia attraverso il prof. Francesco Luigi Talamo¹⁹ (Bollettino n. 8, 1920) e la sua produzione di diapositive, mentre il prof. Antonio Neviani²⁰ nel Bollettino n. 9-10 di marzo-aprile 1920 relazionò sui programmi di Storia Naturale e sulle attuali condizioni dell'insegnamento nelle Scuole medie. In particolar modo, egli rifletté sulla situazione dei Gabinetti scientifici, ponendo questioni tristemente ancora molto attuali:

Molto seria si è fatta la questione dei Gabinetti scientifici. Nessuno ne parla. Ne parlerò io, rompendo il ghiaccio. Le dotazioni sono quelle di venti e più anni fa, se pure non vennero falcidiate. Con le piccole somme a disposizione più nulla si acquista; si sono dovuti diminuire gli abbonamenti ai periodici; col rimanente a stento si fa fronte alle spese di manutenzione. So di colleghi che da anni non hanno un centesimo, e il materiale, che pure è patrimonio dello Stato, se ne va tutto in malora. È assolutamente necessario che lo Stato provveda a triplicare almeno le dotazioni e fornisca direttamente tutti quei mezzi che la tecnica didattica moderna insegna [...] L'Istituto «Archimede» sorto con vasto programma sarà di valido aiuto al Ministero, perché più facilmente potrà per mezzo dei suoi organi, far conoscere i bisogni dei singoli insegnanti e perciò delle Scuole. (Bollettino n. 9-10, 1920, p. 132)

¹⁸ Carlo Anfosso, medico e naturalista (1846-1918), dal 1905 insegnante di scienze presso il liceo classico Terenzio Mamiani a Roma fu membro di una commissione ministeriale per la revisione dei libri di testo scolastici e autore di numerosi manuali per la scuola, nonché di testi divulgativi a tema scientifico (Ascenzi, Felice, & Tumino, 2008). Anfosso organizzò il Gabinetto di scienze presso il liceo Mamiani <https://www.liceomamiani.edu.it/pagine/prof-carlo-anfosso> - consultato il 06/09/2024.

¹⁹ Talamo nello stesso anno partecipò al concorso a premi del Ministero della Pubblica Istruzione per le Scienze fisiche e chimiche presentando i seguenti elaborati scientifici *Un semplice apparecchio da lezione per la caduta dei gravi*, *Per l'insegnamento della Cosmografia* e *Le deformazioni scolastiche d'una scienza* (Ministero dell'Istruzione pubblica, 1921).

²⁰ Antonio Neviani (1857-1946), oltre che un importante naturalista ed insegnante, fu storico della scienza e fecondo autore di opere didattiche. Dal 1892 la cattedra di scienze fu occupata da Antonio Neviani, che si occupò delle collezioni del Visconti fino al 1927, sistemandole con criteri museologici e didattici e incrementandole notevolmente. <https://www.wundermusaeum.com/collezioni-naturalistiche> - consultato il 06/09/2024.

Ogni numero del Bollettino presenterà, quindi, man mano che verranno prodotte, le serie e le *theche* disponibili.

2.3. La produzione dell'Istituto: le serie

I materiali prodotti dall'Istituto erano organizzati in serie:

Serie 0. Materiali d'arredamento per la scuola.

Serie 1. Materiali per servizi generali dei Gabinetti di fisica e chimica.

Serie 2. Apparecchi per lo studio della meccanica.

Serie 3. Apparecchi per lo studio dell'acustica.

Serie 4. Apparecchi per lo studio del calore.

Serie 5. Apparecchi per lo studio dell'ottica.

Serie 6. Apparecchi per lo studio dell'elettricità.

Serie 7. Corredi per l'insegnamento delle scienze naturali.

Serie 8. Apparecchi scientifici per uso dell'industria e del commercio.

Serie 9. *Prassotheca*.

Ogni elemento della serie era numerato in ordine progressivo (quattro cifre con la prima che identificava la serie di appartenenza). Ad esempio il numero 1001 identificava il primo materiale della serie 1 e corrispondeva ai sostegni genere Bunsen. Spesso, oltre alla descrizione del materiale, il bollettino riportava indicazioni e suggerimenti accessori come nel seguente esempio: 1001 – Sostegni genere Bunsen per laboratori di fisica e chimica, piede in ghisa, morsetti ed anelli:

Questo tipo, che è ancora il preferito da molti laboratori, è stato da noi migliorato, sostituendo il piano di base troppo soggetto ad insudiciarsi, con un piede a due branche che ne aumenta la stabilità e che lascia gli apparecchi e le lampade poggiare liberamente sul piano della tavola. (Bollettino n. 1, 1919, p. 14)

2.4. La produzione dell'Istituto: la *prassotheca*

L'unità centrale della produzione dell'Istituto era rappresentata dalla *prassotheca*, materiale didattico «di primissimo ordine col quale l'«Archimede», Istituzione Italiana, aspira[va] a sostituire nella scuola italiana il farraginoso materiale straniero» (Bollettino n. 2, 1919, p. 30).

La *theca*²¹ consisteva in una raccolta completa di esperimenti predisposti per l'insegnamento elementare della Fisica insieme a gruppi di apparecchi già pronti e alle relative istruzioni: il tutto organizzato in serie.

²¹ Le teche presentate nei diversi numeri del Bollettino dell'Istituto «Archimede» furono le seguenti: 1. Concetto di forza e composizione delle forze; 2. Leva e sue applicazioni; 3. Macchine ad elementi rigidi; 4. Macchine ad elementi

L'obiettivo della *theca* era quello di promuovere lo studio della Fisica con metodo «esclusivamente sperimentale, senza che l'Insegnante debba impiegare un solo minuto del suo tempo a preparare la lezione». La *theca* aiutava il professore e il tecnico a condurre l'esperimento senza che ci fosse:

nessun pezzo da montare, smontare o sostituire, non occorre nessun attrezzo, neppure il più modesto, né alcun sostegno o alcun altro accessorio. Basta che l'insegnante tolga la *theca* contenente la sua lezione dall'armadio in cui è riposta, e la collochi sul tavolo: la lezione è pronta». (Bollettino n. 2, 1919, p. 30)

Immagine 6. *Theca*



Fonte: Bollettino n. 4, 1919, p. 61.

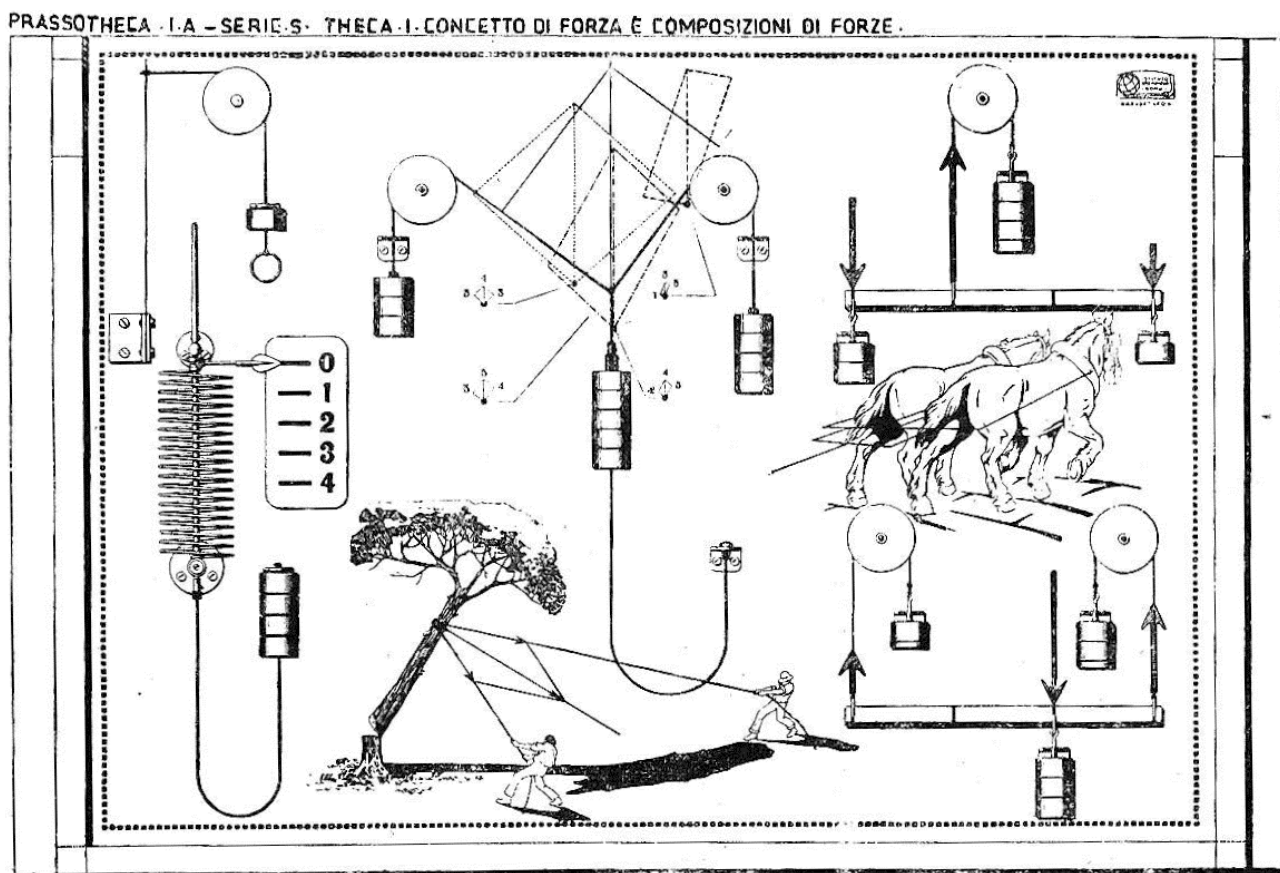
La *theca* era lunga cm 85, larga cm 56 e alta cm 9 ed era fornita di istruzioni dettagliate. L'imballaggio dei singoli strumenti era molto accurato al fine di impedire lo smarrimento e il distacco dei singoli pezzi.

Per fare un esempio, la *theca* 1 era dotata dei seguenti dispositivi sperimentali:

- Una molla verticale fissa ad un suo estremo.
- Un dinamometro.
- La composizione delle forze concorrenti.
- La composizione delle forze parallele.
- Due figure raffiguranti l'abbattimento di un albero ed il traino di una coppia di cavalli per mostrare due comuni applicazioni della composizione delle forze in quanto «il metodo migliore che l'insegnante possa seguire, servendosi delle nostre *theche*, è quello di partire dai fatti noti all'alunno per risalire da essi alla legge scientifica che li governa e ritornare poi alla spiegazione delle più comuni applicazioni» (Bollettino n. 4, p. 64).

flessibili; 5. Azione e reazione - forza centrifuga - pendolo; 6. Vasi comunicanti - principio di Pascal - capillarità; 7. Principio di Archimede; 8. Pressione atmosferica - pompe; 9. Suono e vibrazioni; 10. Caratteri distintivi del suono e loro rappresentazione grafica; 11. Dilatazione termica - termometri; 12. Trasmissione del calore - mutamenti di Stato; 13. Calore e lavoro; 14. Diffusione - riflessione e rifrazione della luce; 15. Lenti e strumenti ottici; 16. L'occhio; 17. Dispersione e composizione della luce; 18. Magnetismo; 19. Elettrostatica; 20. Effetti chimici della corrente elettrica; 21. Effetti magnetici della corrente elettrica; 22. Legge di Ohm; 23. Effetti termici della corrente elettrica; 24. Induzione elettromagnetica.

Immagine 7. *Prassotheca* dell'Istituto «Archimede» –
Theca 1 Concetto di forza e composizione di forze



Fonte: Bollettino n. 4, 1919, p. 62.

3. CONCLUSIONI

L'Istituto «Archimede» ha apparentemente rappresentato una meteora nel panorama della nazionalizzazione della produzione di sussidi didattici e scientifici in Italia. La particolarità della sua vicenda fu quella di essere rappresentato da eminenti figure politiche e accademiche e dai notevoli fondi messi a disposizione sia dai Soci sia dal Banco Gestioni. Dopo la liquidazione della società e la vendita dell'edificio che ospitava l'Istituto, i modelli «Archimede» continuarono ad essere venduti dalla Società italiana per forniture di materiale scientifico-didattico.

Nel 1933 il matematico Alfredo Perna²², nel resoconto della *Mostra del materiale scientifico-didattico* organizzata dal Comitato ordinatore della riunione della Società italiana del Progresso delle scienze nel 1933 (Perna, 1933) a Roma, presso l'Università, oltre ad elogiare le ditte presenti²³, farà il punto sulla produzione nazionale del materiale scientifico-didattico, ricordando le «penosi condizioni in cui prima della

²² Alfredo Perna (1873-1965), matematico, fu ispettore centrale del Ministero della Pubblica Istruzione. <https://matematicaitaliana.sns.it/autori/1164/> (consultato il 20/12/2024).

²³ Tra le ditte indicate da Perna presenti alla Mostra: la Filotecnica dell'Ing. Salmoiraghi, le Officine Galileo, la Rastelli e C., la Casa editrice G.B. Paravia, la Vittadini, la Vallardi, la Tarquini.

guerra» si trovava il mercato italiano ed elogiando il governo fascista che nei primi dieci anni di vita aveva «grandemente contribuito ad accrescere e migliorare non poco la produzione italiana, ma soprattutto a dare quella fiducia in noi stessi che assolutamente mancava per tutti quello che ci veniva da fuori» (Perna, 1933, p. 147). Nella mostra, come osserva Perna, vennero esposti materiali scientifico-didattici di differente qualità e costo:

diretta conseguenza delle materie prime impiegate, dei processi di lavorazione, del grado di precisione raggiunto, della solidità, del costo di produzione: quest'ultimo a sua volta conseguenza del numero di apparecchi eguali costruiti, dei macchinari impiegati, dei salari degli operai specializzati, del compenso al personale tecnico direttivo, delle spese di esercizio ecc. (Perna, 1933, p. 148)

Immagine 8. Pubblicità della Società italiana per forniture di materiale scientifico-didattico



Fonte: Insegnare bollettino quindicinale dell'Ente nazionale dell'insegnamento medio (1942, n. 74-75:1024).

La chiusura del bilancio dell'Istituto «Archimede» del 1925, con una eccedenza passiva di lire 2.073.849, probabilmente è segno di strategie imprenditoriali non pienamente efficienti, considerando le variabili elencate da Perna riguardo al rapporto qualità-prezzo di un apparecchio scientifico-didattico.

La ricostruzione, seppur ancora parziale, delle vicende dell'Istituto «Archimede» ha permesso comunque di delineare il contesto in cui si muoveva l'industria del materiale scientifico-didattico, caratterizzato dal ruolo fondamentale svolto dai macchinisti delle officine scolastiche, sia in sinergia con i professori, sia in autonomia nell'ambito di iniziative private imprenditoriali; dal dibattito sulle riviste di settore, come *L'Elettricista* o *L'Elettrotecnica*; dall'influenza esercitata dalle società scientifiche come la SIF (Società Italiana di Fisica) e la SIPS (Società Italiana per il Progresso delle Scienze).

La ricerca intende proseguire nel comprendere i motivi della fine di questa iniziativa, come questo si colleghi alla nascita della Società italiana per forniture di materiale scientifico-didattico e il ruolo avuto da Antonio Tarquini che nel 1923 risulta essere il direttore commerciale dell'Istituto «Archimede» (Anonimo, 1923b).

A questo proposito, risulta fondamentale l'intenzione del MuSEd di promuovere un censimento degli strumenti targati «Archimede» presenti nelle scuole, nei musei scientifici, nei musei scolastici e in altre istituzioni italiane ed estere nell'ambito della ricerca dottorale nella quale la sottoscritta è impegnata al fine di ricostruire la storia dell'Istituto, i suoi rapporti con la politica italiana e l'entità della sua penetrazione a livello nazionale e, eventualmente, internazionale.

BIBLIOGRAFIA

- Allocchio (1919). Ancora per un'industria italiana del materiale scientifico e didattico. *L'Elettrotecnica*, VI(13), 259.
- Anonimo (1916). Il Congresso dei fisici. *L'Elettricista*, V(6), 45-46.
- Anonimo (1919). L'Istituto «Archimede». *Rivista Pedagogica*, XII(7-8), 457-458.
- Anonimo (1923a). L'Istituto «Archimede» di Roma per il materiale scientifico didattico. *Rivista Pedagogica*, 234-236.
- Anonimo (1923b). IL Gabinetto di fisica dell'Istituto tecnico. *La Patria del Friuli*, 12, 1.
- Anonimo (1925). Nomine, promozioni ed onorificenze. *Il Policlinico*, XXXII(13), 453.
- Anonimo (1917). *Almanacco italiano. Piccola enciclopedia popolare della vita pratica e annuario diplomatico amministrativo e statistico*, 44, 170, R. Bemporad ~ Figlio.
- Ascenzi, A., Felice, M. D., & Tumino, R. (2008). *Santa giovinezza!: Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti, 1883-1920*. Alfabetica Edizioni.
- Astorri, G. (1919). Per l'industria italiana del materiale scientifico e didattico. *L'Elettrotecnica*, VI(5), 99.
- Bordoni, U. (1919a). Per un'industria italiana del materiale didattico e scientifico. *L'Elettrotecnica*, VI(8), 150-152.
- Bordoni, U. (1919b). Ancora per un'industria italiana del materiale scientifico e didattico. *L'Elettrotecnica*, VI(13), 259-260.
- Borruso, F., Cantatore, L., Covato, C. (2020). Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici. In A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio* (pp. 129-160). Eum.
- 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. (2020). Per una storia della circolazione dei sussidi botanici in Italia tra XIX e XX secolo. Apunti di lavoro sulle collezioni scolastiche e sui cataloghi commerciali per la scuola. In A. Barausse, V. Viola, & T. de Freitas Ermen (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo / Perspectivas cruzadas sobre o Patrimônio Histórico Educativo / Perspectivas entrelazadas en el Patrimonio Histórico Educativo* (Vol. 1, pp. 433-458). Pensa Multimedia.

- Cambi, F. (2011). Una rivoluzione nella ricerca storico-educativa: la documentazione scolastica e... le pagelle, in *Le pagelle nei 150 anni della storia della scuola elementare in Italia*, <https://www.museodellascuola.it/mostra-2/le-pagelle-nei-150-anni-della-storia-della-scuola-elementare-in-italia/> (consultato il 30/03/2024).
- Cantatore, L. (2020). Il MuSEd di Roma Tre fra passato e presente. Con inediti di Giuseppe Lombardo Radice e Mauro Laeng. In A. Barausse, V. Viola, & T. de Freitas Ermen (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo / Perspectivas cruzadas sobre o Património Histórico Educativo / Perspectivas entrelazadas en el Patrimonio Histórico Educativo* (Vol. 1, pp. 247-270). Pensa Multimedia.
- Cantatore, L. (2022). Storia e vita del MuSEd – Museo della Scuola e dell’Educazione dell’Università Roma Tre. *Educació i Història: revista d’història de l’educació*, 39, 139-159.
- Catini, R. (2018). Spaccarelli, Attilio. In *Dizionario Biografico degli Italiani*, 93, https://www.treccani.it/enciclopedia/attilio-spaccarelli_Dizionario-Biografico/ (consultato il 06/09/2024).
- Clementi, F. (1923). La prima mostra romana dell’industria, dell’agricoltura e dell’arte applicata all’industria. *Roma Rivista di studi e di vita romana*, 1(VI), 248-254.
- Comune di Roma (1913). *Annuario Statistico Roma del 1913, III Parte* https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/Annuario_Statistico_Roma_1913_III_Parte.pdf (consultato il 06/09/2024).
- Consiglio Provinciale delle Corporazioni di Roma (1939). Bollettino dei protesti cambiari – dei fallimenti e del movimento delle ditte 7 gennaio XI(1):438.
- Covato, C. (2010). Il Museo Storico della Didattica «Mauro Laeng» dell’Università degli Studi Roma Tre. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 5(2). <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1912>
- D’Arcangeli, M. A. (2013). Credaro Luigi. In G. Chiosso, R. Sani, *DBE: dizionario biografico dell’educazione, 1800-2000* (pp. 407-408). Editrice Bibliografica.
- D’Arcangeli, M. A. (2013). *Verso una scienza dell’educazione – I. La «Rivista Pedagogica» (1908-1939)*. Anicia.
- Dragoni, G. (2006). Majorana, Quirino. In *Dizionario Biografico degli Italiani*, 67, https://www.treccani.it/enciclopedia/quirino-majorana_%28Dizionario-Biografico%29/ (consultato il 06/09/2024).
- Escolano, A. (1996). Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education. *Paedagogica Historica*, 32(2), 325-341. <https://doi.org/10.1080/0030923960320203>
- Escolano, A. (ed.) (2007). *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, CEINCE.
- Fano, V. (2000). Gianfranceschi, Giuseppe. In *Dizionario Biografico degli Italiani*, 54, [https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-gianfranceschi_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-gianfranceschi_(Dizionario-Biografico)/) (consultato il 06/09/2024).
- Ferrari, M., Morandi, M., & Platé, E. (2011). *Lezioni di cose, lezioni di immagini: Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*. Junior.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(sup1), 353-382. <https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853>
- L’Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile luglio n. 1.
- L’Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile agosto n. 2.

- L'Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile settembre n. 3.
- L'Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile ottobre n. 4.
- L'Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile novembre n. 5.
- L'Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile dicembre n. 6.
- L'Istituto «Archimede» (1920). Bollettino mensile gennaio n. 7.
- L'Istituto «Archimede» (1920). Bollettino mensile febbraio n. 8.
- L'Istituto «Archimede» (1920). Bollettino mensile marzo-aprile n. 9-10.
- Majorana, Q. (1927). Commemorazione Francesco Piola. *Il Nuovo Cimento*, 153-159.
- Malgeri, F. (2019). Sturzo, Luigi. In *Dizionario Biografico degli Italiani*, 94, [https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-sturzo_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-sturzo_(Dizionario-Biografico)/) (consultato il 06/09/2024).
- Mañas, J. A., & López, M. (2022). Dando «voz» a los instrumentos científicos históricos. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 28, 113-134 <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.21.64.009>
- 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.
- Ministero dell'Istruzione Pubblica (1921). *Elenco dei lavori presentati ai concorsi ai premi del Ministero della P. I. per le Scienze fisiche e chimiche (scadenza 31 dicembre 1920 – due premi di L. 2.000 ciascuno)*. In Bollettino Ufficiale 1(19), 684-685.
- Nozari, M. (1919a). Per un'industria italiana del materiale scientifico e didattico. *L'Elettrotecnica*, VI(n. 2), 30-32.
- Nozari, M. (1919b). Potenzimetro per esercitazioni scolastiche. *L'Elettrotecnica*, VI(9), 179:180.
- Nozari, M. (1919c). Lettere alla redazione. Ancora per un'industria italiana del materiale scientifico e didattico. *L'Elettrotecnica*, VI(13), 258.
- Palombi, I. (2013). Straticò Alberto. In G. Chiosso, R. Sani, *DBE: dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000* (pp. 549-550). Editrice Bibliografica.
- Perna, A. (1933). La mostra del materiale scientifico-didattico. *Scuola e cultura Annali della istruzione media*, 146-151.
- Pinelli, R. (2019). Emilia Santamaria Formíggini. <https://www.encyclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/emilia-santamaria-form%C3%ADggini> (consultato il 06/09/2024).
- Piola, F. (1917). La produzione nazionale del materiale scientifico-didattico in Italia, Roma, 12 maggio 1916. *Bollettino Ufficiale del Ministero della Istruzione Pubblica anno 1916 – II Quadrimestre*. Roma, Tipografia operaia romana, 1360-1378.
- Pizzigoni, F. D. (2022). *Tracce di patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*. Pensa Multimedia.
- Pizzigoni, F. (2024). Nuove piste di ricerca sul catalogo commerciale di oggetti didattici. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 32, 6-24. <https://doi.org/10.1387/cabas.26877>

- Provincia di Roma (1923). Foglio degli Annunzi Legali, Sabato 7 novembre, 89, 1771.
- Provincia di Roma (1924). Foglio degli Annunzi Legali, Sabato 5 gennaio, 2, 23.
- Provincia di Roma (1925). Foglio degli Annunzi Legali, Mercoledì 28 ottobre, 86, 1735.
- Provincia di Roma (1927). Foglio degli Annunzi Legali, Mercoledì 9 febbraio, 11, 180.
- Sani, R. (2020). La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia In A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio* (pp. 13-26). Eum.
- Santamaria Formíggini, E. (1919). Per la cultura del popolo (Il recente convegno di Roma). *L'Italia che scrive*. 2, 38-39.
- Targhetta, F. (2010). «Uno sguardo all'Europa». Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana. In *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento* (pp. 155-176). Franco Angeli.
- Terranova, A. (1997). Foschini, Arnaldo. In *Dizionario Biografico degli Italiani*, 49, [https://www.treccani.it/enciclopedia/arnaldo-foschini_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/arnaldo-foschini_(Dizionario-Biografico)/) (consultato il 06/09/2024).

INVESTIGACIONES INTERNACIONALES SOBRE MATERIAL DIDÁCTICO: GATTEGNO Y LA PRESENTACIÓN DE LAS REGLETAS DE CUISENAIRE EN ESPAÑA

*International research on didactic material:
Gattegno and the presentation of Cuisenaire's rods in Spain*

Josefa Dólera-Almaida*

Universidad de Murcia

<http://orcid.org/0000-0003-4876-8193>

Dolores Carrillo-Gallego

Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0002-5170-2550>

Palabras clave

Cuisenaire
Gattegno
Puig Adam
Regletas
Material didáctico
Aprendizaje de la
aritmética

RESUMEN: Gattegno, profesor de la Universidad de Londres, se interesó por el material didáctico que había creado George Cuisenaire en 1951: las Regletas de Cuisenaire o números en color. A partir de ese momento, Gattegno dedicó gran parte de su actividad investigadora a difundir este modelo matemático, dirigido a la enseñanza de la aritmética. Se pretende estudiar la presentación que realizó Gattegno de las regletas en Madrid, en 1955. Así como valorar la acogida y la repercusión que el método de los números en color tuvo en las actividades de innovación en la educación matemática que se realizaron posteriormente en España.

Keywords

Cuisenaire
Gattegno
Puig Adam
Rods
Didactic material
Arithmetic learning

ABSTRACT: Gattegno, a professor at the University of London, became interested in the teaching material that George Cuisenaire had created in 1951: Cuisenaire's Rods or numbers in colour. From that moment on, Gattegno devoted much of his research activity to disseminating this mathematical model, aimed at teaching arithmetic. The aim is to study Gattegno's presentation of the rods in Madrid in 1955. It also aims to assess the reception and repercussions that the method of numbers in colour had on the innovative activities in mathematics education that were subsequently carried out in Spain.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Josefa Dólera-Almaida. Universidad de Murcia – j.doleraalmaida@um.es – <https://orcid.org/0000-0003-4876-8193>

Cómo citar / How to cite: Dólera-Almaida, Josefa, Carrillo-Gallego, Dolores (2025). «Investigaciones internacionales sobre material didáctico: Gattegno y la presentación de las Regletas de Cuisenaire en España», *Cabás*, 33, 121-140. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26871>).

Recibido: 24 agosto, 2024; aceptado: 6 febrero, 2025.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

INTRODUCCIÓN

En marzo de 1955, el profesor de la Universidad de Londres, Caleb Gattegno, realizó un viaje a Madrid para presentar un material didáctico, las regletas de Cuisenaire. Gattegno (Alejandría, 1911-París, 1988) fue una persona de gran curiosidad intelectual, como lo acreditan sus estudios y su diversa actividad profesional. Tenía gran facilidad para los idiomas y, en general, para la comunicación. Dominaba, entre otros idiomas, el árabe, el español, el francés, el inglés y el alemán; y era capaz de impartir clases a alumnado cuyo idioma desconocía. Comenzó a impartir clase de matemáticas, de forma privada, incluso antes de su ingreso en la universidad. En 1936 abandonó Egipto, donde había trabajado varios años como profesor de matemáticas, y se trasladó a Europa. Fue nombrado Doctor en Ciencias Matemáticas (1937) por la Universidad de Basilea, obtuvo un Máster en Educación (1948) por la Universidad de Londres y, en 1952, recibió el título de Doctor en Letras por la Universidad de Lille. En Inglaterra, fue profesor de matemáticas en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y, como formador del profesorado, se preocupó por las condiciones en las que se impartía la enseñanza de las matemáticas. Consideraba que dicha enseñanza debía estar basada en estudios realizados desde diferentes perspectivas. Por ello, desde 1950 organizó reuniones sobre la enseñanza de las matemáticas en distintos niveles educativos; a dichas reuniones asistió profesorado de matemáticas, matemáticos, psicólogos, epistemólogos, etc., de diversos países. Estas reuniones se institucionalizaron con la creación, en 1952, de la *Commission Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques* (CIEAEM, Comisión Internacional para el Estudio y la Mejora de la Enseñanza de las Matemáticas), en la que ocupaba el cargo de secretario. Gattegno es reconocido, a día de hoy, como uno de los principales contribuyentes al avance del campo de la educación matemática en el siglo xx (De Bock y Vanpaemel, 2019, pp. 27-28; Felix, 1986, pp. 59-60).

Gattegno conoció, en Madrid, al catedrático de matemáticas del Instituto San Isidro, Pedro Puig Adam, al que invitó a integrarse en la CIEAEM. Puig Adam (Barcelona, 1900 — Madrid, 1960), matemático, ingeniero industrial y Doctor en Matemáticas (1922) por la Universidad Complutense de Madrid, ejerció como profesor de matemáticas en el Instituto San Isidro desde el año 1926 hasta su muerte. Puig Adam compaginó esta actividad con otras dedicadas a la enseñanza universitaria, fue profesor de la Escuela Superior de Ingenieros Industriales de Madrid e impartió la asignatura Metodología de las Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid. En 1955, fue nombrado por el Centro de Orientación Didáctica (COD) para investigar posibilidades de mejora de la enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria en España. Con este objetivo organizó y promovió numerosas reuniones y cursos dirigidos al profesorado que impartía la asignatura de matemáticas (Alsina, 2001; Peralta, 2000). El encuentro con Gattegno y las actividades que se realizaron a partir de ese momento propiciaron una vía de conexión internacional para los profesores de matemáticas españoles, liderada por Puig Adam.

El objetivo del trabajo es estudiar la presentación que realizó Gattegno de las regletas de Cuisenaire en Madrid en 1955, situándola en un contexto internacional, así como valorar la acogida y la incidencia, que tuvo esa visita, en actividades de innovación en la educación matemática durante los años 50 del siglo xx en España.

Este trabajo está enmarcado en el ámbito de la Historia de la Educación Matemática (HEM), por lo que el método de investigación empleado para su realización es el histórico (Ruiz Berrio, 1997). El objetivo del trabajo, la difusión internacional de un material didáctico, lo sitúa dentro de los estudios sobre la cultura material escolar, lo que se está denominando como las materialidades de la escuela, temática a la que se ha dedicado atención en los últimos dos decenios (Moreno, 2015, p. 88), tratando de penetrar en la caja negra de las actividades escolares. Como señalan Sureda y Barceló (2021, pp. 126-127),

The corporeality of these objects, their materiality, involves design, construction, marketing, distribution, sales and use. These common classroom objects bring together

history of education and industrial and business history, as well as advertising objects in museums. [La corporeidad de estos objetos, su materialidad, implica el diseño, la construcción, la comercialización, la distribución, la venta y el uso. Estos objetos comunes de las aulas reúnen la historia de la educación y la historia industrial y empresarial, así como la publicidad.]

Por ello, como considera Inés Dussel, la materialidad de los objetos didácticos no es solo un objeto de estudio, sino también una «fuente para la comprensión de procesos educativos más amplios y no solamente escolares» (Dussel, 2019, p. 17).

Entre las fuentes utilizadas en este estudio se encuentran los informes de las reuniones que fueron publicados en la *Revista de Educación*, concretamente en los números 30 (Puig Adam, 1955a), 38 (Puig Adam, 1955b), 45 (Pascual Ibarra, 1956), 51 (Lozano, 1956) y 55 (Salas, 1957), y en *Vida escolar*, en su número 6 (Salas, 1959). Asimismo, se han considerado los trabajos que fueron elaborados por Gattegno (1954-1955, 1957a, 1957b, 1958, 1960) y Puig Adam (1959), sobre las Regletas de Cuisenaire, en el momento estudiado. También se han utilizado las obras que publicó la CIEAEM en la década de los 50 del siglo xx y que fueron traducidas al español (Piaget *et al.*, 1965; Gattegno *et al.*, 1967). Sobre la fundación y el desarrollo de la CIEAEM una fuente fundamental es el resumen histórico realizado por Lucienne Felix (Felix, 1986), profesora francesa que perteneció a la Comisión desde sus inicios. La creación de las Regletas de Cuisenaire y su contexto histórico han sido tratadas en la obra de Dick De Bock y Geert Vanpaemel sobre el desarrollo del movimiento de la Matemática Moderna en Bélgica (De Bock y Vanpaemel, 2019).

Los siguientes apartados están dedicados al contexto internacional en el que se crearon y difundieron las Regletas de Cuisenaire, concretamente a la creación de la CIEAEM por Caleb Gattegno y a su importancia en el contexto internacional de la educación matemática, así como al papel que, en la renovación de la enseñanza de las matemáticas, se confirió a los materiales didácticos dentro de la CIEAEM, destacando el caso de las Regletas de Cuisenaire. En este contexto se sitúa la presentación que Gattegno realizó del material y la incidencia que esta tuvo en la búsqueda de nuevos modos y métodos de enseñanza en España. El trabajo finaliza con algunas consideraciones.

1. LA CIEAEM Y LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA

1.1. Gattegno y la creación de la CIEAEM

En 1950 Gattegno, preocupado por las dificultades que la educación matemática presentaba en ese momento, en diferentes países, decidió reunir a un grupo de especialistas en matemáticas, psicología y educación para intercambiar impresiones sobre esta cuestión, en Debden (Reino Unido). A esta reunión siguieron otras en 1951, como la de Keerbergen (Bélgica) en abril y la de Herzberg (Suiza) en agosto. Sería en 1952, en el encuentro celebrado en La Rochette par Melun (Francia) cuando se fundó oficialmente la CIEAEM. El matemático Gustave Choquet, de la Universidad de París, ocupó la presidencia de la Comisión; mientras que Piaget (Universidades de Ginebra y París) y Gattegno (Universidad de Londres), asumieron los cargos de vicepresidente y secretario, respectivamente. Entre los «miembros fundadores» de la CIEAEM se encontraban: E. W. Beth (profesor de Lógica y de Filosofía de las Ciencias en la Universidad de Amsterdam), G. Choquet, J. Dieudonné (Northwestern University Evanston de Illinois, Estados Unidos y miembro del grupo Bourbaki), L. Félix (Francia), A. Lichnerowicz (Collège de France), E. Castelnuovo (Italia) y W. Servais (Bélgica), entre otros (Felix, 1986; Gattegno *et al.*, 1967). En la Imagen 1 se muestra a Piaget y a Gattegno en la reunión de La Rochette par Melun (Francia), encuentro en el que se fundó la CIEAEM.

El objetivo prioritario de la CIEAEM era «tomar todas las iniciativas que, en el campo de la acción y del estudio, lleven a una mejor comprensión de los problemas planteados por la enseñanza de las matemáticas para su mejoramiento en todos los niveles» (Piaget *et al.*, 1965, p. XII). Para ello, la Comisión organizó numerosas reuniones de ámbito internacional en las que los miembros de la CIEAEM y especialistas invitados abordaban temas considerados de interés en ese momento. En la tabla 1 se muestran las reuniones que la CIEAEM organizó entre 1950 y 1960, indicando el tema que fue objeto de estudio en cada una de ellas.

Tabla 1
Reuniones de la CIEAEM (1950-1960)

Año, ciudad y país	Tema
1950, Debden, Inglaterra	Relaciones entre los programas de matemáticas de la escuela secundaria y el desarrollo de las capacidades intelectuales de los adolescentes.
1951, Keerbergen, Bélgica	Enseñanza de la geometría en las primeras clases de las escuelas secundarias.
1951, Hersberg, Suiza	El programa funcional de la escuela maternal hasta la universidad.
1952, La Rochette par Melun, Francia	Estructuras matemáticas y estructuras mentales.
1953, Weilerbach, Luxemburgo	La relación entre la enseñanza de las matemáticas y las necesidades de la ciencia y de la técnica modernas.
1953, Calw, Alemania	La relación entre el pensamiento de los estudiantes y la enseñanza de las matemáticas.
1954, Oosterbeek, Holanda	Las matemáticas Modernas en la escuela.
1955, Bellano, Italia	El estudiante frente a las matemáticas. Una pedagogía que libera.
1955, Ramsau, Austria	Enseñanza de la probabilidad y estadística en la universidad y en la escuela.
1955, Novi, Yugoslavia	Formación matemática de profesores.
1957, Madrid, España	El material de enseñanza matemática.
1958, Saint-Andrews, Escocia	La cuestión de los problemas de enseñanza de las matemáticas.
1959, Nyborg y Aarhus, Dinamarca	Las universidades y escuelas afrontan sus responsabilidades mutuas.
1960, Cracovia, Polonia	Matemáticas básicas.

Fuente: elaborado a partir de Felix (1986, pp. III-IV).

Imagen 1. Piaget y Gattegno en La Rochette par Melun, Francia (1952)



Fuente: De Bock y Vanpaemel (2019, p. 28).

Estas reuniones se alejaban de los congresos científicos que solían desarrollarse en el periodo estudiado, en los que predominaban las conferencias magistrales y las presentaciones de ponencias. Las reuniones de la CIEAEM respondían, más bien, a un formato de seminario o taller y solían tener una duración aproximada de diez días. En cada una de ellas, los asistentes presentaban sus experiencias, sus inquietudes y conclusiones sobre la enseñanza matemática. Esto originaba debates entre los participantes, que exponían sus diferentes concepciones sobre la docencia, lo que propiciaba intercambios de ideas. Se buscaba fomentar el trabajo colectivo, quizás por ello, tras las sesiones de trabajo, era habitual que los asistentes dispusieran de periodos de tiempo libre. Esos momentos solían ser aprovechados para comentar, en pequeños grupos que se formaban de forma espontánea, algunos de los aspectos que habían surgido en las sesiones de trabajo o, simplemente, para intercambiar impresiones sobre los trabajos de investigación de alguno de los presentes. Se consideraba, además, que los paseos en espacios naturales, como bosques o jardines, favorecían la reflexión. Puede que este fuese uno de los motivos por los que las reuniones de la CIEAEM solían celebrarse en localidades pequeñas, tranquilas y alejadas de grandes núcleos urbanos (Felix, 1986, p. 20). Si bien es cierto que hubo algunas excepciones, como la décimo primera reunión de la Comisión, que se celebró en la capital de España en 1957.

El plan de acción de la Comisión comprendía diferentes proyectos en los que se ponía de manifiesto la relevancia de una colaboración interdisciplinar entre el profesorado, independientemente del nivel educativo en el que este impartiera docencia. Entre estos proyectos se encontraban la creación de programas, la experimentación en el aula y el estudio del desarrollo psicológico de los estudiantes. La

Comisión consideraba que, para lograr una reforma eficaz de los programas, métodos y modos utilizados en la enseñanza, se necesitaba

de un lado, el conocimiento profundo de las estructuras matemáticas y, de otro, el conocimiento no menos esencial de los procesos evolutivos de la inteligencia y afectividad del niño, no sólo para comprender mejor la génesis de los conceptos y juicios matemáticos en su mente, sino también para tener en cuenta los factores de atracción e interés que pueden estimularla y favorecerla. (Puig Adam, 1955b, p. 96)

Otros de los proyectos de la Comisión fueron la creación de asociaciones profesionales de docentes y lograr que la UNESCO se interesara por la reforma de los métodos y modos de enseñanza que proponía la CIEAEM, lo que fomentaría su difusión a nivel internacional. Respecto al primero de ellos, hay que señalar que la Comisión organizó e impulsó varias asociaciones nacionales de profesores de matemáticas, como la *Association for Teaching Aids in Mathematics*, formada en Gran Bretaña en 1952, y la *Société Belge des Professeurs de Mathématiques*, fundada en 1953. Ambas asociaciones disponían de medios con los que difundir sus trabajos e inquietudes, así como las investigaciones de la Comisión. La asociación de profesorado inglesa lo hacía mediante su propio boletín, mientras que la belga utilizaba su revista, *Mathematica & Paedagogia* (Piaget et al., 1965, pp. XIII-XIV; Puig Adam, 1955b, p. 96). Respecto al segundo proyecto, asociado a la difusión de los métodos de enseñanza a nivel internacional, señalar que las «Recomendaciones para la enseñanza de las Matemáticas» que fueron aprobadas por la XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, que se celebró en Ginebra en julio de 1956, fueron elaboradas por un grupo de trabajo en el que se encontraban miembros de la CIEAEM, como Servais (profesor del Ateneo Provincial de Morlanwelz, Hainaut, y presidente de la Sociedad Belga de Profesores de Matemática, Bélgica), Puig Adam (España) y Campedelli (catedrático de la Universidad y Director del Centro Didáctico Matemático de Florencia, Italia). Esta Conferencia estuvo organizada por la UNESCO y por la Oficina Internacional de Educación (OEI), que presidía Jean Piaget (Lozano, 1956; Salas, 1957).

La Comisión no era dependiente de ningún organismo oficial, sin embargo, su labor fue reconocida por importantes instituciones, como la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (Felix, 1986). La Comisión constituyó un foro único en aquel momento, pues la actividad de la Comisión Internacional de Instrucción Matemática (ICMI), fundada en 1908 y única organización internacional en este campo, fue prácticamente inexistente tras la Segunda Guerra Mundial, aunque comenzó a retomar su actividad a partir de 1953 (Furinghetti y Giacardi, 2010). Entre los aspectos que caracterizaron a la CIEAEM se encontraban, por un lado, un cierto equilibrio entre el número de profesores (profesionales) y de investigadores (académicos) que colaboraban y dialogaban de igual a igual; y, por otro, la participación activa de varias profesoras en las reuniones y debates internacionales que fueron organizados. Algunas de ellas llegaron a desempeñar un papel relevante en la Comisión, este es el caso de Lucienne Félix, de Zofia Krygowska y de Emma Castelnuovo; Krygowska presidió la CIEAEM entre 1971 y 1979 y Castelnuovo entre 1979 y 1981. Estos hechos contribuyeron a visibilizar la presencia femenina en la educación matemática, ya que no era habitual la participación de la mujer en debates internacionales (Furinghetti y Menghini, 2014).

Felix (1986, p. 23) considera a Gattegno, junto a Servais, el artífice de estas reuniones hasta 1960 y resalta la labor de Gattegno como promotor y facilitador de las relaciones internacionales que surgieron en ellas:

Sa méthode : présenter des situations captivantes, des problèmes souvent complexes voire confus, de telle manière, que, bousculés, désorientés, nous sommes aux prises avec le vrai problème de l'élucidation de situations, de questions offertes à notre réflexion. Derrière son mutisme volontaire, ses interrogations répétées, il nous convie à réfléchir, à préparer des cheminements d'expérimentation. [Su método: presentar situaciones cautivadoras, problemas a menudo complejos o incluso confusos, de tal

forma que, zarandeados y desorientados, nos enfrentemos al verdadero problema de dilucidar situaciones y cuestiones ofrecidas a nuestra reflexión. Detrás de su silencio deliberado, de sus preguntas repetidas, nos invita a reflexionar, a preparar caminos de experimentación.]

2. EL INTERÉS DE LA CIEAEM POR LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

El estudio de materiales didácticos para la enseñanza de las matemáticas despertó el interés la CIEAEM desde su fundación. La Comisión buscaba estudiar el material dirigido a la enseñanza de la matemática, pero no se trataba de «choisir un matériel et de le recommander au nom de la Commission mais d'en montrer la nature profonde, les possibilités d'utilisation, de commenter et de discuter les réalisations les plus pertinentes [elegir material y recomendarlo en nombre de la Comisión sino de mostrar su profundidad, las posibilidades de uso y comentar y debatir los logros más relevantes]» (Felix, 1986, p. 48). Por ello, dedicó a este tema su décimo primera reunión, celebrada en Madrid en abril de 1957. Esta reunión se realizó, de forma conjunta, con la I Exposición Internacional de Material Didáctico Matemático.

La CIEAEM recomendaba la utilización de modelos didácticos sencillos, versátiles y de bajo coste económico e incidía en el uso de materiales dinámicos, sobre los que el alumnado pudiese actuar a través de la manipulación (Gattegno *et al.*, 1967). Algunas de sus propuestas incluían modelos capaces de despertar la actitud creadora del estudiantado y que, por su multivalencia, terminaban siendo considerados como «simples elementos materiales combinables (meccano, regletas, fichas, botones, cuerdas...), material sin duda alguna el más adaptable a los puntos de vista didácticos modernos» (Puig Adam, 1958a, p. 29). Hay que tener en cuenta que la utilización de algunos de estos materiales, como los modelos fabricados en cartón o las construcciones con mecanos, ya habían sido promovidos por otros investigadores (Libois, Castelnuovo, Jeronnez, etc.), para la enseñanza intuitiva de las propiedades geométricas, antes del nacimiento de la CIEAEM (De Bock y Vanpaemel, 2019, p. 34).

La Comisión era partidaria de la construcción de material didáctico por parte del estudiante, ya que sostenía que en la elaboración del modelo había procedimientos técnicos intrínsecos, como el cortado, el plegado o el trazado, que favorecían el aprendizaje y la comprensión de contenidos matemáticos enmarcados en la geometría plana, como, por ejemplo, el estudio de la simetría. Del mismo modo, se aconsejaba recurrir a elementos cotidianos (carretes, cintas, cajas, etc.) para la confección de los modelos (Puig Adam, 1958a: 28). Puig Adam estaba convencido del potencial didáctico que subyacía de la construcción de modelos y, por ello, esta era una práctica habitual en su aula. En el estudio de la geometría espacial, por ejemplo, solía animar al alumnado a construir diferentes poliedros geométricos con varillas de madera engarzables. Uno de los modelos que construyeron y que presentó en la Exposición Internacional fue su conocido omnipoedro regular. Estas propuestas lograron interesar al profesorado, que comenzó a experimentar con modelos creados por ellos mismos o por otros docentes (Dólera-Almaida y Carrillo-Gallego, 2023; Dólera-Almaida *et al.*, 2023).

La CIEAEM también estudió otros elementos educativos, como las filminas y los filmes didácticos. En la décimo primera reunión de la CIEAEM, se dedicaron varias sesiones de trabajo a analizar la función que estos recursos podían aportar a la didáctica matemática, así como a conocer las técnicas que permitían elaborarlos. Con la intención de dar a conocer los avances logrados hasta el momento, varios filmes y filminas fueron proyectados durante las sesiones dedicadas a dichos materiales (imagen 2). Entre los filmes proyectados se encontraban los de Nicolet, que estaban dedicados a la enseñanza secundaria, o los creados por Fletcher, dirigidos a niveles superiores de enseñanza (alumnado de 18 años en adelante). En cuanto a las filminas proyectadas, hay que destacar las realizadas por el profesor Gattegno sobre el

método de los números en color, con filminas coloreadas, con las que captó la atención del público (Puig Adam, 1958a, pp. 29-32).

Imagen 2. Gattegno dirigiéndose al público durante una de las sesiones de proyección de filmes y filminas



Fuente: Puig Adam (1958a, p. 33).

La importancia que la CIEAEM confería a estos materiales también quedó patente en su segunda obra colectiva, de 1958, titulada *Le matériel pour l'enseignement des Mathématiques*. Esta publicación era la primera de su género en lengua francesa e intentaba llenar el vacío de literatura pedagógica que había en ese momento (Puig Adam, 1958a). La versión española apareció en 1967 (Gattegno *et al.*, 1967). La obra se presentó dividida en tres partes: la primera, compuesta por tres capítulos, aludía a las razones que avalaban el uso de materiales concretos en la enseñanza de las matemáticas e incidía en la necesidad de que el estudiantado manipulara y experimentara con el material; participaron en ella Gattegno, Servais y Emma Castelnuevo. La segunda estaba dedicada a los filmes matemáticos; para la elaboración de los cuatro capítulos que la componían contaron con la colaboración de tres reconocidos expertos a nivel europeo (Nicolet, Fletcher y Lucien Motard). El cuarto capítulo fue redactado por Gattegno y en él incluyó algunos ejemplos sobre cómo utilizar los filmes de Nicolet en las aulas. La tercera parte de la obra se centraba en el estudio de los modelos didácticos y pretendía fomentar una enseñanza de carácter práctico e intuitivo. Los cuatro capítulos que constituían esta última parte fueron elaborados por Campedelli, Biguenet, Perskett, Puig Adam y Gattegno (Gattegno *et al.*, 1967).

3. LAS REGLETAS DE CUISENAIRE

El material de las regletas o números en color fue ideado por Georges Cuisenaire. El material Cuisenaire estaba compuesto por un conjunto de regletas, cuya forma era de prismas cuadrangulares de sección 1 cm^2 y longitudes variables entre 1 y 10 cm. Estas varillas simbolizaban los diez primeros números naturales y se diferenciaban en color y longitud de la siguiente forma: blanco (1 cm), rojo (2 cm), verde claro (3 cm), rosa (4 cm), amarillo (5 cm), verde oscuro (6 cm), negro (7 cm), marrón (8 cm), azul (9 cm) y naranja (10 cm). La correspondencia entre el color y la longitud no fue aleatoria. Los colores rojo, rosa y marrón (en los que predominaba el color rojo) se correspondían con las regletas que simbolizaban a las potencias de dos: dos, cuatro y ocho. Los colores verde claro, verde oscuro y azul (en los que predominaba el último de ellos) estaban asociados a los múltiplos de tres: tres, seis y nueve. Aquellos en los que el amarillo tenía una presencia más destacada, como el amarillo y el naranja, representaban al 5 y al 10, respectivamente. El número 7, cuyos únicos divisores eran la unidad y él mismo, aparecía coloreado de negro. El número 1, divisor de todos los anteriores, se relacionaba con el color blanco (Gattegno, 1967; Puig Adam, 1959).

El material original de números en color constaba de 241 regletas (10 regletas naranjas, 20 amarillas, 11 azules, 16 verde oscuro, 33 verde claro, 12 marrones, 25 rosas, 50 rojas, 14 negras y 50 blancas). Se completaba el material con un conjunto de tarjetas, en las que aparecían productos de los valores numéricos usados en las regletas con los mismos colores. Estas tarjetas podían ser de tres tipos: un cartel mural, con todos los productos hasta 10×10 ; un juego de lotería, con productos distribuidos de forma aleatoria; y un juego de 37 tarjetas, en cada una de las cuales figuraba un producto en color (Gattegno, 1967; Gattegno, 1957a).

Georges Cuisenaire (imagen 3) fue maestro de primera enseñanza en la escuela de Thuin (Bélgica). En este centro, en el que llegó a desempeñar el cargo de director, desarrolló numerosas experiencias de aula con su estudiantado. Los resultados obtenidos le animaron a registrar y a comercializar en 1951 el material didáctico que lleva su nombre. En 1952 publicó un folleto dedicado a explicar al profesorado cómo emplear dicho material titulado *Los números en color* (De Bock y Vanpaemel, 2019).

Imagen 3. Georges Cuisenaire, inventor de las regletas que llevan su nombre



Fuente: De Bock y Vanpaemel (2019, p. 37).

Inicialmente, las Regletas de Cuisenaire estaban enfocadas al estudio de: las cuatro operaciones aritméticas básicas; el sistema de numeración decimal; los conceptos de divisor, múltiplo y fracción; las secuencias aritméticas; y la obtención de áreas y volúmenes. Las tarjetas que se incluían en el material complementaban a las regletas a la hora de trabajar la multiplicación, las fracciones y los factores (Gattegno, 1967).

Cuisenaire consideraba que el método de los números en color contribuía a la consecución de cuatro objetivos. El primero de ellos aludía a la capacidad del alumnado para construir las distintas relaciones aritméticas de forma cuantitativa. El segundo se centraba en el cálculo, considerándolo como un procedimiento vivo. El tercero estaba dirigido al papel activo que adoptaba el estudiantado al manipular el material. Mientras que el cuarto objetivo estaba focalizado en la adquisición global del concepto de número, acción que se veía favorecida por la composición y la descomposición de las distintas regletas que formaban el material (De Bock y Vanpaemel, 2019, pp. 36-40).

En 1953 Fernand Hotyat, director del Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut, informó a Gattegno del material didáctico que Cuisenaire había creado, y Gattegno viajó hasta Thuin para conocer de primera mano el material de los números en color (De Bock y Vanpaemel, 2019, p. 38). Gattegno quedó impresionado por el invento de Cuisenaire. Gattegno creía firmemente que este método «constituía la solución definitiva de la enseñanza del cálculo aritmético y la liberación de la tortura que esta enseñanza había supuesto hasta entonces para la infancia» (Puig Adam, 1959, p. 6). Quizás por esta razón y en aras de su apostolado, Gattegno decidió dedicar la mayor parte de su actividad investigadora a desarrollar el método basado en los números en color, llegando incluso a renunciar a la estable posición de la que disfrutaba en la Universidad de Londres (Puig Adam, 1959). A partir de ese momento, en la CIEAEM se prestó atención a ese material.

En varias reuniones de la comisión (Calw, Oosterbeek y Bellano) se desarrollaron experiencias didácticas sobre las Regletas de Cuisenaire. Estas lecciones se realizaban con alumnado ante los asistentes. La oportunidad de observar las reacciones espontáneas del estudiantado, al manipular por primera vez las regletas, aportó a los presentes información sobre la que poder reflexionar en discusiones posteriores, como fueron el estudio de los errores más frecuentes que se manifestaban en los estudiantes o la valoración de si el lenguaje utilizado por el docente, durante el transcurso de las sesiones, fue realmente el adecuado, por ejemplo (Felix, 1986, p. 23). Gattegno era el encargado de impartir la mayoría de estas lecciones y, según De Bock y Vanpaemel (2019, p. 31), su principal objetivo no era que un grupo de escolares aprendiera los contenidos que les transmitía el profesor, sino procurar que los docentes aprendieran algo del alumnado que participaba en la experiencia. El profesor de la Universidad de Londres creía firmemente en que para lograr la renovación de la enseñanza matemática era imprescindible implicar al profesorado:

Depuis que les Nombres en couleurs ont fait leur apparition dans le monde pédagogique, il y a eu quelque chose de changé. Maintenant il ne s'agit plus de trouver le moyen d'améliorer l'enseignement. Il a été trouvé par Cuisenaire. Les efforts conjugués de quelques-uns ont déjà élaboré un bon nombre d'usages de cet outil (...) et tout ce qui est demandé de l'instituteur ou du professeur est de ne pas attendre que tous aient profité de ce don pour l'essayer. [Desde que los Números de Colores hicieron su aparición en el mundo educativo, algo ha cambiado. Ahora ya no se trata de encontrar una forma de mejorar la enseñanza. La ha encontrado Cuisenaire. Los esfuerzos combinados de algunos ya han desarrollado un buen número de usos para esta herramienta (...) y todo lo que se requiere del maestro o del profesor es que no espere a que todo el mundo se haya beneficiado de este regalo antes de probarlo]. (Gattegno, 1954-1955, p. 21)

En 1954 Gattegno fundó la primera empresa dedicada a la fabricación y distribución de las regletas de Cuisenaire, Cuisenaire Company, con sede en Wembley (Reino Unido). Y escribió, junto a Cuisenaire, el libro *Números en color* (1954). Esta obra estaba dedicada al profesorado y en ella los autores mostraban cómo utilizar el material para la enseñanza de los problemas aritméticos que componían los programas escolares. Gattegno impartió cursos y conferencias sobre las Regletas de Cuisenaire en numerosos países (Reino Unido, Alemania, Bélgica, Canadá, Francia, Suiza, España, etc.) y logró interesar a un conjunto considerable de profesores de diferentes nacionalidades, que inspirados por él desarrollaron experiencias didácticas con este material.

Varias veces he dado la vuelta al mundo para propagar este método basado en *Números en color*; por ello, más que ningún otro profesor viviente he trabajado con maestros y profesores en diferentes países, teniendo por eso acumulada una experiencia que considero de valor para los que enseñamos, sea cual fuere el lugar de nuestras actividades. (Gattegno, 1960, p. 3)

Gattegno (1967) señalaba que las regletas habían sido objeto de numerosas investigaciones en diferentes países, con excelentes resultados, y que se habían llevado a la práctica con estudiantado de diferentes edades. Entre las bondades del método indicaba: «Les réglettes en couleurs sont puissantes parce que, mathématiquement, elles portent au premier rang les relations et les structures et parce que, psychologiquement, elles stimulent l'intuition et facilitent les découvertes [Las regletas de colores son potentes porque, matemáticamente, ponen de relieve las relaciones y las estructuras y, psicológicamente, estimulan la intuición y facilitan el descubrimiento]» (Gattegno, 1954-1955, p. 22).

Gattegno consideraba, además, que el método de los números en color, acompañado de la actitud de juego, permitía introducir la traducción simbólica de las operaciones aritméticas de forma eficaz a edades tempranas. Por ello, animaba a su alumnado a redactar por escrito en sus cuadernos, como una simple anotación, lo que veía al manipular los modelos de regletas. Gattegno creía que el hecho de que el estudiantado escribiera en su cuaderno $5 + 3 = 8$, tras colocar una regleta amarilla a continuación de una verde claro, era un medio que favorecía el proceso mental del cálculo e invitaba al alumno a utilizar la notación matemática (Gattegno, 1957a).

A la hora de llevar a cabo las intervenciones didácticas en el aula, Gattegno (1957a) recomendaba agrupar a la clase en mesas largas, que también podían obtenerse uniendo varias de menor tamaño. El profesor creía necesario dotar a cada grupo de trabajo de un número considerable de juegos de regletas y recomendó el uso de diez cajas para un grupo de entre diez y doce estudiantes. Gattegno sostenía que la sensación de contar con un número inagotable de regletas les aportaba confianza para desarrollar libremente sus ideas y, así, poder familiarizarse con las primeras relaciones de números. Del mismo modo, animaba al profesorado a convertirse en un «atento observador» de las acciones que el alumnado realizaba con las regletas, afirmando que en dichas manipulaciones podría descubrir la forma y el medio para ayudarles a superar las dificultades que encontraban en el estudio de la aritmética (Gattegno, 1957a). Gattegno (1960, p. 97) aportaba las siguientes sugerencias a la hora de desarrollar el método de los números en color en la enseñanza primaria:

1) se manipula y se observa lo que ocurre si se hace tal o cual; 2) se prueba a modificar todo lo que pueda ser modificado en las situaciones, y lo que queda es nuestra adquisición final; 3) se formula e introduce una notación, pues parece abstracto, pero que no lo es, puesto que está íntimamente ligado en el espíritu a todas las situaciones variables. Luego 4) se puede pasar de la consciencia de su experiencia a aquella que engloba también la significación simbólica de lo que entra en la operación.

Indicaba, no obstante, que cuando no pudiesen llevarse a cabo las recomendaciones anteriores (respecto a la distribución de la clase o a la numerosidad de materiales), principalmente en la etapa final de la enseñanza primaria o en la enseñanza secundaria, podían considerarse otras formas de preparar la clase sin que esto repercutiera en la eficacia del método. Gattegno afirmaba que una vez que el niño había logrado descubrir las primeras relaciones numéricas, era suficiente con dotar a cada uno de ellos con un número de regletas adecuado para abordar la cuestión determinada que le era planteada (Gattegno, 1957a: 8).

Gattegno (1967, pp. 215-219) no se limitó a reproducir las experiencias de Cuisenaire, profundizó y adaptó el método de los números en color. También elaboró propuestas que se extendían más allá de los contenidos propios de la enseñanza primaria. Entre los conceptos que Gattegno abordó en sus experiencias se encontraban: los enteros y las operaciones con enteros; las fracciones y las operaciones con fracciones; los sistemas de ecuaciones; las progresiones aritméticas y sus propiedades; la teoría de exponentes enteros; las progresiones geométricas; el cálculo de superficies y volúmenes de cuerpos semejantes, y el cálculo combinatorio.

4. LA PRESENTACIÓN DE LAS REGLETAS EN MADRID

Dentro de sus viajes internacionales para presentar las Regletas de Cuisenaire, Gattegno visitó Madrid los días 29, 30 y 31 de marzo de 1955. Durante su estancia realizó varias experiencias para el aprendizaje de diversos contenidos aritméticos con alumnado de diferentes niveles formativos. Para mostrar cómo utilizar el material en la etapa primaria Gattegno trabajó en el grupo escolar Zumalacárregui, dependiente del Instituto de pedagogía San José de Calasanz del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); mientras que para ejemplificar cómo usar el método de Cuisenaire en el bachillerato, el profesor actuó ante alumnos del Instituto San Isidro de Madrid (Puig Adam, 1955a).

Imagen 4. Propiedad asociativa de la suma con las Regletas de Cuisenaire



Fuente: elaboración propia.

En estas sesiones (Puig Adam, 1955a), el estudiantado fue capaz de asociar el color de las regletas al número correspondiente tras jugar libremente con ellas (ordenándolas, clasificándolas, etc.). A través de la manipulación con el material, en ocasiones de forma espontánea y otras sutilmente guiados por el profesor, el alumnado de enseñanza primaria pudo descubrir relaciones de equivalencia entre las distintas regletas. De esta forma, el alumnado evidenció la operación suma, «regleta roja + regleta

verde claro = regleta amarilla» (Puig Adam, 1955a, p. 38); la propiedad conmutativa de la suma, «rojo + verde claro = amarillo = verde claro + rojo, y análogamente: verde claro + morado¹ = morado + verde claro = negro» (Puig Adam, 1955a, p. 38), y la propiedad asociativa de la suma: «rojo + verde claro + morado = amarillo + morado = rojo + negro = azul» (Imagen 4) (Puig Adam, 1955a, p. 38).

Por su parte, el alumnado del primer curso del bachillerato (10-11 años) logró desarrollar, entre otros contenidos, las operaciones de multiplicación y división; así como las primeras ideas sobre el concepto de fracción y las relaciones del cálculo con fracciones. A modo de ejemplo, se describe una situación en la que el estudiante se aproxima a la noción de fracción a través de las Regletas de Cuisenaire: si se coloca la regleta blanca junto a la amarilla y estas se comparan, se puede establecer la siguiente relación entre ellas: «si la amarilla vale uno, la blanca vale un quinto» o, dicho de otra forma, la regleta blanca «es un quinto de la amarilla» (Puig Adam, 1959, p. 6).

Pedro Puig Adam, catedrático del Instituto San Isidro, asistió a las experiencias desarrolladas por Gattegno y, sorprendido por las aplicaciones del método, escribió en una crónica para la *Revista de Educación* lo siguiente:

Me limitaré a confirmar como testigo presencial de las experiencias efectuadas en Madrid la rapidez con que el profesor Gattegno ha obtenido entre un grupo de niños de siete años las primeras relaciones de suma y resta, y entre niños de diez años las relaciones de cálculo con fracciones, propiedades de las proporciones, etc. Los cursos, sistemáticamente organizados ya en millares de escuelas de Inglaterra, Bélgica, Suiza (...) han mostrado una gran superioridad de eficacia de este método respecto de los hasta ahora practicados. (Puig Adam, 1955a: 38-39)

Tras conocerse, Gattegno y Puig Adam desarrollaron una profunda amistad (Gattegno, 1964). Al recordar dicho momento, Puig Adam afirmó: «Comprendí en seguida que estaba en presencia de una personalidad avasalladora, de una enorme capacidad de trabajo y sacrificio, de un talento excepcional, de una singularísima originalidad de ideas» (Puig Adam, 1958a, p. 5). El profesor de la Universidad de Londres, que ocupaba el cargo de secretario de la CIEAEM en 1955, mostró a Puig Adam su interés en que España participara en las tareas que la CIEAEM estaba desarrollando. El catedrático del instituto de San Isidro aceptó la invitación y se integró en la Comisión, donde propuso celebrar en Madrid la undécima reunión de la Comisión, que tendría como objeto de estudio el material didáctico para la enseñanza de las matemáticas, como se ha comentado anteriormente (Puig Adam, 1955b, 1958a).

También en 1955, el Centro de Orientación Didáctica (COD) responsabilizó a Puig Adam de una de sus secciones de estudio, la que se encargaba de la mejora de la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato; las experiencias de Puig Adam en la CIEAEM influyeron en las actividades que planteó desde el COD en los años siguientes. Hay que tener en cuenta que, según Utande (1964), las actividades del COD contribuyeron a la modernización de la enseñanza media en España (Dólera-Almaida y Sánchez-Jiménez, 2024).

La apertura internacional de Puig Adam también se manifestó en su participación en la XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, auspiciada por la Oficina Internacional de Educación, que dirigía Piaget, miembro asimismo de la CIEAEM, como ya se ha indicado en apartados anteriores. El trabajo de Ausejo (2013) pone de manifiesto que muchas de las ideas sobre la enseñanza de las matemáticas que se recomendaron en esta Conferencia Internacional, coincidían con las que Puig Adam había formulado en su *Decálogo de la Didáctica Matemática Media*, publicado en 1955.

¹ Puig Adam (1955a), al aludir al color morado en este texto, se refiere al color rosa.

5. PROYECCIÓN DE LA VISITA DE GATTEGNO A ESPAÑA

El hecho de que la XI Reunión de la CIEAEM (1957) y la I Exposición Internacional de material didáctico matemático, que se realizó junto a esta, se celebraran en España fue consecuencia directa del encuentro de Puig Adam con Gattegno, según reconoce el propio catedrático de instituto:

Recuerdo perfectamente la escena. Fue en la calle de Valverde, a las puertas de la Academia de Ciencias, cuando al despedirme de Gattegno y apretando fuertemente sus brazos entre mis manos, insistí: «Hemos de hacer todo lo posible para que la Reunión-Exposición que proyectáis para 1957 sobre el material de la enseñanza matemática se celebre en Madrid». (Puig Adam, 1958a, p. 5)

La Exposición Internacional de material didáctico matemático estuvo ubicada en las galerías del Instituto San Isidro y contó con la presencia de varios países europeos, como Bélgica, Francia, Inglaterra, Alemania, Italia, Suiza, Austria y Uruguay, que contribuyeron con numerosos materiales didácticos a la exposición. Entre los modelos que componían el stand belga se encontraban las regletas de Cuisenaire (Dólera-Almaida y Carrillo-Gallego, 2023). En la Imagen 5 se muestra a Gattegno explicando el funcionamiento de las regletas de Cuisenaire al director general de Primera Enseñanza en España, Joaquín Tena.

Imagen 5. Gattegno con Joaquín Tena, director general de Primera Enseñanza, durante la Exposición Internacional de Material Didáctico Matemático (Madrid, 1957)



Fuente: Puig Adam (1958a, p. 99).

Durante la reunión-exposición también se llevaron a cabo lecciones modelo. Gattegno desarrolló ante los asistentes una lección con estudiantes de enseñanza primaria españoles, en la que utilizó las Regletas de Cuisenaire. Esta sesión se dividió en dos etapas: el objetivo de la primera era que el alumnado se familiarizara con el material a través del juego libre; en la segunda, conducidos por el profesor, los niños fueron capaces de comprender —de forma muy intuitiva— el concepto de fracción y de realizar algunas operaciones sencillas con ellas (Puig Adam, 1958a).

Las posibilidades del uso de las Regletas de Cuisenaire en la enseñanza de las matemáticas despertaron gran interés entre el profesorado español, sobre todo entre los docentes de enseñanza primaria y el profesorado de escuelas normales. Esto originó que se creara una empresa, *Cuisenaire de España*, que comercializó las regletas y tradujo y publicó varias obras sobre este material, en particular, las que Gattegno había escrito (Puig Adam, 1958a, p. 49). Entre los manuales editados por *Cuisenaire de España*, se encuentran libros metodológicos para la enseñanza. Un ejemplo son los nueve volúmenes sobre aritmética. A continuación, se cita el título de cada uno de ellos: *Aritmética con números en color: I. Los números del 1 al 10; II. Los números del 1 al 100; III. Problemas y situaciones; IV. Los números hasta 1.000; V. Fracciones y Decimales; VI. Los números y sus propiedades; VII. El sistema métrico; VIII. Proporciones y mixturas, y IX. Álgebra y geometría para la escuela primaria. Pero también se publicaron textos dirigidos a mejorar la formación del profesorado de enseñanza primaria, como la obra Aritmética en color. Manual para el maestro* (Gattegno, 1960). En la Imagen 6 se muestran las versiones españolas de los tres primeros manuales de *Aritmética con números en color* (Gattegno, 1957a, 1957b, 1958) y las regletas comercializadas por *Cuisenaire de España*.

Imagen 6. Materiales difundidos por *Cuisenaire de España*



Fuente: elaboración propia.

La riqueza de situaciones didácticas que podían plantearse con este sencillo material y la diversidad de temas que podían trabajarse con ellas, incluso contenidos que figuraban en los programas de enseñanza media, hicieron que también se interesaran por este material profesores de matemáticas de enseñanza secundaria. Gattegno volvió a visitar España en 1956 y participó en la primera reunión de catedráticos de instituto de matemáticas que el Centro de Orientación Didáctica (COD) organizó, en Madrid, en marzo de 1956 (Dólera-Almáida *et al.*, 2024). En esta reunión, Gattegno desarrolló ante los asistentes lecciones modelo, en las que utilizó las regletas de Cuisenaire, con los alumnos del Instituto San Isidro (Pascual Ibarra, 1956). Es más, Puig Adam (1958b, p. 46) que se definía a sí mismo como «embajador en España» de su querido amigo Gattegno, se mostraba «muy gozoso del éxito conseguido por el método de los números

en color, ya que estimo que la reforma de modos debe tener su iniciación desde los primeros grados» (Puig Adam, 1958b, p. 46). Con el objetivo de mostrar aplicaciones de este material didáctico en el bachillerato, Puig Adam ideó una propuesta para trabajar las progresiones aritméticas de orden superior empleando las regletas. Esta lección fue publicada en su obra *Didáctica matemática eurística* (Puig Adam, 1956).

Las conclusiones sobre la enseñanza matemática que se alcanzaron en la XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública (Ginebra, 1956), junto con los temas tratados en la undécima Reunión de la CIEAEM (Madrid, 1957), sobre material didáctico matemático, pusieron de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una revisión profunda de los métodos y los modos de enseñar, desde los primeros cursos de la escuela. Consciente de ello, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica para la Enseñanza Primaria (CEDODEP) animaba al profesorado a revalorizar la enseñanza general de las matemáticas y a mantenerse actualizado en los nuevos métodos de enseñanza. En noviembre de 1958, se celebró el XXIV Congreso Luso-español para el Progreso de las Ciencias. Un grupo formado por profesores de Escuelas del Magisterio, Inspectores de Enseñanza Primaria y maestros, liderados por Puig Adam, se reunieron para comentar los temas allí tratados. Los asistentes coincidieron en la importancia de formar al magisterio español en la utilización de nuevos métodos de enseñanza, como el método de los números en color, incidiendo en que estos superaban en eficiencia pedagógica a los empleados hasta el momento (Salas, 1959, pp. 2-4).

Respecto al material de las Regletas de Cuisenaire, se indicaba que los resultados obtenidos en las numerosas experiencias realizadas avalaban su eficacia y se recomendaba la generalización del método de los números en color en la enseñanza primaria. Entre los motivos que exponían para justificar dicha recomendación se encontraban los siguientes: con este material se podía obtener una mayor profundidad en los contenidos matemáticos que se trabajaban; se adecuaban mejor a la psicología infantil del estudiante; su multivalencia permitía que el estudio de estructuras matemáticas fuera asequible a edades más tempranas; el uso del material hacía más ameno el aprendizaje de la Aritmética al escolar, y su manejo, por parte del estudiante, propiciaba una enseñanza activa, permitiéndole alcanzar el aprendizaje por «descubrimiento matemático». Se acordó, del mismo modo, la necesidad de poner en marcha un proyecto que aportara resultados concluyentes sobre las bondades del método de Cuisenaire en la escuela española. Con este objetivo, se decidió promover la utilización del material de los números en color, esperando que el profesorado se implicara y se llevaran a la práctica el mayor número de experiencias didácticas posibles. Para la labor de difusión se propuso contar con la colaboración del profesorado de Escuelas del Magisterio, la Inspección de Enseñanza Primaria, asociaciones de maestros y revistas profesionales; siendo, finalmente, el CEDODEP el responsable de controlar y divulgar periódicamente los resultados obtenidos (Salas, 1959, pp. 2-4).

El interés que suscitaron las diferentes propuestas de la CIEAEM, sobre el uso de material didáctico para la enseñanza de las matemáticas, hizo que la segunda obra colectiva de la Comisión fuese traducida al castellano. La versión española de la obra, titulada *El material para la enseñanza de las Matemáticas* (Gattegno *et al.*, 1967) fue realizada por Gonzalo Medina con el asesoramiento de Adolfo Maíllo, Asesor Técnico de la Junta Central de la Información, Turismo y Educación Popular. La CIEAEM quiso combinar la publicación de su segunda obra colectiva *El material para la enseñanza de las Matemáticas* (Gattegno *et al.*, 1967) con la XI Reunión de la CIEAEM, por abordar ambas el mismo tema (Puig Adam, 1958a). El capítulo duodécimo de la obra, *Materiales multivalentes*, estaba firmado por Gattegno. En él, se comentaban dos materiales que «merecían mención aparte en un libro consagrado al material» (Gattegno *et al.*, 1967, p. XIII): el material Cuisenaire de números en colores y el geoplano, modelo multivalente que él mismo había ideado.

El gesto de poner extremo con extremo (...), tan primitivo, es también el que permite trascender el conjunto de regletas dadas, ya que hace pasar a longitudes no

comprendidas en el juego. Pero es asimismo la base operatoria de toda el álgebra de los números racionales. Habiendo fundido en sí la estructura de los cuerpos de los números racionales, no es extraño que el conjunto de regletas forme el material para la enseñanza de la aritmética. No hay problema que no se pueda aclarar o resolver con su ayuda. Su multivalencia constituye el mayor valor pedagógico y económico. (Gattegno, 1967, pp. 219-220)

Como apéndice de su capítulo, Gattegno introdujo un anexo en el que se desarrollaba una lección activa de Puig Adam para trabajar las progresiones aritméticas de orden superior, en el bachillerato, con las Regletas de Cuisenaire y a la que se ha hecho referencia anteriormente.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Las Regletas de Cuisenaire fueron introducidas en España por el profesor de la Universidad de Londres, Caleb Gattegno, en el marco de la actividad internacional de mejora de la enseñanza de las matemáticas. Gattegno fue un gran defensor de la cooperación internacional sobre la enseñanza de las matemáticas, y la impulsó a través de la creación de la CIEAEM, Comisión Internacional para el Estudio y Mejora de la Enseñanza de las Matemáticas. Con esta denominación, Gattegno destacaba la necesidad de mejorar la enseñanza de las matemáticas en todos los países, y que esa mejora tenía que fundamentarse en estudios científicos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta materia; por ello, en el título aparecía la mención al estudio sobre la enseñanza de las matemáticas como previo a las propuestas de mejora de la misma. Gattegno invitó a integrarse en estos trabajos a investigadores de prestigio procedentes de diversos ámbitos de conocimiento, como Piaget, Beth, Gonseth, Dieudonné, Choquet o Lichnerowicz, junto con profesores de matemáticas de niveles no universitarios como Emma Castelnuovo, Lucienne Felix, o Willy Servais, que realizaron propuestas innovadoras, las implementarlos en sus aulas y las difundieron mediante sus publicaciones.

Muchas de esas propuestas suponían la utilización de materiales didácticos que propiciaban un aprendizaje más autónomo y participativo por parte del alumnado y el desarrollo tanto del pensamiento inductivo como del deductivo (Puig Adam, 1958a; Dólera-Almaida *et al.*, 2023; Lloch-Molina, 2024).

La apuesta de Gattegno por el papel que los modelos podían tener en el aprendizaje de las matemáticas lo llevó, entre otras acciones, a idear un material para el aprendizaje de la geometría plana: los geoplanos, y a asociarse con el maestro belga Georges Cuisenaire para estudiar y difundir las regletas que dicho maestro había creado. La valoración que hacía Gattegno de las Regletas de Cuisenaire era muy positiva y las valoraba como la solución definitiva de la enseñanza del cálculo aritmético (Puig Adam, 1959); por ello se implicó en su estudio y su difusión a nivel internacional.

A esta labor de difusión dedicó viajes a diferentes países para presentar las regletas y potenció la creación de empresas para comercializarlas. En 1955 presentó este material en Madrid a través de varias demostraciones en escuelas primarias y primeros cursos del bachillerato. Durante estas actividades tomó contacto con el catedrático de matemáticas del Instituto San Isidro, Pedro Puig Adam y lo animó a integrarse en la CIEAEM y asistir a eventos internacionales como la XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, que se celebró en Suiza bajo la presidencia de Jean Piaget.

Ese mismo año, Puig Adam fue nombrado para dirigir una sección del Centro de Orientación Didáctica, con el encargo de estudiar la mejora de la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato. Desde esta responsabilidad, Puig Adam promovió reuniones con profesorado de matemáticas en las que se discutieron cuestiones sobre la mejora de esas enseñanzas y se presentaron materiales que podían apoyarla. Tanto

en los temas tratados como en las conclusiones se advierte la influencia de las corrientes internacionales que aportaba Puig Adam. Asimismo, animó a otros profesores de matemáticas a participar en las reuniones internacionales sobre el tema, como es el caso del catedrático de matemáticas Alfonso Guiraum, que acompañó a Puig Adam a la reunión de la CIEAEM en Ramsau, Austria (Dólera-Almaida *et al.*, 2024). La celebración en Madrid de la XI reunión de la CIEAEM y la I Exposición Internacional de Material Didáctico Matemático (en la que hubo una buena participación española), también permitió el acercamiento del profesorado español a los debates que se estaban realizando sobre la enseñanza de las matemáticas (Dólera-Almaida y Carrillo-Gallego, 2023).

Entre los materiales presentados estuvieron las Regletas de Cuisenaire, sobre las que Puig Adam realizó clases prácticas y publicaciones, dirigidas tanto a la enseñanza primaria como al bachillerato. Puig Adam defendió las propuestas de Gattegno sobre este material y valoró el trabajo que había realizado para su difusión:

La enorme y variada experiencia acumulada en estos años le ha permitido [a Gattegno] profundizar en el método y dominarlo en tal forma, que, en varios aspectos, especialmente en los que se proyectan sobre la matemática del futuro, ha llegado mucho más lejos que el propio Cuisenaire. Él es, en definitiva, quién ha sabido ver en el método de los números en color el lenguaje elemental adecuado a la matemática de hoy y de mañana. (Puig Adam, 1959, p. 6)

BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, C. (2001). Pere Puig i Adam: ahir, avui y sempre. *Butlletí de la Societat Catalana de Matemàtiques*, 16(1), 43-60.
- Ausejo, E. (2013). La introducción de la «matemática moderna» en la enseñanza no universitaria en España (1953-1970). *La Gaceta de la RSME*, 16(4), 727-747.
- De Bock, D. y Vanpaemel, G. (2019). *Rods, Sets and Arrows. The Rise and Fall of Modern Mathematics in Belgium*. Springer.
- Dólera-Almaida, J. y Carrillo-Gallego, D. (2023). Dynamic and Multipurpose Teaching Models at the First International Exhibition of Mathematics Teaching Material. *Education Sciences*, 13(3), 165. <https://doi.org/10.3390/educsci13030265>
- Dólera-Almaida, J. y Sánchez-Jiménez, E. (2024). Pedro Puig Adam y el método heurístico en la enseñanza de las matemáticas en España. *El Futuro del Pasado*, 15, 703-723. <https://doi.org/10.14201/fdp.31159>
- Dólera-Almaida, J., Carrillo-Gallego, D., y Sánchez-Jiménez, E. (2023). Poliedros en la Educación Secundaria en España (1955-1960): construcción de modelos matemáticos. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 29, 77-92. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.84.72.005>
- Dólera-Almaida, J.; Carrillo-Gallego, D. y Sánchez Jiménez, E. (2024). Puig Adam y el Instituto-Escuela de Madrid. *Historia y Memoria de la Educación*, 19, 401-435. <https://doi.org/10.5944/hme.19.2024.34620>
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em Revista*, 35(76), 13-29. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>

- Felix, L. (1986). *Aperçue Historique (1950-1984) sur la Commision Internationale sur l'Etude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques (CIEAEM)*. IREM de Bordeaux.
- Furinghetti, F. y Giacardi, L. (2010). People, events, and documents of ICMI's first century. *Actes d'Història de la Ciència i de la Técnica*, nova época, 3(2), 11-50.
- Furinghetti, F., y Menghini, M. (2014). The role of concrete materials in Emma Castelnuovo's view of mathematics teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 87, 1-6.
- Gattegno, C. (1954-1955). Les nombres en couleurs de Georges Cuisenaire [Numbers in colour by Georges Cuisenaire]. *Mathematica & Paedagogia*, 4, 17-22.
- Gattegno, C. (1957a). *Aritmética con números en color. Libro primero*. Cuisenaire de España.
- Gattegno, C. (1957b). *Aritmética con números en color. Libro segundo*. Cuisenaire de España.
- Gattegno, C. (1958). *Aritmética con números en color. Libro tercero*. Cuisenaire de España.
- Gattegno, C. (1960). *Aritmética con números en color. Manual para el maestro*. Cuisenaire de España.
- Gattegno, C. (1964). Una visión «práctica» para España, en relación con el problema de enseñanza de las Matemáticas. En E. Castelnuovo, F. Drenckhahn, L. Felix, J. Fernández Biarge, B. Fletcher y T., E. G. Rodeja, C. Gattegno, J. R. Pascual Ibarra, R. San Juan Llosa, W. Servais y G. Walusinski (eds.), *Ideas actuales de la Matemática y su Didáctica* (pp. 101-111). Dirección General de Enseñanza Media.
- Gattegno, C. (1967). Materiales multivalentes. En C. Gattegno, W. Servais, E. Castelnuovo, J. L. Nicolet, T. J. Fletcher, L. Motard, L. Campedelli, A. Biguenet, J. W. Peskett, P. Puig Adam (eds.), *El material para la enseñanza de las matemáticas* (pp. 210-226). Aguilar.
- Gattegno, C.; Servais, W.; Castelnuovo, E.; Nicolet, J. L.; Fletcher, T. J.; Motard, L.; Campedelli, L.; Biguenet, A.; Peskett, J. W.; Puig Adam, P. (1967). *El material para la enseñanza de las Matemáticas*. Aguilar.
- Lloch-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. <https://doi.org/10.1387/CABAS.26433>
- Lozano, J. M. (1956). La XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra. *Revista de Educación*, 51, 16-19.
- Moreno, P. L. (2015). La historiografía del patrimonio educativo en España: un balance crítico. *Educar en Revista*, 31(58), 87-102. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43468>
- Pascual Ibarra, J. R. (1956). Reunión de profesores oficiales de matemáticas de Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 45, 12-13.
- Peralta, J. (2000). Sobre los maestros de Pedro Puig Adam. *Boletín de la Sociedad Puig Adam de Profesores de Matemáticas*, 56, 41-54.
- Piaget, J.; Beth, E. W.; Choquet, G. Dieudonné, J.; Gattegno, C. y Lichnerowicz, A. (1965). *La enseñanza de las matemáticas*. Aguilar.
- Puig Adam, P. (1955a). Número y color: una asociación transcendente en la didáctica de la aritmética. *Revista de Educación*, 30, 38-39.
- Puig Adam, P. (1955b). La Comisión Internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza matemática. Proyecto de una interesante reunión en Madrid, abril de 1957. *Revista de Educación*, 38, 96.

- Puig Adam, P. (1956). *Didáctica matemática heurística*. Instituto de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.
- Puig Adam, P. (1958a). *El material didáctico matemático actual*. Ministerio de Educación Nacional.
- Puig Adam, P. (1958b). *Enseñanza Heurística de la Matemática*. Enseñanza Media, 18-19, 42-51.
- Puig Adam, P. (1959). Sobre la enseñanza de la Aritmética en la Escuela Primaria. *Vida Escolar*, 9-10, 2-7.
- Ruiz Berrio, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En De Gabriel, N. y Viñao, A. (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 131-202). Ronsel.
- Salas, I. (1957). La enseñanza de las matemáticas en la XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra. *Revista de Educación*, 55, 46-51.
- Salas, I. (1959). Consideraciones sobre la enseñanza de las matemáticas. *Vida escolar*, 6, 2-4.
- Sureda, B., y Barceló, G. (2021). The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 38, 105-133.
- Utande, M. (1964). *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953*. Dirección General de Enseñanza Media.

EL ORIGEN Y DESTINO DE LOS GABINETES CIENTÍFICOS EN LAS ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS: EL CASO DE LA ESCUELA DE ARTE DE ALMERÍA

*Origin and destination of scientific cabinets in Schools of Arts and Crafts:
the case of the School of Art of Almería*

Vicente Andújar Alonso*

Universidad de Sevilla

<https://orcid.org/0009-0001-5205-927X>

Palabras clave

Escuelas de artes y oficios
Gabinetes de física y
química
Patrimonio histórico-
educativo
Conservación

RESUMEN: Las Escuelas de Artes y oficios contaron, desde su creación, con gabinetes de física, química y mecánica, constituyendo una parte fundamental de los materiales necesarios para impartir las enseñanzas que ofertaban. En este artículo se hace una aproximación al estado de algunos de esos gabinetes a principios del siglo xx y se aborda el origen, transformación y destino del gabinete de la Escuela de Arte de Almería, tras la extinción de las enseñanzas científicas en las Escuelas de Arte a mediados de los años 50 del siglo xx.

Keywords

Schools of arts and crafts
Physics and chemistry
cabinets
Historical-educational
heritage
Conservation

ABSTRACT: Since their creation, the Schools of Arts and Crafts have had physics, chemistry and mechanics cabinets, constituting a fundamental part of the materials necessary to teach the subjects they offered. In this article we take an approach to the state of some of these cabinets at the beginning of the 20th century and we deal with the origin, transformation and destiny of the cabinet of the School of Art of Almería, after the extinction of the scientific teachings in the Schools of Art in the middle of the 50s of the 20th century.

INTRODUCCIÓN

Los centros de enseñanza destinados a la formación en Artes y Oficios tienen su origen a finales del siglo XVIII. Nacen al abrigo de los ideales de la Ilustración y de la necesidad de proporcionar una formación profesional adecuada, alejada del sistema gremial imperante hasta ese momento. La aparición de las Reales Manufacturas y de los centros de formación creados por otros entes, tanto públicos como privados, sentarán las bases de lo que más adelante serán las enseñanzas aplicadas a la industria, y de la creación de un tejido obrero suficientemente cualificado que diese respuesta a las demandas de las industrias manufactureras destinadas a la producción de bienes de consumo.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Vicente Andújar Alonso. Universidad de Sevilla – vicen.andujar@gmail.com – <https://orcid.org/0009-0001-5205-927X>

Cómo citar / How to cite: Andújar Alonso, Vicente (2025). «El origen y destino de los gabinetes científicos en las escuelas de Artes y Oficios: el caso de la Escuela de Arte de Almería», *Cabás*, 33, 141-165. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26318>).

Recibido: 14 mayo, 2024; aceptado: 12 diciembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

A pesar de contar con antecedentes como el Real Conservatorio de Artes, o el Real Instituto Industrial —ambos de carácter centralizado—, el Estado no inicia unas políticas educativas destinadas a la promoción de las enseñanzas de aplicación a la industria, extensivas a todo el territorio nacional, hasta 1886. Es en ese momento cuando se funda en Madrid la Escuela Central de Artes y Oficios, a la vez que se crean siete escuelas de distrito: Alcoy, Almería, Béjar, Gijón, Logroño, Santiago y Villanueva y Geltrú.

A lo largo de su historia, la Escuela de Arte de Almería ha ido heredando una serie de bienes de gran interés, que son el resultado de la labor formativa que ha venido desarrollando la institución desde su fundación. El amplio abanico de ramas científicas y artísticas que se han impartido en el centro, ha permitido que la colección de bienes que atesora sea fecunda, tanto en la cantidad como en la variedad de objetos conservados; desde los objetos científicos —gabinete de física, química y mecánica— o la colección de vaciados en yeso —que datan de la época de constitución de la escuela—, hasta los trabajos realizados por los alumnos en los talleres que se fueron creando a lo largo del siglo xx o el patrimonio bibliográfico y documental.

Actualmente la colección de bienes que integran este patrimonio se encuentra dispersa entre las estancias del edificio que ocupa la Institución —antiguo Convento de Santo Domingo, declarado Bien de Interés Cultural en 1985— y una pequeña parte se encuentra repartida por los espacios comunes de dicho edificio —hall de entrada, pasillos y otras zonas de paso—. Especialmente interesante resultan los objetos científicos conservados en el centro, y que en origen constituían el gabinete científico que sirvió de apoyo a la enseñanza de las materias como física, química, mecánica y dibujo del lineal. La formación de este gabinete era una de las instrucciones marcadas en el Real Decreto del 2 de noviembre de 1886, de creación de las Escuelas de Artes y Oficios.

1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La aproximación que aquí se presenta, sobre el origen y destino de los gabinetes científicos en las Escuelas de Artes y Oficios, busca resaltar y dar a conocer la importancia que estos gabinetes tuvieron en las enseñanzas artístico-industriales, así como el valor que estas colecciones tienen actualmente para conocer la historia de la educación ligada a este tipo de centros de formación artística. El número de escuelas que conservan los objetos que constituían sus gabinetes es muy escaso. Como se verá más adelante, las colecciones se fueron dispersando por diversas razones, siendo el caso de estudio uno de esos escasos ejemplos en los que parte de los objetos científicos aún se conservan en el mismo centro que los adquirió como parte del material necesario para la enseñanza.

El inicio de los trabajos de investigación sobre el caso de estudio ha supuesto un gran reto. El conjunto de piezas parecía estar en un entorno descontextualizado, la presencia de instrumental científico en un centro dedicado a las enseñanzas de artes plásticas y diseño, era ciertamente confuso. A ello se unía la pérdida de la memoria colectiva sobre el origen de este patrimonio heredado, sobre su relación con el centro y sobre el gran valor patrimonial que tienen como objetos que hablan del origen de una institución, de la historia de las enseñanzas impartidas en ella y de una metodología de enseñanza superada.

Esta situación hacía que se planteasen una serie de cuestiones de partida, como: ¿qué eran esos objetos?, ¿por qué estaban allí?, ¿tenían alguna relación con el centro?, ¿cuántos había?, ¿existía algún tipo de registro? ¿era excepcional el encontrar en una Escuela de Arte ese tipo de objetos científicos?, ¿habrían pertenecido al instituto de Segunda Enseñanza que había ocupado años atrás el mismo edificio?... Dar respuesta a estas cuestiones y servir de hilo conector entre la escuela y su propia historia; la necesidad de devolver esa memoria colectiva perdida y la idea de despertar hacia esta colección una visión patrimonial por parte de las personas que intervienen en su custodia y conservación, han sido algunas de las razones que han motivado esta investigación.

La consulta y revisión de la documentación conservada en el Archivo de la Escuela de Arte de Almería (fuentes primarias), así como la localización de los objetos en el centro, han dado lugar a la elaboración de un inventario detallado de los objetos científicos que han llegado hasta la actualidad. La localización de otras investigaciones ya realizadas sobre la escuela almeriense, así como las de otras escuelas, ha permitido conocer la evolución histórica de estos centros y su relación con la enseñanza de las clases obreras. El estudio de los proyectos para la puesta en valor de los gabinetes conservados en otros centros educativos de todo el territorio nacional, han permitido evaluar otros métodos de trabajo para la puesta en valor de este tipo de colecciones, a la vez que ha facilitado la identificación de alguno de ellos.

2. LAS ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS EN ESPAÑA, ORIGEN Y FINALIDAD

La situación de las enseñanzas de artes y oficios en España, al igual que sucedía en Francia, venía heredada del sistema gremial, en el que «la rigidez, la falta de conceptualización y experimentación artística y docente, condujo con mucha frecuencia al estancamiento, la rutina, el empobrecimiento y la reiteración, tanto en los aspectos técnicos como estéticos de las producciones» (Sabio, 2006, p. 2). Esta situación de atraso que envolvía la formación asociada a la organización gremial, junto con los cambios económicos, tecnológicos y sociales que introdujeron los ideales de la Ilustración y la incipiente Revolución Industrial, provocaron la pérdida del prestigio y la influencia de la que habían gozado los gremios desde el medievo. Es por ello que, en 1812, las Cortes de Cádiz comenzaron a implantar medidas que afectaron a la desaparición de las corporaciones gremiales.

A pesar de que el Estado español fue uno de los últimos en Europa en organizar las enseñanzas artístico-industriales desde el punto de vista de la gestión y reglamentación gubernamental, eso no impidió que otras corporaciones públicas y privadas se adelantasen al Gobierno y tomaran la iniciativa de crear y promocionar escuelas de formación. Algunas de estas corporaciones e instituciones se crearon bajo el reinado de Carlos III, todas ellas bajo el influjo de los ideales de la Ilustración, entre otras caben destacar: las Reales Fábricas, los Consulados, las Juntas de Comercio y las Sociedades Económicas de Amigos del País.

Estas iniciativas se desarrollaron en el ámbito de la formación e instrucción de las clases populares. Así pues, se pueden citar los ejemplos de la Sociedad Mallorquina de Amigos del País que en 1778 fundó una Escuela Gratuita de Dibujo; o la Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País que en 1778 creó dos Escuelas de Hilado, una en el barrio de San Lorenzo y otra en Triana, un Conservatorio de Artes (1833), una Academia de Música y Declamación (1834) o las Enseñanzas Aplicadas a las Artes y Oficios (1875), entre otras.

El año 1886 supone el punto de partida para el desarrollo de las Escuelas de Artes y Oficios en todo el territorio español desde el punto de vista de la gestión estatal. A través del Real Decreto publicado en la Gaceta de Madrid el 6 de noviembre de 1886 el Estado tomaba las riendas de las enseñanzas de artes y oficios, al crear una Escuela Central (situada en Madrid) y sus homólogas de distrito: Alcoy, Almería, Béjar, Gijón, Logroño, Santiago de Compostela y Villanueva y Geltrú. El caso del País Vasco es diferente y anterior a estas fechas, al depender de las diputaciones vascas (Dávila, 1997).

Además, el Real Decreto de 5 de noviembre de 1886 permitía a las escuelas ya existentes, que habían sido fundadas por otras entidades de carácter público o privado, adaptarse a la normativa estatal y gozar así de la protección y subvenciones del Estado.

«[...]Y no se limitan las aspiraciones del Gobierno al establecimiento de estas ocho Escuelas; sino que se propone auxiliar con todos los recursos que sea posible a las

demás de este género que sostienen las Corporaciones populares, las Sociedades Económicas y hasta Sociedades particulares [...].»

En el Decreto se detalla minuciosamente como ha de ser la organización de estos centros, las enseñanzas que se han de impartir y los recursos materiales con los que han de contar. La función principal de estos centros sería: «Instruir Maestros de taller, Contramaestres, Maquinistas y artesanos. Y crear y promover la instalación de talleres de pequeñas industrias». Para ello se establecerían un currículo de cátedras dividido en enseñanzas orales, gráficas, plásticas y prácticas.

Para impartir estas enseñanzas era necesario contar con una serie de recursos materiales: vaciados en yeso, colecciones de láminas litográficas y modelos del natural para las enseñanzas gráficas y plásticas; y gabinetes científicos, laboratorios, talleres y colecciones de láminas de artes aplicadas a la industria, para las enseñanzas orales y prácticas.

En el caso de las enseñanzas orales, como la física y la química, los contenidos teóricos de los planes de estudio se complementaban con una serie de demostraciones y experimentos, para los cuales, el profesorado precisaba de una serie de aparatos científicos con los que llevar a cabo las demostraciones (Sánchez Tallón, 2012, p. 31).

Tabla 1

Asignaturas del plan de estudios de 1886 (RD 1886, de 5 de noviembre)

Enseñanzas orales:	Aritmética y geometría con aplicación a las artes y los oficios. Elementos de física con aplicación a las artes y los oficios. Elementos de química con aplicación a las artes y los oficios. Nociones de mecánica con aplicación a las artes y los oficios. Principios del arte de construcción y conocimiento de materiales, en cuanto se relacionen más directamente con los conocimientos cultivados en las Escuelas. Lenguas francesa e inglesa.
Enseñanzas gráficas:	Dibujo geométrico industrial con instrumentos y a mano alzada. Dibujo de adorno y de figura. Aplicaciones de colorido a la ornamentación.
Enseñanzas plásticas:	Modelado y vaciado. Grabado en dulce con aplicación a las artes industriales.
Enseñanzas prácticas:	Ejercicios verificados en los talleres (metalistería, ebanistería, cerámica, joyería, etc.), museos, gabinetes y laboratorios de las Escuelas. Visitas hechas por los alumnos a fábricas o talleres, bajo la dirección de sus respectivos Profesores o de Maestros de taller.
Enseñanza industrial de la mujer:	Nociones de Aritmética y Geometría. Dibujo a mano alzada, principalmente de adorno. Dibujo lineal. Pintura a la acuarela en porcelana y cristal. Modelado de pequeños objetos. Flores artificiales.

La incorporación de enseñanzas tanto técnicas como artísticas a la oferta formativa fue un intento de promover e instruir en todas las materias que confluían en las diferentes industrias, aumentar el nivel cultural de la población y transmitir la importancia que las artes industriales tenían en el buen desarrollo económico del país.

Con el paso del tiempo las enseñanzas técnicas fueron perdiendo importancia en este tipo de centros, y su oferta formativa se fue centrando cada vez más en las enseñanzas artísticas, especialmente a partir de 1911, con la refundación de las Escuelas Industriales, que fueron asumiendo las enseñanzas superiores aplicadas a la industria (estudios universitarios), relegando a las Escuelas de Artes y Oficios a los niveles de enseñanza intermedia (formación profesional).

3. EL PATRIMONIO DE LAS ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS

Podemos entender el patrimonio histórico-educativo como el conjunto de bienes materiales e inmateriales que son el legado cultural y el testimonio de la labor docente de las instituciones educativas, de su propia historia, y de la historia de los individuos que dedicaron sus esfuerzos a instruir, investigar y en definitiva a transmitir todos sus conocimientos en pro del interés colectivo, así como de aquellos que fueron receptores de tales esfuerzos y conocimientos. Como apunta Encarnación Martínez Alfaro (2010, pp. 206-223) el patrimonio histórico-educativo estaría formado por los siguientes elementos: «los edificios; los archivos; las bibliotecas; los gabinetes y laboratorios de ciencias naturales y de física y química; el gabinete de agricultura y jardín botánico; los mapas, globos terráqueos y placas epidioscópicas; el mobiliario, los cuadros y grabados; y los materiales elaborados por los alumnos».

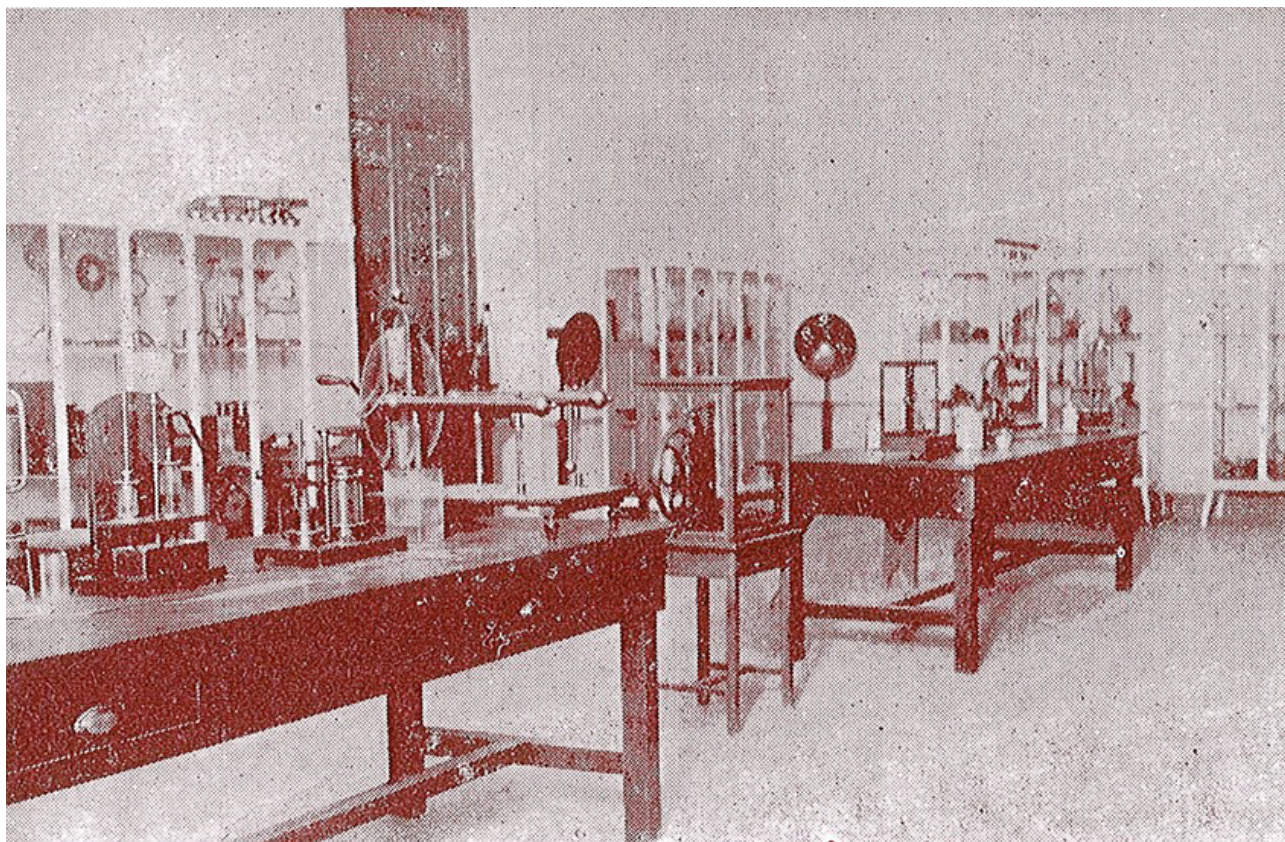
Para conocer el alcance del patrimonio de las Escuelas de Artes y Oficios, es preciso analizar el fundacional de las escuelas, siendo tres los artículos —RD de 5 de noviembre de 1886— de gran relevancia que ayudan a entender el uso y destino de los bienes que llegaron a atesorar estos centros de enseñanza. El artículo 6 del Decreto, especifica que todas las escuelas debían contar con:

«[...] un Museo Industrial, un Gabinete de Física, un Laboratorio de Química, una Biblioteca de obras de aplicación a la instrucción de los alumnos, una Colección de las primeras materias más empleadas en artes y oficios, una Colección de estampas y otra Colección de vaciados y moldes de objetos de arte.»

El artículo 22, establecía que «todos los trabajos premiados serán expuestos al público y pertenecerán a la Escuela, permitiéndose solamente a sus autores sacar calcos o copias de ellos. Los objetos construidos en los talleres, sean o no premiados, son de propiedad de la Escuela».

Finalmente, el artículo 24 dictaba que todos los centros debían publicar anualmente una memoria estadística referente al personal y material de enseñanza adquirido en cada curso.

De entre todos los objetos adquiridos para la enseñanza, destacan por el interés histórico, artístico y científico: las colecciones de vaciados, los gabinetes científicos, las bibliotecas, los archivos y especialmente los trabajos que el alumnado realizaba en las clases gráficas, plásticas y en los talleres.

Imagen 1. Fotografía del gabinete incluida en la memoria del curso 1932-33

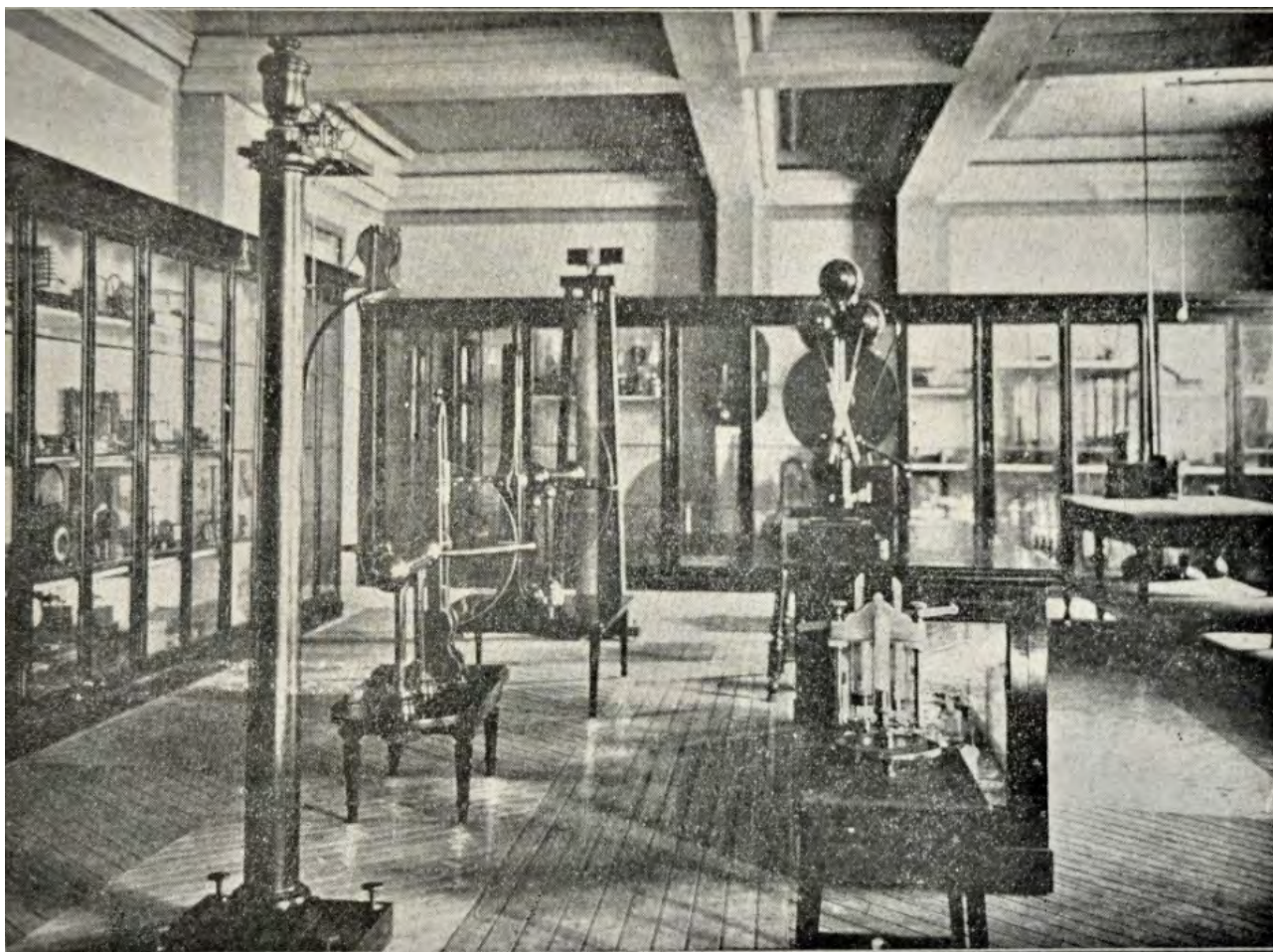
Fuente: Memoria Escuela de Artes y Oficios de Almería, curso 1932-33.

4. LA FORMACIÓN DE LOS GABINETES EN LAS ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS

La formación artístico-industrial siempre contempló en sus planes de estudio asignaturas relacionadas con las disciplinas científicas, por lo que la formación de gabinetes de apoyo a la enseñanza también fue una constante en este tipo de centros, al igual que en los institutos y universidades. Es por ello que ya el Real Decreto de 5 de noviembre de 1886, por el que se crea la Escuela de Artes y Oficios Central y las escuelas de distrito, establece que los centros han de contar con un gabinete de física y un laboratorio de química. El Real Decreto de 20 de agosto de 1895, suma a lo dispuesto en la normativa anterior, un gabinete de mecánica. El Real Decreto de 4 de agosto de 1900 habla de gabinetes o laboratorios en general; y el Real Decreto de 6 de agosto de 1907 menciona un gabinete de física, uno de mecánica y un laboratorio de química.

La Escuela Central debió heredar los instrumentos y laboratorios de las Instituciones directamente relacionadas con su historia, como los del Real Conservatorio de Artes que a su vez fue heredero de los del Real Instituto Industrial y los del Real Gabinete de Máquinas. En el caso de las escuelas de distrito, los gabinetes se debieron constituir desde cero, para lo cual los centros siguieron las mismas pautas de adquisición que habían llevado a cabo los institutos o las universidades, adquiriendo el material directamente en el extranjero o a través de proveedores nacionales.

Imagen 2. Gabinete de la Escuela Central de Artes y Oficios de Madrid en 1904-1905



Fuente: Memoria de la Escuela Central de Artes y Oficios, curso 1904-1905.

No se ha localizado hasta el momento ninguna normativa ni lista modelo que marcara las pautas de los instrumentos que debían constituir el gabinete de estas escuelas, pero la similitud de los contenidos de las enseñanzas y los listados de los instrumentos que se iban comprando, hace pensar que estaban más cerca de los constituidos por los institutos que a los de las universidades.

La principal fuente documental para el estudio de los gabinetes en estas escuelas la constituyen las memorias anuales que cada centro redactaba —siguiendo las directrices de la normativa gubernamental—. En ellas se incluían listados de los materiales de enseñanza que se iban adquiriendo cada año. Del estudio de las memorias de otros centros, conservadas en el archivo de la Escuela de Arte de Almería, se ha podido comprobar que efectivamente el resto de las escuelas de Artes y Oficios fueron conformando sus gabinetes desde su fundación, hasta bien entrados los años treinta del siglo xx.

Así, por ejemplo, en la memoria de la Escuela de Artes y Oficios de Logroño del curso 1889-90, consta la adquisición del siguiente material para la clase de física, química y mecánica:

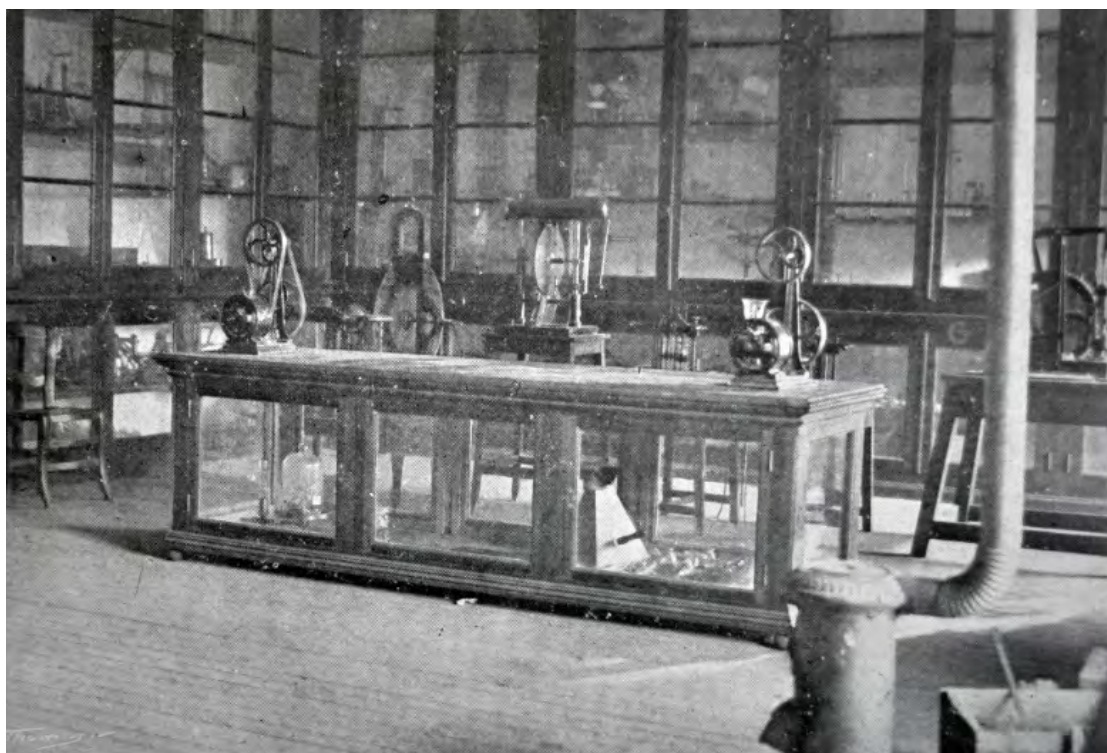
«Pesón con resorte de acero, Aparato para la resultante de dos fuerzas, Paralelogramo de las fuerzas, Aparato de poleas concéntricas, *Id.* De diferentes poleas, *Id.* Para la construcción del tornillo, Cilindro subiendo un plano inclinado, Doble cono *id.* *Id.*,

Cono y dos cilindros para el equilibrio, Triángulo con pie para el centro de gravedad, Martillo de agua, Tribómetro de Coulomb, Nonius rectilíneo, *id.* Circular, Aparato para la presión de abajo a arriba, Doble cilindro de Arquímedes, Balanza de Nicholson, Tubo de cuatro elementos, Aerómetro universal de Baumé, Alcohómetro centesimal de Gay-Lussac, Licuómetro de Músculus, Endosmómetro de Dutochet, Dializador de Graham, Termómetro de Mercurio, Barómetro metálico con termómetro, Termómetro inglés de máxima, Termómetro inglés de mínima, Máquina eléctrica de Carré, Botella de Leyden, Pila de bicromato de potasa, Carrete de Rumkorf, Voltámetro, Telégrafo Morse, 2 rollos de papel, 2 teléfonos, 2 timbres, 3 kilos de alambre, 1 mechero Bunsen, 1 placa de cobre para *id.*, 1 aparato de galvanoplastia, 3 pilas de Leclanché.» (Escuela de Artes y Oficios de Logroño, 1890, p. 18)

En las sucesivas memorias de la misma escuela se referencian numerosas compras de material fungible y de instrumentos científicos para la clase de física química y mecánica: 1890-91 (36 referencias), 1891-92 (20 referencias), 1892-93 (31 referencias), 1893-94 (79 referencias), 1894-95 (7 referencias).

En ninguna de estas memorias se hizo mención al coste del material ni a los proveedores a los que se adquirieron, solamente se ha podido localizar el coste total de los materiales adquiridos en 1906, referenciados en la memoria de 1906-1907. En esa fecha el coste total de los materiales adquiridos para la clase de física, química y mecánica de la Escuela de Logroño fue de 2.894,35 pesetas, de un presupuesto total de 3.000 pesetas concedido por el Gobierno para material. Resulta curioso comprobar cómo en las memorias de la Escuela de Artes y oficios de Logroño dejan de aparecer referencias de compra de material para la clase de física, química y mecánica a partir de 1911 —fecha en la que se produce la separación entre las Escuelas Industriales y las de Artes y Oficios— a pesar de que la asignatura de Elementos de Mecánica, Física y Química se seguía impartiendo en el centro (Memoria del curso 1920-1921).

Imagen 3. Gabinete de la Escuela de Artes y Oficios de Béjar en 1910-1911



Fuente: Memoria de la Escuela de Artes y Oficios de Béjar, curso 1910-1911.

Otra de las escuelas de la que se sabe que contó con un completo gabinete, fue la Escuela de Artes y Oficios de Béjar, que en su memoria del curso 1887-88 referencia la compra de gran cantidad de material y aparatos con destino al gabinete de física y al laboratorio de química. En las memorias de los siguientes cursos siguen apareciendo referencias a la compra de material y llama la atención la gran cantidad de productos químicos que adquieren en 1907 para el laboratorio (Memoria curso 1907-1908). En la memoria del curso 1909-1910 vuelven a aparecer compras de aparatos para el gabinete de física, con más de 59 instrumentos adquiridos, además de productos químicos para el laboratorio.

En la memoria del año siguiente aparece la compra de 9 aparatos más, con destino al gabinete de física. Además en esta memoria aparecen numerosas fotografías del centro, entre ellas, una del gabinete que resulta especialmente interesante (imagen 3), pues se trata una de las pocas escuelas que publicaron fotografías de sus gabinetes y laboratorios en las memorias. La localización de este testimonio gráfico ayuda a comprobar el alcance del material acumulado hasta esa fecha y el cuidado con el que se conservaba el material, que aparece guardado casi íntegramente en vitrinas construidas a medida.

El resto de las escuelas de distrito creadas en 1886, de las que se ha podido consultar algunas de las memorias, siguen la misma línea de las dos anteriores. Así pues, se puede citar el listado de material referenciado en la Memoria del curso 1887-88 de la Escuela de Artes y Oficios de Alcoy, al igual que las referencias que aporta la Memoria del curso 1888-89 de la Escuela de Villanueva y la Geltrú.

De la Escuela Central de Madrid destaca la importante documentación gráfica que aporta la Memoria del curso 1904-1905 (imágenes 2 y 4), en la que se publicaron gran cantidad de fotografías entre las que se encontraba una del gabinete de física y varias de los laboratorios de química. Esta documentación gráfica sirve para que en la actualidad se comprenda como fueron esos espacios de trabajo y se entienda el cuidado con el que conservaban el material y lo importante que fue para la formación de los alumnos.

Además, esta fotografía del gabinete ha sido la única que se ha localizado en la que se pueden apreciar los instrumentos con los que contaba la Escuela Central, que heredó los aparatos de las instituciones que la precedieron y por tanto es posible que alguna de las piezas que se pueden visualizar en la fotografía perteneciesen al antiguo Real Gabinete de Máquinas del Buen Retiro, creado bajo la protección de Carlos III. Otras de las memorias que se van a reseñar en este apartado, por el interés que supone para el estudio de la formación de los gabinetes en las Escuelas de Artes y Oficios, son las memorias de los cursos 1904-1905 y 1905-1906 de la Escuela Superior de Artes Industriales de Córdoba. En la primera se hace referencia a los «Conservadores del material científico y artístico» siendo nombrados para tales cargos D. Fernando Ferrer de Oleza y D. Pedro González Ramírez, respectivamente; en la segunda, se enumeran los materiales adquiridos a la casa Aramburo de Madrid y una lista de instrumentos contruidos bajo la dirección del conservador del material científico D. Fernando Ferrer de Oleza, entre los que se encuentran: «1 caja de Ingenhouz para demostrar la conductividad de los metales, 1 aparato movimiento parabólico, 1 *idem* Paradoja dinámica, 1 *idem* para demostrar las leyes de las poleas y polipastos, 1 fotómetro, 1 aparato para demostrar las leyes del péndulo, 1 *idem* para *idem* las leyes del choque, 1 *idem* para *idem* la fuerza centrífuga en líquidos de distinta densidad, 1 *idem* para demostrar las masas en la fuerza centrífuga, 1 *idem* para *idem* la estabilidad de los cuerpos inclinados, 1 *idem* para *idem* el equilibrio con la fuerza centrífuga, 1 disco de Newton para demostrar la recomposición de la luz blanca, con los colores del espectro solar, 1 mesa y engranaje para el aparato de la fuerza centrífuga» (Escuela Superior de Artes Industriales de Córdoba, 1905, p. 15).

Imagen 4. Laboratorio de la Escuela Central de Artes y Oficios de Madrid en 1904-1905



Fuente: Memoria de la Escuela Central de Artes y Oficios, curso 1904-1905.

La presencia de un conservador de material científico no fue exclusiva de la escuela cordobesa, pues los reglamentos de régimen interior de las escuelas de Logroño (Martínez Navas, 2013, p. 105) y de Vigo (Durán Rodríguez, 2008, p. 304) mencionan la presencia de estos entre el personal del centro, pero en ninguno de los casos mencionados se les atribuyen tareas que sobrepasen la custodia del material, a diferencia de la escuela cordobesa, en la que se ve que el conservador además de encargarse del mantenimiento de los instrumentos, los construye para el centro.

En el Reglamento Interior de la Escuela Central de Artes y Oficios fechado en 1888, también se contempla la presencia de un conservador y vaciador, al que atribuye las siguientes tareas:

Art. 84. El conservador recibirá bajo inventario todas las máquinas, aparatos, colecciones y material científico de los gabinetes y laboratorios.

Art. 85. Son sus obligaciones:

- a) Cuidar de la conservación del material científico, teniéndole perfectamente limpio y en condiciones de servicio en el momento que por los Profesores haya de utilizarse.
- b) Realizar, sin remuneración, todas las composturas que exijan los aparatos y máquinas de la Escuela, abonándosele el coste de los materiales empleados en las restauraciones y composturas mediante pedido al Director de la Escuela, y después cuenta documentada.
- c) Cumplir las órdenes que le comuniquen sus superiores, el Director, el Secretario y Profesores.

Art. 86. Ninguna máquina, aparato o instrumento de los gabinetes o laboratorios, podrá entregarse a persona alguna, aun de la misma Escuela, como no sea para el servicio de la enseñanza en las clases, en cuyo caso le facilitará al Profesor que se lo exija bajo la responsabilidad de ambos, y le recogerá tan pronto como haya terminado la lección dando cuenta al Director de la Escuela de todo desperfecto que observare al hacerse cargo de nuevo de él.

Art. 87. El conservador es Maestro de Taller, sin otra retribución que su sueldo, en los ejercicios prácticos de los alumnos en los oficios de instrumentista, ajustador y constructor de máquinas.

La figura del conservador sirve para reafirmar lo dicho anteriormente, los instrumentos que constituían los gabinetes eran piezas muy valiosas desde el punto de vista económico y como tal se trataban, dotando a los centros de estancias destinadas a su conservación, encargando vitrinas a medida y contratando personal que se dedicaba en exclusiva a su conservación y al enriquecimiento de la colección, mediante la construcción de nuevos instrumentos. A pesar de ello, la figura del conservador o del conservador-constructor no estuvo presente en todas las escuelas, ya que no se ha podido documentar la presencia de un conservador en la Escuela de Artes y Oficios de Almería, por lo que suponemos que su contratación se debió a la libre elección de cada centro y al presupuesto con el que contasen en cada caso.

Las Escuelas de Artes y Oficios conservaron los gabinetes científicos al menos hasta 1911, fecha en la que el Estado refunda las Escuelas Industriales (Real Decreto y Reglamento Orgánico de 16 de diciembre de 1910), pasando así las enseñanzas superiores industriales a estas escuelas. Si tenemos en cuenta que el número de escuelas que conservan en la actualidad objetos de sus antiguos gabinetes es muy escaso y que, además, los casos en los que se conservan coinciden con aquellas ciudades en las que no se crearon Escuelas Industriales, podemos suponer que en aquellas provincias en las que sí se establecieron estas escuelas en 1911 se produjo una cesión de los gabinetes entre ambos centros, para que los de nueva creación continuasen impartiendo las enseñanzas científicas aplicadas a la industria. Es por ello también, que las actuales Escuelas de Ingeniería o las Escuelas Politécnicas de muchas universidades, conservan objetos científicos, que en muchos casos tienen su origen en los gabinetes que las Escuelas de Artes y Oficios comenzaron a constituir a partir de 1886.

5. LA CREACIÓN DE LA ESCUELA DE ARTE DE ALMERÍA EN 1886

La instalación de la Escuela de Arte en la ciudad de Almería no parece casual, como apunta Antonio Sánchez Cañadas en su investigación sobre la historia del centro (2004, p. 34), la influencia del propio ministro de Fomento, Carlos Navarro Rodrigo, que había sido elegido diputado a Cortes por el distrito de Almería, fue determinante. El nuevo centro de enseñanza supuso un importante impulso en la formación y educación de la clase obrera, pues las enseñanzas que se ofertaban eran gratuitas para los obreros, además, se impartían en horario de tarde para que éstos pudiesen asistir a las mismas al finalizar su jornada de trabajo. Conviene destacar que la provincia de Almería a finales del siglo XIX era una de las regiones españolas con mayor tasa de analfabetismo (Sánchez Cañadas, 2004, p. 31), por lo que la instalación de un centro de estas características resultaba más que necesaria.

Las primeras clases se comenzaron a impartir en diciembre de 1887 y el número de alumnos matriculados fue incrementándose cada curso. La falta de espacio que sufría el centro para acoger al creciente número de alumnos que solicitaban plaza, y la dificultad para instalar los talleres, hizo que el centro ocupase diferentes edificios a lo largo de su historia. Primero, el antiguo Convento de Santo Domingo el Real (1887 a 1888); después, el edificio de la Calle Juez, junto a la Casa Consistorial (1888 a 1931); a continuación, el

edificio de la Calle Javier Sanz (1931 a 1950); y finalmente retornó al edificio del Antiguo Convento de Santo Domingo el Real (1950 hasta la actualidad). El edificio del desamortizado convento fue sede del Instituto Provincial desde su creación en 1845 hasta 1950, fecha en la que la Escuela de Arte se vio obligada a intercambiar el edificio que el Estado le había construido en la calle Javier Sanz con el Instituto.

Una de las primeras enseñanzas que se comenzó a impartir, junto con las de dibujo de adorno, dibujo lineal y aritmética y geometría, fue la cátedra de física y química con aplicación a las artes y los oficios, que comenzó el 4 de noviembre de 1889 (Sánchez Cañadas, 2004, p. 119), y que estuvo vigente al menos hasta la implantación del plan de 1963. En la última memoria que se publicó, la correspondiente al curso 1952-1953, sigue apareciendo en la oferta formativa de enseñanzas oficiales la asignatura de Elementos de Mecánica, Física y Química. Por otro lado, en el archivo fotográfico conservado en la Escuela de Arte existe una fotografía de dicha clase fechada en 1956 (imagen 5), por lo que es de suponer, que en esa fecha se continuaban impartiendo las enseñanzas científicas.

Imagen 5. Clase de Física y Química de la Escuela de Arte de Almería en 1956



Fuente: Fondo fotográfico de la Escuela de Arte de Almería.

La enseñanza de dicha asignatura precisaba de una dotación material mínima, sin la cual, no se podían impartir las asignaturas, lo que queda demostrado por el retraso en la apertura de la clase de Física, Química y Mecánica hasta 1889, cuando el centro había comenzado a funcionar en 1887. Para estudiar las asignaturas científicas que se fueron incorporando a los planes de estudio adaptados a la escuela almeriense, se ha elaborado un cuadro resumen a partir de los datos reseñados en las memorias publicadas desde 1887 hasta 1953 (tabla 2).

Tabla 2

Asignaturas científico-técnicas impartidas
en la Escuela de Artes y Oficios de Almería

Plan de estudios	Asignaturas
1889-1899	Elementos de física, química y mecánica.
1900-1907	Física y química.
1907-1911	Ciencias físicas, químicas y naturales.
	Física general e industrial.
	Mecánica general e industrial.
	Química general e industrial.
	Nociones de motores de vapor y explosión.
	Termología industrial.
	Química industrial inorgánica.
	Metalurgia.
	Electrotecnia.
1912-1963	Nociones de mecánica, física y química.

En la tabla resumen de asignaturas impartidas se puede comprobar que, el mayor número de materias de carácter científico-técnico se implantaron cuando la escuela se convirtió en Escuela Superior de Artes Industriales e Industrias, y tuvo la posibilidad de abordar los contenidos de las enseñanzas superiores. En cambio, en el resto de los planes de estudios se comprueba que las asignaturas abordaron contenidos generales, más tendentes a la asimilación de unos conocimientos básicos, que a la enseñanza específica y especializada.

El contenido de las enseñanzas no debía distar mucho de las cátedras que se impartían en Institutos de Segunda Enseñanza o las enseñanzas básicas de las Universidades, ya que como se verá a continuación, los manuales de referencia empleados para impartir las asignaturas fueron los mismos en unos centros y en otros. En cuanto a los programas que desarrollaban los contenidos de cada asignatura, se sabe que cada profesor debía elaborar una cartilla de cada una de las cátedras impartidas. Como indica Sánchez Cañadas, el director de la escuela recordó a los profesores en diferentes reuniones de la Junta de Profesores que debían elaborar «una cartilla de su asignatura que sirva de guía a los alumnos en la respectiva enseñanza» para dar cumplimiento al artículo 8 del Reglamento (Sánchez Cañadas, 2004, p. 184). En el Archivo de la Escuela de Arte de Almería, se conservan los programas que elaboraron los profesores D. José Rocafull de Montes y D. Fausto La Gasca Rull en septiembre de 1907 para las asignaturas científico-técnicas del plan de estudios 1907-1911.

Al analizar los contenidos de las asignaturas se comprende el peso que tenían los instrumentos científicos dentro de la enseñanza, ya que la mayoría de los temas incluyen como parte de la formación, la realización de experimentos y ejemplos prácticos, por lo que la formación de un gabinete resultaba indispensable para impartir las enseñanzas. Como apoyo teórico a la formación fue común el uso de manuales que servían como base para generar los contenidos de las asignaturas. Gracias a las referencias de las obras que se compraban para la biblioteca, recogidas también en las memorias, se ha podido realizar un listado con los manuales relacionados con las enseñanzas científicas (tabla 3).

Tabla 3

Manuales para la enseñanza científica adquiridos para la biblioteca de la Escuela de Artes y Oficios de Almería

Curso	Manual adquirido
1887-1888	1 ejemplar de <i>Física Industrial</i> , de Rodríguez. 1 ejemplar del <i>Manual de Física</i> , de Viciano. 1 ejemplar de <i>Física</i> , de Rubio. 1 ejemplar de <i>Física</i> , de Rico Santisteban. Suscripción a <i>Física moderna</i> , de Aramburu. 1 ejemplar de <i>Calor y electricidad</i> , de Serres.
1889-1890	Se termina la suscripción del <i>Diccionario industrial</i> , que consta de 6 tomos.
1892-1893	<i>Lecciones de Mecánica</i> . <i>Las maravillas de la Electricidad</i> . <i>El Mundo Físico</i> . <i>Fabricación de las esencias</i> . <i>Química General elemental</i> . <i>Un atlas de aparatos de Física</i> . <i>Química Industrial de la casa</i> , J. Roma de Barcelona. <i>Física Industrial de la casa</i> , J. Roma de Barcelona.
1893-1894	<i>Cartilla de electricidad</i> , E. Agacino. <i>Análisis química cualitativa y cuantitativa</i> , de Fresenius. <i>Química industrial y análisis de minerales</i> , García Parreño.
1894-1895	<i>Diccionario de electricidad</i> , por D. Julian Lefevre.
1895-1896	Un año de suscripción al <i>Madrid Científico</i> . <i>Ley del timbre</i> . <i>Estereotomía</i> , de Mojado.
1896-1897	Suscripción al <i>Madrid Científico</i> .
1897-1898	<i>Tratado de Química</i> , por Salazar.
1898-1899	<i>Enciclopedia práctica de Química Industrial</i> , de F. Billón (30 tomos). <i>Curso de Química Industrial</i> , de Roqué y Pagani (2 tomos). <i>Física</i> , por Ganot (1 tomo). <i>Física Experimental</i> , por D. José M. ^a López (1 tomo).
1899-1900	<i>Sumario de Electricidad</i> , de Yesares.
1900-1901	<i>Compendio de Física</i> , por B. Feliú. <i>Pequeña enciclopedia de Química Industrial</i> (continuación). <i>Física práctica</i> , por B. Dorronsoro. <i>Manipulaciones de Física</i> , por E. Buignet.
1901-1902	<i>Elements de Mécanique</i> , por F. J. <i>Mecánica Popular</i> , por T. Ariño.
1904-1905	Suscripción a la <i>Revista Industria Química</i> . <i>Ciencia Popular</i> (donación de Obras Públicas).
1905-1906	Suscripción a la revista <i>Industria Química</i> .
1906-1907	Suscripción a <i>Industria Química</i> . <i>Compendio físico-químico</i> , de Pozzi Escort. <i>Ciencias físicas, químicas y naturales</i> , por Pérez García. <i>Ciencia popular</i> . <i>Química</i> , por Casaves.
1919-1920	<i>Química</i> , por Villavechia. <i>Ciencias varias</i> , por Bruño (18 tomos). <i>Revista Scientia</i> .
1920-1921	<i>Elementos de Física y Química</i> , por Prieto y Martín.

Tras la localización de las monografías y las suscripciones que se fueron adquiriendo, se ha podido comprobar que algunas de las obras se corresponden con los manuales más populares en esa época y, por lo tanto, fueron utilizados por multitud de centros de enseñanza como, por ejemplo, el Tratado de Física de Adolphe Ganot, que tuvo hasta veinticuatro reediciones.

Estas enseñanzas fueron impartidas por numerosos profesores desde la apertura de la clase en 1889 hasta 1953 —fecha de la última memoria publicada—. De entre todos ellos destaca la figura de D. José Rocafull de Montes, médico y periodista de profesión, que fue secretario y director del centro y contribuyó a incrementar las colecciones de los gabinetes al donar dos colecciones completas de minerales en 1904-1905 y en 1905-1906. Además, organizó una serie de conferencias entre febrero y marzo de 1895, que preparaban y exponían los propios alumnos, a las que podían asistir tanto el resto de los alumnos de la escuela como cualquier persona interesada. Estas se idearon con un doble objetivo, por un lado, servir de estímulo en la formación de los alumnos; y por otro, difundir la ciencia a los obreros (Sánchez Cañadas, 2001, p. 446-447). Así mismo en 1923, organizó en la escuela un curso de soldadura autógena que fue impartido por la Sociedad Española del Oxígeno, con sede en Bilbao (imagen 6).

Imagen 6. Fotografía del curso de soldadura autógena en la clase de Física y Química



Fuente: Fondo Fotográfico de la Escuela de Arte de Almería.

La formación de los gabinetes era responsabilidad de los profesores encargados de las asignaturas, que realizaban una lista del material que necesitaban para su clase.

Tabla 4

Listado de profesores de las asignaturas científicas

Periodo	Profesor
1887-1888	D. Vicente Villaespesa Calvache
1888-1889	D. José Herrera Asensio
1889-1891	D. José Saénz Martínez
1891-1892	D. Enrique López Morales
1892-1895 / 1896-1927	D. José Rocafull de Montes
1895-1896	D. José Fernández Sánchez
1927-1943 / 1946-1948	D. Fausto La Gasca Rull
1944-1945	D. Juan Carpio Alcantud
1949-1953	D. Juan López Ruiz

El número de alumnos matriculados en las asignaturas científicas no fue tan elevado como los que tuvieron las ramas artísticas. Aun así, el número fue considerable en algunos cursos académicos. En los cerca de 67 años en los que estas asignaturas tuvieron vigencia, se matricularon un total de 2.506 alumnos, es decir, una media aproximada de 37 alumnos inscritos en cada curso. Si bien es cierto que se produjeron picos al alza y a la baja, es posible afirmar que el número de inscripciones fue más o menos constante.

6. EL GABINETE DE FÍSICA Y QUÍMICA DE LA ESCUELA DE ARTE DE ALMERÍA

Para estudiar el origen y la evolución del gabinete pedagógico-científico de la Escuela de Arte de Almería, resulta imprescindible analizar las memorias finales de cada curso y la documentación conservada en el archivo del centro. Como se ha dicho en más de una ocasión, en estas memorias se debían incluir los materiales adquiridos para la enseñanza, por lo que constituyen una de las principales fuentes de documentación para comprender la evolución de la colección.

La primera gran compra de material para estas enseñanzas científicas se realizó en 1887, concretamente los aparatos, instrumentos y materiales para el laboratorio de química —un total de 590 aparatos entre objetos de vidrio, de cerámica, hornillos y demás material de laboratorio—; y la segunda tuvo lugar en 1888, cuando se adquirieron 134 instrumentos para el gabinete de física. Aunque ambas colecciones se fueron incrementando con el tiempo, ninguna de las compras que se realizaron en adelante llegó a igualar el número de piezas y, por tanto, el presupuesto empleado en su adquisición, por lo que es posible afirmar que el grueso del gabinete se constituyó en esas fechas.

El número de piezas siguió aumentando cada curso, aunque en menor número. En dichas memorias se hacía una distinción de los materiales adquiridos para el laboratorio de química y los adquiridos para el gabinete de física y mecánica, siendo este último el que centraría la mayor parte de las adquisiciones desde 1888. Además, las referencias más claras a los objetos comprados para el laboratorio aparecen tras la primera adquisición de piezas en 1887, en adelante las referencias a este material serán más escasas y

generales, sin especificar qué tipo de material se compraba, reseñándose en la mayoría de los casos como «efectos y productos para el laboratorio» o «carbón y productos para el laboratorio».

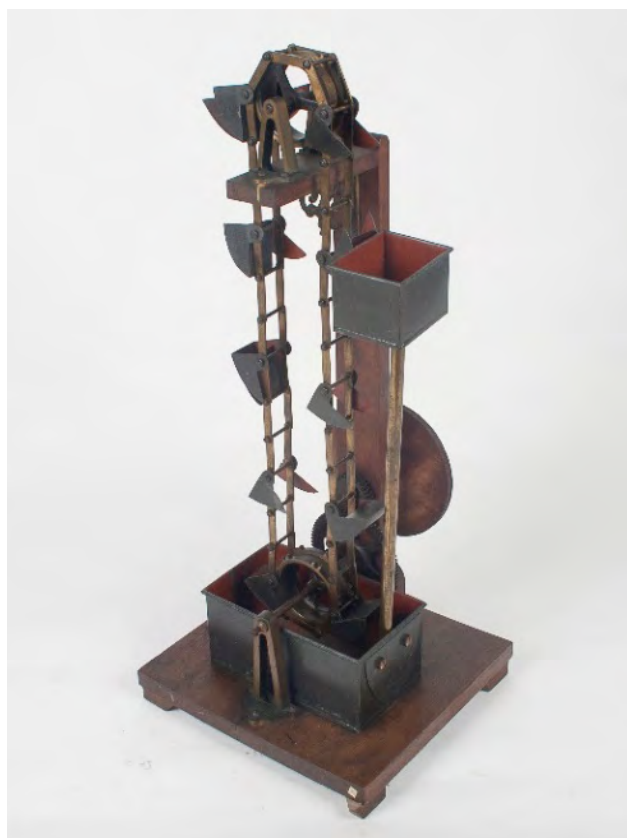
De esto se puede deducir que la colección de piezas que centraba la atención de la dirección y del profesorado encargado de las mismas eran las del gabinete de física, lo que queda demostrado por el material y equipamiento adquirido como complemento a las colecciones, en el que se destacan: las mesas de pino para colocar los objetos de física (adquiridas en 1889-1890 y 1891-1892), los seis armarios de pino pintados con cristales para colocar los objetos del gabinete de física (1889-1890), seis vitrinas de hierro y cristal para el gabinete de física (1910-1911), vitrinas a medida para la máquina de calcular y para la máquina neumática (1921-1922). Para el laboratorio consta la compra de una mesa con canes y palometa y una cristalera para el guardahúmo (1893-1894). La preocupación por la conservación del material también queda patente, no solo por la construcción de las vitrinas a medida mencionadas anteriormente, sino también por las reparaciones en los aparatos del gabinete de física realizadas en 1904-1905 o la reparación de la máquina neumática en 1905-1906.

Imagen 7. Objetos del Gabinete de la Escuela de Arte de Almería, hacia 1904



Fuente: Fondo Fotográfico de la Escuela de Arte de Almería.

Imagen 8. Modelo de noria, adquirida para el gabinete de la Escuela de Almería en 1888-89



Fuente: Escuela de Arte de Almería.

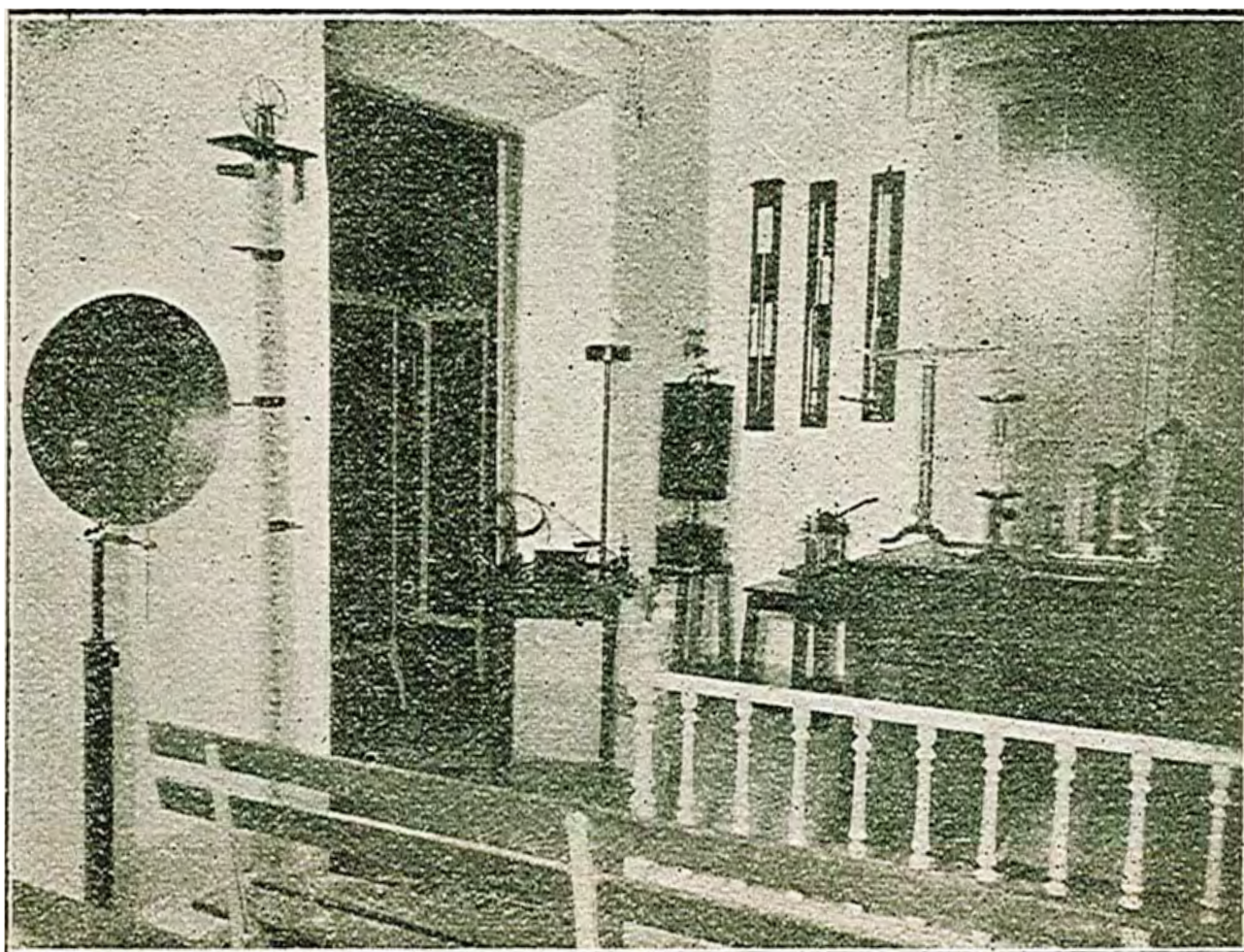
La falta de un edificio adecuado y los problemas derivados de ello —como la sucesivas reformas— también dieron muestras de la preocupación que la dirección tenía por la conservación de los instrumentos. En respuesta a un oficio que el Director envía al Rector del Distrito Universitario del que dependía la escuela

almeriense —el de Granada—, se muestran los perjuicios que supone el traslado continuo del material por las sucesivas reformas, al afirmar lo siguiente:

«Esperar á que bien sea por el Ayuntamiento como parece que se intenta, o bien por el propietario se hagan las obras en la casa actual tiene la dificultad de que las habrían de ejecutarse con mas lentitud por tener que estar continuamente trasladando el material de la Escuela de una clase á otra aparte de lo que sufriría el material sobre todo el de la clase de Física y Química que aunque modesto es bastante completo y de que su custodia sería difícil.» (Sánchez Cañadas, 2001, p. 238)

No es de extrañar esta preocupación si se tiene en cuenta la inversión económica tan elevada que se tenía que hacer para constituir uno de estos gabinetes. Estas piezas eran en su mayoría de importación y en su adquisición intervenían numerosos agentes que provocaban que los costes finales de compra subiesen considerablemente (proveedores españoles que hacían de intermediarios y cobraban la correspondiente comisión, aduanas, portes, etc.). En el caso de la Escuela de Arte de Almería no se han encontrado muchos datos que ayuden a determinar el coste total que supuso para el centro la constitución de esta colección científica, pero sí ciertas referencias que ayudan a conocer algunas de las casas comerciales que suministraron el material y el coste de determinados instrumentos.

Imagen 9. Aula de física y química en la Escuela de Artes y Oficios de Almería hacia 1910-11

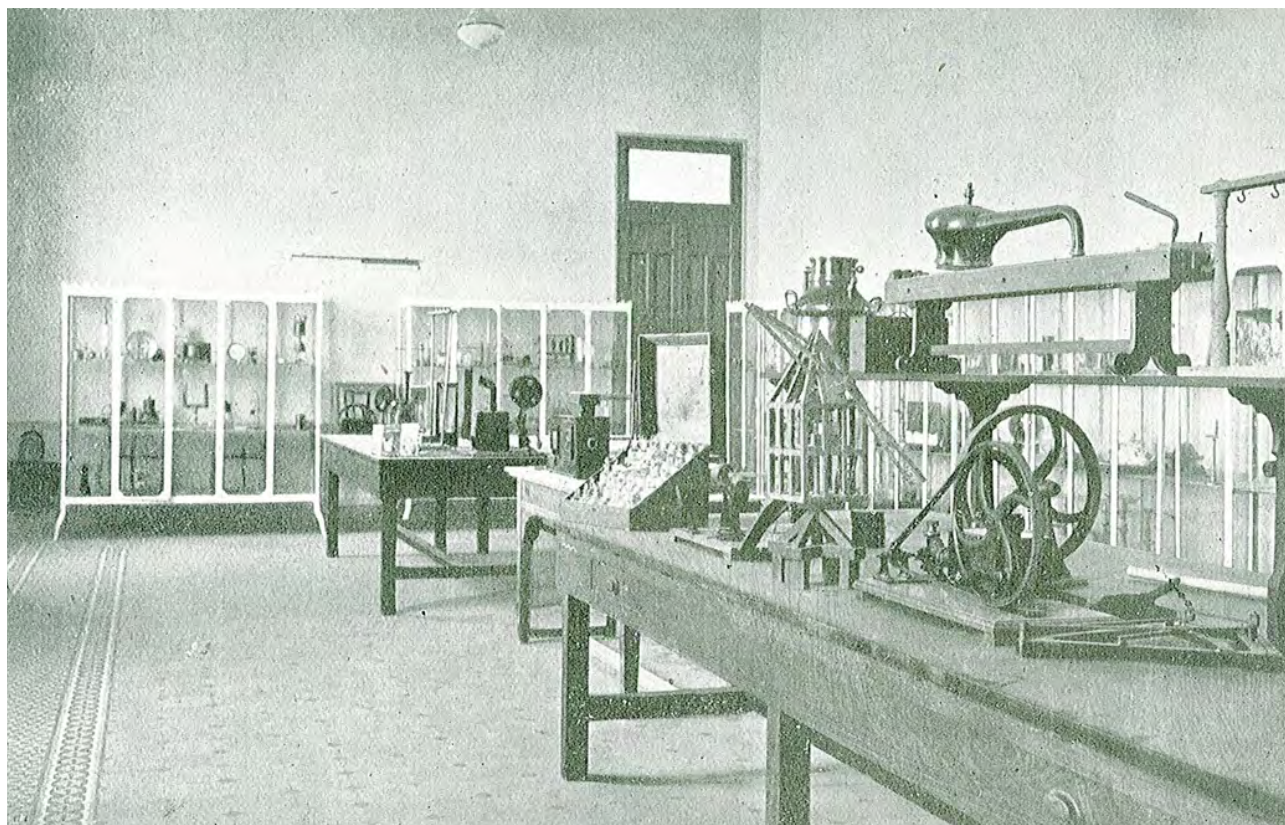


Fuente: Memoria Escuela de Artes y Oficios de Almería, curso 1910-11.

En la memoria del curso 1888-89 el director confirma que se habían adquirido los aparatos para la clase de Física, Química y Mecánica a la Casa Secretan de París. Por otro lado, en las actas de la sesión celebrada por la Junta de Profesores el 24 de mayo de 1890 (AEAA, libro de actas 1887-1907) se vuelve a hacer referencia a la compra de material, concretamente de aparatos de mecánica, otra vez a la Casa Secrétan parisina, por un valor de 1.500 pesetas. En este caso si se dan cifras relativas al valor del material, al igual que en la memoria publicada ese mismo año (1889-1890) en la que se concreta que el coste de los objetos de mecánica ascendió a 1.600 pesetas, «incluyendo todos los gastos que han ocasionado» entendiéndose que el director se refería a los costes de transporte y demás gastos. En esa misma memoria se referencia la compra de objetos para el gabinete de física y química por valor de 977,98 pesetas y se concreta que el presupuesto que el Ministerio había concedido durante ese curso para material ascendía a 4.000 pesetas. Si se suman las 1.600 pesetas de los aparatos de mecánica y las 977,98 del resto de aparatos comprados se obtiene una inversión total de 2.577,98 pesetas en aparatos para el gabinete de la escuela, de un presupuesto total para material de 4.000 pesetas.

Para hacernos una idea del coste real conviene hacer algunas confrontaciones con otros datos, como que el Ayuntamiento subvencionaba el alquiler del edificio con un presupuesto de 3.000 pesetas anuales (AEAA, libro de actas 1887-1907) o que el sueldo anual de un profesor numerario en las escuelas de distrito era de 2.000 pesetas en ese mismo periodo. Si se tiene en cuenta que en el curso 1889-1890 se compraron un total de 22 instrumentos, que costaron casi lo mismo que el alquiler de un edificio completo por un año o sobrepasaba el sueldo anual de un profesor, es posible imaginar el coste de la inversión durante el curso anterior —en el que se adquirieron 134 objetos— y comprender el celo que ponía la dirección de la escuela y los profesores en la conservación de los aparatos.

Imagen 10. Gabinete de la Escuela de Arte de Almería. 1947-48



Fuente: Memoria Escuela de Artes y Oficios de Almería, curso 1947-49.

A partir de la recopilación de los datos referenciados en dichas memorias y de las fotografías conservadas, se ha realizado un cálculo aproximado de las piezas que llegaron a constituir cada uno de los gabinetes. El de física llegó a estar formado por unos 265 objetos aproximadamente y para el laboratorio de química se ha contabilizado la compra de unos 681 objetos, a los que habría que sumar los productos químicos y demás material fungible que aparece en la primera compra de 1887. Entre estos dos gabinetes se produce una notable diferencia, mientras que los de física son objetos inventariables, en el caso del laboratorio se tratarían de objetos en su mayoría fungibles, por ser productos de un uso limitado —como los productos químicos— o por ser piezas realizadas en materiales más sensibles al uso, como vidrio, cerámica, arcilla, etc.

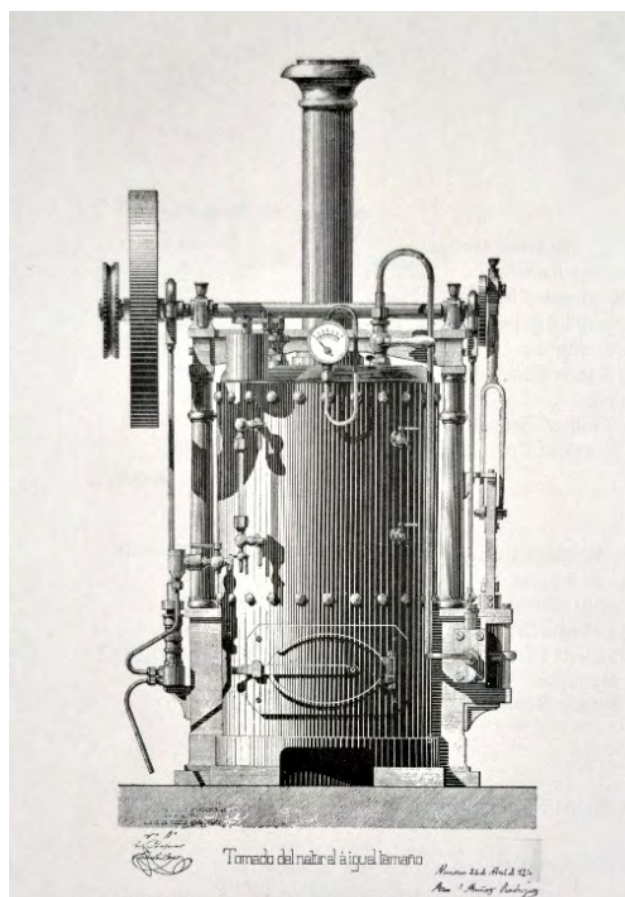
Además de las memorias, se han podido localizar dos inventarios, uno incluido en la memoria de 1890-1891, que se limita a relacionar los materiales comprados hasta la fecha, y relacionados ya en las memorias de cursos anteriores; y otro fechado el 31 de diciembre de 1915 (AEAA, Libro de Inventario), que relaciona solo los instrumentos del gabinete de física.

Imagen 11. Modelo de una máquina de vapor vertical, adquirida en 1889-90



Fuente: Escuela de Arte de Almería.

Imagen 12. Alzado de la misma máquina, realizado por el alumno Manuel Muñoz Rodríguez en 1916



Fuente: Memoria de la Escuela de Artes y Oficios de Almería, curso 1933-34.

Por otra parte, otra gran fuente de documentación para el estudio de la colección científica ha sido la documentación gráfica incluida en algunas memorias y la conservada en el archivo fotográfico de la

Escuela de Arte de Almería. En estas imágenes se pueden observar algunos de los objetos conservados, así como la organización que siguió el gabinete en cada una de las sedes que ocupó el centro. Por otro lado, se ha podido comprobar que los aparatos no solo se utilizaron en la clase de Física, Química y Mecánica, sino también como modelos de la asignatura de Dibujo Lineal, en la que los alumnos trazaron vistas y secciones de un gran número de instrumentos (imagen 12).

La primera de las fotografías debió realizarse a principios del siglo xx (imagen 7), y la última fotografía localizada del gabinete está fechada en 1956 (imagen 5), cuando la escuela ya se encontraba establecida en el edificio que continúa siendo su sede actualmente. En la imagen se ven las piezas aun guardadas en sus vitrinas, a pesar de esto, el aspecto general denota que ya no se trataban con tanto cuidado. Los instrumentos aparecen abigarrados en las vitrinas —también debido a la falta de espacio en el edificio— y se observa que a alguno de los objetos ya le faltan piezas, por lo que resulta evidente que el celo que antaño dedicaban los responsables de este en su conservación, quedó atrás.

La introducción de nuevas corrientes pedagógicas a partir de los años 30 del siglo xx (Bertomeu Sánchez *et al.*, 2011, p. 186), provocó que los gabinetes perdiesen importancia y utilidad de forma paulatina, hasta convertirse en objetos sin uso. En Almería las enseñanzas científicas se suprimieron a mediados de los años sesenta, por lo que los objetos dejaron de utilizarse. Esta supresión de las enseñanzas científicas supuso que el centro dejase de contar con profesorado especializado en la materia, por lo que poco a poco, la memoria colectiva sobre su origen se fuese perdiendo, llegando a convertirse en objetos difícilmente identificables.

Imagen 13. Imagen de una exposición con trabajos de alumnos, hacia 1957



Fuente: Fondo Fotográfico de la Escuela de Arte de Almería.

La última fotografía histórica que se puede relacionar con el gabinete se corresponde con una imagen tomada durante una de las exposiciones celebradas en el centro (imagen 13), en las que se mostraban

los trabajos de los alumnos. En ella se observa que las vitrinas de hierro y cristal construidas en 1910 para guardar y conservar los instrumentos científicos se reutilizaron para exponer trabajos del Taller de Corte y Confección, por lo que es de suponer que los objetos debieron sacarse de las vitrinas para ser almacenados en otro lugar, dando comienzo así a la desintegración del «aunque modesto, bastante completo» Gabinete Pedagógico-científico de la Escuela de Artes y Oficios de Almería.

La tradición oral del propio centro también ha sido una fuente de información para entender los avatares de la colección. Según esta fuente, los objetos acabaron repartidos por todas las dependencias de la escuela —despachos, aulas, almacenes, etc.—, convirtiéndose así en meras piezas de decoración que, con el tiempo, acabaron siendo objetos no identificables al perderse la memoria colectiva sobre su origen, importancia y su relación con el propio centro.

Imagen 14. Estado actual de los objetos del antiguo Gabinete de la Escuela de Arte de Almería



Fuente: fotografía del autor.

7. CONCLUSIONES

El alcance y contenido del gabinete de la Escuela de Arte de Almería nos permite conocer la importancia que este tipo de instrumentos tuvieron en la formación de las enseñanzas artísticas aplicadas a la industria desde finales del siglo XIX hasta los años sesenta del siglo XX. Asimismo, permite añadir un eslabón más a la hora de abordar el estudio de los gabinetes científicos en los centros de enseñanza, que hasta la

fecha se habían centrado exclusivamente en las colecciones de los Institutos Históricos y en los de las Universidades.

Si bien muchos de los Institutos Históricos y Universidades han podido conservar sus colecciones científicas hasta la actualidad, la situación en las Escuelas de Arte no ha sido la misma. La supresión paulatina de las enseñanzas científicas o la creación de las Escuelas Industriales a partir de 1911, favorecieron la pérdida o cesión de estas colecciones, lo que supone que en la actualidad no se asocie este tipo de colecciones a los centros de enseñanzas artísticas (originalmente creados como centros de enseñanza de artes aplicadas a la industria).

En el caso de Almería, la extinción de las enseñanzas científicas a partir de los años sesenta del siglo xx, la reutilización del espacio y el mobiliario, provocó la pérdida de muchos de los instrumentos; y aquellos que se llegaron a conservar, acabaron convirtiéndose en meros objetos decorativos. Hasta el inicio de los trabajos de identificación e inventario, el personal que actualmente se encarga de su custodia desconocía la relación existente entre estos objetos y la historia de la institución, incluso la propia administración, que en último término es la propietaria de estos bienes por tratarse de centros públicos de enseñanza, desconocía la existencia de los mismos. Del total de objetos que el centro llegó a adquirir o fabricar para su gabinete, solo se ha conservado el 50% del área de física y mecánica; y 10% en el caso del área de química, al estar fabricados en su mayoría con materiales muy frágiles.

Conviene destacar, además, que actualmente la presencia de objetos científicos en las Escuelas de Artes es algo excepcional, ya que como se ha mencionado, los gabinetes debieron cederse a las Escuelas Industriales a partir de 1911. Hasta la fecha solo se han podido localizar objetos de los gabinetes en dos escuelas, la de Santiago de Compostela (Sousa, J.; Pereira, F. 1988, p. 65) y en la de Almería.

Por otro lado, a pesar de ser una de las fuentes principales para su estudio, la información presente en las memorias de otras Escuelas de Arte sobre sus gabinetes y el contenido de estos es muy escasa. Por este motivo, la realización de comparativas entre las colecciones que llegaron a tener unos centros y otros resulta muy compleja.

La investigación que se aborda en este artículo es una muestra del importante trabajo de localización, estudio, inventario y puesta en valor que desde hace unos años se está desarrollando en la Escuela de Arte de Almería para el estudio y puesta en valor de su patrimonio. El estudio tanto de los objetos conservados, como de la documentación histórica asociada —memorias, inventarios, libros de actas, etc.—, está permitiendo valorar el alcance del patrimonio conservado, su importancia y su relación con la historia del centro.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertomeu Sánchez, J. R.; Cuenca Lorente, M.; García-Belmar, A.; Simón Castel, J. (2011). Las colecciones de instrumentos científicos de los institutos de enseñanza secundaria del siglo xix en España. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 30, 167-193.
- Dávila Balsera, P. (1997). Las Escuelas de Artes y Oficios en el País Vasco 1879-1929. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 18, 191-215.
- Delgado Martínez, M. A. (2010). *El gabinete de física del Instituto de Lorca (1864-1883): guía didáctica*. Consejería de Educación, Formación y Empleo, Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Durán Rodríguez, M. D. (2008). *La Escuela de Artes y Oficios de Vigo durante el primer tercio del siglo xx: el centro que contribuyó a crear el gran Vigo*. Ediciones Cardeñoso.

- Escuela Central de Artes y Oficios (1888). *Reglamento Interior de la Escuela Central de Artes y Oficios, aprobado por la Dirección General de Instrucción Pública en 19 de abril de 1888*. Est. Tip. «Sucesores de Rivadeneyra».
- Escuela de Artes e Industrias de Almería (1901-1907). *Memoria del curso de 1899 a 1900*. Lit. de Hilario Navarro de Vera.
- Escuela de Artes e Industrias de Logroño (1907-1908). *Memorias de los cursos de 1906 a 1908*. Imprenta Moderna.
- Escuela de Artes y Oficios de Almería (1888-1900). *Memorias de los cursos de 1887 a 1900*. Establecimiento Tipográfico de *La Provincia*.
- Escuela de Artes y Oficios de Almería (1899-1921): *Libro de Actas de la Junta de Profesores. Fondo Documental*, Archivo de la Escuela de Arte de Almería.
- Escuela de Artes y Oficios de Almería (1913-1953). *Memorias de los cursos de 1912 a 1953*. Talleres Gráficos. Sempere.
- Escuela de Artes y Oficios de Almería (1915): *Libro de Inventario. Fondo Documental*, Archivo de la Escuela de Arte de Almería.
- Escuela de Artes y Oficios de Béjar (1888). *Memoria del curso de 1887 a 1888*. Imprenta de Matas y Martín.
- Escuela de Artes y Oficios de Logroño (1890-1895). *Memorias de los cursos de 1889 a 1895*. Establecimiento Tipográfico de La Rioja.
- Escuela Industrial de Béjar (1911). *Memoria del curso de 1910 a 1911*. Establecimiento Tipográfico de F. Muñoz.
- Escuela Superior de Artes e Industrias de Córdoba (1905-1906). *Memorias de los cursos de 1904 a 1906*. Imprenta y Litografía de Mateu.
- Escuela Superior de Artes e Industrias de Madrid (1903-1905). *Memoria de los cursos de 1902 a 1903*. Imprenta de Antonio Álvarez.
- Escuela Superior de Artes Industriales y de Industrias de Almería (1908-1912). *Memoria del curso de 1907 a 1912*. Tip. y Papl. «Non Plus Ultra».
- Fernández Clemente, E.; Giménez Navarro, C. et al. (1995). *Centenario de la Escuela de Artes y Oficios de Zaragoza (1885-1995)*. Ministerio de Educación y Ciencia-Escuela de Arte de Zaragoza.
- Gallego Pareja, M. (2012). La fundación benéfico-docente de don Antonio Bustamante y Piélagos, marqués del Solar de Mercadal, en Castro Urdiales. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 8, 1-25. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2012.50.37.001>
- Martínez Navas, I. (2013). La Escuela Industrial y de Artes y Oficios de Logroño. *REDUR: Revista electrónica del Departamento de Derecho de la Universidad de La Rioja*. 11, 73-106.
- Martínez Alfaro, E. (2010). El Patrimonio de los Institutos Históricos. En J. Ruiz Berrio (ed.), *El patrimonio histórico Educativo: su conservación y estudio* (pp. 201-229). Biblioteca Nueva.
- Sabio, B. (2006). Las Escuelas de Arte a través de la historia. *Paperback: publicación sobre arte, diseño y educación*, 00, 2-9.
- Sánchez Cañadas, A. (2001). *La Escuela de Artes de Almería (1886-1911): un cuarto de siglo de educación popular*. Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.

- Sánchez Cañadas, A. (2004). *La Escuela de Artes de Almería en la transición de los siglos XIX y XX*. Instituto de Estudios Almerienses.
- Sánchez Tallón, J. (2012). *Los instrumentos de física en los manuales y en los gabinetes del siglo XIX en España, estudio de caso: el Gabinete del I.E.S. «P. Suárez» de Granada* (tesis doctoral). Universidad de Granada,
- Sousa, J.; Pereira, F. (1988). *Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago de Compostela, 1888-1988*. Editorial Diputación Provincial.

LOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN DE CIEGOS EN EL INSTITUTO PARA CIEGOS, SORDOMUDOS Y ANORMALES DE MÁLAGA

*Didactic resources for the education of the blind at the institute for the blind,
the deaf and dumb and the abnormal of Málaga*

Pedro José Jiménez Calvo*

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0002-8908-660X>

Carmen Sanchidrián Blanco

Universidad de Málaga

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

Palabras clave

Objetos didácticos
Ciegos
Desarrollo sensorial
Lecto-escritura
Aritmética

RESUMEN: El artículo analiza el uso de recursos didácticos en el Instituto para ciegos, sordomudos y anormales de Málaga, bajo la dirección del Dr. Miguel Mérida Nicolich. En dos memorias de prácticas escritas por el mismo Mérida en 1927, describe los métodos y materiales empleados para enseñar a estudiantes ciegos, organizados en cuatro áreas: desarrollo sensorial, lectoescritura, aritmética y geografía. A pesar de la falta de recursos especializados, Mérida aprovechaba objetos comunes, como relojes o bicicletas fijas, para fomentar el aprendizaje. Esta investigación revela el ingenio y la dedicación del director en su esfuerzo por mejorar la educación de ciegos en la época.

Keywords

Didactic objects
Blind
Sensory development
Reading-writing
Arithmetic

ABSTRACT: The article analyses the use of didactic resources at the Institute for the blind, deaf and dumb and abnormal in Malaga, under the direction of Dr Miguel Mérida Nicolich. In two practice reports written by Mérida himself in 1927, he describes the methods and materials used to teach blind students, organised into four areas: sensory development, reading and writing, arithmetic and geography. Despite the lack of specialised resources, Mérida used common objects, such as clocks or stationary bicycles, to encourage learning. This research reveals the ingenuity and dedication of the headmaster in his efforts to improve the education of the blind at the time.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones relativas a la historia de la educación de ciegos en España han sido objeto de estudio por diversos autores. Se ha indagado en su evolución a nivel nacional (cfr. Montoro, 1992; Casado, 2009; Ipland y Parra, 2009), así como en los centros educativos presentes en numerosas

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Pedro José Jiménez Calvo. Universidad de Málaga – pedrojose@uma.es – <https://orcid.org/0000-0003-4208-2182>

Cómo citar / How to cite: Jiménez Calvo, Pedro José; Sanchidrián Blanco, Carmen (2025). «Los recursos didácticos para la educación de ciegos en el Instituto para Ciegos, Sordomudos y Anormales de Málaga», *Cabás*, 33, 166-188. (<https://doi.org/10.1387/cabas.27024>).

Recibido: 18 octubre, 2024; aceptado: 12 diciembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

localidades españolas como en A Coruña (cfr. Rodríguez, 2014), Barcelona (cfr. Puigdemívol, 2015), Burgos (cfr. Mínguez, 1995), Madrid (cfr. Martínez, 2019), Málaga (cfr. Mínguez, 2003; Montero, 2007; Ventajas y Pozo, 2008) o Sevilla (cfr. Barba, 2005). Además, se ha analizado su tratamiento en diversas publicaciones o instituciones que, aunque no estaban directamente encargadas de la educación de personas ciegas, sí manifestaban interés en la misma (cfr. Calderón, 2009) e incluso su enseñanza en diferentes áreas o disciplinas como, por ejemplo, en la enseñanza de la música (cfr. Burgos, 2004). Sin embargo, no podemos decir lo mismo en cuanto a la historia material de la educación de ciegos que ha sido escasamente abordado (cfr. Guerrero, 2009).

Las cuestiones materiales de dicha cultura se han convertido en un apartado esencial de la historia material de la escuela (Rabazas *et al.*, 2009) por ello, los objetos escolares, su recuperación, interpretación y conservación cobran especial importancia (Ruiz, 2006) a la hora de la reconstrucción histórica al mismo tiempo que «nos ayudan, junto con otras fuentes de información, a fotografiar la vida interna de una institución educativa y sus nexos en un punto de histórico determinado» (Hernández, 2002, p. 228).

Como afirma Sánchez (2003) no hay duda de que el análisis de los materiales que se encuentran en un establecimiento educativo y el uso que de ellos se hacían da idea de la metodología que se utilizaba en sus aulas. Estos útiles escolares fueron diseñados, contruidos y aplicados en un tiempo determinado de la vida escolar, con propósitos concretos, como mediadores para el aprendizaje, ya fueran desde la administración educativa o generados en la vida interna de la institución (Hernández, 2010).

El artículo presentado explora un tema fundamental en la historia de la educación especial en España, enfocándose en los recursos didácticos utilizados para la enseñanza de personas ciegas en el Instituto para ciegos sordomudos y anormales de Málaga entre 1925 y 1936. A través del análisis de memorias históricas del director del Instituto, el Dr. Miguel Mérida Nicolich, se examinan los métodos, materiales y tecnologías empleados para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidades sensoriales. Este estudio, basado en fuentes primarias y materiales archivísticos, no solo arroja luz sobre las prácticas pedagógicas de la época, sino también sobre las limitaciones institucionales y las innovaciones que intentaban adaptar la enseñanza a las necesidades de este alumnado. La investigación ofrece una valiosa perspectiva sobre la evolución de la tiflopedagogía¹ en España y contribuye a una mayor comprensión de la historia de la educación especial en un contexto de escasos recursos y esfuerzos pioneros.

Este trabajo destaca el uso de objetos didácticos en cuatro áreas principales: desarrollo sensorial, lectoescritura, aritmética y geografía. Además, plantea la importancia de estos materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de personas ciegas, revelando cómo los avances tecnológicos y pedagógicos internacionales fueron incorporados, aunque con dificultades, a las instituciones educativas locales.

1. MIGUEL MÉRIDA NICOLICH Y EL INSTITUTO PARA CIEGOS, SORDOMUDOS Y ANORMALES DE MÁLAGA

Para entender esta institución es imprescindible hablar del que fue uno de los impulsores y primer director del Instituto para ciegos, sordomudos y anormales de Málaga, el Doctor Miguel Mérida Nicolich (1892-1932). Natural de Arriate (Málaga), realizó los estudios de Segunda Enseñanza en la capital malagueña,

¹ La tiflopedagogía es la rama de la pedagogía especial dedicada al estudio y desarrollo de estrategias educativas para personas con discapacidad visual, enfocándose en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Su nombre deriva del término griego *tiflus*, que significa «ciego» (Aquino *et al.*, 2012).

licenciándose en Medicina en la Universidad de Granada y doctorándose en 1919 en dicha Universidad. Una vez finalizados sus estudios, comenzó a trabajar como médico especializado en oftalmología en el Hospital de Santo Tomás, ingresando en el Cuerpo Médico de la Beneficencia Municipal (1917) y siendo nombrado director interino de la Clínica Oftalmológica Municipal en 1918 y director propietario en 1924 (Mínguez, 2003). Destacó en el panorama nacional por sus múltiples aportaciones al mundo de la oftalmología (Burgos, 2004), fue fundador y el primer secretario de la *Revista Médica de Málaga*, actuó como representante español en el primer centenario de la invención del sistema *braille* en París (1925), participó en el congreso Internacional de Ciegos en Colonia (1927) (Mínguez, 2003) y como delegado del Gobierno español en el Congreso Mundial de Trabajos para ciegos de Nueva York (1931) (A. P. A./ Acrónimo, 1932). Es conocido también por haber creado los Laboratorios Nicolich que patentaron la conocida pomada ocular *Abéñula*.

A raíz de su ceguera, debido a un accidente, comenzó a preocuparse por la enseñanza de personas ciegas e impulsó la creación de un instituto para ciegos, sordomudos y anormales. Algunos autores como Mínguez defienden la tesis de que fue idea de Miguel Mérida la creación de este instituto en Málaga (Mínguez, 2003), autoras como González (2010), defienden la postura de que fue Teresa Azpiazu, directora de la Escuela Normal de Málaga y primera mujer concejal del Ayuntamiento de Málaga, quién apostó y defendió la creación de dicha institución. Sin embargo, en una entrevista realizada a Miguel Mérida, afirmó que fue su esposa, María Vera, quien le propuso la idea de crear un instituto para los ciegos y sordomudos.

Con la preparación de la puesta en marcha del instituto, en 1925 la Comisión Municipal acordó el nombramiento de un tribunal para adjudicar una plaza de médico-director, nombrado a Miguel Mérida director el día 12 de octubre de ese mismo año (Jiménez, 2023). A pesar de las dificultades iniciales, Mérida aprovechó su experiencia oftalmológica para dotar al instituto de recursos adecuados (Burgos, 2004).

Respecto al local, poseía cuatro clases —una por cada sexo dentro de cada déficit sensorial— ampliamente ventiladas y luminosas. Una capilla, despacho, galería de proyecciones, cuarto de baño con duchas, dependencias para el profesorado y personal secundario. Asimismo, se logró poner en marcha una cantina que servía comida a los niños más necesitados. En cuanto a la organización escolar, la falta de espacio y de profesorado no permitió hacer una selección más específica en función de las necesidades de los educandos (Jiménez, 2023).

Este centro estuvo bajo la dirección de Miguel Mérida hasta su fallecimiento el 26 de febrero de 1932. Desde ese momento, y hasta el estallido de la Guerra Civil, la dirección corrió a cargo de su esposa, quien mantuvo la actividad sin mayores cambios. Tras la guerra, desapareció el instituto al crearse la Organización Nacional de Ciegos Españoles en 1938 —en adelante, ONCE— (Mínguez, 2003).

2. METODOLOGÍA Y FUENTES

Las fuentes con las que se pueden acceder para la reconstrucción histórica no tienen su límite en los objetos o materiales propiamente dichos. Junto a ellas, la historia oral (cfr. González y De las Heras, 2021), la historia material (cfr. Álvarez, 2021), los manuales o libros (cfr. Ossensbach, 2010), los cuadernos (cfr. del Pozo y Ramos, 2012), memorias escolares (cfr. Jiménez y Sanchidrián, 2018), diarios, bibliografías e incluso los catálogos o inventarios posibilitan el acercamiento a una historia real y profunda de la escuela y de la educación (Ruiz, 2006), donde se ponen de manifiesto todos y cada uno de los factores que intervienen en la escena del aula (Gómez, 2006), permitiendo, además, «apreciar la importancia de modos de educación, escasamente aludidos en los documentos oficiales» (Viñao, 1999, p. 252). En nuestro caso,

la reconstrucción histórica de los objetos escolares utilizados en la enseñanza de ciegos en el Instituto municipal para Ciegos, Sordomudos y Anormales de Málaga se ha llevado a cabo mediante el análisis de dos memorias de prácticas realizadas por su director, Miguel Mérida Nicolich, durante sus estudios de magisterio.

Con el objetivo de profundizar en los objetos escolares de los que se hacían uso en dicha institución, se han consultado, como fuentes documentales primarias, dos memorias de prácticas, ubicadas en el Archivo General de la Universidad de Málaga y realizadas en el año 1927 durante sus estudios de magisterio, que elaboró cuando ya era director de ese centro, por lo que sus memorias, más que de un alumno en prácticas, pueden ser consideradas como las de un director. En el trabajo de categorización y análisis se han transcrito las memorias en formato Word, realizado una búsqueda bibliográfica, tanto en bibliotecas físicas como en bases de datos, sobre el objeto de estudio y consultado la sala virtual de material tifológico del museo de la ONCE, así como otros repositorios y espacios virtuales dedicados a los objetos escolares.

3. RESULTADOS

3.1. Objetos y métodos para el desarrollo sensorial y físico del alumnado

Según Mérida, «la integridad del aparato locomotor constituye la principal vía de las representaciones sintéticas» (Mérida, mayo de 1927, p. 3). Manifestaba que los niños ciegos en los primeros meses de vida reciben tanto impresiones auditivas como táctiles al igual que ocurre con los niños videntes. Sin embargo, sus propios familiares, a fuerza de creerlos desvalidos o inútiles, los fuerzan a esa inutilidad al impedirle movimientos, evitando de ese modo la adquisición de ideas, representaciones concretas y conduciéndoles dicha inamovilidad a la atrofia del aparato locomotor.

Para el desarrollo de los sentidos, los ciegos necesitan contacto con aparatos especiales que lo ejerciten en una multitud de impresiones sensoriales. En nuestro caso, y tal como recoge Mérida Nicolich en sus memorias, el instituto carecía en un primer momento de material específico para el desarrollo sensorial, pero se utilizaban otros objetos que no fueron elaborados para una finalidad educativa.

3.1.1. Surtidor de la fuente, canto de los pájaros y el tic-tac del reloj

La orientación espacial hacia un objeto que produzca un sonido relevante para el niño es dificultosa cuando no existe posibilidad de ver simultáneamente el objeto; por eso algunos niños ciegos congénitos pueden dar inicialmente una falsa impresión de padecer sordera (Peralta y Narbona, 2002). Es importante que el niño aprenda a localizar sus impresiones auditivas, reconociendo su procedencia y por ellas regir su marcha y dirección (Mérida, mayo de 1927). Debido a la falta de materiales con la que se encontraba la institución al poco tiempo de crearse, se optó por el empleo de materiales y objetos los cuales no habían sido elaborados con la finalidad y el uso que se les daba en el instituto pero que servían para el desarrollo auditivo y espacial. Con objetos y animales como el surtidor de la fuente, el canto de pájaros enjaulados, el tic-tac del reloj o la propia voz se intentaba desarrollar el sentido auditivo del alumnado. Este, sería el primer paso para el desarrollo del sentido del oído ya que los objetos, materiales o animales que emiten dichos sonidos están estáticos. Del mismo modo, se trabajaban las cualidades del sonido y el conocimiento del entorno adquiriendo nociones sobre el movimiento y el espacio.

3.1.2. Pelota de cascabel en su interior

Este objeto ayuda al desarrollo de la psicomotricidad gruesa, así como a los desplazamientos a través de la audición. En las memorias, únicamente se menciona sin explicar qué tipo de actividades pretendía hacer con los niños ciegos. Lo que sí sabemos es que, posteriormente, en 1946, el austriaco Hanz Lorenzen y el alemán Sepp Reindle, inventaron el Goalball para contribuir a la rehabilitación de los veteranos de guerra que habían quedado ciegos tras la segunda Guerra Mundial (Fernández, Kevin, Luarte y Castelli, 2021). Actualmente, se trata de un deporte de equipo específico creado para personas con discapacidad visual que se basa en la audición y el tacto (Gulick y Malone, 2011).

3.1.3. Bicicleta fija con resistencia

En su memoria de mayo de 1927, Mérida Nicolich expone textualmente: «la bicicleta fija, con resistencia reglable [regulable] que permite excelente ejercicio de los miembros inferiores» (Mérida, mayo de 1927, p. 10). A la hora de investigar sobre el origen de la bicicleta fija, nos hemos encontrado con una cuestión difícil de abordar. La bicicleta, inventada en 1817 según algunas fuentes (Santillán, 2022; Slabu, 2020) por Karl von Drais en Alemania, ha tenido una larga evolución histórica y ha sido utilizada con diferentes fines: medio de transporte, ocio, deporte, rehabilitación... Pero, fue el mecánico francés Pierre Lallement quién obtuvo la primera patente estadounidense sobre una bicicleta con pedales en 1866. Sin embargo, en relación con la bicicleta fija o estática, nos ha resultado sumamente complicado saber quién inventó este tipo de máquina y en qué fecha. Glen Ruscoe (Ruscoe, sf.) señala que la invención pudo ser en 1932 según los registros de la empresa Exercycle pero en las memorias consultadas datan de un lustro antes, por lo que es posible que ya se utilizaran con anterioridad, aunque no existiese patente. No obstante, se ha de señalar que Gustav Zander, médico sueco, a finales del siglo XIX ideó una serie de máquinas y ejercicios en beneficio para ancianos, damas y enfermos. Estos dispositivos funcionaban con un sistema de palancas que proporcionaban la resistencia equivalente a la fuerza del paciente. Sus resultados fueron tan buenos que en 1865 creó su Instituto Médico-Mecánico en Estocolmo con 27 máquinas (Elsaesser y Butler, 2014). A ciencia cierta, no sabemos exactamente a qué tipo de máquina se refería en su memoria, pero debido a su formación como médico y a sus viajes realizados al extranjero, nos decantamos por este tipo de objeto.

Imagen 1. Máquina inventada por Gustav Zander



Fuente: Tekniska Museet.

3.1.4. Animales en celuloide

El celuloide es una sustancia que se emplea en la fabricación de juguetes, peines y otros objetos pequeños, y se obtiene a partir del algodón y el ácido nítrico, disolviéndolo luego en alcohol y éter (Colomb, 1944). La enseñanza de los animales en celuloide les permitía la representación mental del animal ya conocido —perro, gato, gallina— pero también conocer el carácter distintivo de los demás animales apreciables por ellos, haciéndoles adquirir el tamaño proporcional por comparación con otros animales domésticos no conocidos por el tacto —caballo, burro, vaca, etc. — (Mérida, mayo de 1927). Debido a la falta de estímulos visuales, estas personas resultaban ser pasivas, por lo que era primordial enseñarles a ver con las manos (Fuentes, 2013). El tacto suministra gran cantidad de información sobre las características de los objetos, debido a que los rasgos táctiles distintivos permiten la relación con un referente específico al mismo tiempo que constituye un instrumento necesario para el aprendizaje del *braille* (Peralta y Narbona, 2002).

3.1.5. La gimnasia rítmica de Dalcroze

Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950) fue un músico, pedagogo y hombre de teatro. Siendo profesor de solfeo en el Conservatorio de Ginebra constató ciertas dificultades en la audición y la ejecución musical de sus alumnos. Es entonces cuando descubre la importancia del movimiento corporal en la conciencia y clarificación del movimiento musical, proponiendo innumerables ejercicios para crear y fortificar la imagen interior del sonido, del rimo y de la forma. Su método *La Rítmica*, conocido también como *Gimnasia rítmica* o *Solfeo corporal*, está esencialmente ligado a oír música, por lo que el sentido auditivo es un componente fundamental en el método que siempre se traduce en una respuesta corporal. Descubrió la importancia del equilibrio del sistema nervioso y el modo de compensarlo con los movimientos rítmicos (Toro, 2022). La experiencia sensorial y motriz es la primera forma de comprensión. Durante una clase de rítmica, el cuerpo se pone en acción conducido por la música. El alumno realiza corporalmente todas las variaciones de tiempo, ritmo y matiz, tal como las entiende. Se trata pues, de una formación musical de base y de una educación de la sensibilidad y de la motricidad (Trías, 1988).

El método Emile Dalcroze resulta adecuado para personas invidentes debido al uso del movimiento corporal para trabajar la educación auditiva y el desarrollo perceptivo del ritmo. Es un sistema multidisciplinario relacionado con la música y el movimiento corporal. El solfeo a su vez posibilita la percepción de las diferentes nociones musicales. Así, el aprendizaje se realiza en grupos, trabajando capacidades como la imitación, adaptación, reacción, integración y socialización (Cervantes y Sandoval, 2015).

Mérida era consciente en la segunda década del siglo xx que el método ideado por Dalcroze, el cual había transcendido de las fronteras de Suiza, era beneficioso para su alumnado: «Sería de desear la *gimnasia rítmica de Dalcroze* que tan excelentes frutos está dando en la actualidad en algunos países extranjeros empleada en los ciegos, cuestiones todas que ya hemos intentado adaptar a los educandos del Instituto, lamentándonos de no ser bien comprendidos ni ayudados» (Mérida, mayo de 1927, p. 10).

La introducción de este método en España y su uso con personas ciegas, se debe a Joan Llongueras, pionero en el uso de la *rítmica Dalcroze* para su uso con niños invidentes. Gracias a la rápida difusión internacional del método, surgieron otras instituciones que establecieron estrechos vínculos con el instituto principal de Ginebra y con su fundador. Los institutos pioneros incluyen la *London School of Dalcroze Eurhythmics* y el *Institut Català de Gimnàstica Rítmica* —más tarde conocido como *Institut Català de Rítmica i Plàstica*—, ambas fundadas en 1913, por Percy Ingham y Joan Llongueras, respectivamente. Posteriormente, su método comenzó a ser utilizado con fines terapéuticos, presagiando la terapia rítmica

educativa. Algunos de sus alumnos exploraron este uso. Así en Ginebra en 1917, Porta adaptó el método para enseñar a los discapacitados mentales, mientras que Llongueras hizo lo mismo con los niños ciegos en 1918. Años más tarde, en 1926, Sheiblaue adaptaría el método para niños sordos (Comas *et al.*, 2014).

3.2. Enseñanza de la lecto-escritura y la gramática

Valentin Haüy, pionero en la educación de personas ciegas y fundador de la tiflopedagogía como ciencia, estableció el primer colegio para ciegos en el siglo XVIII. Este esfuerzo marcó el inicio de la pedagogía especial para ciegos (Gómez, 2014). Haüy desarrolló un método de lectura y escritura basado en moldes de letras en posición inversa sobre papel húmedo, que se imprimían en relieve para ser leídas por videntes (Bautista, Morales y Flores, 2006). Sin embargo, el método no fue eficaz debido a problemas como el tamaño desproporcionado de las letras y la dificultad del tacto para percibir el relieve continuo (Mérida, mayo de 1927).

Con el tiempo, Haüy adoptó un sistema de letras formadas por puntos, que facilitaba la percepción táctil y mejoraba la funcionalidad de los textos para ciegos. Sin embargo, la integración de las personas ciegas en el ámbito de la lectura se consolidó gracias a Luis Braille, quien perfeccionó el sistema de puntos en relieve. Braille, inspirado en el trabajo de Haüy, diseñó un sistema más práctico y funcional. Además, Charles Barbier, un militar que ideó un código de puntos para mensajes secretos en el campo de batalla, también contribuyó de manera indirecta al desarrollo del *braille* (Lecuona, 2013).

Haüy sentó las bases del sistema con su abecedario estructurado, mientras que Barbier estableció la prevalencia del punto en relieve frente al trazo continuo. Estos métodos sirvieron como antecedentes para el sistema *braille*, que fue universalmente aceptado como un medio efectivo de comunicación para personas ciegas (Ipland y Parra, 2009). Este proceso histórico muestra cómo las innovaciones pedagógicas iniciales evolucionaron hasta convertirse en una herramienta esencial para la educación e inclusión de personas con discapacidad visual.

Luis Braille, en su aspiración de tener una mejor calidad en el aprendizaje empezó a estudiar las características de otros métodos y posteriormente hizo modificaciones en el abecedario para que resultase más práctico aprender tanto a leerlo como a escribirlo (Bautista *et al.*, 2006).

Durante los años que estuvo funcionando el Instituto para ciegos, sordomudos y anormales de Málaga, la enseñanza de la escritura y la lectura se apoyaban en diferentes materiales y objetos como se verá a continuación.

3.2.1. Pautas y tableros para escribir con puntos en relieve en *braille* y *abreu*

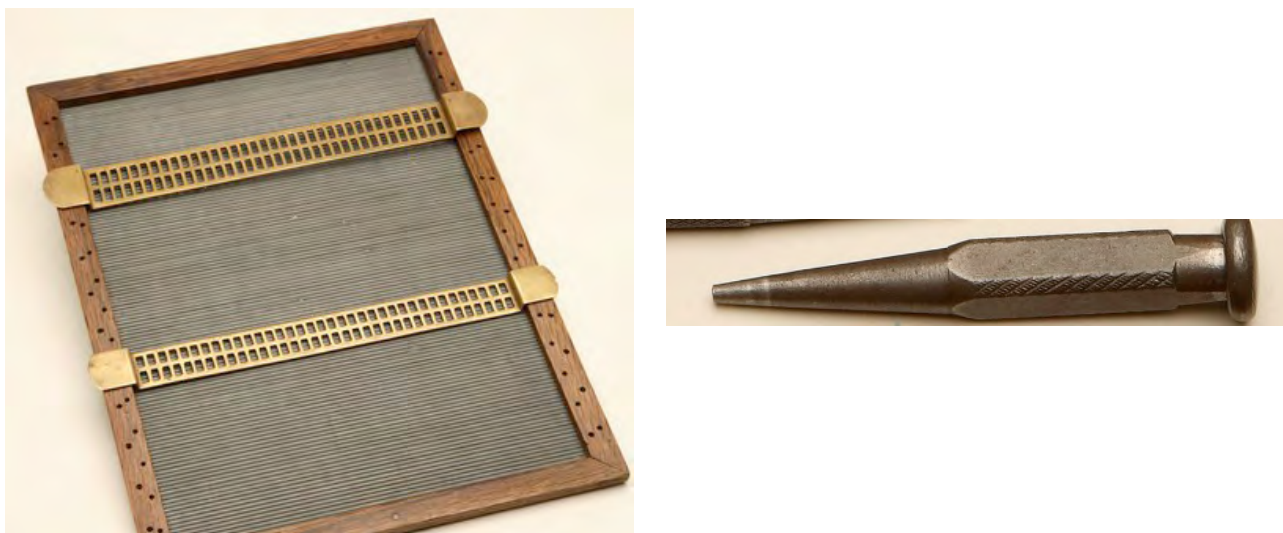
Este sistema fue introducido en España en el año 1840 por Jaime Bruno Berenguer, profesor de la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona, con el deseo de que la educación de los ciegos siguiera a los niveles y procedimientos de la educación de los videntes, pero la respuesta fue muy desigual (España, 2002). En 1863 se declaró de ámbito nacional al Colegio Nacional de Ciegos de Madrid y se manifestó la necesidad de implantar el *braille* como el sistema de lecto-escritura para ciegos (Gascón y Storch, 2004). Transcurrió un amplio periodo de tiempo para que se generalizara esta metodología y hasta 1918 no fue declarado método oficial para la lectura y la escritura de los ciegos españoles (España, 2002).

Gabriel Abreu Castaño (1834-1881), músico madrileño ciego desde su nacimiento, se formó en el Colegio Nacional de Sordomudos y más tarde en el Real Conservatorio Superior de Música. En la década de 1850,

creó el sistema *abreu*, basado en el sistema *braille*, pero adaptado específicamente para la notación musical. Mientras el *braille* se compone de seis puntos en relieve, Abreu amplió su código a ocho puntos en dos columnas de cuatro, lo que permitía 256 combinaciones, frente a las 63 del sistema *braille*. Esto facilitaba la escritura simultánea de signos musicales y textos. La parte inferior del cajetín se destinaba a las letras y la superior a los sonidos, permitiendo que cada sílaba se asociara con su correspondiente nota musical, una característica que no era posible con el *braille*. Su sistema aportó gran precisión en la escritura de la música y enriqueció el aprendizaje musical para personas ciegas (Burgos, 2005). Este sistema fue usado en España durante ochenta años, resolviendo de forma satisfactoria el problema de la escritura de los acordes y facilitando la escritura de música con palabras. Se ha de señalar igualmente la aportación del mexicano Alejandro Mezza quién en 1920 revolucionó radicalmente la notación musical en *braille*, pero era demasiado tarde para su universalización, ya que la cantidad de la música de *braille* escrita en el mundo era muy grande para realizar cambios a un nuevo sistema (Jiménez *et al.*, 2009).

La escritura manual se realizaba con punzón —parecido a una pequeña lezna—, con el que se perforaba el papel, colocado sobre un soporte denominado pauta, y con la ayuda de una rejilla (Martínez-Liévana y Polo, 2004). Esta escritura revestía una doble dificultad. En primer lugar, porque las letras deben escribirse en espejo —al escribir se realizan los huecos en sentido invertido a como se tocan los puntos, además se escribe de derecha a izquierda— y, en segundo lugar, porque no se pueden detectar inmediatamente los fallos —se debe sacar el papel para leer los puntos escritos— (Peralta y Narbona, 2002).

Imagen 2. Pauta *abreu-braille* y punzón



Fuente: Fundación ONCE. (s.f.). *Museo Tifológico: pauta abreu-braille* (1880). Museo Tifológico de la Fundación ONCE. <https://museo.once.es/obras/0000314000>

La imagen superior es una pauta con plancha de plomo con surcos y bastidor de madera. En la posición *braille* cuenta con 30 renglones, con una rejilla de 2 renglones con treinta y seis cajetines; la *abreu* tiene una capacidad para 24 renglones con una rejilla de 2 renglones y treinta y dos cajetines. La pauta era fundamentalmente un tablero, fabricado en diversos materiales según las épocas, sobre el que se disponía un bastidor que tenía algún sistema de unión, articulado —bisagras— o no, sobre el que se practicaban agujeros equidistantes que permitían desplazar una rejilla con el tipo de ventanillas que demandaba cada sistema de escritura (Ayuntamiento de San Fernando, 2015).

El *ballu* era el más conocido y enseñado en el Instituto, pero tenía el inconveniente de que era difícilmente perceptible por el tacto, ya que se necesitaba para escribirlo 2, 3 o 4 rectángulos de la pauta. Se precisaban impresiones táctiles parciales para la representación mental de la letra escrita a diferencia del *braille* que, escribiéndose cada letra en un solo rectángulo, la impresión necesaria para reconocerla era única y directa (Mérida, mayo de 1927).

Imagen 3. Regleta *ballu*



Fuente: Fundación ONCE. (s.f.). *Museo Tifológico: regleta ballu*. Museo Tifológico de la Fundación ONCE. <https://museo.once.es/obras/0000042000>

3.2.2. Pautas para escribir con puntos en relieve *garin*

Se trata de una pauta de procedencia francesa con plancha de madera y rejilla metálica de dos líneas de 23 cajetines. Bajo los dos muelles guía se colocaba la plancha del cliché. En España fue muy utilizada desde principios del siglo xx (Cebrián y García, 1999). Su similitud con la regleta *pando*, nombre atribuido a la profesora del Colegio de Ciegos de Madrid, Matilde Pando, hace pensar que esta última se trate de una copia de un prototipo *garin* (Biblioteca Nacional de España, s.f.). Esta regleta contaba con los 6 puntos del signo generador *braille* en positivo y el punzón es hueco. La ventaja es que se realiza la escritura de izquierda a derecha y los caracteres *braille* se obtienen en el sentido de la lectura (Ayuntamiento de San Fernando, 2015).

Imagen 4. Regleta *pando*



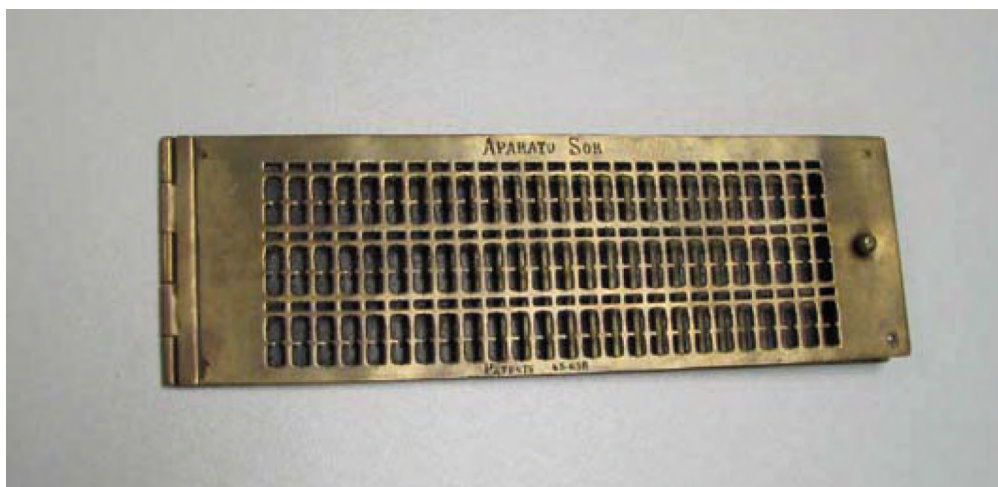
Fuente: Fundación ONCE. (s.f.). *Museo Tifológico: regleta pando*. Museo Tifológico de la Fundación ONCE. <https://museo.once.es/obras/0000088000>

3.2.3. Regleta para escribir con trazo continuo en relieve. Sistema sor

La rejilla se articula mediante tres bisagras; en las esquinas de la plancha se encuentran cuatro minúsculos pivotes que se insertan en cuatro agujeros de la rejilla posiblemente para ofrecer mayor sujeción al papel. Dispone igualmente, en el lado menor derecho, de un pequeño apéndice que sirve para levantar con comodidad la rejilla (imagen 5).

Se trata de un sistema de escritura denominado así porque fue inventado por Sor Perboire, profesora y monja de la Casa de la Caridad de Barcelona donde creó una escuela para ciegos. Se debe a ella la implantación del sistema *braille* en Barcelona, aunque el *llorens* era el más utilizado. Para sus alumnos ciegos diseñó una regleta y un punzón que permitía escribir en el sistema *braille* y trazar caracteres visuales en relieve. En 1909 la Junta de Gobierno de la Casa Provincial de Caridad de Barcelona obtuvo la propiedad de la patente de invención del aparato *sor*. Fue uno más de los intentos de facilitar la comunicación escrita entre personas ciegas y videntes (Ayuntamiento de San Fernando, 2015). Según Mérida, Sor Perboire resolvió el problema del trazo continuo que tantas veces se intentó sin éxito y se necesitaba la divulgación de este procedimiento cuyo único inconveniente era «el de ser español e ideado por una monja —la mejor educadora de ciegos y de sordomudos que hemos conocido—, lo que hace que profesores seglares y no seglares de ciegos no quieren emplear, ni aprender dicho sistema» (Mérida, mayo de 1927, p. 13).

Imagen 5. Regleta sor



Fuente: Fundación ONCE. (s.f.). *Museo Tifológico: regleta sor*. Museo Tifológico de la Fundación ONCE. <https://museo.once.es/obras/0000040000>

3.2.4. Escritura *braille* en máquina de escribir —Stainsby-Nayne O.K. y R.K.—

Las primeras máquinas de escribir en *braille* fueron creadas por Hall, en América, y Pitch, en Alemania, alrededor de 1895 (Jiménez *et al.*, 2009). La máquina ideada por Stainsby, secretario del Instituto de Ciegos de Birmingham, en colaboración con Alfred Wayne en Inglaterra, sobre 1910, constituyó un avance en la evolución de este tipo de máquinas al mejorar considerablemente la velocidad y comodidad en relación con la escritura con pauta y punzón. Se trataba de una máquina de carro fijo y cabeza reproductora de relieve móvil para la escritura en el sistema *braille*. Consta de una pauta de aluminio para 27 renglones,

sujetapapeles de hierro cromado y parte activa de níquel con teclado compuesto de siete palancas, independientes unas de otras, constituidas seis de ellas por tecla y punzón para la impresión de puntos en relieve y la séptima, la espaciadora, que era capaz de hacer avanzar el carro sin marcar nada sobre el papel. El carro, o parte activa, se movía de forma transversal a lo largo de la línea; al llegar al final se desmontaba el conjunto y se desplazaba una línea más abajo (Ayuntamiento de San Fernando, 2015).

Esta máquina ofrecía la ventaja de la rapidez de su escritura y permitía escribir por las dos caras del papel, algo imposible con la pauta *braille*. Uno de los objetivos dentro del instituto con estas máquinas era enriquecer su biblioteca escribiendo en *braille* las mejores obras de la época para este alumnado, ampliando de este modo los conocimientos de los ciegos malagueños (Mérida, agosto de 1927).

Algunos de los modelos comercializados en las décadas de los años veinte y treinta son la máquina American Foundation (1933), Constançon (en torno a 1920), máquina de taquigrafía *braille* (1910), máquina de bolsillo (en torno a 1890), máquina Picht (1901) (Cebrián y García, 1999). Posteriormente, en los años 50, se diseñó la máquina Perkins Brailier, que ha sido la más utilizada en España. En esta máquina, con seis teclas que corresponde a cada uno de los puntos del *braille*, ofrece una velocidad de escritura similar a la de los videntes, la lectura es inmediata y posibilita la corrección de errores al escribir directamente los puntos (Peralta y Narbona, 2002). Las letras se forman en relieve positivo y en la misma dirección que en la lectura, permitiendo al alumno leer las palabras escritas sin tener que dar la vuelta al papel (Martín, 2010).

Imagen 6. Máquina de escribir Stainsby



Fuente: Ayuntamiento de San Fernando (2015).

3.2.5. Libros de literatura

Desde los primeros libros para personas con discapacidad visual, las encuadernaciones y materiales han variado considerablemente, pero mantienen su gran tamaño y múltiples volúmenes en comparación con los libros en tinta. Esto se debe a las dimensiones de los códigos y el uso de papeles de alto gramaje (Delacroix, 2016).

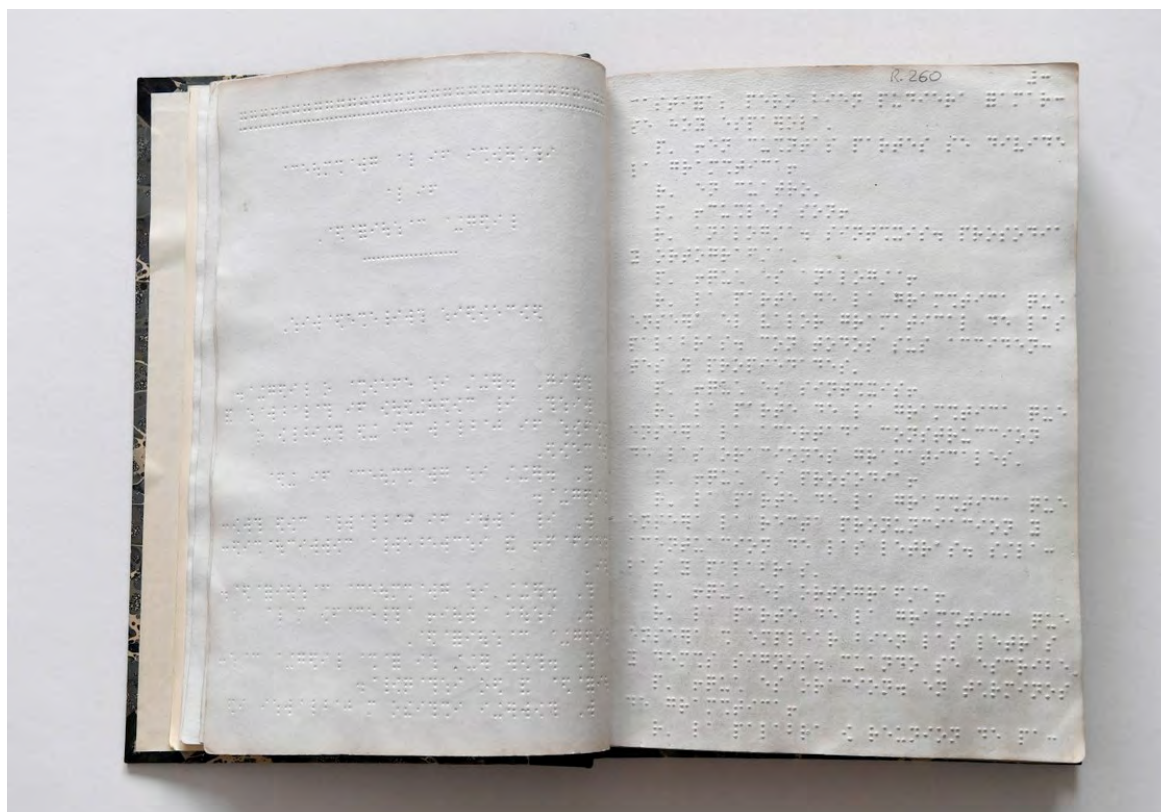
La primera impresión en relieve fue creada por Haüy en 1784, a través de un método de impresión de signos y caracteres con alambres de cobre prensados que constituía el texto impreso de libros utilizando letras itálicas y otros tipos de letra posteriormente. Este sistema presentaba varias desventajas, como el peso de los libros, el costo elevado y la dificultad para aprender a escribir (Labrador, 24 de julio de 2008).

Entre 1827 y 1828 comenzaron a transcribirse los primeros libros en el sistema *braille*, publicado por Luis Braille en 1829 con su obra *Método para escribir palabras, música y canciones sencillas mediante puntos, para uso de ciegos* (Cabrerizo, 2018). Con respecto a la impresión en *braille*, el primer libro que se publicó fue en 1837, *Précis sur l'histoire de France divisée par siècle, accompagné de synchronismes relatifs à l'histoire générale placés à la fin de chaque règne*, un volumen con 152 páginas y pesaba 1.750 gr. A partir de ese momento comenzó la difusión de este material fuera de Francia. En 1854 se imprimió en tipografía *braille* un método de lectura en lengua portuguesa financiado por el emperador de Brasil, don Pedro II. Posteriormente, en 1860 se imprimió en *braille* el primer libro fuera de Francia, el *Evangelio según San Juan*, en el «Asile des Aveugles», Lausana (Suiza), y en 1866 la edición en *braille* de la *Biblia* —versión protestante de Osterwald—, que constaba de 32 volúmenes: 24 para el Antiguo Testamento y 8 volúmenes para el Nuevo Testamento (Jiménez *et al.*, 2009).

En 1878, durante un congreso internacional en París, se decidió la adopción del sistema *braille*, utilizado hasta la actualidad (Cabrerizo, 2018). La impresión en *braille* coincidió con el desarrollo del papel de pasta de madera mecanizado, que era más resistente y se fabricaba en diversos colores, generalmente en tonos marrones (Delacroix, 2016). En 1892, Frank H. Hall diseñó la primera máquina industrial para imprimir en *braille*, marcando un hito en la producción de libros para personas con discapacidad visual (Lecuona, 2013). Hoy en día, la mayoría de los libros en *braille* se producen en servicios centrales o regionales, como las bibliotecas de la ONCE, que cuentan con sus propias imprentas (Delacroix, 2016).

Con relación a la lectura, se realiza deslizando la yema de los dedos de izquierda a derecha —en especial los índices— a lo largo de las líneas del texto y en función de los movimientos, podemos hablar de dos clases: unimanual y bimanual (Ipland, 2005). Se empieza leyendo con una sola mano para ir progresivamente incorporando la segunda, primero con una función auxiliar para pasar posteriormente a las dos manos. Rafaela Rodríguez, en su libro *Apuntes sobre pedagogía especial de ciegos* (Rodríguez, 1929), ya hacía referencia a esta técnica incidiendo en que se debía leer con las manos. Mérida (agosto de 1927) nos indica en sus memorias que algunos alumnos eran desordenados y que no podían seguir el movimiento justo para no desviar el dedo de la línea de signos, aplastaban el relieve del papel de manera que lo hacen confundible y buscaban reconocerlos con el borde de la uña, intentos que fácilmente se convertían en hábitos y que había que evitar ya que obstaculizaban la normal y rápida percepción por el tacto. Para evitar estos inconvenientes, se empleaba la escritura y lectura de los puntos en relieve en finísima hoja de latón, que permitía reconocer el relieve por el tacto menos desarrollado. Una vez conseguido algún dominio de la lectura, los ejercicios que habían sido escritos por los alumnos eran sustituidos por copias de libros con signos en relieve, para uso personal, cuyo ejercicio despertaba interés sobre el alumnado. Esa lectura estaba encaminada a fomentar la imaginación del escolar al mismo tiempo que servía como contenidos a aprender o formación moral.

Imagen 7. Obra *Epítome de la analogía y sintaxis según la gramática castellana* (1886)



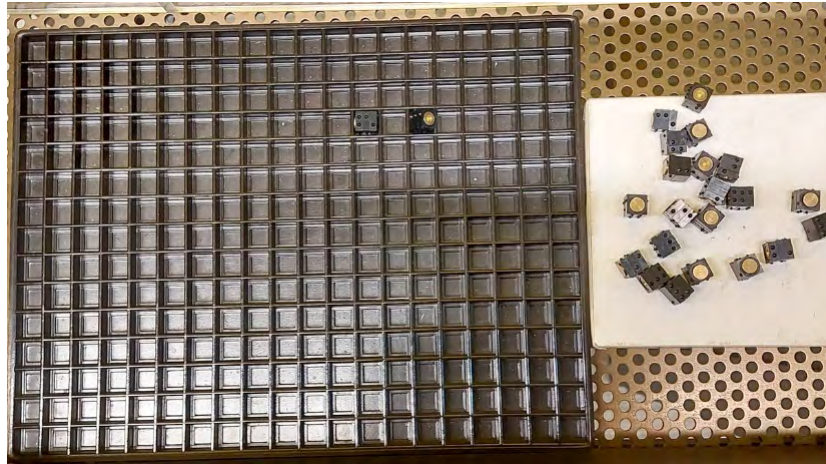
Fuente: Fundación ONCE. (s.f.). *Museo Tifológico: Epítome de la analogía y sintaxis según la gramática castellana*. Museo Tifológico de la Fundación ONCE. <https://museo.once.es/la-coleccion/sala-de-libros/epitome-de-la-analogia-y-sintaxis-segun-la-gramatica-castellana>

3.3. Enseñanza de la Aritmética

3.3.1. Cubaritmo

El cubaritmo, originario y empleado en los países de influencia francesa, es una ayuda de cálculo utilizada por los ciegos en el estudio de la aritmética. Por un lado, se compone de un operador de planta rectangular —registro— de plástico que contiene pequeñas cavidades dispuestas en filas y columnas con forma cúbica. Por otro lado, están los cubos del mismo material que llevan sobre cinco de las seis caras, los símbolos *braille* y correspondiente, dependiendo de la orientación de los cubos de la misma, a los dígitos de 0 a 9. La cara suave —sin puntos— del cubo se utiliza para representar simbólicamente el punto decimal. En esta imagen, la matriz de plástico está compuesta de veinte por quince casillas cuadradas en las que se colocan cubos de arista. Su manejo es muy sencillo, al ser iguales todos los cubos y poder elegir fácilmente la posición que ofrezca el signo deseado. Diseñado por Alphonse Houry en 1882, fue introducido en la Institution des Jeunes Aveugles por el profesor Mattei en 1888 (imagen 8) y difundida en España bajo la forma de tipos arábigos a principios del pasado siglo (Fernández, 2000). El trabajo es en todo semejante al de la caja de aritmética, con la ventaja de utilizar un único elemento móvil; con ello, la localización inicial y redistribución final son inmediatas, resultando mucho más rápido. No obstante, la forma cúbica dificulta un tanto la seguridad en la manipulación de los cubos (Fernández, 2000).

Imagen 8. Cubaritmo francés

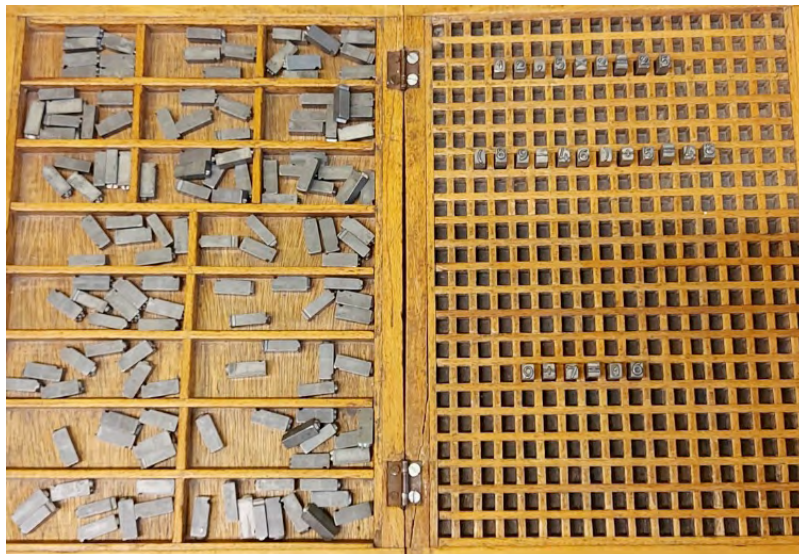


Fuente: Fundación ONCE. (s.f.). *Museo Tifológico: cubaritmo francés*. Museo Tifológico de la Fundación ONCE. <https://museo.once.es/obras/0000092000>

3.3.2. Caja de aritmética

La caja aritmética es un instrumento para facilitar el aprendizaje del cálculo y las operaciones matemáticas de las personas ciegas o con discapacidad visual grave. Consiste en una caja con dos zonas de trabajo. En una hay una rejilla con muchas cuadrículas iguales, a modo de cuaderno, en el que se efectúan las operaciones. En la otra se almacenan, de forma organizada, los números y los signos matemáticos en *braille* y en relieve (Martínez y Martín, 2017). Al requerir de tantos elementos móviles como signos, ocasionaba extrema complejidad de localización en los depósitos de aquellos, así como la composición de las operaciones (Fernández, 2000).

Imagen 9. Caja de aritmética



Fuente: Fundación ONCE. (s.f.). *Museo Tifológico: caja de matemáticas de madera*. Museo Tifológico de la Fundación ONCE. <https://museo.once.es/obras/0000091000>

3.3.3. Tablero contador o ábaco

El ábaco, instrumento de cálculo presente en todas las culturas, desde las antiguas civilizaciones orientales y las fluviales de Medio Oriente hasta la era digital, surgió como objeto material asociado a los cálculos de los escribas, vinculado a las prácticas contables, y se trasladó a la escuela con el nombre de «tablero contador» y de «bolero» (Escolano, 2020). El ábaco se introdujo en la escuela primaria como instrumento para una enseñanza intuitiva de la aritmética y se relaciona con el movimiento de reforma de la enseñanza primaria que se desarrolló a comienzos del siglo XIX. Su impulsor y mejor exponente fue Pestalozzi (1746-1827), que defendió el principio de intuición como principio fundamental de la enseñanza. Vallejo conocía el sistema de Pestalozzi y en él se basaba para afirmar la necesidad de una iniciación intuitiva y racional, a partir de colecciones de objetos, al sistema de numeración (Museo Virtual de Historia de la Educación, s.f., diapositiva 9). La primera referencia sobre el tablero contador en España es de José Mariano Vallejo (1779-1846), redactor de la *Exposición sobre el estado de la enseñanza pública*, hecha a las Cortes. En esta obra recomienda empezar el estudio de la numeración auxiliándose de un tablero contador con filas móviles (Cisternas, 30 de marzo de 2013, diapositiva 7). Este recurso favorece la comprensión del concepto de número, la realización de operaciones matemáticas, la combinación entre las diferentes perlas y/o cuentas permite al niño determinar la ubicación espacial (Fuentes, 2013).

Imagen 10. Ábaco



Fuente: Fundación ONCE. (s.f.). *Museo Tifológico: Ábaco*. Museo Tifológico de la Fundación ONCE. <https://museo.once.es/obras/0000086000>

Aunque no se sabe con exactitud el modelo utilizado en el Instituto, podría ser parecido a este que aparece en la imagen, denominado *sorobán* o *ábaco japonés*. Se trata de un rectángulo de madera, con cantoneras metálicas, con veinticuatro ejes verticales de madera paralelos; en cada uno de ellos 5 bolas móviles que represen tan los diferentes guarismos. Estos ejes están cruzados por una regleta longitudinal que los divide en dos secciones: en la primera están ensartadas cuatro bolas y en la segunda una. La regla longitudinal está dividida por señales en relieve cada tres ejes (imagen 10). Su condición de ser un material manipulable, le hace una herramienta extraordinaria a quienes sufren una discapacidad visual. El ábaco permite el aprendizaje manual de los algoritmos de adición, sustracción, multiplicación y división; una mejor comprensión del cálculo aritmético; el desarrollo de la creatividad y búsqueda de nuevos caminos de solución de problemas; además de la rapidez, precisión y desarrollo manual y de destrezas interdigitales (Tapia, 14 de abril de 2015). Por ello, se ha convertido en un recurso didáctico fundamental en la enseñanza de las matemáticas para alumnos con ceguera, siendo igualmente válido en alumnos sin deficiencia visual.

3.4. Enseñanza de la Geografía: los mapas en relieve

Los materiales táctiles en relieve complementan la comprensión de textos en *braille* para personas con discapacidad visual, permitiendo la exploración secuencial de los elementos que componen un conjunto y ayudando a reconstruir mentalmente su estructura (Cebrián y García, 1999; Martínez, 2021). Durante los siglos XVIII, XIX y principios del XX, los mapas geográficos táctiles se elaboraban artesanalmente, utilizando madera o cartón duro con líneas y puntos de distintos materiales para facilitar la discriminación táctil (García y Ruiz, 2010). Martin Niessen Weissembourg, conocido como «el ciego de Manheim», intentó crear mapas para la enseñanza de la geografía, pero sus primeros intentos fallaron debido a la fragilidad de los materiales utilizados como, por ejemplo, arena de diferentes grosores, pequeños elementos de cobre o pequeñas bolas unidas entre sí con hilo (Guillé, 1817).

En la década de 1890, Martin Kunz (1847-1923), director del Instituto para Ciegos Ill-zach, institución educativa que comenzó en 1857 en la Alsacia alemana, comenzó a crear mapas en relieve durante más de veinte años. Dadas las dificultades de impartir geografía a las personas ciegas y la escasez de materiales didáctica que seguía habiendo sobre este asunto, los mapas de Kunz gozaron de fama internacional (Biblioteca Nacional de España, 2009). Las imágenes y mapas que produjo se usaron en institutos para ciegos en toda Europa, así como en Australia y América del Norte. Kunz también publicó imágenes en relieve para la enseñanza de la física, la botánica y la zoología. En España se conserva un ejemplar de un mapa físico de la península en la Biblioteca Nacional —Sede de Recoletos— datado alrededor de 1890. En 1906 publicó su libro *Vie et œuvre de Martin Kunz; 1856-1906, Histoire de l'Institut pour aveugles de Illzach-Mulhouse en Alsace et Comptes-rendus des congrès et traités sur les aveugles*.

En el ámbito español, destacó Francisco Just y Valentí, quien, tras quedar ciego antes de los treinta años, se dedicó a la enseñanza de personas invidentes en la Escuela de Ciegos de Alicante. Entre sus obras más importantes figura un mapa en relieve de España y Portugal, realizado en 1879 y premiado en la Exposición Pedagógica de 1884. Just utilizó materiales como cordones, cadenas y pieles de diferentes texturas para crear este mapa. También transcribió varios volúmenes del *Quijote* al *braille* y elaboró un álbum de dibujo para ciegos (Monzó, s.f.; Campo, 2015).

El mapa descrito en el Museo Tifológico de la ONCE está montado sobre arpillera y utiliza diversos materiales táctiles, como cuero y cartulinas, para diferenciar provincias. Los límites de provincias, costas, ríos y lagos están marcados con cordones negros, mientras que las montañas fueron modeladas con pasta de papel sobre espigas de hierro. Carreteras y ferrocarriles se representan con cadenetas de bronce y latón, y las ciudades se señalan con formas geométricas, acompañadas de nombres en *braille*.

En el recién creado Instituto para Ciegos, Sordomudos y Anormales de Málaga se aspiraba a construir un plano en relieve del edificio donde estudiaban los ciegos, así como de las calles de Málaga y sus alrededores una vez que el alumnado hubiese adquirido la representación mental de dichos elementos en el que debían tener especial objetividad ciertos detalles. Este mapa hubiese sido complemento en la enseñanza junto con los mapas en relieve especiales, el orográfico ubicado en Martiricos (1927) y el de la provincia de Málaga de la Sociedad de Ciencias, con el fin de que comprendiesen los accidentes orográficos, hidrográficos, etc., una vez que hubiesen desarrollado las aptitudes necesarias para dicho conocimiento (Mérida, agosto de 1927). Con respecto al mapa orográfico, ubicado en la zona de Martiricos, fue construido en 1927 por el ingeniero militar Joaquín Alfarache a instancia del alcalde de Málaga Enrique Cano, que se conserva actualmente y mide unos 24 metros de ancho por unos 18 de largo (Aparicio, 5 de marzo de 2022). Con respecto al segundo mapa, estuvo basado en un plano altimétrico de la provincia de 1916 editado por la Sociedad Malagueña de Ciencias, el cual sirvió de base para la confección del mapa en relieve realizado por los Señores Mena

y Bouvier y que fue regalado a la Corporación por el que fuera su Presidente Honorario, José Gálvez Ginachero y puesto a disposición del Instituto para Ciegos y Sordomudos dado que representaba un valioso apoyo para los residentes en el análisis y entendimiento más profundo de la realidad provincial (Álvarez, 2015).

Imagen 11. Mapa en relieve de Francisco Just



Fuente: Fundación ONCE. (s.f.). *Museo Tifológico: Mapa de Francisco Just*. Museo Tifológico de la Fundación ONCE. <https://museo.once.es/obras/0000837000>

4. CONCLUSIONES

Aunque no nos hemos referido a algunos objetos, como, la esfera de reloj en *braille*, los juegos de palabra en *braille*, la caja de geometría, el piano y el armónium, entre otros, se ha puesto en relieve que los materiales, objetos y útiles en el Instituto para ciegos, sordomudos y anormales de Málaga eran en ocasiones insuficientes para el adecuado desarrollo personal y autónomo del alumnado. La falta de dotación presupuestaria por parte del Ayuntamiento y la Diputación hacía que hubiese una escasez de

materiales importantes para la educación y enseñanza de estos alumnos como eran la pelota de cascabel, el bastón blanco, la bicicleta fija, entre otros. Por ello, debían ser suplidos por objetos cotidianos que no estaban pensados para la enseñanza o desarrollo de los alumnos ciegos, pero a los que se les daba un uso didáctico dentro de sus posibilidades. De igual modo, la Gimnasia Rítmica de Dalcroze y la bicicleta fija intentaron detonar las apuestas del centro por estar en la vanguardia de la educación de personas ciegas.

Con respecto a la lecto-escritura era abundante el material con el que se contaba, desde las diversas pautas, hasta la modificación de diferentes métodos de enseñanza tradicionales con el fin de subsanar posibles problemas en la enseñanza y facilitar el aprendizaje. Las máquinas de escribir constituían la pieza inicial para la construcción de una biblioteca la cual era prácticamente imposible de conseguir por otros medios debido al alto precio de los libros en relieve o en *braille*. Sobre la aritmética se ha observado que en las memorias no se profundiza o analiza los materiales como ocurría con la enseñanza de la lecto-escritura. El cubaritmo francés, el más utilizado por los alumnos, era un recurso clave y básico para la enseñanza de las cifras, el principio de posición y las operaciones básicas. Con respecto a la caja de aritmética, ésta presentaba la dificultad de que cada pieza tenía su número por lo que era más complicada su localización en la rejilla. El ábaco, famoso recurso usado por vidente e invidentes, formaba parte del aula, aunque desconocemos cuál era el modelo usado, era un recurso ya utilizado en España desde el siglo XVIII. Por último, los mapas en relieve siguen considerándose el mejor recurso para el conocimiento de la geografía en personas ciegas. En aquella época únicamente existían dos en Málaga y el alumnado pudo hacer uso de ellos, aunque no se encontrasen dentro del centro. Es de admirar la ambición de su director que, con el poco tiempo que llevaba en funcionamiento el Instituto, ya pensaba en que los propios alumnos realizaran uno.

La formación de Mérida Nicolich como oftalmólogo, en primer lugar, permitía conocer todas aquellas cuestiones médicas y psicológicas de las personas con ceguera y realizar un diagnóstico detallado cuando ingresaban en el Instituto. En segundo lugar, como invidente, vivía en primera persona las limitaciones y dificultades con las que los alumnos se encontraban cuando llegaban al centro. Y, en tercer lugar, el ser un profesional de la pedagogía dentro del ámbito de la tiflopedagogía y el haber viajado al extranjero para conocer los métodos y procedimientos que se llevaban a cabo en otras instituciones similares, lo convierten en una persona destacada en su época y en su ámbito geográfico, lo que nos lleva a suponer que la gestión del centro y su personal estaban bajo la dirección de una persona idónea.

El análisis de estas memorias nos ha permitido conocer en mayor profundidad los objetos y recursos que se encontraban en el Instituto Municipal para ciegos, sordomudos y anormales de Málaga, sus historias, métodos de uso, así como sus carencias en el ámbito de la enseñanza, acercándonos un poco más a la realidad educativa que vivió el centro en su corto período de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- A. P. A./Acrónimo (1932). Apuntes biográficos y publicaciones del Dr. Miguel Mérida Nicolich. *Revista Médica de Málaga*, 20, 1277.
- Álvarez Calvente, M. (2015). *Anotaciones históricas sobre la Sociedad Malagueña de Ciencias (1872-2002)*. Academia Malagueña de Ciencias.
- Álvarez Jiménez, V. E. (2021). La historia de la cultura material de la educación en España a través de las tesis doctorales (1976-2020). Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 26, 167-284. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.22.40.004>

- Aparicio, R. (5 de marzo de 2022). El Ayuntamiento de Málaga se compromete a estudiar la reforma del mapa del colegio de Martiricos. *Sur, diario de Málaga*. <https://www.diariosur.es/malaga-capital/ayuntamiento-malaga-compromete-estudiar-reforma-colegio-mapa-martiricos-20220301135435-nt.html>
- Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V., e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 39, 1-21.
- Ayuntamiento de San Fernando (2015). *Dossier de piezas de la exposición itinerante, Ayuntamiento de San Fernando*. <https://www.ayto-sanfernando.com/wp-content/uploads/2015/04/DossierPiezasMuseoTiflogico.pdf>
- Bautista Alemán, N. A., Morales Cordero, L. y Flores Salinas, C. A. (2006). Enseñanza-aprendizaje del sistema *braille* en el Estado de Hidalgo. *Huella de la Palabra*, 1, 115-130. <https://doi.org/10.37646/huella.vi1.462>
- Biblioteca Nacional de España (2009). *Louis Braille. Puntos para la educación y la integración*. Biblioteca Nacional de España. https://www.bne.es/export/sites/BNWEB1/es/Actividades/Exposiciones/Exposiciones/Exposiciones2009/braille/Folleto_Braille_web.pdf
- Biblioteca Nacional de España (s.f.). *Sistemas de lectoescritura para personas ciegas*. Biblioteca Nacional de España. https://www.bne.es/export/sites/BNWEB1/es/Actividades/Exposiciones/Exposiciones/docs/Sistemas_de_Lectoescritura_para_Ciegos.pdf
- Burgos Bordonau, E. (2005). Las musicografías de Abreu y Llorens: dos sistemas alternativos a la recepción del *braille* en España. *Integración: revista digital sobre discapacidad visual*, 46, 7-12.
- Burgos Bordonau, E. (2004). *Historia de la enseñanza musical para ciegos en España: 1830-1938*. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
- Cabrerizo, E. (31 de enero de 2018). *El braille, mucho más que un sistema de lectura para los ciegos*. EspacioLogopédico. https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/435/el-braille-mucho-mas-que-un-sistema-de-lectura-para-los-ciegos.html?srsId=AfmBOor2vIGPp0UzaNshNV6c9yPDX_to-QULOREV-GVxvkoGLIPwacIwm
- Calderón España, M. C. (2009). La educación de los sordomudos y ciegos en el BILE. En M. R. Berruezo y S. Conejero (coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo xx a nuestros días* (pp. 35-46). Universidad Pública de Navarra.
- Campo Puerta, M. P. (2015). *Materiales didácticos de los siglos XVIII y XIX en bibliotecas madrileñas* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Casado Melo, A. (2009). Antecedentes de la educación de ciegos y sordos en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, 12, 137-150. <https://doi.org/10.36576/summa.29465>
- Cebrián de Miguel, M. D. y García Soria, F. (1999). Glosario de términos sobre el acceso de las personas discapacitadas visuales a la información. *Entre dos Mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual*, 12, 1-57.
- Cervantes Macías, R. A. y Sandoval Antúnez, S. Á. (2015). Educación inclusiva: música para alumnos invidentes y débiles visuales. En C. L. Hurtado Espinosa, R. I. Lozano Castro, L. Gunther Delgado y U. R. Mazariegos Maldonado (coords.), *Una visión interdisciplinaria del Arte* (pp. 24-43). Universidad de Sonora.

- Cisternas, C. (30 de marzo de 2013). *El ábaco y los sistemas de numeración*. Estalmat Canarias [diapositiva de PowerPoint]. <https://es.slideshare.net/cesarcisternas/el-baco-y-los-sistemas-de-numeracin>
- Colomb, G. (1944). *Lecciones de cosas en 650 grabados*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Comas Rubí, F.; Motilla Salas, X. y Sureda García, B. (2014). Pedagogical innovation and music education in Spain: Introducing the Dalcroze method in Catalonia. *Paedagogica Historica*, 50(30), 320-337. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.887123>
- Delacroix, G. (2016). Libros escritos en sistema *braille*, un acercamiento a su conservación-restauración. *Unicum: revista de l'Escola Superior de Conservació i Restauració de Béns Culturals de Catalunya*, 15 159-162.
- Elsaesser, S. y Butler, A. R. (2014). Nineteenth century exercise clinics for the treatment of scoliosis. *The Journal of the Royal College of Physicians of Edimburgh*, 44(3), 240-246. <https://doi.org/10.4997/jr-cpe.2014.312>
- Escolano Benito, A. (2020). Cultura material de la escuela e historia intercultural. *ETD - Educação Temática Digital*, 22(4), 793-811. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8660176>
- España Caparrós, J. A. (2002). *El sistema braille*. Consejería de Educación-Junta de Andalucía.
- Fernández del Campo y Sánchez, J. E. (2000). *Iniciación al cálculo aritmético con alumnos ciegos y deficientes visuales: algunas aplicabilidades didácticas del «multiábaco abierto móvil de capacidad limitada»* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Muñoz, M. P., Campos Campos, K., Luarte Rocha, C. y Castelli, L. (2021). Preparación deportiva en el *goalball*: una revisión sistemática. *Pensar en movimiento: revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 19(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v19i1.45702>
- Fuentes Nieves, F. M. (2013). *Diseño de imágenes para ciegos: material didáctico para niños con discapacidad visual* [tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València.
- García Soria, F. y Ruiz Prieto, P. (2010). Mapas geográficos para personas ciegas y deficientes visuales. *Integración: revista sobre discapacidad visual*, 57, 56-72.
- Gascón Ricao, A. J. y Storch de García y Asensio, J. G. (2004). *Historia de la Educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Editorial universitario Ramón Areces.
- Gómez García, M. N. (2006). El aula escolar, escenario, narración y metáfora: nuevas fuentes para la historia de la educación. *Historia de la Educación*, 25, 341-358.
- Gómez Valdés, A. (2014). Impacto de la ciencia y la tecnología en el desarrollo psicomotriz del discapacitado visual. *EFDportes.com, Revista Digital*, 19(197).
- González García, E. y De las Heras Monasterio, B. (2021). La Ley Villar Palasí vista por el alumnado de una escuela rural: currículo y materiales didácticos. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 26, 223-234. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.89.28.007>
- Guillié, S. (1817). *Essai sur l'instruction des aveugles, ou exposé analytique des procédés employés pour les instruire*. Paris: Imprimé par les Aveugles.
- Gulick, D. T. y Malone, L. A. (2011). Field test for measuring aerobick capacity in Paralympic goalball athletes. *International Journal of Athletic Therapy and Training*, 16(5), 22-25. <https://doi.org/10.1123/ijatt.16.5.22>

- Hernández Díaz, J. M. (2002). Etnografía e historia material de la escuela. En A. Escolano Benito y J. M. Hernández Díaz (coords.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 225-238). Tirant lo Blanch.
- Hernández Díaz, J. M. (2010). Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea. *Educatio siglo XXI: Revista de la Faculta de Educación*, 28(2), 65-88.
- Ipland García, J. (2005). Dedos que leen: la enseñanza de la lecto-escritura en la Escuela de Ciegos de Barcelona. En F. Comas Rubí y X. Motilla Salas (coords.), *Història/Històries de la Lectura: Actas de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (pp. 143-150). Institut d'Estudis Baleàrics.
- Ipland García, J. y Parra Cañadas, D. (2009). La formación de ciegos discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. En M. R. Berruezo y S. Conejero (coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 453-462). Universidad Pública de Navarra.
- Jiménez Benito, J., López Peña, M. J., Díez Feijóo, E. y García Ben, E. (2009). Universalización y estado actual del alfabeto *braille* (2.ª parte). *Studium Ophthalmologicum*, 27(4), 239-246.
- Jiménez Calvo, P. J. (2023). El Instituto Municipal para Ciegos, Sordomudos y Anormales de Málaga: memorias de Miguel Mérida Nicolich para el conocimiento de la enseñanza en personas con déficit sensorial. En J. M. Fernández Soria, R. López Martín y A. Payà Rico (eds.), *Educaciones alternativas y en los márgenes* (pp. 195-215). Tirant Humanidades.
- Jiménez Calvo, P. J. y Sanchidrián Blanco, C. (2018). Las Memorias de Prácticas de las Escuelas Normales de Málaga como fuente para la Historia de la Educación. En S. González, J. Meda, X. Motilla y L. Pomante (eds.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (pp. 385-394). FahrenHouse.
- Labrador Solís, D. M. (24 de julio de 2008). *Historia y orígenes del lenguaje braille*. Discapnet. <https://www.discapnet.es/accesibilidad/accesibilidad-en-la-comunicacion/braille>
- Lecuona, M. L. (2013). Informe sobre ciegos, libros y tecnología [presentación de paper]. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina*. <https://www.academia.edu/download/55991716/926.pdf>
- Martín Andrade, P. (2010). *Alumnos con discapacidad visual. Necesidades y respuestas educativas*. Editorial Escuelas Católicas.
- Martínez Calvo, F. J. (2021). *Documento técnico R 2: criterios generales para la elaboración de mapas adaptados para personas con discapacidad visual*. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
- Martínez Suárez, G. y Martín González, M. (2017). Caja aritmética mini. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 68-74.
- Martínez-Liévana, I. y Polo Chacón, D. (2004). *Guía didáctica para la lectoescritura braille*. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
- Mérida Nicolich, M. (agosto de 1927). [Memoria de Prácticas de Pedagogía 2.º curso]. Expedientes académicos, Legajo S1-M2-101, Archivo General de la Universidad de Málaga.
- Mérida Nicolich, M. (mayo de 1927). [Memoria de Prácticas de Pedagogía 1.º curso]. Expedientes académicos, Legajo S1-M2-101, Archivo General de la Universidad de Málaga.

- Mínguez Álvarez, C. (2003). *La educación de ciegos en Málaga: Dr. Miguel Mérida Nicolich*. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
- Montero Pedrera, A. M. (2007). Antonio Pichardo y Casado (1843-1894) y el origen de la educación de sordomudos y Ciegos en Sevilla. *Escuela Abierta*, 10, 297-307.
- Monzó Severa, R. M. (s.f.). *Francisco Just y Valentí*. Real Academia de la Historia, Diccionario Biográfico electrónico. <https://dbe.rah.es/biografias/11439/francisco-just-y-valenti>
- Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) (s.f.). *Los ábacos escolares (1820-1860)* [diapositiva de PowerPoint]. Pdfslide.net. <https://pdfslide.net/documents/los-abacos-escolares-1820-1860.html?page=9>
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>
- Peralta, F. y Narbona, J. (2002). Deficiencia visual en el niño. *ESE: Estudios sobre educación*, 2, 35-52. <https://doi.org/10.15581/004.2.25662>
- Del Pozo Andrés, M. M. y Ramos Zamora, S. (2012). Reconstruir la historia de la escuela a través de los cuadernos escolares. *Revista de ciencia de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 231-232, 415-434.
- Rabazas Romero, T., Ramos Zamora, S. y Ruiz Berrio, J. (2009). La evolución del material escolar a través de los manuales de Pedagogía (1875-1936). *Revista Española de Pedagogía*, 67(243), 275-298.
- Rodríguez Placer, R. (1929). *Apuntes sobre pedagogía especial de ciegos*. Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- Ruiz Berrio, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación*, 25, 271-290.
- Ruscoe, G. (s.f.). *Exercise Bicycle. Exercise Bicycle. History. Physio: moving stories and images*. <https://history.physio/exercise-bicycle/>
- Sánchez Cañadas, A. (2003). Dotación de mobiliario y equipamiento para la enseñanza profesional a finales del siglo XIX. La Escuela de Artes y Oficios de Almería. En R. Calvo de León et al. (coords.), *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones.
- Santillán Aguilar, M. (2022). Transportando a través del Tiempo. *+Ciencia*, 30, 24-27.
- Slabu, M. M. (2020). *Diseño y análisis estructural de un cuadro de bicicleta de montaña con materiales de alta ligereza* [trabajo de Fin de Grado]. Universitat Politècnica de València.
- Tapia Contardo, I. (14 de abril de 2015). *El desafío de la ceguera. Capítulo VIII*. <http://tiflologia.blogspot.com/>. <http://tiflologia.blogspot.com/2015/04/el-abaco.html>
- Toro Egea, O. M. (2022). La enseñanza de la música en España en el sistema educativo desde comienzos del siglo XX. *Historia de la Educación*, 41, 85-101.
- Trías Llongueras, N. (1988). La aportación de Emil Jacques-Dalcroze a las actividades físicas con soporte musical. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 11-12, 13-17.

- Ventajas Dote, F. y Pozo Fernández, M. C. (2008). Las asociaciones de invidentes en Málaga en el primer tercio del siglo xx (1ª parte): «La Nueva Aurora» y la Agrupación artística de ciegos». *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 32, 213-258.
- Viñao Frago, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuentes histórico-educativa: tipología y usos. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 3, 223-258.

LA REVISTA *INSTRUCCIÓN PRIMARIA* Y LA SEMANA PEDAGÓGICA DE SAN SEBASTIÁN DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA

The Instrucción Primaria Magazine and the Pedagogical Week of San Sebastián during the Second Republic

Hilario Murua Cartón*

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

<http://orcid.org/0000-0003-0119-5199>

Palabras clave

Innovación
Pedagogía
Cursillos
Escuelas Normales
Instrucción Primaria

RESUMEN: El objetivo de este artículo es poner en valor la revista *Instrucción Primaria* escasamente conocida y que hemos recuperado del fondo documental del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, de donde forma parte de su patrimonio histórico-educativo. Además, los ejemplares disponibles están expuestos en la exposición permanente de dicho Museo, con ello resaltamos el interés por investigar objetos expuestos en los Museos y hacerlo desde una perspectiva de recuperación del papel de la Inspección en el sistema educativo español. Hemos analizado la presencia del magisterio guipuzcoano en la celebración de una Semana Pedagógica en 1933, durante la Segunda República.

Keywords

Innovation
Pedagogy
Short courses
Teacher Training
Colleges
Primary Education

ABSTRACT: The aim of this article is to give value to the *Instrucción Primaria* magazine which is extremely well known and which we have recovered from the documentary collection of the Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, where it forms part of its historical-educational heritage. Furthermore, the available examples are exhibited in the permanent exhibition of this Museum, with which we reflect the interest in investigating objects exhibited in the Museums and doing so from a perspective of recovery of the inspection paper in the Spanish educational system. We analyzed the presence of the Guipuzcoan magisterium in the celebration of a Pedagogical Week in 1933, during the Second Republic.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre el patrimonio histórico-educativo cada vez está recurriendo más a centrar su atención en las colecciones u objetos educativos y didácticos que se encuentran en los propios Museos pedagógicos. La revista *Cabás* es una buena muestra de este tipo de trabajos a través de las publicaciones sobre «didáctica del objeto» (*Cabás*, núm. 31, 2024) también otros trabajos más específicos ponen de manifiesto el valor histórico de un objeto y la capacidad explicativa para determinar una determinada forma de pedagogía. Asimismo, la prensa pedagógica que ha tenido una atención preferente, ya que su

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Hilario Murua Cartón. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea – hilario.murua@ehu.eus – <https://orcid.org/0000-0003-0119-5199>

Cómo citar / How to cite: Murua Cartón, Hilario (2025). «La revista *Instrucción Primaria* y la Semana Pedagógica de San Sebastián durante la Segunda República», *Cabás*, 33, 189-203. (<https://doi.org/10.1387/cabas.27155>).

Recibido: 12 diciembre, 2024; aceptado: 30 abril, 2025.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

localización está más extendida, ha sido un material relevante en cuanto a poder comprender diferentes agentes que han participado a través de dicho medio en cambios importante dentro de la educación. Así se puede hablar de prensa del magisterio, de la inspección, del propio alumnado, etc. El análisis de este tipo de prensa ha sido muy amplio y la metodología de estudio no ha requerido grandes dificultades, a través de análisis de contenido y funciones que cumple este tipo de documentación escrita.

El abordaje que hacemos en este artículo aprovecha la existencia de una revista en la exposición permanente de un Museo pedagógico, para centrar la atención en una actividad formativa llevada a cabo por el magisterio guipuzcoano durante unos días en 1933. Hay que decir que entre los promotores de esa denominada Semana Pedagógica estaba el inspector provincial, Julio Acha, quien cumpliendo con una de sus tareas de inspección logró una importante afluencia de maestros y maestras de la provincia. El papel de la inspección desde la década de los años veinte del pasado siglo se centró de forma muy destacada en colaborar con el magisterio en la instrucción de novedades e innovaciones pedagógicas, de manera que el inspector venía a ser un maestro de maestros, como solía decirse en la época, y no un mero controlador de la actividad profesional del magisterio.

Como se pondrá en evidencia, las temáticas abordadas en dicha semana fueron de actualidad y contextualizadas en el marco de la provincia, bien sea tratando temas relacionados con las nuevas aportaciones pedagógicas, como la higiene escolar o la enseñanza de diversas asignaturas, o las personas con discapacidad, a un tema que en esa época era muy relevante, sobre todo en Catalunya y el País Vasco, como fue el tema del bilingüismo.

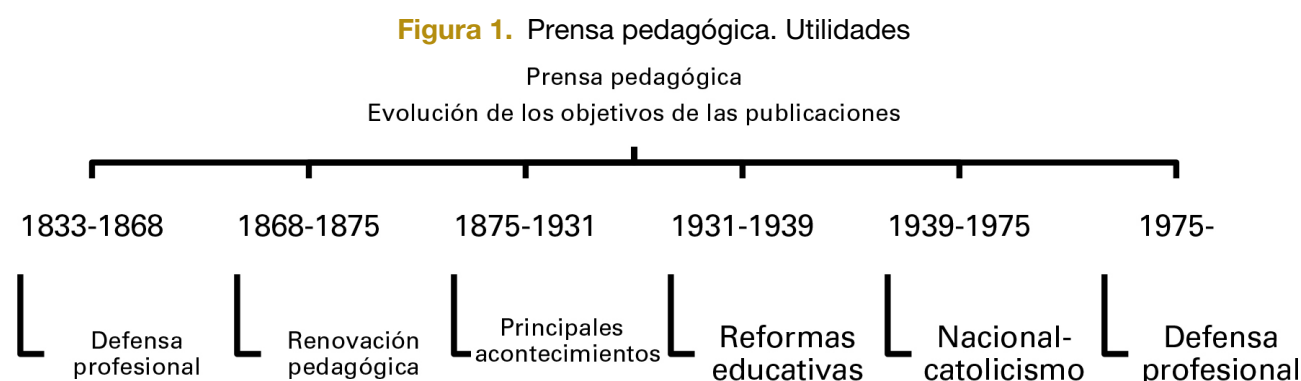
2. LA PRENSA PEDAGÓGICA

En las últimas décadas el concepto de prensa pedagógica ha sido objeto de gran interés en el campo de la Historia de la Educación (Díaz de Greñu, 1983). Para comprender esta prensa, propia de los profesores, destinada a ellos y con frecuencia producida por ellos, en España hubo que esperar a la puesta en marcha de las grandes reformas liberales sobre la escuela primaria y la segunda enseñanza. Históricamente la prensa pedagógica se ha caracterizado, y se caracteriza, por su interés en difundir los logros de las instituciones formativas o de los avances que se producen en manos de colectivos representantes del mundo educativo, pero también por servir de cauce, de inquietudes e iniciativas concretas, o por ser punto de encuentro, debate y reflexión sobre las diferentes concepciones, teorías y metodologías de la educación (Cachazo, 1983). Algunos ejemplos de prensa pedagógica los encontramos en prensa profesional docente, periódicos escolares, publicaciones de movimientos de renovación pedagógica, prensa estudiantil, publicaciones de asociaciones juveniles, del cuerpo de inspección, de sindicatos de enseñanza, de asociaciones de padres y madres, universidades... (Díaz de Greñu, 1983).

Las posibilidades de la prensa pedagógica son inmensas, tanto cualitativamente como cuantitativamente, lo que posibilita el surgimiento de interesantes líneas de investigación en el campo de la Historia de la Educación: estudios monográficos sobre revistas concretas, estudios comparativos entre publicaciones nacionales e internacionales, estudios de disciplinas académicas a través de la prensa pedagógica, análisis de teoría pedagógica, recuperación de experiencias e iniciativas de renovación pedagógica, recuperación del pensamiento y de la obra de diferentes profesionales de la educación, análisis de la voz de los escolares en diferentes momentos históricos, análisis de la situación profesional de los diferentes miembros de la comunidad educativa, estudios de influencias pedagógicas de personas, organismos, movimientos, etc. nacionales e internacionales... y muchos otros proyectos que continúen contribuyendo a la revalorización de la prensa pedagógica como fuente y/u objeto de estudio (Ortiz de Santos y Nieto, 2022).

Desde otra perspectiva, hay que señalar que desde un análisis histórico observamos que la prensa pedagógica en España ha caminado en consonancia con la concepción dual que ha regido la sociedad española, y con un sistema educativo pensado de una forma desaliñada y sin financiar para los sectores populares, una escuela primaria anclada durante más de un siglo en la precariedad de personas y medios materiales y, de otra manera muy diferente, exitosa y selecta para las élites que han de regir los destinos del país, la segunda enseñanza y la universidad, ambas para minorías de jóvenes estudiantes (Hernández Díaz, 1983).

Esta concepción de dualidad ha dado lugar al establecimiento de diferentes etapas para la prensa pedagógica que se recogen en la siguiente figura:



Fuente: Díaz de Greñu Domingo, Sofía. *Prensa pedagógica local como recurso educativo: propuesta didáctica en enseñanza secundaria*, p. 617.

Incluso a juicio de Rodrigues entre las décadas de 1960 y 1970 el uso de la prensa pedagógica como fuente para la escritura de la historia fue tomada con desconfianza y hasta desacreditada. No fue así durante la II República, cuando las publicaciones pedagógicas gozaron de un notable impulso, gracias a la reorganización del Magisterio llevada a cabo por Marcelino Domingo mediante el Decreto de 29 de septiembre de 1931 con la supresión de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y la creación de la Sección de Pedagogía «para la formación del profesorado de Segunda Enseñanza, Escuelas Normales, Inspección de Primera Enseñanza y directores de grandes escuelas graduadas», la sustitución de las oposiciones por cursillos de formación y selección de maestros, la importante creación de escuelas, la supresión de la asignatura de religión, etc. y, por supuesto, la publicación de prensa pedagógica, constituyendo todas estas medidas el corpus de la política pedagógica de la II República (Esteban y López Martín, 1992).

Centrándonos en esta etapa de la educación española se destacan tres periodos para la misma (Molero Pintado, 1977). Uno primero desarrollado durante los dos primeros años a la que otorga un carácter creador o constituyente, uno segundo en la que ese carácter adquiere un perfil de revisor y un tercer tiempo al que denomina resto del tiempo republicano. Nuestra investigación se sitúa en el bienio comprendido entre 1931 y 1933, un período considerado como «ilustrado», y caracterizado por ser un corto periodo vinculado al progreso y al futuro frente a los periodos «barrocos», de larga duración y de tendencia a mirar al pasado (De Puelles, 1992). Fue pues, mirando al futuro y al progreso cuando surgió la iniciativa de la *Asociación Provincial de maestros guipuzcoana* que finalizó con la celebración de la Semana Pedagógica de San Sebastián en octubre de 1933.

Desde su triunfo electoral las autoridades republicanas habían adoptado determinadas medidas que estaban dirigidas a que no hubiera españoles de diversas categorías, así como que en todos los centros

de enseñanza se modernizaran los programas, métodos, contenidos, recursos (Ruiz Berrio, 1980) y para ello implementaron las primeras innovaciones pedagógicas. Las primeras consistieron en que el ingreso en la Normal se realizara tras cursar el Bachillerato Universitario y por oposición a plazas numeradas. Una vez admitido el aspirante debería superar tres años de estudios más un año de prácticas remuneradas y un examen final de conjunto. En el periodo de prácticas, el denominado alumno-maestro regentaría una escuela graduada con plena responsabilidad, percibiendo el sueldo de entrada del Magisterio Oficial y, en cuanto al acceso a la enseñanza oficial, éste sería directo para todos los aspirantes que aprobaran el año de prácticas y el examen final de conjunto (De Guzmán, 1973).

Dentro del proceso innovador también se observa la creación de centros escolares, la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza, la celebración de congresos pedagógicos, la publicación de abundante y seleccionada bibliografía, la edición de numerosas revistas, etc. y es precisamente en ese espacio de publicación de revistas en el que centramos nuestro trabajo.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA REVISTA *INSTRUCCIÓN PRIMARIA*

Dar un carácter científico a nuestras investigaciones es un reto que se nos plantea a quienes trabajamos el campo de las Ciencias Sociales y, en ese contexto, la realidad nos lleva a recurrir a la hermenéutica o interpretación de textos como recurso (Hermida y Quintana, 2019). Así que, desde esta perspectiva hermenéutica, vamos a hacer frente a un trabajo de investigación centrado en el análisis de una revista que comenzó a publicarse en San Sebastián, en 1886, la revista *Instrucción Primaria* que, como indicaba en su portada, estaba dirigida «al magisterio guipuzcoano y sus clientes». Se trataba de una revista de carácter quincenal cuyo director, e tiempos de la Segunda República, era Julio Acha jefe de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza de Gipuzkoa y claro defensor de la ideología republicana. Esta revista, cuyos originales encuadernados forman parte de la exposición permanente del Museo de la Educación de la UPV/EHU, se obtuvo gracias a la donación que la esposa de Julio Acha hizo a Paulí Dávila en 1985, mientras este profesor realizaba sus trabajos de investigación sobre el magisterio vasco. Según manifestó la citada esposa a dicho investigador, «la revista de la *Instrucción Primaria* era lo más deseado por el magisterio guipuzcoano, después del sueldo», pues en ella se indicaba todo tipo de información sobre traslados y permutas y otra información legal por parte de la inspección. Asimismo, el magisterio guipuzcoano tuvo en gran estima a dicho inspector, pues a pesar de ser republicano fue muy respetuoso con mantener los crucifijos en las aulas, algo que muchos maestros y maestras apreciaron.

El análisis de las innovaciones pedagógicas republicanas se realizará a través de dicha revista, puesto que en ella se recoge todo cuanto aconteció en la Semana Pedagógica donostiarra a los pocos meses de haberse proclamado el régimen republicano. Los ejemplares analizados son los comprendidos entre el 1 de octubre de 1929 y el 15 de julio de 1936 (números 819 - 962). En este contexto, nuestro objetivo a este respecto es claro, dar a conocer cómo transcurrió esa Semana Pedagógica y cuáles fueron las innovaciones pedagógicas propuestas por los/as ponentes.

Desde el punto de vista de la estructura de la revista, esta contaba con seis apartados con las siguientes denominaciones:

1. Introducción: es el apartado que redacta Julio Acha, director de la publicación, siempre en defensa de la educación republicana o para hacer severas críticas al precedente régimen primorriverista.
2. Notas de la quincena: recogen noticias de tipo personal o relacionadas con el mundo académico. También es aprovechado por Acha para criticar a sus rivales ideológicos.

3. Información provincial: en él aparecen todos los aspectos relacionados con los viajes y traslados efectuados por el profesorado guipuzcoano, las cartas que enviaban al ministerio, permisos que se concedían, etc.
4. Mandatos oficiales: presentaba la parte más formal de la revista pues en él se encuentran todas las disposiciones legislativas educativas que iban entrando en vigor.
5. Ordenación escolar: aquí se recogen todas las actividades relacionadas con la vida diaria de las escuelas guipuzcoanas.
6. Miscelánea: espacio en el que se informa de todo tipo de noticias, desde bodas o funerales a visitas o viajes de todo el personal del magisterio guipuzcoano o relacionado con él.

4. LA SEMANA PEDAGÓGICA

En su número 887, la revista *Instrucción Primaria* recogía la propuesta que el Consejo Local donostiarra venía gestando desde meses atrás, esto es, la celebración de una Semana del Niño en la ciudad. Sin embargo, esta idea no se fraguó hasta que la Asociación Provincial de maestros apostó por la organización de una Semana Pedagógica que iba a contar con la cooperación de todos los organismos relacionados con la Enseñanza Primaria: la Escuela Normal donostiarra, la Inspección guipuzcoana y la Sección y Asociación de Trabajadores de la Enseñanza, que se postularon para la confección de conferencias culturales, lecciones prácticas, exposiciones escolares, viajes y certámenes pedagógicos. Para ello contaron con la participación de maestros de «reconocida competencia, tanto de la provincia como de fuera».

En sus inicios, la organización de esta actividad precisó de un presupuesto económico que se estableció en 7.800 pesetas y cuyas cantidades conocidas fueron las de la Asociación Provincial, aportó 1.250 pesetas y las cuotas de los/as asambleístas, que fueron de 5 pesetas. Por su parte, tanto las subvenciones por parte del Estado como las de las entidades locales y otros tipos de apoyos, fueron de origen desconocido. No obstante, en la investigación desarrollada se comprueba la procedencia de dichos apoyos y los gastos que dieron lugar las actividades realizadas durante la Semana Pedagógica. El dato correspondiente a la cuota de aportación de 2.570 personas significa que el número de participantes fue de 514 personas, una cifra muy significativa. En el resumen de las cuentas presentadas se observan las subvenciones de diversos ayuntamientos de Gipuzkoa, de la Diputación o del Ministerio de Instrucción Pública, que colaboró con 4000 pesetas a un presupuesto total de 13.436 pesetas. La cuota de asistentes ascendió a 2.570 pesetas. En cuanto a los gastos, la mayoría de ellos fueron para atender a viajes y gratificaciones, comidas y alquileres del local, en este caso el Gran Casino.

Por otra parte, desde la perspectiva organizativa se creó un Comité ejecutivo integrado por tres representantes de la Asociación nacional y uno por cada organismo de los anteriormente citados: la Normal donostiarra, la Inspección guipuzcoana y la Sección y Asociación de Trabajadores de la Enseñanza. Bajo estas condiciones iniciales, tanto económicas como organizativas la Asociación Provincial de maestros, sección de la Nacional, siguió adelante con el proyecto y tras discutir algunos de los puntos principales se requirió la colaboración de cuantas autoridades, centros y corporaciones se considerasen indispensables para la consecución de sus fines y se estableció la fecha prevista para el evento académico, la primera decena de abril. El motivo de elección de esta fecha fue que correspondía con las vacaciones de primavera, de manera que los maestros no tuvieran que pedir permisos en sus respectivos puestos de trabajo, pues era deseo de todos «que las escuelas no quedasen desatendidas» (revista *Instrucción Primaria* de 1 de febrero de 1933, n.º 889, p. 3).

El siguiente paso fue la elección de los representantes del Comité Organizador quedando integrado por las siguientes personas:

- Asociación Provincial: Amada Bajo, Hermógenes Palacio y Jerónimo Velamazán.
- Escuela Normal del Magisterio: Narciso Aloquín.
- Inspección: Tomás de Rivas (inspector jefe).
- Consejo Provincial: Antonio Sotillo (vocal).
- Sección Administrativa: Julio Acha (jefe de la Sección).
- Asociación de Trabajadores de la Enseñanza: Alberto Casas (contador).

El jueves 26 de enero de 1933 este Comité celebró la primera reunión en la que se decidió el plan a seguir y se designó como presidente a Tomás de Rivas, como secretario a Alberto Casas y como tesorera a Amada Bajo, conviniéndose en repartir el trabajo en las siguientes comisiones y con los integrantes que se señalan:

- Cumplido (Bajo, Rivas y Sotillo).
- Pedagogía (Aloquín, Casas y Velamazán).
- Exposición (Acha, Aloquín y Palacio).
- Propaganda (Acha)..

Los primeros acuerdos adoptados fueron los siguientes: en días laborales se celebrarían conferencias científicas y lecciones modelo por parte de personas especializadas y de reconocido prestigio, excursiones y viajes instructivos, exposiciones escolares y el ya citado certamen pedagógico. Mientras, los días festivos se dedicarían a las «solemnidades de apertura y clausura» y al banquete de rigor con el que había que obsequiar a las autoridades superiores, además de algún otro festejo apropiado para la ocasión.

Entre los posibles aspirantes a la realización de los trabajos a presentar para la Exposición surgieron dudas que fueron dirigidas al Comité organizador. La respuesta de éste fue la siguiente: «dichos trabajos deben de ser el fiel reflejo del continuo hacer de la escuela» (revista *Instrucción Primaria* de 15 de febrero de 1933, n.º 890, p. 4).

Con esta decisión se resolvieron dos cuestiones: la presentación real de cómo era la Escuela Nacional y evitar el miedo de algunos de los participantes ante la falta de tiempo para preparar los citados trabajos. La tarea emprendida requirió de un notable esfuerzo por parte de los integrantes del Comité Organizador, lo que se tradujo en que todos los jueves organizaran reuniones de trabajo, sin perjuicio de otras reuniones que cada comisión requiriera. Este grado de involucración del Comité animó a que las autoridades políticas de la ciudad y de la provincia, alcalde de San Sebastián y Gobernador Civil de Gipuzkoa, asumieran con satisfacción el nombramiento como presidentes honorarios de la Semana Pedagógica.

Así, en este clima de entusiasmo por parte de organizadores y autoridades, se esbozaron las primeras conferencias científicas y lecciones prácticas, destacando entre ellas un problema latente en la sociedad vasca, extensible a Catalunya, como era el del bilingüismo, pero sin olvidar otros temas de gran importancia como las necesidades pedagógicas, la Higiene Escolar, el Canto, el Dibujo, la Escuela Activa, etc. conferencias para las que se contaría con la presencia de reconocidos maestros y profesores de Zaragoza y Madrid, principalmente. Por otra parte, se propuso la idea de dirigirse por carta a los ayuntamientos para que concedieran pequeñas subvenciones a sus maestros y los viajes no les resultasen

demasiado costosos, sobre todo si durante la semana tenían que permanecer en la capital donostiarra. La respuesta de los ayuntamientos de Zegama, Arama, Mutiloa, Aizarnazabal, Elgoibar, Zumárraga, Pasajes, Hernani, Fuenterrabía y San Sebastián que, cada uno en su medida, aportaron 1.490 pesetas, el 20% del presupuesto inicial.

El éxito de participación se aseguró tras la respuesta de más de 150 maestros nacionales de la provincia que estuvieron dispuestos a participar. Además, las fechas barajadas para la celebración de la Semana Pedagógica fueron entre el 2 y el 6 de abril, unas fechas vacacionales que permitieron la participación de los maestros municipales y privados, pero que fueron un hándicap para el comité organizador: la premura de tiempo. El otro hándicap vino de la mano de la Asamblea Nacional, quien desestimó la posibilidad de que los maestros de la provincia participasen en las conferencias y las lecciones, salvo aquellas relacionadas con el tema del bilingüismo porque los maestros guipuzcoanos «deseaban oír opiniones y voces de fuera» y, sobre todo, «contrastar y sopesar procedimientos, métodos y proyectos de otros lares, por si algo tuvieran que aprender, mejorar o variar» (revista *Instrucción Primaria* de 1 de marzo de 1933, n.º 891, p. 2).

El programa estaba casi finalizado, si bien se habían limado y suprimido determinados aspectos, de manera que el domingo se dedicaría a la apertura y el banquete, a la inauguración de las exposiciones de trabajos escolares, material e industrias relacionadas con el niño y, desde el lunes, hasta el sábado se explicarían una conferencia y una lección en sesiones de mañana y tarde, dedicándose tres tardes a visitas y excursiones. Tras las dudas iniciales fueron numerosos los trabajos enviados y hubo que poner un límite a los mismos.

Por otra parte, el Comité Organizador eligió los temas y las personas que iban a ser las conferenciantes, siendo estos los siguientes:

1. La Escuela única y unificada: orientaciones en España (Mariano Sáez Morilla, director de la Escuela Normal de Pamplona).
2. Sugestiones para lecciones prácticas de Ciencias (Pedro Arnal Cavero, director de la Escuela Nacional «D. Joaquín Costa» de Zaragoza).
3. Aspectos interesantes de higiene escolar (Andrés López Prior, maestro e inspector provincial de Sanidad de Gipuzkoa).
4. El canto en la escuela: metodología (Fermín Irigaray Bermejo, profesor de la Escuela Normal de Logroño).
5. Niños mentalmente anormales (José Bago Lecosais, subdelegado de Medicina de San Sebastián).
6. Lección práctica de Historia (Manuel Alonso Zapata, director del grupo escolar «Montesinos», de Madrid).
7. El bilingüismo como principio y necesidad pedagógicos (Genaro Barrutia y Sáez de Asteasu, maestro nacional de Pasajes).
8. Lección práctica de bilingüismo (Crispín Guasch Espina, maestro nacional de Irura).
9. El dibujo en la escuela: metodología (Manuel Trillo Torija, maestro nacional de Madrid).
10. Lección práctica de Dibujo (Manuel Trillo Torija, maestro nacional de Madrid).
11. El sentido moral de la educación sexual (Fernando Aguirre Gato, médico y profesor de la Escuela Normal de Gipuzkoa).

12. Organización de Escuelas Graduadas (África Ramírez de Arellano y Ramírez, directora del grupo escolar «Menéndez Pelayo», de Madrid).
13. El laicismo en la escuela (Juan Bautista Puig, director del colegio subvencionado de Irún).
14. Crítica y metodología de la Historia (Pablo Cortés Fauré, profesor de la Escuela Normal de Madrid).
15. Gimnasia rítmica: lección práctica (Aurelia Mercedes García Andoin y Amilibia, profesora de la Escuela Normal de Gipuzkoa).
16. La Enseñanza Primaria en Gipuzkoa (José Luis Jaume, Inspector de Enseñanza Primaria de Gipuzkoa).
17. Concepto de la escuela unitaria y desarrollo de una sesión escolar (Toribio Lainez Gil, maestro nacional de Cintruénigo, Navarra).

Fueron ultimándose todos los aspectos relacionados con la Semana Pedagógica y en lo que a la Exposición escolar respecta, se pudieron presentar los trabajos elaborados por los maestros y se abordaron otros temas de gran interés para los niños, como los coches, los muebles o el cine infantil, sin olvidarse del material escolar y científico que procedería de diversas industrias españolas.

Por otra parte, la amplia representación de expertos para las conferencias suscitó el interés de personas amantes de la cultura que se tuvieron que dirigir por carta a Hermógenes Palacio, para que autorizase su presencia en los actos de la Semana. Así la asistencia estuvo por encima de 300 participantes lo que provocó que hubiera que solicitar el Casino donostiarra como sede dada su céntrica situación y sus modernas instalaciones.

El acto inaugural se celebró en el Casino y estuvo presidido por el Ilmo. Sr. director general de Primera Enseñanza, Sr. Llopis, el alcalde accidental, Sr. Torrijos, el gobernador civil, Sr. Artola, el comandante militar y los miembros del Comité. En primer lugar, tomó la palabra el presidente de la Asociación provincial Sr. Palacio, quien agradeció la presencia de las autoridades y expuso la finalidad de la Semana Pedagógica para, a continuación, ir leyendo sus respectivos discursos el resto de las autoridades, cerrando el turno de intervenciones el Sr. Llopis quien destacó la labor realizada en primera enseñanza por el nuevo régimen republicano. A la finalización de su intervención se procedió a la inauguración de la Exposición y el posterior banquete en el que tomaron parte hasta 126 invitados.

La segunda jornada comenzó con la conferencia del director de la Escuela Nacional «D. Joaquín Costa» de Zaragoza, Sr. Arnal, quien señaló que antes del puesto que en aquel momento estaba desempeñando ya había sido maestro rural, de ahí el tema elegido para su conferencia en la que, entre otros aspectos, abordó la cuestión de la separación de sexos en la enseñanza, «cuando realmente debería considerarse imprescindible la coeducación, como sistema pedagógico de irrefutable eficacia» (revista *Instrucción Primaria* de 1 de octubre de 1933, n.º 902, p. 44). También abordó la escuela unitaria y sus características, considerando que en este modelo de escuelas la labor del maestro debía de estar clasificada en tres secciones:

- La primera unida a las teorías de María Montessori; esto es, el maestro debía de enseñar deleitando, eliminando de la conciencia infantil el recelo a la escuela «en la que ven una pequeña cárcel»
- La segunda dirigida a la escuela de menores, «mirando más al sentimiento que a la inteligencia», para infundir al niño un amplio sentido de la solidaridad social.
- La tercera versaría sobre la escuela unitaria, la cual prepararía al niño para la vida mediante lecciones de práctica y disciplina de entendimiento.

La segunda conferencia corrió a cargo de la profesora Aurelia Mercedes García de Andoin y Amilibia, profesora de la Escuela Normal de Gipuzkoa y consistió en una sesión práctica de Gimnasia Rítmica, para la que estuvo acompañada por las alumnas de la Normal donostiarra. García de Andoin aprovechó la lección práctica para realizar una dura crítica a quienes ponían en cuestión la importancia de la gimnasia frente al juego infantil, argumento que fue defendido por la conferenciante con el siguiente planteamiento: «¿qué es mejor, que el niño coma o que se bañe? ¿son antagónicos estos dos términos? Pues lo mismo pasa con la gimnasia y el juego».

La conferencia de José Bago fue sobre «Niños mentalmente anormales». Centró su discurso en la melancolía, a la que consideraba una enfermedad hereditaria y sistematizada que no era sino un trastorno de la afectividad para, a continuación, hablar sobre la parálisis general progresiva, a la que no consideraba hereditaria sino como el producto de una lesión accidental producida por la infección sifilítica que generaba trastorno del intelecto. Con ambos ejemplos señalaba que el niño podía presentar en su etapa de educación escolar ciertas manifestaciones, y determinados procederes de conducta tomados equivocadamente como rebeldías, malos hábitos o costumbres nocivas y que no eran más que síntomas evidentes o encubiertos de algún proceso patológico-mental. A pesar de su trascendencia, este hecho era muy poco conocido por los educadores lo que acarreaba graves desastres en las enseñanzas de los niños. Bago consideraba que el educador debía darse cuenta de que un estado melancólico, una irascibilidad, una apatía, una excesiva movilidad o inatención no eran sino el producto de un desarreglo neuro-hormonal y, ante una anomalía como la que se presentaba, el educador debía vigilar atentamente estas manifestaciones y con la ayuda familiar, pero también con la del médico, controlar esas conductas «desviadas».

Tras Bago llegó el turno de África Ramírez de Arellano y Ramírez, directora del grupo escolar «Menéndez Pelayo» de Madrid que leyó su trabajo sobre la «Organización de las Escuelas Graduadas», indicando que una escuela de estas características tenía que resolver un problema de orden trascendental y formativo que todo maestro se había planteado de antemano. La escuela debía de estar abierta a todos los horizontes e ir siempre hacia arriba con el objetivo de alcanzar algo más y mejor. Por ello, Ramírez de Arellano reivindicaba que el fin de la escuela debía de ser el de «formar caracteres, preparar hombres y mujeres que vivan plenamente su vida actual con una visión fija en el provenir que ellos mismos van preparando». Al referirse a las Escuelas Graduadas, recordaba que éstas constituían un problema insoluble al ser clasificadas de fracaso e ineficacia por las relaciones que mantenían entre el personal docente que las dirigían, y que en el magisterio existía un exceso de individualidad de la que no se quería desprender en beneficio del bien colectivo.

En esa misma jornada también se habló sobre bilingüismo. El orador fue Jenaro Barrutia y Sáez de Asteasu, maestro nacional de Pasajes quien se refirió a los trabajos sobre bilingüismo, una temática cuyos estudios eran recientes pero que dejaba patente la problemática que estaban experimentando diferentes países europeos. Para hablar sobre el bilingüismo vasco-castellano aprovechó el caso del bilingüismo galo-inglés porque era la que más analogías presentaba con el primero. En su opinión, en cualquiera de las ramas del bilingüismo, incluida la escolar, para que éste tuviera ciertas garantías de éxito, debía de analizarse desde la perspectiva de su influencia en el desenvolvimiento intelectual del niño desde el principio al fin de su escolaridad e, incluso, desde el momento en que se iniciaba en el conocimiento de una segunda lengua, que en muchos casos era antes de entrar en la escuela.

Sus críticas se extendieron más allá de la escuela y del posible éxito o fracaso del bilingüismo en este espacio. Tras ese primer análisis, Barrutia se refirió a la política emprendida en materia lingüística por las autoridades españolas y la pretensión de su monarquía de «moldear los espíritus españoles con normas únicas y que solo se hablara en castellano, precipitando la extinción de otras lenguas, lo que sublevó el

ánimo de varias regiones, destacándose entre éstas Vasconia y Cataluña» (revista *Instrucción Primaria* de 1 de octubre de 1933, n.º 902, p. 12).

Al mismo tiempo que elogiaba la actitud de los nuevos gobernantes españoles, aprovechó la ocasión para solicitar a las autoridades regionales que hicieran los esfuerzos necesarios para que en Vasconia se implantara el bilingüismo escolar, para que se organizaran para los maestros cursillos para la enseñanza del vascuence y para que se difundieran entre éstos y los padres de familia, libros y láminas con grabados, trabajos manuales, juegos, etc. todo ello indispensable para el desarrollo del bilingüismo. En definitiva, Barrutia propuso algunas de las siguientes medidas como solución al problema del bilingüismo:

1. Las agrupaciones políticas deberían declararse neutrales en este problema.
2. Las autoridades regionales nombrarían un Comité que organizaría la propaganda de los beneficios que generará el bilingüismo.
3. Las autoridades regionales recabarían del Estado la delegación de organizar el problema del bilingüismo.
4. Para que los maestros se adaptasen a esta nueva modalidad escolar, las autoridades regionales organizarían cursillos.
5. En cuanto se implantase el bilingüismo en una escuela, el maestro recibiría un sobresueldo de mil pesetas anuales, aumentadas con 200 pesetas por cada trienio en la misma localidad, hasta alcanzar el máximo de tres mil pesetas.
6. Se publicarían revistas, libros, trabajos manuales, juegos de sala, etc. para el normal desarrollo del bilingüismo.
7. El vehículo de la conversación entre el maestro y el niño sería al principio el vascuence, iniciando al alumno al mismo tiempo en el castellano, ascendiendo en la adquisición de este lenguaje según la capacidad del alumno.
8. Las cartillas y libros editados en castellano serían apropiados a la capacidad lingüística del niño.
9. Cuando su estado lingüístico lo permitiera, todas las conversaciones y enseñanzas serían en castellano.
10. El vascuence se continuaría cultivando en la familia.

Finalizada la conferencia de Barrutia tomó la palabra Crispín Guasch, quien puso en marcha una «Lección Práctica de Bilingüismo». Guasch era un catalán de nacimiento que llevaba poco más de diez años ejerciendo la docencia en Irura (Gipuzkoa) y que, cuando llegó a esta localidad se encontró con el problema de la lengua vernácula. Para él, la solución al problema del bilingüismo fue fácil: la aprendió y, a partir de entonces, se entendió perfectamente con sus alumnos y vecinos. Para demostrar su adquisición de conocimientos en el encerado hizo un uso simultáneo de los dos idiomas utilizando como elemento de ayuda la asignatura de Gramática, dando por finalizada esta tercera jornada de la Semana Pedagógica.

Fue Manuel Trillo Torrija, maestro nacional de Madrid, el encargado de dar la conferencia sobre «El Dibujo en la escuela: metodología». Trillo era conocido por sus trabajos en *El Magisterio Español*, otra revista de la época, y por su defensa de la impartición del dibujo en la Escuela Primaria. Consideraba que era necesario que el niño aprendiera a realizar esquemas, trazados, proyectos, guiones, planos en que había de acudir a la expresión gráfica, pero también resaltaba la importancia de esta asignatura para los trabajos manuales en cualquier materia: cartulina, cartón, madera, papel, etc. los cuales necesitaban de un dibujo previo. En su disertación criticó también la falta de preparación del maestro para la asignatura de dibujo, porque

no salía capacitado de la Normal siendo, en su opinión, la clave de este fracaso: «necesidad del dibujo e incapacidad de aplicarle con fruto» (revista *Instrucción Primaria* de 1 de octubre de 1933, n.º 902, p. 15).

Para hablar sobre la Música se invitó a Fermín Irigaray, profesor de la Escuela Normal de Logroño, quien comenzó manifestando que no cualquiera estaba capacitado para enseñar música, pues como todas las disciplinas requería condiciones pedagógicas específicas que no consistían, precisamente, en saber mucho, sino en «adoptar un método racional y progresivo que pusiera la enseñanza a la altura de toda inteligencia». Centró su discurso en el canto del que señalaba que debía reunir condiciones de poca extensión, sencillez, belleza y texto apropiado a la edad escolar del niño. Pero, además, el canto se debía graduar en cuanto a las dificultades técnicas, de tal forma que, en su día, pudieran hacerse las debidas aplicaciones, sirviendo de modelo en cada nueva materia de estudio. A esto es a lo que Irigaray llamaba enseñar solfeo a base del canto aprendido por imitación.

«La Enseñanza Primaria en Gipuzkoa» fue el tema elegido por José Luís Jaume, inspector de esta provincia. Hablar al magisterio primario de Gipuzkoa de las orientaciones que debían darse a la educación e instrucción del pueblo obligaba a tratar una serie de problemas relegados o meramente iniciados en la legislación de Instrucción Pública. Así, señalaba que en Gipuzkoa desempeñaban docencia 387 maestros a los que se obligaba a permanecer una serie de años en una determinada localidad, dándose la situación de que algunos de ellos, procedentes de la meseta castellana, sufrían un serio quebranto de su salud y enfermaban gravemente, con el consiguiente perjuicio para sus alumnos. En ese contexto, Jaume también señalaba a los edificios escolares como parte del problema de la docencia en territorio guipuzcoano. Esos edificios habían sido proyectados en Madrid teniendo en cuenta la planimetría y el relieve del terreno del emplazamiento, pero no la total altimetría y perspectiva, lo que daba lugar a edificios mal orientados, con aulas que daban al talud del monte y pasillos a los soleados valles.

En opinión de Jaume, un tercer mal de la enseñanza primaria guipuzcoana residía en el exceso de libertad de los particulares y ayuntamientos, que hacían que existieran escuelas antihigiénicas y antiestéticas, por lo que hizo un llamamiento al Ministerio de Instrucción Pública para la elaboración de una normativa de funcionamiento de los edificios.

Desde otra perspectiva, abordó también el tema del fracaso de muchos educadores a los que acusaba de ser asimilados por parte de los habitantes del pueblo en el que ejercían, sin olvidarse de otro problema de alto voltaje: el idioma. En su alocución venía a decir que «destruir un idioma es querer suprimir la personalidad, constituyendo un delito de lesa humanidad, pero pretender que el idioma nativo sea el único, es crear fronteras al corazón y a la inteligencia» (revista *Instrucción Primaria* de 1 de octubre de 1933, n.º 902, p. 18). Por esto decía que cuando el magisterio no era autónomo, éste precisaba de gran adaptación a la región proponiendo que en aquellas zonas en las que predominase el euskara, se emplease esta lengua.

En definitiva, para Jaume, si se pretendía alcanzar estas finalidades se requería «juventud espiritual en el magisterio» para adquirir una pronta adaptación, lo que a su juicio se conseguía creando unas Normales adecuadas a las regiones, de donde saldrían esos maestros saturados de espíritu local que, en este caso, se trataría de unas Normales enlazadas y subordinadas al centro de máxima y amplia cultura que sería la Universidad Vasca.

En su análisis, el inspector Jaume también se ocupaba de la instrucción de la mujer y lamentaba que ésta no se atendiese de manera adecuada. En este aspecto criticaba la actitud del Estado que nada había hecho al respecto, más cuando desde la Diputación guipuzcoana se habían dado pasos para la formación de niñas para el hogar creando una escuela doméstico-agrícola ambulante. El éxito de esta propuesta fue la creación en la localidad de Bergara de una Escuela del Hogar.

También hubo una valoración sobre las escuelas de párvulos, sobre las escuelas de anormales y sobre los niños débiles. Para los niños anormales propuso la creación de escuelas especiales a fin de educarlos con métodos apropiados y por personal especializado y, por otra parte, también pretendió impulsar la creación de cantinas Escolares para los niños débiles, esto es, para aquellos que poseían una salud precaria que era remediable con el cambio de clima durante la temporada veraniega o invernal.

Para hablar sobre la educación sexual se invitó a Fernando Aguirre Gato médico y profesor de la Escuela Normal de Gipuzkoa, quien dio comienzo a la quinta jornada. El inicio de su conferencia estuvo dirigido a aquellas personas recelosas por tratar un tema de estas características en una Semana Pedagógica. Señaló que los países de vanguardia ya elaboraban sus programas con vistas a la educación sexual. Recordó su experiencia en París, donde tuvo la ocasión de asistir a las conferencias organizadas por el alto clero francés y belga, como resultado de un artículo publicado por *L'Observatore Romano* invitando a tratar públicamente estos temas. Citó a Santo Tomás de Aquino, quien advertía que «una conversación sobre el sujeto venéreo es virtuosa si se encamina al cultivo de la inteligencia», y a San Agustín, autor del libro *De Civitate Dei*, en el que recogía que «no hay torpeza en la naturaleza, sino la que algunos encuentran en su espíritu; y es que en sí no es inmoral el impulso sexual, ya que depende de la cantidad y calidad de las hormonas».

Aguirre se planteó algunas preguntas las siguientes: ¿precisa hacerse la educación sexual y por qué? ¿cuándo y cómo es menester hacer esa educación sexual? Y aprovechaba el momento para criticar a aquellos maestros timoratos que todavía estaban prisioneros de sus prejuicios tradicionales. Advertía «no podemos cruzarnos de brazos porque entra en juego el provenir moral de la juventud a quien hay que preservar de la corrupción del espíritu y de la corrupción del cuerpo».

Aguirre no se olvidó de un tema que afectaba seriamente a la sociedad del primer tercio del siglo xx, el de la mortalidad infantil. Señaló la diferencia entre un niño normal, que a la finalización de la escuela podía realizar tareas de hombre, y un niño anormal y, por otra parte, defendió también el derecho legítimo que todo niño tenía a nacer sin taras patológicas, advirtiéndole «la reciprocidad que en el Código Civil debía haber sobre el respeto y reverencia que los padres debían a los hijos, aun cuando éste todavía era una esperanza». Terminó su conferencia ahondando en la delicada cuestión de la iniciación sexual, advirtió que, quizás, era la tarea más difícil y para ello recurrió a las escuelas belgas, en las que había trabajado como pensionado del ministerio, y su proceder en esta materia, haciendo una significativa defensa de la iniciación profiláctica y la higiene.

Una «Lección práctica de Historia» fue el tema elegido por Manuel Alonso, director del grupo escolar «Montesino», de Madrid. Alonso Zapata se centró en la metodología sobre cómo enseñar Historia aprovechando la presencia en la sala de un grupo de niños que se habían acercado a escuchar su charla.

Hubo que esperar al sábado para retomar las conferencias, correspondiéndole el turno al maestro de la localidad navarra de Cintruénigo, Toribio Lainez Gil, cuyo tema fue «Concepto de escuela unitaria y desarrollo de una sesión escolar». Su lección práctica consistió en invitar a los más pequeños a realizar trabajos de recorte y pegado, utilizando el encerado para los siguientes y los cuadernos y lecturas para los mayores. Como elemento de trabajo eligió el huevo, cuyo ejemplo utilizó para diferentes asignaturas.

Por la tarde la conferencia corrió a cargo del director del colegio subvencionado de Irún, Juan Bautista Puig, quien disertó sobre «El laicismo en la escuela», comenzando por decir que «la escuela laica no era una creación artificiosa de gobiernos antirreligiosos y sectarios, sino una exigencia ineludible de nuestros tiempos». Defendió que la escuela laica proclamaba a la inteligencia y a la razón como únicas bases sólidas de toda cultura y señaló que, agotado el período histórico en que las religiones y sus dogmas daban las pautas de organización de la Humanidad, la escuela laica era el instrumento adecuado para alcanzar el nuevo tipo de cultura y estructuración social que se perseguía.

Para cerrar el programa cultural se pensó en la figura de Pablo Cortés, que por aquel entonces estaba sirviendo en las Escuelas Normales de Madrid y que, anteriormente había sido director de la Escuela Normal de San Sebastián. Su tema elegido fue «Crítica y metodología de la Historia». Expuso las dificultades que entre los maestros encontraba esta disciplina pues tanto en lo que se refería a contenido como a la manera de enseñarla existía una gran indecisión, no solo en España, sino también en el extranjero. Subrayó que el problema residía en tres cuestiones: la estructura de la disciplina, la finalidad para la que se debía de utilizar en la escuela y la psicología del niño.

Centró su discurso en la primera de estas cuestiones pues Cortés entendía que, hasta entonces, la Historia se había estructurado como un catálogo de fechas y una serie de acontecimientos, todos políticos, referentes a vidas de reyes y príncipes, guerras, tratados, etc. y, con ello, solo se había conseguido que la Historia dejase un sabor amargo. Ante esta situación hizo una propuesta de mejora y ofreció una serie de orientaciones generales, esto es, había que enseñar «civilización» en lugar de Historia. Al niño le interesaba la historia de las cosas: historia de la habitación, historia de los primeros oficios, historia de la locomoción, etc. y, a continuación, hablarle de los pueblos, de las actividades que en estos se desarrollaban de sus costumbres, etc. Pero también había que enseñarles enseñanzas pacifistas, haciendo hincapié en la Constitución española que, en su artículo 6 decía: «España no empleará la guerra como instrumento de política nacional». Cortés hablaba de establecer fuertes lazos entre las diferentes naciones y de hacer que los niños sintieran que estaban por encima de las fronteras, dando a la historia un carácter humanista, es decir, que los niños sintiesen la emoción humana que caracterizaba a los hombres civilizados.

Una vez finalizada la Semana Pedagógica y como colofón a la misma, 23 maestros, 12 de ellos pagados con los fondos de la Semana y 11 de su peculio particular, viajaron a Madrid donde visitaron los grupos escolares siguientes: Cervantes, Concepción Arenal, Pérez Galdós, Ruiz Zorrilla, «Escuelas del Bosque», Ave María, Escuela Central de Anormales, Escuela de Puericultura, Instituto Psicotécnico, Escuela de Artes y oficios, y Observatorio Astronómico.

5. CONCLUSIONES

La Segunda República significó un importante cambio en la enseñanza primaria y el magisterio, como también lo fue el desarrollo de la prensa pedagógica, una prensa caracterizada por ser creada por y para el profesorado, como lo señala la revista *Instrucción Primaria* analizada, que en su interior dice estar «dirigida al magisterio guipuzcoano y sus clientes». En ese contexto, nos encontramos con la celebración de una Semana Pedagógica en San Sebastián, cuyo desarrollo es recogido por esta revista.

El análisis de las conferencias impartidas durante la Semana Pedagógica donostiarra permite hablar de que fue una auténtica apuesta por la innovación pedagógica. El bilingüismo, la coeducación, las personas con discapacidades, la importancia de determinadas asignaturas, la construcción de edificios escolares, el funcionamiento de los grupos escolares, etc. son aspectos imprescindibles en ese proceso innovador, y todos ellos fueron abordados en aquellas jornadas. Así, cuando el maestro Barrutia habla sobre bilingüismo y diseña un decálogo para el uso y aprendizaje del euskara en las aulas, nos está presentado una innovación pedagógica en materia lingüística de gran calado. Una innovación reforzada por otro maestro, el profesor Guasch, que invitó al profesorado no autóctono a seguir sus pasos, esto es, un aprendizaje autodidacta del euskara, con el objetivo de poder desempeñar la profesión del magisterio.

Otra significativa innovación, la aportó el médico y profesor de la Normal donostiarra, Fernando Aguirre, centrando su discurso en la importancia de la educación sexual y haciendo hincapié en la necesidad de una buena higiene para la prevención de enfermedades sexuales. Asimismo, la intervención del director de

la escuela de Irún, Juan Bautista Puig, sobre el laicismo escolar supuso un aire renovador en el contexto escolar que, hasta la llegada de la II República, había estado impregnado de un fuerte componente religioso.

La crítica que el inspector de enseñanza primaria de Gipuzkoa, José Luis Jaume, hace a las autoridades académicas que habían permitido la construcción de escuelas sin un estudio adecuado a las necesidades del territorio, también podemos considerarla como un aspecto innovador. Jaume defiende en su alocución que las construcciones escolares no pueden responder a un modelo único emanado desde Madrid, porque tanto la climatología como el terreno son totalmente diferentes dependiendo de la localidad en la que se construya la escuela y, Gipuzkoa, era un claro ejemplo de que las construcciones escolares planteadas desde Madrid no respondían a las necesidades del territorio. Pero la alocución de Jaume va más allá de lo meramente académico por su conocimiento de las características socioeconómicas guipuzcoanas, realizando otra apuesta innovadora, consistente en dar un impulso a las Escuelas de Artes y Oficios que empezaban a proliferar por la provincia.

Las recomendaciones sobre cómo trabajar en las escuelas unitarias que el director del grupo escolar zaragozano, sr. Arnal, ofreció, son también una clara muestra del proceso innovador republicano: su propuesta de establecer tres secciones en la enseñanza de manera que la primera de ellas consista en «enseñar deleitando», la segunda en «infundir la solidaridad social en el niño» o «enseñar una disciplina equilibrada que prepare al niño para la vida» son medidas claramente innovadoras, así como las nuevas metodologías para las enseñanzas de asignaturas como el Dibujo, la Música o la Historia que «sufrían» para mantener su status académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Cachazo Vasallo, A. (1983): Escuelas de España, Barcelona (julio de 1931-enero de 1932). En J. M. Hernández Díaz (ed.), *La prensa pedagógica de los profesores en España* (pp. 141-151). Ediciones Universidad de Salamanca.
- De Puelles Benítez, M. (1991): El sistema educativo republicano: un proyecto frustrado. *Historia Contemporánea*, 6, 159-171.
- Díaz de Greñu Domingo, S. (1983): Prensa pedagógica local como recurso educativo: propuesta didáctica en enseñanza secundaria. En J. M. Hernández Díaz (ed.), *La prensa pedagógica de los profesores en España* (pp. 615-623). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Esteban, L. y López Martín, R. (1992): La prensa pedagógica en su devenir histórico (antecedentes de la *Revista Española de Pedagogía*). *Revista Española de Pedagogía*, 102, 217-256.
- Guzmán, M. de (1973): *Cómo se han formado los maestros. De 1871 a 1971. Cien años de disposiciones oficiales*. Prima Luce.
- Hermida, J. y Quintana, L. (2019): La hermenéutica como interpretación de textos en la investigación psicoanalítica, *Perspectivas en Psicología*, 16(2), 73-80.
- Hernández Díaz, J. M. (1983): La prensa pedagógica de los profesores en España, en *La prensa pedagógica de los profesores en España*, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Llano Díaz, Ángel (2016). El VI Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (FIAM-FIAI). Santander, 1933. Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (15), 1-18. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2016.21.84.001>

Molero Pintado, A. (1977): *La reforma educativa de la II República española. Primer Bienio*. Santillana.

Ortiz de Santos, R. y Nieto Ratero, Á. (2022): Publicaciones sobre la prensa pedagógica del primer tercio del siglo xx como fuente y objeto de estudio en España: una revisión sistemática y significativa. *Foro de Educación*, 20(2), 337-370.

Revista *Instrucción Primaria* (1933), n.º 887, 889, 890, 891, 902.

Ruiz Berrio, J. (1980): Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores. *Sociedad Española de Pedagogía*, tomo I, pp. 105-106.

Tapia Bon, M. (2012). La prensa profesional de magisterio en Cantabria (1869-1936). Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (08), 60-77. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2012.23.67.001>

VV. AA. (2024) monográfico: Didáctica del objeto, maletas pedagógicas y museos escolares: recursos para la educación formal, Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (31).

LA ESCUELA Y SU IMAGEN: LAS AULAS DE PRIMERAS LETRAS EN DIVERSAS OBRAS DE ARTE (SIGLOS XVI Y XVII)

*The school and his image:
The elementary schools in some art works (16th and 17th century)*

Javier Laspalas*

Universidad de Navarra

<https://orcid.org/0000-0002-6557-4932>

Palabras clave

Escuelas de primeras
letras
Representaciones
visuales
Métodos de enseñanza
Pintura flamenca y
holandesa

Keywords

Elementary schools
Visual representations
Teaching methods
Flemish and Dutch
painting

RESUMEN: El espacio escolar es una realidad histórica muy fugaz, en especial si las aulas estaban en locales improvisados. También porque se suelen reformar y hay muy pocas que mantengan su disposición original. Esto es especialmente aplicable a las escuelas de primeras letras durante la Edad Moderna.

Sin embargo, aprovechando las posibilidades que ofrece Internet, hemos llegado a localizar numerosos cuadros y grabados en los que se representan. Algunos están firmados por artistas de renombre, como Breughel, Molenaer, van Ostade o Steen.

Parecen reflejar la disconformidad de ciertos sectores con la alfabetización masiva. Muestran las diferencias entre el mundo urbano y el rural, o entre la instrucción masculina y femenina. Por último, nos informan sobre el equipamiento escolar y los procedimientos didácticos.

ABSTRACT: The school space is a very fleeting historical reality, especially if the classrooms were in improvised rooms. Also, because they are usually renovated and there are very few that maintain their original layout. This is especially applicable to early modern primary schools.

However, taking advantage of the possibilities offered by the Internet, we have managed to locate numerous paintings and engravings in which they are represented. Some are signed by renowned artists, such as Breughel, Molenaer, van Ostade or Steen.

They seem to reflect the disagreement of certain sectors with mass literacy. They show the differences between the urban and rural world, or between male and female education. Finally, they inform us about school equipment and teaching methods.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Javier Laspalas. Universidad de Navarra – jlaspalas@unav.es – <https://orcid.org/0000-0002-6557-4932>

Cómo citar / How to cite: Laspalas, Javier (2025). «La escuela y su imagen: las aulas de primeras letras en diversas obras de arte (siglos XVI y XVII)», *Cabás*, 33, 204-221. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26873>).

Recibido: 27 agosto, 2024; aceptado: 25 noviembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

INTRODUCCIÓN

El espacio escolar es una realidad histórica sumamente fugaz, en especial cuando las aulas, como fue habitual durante la Edad Moderna, por lo general estaban en locales improvisados. Por otra parte, en cualquier época, suelen ser reformadas y hay muy pocas que mantengan su disposición original. Aun cuando sigan utilizándose para la docencia, se remodelan, si hay dinero para mejorarlas, y también en sintonía con las teorías pedagógicas y las metodologías vigentes. Es cierto que existen aún bastantes sedes históricas de universidades y prestigiosos establecimientos de enseñanza secundaria, pero rara vez han conservado el aspecto interior que tenían cuando se fundaron. No solo el equipamiento, sino incluso la distribución de los recintos se ha visto profundamente alterada. Sin embargo, apenas queda rastro de las escuelas de primeras letras, que solían ser creadas y sufragadas bajo el Antiguo régimen por los municipios y las parroquias, cuyos recursos eran bastante limitados, cuando no muy escasos. Ahora bien, existen pinturas y grabados de época que al menos nos permiten intuir cuál era la situación.

Hasta hace pocos años era bastante difícil identificar y conseguir las imágenes a partir de las que elaborar una Historia iconográfica de la educación. Resultaba caro e inhabitual disponer de suficientes repertorios, y las ilustraciones que contenían solían ser muy mejorables. Internet facilita hoy mucho las cosas, y también que los Museos consideren que es una magnífica plataforma para exhibir sus fondos y atraer visitantes, motivo por el cual ofrecen excelentes reproducciones y permiten su uso no comercial. Además, los buscadores son capaces de agrupar las diversas páginas donde figura la réplica de una misma obra, lo cual permite elegir la que tenga más claridad y resolución. Incluso nos sugieren otras que creó el mismo artista o son afines por el tema tratado, y luego cabe recurrir a múltiples portales en los que están clasificadas en función del pintor o el grabador. Por eso, nuestro primer paso fue constituir un repertorio de documentos icónicos lo más extenso posible, para lo cual nos fue de gran utilidad *Google Lens*. Una parte significativa del *corpus* figura en el extenso apéndice documental de Aesch (2012), cuya Tesis Doctoral manejamos cuando la redacción de este artículo estaba muy avanzada.

A continuación, procedimos a ordenar el material y escoger los grabados o lienzos de mayor interés. Procuramos que fuesen representativos del conjunto, pero tuvimos muy en cuenta la calidad artística. En primer lugar, porque estaba asociada a una representación más precisa y detallada de la realidad. También porque tales creaciones, al igual que los textos, se hallan interconectadas. Las mejores sirven de inspiración para muchas otras, y por tanto conviene seguir un orden cronológico. En ocasiones, hemos elegido sin pretenderlo testimonios gráficos que habían llamado ya la atención de los estudiosos, lo cual confirma su relevancia.

El tercer paso es analizarlos. Han sido de gran utilidad algunos trabajos de los historiadores del arte. No solo por sus descubrimientos, sino también por su familiaridad con la tradición plástica y su habilidad para captar el simbolismo de ciertos elementos. Igualmente, porque conocen cómo evolucionaron los intereses de los artistas y los gustos de los compradores, que explican en parte la escasez o la abundancia de las obras que nos interesan.

Ahora bien, nuestra perspectiva es diversa, y por otra parte es muy dudoso que en este caso «una imagen valga más que mil palabras». En efecto, no se debe dar por supuesto que son representaciones fieles, y hay que separar lo ficticio de lo real, porque a veces sus creadores tuvieron intenciones satíricas o un cierto afán idealizador. Además, lo que nos dicen sobre la enseñanza y la educación no es en modo alguno patente. Solo aflora al ponerlos en conexión con el entorno social, cultural y pedagógico del momento. En suma, hemos combinado la descripción e interpretación artística, con la contextualización propiamente histórico-educativa.

1. ANÁLISIS DE DIVERSAS OBRAS ARTÍSTICAS

1.1. La corriente satírica: Breughel y su descendencia

Existe un singular y célebre grabado de Pieter Breughel (1556). En su primera versión contiene esta leyenda: *Al reyst den esele ter scholen om leeren, ist eenen esele hy en sal gheen peert weder keeren*: «Aunque un asno vaya a la escuela a aprender, si es un asno, no volverá como caballo». Un año después se le añadió el siguiente texto: *Parisios stolidum si quis transmittat asellum. Si hic est asinus, non erit illic equus*: «Aunque mandes a París un asno estúpido, si aquí es un asno, no será allí un caballo» (Breughel, 1557).

Imagen 1. Breughel (1556): *El asno en la escuela*



Fuente: Web Gallery of Art.

Por ser un testimonio temprano y en cierto sentido único, y también fruto del ingenio de un gran artista, esta obra ha atraído la atención de varios investigadores, que han procurado desvelar su carácter alegórico. Según Bagley (1984, p. 365) y Aesch (2015, p. 58), la segunda frase antes citada evocaría a un personaje de ficción, Burnel, un asno que permanece ocho años en la universidad de París, pero ni siquiera consigue aprender el nombre de la ciudad (Longchamps, 1960, pp. 64 y ss.). Luego funda una nueva orden

cuya regla es una compilación de las peores normas extraídas de otras (Longchamps, 1960, pp. 85 y ss.). Tal vez por eso, aislados y en primer plano, están varios alumnos con libros más grandes, que podrían ser cantorales. Tengamos presente, que, según su creador, Burnel representaba a quienes se hacían religiosos sin vocación y también a los clérigos ambiciosos pero estúpidos (Wirecker, 1959, pp. 24 y 28). Acaso por tal motivo, un personaje está dentro de una colmena, símbolo de la Iglesia en un célebre lienzo de Breughel (1559): *El combate entre don Carnal y doña Cuaresma*. Podría tratarse también de una crítica contra el viejo sistema escolar medieval (Aescht, 2015, p. 60).

Por su parte, Gibson (2007-2008, pp. 36 y ss.) ha intentado explicar por qué junto al asno hay una partitura, una candela y unas gafas. La primera puede remitir a un dicho bien conocido en la época —*asinus ad lyram*—, acaso popularizado por Erasmo, pero usado por Boecio y otros autores durante el medievo. Sin embargo, sus raíces son greco-latinas (del Campo Tejedor, 2012, pp. 67, 75-80 y 122). Un pollino que quiere tañer una lira, cuando su naturaleza no le permite sino rebuznar, es semejante a quien por soberbia o ambición aspira a dominar saberes y ocupar puestos por encima de su capacidad. Los otros dos objetos tendrían que ver con la crítica de los engaños, propios y ajenos, y la dificultad para distinguir la verdad de las falsas apariencias (Margolin, 1975), más acusada si escasea el talento. De hecho, a una de las versiones del grabado se incorporó además esta otra sentencia: *Wat baet keers oft bril als den esel niet sien en will*: «¿De qué sirven una candela y las gafas si el asno no quiere ver?» (Breughel, 1597-1650).

El grabado encierra aún otro mensaje simbólico. En el centro se halla el maestro, que va a azotar a un alumno, mientras se arremolinan los demás. Solo algunos prestan atención a su tarea, mientras otros están distraídos o somnolientos. Bastantes rostros sugieren insensatez o cortedad mental, y ciertos escolares hacen muecas o extrañas contorsiones. Algunos recuerdan a los tullidos que representa Bruegel en otras obras (Aescht, 2015, p. 53), lo que indicaría cortedad mental e inferioridad moral. Uno, apartado del grupo, está dentro de un canasto. Aquí tal vez se alude a un proverbio —«vive en un cesto sin preocuparse» (Durantini, 1983, p. 146)— que denuncia la pereza y la dejadez. El que tiene las piernas abiertas y la salchicha que hay sobre él, simbolizarían la lujuria y la gula. Sin embargo, en la esquina superior, en una suerte de pequeña estancia, unos pocos, sentados también en el suelo, pero con orden y tranquilidad, estudian. Varios de ellos observan a una misteriosa mujer cuyo rostro apenas se adivina tras una rejilla. Como apunta Gibson (2007-2008, pp. 33-34), están vestidos como campesinos, pero su actitud es similar a la de los elegantes y aplicados estudiantes presentes en otra obra del propio Breughel (1559-1560): *Alegoría de la templanza*, que podría ser la contrafigura de la que estudiamos (Aescht, 2015, p. 63). Su preceptor va igualmente bien ataviado y no necesita usar la vara, aunque pende de su cinturón como aviso y emblema de autoridad. En cambio, el maestro que ejerce en un establo luce una insignia semejante a la que empleaban en Alemania los estudiantes mendigos (Aescht, 2015, p. 55). Además, lleva un tocado como el que usaban durante el siglo XV los cambistas y usureros (Aescht, 2015, p. 61), tal vez porque admite alumnos ineptos simplemente para ganarse la vida.

Parece que el autor quiso contraponer dos mundos opuestos, uno caótico, violento y absurdo, otro racional, plácido y ordenado. ¿Es la clave de interpretación la misteriosa dama que se entrevé vagamente? (Bagley, 1984, p. 365). Desde la misma sala donde se halla, asoma un personaje con pinta de bufón que cubre con un gran sombrero la cabeza de dos alumnos, quienes miran al burro en lugar de al maestro. Lleva una gran pluma, símbolo de la vanidad de quienes pretenden encumbrarse por encima de sus cualidades (Aescht, 2015, p. 60). Esto podría tener relación con otro proverbio flamenco: «a un tonto dócil se le caza fácilmente con un sombrero» (Durantini, 1983, p. 146). Tal vez la pista decisiva esté en la reelaboración que hizo de nuestro grabado Johann Theodor de Bry (1596), incluyendo la máxima: *Invita nil proficies, discesve Minerva*: «Nada adelantarás o aprenderás, si no quiere Minerva» (Gibson, 2007-2008, p. 36). Aunque esa no fuera la intención de Breughel, se pudo interpretar así su mensaje: si hay que castigar mucho y cuesta mantener la disciplina, es porque los escolares no están interesados en aprender

al no poder entender. En efecto, a este respecto, Bagley (1984, pp. 363-363) nos recuerda lo que escribió el príncipe de los humanistas:

Alguno se preguntará: ¿qué hacer con aquellos que no aceptan estudiar si no es a fuerza de golpes? Rápido le responderé: si los asnos o los bueyes pudieran acudir a la escuela, ¿qué harías con ellos? ¿No los devolverías al campo, o pondrías a unos a trabajar en el molino y a otros con el arado? Hay hombres nacidos, como los bueyes y los asnos, para la esteva y el molino. Pero entonces disminuiría el número y, más tarde, el beneficio; y esto es serio. De aquí nacen las lamentaciones, pues se tiene en mayor aprecio el lucro que el aprovechamiento de los alumnos; mas así razona la mayoría de los maestros. (Erasmus, 2023, p. 143)

Tengamos en cuenta que el grabado fue editado por Hyeronimus Cock, un impresor vinculado a los círculos humanísticos, y no hay evidencia de que el autor escogiese el título (Bagley, 1984, pp. 368 y 370-371). Sin embargo, Aesch (2015, pp. 56-57) lo relaciona con el capítulo 49 del *Elogio de la locura* (Erasmus, 1984) donde se critica la brutalidad de los maestros de escuela.

Sea como fuere, está claro que nos hallamos ante una representación deformada con visos de crítica social, pero ¿contra quién iría dirigida? Bagley (1984, p. 368) apunta a las escuelas rurales en lengua vernácula, ya que Breughel solía representar a los campesinos tal y como eran, y la escena se sitúa en un establo. Sin embargo, esto último podría deberse más bien a la llamativa presencia del asno. Además, falta una referencia explícita al aprendizaje de la escritura y el cálculo. Predominan las cartillas y los libros, pero se usaban también en las aulas de gramática. Para complicar aún más las cosas, en las diversas versiones cambian ciertos detalles. Por ejemplo, el contenido de las páginas es casi legible en una de ellas (Breughel, 1567). Podrían estar en latín, pero igualmente se manejaban textos en dicha lengua en las escuelas de primeras letras, ya que la lectura estaba muy vinculada a la catequesis (Juska-Bacher *et al.*, 2023). En esa misma versión hay una suma que está mal hecha (Breughel, 1597-1650).

Ahora bien, tal vez no se tuvo en mente un nivel escolar concreto sino un problema candente. De hecho, uno de los alumnos no es joven, pues está calvo (Aesch, 2015, p. 55). Europa se hallaba inmersa en una «revolución educativa», que afectó incluso en la universidad (Stone, 1964; Kagan, 1981; Julia *et al.*, 1986; Julia y Chartier, 1989; di Simone, 1996, pp. 316-319). El aumento de las matrículas refleja sin duda el auge de otras instituciones docentes cuyos registros no conservamos. El naciente capitalismo estaba diluyendo las barreras sociales heredadas de la Edad Media, y por su creciente necesidad y utilidad se había incrementado la demanda de alfabetización. Las clases medias e incluso parte de los artesanos y los campesinos la veían como una herramienta para mejorar su situación económica y su condición. Un cambio tan brusco era difícil de asimilar, en especial por parte de las minorías dirigentes, fueran políticas o culturales, acostumbradas a un mundo inmóvil y muy selectivo.

Además, tal avalancha de estudiantes, a menudo sin suficiente ingenio o preparación, no podía ser absorbida por el mercado laboral y resultaba contraproducente. Incluso los humanistas, aun siendo muy críticos con los prejuicios estamentales, eran partidarios de escoger y formar solo a los mejores (Durantini, 1983, pp. 150-151; Aesch, 2015, pp. 63-64), y no estaban preparados para captar el sentido y la necesidad de las escuelas de primeras letras, que respondían a inquietudes y aspiraciones muy diversas de las suyas. Por supuesto, en el pasaje que hemos citado, Erasmus se cuida mucho de concretar quiénes y cuántos no deberían instruirse por falta de talento. Sin embargo, la alfabetización del pueblo no parece haberle preocupado gran cosa, menos aún el cálculo, y lo mismo podría decirse de Vives y otros. ¿Les inquietaba la orientación pragmática de esa nueva forma de enseñanza o simplemente la veían como algo propio de rústicos, artesanos y comerciantes? Sin embargo, no podían permanecer impasibles ante las atrocidades de algunos maestros. ¿Generó todo ello un cierto desdén que afloraría en nuestro grabado?

En cualquier caso, unos cuantos artistas adoptaron una actitud similar y crearon obras cuyo carácter es esencialmente satírico, que no vamos a comentar por falta de espacio. Citemos el grabado *Allemode school*, cuya autoría no está clara, pues no se conserva el original, sino una copia de Pieter de Bailliu (1623-1660). Por su parte, Pieter van der Borch el joven, ideó otros protagonizados por simios, uno de los cuales lleva este título: *La escuela de los monos*. Es muy posible que David Teniers (ca. 1660) tuviera en mente tal serie cuando creó otra que incluye el lienzo *Monos en la escuela*. El culmen se alcanzaría en otros dos casi expresionistas, si se nos permite el anacronismo, que denuncian la incapacidad y la brutalidad de los maestros (Anónimo, a. 1638; de Bloot, ca. 1630). Véanse los análisis de Durantini (1983, p. 130) y sobre todo Aecht (2015, pp. 176-184).

1.2. Simbolismo y realismo en algunos grabados (siglos xvi-xvii)

Nos ha sido bastante difícil hallar imágenes escolares realistas creadas durante el siglo xvi. Una posible explicación es que los pintores de la época no solían reflejar la vida cotidiana, en buena medida porque sus clientes reclaman otro tipo de obras de arte, en concreto escenas religiosas o mitológicas y retratos de quien los encargaba y pagaba. Sin embargo, la invención de la imprenta trajo consigo la mejora de las técnicas de grabado y surgió un mercado, no solo mucho más amplio y económico, sino también flexible y variado al escoger los temas. Se aprecia, no obstante, una acusada inercia de la tradición medieval, patente en el hieratismo y la ambigüedad de las imágenes. Faltan detalles y no siempre es posible determinar qué nivel escolar se representa. No obstante, examinaremos tres grabados claramente vinculados con la enseñanza de primeras letras

Imagen 2. Anónimo (siglo xvi):
Aula de primeras letras



Fuente: Alamy.

Imagen 3. Falero (1545):
Portada de una cartilla escolar



Fuente: Infantes (1998).

El primero (Anónimo, siglo xvi) era parte de la Colección de Wilhelm Ludwig Schreiber, Postdam (Riecke, 1971, p. 55). Quienes aprenden a leer estarían en el centro sentados en un banco y un escabel y todos

tienen un texto impreso, algo inhabitual ya que el libro era aún un objeto de lujo, pero no parece que sea el mismo, algo muy frecuente por idéntico motivo. Al fondo, en una mesa, sobre la que están varias plumas, un tintero y un libro, dos alumnos practican la caligrafía y otros se ejercitan en la aritmética. El de la izquierda tiene monedas o tal vez *jetons*, fichas similares a las mismas que se usaban para aprenderla (Schärling, 2003). A su lado hay otro con un folio dividido en columnas, que muy bien podría ser un balance contable. Sorprende que haya solo nueve discípulos, número muy insuficiente para mantener al maestro, porque lo normal era cobrar una matrícula mensual. Se diría que el creador del grabado, acaso por su reducida dimensión, ha escogido representar las materias de enseñanza más que un aula.

Similar es la portada de una cartilla española (Anónimo, 1545), en la cual vuelve a haber pocos alumnos. En la esquina inferior izquierda uno sostiene un folio, acaso símbolo de la caligrafía, aunque la falta de mesas genera dudas al respecto. A su izquierda otro practica la aritmética con los objetos antes citados, aún más claramente identificables. A su derecha están los que leen, y el maestro toma la lección a otro mientras alguien espera su turno. Eso indicaría que aplica el método individual de enseñanza, más bien poco efectivo porque obliga a repartir el tiempo entre todos los discípulos (Chartier, 2007, pp. 51-72). Como en el caso anterior, tanto el local como la vestimenta parecen propios de las clases medias y privilegiadas.

Mucho más interesante para constatar y reconstruir prácticas escolares es otro testimonio (Anónimo, 1592), perteneciente también en su día a la colección arriba citada (Riecke, 1971, p. 56). Muestra cómo se extendió a las escuelas de primeras letras la técnica de la división en clases, ideada a finales de la Edad Media por los hermanos de la vida en común para los colegios de gramática. Al adoptarse en la Universidad de París, tuvo una gran difusión y se fue perfeccionado (Codina Mir, 1968).

El maestro principal aparece en la esquina inferior derecha, sentado en su cátedra y portando una vara, ambos signos de autoridad. No está claro si imparte clase a un grupo de alumnos, que tienen ya una cierta edad, o les está tomando la lección usando el método individual. En el otro lado, un docente flagela a un muchacho, cuyas nalgas descubre alguien, tal vez un decurión. Así se denominaba a los estudiantes que auxiliaban a los profesores, escogidos de entre los mejores por desempeño y conducta. Detrás se halla una sección de niños pequeños, que están comenzando a leer, pues se ven con claridad dos *hornbooks*: cartillas fijadas a un soporte de madera que tenía un mango, para evitar que se deterioren. Al fondo hay otra clase, algunos de cuyos miembros usan libros, otros plumas. Uno de estos aparece ante lo que podría ser un gran cartel, semejante al más pequeño colgado de la pared posterior. En la esquina superior derecha se aprendería el canto, ya que pende de un muro otro panel con notación musical, acaso bajo la dirección de dos clérigos ataviados como tales. Alguien que podría ser un adulto está junto a ellos escribiendo en una mesa.

A juzgar por la nutrida clientela, que se encuentra en un local no muy amplio, pensamos que el artista quiso representar una escuela urbana. La mayor sofisticación de las técnicas y los recursos didácticos, concebidos precisamente para solventar los problemas derivados de la avalancha de alumnos, sugiere lo mismo. Aun cuando el agrupamiento en función del nivel de aprendizaje se aplicó primero a la enseñanza del latín, acabaría adoptándose en las escuelas de primeras letras (Lasपालas, 1993, pp. 271-275). Hay pocas plumas y mesas, así que tal vez estemos ante un aula de gramática, pero la presencia de carteles indica más bien lo contrario. El estudio de la música sería una peculiaridad germánica, vinculada al luteranismo (Loewe, 2013). El carácter bastante realista del grabado refleja tal vez el asentamiento y la difusión de una institución escolar que empieza ser mejor conocida para los artistas, aunque es posible que muchos de ellos no la frecuentaran e ingresasen directamente en un colegio de gramática.

Imagen 4. Anónimo (1592): *Aula de primeras letras con niños repartidos por clases*



Fuente: Alamy.

1.3. El costumbrismo holandés: exotismo, realismo y crítica social

Durante el siglo XVII se produjo una auténtica revolución pictórica en los Países Bajos. Surgió un dinámico mercado que satisfacía los peculiares gustos de las clases medias enriquecidas por el comercio. Se amplió notablemente el espectro de los temas dignos de ser tratados y algunos artistas se especializaron en nuevos géneros. El que aquí nos interesa muestra como era la vida cotidiana, tanto de la burguesía como de los artesanos y campesinos. Así se explica que hayan llegado hasta nosotros numerosos cuadros en los que se representan escuelas, principalmente rurales, tal y como eran. Cabe suponer que las urbanas estaban mucho mejor dotadas y organizadas, y quienes adquirirían tales obras se veían atraídos por el contraste, imbuidos de un cierto complejo de superioridad y un distanciamiento crítico.

Comenzaremos por dos hermosos lienzos relativamente tempranos, ambas obra Jan Miense Molenaer (1610-1668), que contrastan entre sí y son hasta cierto punto realistas. La fuente de inspiración para el primero sería una escuela urbana, mejor equipada que las rurales (Aesch, 2015, p. 118). Está en un zaguán

bien reacondicionado, la chimenea es muy grande, los bancos y las mesas para quienes aprenden a escribir son adecuados y suficientes.

Según Aescht (2015, p. 118-121), la amalgama de clases sociales representada tiene un claro afán moralizador. La familia patricia que llega sirve para denunciar la mala educación de los niños revoltosos de las clases bajas, situados en primer plano y junto al maestro. En cambio, en las mesas del fondo estarían los vástagos de las clases medias, mucho más aplicados. Ahora bien, en el centro hay otra niña bien vestida que no cuadra con esta interpretación. Por otra parte, la misma autora (Aescht, 2015, p. 112) afirma que muchos ayuntamientos financiaban la única escuela, a la cual acudían también los ricos, algo comprobado en otro momento y lugar (Laspalas, 2002). Cabe preguntarse si los ilustres personajes ya citados eran quienes sufragaban una de tales instituciones, pero no parece que haya pruebas al respecto. En cualquier caso, la variada concurrencia es coherente con estudios según los cuales bastantes profesiones estaban ya muy alfabetizadas, sobre todo las ligadas al comercio. Entre los varones que ejercían otras menos cualificadas, iba en aumento, pero muchos sabían solo leer. Lo mismo sucedía con una parte significativa de las mujeres, pues eso era útil para la formación religiosa, pero sus labores habituales no exigían dominar la escritura (Kuipers, 1997).

Imagen 5. Molenaer (1634): *Aula de primeras letras con el retrato de una familia*



Fuente: Gemäldegalerie Alte Meister, Kassel.

Consideremos ahora los aspectos didácticos. Evidentemente, hay varias secciones en el aula. A la izquierda y en el fondo se practicaría la caligrafía. Los niños que están en primer plano y las niñas del centro de la sala tal vez solo aprenden a leer. Vemos también lo que podría ser una sala para las muchachas de cierta edad (Aescht, 2015, p. 118), aunque podría tratarse de mujeres que están trabajando, pues no se distingue con claridad una maestra. Si la hay, se dedicarían a las labores y la separación tendría que ver con el deseo de evitar los peligros de la enseñanza mixta. Solo se ve un libro, plumas y

folios, algunos por el suelo, y es difícil saber qué hacen muchos de los presentes. Un *hornbook* cuelga del brazo de un muchacho que está en el centro, y en primer plano una niña mira otro. En la esquina inferior derecha alguien tiene lo que parece una tablilla de cera, lo mismo que quien se ha encaramado a la mesa y un estudiante próximo al maestro, en trance de castigar son un *plak* («palmeta») (Aesch, 2015, p. 119). Ese discípulo parece manejar punzón, algo que está bien documentado (Stallybrass *et al.*, 2004). En la esquina inferior izquierda de un lienzo de Jan Steen (1663), vemos una tablilla similar con el título que se le ha atribuido: *Cuidado con el lujo*. El estudiante que trepa por la escalera lleva sobre su espalda una especie de caja. ¿Serviría para llevar libros y útiles de escritura? Se parece a la que va a descolgar un niño en un bello lienzo de Pieter Harmensz Verelst (ca. 1650). El mapamundi de la esquina superior izquierda y el cartel con diversos tipos de letras, situado en el lado opuesto, son llamativos e indican una cierta inversión y sofisticación metodológica, propias del mundo urbano, pero ambos se hallan en un lugar poco o nada útil para la enseñanza. Esto sugiere desconocimiento de las prácticas docentes, o al menos desinterés por parte del artista, lo mismo que el escaso material escolar.

Imagen 6. Molenaer (1636): *Aula con un maestro en su cátedra y niños divirtiéndose*



Fuente: Christie's Auction House, Londres.

En un segundo cuadro de Molenaer pensamos que se representa una escuela rural. Es lo que sugieren los vestidos de todos los personajes. También que haya bastantes menos alumnos, y en su mayoría no estén aprendiendo a escribir. No obstante, el porcentaje de niñas resulta notable. Parece haber tres secciones en el aula. Junto a la cátedra del maestro, a punto de corregir con la palmeta a un infractor, los que están comenzando a leer, uno con un minúsculo libro, mientras dos alumnas hacen cola con sus respectivos *hornbooks*, al igual que otra algo apartada, y uno bastante más a la derecha. En la mesa del fondo se

hallan quienes practican la caligrafía, más bien pocos y concentrados en la tarea, mientras el grupo de la izquierda está distraído. Solo uno lee un librito y un segundo tiene en su mano un folio. Podrían ser quienes ya leen con cierta soltura, pero no se les asigna un ejercicio o no lo realizan porque nadie los vigila. En efecto, la disparidad de los aprendizajes propios de las escuelas de primeras letras y la escasez de recursos dificultaban mucho la enseñanza y el mantenimiento de la disciplina. Los docentes tenían que dividir su atención entre los estudiantes y organizar bien las actividades, algo nada fácil, si no contaban con un ayudante o el auxilio de ciertos alumnos. Algunos tratados de maestros holandeses abordan estas cuestiones (Aescht, 2015, p. 30). En el muro del fondo se ha fijado una cuerda de la que penden hojas. ¿Son muestras caligráficas o manuscritos que se usan para la lectura? Aescht (2015, p. 116) los considera trabajos escolares premiados. En primer plano, arriba a la izquierda, de nuevo en lugar absurdo, está un cartel con elegantes caracteres propios de los escribanos. En efecto, los niños debían aprender a descifrarlos (Aescht, 2015, p. 116). El artista lo ha usado para fechar su cuadro, sin preocuparse de la verosimilitud. En la esquina inferior derecha, entre penumbras, alguien barre en una estancia contigua, que podría ser un establo. Del otro lado se ven en otra varias mujeres y un hombre que tal vez tiene un vaso.

En las dos obras examinadas figuran elementos típicos del costumbrismo holandés cuando representa escenas escolares. En otros muchos lienzos reaparecen discípulos que juegan en una escalera, saltan sobre la mesa o están distraídos. También ventanas o puertas abiertas que dificultan la concentración. Enlazan con la corriente crítica sobre la que hemos hablado, pero implican un nuevo equilibrio entre el realismo y la parodia, que los vuelve antes irónicos que satíricos. La representación de las aulas parece bastante fiel, pero muchos alumnos pierden el tiempo y hay objetos dispersos por el suelo. Aescht (2015, pp. 154-158) explica con detalle los motivos de este cambio, perceptible ya en Molenaer y aún más claro en las dos últimas pinturas que hemos seleccionado, bien conocidas por su notable calidad artística.

Adriaen van Ostade firmó muchas telas de este tipo, y en el Museo del Louvre se conserva la mejor: *El maestro de escuela* (1662). Es posible que conociese el grabado de Brueghel al que tanta atención hemos prestado, porque en la parte superior del lienzo hay un alumno que juega con un canasto. No obstante, la escena se ajusta en gran medida a lo que sabemos sobre los locales y los métodos enseñanza habituales o el mobiliario disponible (Laspalas, 1993, pp. 240-271; Laspalas, 2024).

En primer lugar, se desarrolla en una planta baja y nada indica que fuese concebida para la docencia, sino más bien adaptada para ella. Solo hay una pequeña ventana, lo cual podría generar problemas de ventilación e iluminación, aunque una parte de la luz vendría de otra que no vemos. El equipamiento es básico y tosco, pero coincide con el usual en la época: una mesa y una silla para el maestro, bancos corridos y una mesa para escribir, algunos escabeles para quienes leen, aunque muchos están de pie y desperdigados. En cuanto a los recursos didácticos, hay dos *hornbooks*, libros de diverso tamaño, plumas y papeles, algunos por el suelo, al lado de lo que podría ser la trampilla para descender a una bodega. Detrás del maestro, vemos una tablilla de cera, en el muro donde se adivina un hogar para calentar la sala. En primer plano, dos niños se entretienen con un pequeño cajón. En la pared del fondo, suspendidos de una cuerda, están algunos folios. ¿Son muestras caligráficas o ejercicios de los alumnos? ¿Hay dos imágenes religiosas, la primera junto a un tintero detrás del maestro, la segunda al fondo de la sala? A la derecha, una escalera conduce al primer piso de la casa, y otra tal vez permite acceder a un granero o un desván. Un farol, una jarra y otros recipientes, sombreros y objetos que no logramos identificar completan el paisaje.

El número de alumnos es escaso, pero por la dispersión de la población y la baja asistencia, eso debía ser habitual en muchas zonas. Llama la atención que aparezcan bastantes niñas, pues llevan un pañuelo o una toca en la cabeza. Demasiadas tal vez para la época en un contexto presumiblemente rural, aunque hay dos muy pequeñas y acaso no están siendo instruidas. Además, con la posible excepción de la que está al fondo, aprenden a leer, una habilidad más ligada a la catequesis que al mundo laboral. Eso mostraría

que, al igual que en otros lugares, en los Países Bajos había gente semialfabetizada, pues no sabía escribir, sobre todo en los estratos sociales inferiores y entre las mujeres (Frijhoff, 2004).

En el aula tienen lugar muchas actividades al mismo tiempo y reina un evidente desorden. Los alumnos del fondo son los de mayor edad y casi todos están escribiendo. Algunos de los que aprenden a leer parecen estar repasando con un libro. En primer plano, un niño lleva en la mano unos folios, tal vez para entregarlos. A su lado otro de similar edad parece sollozar tras haber sido golpeado con la palmeta que el maestro tiene en su mano. ¿Son suyas las hojas que hay encima de la mesa y no fue aplicado? Un tercero más pequeño, con un libro prendido de su cinturón, acaso espera que le tomen la lección. El alumno que mira por la ventana, la que interrumpe a otra en un segundo plano, la que está en el suelo, el que se divierte con un cesto sobre las escaleras, y los que juegan sentados en su primer peldaño, están distraídos.

Imagen 7. Ostade (1662): *El maestro de escuela*



Fuente: Musée du Louvre, París.

En efecto, la enseñanza de primeras letras era muy difícil de gestionar, por la disparidad de las materias y la inoperancia de las estrategias didácticas. Si los materiales no eran uniformes, se usaba el método individual y cada escolar tenía su tarea hasta que le tocaba el turno de leer ante el docente. El aprendizaje de la caligrafía implicaba dominar el trazo de la pluma a fuerza de copiar modelos. Como el maestro debía atender múltiples frentes, costaba mantener la disciplina, sobre todo si la concurrencia era numerosa. Todo lo dicho se aprecia en el lienzo, pero no hay rastro de la aritmética básica aplicada al comercio, un saber cuyos orígenes se remontan a la Edad Media, que también se solía cultivar (Ellerton, 2012, pp. 7-35), aunque por lo general la matrícula era más cara y estaba menos difundida.

Imagen 8. Steen (ca. 1670): *Escuela de niños y niñas*



Fuente: Scottish National Gallery, Edimburgo.

Examinemos, por último, un célebre cuadro de otro especialista en el género: Jan Steen (ca. 1670). ¿Está inspirado en el que acabamos de analizar? Desde luego, la composición y la escena son muy similares. Al fondo una mesa para los que leen junto a una ventana. En el centro, a la izquierda, escolares distraídos, mientras a su lado uno abre un cajoncillo y otros aparecen junto a los docentes. En primer plano, alguien duerme en el suelo sobre otro cajón. En la esquina inferior derecha, unos juegan y otros practican la caligrafía. Estos últimos son pocos, pero más aplicados. ¿Se alude con ello a la mejor selección y la mayor motivación dada la utilidad profesional de tal habilidad? Sorprende la presencia de una maestra, aunque

con menos alumnas que en el cuadro de van Ostade, lo cual vuelve a plantear la cuestión de la extensión de la enseñanza femenina y la existencia de escuelas mixtas. Hay un alumno subido a una mesa, como en uno de los lienzos de Molanaer que hemos estudiado. ¿Existe una influencia directa? Un niño que sostiene unos anteojos y una niña se divierten con una lechuza que está al lado de una lámpara. El primer y el tercer elemento remiten acaso al grabado de Brueghel que hemos analizado. El segundo tenía una connotación similar en la tradición flamenca y los tres podrían simbolizar nuevamente la inutilidad de instruir a los carentes de ingenio o interés. El maestro, que también lleva gafas, absorto en su tarea, tolera la indisciplina e ignora el desorden material, mientras a sus espaldas un alumno parece burlarse de él. ¿Es la contrafigura de la laboriosa maestra? (Durantini, 1983, p. 161).

No vamos a comentar por extenso esta obra, que según Aescht (2015, pp. 199, 203-205 y 233) es la cumbre del género y sería una parodia de la *Escuela de Atenas*, el célebre fresco de Rafael. Repetiríamos gran parte de lo dicho sobre la previamente analizada. Sin embargo, el utillaje escolar es muy variado y el autor se ha recreado en él. En la pared del fondo vemos imágenes religiosas y lo que parece una tablilla encerada, colgando de un soporte, similar al fijado a la izquierda. La maestra usa un punzón para enseñar a leer, y junto a ella un muchacho escribe con el suyo en otra tablilla. ¿Hay otros dos colgando de un anaquel? En primer plano, sobre un banco, se halla una tercera tablilla con otro punzón. Es evidente la disparidad de los libros, que obliga a usar el método individual, como en efecto sucede. Algunos son muy gruesos y tal vez piadosos, por ejemplo, el apoyado en un estante, o los que llevan quien se ha subido a la mesa y la niña con camisa amarilla. El maestro está cortando las plumas, operación nada sencilla según los tratados de caligrafía. En la esquina inferior izquierda, podría estar un cartapacio con folios o muestras. Hay un *hornbook* en el muro de la izquierda y uno más cuelga del cinturón de una alumna en el lado opuesto. Tras ella y en el suelo, y también en una silla contigua, están hojas con vistosos dibujos de animales. Serían parte de algún alfabeto animal, útil para hacer más atractivo y sencillo el aprendizaje de la lectura (Lehman, 2019, pp. 181-184). Encima de los docentes hay un pequeño cartel. ¿Es una muestra caligráfica? Aescht (2015, p. 199) piensa en un título que habilita para ejercer la docencia.

Vemos también otros objetos cuyo carácter parece alegórico o moralizante. Por ejemplo, dos láminas, una en el centro y otra en la esquina inferior derecha. La primera contiene la efigie de Guillermo III de Orange durante su infancia. En la segunda figura Erasmo y tendría un carácter crítico. Serviría para llamar la atención sobre el mal funcionamiento de la escuela representada en el lienzo (Aescht, 2015, pp. 201-202). El reloj de arena simbolizaría la ociosa pérdida del tiempo y la jaula vacía la falta de disciplina. Un niño duerme junto a una cesta con verduras, una gran jarra, un vaso y un tazón. Se estaría aludiendo a la indolencia y la gula (Aescht, 2015, p. 202).

2. CONCLUSIÓN

Culmina aquí nuestro intento de practicar la historia iconográfica de la educación. Pensamos que las obras analizadas tienen interés, pues aportan datos valiosos y plantean cuestiones relevantes. Parecen reflejar las críticas que, singularmente durante la primera mitad del siglo XVII, se alzaron contra la instrucción del pueblo. Una posible explicación es que ni los nobles ni la gran mayoría de los comerciantes, es decir los potenciales compradores, pasaban por las aulas de primeras letras. Preferían aprender directamente el latín y recelaban de la alfabetización masiva, que a su juicio era perjudicial para la economía, porque apartaba a los campesinos y artesanos del trabajo manual (Compère, 1985, pp. 165-167). No obstante, tal oposición debió de ser menos intensa y duradera en un país como Holanda, tan peculiar desde el punto de vista religioso, cultural y económico (Frijhoff, 2004).

Además, las suspicacias eran reforzadas por la ineficacia de las instituciones docentes, sobre todo las rurales, pobres en recursos y desbordadas por la creciente demanda. Tal vez por eso los lienzos muestran caóticos locales improvisados llenos de campesinos, algo que por otra parte los dotaba de un peculiar atractivo. En todo caso, reflejan con bastante fidelidad las estrategias didácticas. El método individual es hegemónico, y el aprendizaje de la lectura y la caligrafía están por completo disociados, si bien las tareas propias de esta quedan un tanto difuminadas, y casi nunca aparece la aritmética. Puede que los artistas no estuvieran al tanto de semejantes asuntos, si solo habían acudido a las escuelas de latinidad.

Por su carácter material y visible, el equipamiento escolar queda mucho mejor representado. Una silla y una cátedra, por lo general rudimentaria, para el maestro, a menudo vara en mano. Mesas y bancos para los que escriben, pero no siempre los que leen tienen donde sentarse. Usan *hornbooks* y libros dispares, lo que impide aplicar el método uniforme. Los carteles y las muestras o modelos caligráficos no aparecen con claridad, aunque sabemos se empleaban. En cambio, sorprende que, además de folios y plumas, los alumnos manejen tablillas de cera y punzones. Estos últimos sirven también para guiar la lectura de los discípulos.

Por último, llama la atención la reiterada presencia de las niñas en los grabados y cuadros del siglo xvii, aunque resulta un tanto ambigua. No aprenden a escribir, a menudo ni siquiera a leer, y algunas están jugando. Otras son tan pequeñas que acaso solo se pretendía tenerlas recogidas mientras sus padres trabajaban. Según Aesch (2015, pp. 145) eso también sucedía con los niños y algunos se quejaban, pero no resulta tan patente en las fuentes que hemos manejado.

Por último, examinemos la utilidad del patrimonio pictórico y gráfico para la Historia de la Educación. Creemos haber demostrado que ofrece al menos tres posibilidades. Por un lado, cabe tratarlo como una suerte de instantánea en la que se ha fosilizado algo tan volátil como los espacios docentes y los procedimientos didácticos. Podría, pues, servir para elaborar una especie de arqueología de la escuela, basada en objetos culturales que deben ser situados en su contexto para captar su función y sentido. En segundo lugar, puesto que aparecen representados maestros y alumnos, podemos deducir por su aspecto la extracción social, aunque hemos de contrastar las conclusiones con otras fuentes. Por último, una obra de arte puede ser además un símbolo y encerrar mensajes, ocultos para nosotros, pero no para el público al que iban destinado. En este caso habría que ponerlo relación con los debates sociales, ideológicos y pedagógicos del momento.

FUENTES

Anónimo (1592). *Inside a school* [grabado]. Alamy. <https://www.alamy.com/stock-image-inside-a-school-the-boys-sit-or-stand-in-individual-circles-and-receive-160329059.html?>

Anónimo (s. xvi). *Interior of a school for writing and arithmetic in the 16th century* [grabado]. Alamy. <https://www.alamy.com/interior-of-a-school-for-writing-and-arithmetic-in-the-16th-century-woodcut-england-image226952742.html>

Anónimo (a. 1638). *The School* [óleo sobre tabla]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Adriaen_Brouwer,_The_School.jpg

de Bailleu, P. (1623-1660). *Allemode school* [grabado]. Rijksmuseum. <https://www.rijksmuseum.nl/en/collection/RP-P-1903-A-23554>

- de Bloot, P. (ca. 1630). *Im Schulzimmer* [óleo]. Musée Imaginaire. https://www.museeimaginaire.de/mus_neu/ausstellung/motive/schule.htm
- van der Borcht, P. (1597-1608). *Apenschool* [grabado]. Rijksmuseum. <https://www.rijksmuseum.nl/en/collection/RP-P-OB-26.784>
- Brueghel, P. (1556). *The Ass in the School* [grabado]. Web Gallery of Art. https://www.wga.hu/html_m/b/bruegel/pieter_e/13/01drawin.html
- Brueghel, P. (1557). *The Ass at the School* [grabado]. Metropolitan Museum of Art. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/392427>
- Brueghel, P. (1559). *The Fight Between Carnival and Lent* [óleo sobre tabla]. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/The_Fight_-_Between_Carnival_and_Lent
- Brueghel, P. (1559-1560). *Temperance (Temperantia) from The Virtues* [grabado]. Metropolitan Museum of Art. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/410929>
- Brueghel, P. (1597-1650). *The Ass at the School* [grabado]. British Museum. https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_1868-0612-1536
- De Bry, T. (1596). *De ezel op school* [grabado]. Rijksmuseum. <https://www.rijksmuseum.nl/en/collection/RP-P-BI-5233>
- Falero, F. (1545). *Cartilla para enseñar a leer*. Estacio y Simón Carpintero.
- Molenaer, J. M. (1634). *Schulstube mit Portrait einer Familie* [óleo sobre tabla]. Altemeister Museum Kassel. <https://altemeister.museum-kassel.de/45578/>
- Molenaer, J. M. (1636). *A schoolroom interior, with a teacher at a podium, and pupils merrymaking* [óleo sobre tabla]. Christie's. <https://www.christies.com/lot/lot-jan-miense-molenaer-haarlem-c-1610-1668-5426606/>
- Van Ostade, A. (1662). *Le maître d'école* [óleo sobre tabla]. Musée du Louvre. <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010062479>
- Róterdam, E. de (1984). *Elogio de la locura*. Alianza.
- Róterdam, E. de (2023). *Cómo los niños deben ser educados en la virtud y las buenas letras desde su mismo nacimiento*. BAC-UNED.
- Steen, J. (1663). *Beware of Luxury («In Weelde Siet Toe»)* [óleo sobre tela]. Kunsthistorisches Museum Wien. <https://www.khm.at/en/objectdb/detail/1833/>
- Steen, J. (ca. 1670). *A School for Boys and Girls* [óleo sobre tela]. Scottish National Gallery. <https://www.nationalgalleries.org/art-and-artists/5676>
- Teniers, D. (ca. 1660). *Monos en la escuela* [óleo sobre lámina de cobre]. Museo del Prado. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/monos-en-la-escuela/a214c706-a260-4a3e-a0f7-d2d261b017a4>
- Verlest, P. H. (ca. 1650). *The schoolmaster and his pupils* [óleo sobre tabla]. Kremer Collection. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_schoolmaster_and_his_pupils,_Pieter_Harmensz._Verelst,_c._1650,_oil_on_panel,_42_by_34_cm,_The_Kremer_Collection.jpg

BIBLIOGRAFÍA

- Aescht, P. (2015). *uit de modder der onwetendheid. Schule und Unterricht in der niederländischen Kunst des 16. und 17. Jahrhunderts* [tesis doctoral]. Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, Philosophischen Fakultät, Bonn, Deutschland. <https://bonndoc.ulb.uni-bonn.de/xmlui/handle/20.500.11811/6356>
- Bagley, A. (1984). Bruegel's The Ass at School: A Study in Education Iconics and the History of Education. *Paedagogica historica*, 24(2), 357-378. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0030923840240201>
- Del Campo Tejedor, A. (2012). *Tratado del Burro y otras bestias. Una historia del simbolismo animal en Occidente*. Aconcagua Libros.
- Chartier, A. M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Retz.
- Codina Mir, G. (1968). *Aux sources de la pédagogie des Jésuites, le modus parisiensis*. Institutum Historicum S.I., 1968. <https://archive.org/details/bhsi28>
- Compère, M. M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850)*. Gallimard.
- Durantini, M. F. (1983). *The Child in Seventeenth-Century Dutch Painting*. UMI Research Press.
- Ellerton, N. (2012). *Rewriting the History of School Mathematics in North America, 1607-1861: The Central Role of Cyphering Books*. Springer.
- Frijhoff, W. (2004). Calvinism, Literacy, and Reading Culture in the Early Modern Northern Netherlands: Towards a Reassessment. *Archiv für Reformationsgeschichte - Archive for Reformation History*, 95(1), 252-265. <https://doi.org/10.14315/arg-2004-0111>
- Gibson, W. S. (2007-2008). Asinus Ad Lyram: From Boethius to Bruegel and Beyond. *Simiolus. Netherlands Quarterly for the History of Art*, 33(1/2), 33-42. <http://www.jstor.org/stable/20355348>
- Infantes, V. (1998). *De las primeras letras: cartillas españolas para enseñar a leer del siglo xvii*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Julia, D., Revel, J., y Chartier, R. (1986). *Les universités européennes du xvi^e au xviii^e siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*. École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Julia, D., y Chartier, R. (1989). *Les universités européennes du xvi^e au xviii^e siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*. École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Juska-Bacher, B., Grenby, M., Laine, T., y Sroka, W. (2023). *Learning to Read, Learning Religion: Catechism Primers in Europe from the Sixteenth to the Nineteenth Centuries*. John Benjamins.
- Kagan, R. L. (1981). *Universidad y sociedad en la España moderna*. Tecnos.
- Kuijpers, E. (1997). Lezen en schrijven. Onderzoek naar het alfabetiseringsniveau in zeventiende-eeuws Amsterdam. *Tijdschrift voor sociale geschiedenis*, 23, 490-522. <https://vu-nl.academia.edu/ErikaKuijpers>
- Laspalas, J. (1993). *La reinvencción de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la Edad Moderna*. EUNSA.

- Laspalas, J. (2002). Clasicismo y escolarización elemental en la España ilustrada: un ejemplo de Navarra en la segunda mitad del siglo XVIII. En J. L. Guereña (ed.), *Famille et éducation en Espagne et en Amérique Latine* (pp. 27-37). Presses Universitaires François-Rabelais. <https://doi.org/10.4000/books.pufr.6133>
- Laspalas, J. (2024). Infraestructuras y equipamiento para las aulas de primeras letras en Navarra (1700-1833). En Cózar Gutiérrez, R. y Vega Gómez, C. (coords.), *Los estudiantes. Familias, cursos de vida y formación en la España moderna* (pp. 141-165). Trea.
- Lehmann, A-S. (2019). An alphabet of colors. Valcooch's Rules and the emergence of sense-based learning around 1600. *Netherlands Yearbook for History of Art - Nederlands Kunsthistorisch Jaarboek*, 68, 168-203. <https://www.jstor.org/stable/26759341>
- Loewe, J. A. (2013). Why do Lutherans Sing? Lutherans, Music, and the Gospel in the First Century of the Reformation. *Church History*, 82(1), 69-89. <https://www.jstor.org/stable/23358906>
- Margolin J.-C. (1975). Des lunettes et des hommes ou la satire des mal-voyants au XVI^e siècle. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, 30(2-3), 375-393. <https://doi.org/10.3406/ahess.1975.293611>
- Riecke, E. (1971). *Magister und Scholaren. Illustrierte Geschichte des Unterrichtswesens*. Eugen Diederichs Verlag.
- Schärting, A. (2003). *Compter avec des jetons. Tables à calculer et tables de compte du Moyen Âge à la Révolution*. Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Di Simone, M. R. (1999). La admisión. En Ridder-Symoens, H. de (dir.), *La universidad en la Europa moderna temprana (1500-1800)* (vol. II, pp. 303-345). Servicio Editorial. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Stallybrass, P., Chartier, R., Mowery, J. F., & Wolfe (2004). Hamlet's Tables and the Technologies of Writing in Renaissance England. *Shakespeare Quarterly*, 55(4), 379-419. <https://www.jstor.org/stable/3844198>
- Stone, L. (1964). The Educational Revolution in England, 1560-1640. *Past & Present*, 28(1), 41-80. <https://doi.org/10.1093/past/28.1.41>



Centros de Patrimonio Histórico-Educativo

EL AUSTRALIAN NATIONAL MUSEUM OF EDUCATION (ANME). TREINTA AÑOS REIVINDICANDO EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO EN AUSTRALIA

*The Australian National Museum of Education (ANME).
Thirty years of claiming historical and educational heritage in Australia*

Carlos Sanz Simón*

Universidad Complutense de Madrid
<https://orcid.org/0000-0002-5786-4024>

Palabras clave

Patrimonio Histórico-
Educativo
Museología
Museos escolares
Educación
Australia

RESUMEN: El *Australian National Museum of Education* se ha convertido en uno de los principales espacios museísticos sobre patrimonio histórico-educativo en Oceanía. Situado en la University of Canberra (Canberra, ACT), cuenta con una trayectoria de treinta años al servicio de la conservación, estudio y divulgación de fuentes y colecciones relacionadas con la historia de la educación en Australia. En el presente trabajo nos centramos en destacar su evolución y en destacar su papel a nivel museológico, museográfico, investigador y de gestión patrimonial.

Keywords

Historical-Educational
Heritage
Museology
School museums
Education
Australia

ABSTRACT: The Australian National Museum of Education has become one of the main museum spaces on historical-educational heritage in Oceania. Located at the University of Canberra (Canberra, ACT), it has a thirty-year history of conservation, study and dissemination of sources and collections related to the history of education in Australia. In this paper we focus on highlighting its evolution and its role in terms of museology, museography, research and heritage management.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Carlos Sanz Simón. Universidad Complutense de Madrid – csanzsimon@ucm.es – <https://orcid.org/0000-0002-5786-4024>

Cómo citar / How to cite: Sanz Simón, Carlos (2025). «El *Australian National Museum of Education* (ANME). Treinta años reivindicando el Patrimonio Histórico-Educativo en Australia», *Cabás*, 33, 223-233. (<https://doi.org/10.1387/cabas.27479>).

Recibido: 8 abril, 2025; aceptado: 30 abril, 2025.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

1. INTRODUCCIÓN

En el año 1996 la University of Canberra acogió un pequeño espacio museístico para poner en valor el patrimonio histórico-educativo australiano. Así nacería el *Australian National Museum of Education* (Museo Nacional Australiano de Educación, ANME en adelante)¹, una iniciativa dirigida desde entonces por el profesor Malcolm Beazley gracias a una subvención inicial del Australian Educators College. Actualmente se encuentra promovido por la Facultad de Educación y la Facultad de Artes y Diseño de la mencionada universidad.

A partir de aquel momento este museo de vocación nacional fue ampliando sus colecciones hasta consolidar su espacio en este contexto institucional, hasta convertirse en uno de los principales puntos especializados en recoger el legado histórico de la educación de Australia. A lo largo de sus tres décadas de trayectoria, este centro ha consolidado varias colecciones cuya conservación, difusión y proyección docente e investigadora han dado pie a múltiples exposiciones, organización de eventos científicos y estudios de distinta índole en los ámbitos de la historia de la educación y su museología. Además, el ANME ha tomado la iniciativa a la hora de organizar una red nacional de museos escolares a través de un registro con un directorio virtual.

A su vez, este museo nacional ha estrechado sus relaciones institucionales con otras entidades académicas enfocadas al estudio de la historia de la educación y la gestión patrimonial. Concretamente, el ANME está afiliado a la *Australian & New Zealand History of Education Society* (ANZHEs) (Sociedad australiana y neozelandesa de Historia de la Educación) y a la *Australian Museums and Galleries Association* (AMaGA).

Con la presente contribución, se ofrece una perspectiva de este museo dedicado al patrimonio histórico-educativo desde sus fondos, funciones y finalidades dentro del contexto australiano. En este ámbito destaca, como se verá posteriormente, por su capacidad de coordinar una red de museos escolares en continuo desarrollo, como una expresión de interés y protección de los bienes patrimoniales vinculados a la historia de la educación.

2. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONES DEL ANME

La constitución y distribución del ANME se relaciona directamente con sus propias funciones. De este modo, destaca como espacio expositivo —accesible al público general—, así como investigador —con salas de recursos, colecciones, sala de consultas y de trabajo archivístico—.

2.1. El ANME como espacio expositivo

En primer lugar, el ANME destaca por su potencialidad expositiva, siendo las instalaciones destinadas a este fin las más extensas y variadas. Situado en el vestíbulo de la *Building 5* de la Universidad de Canberra, cuenta con múltiples vitrinas y expositores distribuidos temáticamente, siguiendo un criterio disciplinar y por tipología de documentación. A modo de exposición de carácter permanente, se pueden encontrar muestras representativas de la enseñanza materias como la lengua, las matemáticas, las ciencias, la educación física —y, vinculada a esta, competiciones deportivas escolares— (imágenes 1 y 2) o los trabajos manuales (imagen 3). Generalmente, la mayoría de los materiales expuestos pertenecen al contexto educativo australiano del siglo xx.

¹ El ANME se ubica en la University of Canberra, Building 5, Bruce ACT 2617, Australia. Para consultar la información disponible sobre el centro, acudir a: <https://www.canberra.edu.au/anme/>

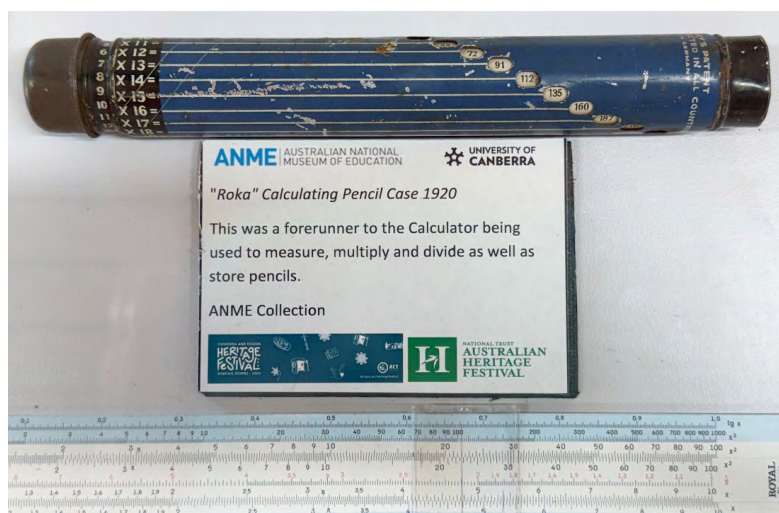
Imágenes 1 y 2. Detalles de las colecciones para la enseñanza de trabajos manuales y la Educación Física y las competencias deportivas



Fuente: imágenes captadas por el autor en las instalaciones del ANME.

Dentro de esta exposición permanente se pueden encontrar objetos reseñables, como la calculadora *Roka*² (imagen 3), colecciones fotográficas de escuelas y sus estilos arquitectónicos (imagen 4), condecoraciones locales o trabajos originales realizados por el propio alumnado.

Imagen 3. Calculadora portalápices *Roka*



Fuente: imagen captada por el autor en las instalaciones del ANME.

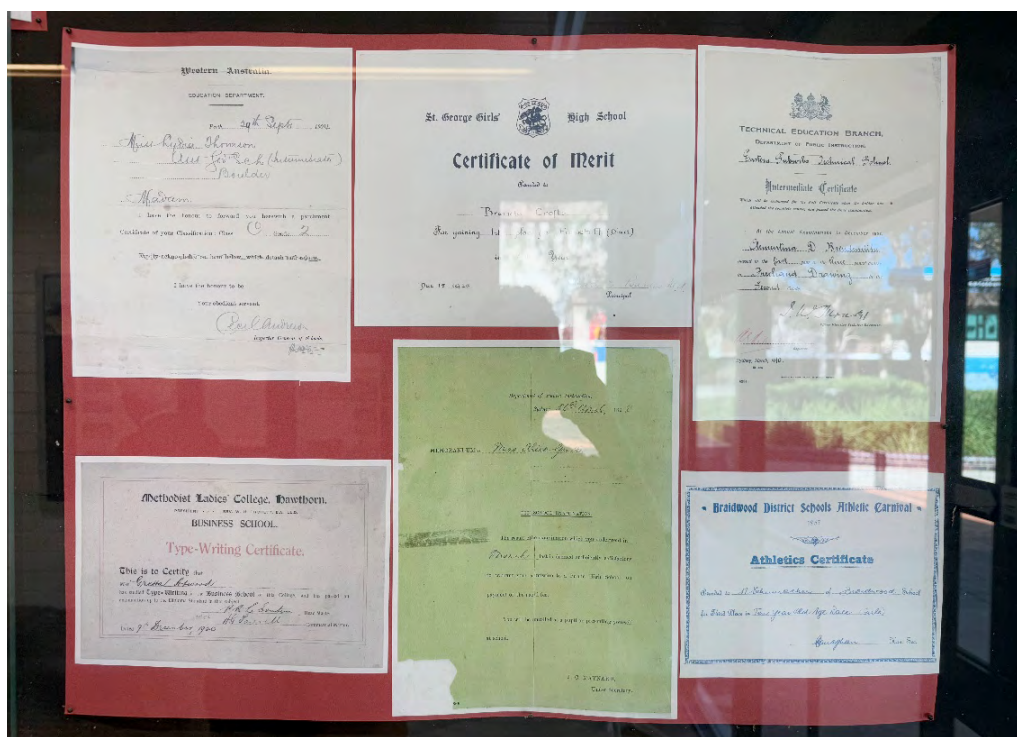
² La calculadora portalápices *Roka* contaba con un mecanismo rudimentario para realizar las principales operaciones matemáticas —mediciones, divisiones o multiplicaciones— a través de un tubo cuya rotación mostraba los resultados de cálculos elementales. Fabricadas generalmente en Alemania, formaron también parte de la enseñanza de esta disciplina en Australia hace un siglo.

Imagen 4. Colección fotográfica de escuelas del estado de Eastern Australia



Fuente: imagen captada por el autor en las instalaciones del ANME.

Imagen 5. Certificados de méritos de distintas materias



Fuente: imagen captada por el autor en las instalaciones del ANME.

A su vez, el museo cuenta con un considerable acervo de certificaciones académicas pertenecientes a distintas instituciones, disciplinas y géneros. Una muestra de este tipo de documentación también está incorporada en la propia exposición permanente del centro (imagen 5), con documentos de finales del siglo XIX y principios del XX.

En segundo lugar, se encuentran los fondos documentales relativos a los libros de texto y de otros bienes patrimoniales de carácter material relacionados con la historia de la educación en Australia, distribuidas en dos salas adyacentes y en espacios cerrados. De esta segunda sección del museo, resulta de especial interés la colección de objetos relacionados con la historia de la educación de niñas y mujeres tales como bordados con abecedarios o juguetes (imágenes 6 y 7), u objetos más peculiares, como una regla para medir la altura de las faldas de los uniformes escolares de las niñas (imagen 8).

Imágenes 6 y 7. Bordado del abecedario y juguetes para niñas



Fuente: imágenes captadas por el autor en las instalaciones del ANME.

Imagen 8. Regla para la medición de uniformes femeninos



Fuente: imagen captada por el autor en las instalaciones del ANME.

En último lugar, el museo dispone de una sala de consultas con fines de investigación donde se pueden consultar fuentes como libros de texto o documentación administrativa, entre otras.

En su totalidad, el ANME cuenta con hasta ocho colecciones que se distribuyen entre manuales escolares o libros de texto desde la época colonial; objetos escolares de uso cotidiano en las aulas —tales como instrumentos para la escritura, condecoraciones, uniformes, láminas didácticas o fotografías, entre otras—; certificaciones sobre la adquisición de conocimientos o competencias; la colección de educadores insignes de la historia de la educación en Australia de los siglos XIX y XX; manuscritos sobre el currículo, profesorado o administración educativa; fotografías de arquitectura escolar; historias escolares producidas por las propias instituciones educativas de distinta titularidad; materiales efímeros —entendiendo estos como publicaciones de eventos en los que participaban las escuelas y sus principales protagonistas, generalmente impresos para ser utilizados en dichos actos—; revistas escolares entre los siglos XIX y principios del XXI; y, finalmente, documentación sobre planes de estudio desde la época decimonónica.

Sobre su obtención, los fondos documentales y patrimoniales del ANME se obtienen, principalmente, a través de donaciones de particulares. Para ello, el museo ha creado la figura de amigo o amiga, a través de la cual se realizan las donaciones de bienes educativos o también a través de la ayuda para localizar material de archivo, facilitando documentación, digitalizándola o apoyando a los representantes que hay en cada estado o territorio australiano. Del mismo modo, y para poder llevar a cabo estas actividades, se habilita la posibilidad de recibir donaciones económicas.

Por último, la labor expositiva del museo se vincula directamente con las actividades docentes realizadas en el marco de la Universidad de Canberra. En este sentido, el alumnado colabora activamente en la realización de exposiciones o actividades científicas relacionadas con el patrimonio histórico-educativo.

2.2. El ANME como espacio de investigación

Por otro lado, hay que destacar la concepción del ANME como un museo intrínsecamente relacionado con la investigación histórica y patrimonial de la educación. Su aprovechamiento en esta función ha sido una constante a lo largo de su trayectoria, lo cual se debe principalmente a sus amplias colecciones y sus posibilidades para el estudio de la historia de la educación en Australia. En esta línea, el profesor O'Donoghue (2016) ha puesto en valor su riqueza documental, enfatizando cómo la diversidad de sus colecciones permite comprender «el cambio y las variaciones en la escolarización dentro de los sectores educativos estatales y no estatales a lo largo de la historia de la nación»³.

Sin embargo, las distintas colecciones anteriormente mencionadas no solo son consultadas para la investigación de particulares. Desde el museo han surgido múltiples colaboraciones para desarrollar estudios relacionados con la historia de la educación en el país oceánico en colaboración con otras instituciones y profesionales. Entre sus prioridades temáticas se incluyen los primeros maestros y maestras coloniales, el rol del profesorado en la escritura de libros de texto, los museos escolares y la *early pedagogy* en este país. Fruto de esta colaboración, el ANME ha trabajado en proyectos como *Schools, Students and World War I: A Commemorative Display* (Escuelas, estudiantes y la Primera Guerra Mundial: una muestra conmemorativa), *From the Centre to the Periphery: Thinking Historically with ACT Educational History* (Del centro a la periferia: pensando históricamente con la historia de la educación en ACT [Australian Capital Territories]), *Mowbray House Sydney. Reflections: A case study of a Sydney North*

³ Traducción del autor.

Shore Boys' Preparatory School, 1906-1954 (Mowbray House Sidney. Reflexiones: un estudio de caso de la Escuela preparatoria de los Shore Boys' del norte de Sidney), *The First School Teachers and Schools in Colonial New South Wales (1789-1810)* (Los primeros maestros y escuelas en el Nuevo Gales del Sur colonial [1789-1810]) y *Nineteenth and Early Twentieth Century School Textbooks in the Australian National Museum of Education* (Los libros de texto de los siglos XIX y XX en el Museo Nacional Australiano de Educación).

En este sentido, también ha sido un espacio académico para la celebración de eventos científicos, como la conferencia de la Sociedad Australiana y Neozelandesa de Historia de la Educación en 2017, titulada *Powerful narratives and compelling explanations* (Narraciones potentes y explicaciones convincentes), donde se abordaron temas como la educación y su papel en la construcción nacional, narrativas, explicaciones e interpretaciones, los museos y la historia popular y la historia y las biografías (Campbell y Kass, 2018).

Pero, además, el ANME también se ha preocupado por la publicación propia de investigaciones relacionadas con sus fondos, convirtiéndose en un centro de referencia en el país a la hora de divulgar la investigación académica con las fuentes albergadas en él. En este sentido, y desde 2008, se ha venido publicando una colección de distintos estudios relacionados con la historia de la educación en Australia, con al menos dieciséis volúmenes hasta la fecha. En ellos, se han abordado temáticas emergentes en el área. Por un lado, hay que destacar aquellos sobre la historia de la educación de las mujeres (Kyle, 2009; Trimmingham, 2012), los pueblos aborígenes (Ramsland, 2010), el currículum (McGraw, 2013) o la construcción de la identidad nacional (Sherington, 2014; Triolo, 2014), entre otros.

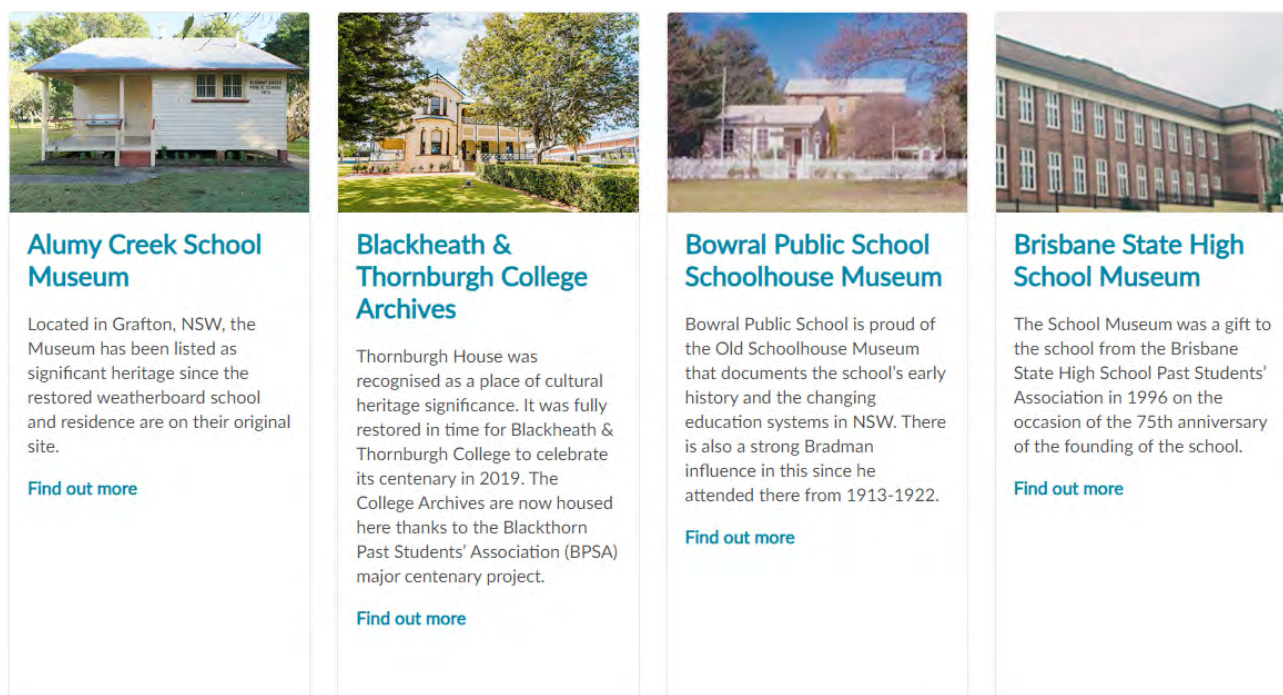
2.3. El ANME como espacio y eje del patrimonio histórico-educativo escolar en Australia

Por último, la labor que el ANME realiza para la promoción, salvaguarda y estudio del patrimonio histórico-educativo no se ciñe únicamente en las colecciones de su espacio físico y virtual. En el ámbito de la gestión patrimonial, se pueden destacar dos importantes iniciativas: la publicación de un manual para la planificación y gestión de museos escolares y la creación de una red que aglutine dichas instituciones.

En primer lugar, en 2008 los profesores Geoffrey Brukhardt y el ya mencionado Malcolm Beazley publicaron el manual *School Museums: A handbook for their planning and management* (Los museos escolares: un manual para su planificación y gestión), editado por el propio ANME. En dicho manual se reflexiona no solo sobre el propio término de museo escolar, sino sobre funciones básicas y avanzadas para la creación y administración de un espacio de estas características: objetivos, conservación y cuidado del patrimonio, documentación, procedimientos administrativos o categorización, entre otras (Brukhardt y Beazley, 2008).

Por otra parte, y conscientes de la existencia de múltiples museos escolares a lo largo de todo el país oceánico, el ANME se propuso crear una red de instituciones de esta naturaleza que aglutinase paulatinamente a todos aquellos centros interesados en visibilizar su labor patrimonial.

De este modo, nació el *National Registry of School Museums* (Registro Nacional de Museos Escolares), una iniciativa que pretende apoyar y promover las actividades realizadas desde cada uno de ellos. Actualmente el registro, a modo de directorio, está conformado por un total de 37 museos escolares de todos los estados de Australia: Australian Capital Territories (2), New South Wales (17), Northern Territory (1), Queensland (6), South Australia (4), Tasmania (1), Victoria (3) y Western Australia (3). Dicho registro está virtualizado y en él se pueden obtener datos descriptivos de cada centro, sus direcciones, así como una muestra representativa de fotografías sobre el patrimonio escolar disponible en ellos.

Imagen 9. Detalle del *National Registry of School Museums*

Fuente: página web del ANME.

A cambio de formar parte de dicha red, cada museo integrante recibe los boletines electrónicos que, con carácter periódico, realiza el ANME informando sobre todo tipo de actividades, talleres o eventos científicos y divulgativos relacionados con el patrimonio histórico-educativo del país. A su vez, se da la oportunidad de poder establecer contacto con otros museos similares, recibir asesoría profesional, un espacio dentro del propio directorio virtual para dar a conocer el centro y sus colecciones y, finalmente, un certificado que acredita su pertenencia al registro nacional. El coste de la inscripción por cada institución es de 50\$ AUD y la solicitud se realiza mediante un formulario en el que se debe describir brevemente el museo, historia y colecciones, sus aspectos más destacables, los edificios históricos donde se emplacen y los datos de contacto.

Todas estas funciones y actividades realizadas desde el museo quedan reflejadas a través de los boletines publicados cuatro veces al año, y donde se deja constancia de noticias relacionadas —donativos, conmemoraciones, voluntariados, apoyos institucionales o publicaciones editadas o relacionadas con el centro y su labor— (imagen 10). Esta publicación cuenta en la actualidad con más de cincuenta números.

Imagen 10. Detalle del boletín del ANME en su edición de verano de 2024



Fuente: página web del ANME.

3. CONCLUSIONES: HORIZONTES Y POSIBILIDADES PARA EL ESTUDIO TRANSNACIONAL DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

Australia cuenta con un importante número de centros dedicados a la conservación, divulgación e investigación sobre y con el patrimonio histórico-educativo. Un interés que se puede observar claramente en el *Australian National Museum of Education*, el cual recoge la tradición escolar de este país oceánico a través de sus colecciones y sus numerosas iniciativas divulgadoras e investigadoras, principalmente.

Los esfuerzos realizados desde esta institución museística se pueden enumerar en sus constantes exposiciones, talleres y actividades científicas, así como en la propia producción académica derivada de sus colecciones. Sin embargo, y a efectos de gestión patrimonial se debe destacar la creación del *National Registry of School Museums*, una iniciativa que visibiliza, coordina y genera actividades entre una muestra significativa de museos escolares de los estados de todo el país.

Las funciones y fines del ANME nos asoman a una realidad con ciertas similitudes al panorama histórico-educativo de España y otros países con una tradición consolidada de estudio y difusión de estos bienes

patrimoniales. A través de este museo vemos una realidad en la cual el patrimonio no es únicamente un artículo expositivo que nos retrotrae a una época determinada de nuestros respectivos contextos educativos, sino que es un bien susceptible de reinterpretaciones y nuevos significados, tantos como miradas se detengan sobre él. Vemos, por tanto, un espacio en el que el patrimonio se abre a distintos colectivos y grupos sociales que interactúan con él desde distintas generaciones, culturas y perfiles personales y/o profesionales. Y vemos, tal y como sucede en países como en España o Italia a través de la SEPHE o la SIPSE, iniciativas que pretenden coordinar y visibilizar una labor compartida por parte de museos de distinta naturaleza y vocación de todo un país.

Como fruto de esta aproximación, se derivan algunas líneas de estudio que podrían contribuir al estudio del patrimonio histórico-educativo desde su perspectiva museológica, museográfica, transnacional e histórico-educativa. En primer lugar, y dada la magnitud de la red de museos escolares de este país, sería interesante realizar un estudio que situara los modelos de gestión de los museos escolares en este país. A su vez, esta inmersión permitiría comparar dichos modelos y realidades con otros centros y redes museísticas similares, como las ya mencionadas, que cuentan con un bagaje en esta línea de trabajo.

Finalmente, la cantidad de materiales y la labor de digitalización realizada por parte de este museo y otros incorporados en la red australiana podría favorecer el estudio sobre la recepción de materiales y recursos educativos procedentes de otros contextos como Asia, América o Europa.

AGRADECIMIENTOS

El autor quiere expresar su agradecimiento al director del ANME, el profesor Malcolm Beazley (University of Canberra) por su hospitalidad y atención durante la visita y todas las consultas realizadas con relación al propio museo y su conocimiento sobre el patrimonio histórico-educativo en Australia el pasado mes de enero de 2025, en el marco en una estancia de investigación en la Macquarie University.

BIBLIOGRAFÍA

- Burkhardt, G. y Beazley, M. (2008). *School Museums: A handbook for their planning and management*. Australian National Museum of Education.
- Campbell, C. y Kass, D. (2018). Powerful narratives and compelling explanations: educational historians and museums at work. *History of Education Review*, 47(2), 114-118. <https://doi.org/10.1108/HER-10-2018-065>
- Kyle, N. (2009). *Mad Aunts, Illegitimate Children and Royal Bloodlines!* Australian National Museum of Education Monograph Series: Family, Women and History in 2008, 2.
- McGraw, B. (2013). *The First Australian Curriculum*. Australian National Museum of Education Monograph Series, 6.
- O'Donoghue, T. (2016). History of education research in Australia: some current trends and posible directions for the future. En J. J. H. Dekker y F. Simon (eds.), *Shaping the History of Education? The first 50 years of Paedagogica Histórica*. Routledge.
- Ramsland, J. (2010). *The Great Australian Silence Reigns. Aboriginal Children and Schooling in New South Wales, 1901-1970*. Australian National Museum of Education Monograph Series, 3.

- Sherington, G. (2014). *Education and Nation Building in Australia 1913 and Beyond*. ANME Monograph Series, 7.
- Trimingham Jack, C. (2012). *Female Teachers in Classic Children's Literature*. Australian National Museum of Education Monograph Series, 5.
- Triolo, R. (2014). *'Teachers Would Make Good Soldiers': The Relationships between Victorian Teachers' Education and Employment Backgrounds and Experiences as Soldiers in the Great War*. Australian National Museum of Education Monograph Series, 8.



Reseñas bibliográficas

**CALVO GÓMEZ, J. A., SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, D., &
SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, J. A. (coord.) (2024).
EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL.
RECURSOS PARA LA INVESTIGACIÓN, GESTIÓN Y REGULACIÓN JURÍDICA.
TIRANT HUMANIDADES**

*Calvo Gómez, J. A., Sánchez-Sánchez, D., &
Sánchez Hernández, J. A. (coord.) (2024).
El patrimonio cultural inmaterial.
Recursos para la investigación, gestión y regulación jurídica.
Tirant Humanidades*

María Nogueras Edo*

Universidad de Zaragoza

ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-8724-6748>

Palabras clave

Patrimonio cultural
inmaterial
Turismo cultural
Herramientas de gestión
cultural
Iniciativa local

RESUMEN: Reseña de libro. Calvo Gómez, J. A., Sánchez-Sánchez, D., & Sánchez Hernández, J. A. (coord.) (2024). *El patrimonio cultural inmaterial. Recursos para la investigación, gestión y regulación jurídica*. Tirant Humanidades.

Keywords

Intangible cultural heritage
Cultural tourism
Cultural management tools
Local Initiative.

ABSTRACT: Book review. Calvo Gómez, J. A., Sánchez-Sánchez, D., & Sánchez Hernández, J. A. (coord.) (2024). *El patrimonio cultural inmaterial. Recursos para la investigación, gestión y regulación jurídica*. Tirant Humanidades.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** María Nogueras Edo. Universidad de Zaragoza – noguerasm@unizar.es – <https://orcid.org/0000-0001-8724-6748>

Cómo citar / How to cite: Nogueras Edo, María (2025). «Calvo Gómez, J. A., Sánchez-Sánchez, D., & Sánchez Hernández, J. A. (coord.) (2024). *El patrimonio cultural inmaterial. Recursos para la investigación, gestión y regulación jurídica*. Tirant Humanidades», *Cabás*, 33, 235-239. (<https://doi.org/10.1387/cabas.27377>).

Recibido: 12 marzo, 2025; aceptado: 30 abril, 2025.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

El libro reseñado, es un reciente monográfico resultado del trabajo del grupo de investigación Territorio, Historia y Patrimonio Cultural Digital (TEHIPACD) de la Universidad Católica de Ávila con un objetivo, proporcionar recursos para la investigación, la gestión y la regulación jurídica del patrimonio cultural inmaterial, ofreciendo una interpretación actualizada y multidisciplinaria de este tema.

El primer capítulo, escrito por J. A. Sánchez-Sánchez, es especialmente interesante porque destaca el punto de vista de las zonas rurales con baja densidad de población y cómo esta situación representa una fragilidad para la conservación de este tipo de patrimonio. Afirma el autor que el mejor sistema de documentar el patrimonio vivo de estos lugares son los procesos y medios digitales. Expone el modelo seguido mediante un proyecto internacional denominado MEDITELLER, que etimológicamente proviene de «medios narrativos» y se basa en dos herramientas desde el Storytelling; Los Testimonios Orales y los Registros audiovisuales, ambos con carácter participativo, dándole el protagonismo a los miembros de la sociedad emisora de la cultura.

Declara que la formación de los agentes culturales y la involucración del sector turístico favorecerán el desarrollo del plan. Resalta la importancia del libre acceso a la cultura sin necesidad de desplazamiento, como un objetivo accesible para todo el público, haciendo hincapié en las barreras físicas que cualquier interesado pueda tener. En definitiva, se busca la democratización de la cultura como medio de difusión.

En los dos siguientes capítulos se proporcionan ejemplos específicos y detallados, como el Pandero Cuadrado de Peñaparda y el Misteri D'Elx, que añaden profundidad y contexto.

El primero de ellos es desarrollado por MEDITELLER, llevado a cabo en el municipio de Peñaparda, un entorno rural ubicado en la comarca administrativa de Campo de Ciudad Rodrigo. El protagonista de este capítulo es el Pandero Cuadrado de Peñaparda, un instrumento musical tradicional de origen incierto, perteneciente a la familia de los membranófonos. Se caracteriza por su forma cuadrada y su uso exclusivo por mujeres en la tradición local.

Este elemento inmaterial estuvo a punto de desaparecer a finales del siglo xx. No obstante, gracias a la iniciativa local y de personas foráneas que fundaron la Asociación Amigos del Pandero Cuadrado de Peñaparda en los años 90, su legado ha prosperado y los objetivos planteados se han cumplido con éxito. Una de las acciones más destacadas fue la instauración de la Fiesta del Pandero Cuadrado, que año tras año revive no solo el sonido de este instrumento, sino también todo lo que envuelve el rito: los trajes, los bailes, los toques y la fabricación artesanal. Como señala el autor de este capítulo, J. A. Sánchez Hernández, en sus conclusiones: «todo el mundo convive e intercambia saberes con las gentes de este pequeño pueblo de apenas 400 almas» (p. 64). Asimismo, el autor reivindica una posible declaración como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad por la UNESCO.

En el tercer capítulo los autores A. Peirant y R. Gregori, realizan una revisión de la historiografía del Misteri d'Elx, en concreto de la escena de la Judiada, la cual enlazan su importancia con la historia de la Corona de Aragón, donde en la época medieval se vivían numerosas reyertas por el contexto socio-religioso. Este es el primer elemento inmaterial que gozó del reconocimiento de Monumento Nacional en 1931. Actualmente cuenta con todos los reconocimientos posibles que demuestran su importancia e impacto cultural.

D. Sánchez-Sánchez nos presenta el caso de las mascaradas de la provincia de Ávila, un elemento cultural recuperado, lo que resalta la importancia del capítulo cuarto. Una vez más, nos encontramos ante una iniciativa local, Mascarávilas, en el municipio abulense de Pedro Bernardo, iniciada en 2013. Este autor vincula directamente el turismo con la conservación del patrimonio cultural inmaterial, subrayando que el desarrollo del turismo puede ser una oportunidad e incentivo para la revitalización de actividades perdidas o en peligro de desaparecer.

En relación con los instrumentos de documentación de elementos inmateriales, se menciona el Archivo Diocesano de Ávila, el cual proporciona un respaldo esencial para el análisis histórico del proyecto MEDITELLER.

Otra herramienta de difusión es el Podcast que, según expresa M. A. Núñez Brina, su naturaleza documental ha sido poco explotada. Resalta la importancia del sonido dentro del Patrimonio cultural Inmaterial, puesto que el sonido refleja y condiciona nuestro comportamiento, además de los paisajes sonoros. Destaca un aspecto importante: afirma que, aunque la globalización ha homogeneizado la cultura, en cada entorno sigue presentando sus propias cualidades sonoras diferentes. Nombra a autoras como Westerkamp y su investigación sobre cómo el sonido también influencia al sentimiento de pertenencia y que, por lo tanto, hablamos de un elemento cultural inmaterial.

Destaca también que hace dos décadas la UNESCO expuso el problema del patrimonio sonoro, que tiene mucho más riesgo de desaparición que aquellos con soporte de papel o cilindros de cera. Entre todos estos riesgos, como afirma la autora, por el constante cambio de formato que tienen estos sonidos que ponen en riesgo la conservación de datos.

En su conclusión, expresa la importancia de los podcasts, de cómo ha mejorado la difusión del conocimiento a través de este medio de las tradiciones culturales. Y reivindica el problema de la propiedad intelectual y su necesidad de solucionar estos problemas.

En el capítulo séptimo se expone el impacto del programa Erasmus y su vinculación desde la perspectiva de vehículo de transmisión e intercambio cultural. Tal y como nos muestran los autores, este programa ha derivado en numerosas investigaciones desde el ámbito social, en el que se encuentra la concienciación de proteger y transmitir el patrimonio cultura. Se analizan diferentes gráficos y el Eurobarómetro de los países España, Italia, Bulgaria y Polonia, todos ellos miembros del proyecto MEDITELLER, eje de este monográfico.

Los resultados que se han obtenido resultan de interés, puesto que afirman que los esfuerzos de la UNESCO y la Comisión Europea para la salvaguarda y difusión del legado cultural a través del «Año Europeo del Patrimonio Cultural» y su implantación como línea en el programa Erasmus+, no ha arrojado todos los resultados esperados, cuestionando la efectividad de dichos esfuerzos, en palabras de los autores.

Los siguientes tres capítulos, se centra en la legislación del Patrimonio Cultural Inmaterial, en el primero de ellos, establece un acercamiento poco exhaustivo del concepto del Patrimonio cultural inmaterial, debido a la complejidad del tema.

En el capítulo siguiente, es relevante cómo J. M. Núñez Jiménez emplea la Ley de la Tauromaquia de 2013 como punto de inicio para la legislación del patrimonio cultural inmaterial, ya que esta normativa reconoce la tauromaquia como una manifestación integrada dentro del patrimonio histórico y cultural común de la población española. Esta ley enfatiza su relevancia antropológica y sociocultural, desvinculándose de las ideologías políticas. Este acontecimiento constituyó el punto de partida para la elaboración y promulgación, dos años más tarde, de la Ley 10/2015.

Para hablar de la atmósfera internacional de la legislación, J. A. García Rodríguez realiza una revisión de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial del 2003, de la que se llega a la conclusión de que, al ser una directriz para los países miembros, son las comunidades las encargadas de valorar y representar todo lo relacionado con lo inmaterial. El anterior artículo se complementa con el de J. A. García Rodríguez ya que plantea un análisis jurídico-histórico internacional de los hechos más relevantes de la formación del concepto de Patrimonio Cultural Inmaterial.

En el capítulo decimoprimer, J. D. Gandía Barber aborda la religiosidad y piedad popular de los fieles cristianos y su legislación en la Iglesia y como estos contienen elementos inmateriales a conservar. Se enfoca en clarificar conceptos y fundamentar la relación entre las formas de culto popular y la liturgia oficial de la Iglesia.

El último artículo de C. del Peso Taranco es una crítica a la gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial que realiza las administraciones y Academias. Sin darse cuenta de que los elementos están en un grave peligro de desaparición. Resaltaremos el siguiente párrafo por ser de relativa importancia para la reflexión del lector de este texto: «La tradición no está de moda. Seguimos empeñados en transformarla, para que sirva al espectáculo, donde los roles de artista y espectador están perfectamente establecidos de forma inmovilista, creyendo, de esta manera, que «salvamos» el patrimonio inmaterial» (p. 321).

Este párrafo constituye una advertencia sobre la separación de la esencia de lo propio, la calle, priorizándose el escenario, el entretenimiento y la diversión del espectador. Se ha adecuado la escena, fuera del entorno donde se practicaba en origen los elementos inmateriales. Este enfoque, no solo pone de manifiesto este problema, sino otros característicos de la zona de Ávila, como la despoblación del medio rural y el desdén de lo tradicional.

Otra de las premisas clave acerca de las declaraciones de Bien de Interés Cultural (BIC) es la incoherencia de que un elemento sea reconocido en una comunidad autónoma mientras en otras no lo sea. Se menciona como ejemplo la Trashumancia, declarada BIC en Aragón, destacando la necesidad de su reconocimiento en Castilla y León.

En definitiva, destaca la importancia de las «comunidades portadoras» en la transmisión de la tradición y critica la intervención de instituciones que a menudo distorsionan la autenticidad cultural. Por lo que subraya la necesidad de inventarios detallados y la participación activa de las comunidades locales para preservar el patrimonio cultural de manera efectiva.

En relación con el turismo, seis capítulos del libro lo mencionan; por ello, consideramos pertinente formular una conclusión sobre este sector conforme al contenido del libro. En los capítulos 1, 2, 4 y 7, se analizan los beneficios del turismo como motor económico, promotor de la cultura, herramienta de preservación de tradiciones y catalizador de la revitalización urbana.

El turismo, aunque proporciona beneficios socioeconómicos, también acarrea efectos negativos, los cuales se han desarrollado en los capítulos 9 y 12 como ideas interesantes. J. A. García Rodríguez advierte que el turismo no debe convertirse en un indicador del valor patrimonial de cada elemento inmaterial. Esta idea se complementa con la crítica de C. del Peso Taranco sobre la incorporación de nuevos elementos, sustituyendo a aquellos perdidos, sin respetar la tradición histórica, lo que provoca la decadencia del patrimonio inmaterial y la pérdida de valores culturales fundamentales, resultando en una representación superficial y artificial adaptada para el turismo.

Esto demuestra que el turismo puede ser un arma de doble filo para los elementos inmateriales que se hallan en una situación de fragilidad debido a la falta de documentación y estudio. Si no se desarrollan planes de gestión adecuados que equilibren el turismo y la cultura, estos elementos corren el riesgo de desaparición.

Son varias las contribuciones que realiza esta obra: 1) Se destaca la vulnerabilidad de las zonas rurales con baja densidad de población para la conservación del patrimonio cultural inmaterial, y la importancia de los medios digitales para su documentación. 2) Se presentan casos de éxito en la recuperación del patrimonio y aquellos que, gozando de buena salud, continúan siendo objeto de investigación. 3) Se subraya la necesidad de herramientas digitales para contribuir a la conservación del patrimonio cultural

inmaterial, sin olvidar las herramientas habituales en la gestión cultural. 4) La conservación del patrimonio cultural inmaterial se ve influenciada por la legislación, por lo que destaca la necesidad de uniformidad en las declaraciones de Bien de Interés Cultural (BIC) y en la legislación internacional. Sin embargo, se critica la gestión de las administraciones y academias, que a menudo transforman la tradición para adaptarla al espectáculo, alejándola de su esencia original. Por ello, se advierte sobre la tendencia a transformar la tradición para adaptarla al espectáculo, alejándose de su esencia original.

El camino por recorrer es amplio, y este monográfico constituye, sin lugar a duda, un esfuerzo riguroso por presentar diversos métodos para la adecuada gestión del patrimonio cultural inmaterial.